



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Το κουκλοθέατρο και η παιδαγωγική του αξία στην Ειδική Αγωγή:

μια συστηματική ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και των εφαρμογών της

Αργυρούδη Χαρίκλεια

Θεσσαλονίκη 2021

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Το κουκλοθέατρο και η παιδαγωγική του αξία στην Ειδική Αγωγή: μια συστηματική ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας

The pedagogical value of puppet theater in Special Education: a systematic review of the relevant literature and its applications

Αργυρούδη Χαρίκλεια

Εξεταστική επιτροπή:

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής, Επόπτης

Καρτασίδου Λευκοθέα, Καθηγήτρια

Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

.....


Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή	1
1 Θεωρητική Θεμελίωση	4
1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός	4
1.1.1 Το κουκλοθέατρο	4
1.1.2 Η κούκλα.....	7
1.1.3 Η εμπύχωση αντικειμένου.....	8
1.1.4 Το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση	9
1.1.5 Η χρήση του κουκλοθεάτρου ως εκπαιδευτικό εργαλείο	11
1.2 Το κουκλοθέατρο στην Ειδική Αγωγή.....	13
1.2.1 Γνωστικές Δεξιότητες μαθητών ΕΑ και κουκλοθέατρο	15
1.2.2 Επικοινωνιακές Δεξιότητες μαθητών ΕΑ και κουκλοθέατρο	16
1.2.3 Κοινωνικές Δεξιότητες μαθητών ΕΑ και κουκλοθέατρο	18
1.3 Διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούν κούκλες	24
1.3.1 Mac Arthur Story Stem Battery (MSSB).....	24
1.3.2 Συνέντευξη Συναισθηματικής Επίγνωσης / Emotional Knowledge Interview (EKI).....	27
1.3.3 Συνέντευξη με Κούκλα / Puppet Interview (PI)	28
1.3.4 Συνέντευξη του Berkley με κούκλα / Berkeley Puppet Interview (BPI)	29
1.4 Άλλες ερευνητικές/ παιδαγωγικές εφαρμογές.....	32
1.5 Κριτική για τη χρήση κουκλοθεάτρου στην εκπαίδευση.....	32
1.6 Σκοπός έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα	33
2 Μεθοδολογία της έρευνας	35
2.1 Ερευνητική στρατηγική.....	35
2.1.1 Χαρτογράφηση πεδίου.....	36
2.1.2 Περιορισμοί	37
2.2 Δείγμα- Αντικείμενο ανασκόπησης	37
2.2.1 Τελική επιλογή των αντικειμένων μελέτης και συστηματικής ανασκόπησης	38
2.3 Εργαλεία και διαδικασίες.....	43
2.3.1 Λέξεις κλειδιά	44
2.3.2 Στρατηγική Αναζήτησης.....	47
2.3.3 Κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για την ταξινόμηση των πηγών.....	48

2.3.4	Αξιοπιστία και Εγκυρότητα	50
2.4	Ανάλυση δεδομένων	51
3	Αποτελέσματα.....	52
3.1	Χαρακτηριστικά ερευνών	52
3.2	Ταυτότητα Συμμετεχόντων	53
3.3	Κατάταξη ανά τύπο κούκλας	56
3.4	Κατάταξη ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους	58
3.5	Καταλληλότητα κούκλας ανάλογα με το διδακτικό αντικείμενο	61
3.6	Επαγγελματίες που υλοποίησαν την έρευνα	63
4	Συζήτηση	66
4.1	Συμπεράσματα	76
4.2	Περιορισμοί.....	77
4.3	Εκπαιδευτικές εφαρμογές / προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	80
	Βιβλιογραφία	82

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1 Η κούκλα Moockie κατά τη διάρκεια Alien Puppet Interview (API). Ο μαθητής εξηγεί απευθείας στην κούκλα αφού εκείνη δεν έχει προηγούμενη γνώση του θέματος ενδιαφέροντος.	29
Εικόνα 2 Οι γαντόκουκλες Iggy & Ziggy που χρησιμοποιούνται στο BPI.....	30
Εικόνα 3 Οι γαντόκουκλες που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα των Tzurriel & Remer (2018).....	39
Εικόνα 4 Αναλογία Ελληνικής και Αγγλικής βιβλιογραφίας	47
Εικόνα 5 Τύποι πηγών	48
Εικόνα 6 Συνολικός αριθμός δημοσιεύσεων σχετικά με το κουκλοθέατρο στην ειδική αγωγή ανά δεκαετία (1930-2020)	48
Εικόνα 7 Γράφημα όπου φαίνονται το πλήθος και οι τύποι των πηγών που έχουν δημοσιευτεί στο διάστημα 2000- 2020 σε σχέση με τη θεματική στην οποία ανήκουν	49
Εικόνα 8 Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρίες μαθητών και συχνότητα εμφάνισης στις έρευνες.....	54
Εικόνα 9 Ηλικίες μαθητών & Συχνότητα εμφάνισης στις έρευνες	55
Εικόνα 10 Ποίος τύπος κούκλας χρησιμοποιείται περισσότερο στις προαναφερθείσες μελέτες;	56
Εικόνα 11 Σχέση τύπου κούκλας και ιδιότητας κουκλοπαίχτη	57
Εικόνα 12 Πίτα όπου φαίνεται η προτίμηση των ερευνών σε συγκεκριμένους τομείς δεξιοτήτων	58
Εικόνα 13 Διάγραμμα που παρουσιάζει τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων ανάλογα με τον στόχο που είχε τεθεί και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρίες των μαθητών	60
Εικόνα 14 Σχέση τύπου κούκλας με διδακτικό αντικείμενο	61
Εικόνα 15 Τύπος κούκλας και προτίμηση ανάλογα με την ειδική ανάγκη/ αναπηρία των μαθητών	62
Εικόνα 16 Διάγραμμα ειδικών αναγκών/ αναπηριών μαθητή σε σχέση με τον επαγγελματία που υλοποίησε την παρέμβαση.....	63

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Θεματικές κατηγορίες εννοιών	45
Πίνακας 2 Διάγραμμα αντικειμένων που συμπεριλαμβάνονται στην κατηγορία "τεχνικές εμφύχωσης αντικειμένου".....	45
Πίνακας 3 Λέξεις κλειδιά	46
Πίνακας 4 Χαρακτηριστικά ερευνών που μελετώνται	52
Πίνακας 5 Ταυτότητα συμμετεχόντων	53
Πίνακας 6 Συνολικός αριθμός μαθητών που συμμετείχαν στις έρευνες και κατανομή στις αντίστοιχες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρίες.....	55
Πίνακας 7 Ανάλυση διδακτικών στόχων που έχουν να κάνουν με Κοινωνικές Δεξιότητες σε σχέση με τις ειδικές ανάγκες/ αναπηρίες των μαθητών	59
Πίνακας 8 Διάρκεια παρεμβάσεων	64

Περίληψη

Η παρούσα εργασία μελετά την χρήση τεχνικών κουκλοθεάτρου σε μαθητές Ειδικής Αγωγής (ΕΑ). Πρόκειται για μια συστηματική ανασκόπηση παρεμβάσεων που έχουν υλοποιηθεί σε παγκόσμιο επίπεδο, ώστε να διαπιστωθεί εάν το κουκλοθέατρο αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για την διδασκαλία μαθητών ΕΑ.

Πιο συγκεκριμένα, μελετούνται 9 έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ 1968-2018 στις οποίες μέσω του κουκλοθεάτρου οι εκπαιδευτικοί επιδίωξαν να βελτιώσουν τις γνωστικές, τις επικοινωνιακές ή/και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Στόχος της συστηματικής ανασκόπησης είναι τα δεδομένα που προέκυψαν, να αξιολογηθούν ως προς τα ζητούμενα και τα αποτελέσματά τους, ποσοτικά και ποιοτικά, και να διαπιστωθεί αν όντως το κουκλοθέατρο είναι αποτελεσματικό ως μέσο διδασκαλίας στην ΕΑ, σε μια μεγάλη γκάμα ειδικών αναγκών όπως οι μαθητές με Διαταραχή Φάσματος του Αυτισμού (ΔΑΦ), ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, διαβήτη, προβλήματα όρασης κ.α. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του μέσου γίνεται στο σύνολο της τάξης και όχι για κάθε μαθητή μεμονωμένα, καθώς αυτό είναι το ζητούμενο της παρούσας εργασίας.

Κατά τη διαδικασία συλλογής ερευνών εντοπίστηκαν πάνω από 140 μελέτες που αφορούσαν το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση γενικότερα, όμως μόνο οι 15 αναφέρονταν σε περιπτώσεις ΕΑ. Από αυτές οι 9 ανταποκρίθηκαν στα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας που τέθηκαν.

Τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνουν ότι: στις περισσότερες περιπτώσεις το κουκλοθέατρο επιλέγεται ως μέσο και λειτουργεί αποτελεσματικά στη βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών ΕΑ (88%), και λιγότερο για ενίσχυση των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (44% και 33% αντίστοιχα). Συνολικά οι

μαθητές που συμμετείχαν στις έρευνες ήταν 205, οι περισσότεροι εκ των οποίων αντιμετώπιζαν προβλήματα λόγου και ομιλίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή συναισθηματικά προβλήματα.

Λέξεις κλειδιά: κουκλοθέατρο, ειδική αγωγή, εκπαιδευτικό εργαλείο, κοινωνικές δεξιότητες, συστηματική ανασκόπηση

Abstract

This study is about the use of puppetry techniques in Special Education students. This is a systematic review of interventions that have been implemented worldwide, in order to establish that puppetry is a useful educational tool for Special Education students.

More specifically, 9 researches carried out between 1968-2018 are studied, in which teachers/ therapists used puppet theater to improve the cognitive, communication and / or social skills of the students. The aim of the systematic review is to evaluate the data that emerged in terms of the expectations and their results, quantitatively and qualitatively, and to determine whether puppetry is indeed effective an effective educational tool for Special Education, in a wide range of disabilities such as students with Autism Spectrum Disorder (ASD), learning disabilities, behavioral problems, diabetes, vision problems, etc. The evaluation of the effectiveness of Puppet Theater is implemented regarding the whole class and not for each student individually, as this is the aim of the present study.

During the research collection process, more than 140 studies were identified related to puppetry in education in general, but only 15 were about Special Education. Of these, 9 met the validity and reliability criteria set.

The results of the research indicate that: in most cases puppetry is chosen as a means to improve the social skills of EA students (88%), and works effectively, and less to enhance language and communication skills (44% and 33% respectively). The total number of students surveyed was 205, most of whom had language deficits, learning disabilities or emotional problems.

Key words: puppets, special education, educational tool, social skills, systematic review

Εισαγωγή

Εδώ και αρκετά χρόνια είναι γνωστό ότι εκπαιδευτικά υπάρχει μια στροφή προς τη βιωματική μάθηση, ενώ οι παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας δείχνουν αναποτελεσματικές στα νέα δεδομένα της πολυπολιτισμικής τάξης. Ωστόσο, τα διδακτικά αντικείμενα της αισθητικής αγωγής (θέατρο, μουσική, εικαστικά) που κατεξοχήν παρέχουν βιωματική μάθηση έχουν μείνει αναξιοποίητα και μάλιστα ανέτοιμα σε σχέση με τις νέες εκπαιδευτικές απαιτήσεις.

Όσον αφορά την Θεατρική Αγωγή (ΘΑ) που είναι και το ερευνητικό μου πεδίο διαπιστώνονται τα εξής: ασαφής διδακτική μεθοδολογία, έλλειψη διδακτικών στόχων, σύγχυση μεταξύ μεθόδων και υλικών, πλήρης απαξίωση του μαθήματος στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) αφού δεν υπάρχει ούτε σαφής ύλη, ούτε βιβλίο για τον δάσκαλο αλλά ούτε για τον μαθητή. Τις περισσότερες φορές η διδασκαλία βασίζεται σε επινοήσεις μεθόδων και στόχων από τον εκπαιδευτικό.

Η εφαρμογή της ΘΑ στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) της Ελλάδας είναι από μόνη της μια σύγχρονη εκπαιδευτική πρόκληση. Υπάρχει έλλειψη θεατρολόγων με σπουδές ΕΑ και το γεγονός αυτό είναι από μόνο του αποκαρδιωτικό. Η ΘΑ είναι ένα μάθημα αναπαραστατικό, που προσφέρει πολυάριθμους κώδικες επικοινωνίας πέραν του λεκτικού, δίνει τη δυνατότητα στο σώμα, στην κίνηση, στο βλέμμα και στις αισθήσεις να γίνουν εργαλεία μάθησης και επιπλέον παρέχει το ασφαλές περιβάλλον στο οποίο ένας μαθητής με ΕΑ μπορεί να εκφραστεί. Υπάρχει σοβαρή έλλειψη ακαδημαϊκών διαθεματικών προσεγγίσεων του θεάτρου στην ΕΑ και οι κατάλληλα εκπαιδευμένοι συνάδελφοι είναι αριθμητικά λιγότεροι από τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής και

ακαδημαϊκής κοινότητας. Σε αυτό έρχεται να προστεθεί και η έλλειψη ΑΠΣ για την ΘΑ στα ΣΜΕΑΕ.

Τα παραπάνω στοιχεία οδηγούν στη διαπίστωση ότι: στα ειδικά σχολεία το μάθημα της θεατρικής αγωγής διδάσκεται κατά περίπτωση και μόνο για λίγους μαθητές, συνήθως από εκπαιδευτικούς που δεν έχουν λάβει την απαραίτητη εκπαίδευση ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ΕΑ.

Πρωταρχικός συγγραφικός στόχος της παρούσας μελέτης είναι να παρουσιαστεί με συνοπτικό τρόπο μια συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που αφορά την εφαρμογή ενός θεατρικού μέσου, του κουκλοθεάτρου, στην ΕΑ. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται έρευνες παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν σε δομημένο πλαίσιο με στόχο να αναδειχτεί η χρησιμότητα του εκπαιδευτικού εργαλείου μέσα από παραδείγματα εφαρμογών.

Από την πληθώρα θεατρικών τεχνικών και μέσων που υπάρχουν στην εργαλειοθήκη ενός θεατρολόγου, η εργασία αυτή εστιάζει σε μια από τις τεχνικές εμπύχωσης αντικειμένου, το κουκλοθέατρο. Στο πρώτο μέρος της εργασίας τίθεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, γίνεται η αποσαφήνιση των όρων, μια σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, γίνεται αναφορά στις δεξιότητες εκείνες η βελτίωση των οποίων είναι το ζητούμενο των μελετών που θα αναφερθούν στο επόμενο κεφάλαιο (γνωστικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές). Επιπλέον, παρουσιάζονται κάποια δομημένα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούν κούκλες ως παραδείγματα έτοιμου, σταθμισμένου και αξιοποιήσιμου υλικού.

Στο δεύτερο μέρος, εξετάζονται ζητήματα μεθοδολογίας. Αρχικά, παρουσιάζεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε στην αναζήτηση των βιβλιογραφικών

πηγών. Έπειτα, παρουσιάζονται μελέτες που επιλέχθηκαν και τεκμηριώνεται ο λόγος για τον οποίο επιλέχτηκαν. Εφόσον πρόκειται για εφαρμογές, ορίζεται ο χρόνος και ο τόπος εφαρμογής, οι συμμετέχοντες και ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση. Οι παρεμβάσεις εξετάζονται ανάλογα με τον τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, τους επαγγελματίες που τις υλοποίησαν αλλά και τους εκάστοτε στόχους της παρέμβασης. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η διαδικασία συλλογής αποτελεσμάτων μέσα από πίνακες και γραφήματα και έπειτα γίνεται κριτική ανάλυση.

Τέλος, γίνεται η παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων σε σχέση με τα ερωτήματα που τίθενται στο πρώτο μέρος της εργασίας και τα συμπεράσματα. Έπειτα ακολουθούν οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΜΕΡΟΣ 1^ο – ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ

1 Θεωρητική Θεμελίωση

1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός

Το κουκλοθέατρο και η παιδαγωγική του αξία στην Ειδική Αγωγή: μια συστηματική ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας.

Προκειμένου να υπάρξει κοινό έδαφος στην έρευνα και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, δόκιμο είναι να γίνει ένας σαφής προκαταρκτικός προσδιορισμός των όρων που χρησιμοποιούνται, έκαστος εκ των οποίων ανήκει σε πολύ μεγαλύτερη εννοιολογική κατηγορία.

1.1.1 Το κουκλοθέατρο

Το κουκλοθέατρο ανήκει στην μεγαλύτερη κατηγορία μέσω του θεάτρου που ονομάζονται τεχνικές εμπύχωσης αντικειμένου. Στην ίδια κατηγορία, εντάσσονται το θέατρο σκιών και το θέατρο των αντικειμένων (object theater ή αντικειμενοθέατρο). Οι τεχνικές εμπύχωσης αντικειμένου είναι ένα προσφιλέθ θεατρικό μέσο τόσο παιδαγωγικά όσο και καλλιτεχνικά. Ωστόσο, θα ήταν χρήσιμο να τονιστεί ότι οι τεχνικές εμπύχωσης αντικειμένου και πιο συγκεκριμένα η εμπύχωση κούκλας που είναι και το αντικείμενο της έρευνας, έχουν καλλιτεχνική αξία και υπόσταση.

Το κουκλοθέατρο είναι μια πανάρχαια μορφή τέχνης (Robson & Bailey, 1991) η οποία εντοπίζεται ως ανάγκη του ανθρώπου να έρθει σε επαφή με το θείο, το υπερφυσικό αλλά και τη φύση (Arnott, 1992). Μάλιστα, αυτή η μορφή τέχνης φαίνεται να υπάρχει ήδη από το 4000 π.Χ. αφού σε ευρήματα σανσκριτικών

θεατρικών κειμένων αναφέρεται «αυτός που κινεί τα νήματα» ως βασικός ρόλος (Jurkowski, 1996 στο Παρούση, 2012). Χίλια πεντακόσια χρόνια αργότερα, μεταξύ των ευρημάτων στον Ινδό ποταμό βρέθηκαν κούκλες με πρόβλεψη κίνησης με σχοινί (Παρούση, 2012). Από τότε και έπειτα, η κούκλα επανέρχεται στην ιστορία των Τεχνών και του Πολιτισμού, άλλοτε ως επίσημη και αναγνωρισμένη μορφή τέχνης και άλλοτε κατατρεγμένη ως λαϊκή τέχνη ή τέχνη του δρόμου.

Σε όλα τα μήκη και τα πλάτη του κόσμου, από την Ανατολή με τα παραδοσιακά κουκλοθεατρικά δρώμενα της Ιαπωνίας, της Κίνας, του Βιετνάμ και της Ινδονησίας, μέχρι την Δύση με τις θρησκευτικές τελετουργίες των Ινκας και των Ατζέκων παρατηρείται η παράλληλη εξέλιξη της κουκλοθεατρικής παράδοσης και της ιστορίας των εκάστοτε πολιτισμών (Μαρκόπουλος, 2013).

Στην Ευρώπη κατά τους Μεσαιωνικούς χρόνους θίασοι κουκλοθεάτρου ξεκινούν από την Σικελία της Ιταλίας και ταξιδεύουν σε ολόκληρη την Ευρώπη (Γραμματάς, 1999). Σύμφωνα με τους Ghosh & Banerjee στην Ιταλία, μετά το 1840 υπήρχαν περίπου 400 θίασοι κουκλοθεάτρου (Ghosh & Banerjee, 2006). Την ίδια περίοδο στην Ρωσία ανθίζουν οι κουκλοθεατρικές παραστάσεις και οριστικοποιείται η κούκλα Petrushka (Kelly, 1990). Κάποιοι από τους Ιταλικούς θιάσους στο γύρισμα του 19^{ου} αιώνα φαίνεται ότι ταξιδεύουν στην Αμερική φέρνοντας μαζί τους την κουκλοθεατρική τους παράδοση (McPharlin & McPharlin, 1969). Οι Ισπανοί κατακτητές ήδη από το μεσαίωνα έχουν μεταφέρει την κουκλοθεατρική τους παράδοση στο Μεξικό και στην ευρύτερη περιοχή της Νότιας Αμερικής (Ghosh & Banerjee, 2006). Στα επόμενα χρόνια το κουκλοθέατρο εξαπλώνεται και στην υπόλοιπη ήπειρο, κυρίως μέσω περιπλανώμενων θιάσων.

Τα υποείδη του κουκλοθεάτρου είναι πολλά. Συνήθως, ο διαχωρισμός των ειδών έχει να κάνει με τα τεχνικά- κατασκευαστικά χαρακτηριστικά της κούκλας. Εφόσον η κίνηση είναι η ειδοποιός διαφορά μιας θεατρικής κούκλας από ένα οποιοδήποτε άψυχο αντικείμενο (Baird, 1965), υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάλογα με τεχνική χειρισμού (πχ. κούκλες με νήματα ή μαριονέτες, γαντόκουκλες, δακτυλόκουκλες, «μαρότες» με βέργες), αλλά και τη φυσιολογία της κούκλας (γιγαντόκουκλες). Μάλιστα, στην ελληνική, σανσκριτική, κινέζικη και ιαπωνική βιβλιογραφία συχνά συναντάται ο όρος «νευρόσπαστα» για να περιγράψει τις κούκλες που κινούνται με κλωστή (Ζώρζος, 2009). Η λέξη χρησιμοποιείται με την κυριολεκτική της έννοια για να περιγράψει «αυτόν που τραβιέται από τα νεύρα» (Saunders, 2011).

Ένας ακόμη χρήσιμος μορφολογικός διαχωρισμός έχει να κάνει με την πρόθεση απόκρυψης και αποκάλυψης. Για να γίνει καλύτερα κατανοητό αυτό, αξίζει να αναφέρουμε κάποια παραδείγματα. Είναι ευρέως γνωστή και αποδεκτή στον Δυτικό κόσμο η εικόνα του Ιταλικού κουκλοθεάτρου όπου οι κούκλες είναι εμφανείς ενώ ο χειριστής τους είναι κρυμμένος πίσω από παραπέτασμα ή ειδικά διαμορφωμένη σκηνή. Ωστόσο, υπάρχουν είδη τα οποία εκθέτουν τον χειριστή σε κοινή θέα όπως για παράδειγμα το Ιαπωνικό παραδοσιακό θέατρο Μπουνρακού (Kott, 1984).

Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό να αναφερθεί ο σημαντικός ρόλος του θεατή στο κουκλοθέατρο καθώς η ύπαρξη κοινού αποτελεί την διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο κουκλοθέατρο και την απλή ενασχόληση με κούκλες ή κινούμενες φιγούρες (Exner, 2005).

1.1.2 Η κούκλα

Η κούκλα ως θεατρικό αντικείμενο είναι μια ρευστή έννοια, όπως δείχνουν οι σύγχρονες έρευνες, η οποία προσαρμόζεται σύμφωνα με τις επικρατούσες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες (Tillis, 1992).

Ορισμένοι μελετητές ορίζουν την κούκλα σύμφωνα με το χαρακτηριστικό της ότι χρειάζεται την ανθρώπινη παρουσία για να αποκτήσει κίνηση, άρα και ζωή ((McPharlin & McPharlin, 1969). Ο Bil Baird, κουκλοπαίχτης του 20ου αι. και καταλυτική επιρροή για το σύγχρονο Αμερικάνικο κουκλοθέατρο, αναφέρεται στην κούκλα ως μια άψυχη μορφή που έχει δημιουργηθεί για να κινηθεί με ανθρώπινη προσπάθεια μπροστά στο κοινό ενώ παράλληλα τονίζει ότι τα απολύτως απαραίτητα συστατικά του κουκλοθεάτρου δεν είναι παρά μια κούκλα, ένας χειριστής και ένας θεατής (Baird, 1965).

Η κούκλα είναι ένας ηθοποιός, φτιαγμένος από τον χειριστή με τέτοιο τρόπο ώστε να επικοινωνεί τις προθέσεις του στο κοινό, ως μια πλαστική-εικαστική μορφή προέκτασης του εαυτού του (Swortzell, 2004). Όταν μια κούκλα είναι σε ρόλο, η κίνηση και ο λόγος της ελέγχονται από κάποιον τρίτο, τον χειριστή (Hamre, 2012) Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα εικαστικό κανάλι μεταξύ του χειριστή και των θεατών (Παρούση, 2012). Η Cheryl Henson, παραγωγός του διεθνούς φεστιβάλ κουκλοθεάτρου του ιδρύματος Jim Henson, σε συνέντευξή της τονίζει πως η κούκλα δεν είναι ζωντανός οργανισμός, όσο επιδέξιος κινήσεις κι αν κάνει ο χειριστής της. Είναι ένα αντικείμενο που μοιάζει να αναπνέει, να βλέπει, να σκέφτεται, να αντιδρά, να έχει συναισθήματα όπως και οι άνθρωποι. Όμως ο θεατής γνωρίζει ότι η κούκλα είναι ένα άψυχο ον. Είναι μια ψευδαίσθηση που το κοινό συμφωνεί να ακολουθήσει. Μια θεατρική σύμβαση. Είναι το θέατρο στην πιο αγνή του μορφή. Η κούκλα από μόνη της δεν αρκεί για να πειστεί ο θεατής να ακολουθήσει αυτή τη σύμβαση. Ο

χειριστής είναι εκείνος που θα εισάγει το κοινό στην ψευδαίσθηση ότι η κούκλα έχει δική της ζωή (Cheryl Henson, 2018).

Ετυμολογικά, ο αγγλικός όρος puppet έχει λατινική καταγωγή από την λέξη pupa που σημαίνει κούκλα. Στα σανσκριτικά, χρησιμοποιούνται οι όροι putraka, putrika ή puttalika, που προέρχονται από την κοινή ρίζα putta ή putra, που σημαίνει γιος (Ghosh & Banerjee, 2006). Ακόμη, είναι ενδιαφέρον ότι η λέξη κούκλα χρησιμοποιείται σε διάφορες γλώσσες με την ίδια εννοιολογική υπόσταση (κυκλα στα Ρώσικα, στα σλάβικα και στα Βουλγάρικα kukla στα Τούρκικα), χωρίς να είναι ξεκάθαρη η αρχική προέλευσή της.

Ένα ακόμη κοινό στοιχείο που καθιστά την κούκλα διαπολιτισμικό φαινόμενο είναι η ύπαρξη του κουκλοθεάτρου ως εγχώριο προϊόν σε κάθε χώρα, ανάλογα με την ιστορία του κάθε τόπου. Οι κούκλες αυτές παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες τόσο μορφολογικά όσο και εννοιολογικά: στην Ιταλία ήταν ο Pulcinella, στη Ρωσία ο Petrushka, στην Ελλάδα ο Φασουλής, στη Γερμανία ο Kasperl, στην Τουρκία ο Karagöz, στην Αγγλία το ζευγάρι Punch και Judy, στη Γαλλία ο Guignol, στην Αυστρία ο Kasperl, στην Τσεχία και τη Σλοβακία ο Kasperek, στην Ουγγαρία ο Kis Bohoc και στη συνέχεια ο Jancsi Papr'ika. Όλες οι παραπάνω κούκλες συχνά θεωρούνται παραλλαγές του Pulcinella που προϋπήρχε στην ιταλική commedia dell'arte, ακόμη κι αν μιλούσαν τοπικές γλώσσες και φορούσαν διαφορετικά ενδύματα (Howard, 2013).

1.1.3 Η εμπύχωση αντικειμένου

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, η εμπύχωση ενός αντικειμένου διαμεσολαβεί μεταξύ μαθητή και δασκάλου, ή ακόμη μαθητή με συμμαθητή, διευκολύνοντας την

αποκατάσταση των όποιων σχέσεων ενώ παράλληλα μπορεί να αναδείξει ενδόμυχες σκέψεις ή συναισθήματα (Παρούση, 2007).

Η εμπύχωση από την άλλη, παραδοσιακά έχει ως στόχο να απελευθερώσει τον άνθρωπο από την μοναξιά και την απραγία ενώ παράλληλα να προωθήσει την εκφραστικότητα, την δημιουργικότητα και την ανάγκη του για συλλογικές κοινωνικές εμπειρίες. (Opaschowski, 1989). Για την εκπαιδευτική πράξη η εμπύχωση αποτελεί μια μέθοδο ενδυνάμωσης και παρώθησης των διαδικασιών μάθησης (Opaschowski, 1977, 1996), τόσο στο πλαίσιο της τυπικής, όσο και στο πλαίσιο της μη-τυπικής και άτυπης μάθησης, λειτουργεί δηλαδή ανεξάρτητα από το χώρο και το χρόνο που λαμβάνει χώρα.

1.1.4 Το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση

Η στροφή προς τον βιωματικό τρόπο μάθησης είναι εδώ και αρκετά χρόνια γεγονός, και ολοένα και περισσότερα διδακτικά αντικείμενα στρέφονται στην αναζήτηση νέων εργαλείων. Ήδη από την δεκαετία του '80 έχει αποδειχτεί ότι η έννοια της μάθησης συμπορεύεται και ταυτόχρονα συνυπάρχει με την έμφυτη ανάγκη του παιδιού για παιχνίδι (Alexander & Dewey, 1987). Η Τέχνη, και κυρίως η τέχνη του θεάτρου ανήκει στο φάσμα της εμπειρίας και του παιχνιδιού από την αρχαιότητα ακόμη όπου η εμπειρία, η ενσάρκωση ρόλου αλλά και το παιχνίδι έχουν ως απαρχή την αριστοτελική έννοια της «μίμησης», όντας έτσι όχι μόνο οικεία αλλά σύμφυτη με τον άνθρωπο (Αριστοτέλης, 1982).

Υπάρχει μια γενικότερη θεώρηση ως προς το κουκλοθέατρο ότι απευθύνεται μόνο σε παιδιά μικρής ηλικίας. Η διδασκαλία του κουκλοθεάτρου στην προσχολική αγωγή είναι εδώ και χρόνια διεθνώς εδραιωμένη, ενώ επιτροπή της UNESCO για την εκπαίδευση με σχετική της ανακοίνωση εντάσσει το κουκλοθέατρο στην

πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήδη από την δεκαετία του '60 (Holler, 1965). Ωστόσο, το κουκλοθέατρο είναι ένα εργαλείο του οποίου τα αποτελέσματα εξαρτώνται από τον τρόπο προσαρμογής του στις διαφορετικές ηλικίες παιδιών ανάλογα με την πνευματική και σωματική τους εξέλιξη (O'Hare, 2005), συμφωνώντας με τον McGuigan (1966) ο οποίος τονίζει ότι μόλις ξεπεραστεί η στερεοτυπική αντίληψη των μεγαλύτερων παιδιών ότι οι κούκλες είναι μόνο για μικρά παιδιά, εκδηλώνουν αμέσως το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό τους. Για να λειτουργήσει εκπαιδευτικά, θα πρέπει οι μαθητές οποιασδήποτε ηλικίας να προσεγγίζονται λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις ιδιαίτερες αναπτυξιακές προοπτικές τους, τα προσωπικά κίνητρα μάθησης και τα επίπεδα κατανόησης. Είναι άνοηλο να αντιμετωπίζονται ως ενήλικα άτομα, καθώς η πραγματικότητα που αποτελείται από τις εκάστοτε εμπειρίες τους εκφράζεται κυρίως βιωματικά μέσα από το παιχνίδι (Landreth, 2012).

Όσον αφορά την εκπαίδευση στην Ελλάδα, τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα ΑΠΣ του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με το μάθημα της ΘΑ, συμπεριλαμβάνουν το κουκλοθέατρο στην διδακτική ύλη του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές νηπιαγωγείου πρέπει «να εξοικειώνονται με τις τεχνικές του κουκλοθέατρου και του θεάτρου σκιών, να “παίζουν” δημιουργικά με τις κούκλες και τις μαριονέτες». Επίσης, συμπληρωματικά αναφέρεται ότι τα παιδιά θα πρέπει να ενθαρρύνονται «να διασκευάζουν και να παίζουν ρόλους από την καθημερινή ζωή, τη λογοτεχνία και το φανταστικό κόσμο με τις κούκλες του κουκλοθέατρου και του θεάτρου σκιών ατομικά και ομαδικά». Ως προτεινόμενες διαθεματικές δραστηριότητες προτείνονται επίσης οι παραστάσεις θεάτρου, κουκλοθεάτρου και θεάτρου σκιών.

Στο ΑΠΣ του δημοτικού, όπου πλέον το μάθημα της ΘΑ διδάσκεται μέχρι την Δ' δημοτικού, το κουκλοθέατρο εντάσσεται στον 5^ο άξονα γνωστικού περιεχομένου,

μαζί με το θέατρο σκιών, ο οποίος αφορά στην «καλλιέργεια της αισθητικής έκφρασης και δημιουργίας: άμεση αισθητική εμπειρία, επαφή με όλες τις τέχνες, γνωριμία με θεατρική παραγωγή». Ο γενικός στόχος που ισχύει και για τις τέσσερις τάξεις είναι ο μαθητής «να έλθει σε επαφή με τα καλλιτεχνικά και πολιτιστικά επιτεύγματα τόσο της πατρίδας του όσο και άλλων πολιτισμών».

1.1.5 Η χρήση του κουκλοθέατρου ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Το κουκλοθέατρο ως εργαλείο είναι αρκετά δυναμικό και προσφέρει μια πληθώρα εκπαιδευτικών δυνατοτήτων. Ωστόσο, το κλειδί της επιτυχίας βρίσκεται πάντα στον χειρισμό και στην κατάλληλη διαμόρφωση των διδακτικών στόχων του μαθήματος.

Η κούκλα είναι ένα καλλιτεχνικό μέσο με απίστευτη προσαρμοστικότητα, που σχετίζεται με τα παιδιά με τους δικούς τους όρους και ανταποκρίνεται με ευελιξία στις ατομικές τους ανάγκες (Measelle κ.ά., 1998). Το συγκριτικό πλεονέκτημά του με άλλες βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας είναι η λιτότητά του, καθώς με ελάχιστα και πολύ οικονομικά υλικά, αλλά πλούσια φαντασία μπορεί κανείς να πετύχει τα μέγιστα. Οι κούκλες ή τα αντικείμενα που θα χρησιμοποιηθούν μπορεί να είναι οποιασδήποτε μορφής, φτιαγμένα από τους μαθητές ή αγορασμένα (Confino, 1972).

Με την σωστή χρήση του, το κουκλοθέατρο ενεργοποιεί τα κίνητρα έκφρασης σε ένα μεγάλο φάσμα ηλικιών, ικανοτήτων, ειδικών ενδιαφερόντων, ετερόκλητων αξιών και νοητικών επιπέδων (Egge κ.ά., 1987). Για παράδειγμα, οι μαθητές προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να συμμετάσχουν ενεργά στην κουκλοθεατρική παράσταση, εφόσον οι χαρακτήρες είναι εύκολα αναγνωρίσιμοι και εφόσον υπάρχουν επαναληπτικά στοιχεία και μοτίβα. Στον αντίποδα, οι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων

του δημοτικού και γυμνασίου βρίσκουν ενδιαφέρον σε πιο σύνθετη θεματολογία (Wright & Wright, 1990).

Είναι γεγονός ότι οι πιο συνηθισμένες κούκλες που χρησιμοποιούνται σε σχολικές τάξεις είναι οι γαντόκουκλες. Αναμφίβολα, ο συμβολισμός που εμπεριέχεται στην κίνηση που κάνει ο μαθητής βάζοντας το χέρι του μέσα στην κούκλα ώστε αυτή να αποκτήσει ζωή, δημιουργεί μια σχέση εμπιστοσύνης ενώ παράλληλα καλλιεργεί ενός τύπου ενσυναίσθηση μεταξύ του μαθητή-χειριστή και της κούκλας (Jones, 2006). Εντούτοις, και τα υπόλοιπα είδη κούκλας μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανάλογα με το προσδοκώμενο αποτέλεσμα.

Πολλές φορές, τα παιδιά μικρών ηλικιών δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τον λεκτικό κώδικα με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να περιγράψουν με σαφήνεια τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Μέθοδοι που βασίζονται αποκλειστικά στις λεκτικές ικανότητες των παιδιών είναι λιγότερο πιθανό να εφαρμοστούν σε συνεσταλμένα ή σε παιδιά με ειδικές ανάγκες (Measelle κ.ά., 1998).

Κατά τη διάρκεια μιας κουκλοθεατρικής παρέμβασης στην τάξη, εμφανίζονται οι δημιουργικότερες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Ματθαίου κ.ά., 1996), είτε η διδασκαλία περιλαμβάνει κατασκευή των κούκλων από τους μαθητές είτε όχι. Εδώ και αρκετά χρόνια, η χρήση κούκλας έχει αποδώσει ως προς τις γνωστικές ικανότητες μαθητών, και πιο συγκεκριμένα στην εκμάθηση μαθηματικών εννοιών σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης (Cauley, 1988). Ταυτόχρονα, έχει χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά ως εργαλείο σε μαθήματα φυσικής (Naylor κ.ά., 2007), αλλά και στη διδασκαλία φωνολογικών φαινομένων στην ανάγνωση και την ορθογραφία (Johnston & Watson, 2005). Επίσης, η χρήση κούκλας από τον εκπαιδευτικό, συμβάλλει στην ουσιαστική κατανόηση του κειμένου (Biegler, 1998),

στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού με ουσιαστικό και ελκυστικό τρόπο (Peck & Virkler, 2006) και την ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας του μαθητή (Wallace & Mishina, 2004).

1.2 Το κουκλοθέατρο στην Ειδική Αγωγή

Σε έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την ευεργετική χρήση της κούκλας σε μαθητές Ειδικής Αγωγής ήδη από το 1936, έχει ήδη αναδειχθεί η μεγάλη χρησιμότητα του εργαλείου. Το κουκλοθέατρο λειτουργεί θαυμάσια ως θεραπευτική διαδικασία σε πολλαπλά επίπεδα (Carter & Mason, 1998). Η θεραπευτική του χρήση ενδείκνυται για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή συναισθηματικές διαταραχές (Weiger, 1974).

Μέσω της κούκλας, ένας ειδικός είναι σε θέση να εκμαιεύσει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις ψυχολογικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και πνευματικές αδυναμίες ενός παιδιού (Bender & Woltmann, 1936). Όπως υποστηρίζουν οι Greenspan και Greenspan, (1991), τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν ευκολότερα τα συναισθήματά τους μέσω της κούκλας, ακόμα και για θέματα που τους προκαλούν άγχος (Bernhart, & Prager, 1985) ή θλίψη (Schaefer & O'Connor, 1983). Αυτό συμβαίνει γιατί η κούκλα παρέχει ένα δίκτυο ασφαλείας σε παιδιά που δυσκολεύονται να εκφραστούν, καθώς συμπεριφέρεται ως μια προέκταση του εαυτού τους. Την ώρα της διδασκαλίας/θεραπείας ένας μαθητής/θεραπευόμενος που κρατά στα χέρια του μια κούκλα δεν είναι ο ίδιος που δρα, αλλά η κούκλα (Gendler, 1986).

Η κούκλα δηλώνει τις σκέψεις της, ακόμη κι αν ανήκει ολοκληρωτικά στα χέρια του χειριστή της. Αυτό το χαρακτηριστικό της γνώρισμα δυναμιτίζει και καλλιεργεί τις επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή, άλλοτε σε ρόλο ηθοποιού, άλλοτε σε ρόλο καθρέφτη ή κριτή (O'Hare, 2005). Μέσα από αυτή την διαδικασία,

μαθητές με αναπηρίες εκπαιδεύονται στον εντοπισμό και την αναγνώριση των δικών τους συναισθημάτων αλλά και των άλλων.

Άτομα με δυσκολίες στη λεκτική και μη επικοινωνία ευεργετούνται από την ενασχόλησή τους με την εμπύχωση αντικειμένου τόσο από την επαφή με τα φυσικά υλικά που απαιτούνται για την κατασκευή (Κοντογιάννη, Α., 1992) όσο και με την λεκτική ή μη επικοινωνία που προκύπτει. Μόλις ολοκληρωθεί η κατασκευή της κούκλας, από απλή φιγούρα ή γλυπτό μετατρέπεται σε έναν καμβά όπου προβάλλονται χαρακτήρες (Latshaw, 2000). Μια κούκλα παρέχει λεκτικά και μη λεκτικά μέσα για έκφραση, όπως ήχους, χειρονομίες, σωματικές εκφράσεις ενώ παράλληλα δημιουργεί ένα πλούσιο σε ερεθίσματα και διασκεδαστικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές, μέσω της αφήγησης ιστοριών και της εμπύχωσης, ενισχύουν τον προφορικό τους λόγο (Λενακάκης & Λουλά, 2014). Η κίνηση και η συνοδευτική φωνή της κούκλας δελεάζει το παιδί, το οποίο ταυτίζεται μαζί της αλλά παράλληλα έχει επίγνωση ότι είναι ένα αντικείμενο χωρίς ζωή.

Μάλιστα, η δυνατότητα που δίνει η κούκλα να «κρυφτεί» ο χειριστής καθώς γίνεται η ίδια πρωταγωνίστρια, αποδεδειγμένα ενθαρρύνει ακόμη και τα πιο συνεσταλμένα και ντροπαλά παιδιά να εκφραστούν (Bender & Woltmann, 1936). Αποτελεί μια διασκεδαστική και αποτελεσματική διέξοδο για τους μαθητές του δημοτικού ώστε να απελευθερωθούν από την συστολή τους (Korosec, 2002). Βοηθά επίσης στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης στη χρήση της γλώσσας (Peyton, 1986), προσφέρει κίνητρα μάθησης και οξύνει το ενδιαφέρον των μαθητών που δυσκολεύονται (Linse & Nunan, 2005).

Ακόμη, η κούκλα έχει μια διαπολιτισμική διάσταση καθώς περικλείει μια πληθώρα θεωρητικών προσεγγίσεων και είναι το ίδιο αποτελεσματική σε διαφορετικές κοινωνικοπολιτικές και γεωγραφικές συνθήκες (Frey, 2006).

Είτε πρόκειται για σχολική παρέμβαση, είτε για θεραπευτική προσέγγιση, αποτελεί ευθύνη του εμπυχωτή να καθοδηγήσει τον μαθητή (Confino, 1972). Η ποιότητα της εμπύχωσης της κούκλας είναι πολύ σημαντικός παράγοντας επιτυχίας ενός κουκλοθεατρικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Για παράδειγμα, μια απλή γαντόκουκλα μπορεί να είναι αποτελεσματικότερη από μία καλοφτιαγμένη ξύλινη μαριονέτα σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ανάλογα με την κατάλληλη ή ακατάλληλη χρήση της (Egge κ.ά., 1987).

1.2.1 Γνωστικές Δεξιότητες μαθητών ΕΑ και κουκλοθέατρο

Οι γνωστικές δεξιότητες είναι ένα σύνολο εργαλείων υπεύθυνων για την αξιοποίηση πληροφοριών και δεδομένων. Ουσιαστικά, διαχειριζόμαστε τις πληροφορίες, τις μετουσιώνουμε σε γνώση και στα τρία συστατικά της, που είναι τα γεγονότα, οι θεωρίες και οι εμπειρίες/ πρακτικές εφαρμογές, έχοντας ως στόχο να μπορέσουμε να τις χρησιμοποιήσουμε στην πορεία της μάθησης (Heckman & Rubinstein, 2001). Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση της γλώσσας και τη λογική συγκρότηση της σκέψης. Η δημιουργικότητα, η περιγραφή, η κρίση, η σύγκριση, η αντιπαράθεση, η αξιολόγηση, η ερμηνεία, η ανάλυση, η ικανότητα ελέγχου, η παρατήρηση και η επίλυση προβλημάτων είναι μερικές εξαιρετικά χρήσιμες δεξιότητες που μπορεί να καλλιεργήσει ο μαθητής ως πτυχές των γνωστικών του δυνατοτήτων.

Μαθητές με δυσκολίες στην ομιλία συχνά αποτυγχάνουν να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες που εμπεριέχονται στην ακαδημαϊκή μάθηση (McDevitt, 1945).

Υπάρχουν αρκετές έρευνες και παιδαγωγικές παρεμβάσεις όπου διαφαίνεται η συμβολή του κουκλοθέατρου στην καλύτερη κατανόηση ακαδημαϊκών όρων και εννοιών (Παρούση & Τσελφές, 2011).

Επιπλέον, το κουκλοθέατρο μέσω της ζωντανίας και της παραστατικότητάς του αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την διδασκαλία καθημερινών ρουτίνων όπως για παράδειγμα το βούρτσισμα των δοντιών ή το πώς κανείς διασχίζει έναν δρόμο (Confino, 1972). Συμπληρωματικά, είναι ένα ενδεδειγμένο μέσο και για την διδασκαλία ηθικών συμπεριφορών, νόμων/κανόνων, αξιών, και των κοινωνικών περιορισμών και υποχρεώσεων (Αλκιστις, 2008).

Ανάλογα πάντα με την μορφή της αναπηρίας, η κουλτούρα της σωματικής και της αισθητηριακής μάθησης αποτελεί τις περισσότερες φορές την πλέον ενδεδειγμένη πρακτική διδασκαλίας (Σούλης, 1997). Η τέχνη για αυτά τα παιδιά μπορεί να είναι η μόνη οδός για την επιτυχία.

1.2.2 **Επικοινωνιακές Δεξιότητες μαθητών ΕΑ και κουκλοθέατρο**

Από την άλλη, οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι βασικό συστατικό στη ζωή οποιουδήποτε ανθρώπου. Όπως λέει και ο Brajsa « Κάθε άνθρωπος είναι το αποτέλεσμα της επικοινωνίας από τη γέννησή του έως το θάνατο. Όλοι χρειαζόμαστε την επικοινωνία, με ή χωρίς λέξεις. Η διαδικασία της επικοινωνίας είναι αυτή που δημιουργεί τον άνθρωπο» (Korosec, 2002).

Υπάρχουν αρκετές εκφάνσεις της επικοινωνίας. Αν αναλυθεί περαιτέρω ο γενικότερος ορισμός της επικοινωνίας ως μεταφερόμενο μήνυμα ανάμεσα στον πομπό και τον δέκτη (Lobrot, 1993), εντοπίζονται σημεία όπως ο τύπος του μηνύματος και οι βασικές έννοιες της κοινωνιομετρίας (συνάντηση-αλληλεπίδραση-αυθορμητισμός) οι οποίες διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση επικοινωνιακών

καναλιών (Μπακιρτζής, 2003). Η παιδαγωγική αξία του κουκλοθεάτρου στην ΕΑ έγκειται ακριβώς σε αυτά τα σημεία, καθώς μέσα από την κουκλοθεατρική διαδικασία τόσο ο πομπός όσο και ο δέκτης του μηνύματος καλλιεργούν τον νοητικό τομέα της δημιουργικής σκέψης, τις γλωσσικές τους δεξιότητες, τον ψυχοκινητικό τομέα, την αισθητική έκφραση και τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Γενειατάκη-Αρβανιτίδου, 1990).

Η κούκλα αποτελεί ερέθισμα και εφαλτήριο ώστε να δημιουργηθεί ο λόγος (Κουτσογιάννης, 2001). Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η καλλιέργεια της ικανότητας του μαθητή να αναπτύσσει και να εμπλουτίζει τις γλωσσικές του δραστηριότητες, διευρύνοντας συνεχώς το επικοινωνιακό του ρεπερτόριο. Η θετική επίδραση της χρήσης κουκλοθεάτρου ως μέσο γλωσσικής διδασκαλίας έχει αποδειχτεί τόσο στο κομμάτι της δημιουργικής σκέψης των μαθητών όσο και στην παραγωγή γραπτού λόγου (Λενακάκης & Λουλά, 2014). Στον αντίποδα της καθεαυτής λειτουργίας της γλώσσας, η χρήση της εξετάζεται υπό το πρίσμα μέσου επικοινωνίας στο πλαίσιο κοινωνικών και γνωστικών διεργασιών (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Άλλωστε, η επικοινωνία ως όρος δεν περιορίζεται στην απλή μεταφορά ενός μηνύματος από τον πομπό στον δέκτη. Ένας ικανός χειριστής κούκλας, αξιοποιεί όχι μόνο την προφορική επικοινωνία της κούκλας μέσω του λόγου που εκφέρει, αλλά και την γλώσσα του σώματός της ή ακόμη την οπτική γωνία του παιδιού (Ackerman, 2005). Η κούκλα με αυτό τον τρόπο αντιπροσωπεύει την επικύρωση της σχέσης που δημιουργείται μεταξύ πομπού και δέκτη. Στην εκπαιδευτική διαδικασία οι δυο αυτοί άνθρωποι δεν είναι παρά ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής (Korosec, 2012).

Ακόμη, η κούκλα προσφέρει τη δυνατότητα οπτικοποίησης των εμπειριών και των συναισθημάτων του δημιουργώντας οπτικούς, φανταστικούς κόσμους

(Bredikyte, 2000). Οι μαθητές με δυσκολίες, ενθαρρύνονται να εκφραστούν για ότι αισθάνονται αλλά δεν μπορούν ή δεν επιθυμούν να εκφράσουν με λέξεις και προτάσεις (Jenkins, 2002). Επίσης, μέσα από την εκφορά λόγου της κούκλας, το παιδί εξασκείται στη σαφή λεκτική αποτύπωση εννοιών και συναισθημάτων, στον ορθό τονισμό και τη χροιά του εκφωνούμενου λόγου (Παναγιωτακοπούλου, 2007). Η κούκλα έχει τη δική της φωνή - αρθρωτή ή μη αρθρωτή. Μέσα από την εικαστική της υπόσταση και την πλαστικότητα, ένας μαθητής τυπικής ή μη ανάπτυξης μπορεί να κατανοήσει την σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας, αλλά και να ενισχύσει το λεξιλόγιό του μέσω της αφήγησης (Copeland, 2003)

Η εμπύχωση αντικειμένου στην εκπαιδευτική διαδικασία και η χρήση του ως διάμεσο διευκολύνει την επικοινωνία (Μπακρῶζη, 2003) και αναδεικνύει τις δεξιότητες των μαθητών (Γενειατάκη- Αρβανιτίδου, 1990). Παράλληλα, οι σύγχρονες έρευνες δείχνουν ότι οι εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας όπως οι εικόνες, τα σύμβολα, τα νεύματα και τα αντικείμενα αναφοράς είναι απαραίτητα εκπαιδευτικά υλικά για τη διδασκαλία ατόμων με νοητική καθυστέρηση (Στρογγυλός, 2011). Η κούκλα είναι ένα αξιοποιήσιμο αντικείμενο αναφοράς, ένα σύμβολο και πολλές εικόνες μαζί (Κοντογιάννη, 2011).

1.2.3 Κοινωνικές Δεξιότητες μαθητών ΕΑ και κουκλοθέατρο

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι τις περισσότερες φορές ίσως η μεγαλύτερη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό ΕΑ. Στις περισσότερες ειδικές ανάγκες/ αναπηρίες είναι ο τομέας που επηρεάζεται άμεσα και δημιουργεί πρόβλημα στην ομαλή εκπαιδευτική διαδικασία. Σε πρόσφατες έρευνες φαίνεται ότι το κουκλοθέατρο λειτουργεί αποτελεσματικά στην διδασκαλία τόσο της ενσυναίσθησης όσο και της κοινωνικής συμπεριφοράς (Henderson, 2011).

Ερευνητικά υπάρχει μια μεγάλη γκάμα ορισμών ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες γενικότερα. Στην παρούσα έρευνα τις εξετάζουμε ως ένα εκ των βασικών συστατικών της κοινωνικής επάρκειας, δηλαδή ως μετρήσιμες και ορισμένες συμπεριφορές που στοχεύουν στην εκπλήρωση ενός κοινωνικού σκοπού (πχ. έναρξη συζήτησης, δημιουργία φιλίας, ένταξη σε ομάδα συνομηλίκων κ.α.) (Gresham, 2016). Ο επακριβής προσδιορισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων που εξετάζονται στηρίζεται σε αυτά που εμφανίζονται ως κοινά σημεία στους δεκαέξι ορισμούς που εμφανίζονται στη σχετική βιβλιογραφία (Merrell & Gimpel, 1998). Επομένως ορίζονται ως συγκεκριμένα μοτίβα συμπεριφοράς που μπορούν να διδαχτούν, συμπεριλαμβάνουν λεκτικούς ή μη κώδικες επικοινωνίας, είναι ενδεδειγμένες αποκρίσεις με αφορμή διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις, λαμβάνουν υπόψη χαρακτηριστικά των υπόλοιπων συμμετεχόντων και του περιβάλλοντος στο οποίο εκδηλώνονται και μπορούν να αποτελέσουν στόχους παρέμβασης (Michelson κ.ά., 2013).

Η ικανότητα διαχείρισης κοινωνικών καταστάσεων και διαπροσωπικών σχέσεων εξαρτάται από μια ποικιλία μεταβλητών όπως είναι οι λεκτικές και μη ικανότητες επικοινωνίας, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η διαχείριση κατάλληλων στρατηγικών για την αντιμετώπιση πιθανών συγκρούσεων (Siu & Shek, 2010). Σε μαθητές που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικές δυσκολίες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ΔΕΠΥ, ήπια νοητική αναπηρία και ΔΑΦ οι δυσκολίες στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ένα σύνηθες φαινόμενο (Gresham, 2016). Το κουκλοθέατρο επιδρά ακριβώς εκεί, απενοχοποιημένο, παρέχοντας ένα πρόσφορο και ασφαλές περιβάλλον έκφρασης και μάθησης (Korosec, 2012).

1.2.3.1 Αυτοαντίληψη και Αυτοπεποίθηση

Οι δυο αυτές έννοιες που συχνά συγχέονται μεταξύ τους είναι καθοριστικής σημασίας για την ομαλή κοινωνική ζωή του μαθητή ΕΑ, καθώς η οποιαδήποτε δυσλειτουργία ή έλλειψη επηρεάζει βασικούς τομείς της συνολικής του λειτουργικότητας (Orth κ.ά., 2009). Η αυτοπεποίθηση ενός μαθητή με ΕΑ πολλές φορές είναι προβληματική, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται από τον ίδιο έντονα αρνητικές ή θετικές ερμηνείες για την συμπεριφορά του (Burden, 2008). Αν και οι έννοιες δεν ταυτίζονται, ωστόσο ο βαθμός της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης είναι μεγάλος (Μπακιρτζής, 2006). Μάλιστα, φαίνεται ότι η έννοια της αυτοαντίληψης, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, καθορίζεται μεταξύ άλλων από το επίπεδο της αυτοπεποίθησης του (Nalavany κ.ά., 2011).

Με την σωστή εφαρμογή του κουκλοθεάτρου, ένας μαθητής διευκολύνεται στην μετατροπή των εμπειριών, των φαντασιώσεων και των σκέψεών του σε εικόνες και ενέργειες (Hakkarainen & Bredikyte, 2019) ενώ ανάληψη του πλήρους ελέγχου της, τονώνει σημαντικά την αυτοπεποίθηση του (Kroflin, 2012). Με την προσωπική αναδημιουργία σεναρίων από τους μαθητές με τη χρήση κούκλας, οι γνώσεις αφομοιώνονται ενώ παράλληλα καλλιεργείται η αφηγηματική δραστηριότητα. Σε αυτό ακριβώς έγκειται η παιδαγωγική αξία του εργαλείου: οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν την φυσική τους γλώσσα για να επικοινωνήσουν, τη γλώσσα που γνωρίζουν καλά και χρησιμοποιούν δίχως φόβο, που δεν είναι άλλη παρά το παιχνίδι (Landreth, 2012). Ακόμη, η εκπαιδευτική διαδικασία ξεφεύγει από την στερεοτυπική της μορφή όπου ένας δάσκαλος διδάσκει έναν μαθητή αφού στην περίπτωση του κουκλοθεάτρου οι ρόλοι μπορούν να αντιστραφούν: ο μαθητής μπορεί να παίξει τον ρόλο του δασκάλου (Lee, 2012).

1.2.3.2 Σχέση με συνομηλίκους – Κοινωνική ζωή

Αν ανατρέξει κανείς στην Θεωρία του Πεδίου του K. Lewin, διαπιστώνεται η μεγάλη σημασία που έχει η κοινωνική ζωή στη υγιή διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Η εμπειρία της ομάδας και η δυνατότητα ομαλής ένταξης σε αυτή καλλιεργεί αυτοπεποίθηση, την επικοινωνία, τη συνεργατικότητα και την σφαιρική αντίληψη (Μπακιρτζής, 2006). Ακόμη, είναι σημαντικό οι σχέσεις να βιώνονται ισότιμα κυρίως μεταξύ των συμμαθητών, καθώς το αίσθημα του ανήκειν και η συναισθηματική εμπλοκή με ομάδες συνομηλίκων βοηθούν στην μεθοδική ανεξαρτησία των μαθητών έως ότου ενηλικιωθούν (Berndt & McCandless, 2009).

Σε ένα σχολικό περιβάλλον τυπικής ή μη εκπαίδευσης, είναι σύνηθες να υπάρχουν μαθητές σιωπηλοί και απομονωμένοι. Το κουκλοθέατρο είναι μια ελκυστική μέθοδος στα παιδιά, η οποία προϋποθέτει ομαδική συμμετοχή. Με τα μέσα που διαθέτει μπορεί να παρακινήσει ακόμη και τα πιο σιωπηλά ή απαθή παιδιά να βγουν απ' τη σιωπή τους ενισχύοντας τις κοινωνικές τους δεξιότητες και αποκτώντας συμμετοχικό ρόλο στην τάξη (Laughlin, 1998).

Πέρα από την απομόνωση, φαίνεται ότι το κουκλοθέατρο είναι ένα άριστο εργαλείο για την καταπολέμηση διάφορων φοβιών, όπως ο φόβος της έκθεσης, ο φόβος του λάθους ή ακόμη και του άγχους για ένταξη σε μια μεγαλύτερη ομάδα όπως είναι η σχολική τάξη (Παρούση, 2007). Η κούκλα στα χέρια ενός μαθητή που αντιμετωπίζει θέματα άγχους, συστολής ή φόβου, μπορεί να εκφράσει ότι εκείνος δεν θα έλεγε ποτέ, καθώς φανερώνεται ως ένας «άλλος εαυτός» προστατεύοντας την χειριστή της από την απευθείας έκθεση (Παρούση, 2007).

1.2.3.3 Δυνατότητα επίλυσης προβλήματος / Διαπροσωπικές σχέσεις

Για έναν μαθητή ΕΑ, τις περισσότερες φορές η διατήρηση ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων τόσο με τον κοινωνικό του περίγυρο όσο και με την οικογένειά του είναι μια πρόκληση. Ο καθημερινός αγώνας των μαθητών ΕΑ και των οικογενειών τους για επικοινωνία και αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων που προκύπτουν είναι μια από τις εκφάνσεις των προβληματικών κοινωνικών δεξιοτήτων,

Για να μπορέσουν οι μαθητές ΕΑ να προσαρμοστούν ομαλά στο σχολικό αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον, χρήσιμο είναι να καλλιεργηθεί η δυνατότητα διαχείρισης των πιθανών διαπροσωπικών σχέσεων και συγκρούσεων. Η αποτελεσματική διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων είναι απαραίτητη για την κοινωνικοποίηση των μαθητών με δυσκολίες, καθώς συμβάλλει στην οικοδόμηση στενών και ποιοτικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους και κατ' επέκταση στην ομαλότερη προσαρμογή στο σχολικό και κοινωνικό τους περιβάλλον (W. Campbell & Skarakis-Doyle, 2010). Παράλληλα, παρατηρείται ότι όταν υπάρχει αποτελεσματική διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων τα ζητήματα διαχείρισης θυμού και επιθετικής συμπεριφοράς αμβλύνονται ενώ ταυτόχρονα ζητήματα κοινωνικού άγχους και κατάθλιψης μειώνονται (Siu & Shek, 2010).

Μια ενδεδειγμένη εκπαιδευτική πρακτική για ζητήματα που αφορούν της ανθρώπινες σχέσεις ήδη από το 1934 είναι τα παιχνίδια ρόλων (Μπακιρτζής, 2003). Πιο συγκεκριμένα, ένα από τα τρία είδη ρόλων που ορίζει ο Moreno, είναι οι κοινωνικοί ρόλοι. Το κουκλοθέατρο δίνει την δυνατότητα η κούκλα ως ενδιάμεσο να εκφράσει οποιοδήποτε ρόλο, ενώ ο μαθητής βρίσκεται σε ασφαλές μέρος καθώς είναι η κούκλα που μιλάει, εκφράζεται, κινείται (Ackerman, 2005). Με αυτό τον τρόπο ο

μαθητής παίρνει το βίωμα χωρίς όμως να εκτίθεται απευθείας, ρισκάροντας ίσως μια τραυματική εμπειρία.

1.2.3.4 Συναισθηματικές διαταραχές – Προβλήματα Συμπεριφοράς

Οι συναισθηματικές διαταραχές και τα προβλήματα συμπεριφοράς είτε ήπια είτε εντονότερα αποτελούν συνήθως κοινό παρονομαστή για τις περισσότερες περιπτώσεις μαθητών ΕΑ και μεγάλο αγκάθι για την εκπαιδευτική διαδικασία. Δεξιότητες όπως η αυτορρύθμιση, η αντίληψη των κανόνων και η συμμόρφωση, η ενσυναίσθηση είναι προϋποθέσεις για να υπάρξει ομαλή κοινωνική ζωή και διαπροσωπικές σχέσεις (Bierman κ.ά., 2008). Ακόμη, η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, τα κίνητρά για μάθηση, η αυτοαντίληψη τους και η κοινωνικής τους αποδοχή φαίνεται να επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την έλλειψη των παραπάνω δεξιοτήτων. Η απουσία τους εγκυμονεί σοβαρούς κινδύνους για τη σχολική επιτυχία των μαθητών, το ενδιαφέρον τους για μάθηση, την αυτοαντίληψη τους, καθώς επίσης και την κοινωνική τους αποδοχή (Hotulainen & Lappalainen, 2011).

Σχετικά με την ενσυναίσθηση, υπάρχει όλο και μεγαλύτερη ερευνητική τεκμηρίωση που βεβαιώνει τα σημαντικά οφέλη του κουκλοθεάτρου (Buckley, 2015). Εκτός από την ενσυναίσθηση όμως, οι διάφορων τύπων θεατροπαιδαγωγικές εφαρμογές στη σχολική τάξη αποδεδειγμένα καλλιεργούν την δημιουργική και την κριτική σκέψη, ενισχύοντας παράλληλα το ενδιαφέρον για συναναστροφή με τους συμμαθητές. Η ειδοποιός διαφορά του κουκλοθεάτρου ως μέθοδο έγκειται στην απευθείας ενεργητική εμπλοκή του συμμετέχοντα, μεταμορφώνοντας έτσι την διδακτική διαδικασία και οποιοδήποτε διδακτικό αντικείμενο σε παραστατική τέχνη και βίωμα (Pieczura, 2013). Το παιχνίδι ρόλων μέσω του κουκλοθεάτρου που αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, έχει οφέλη τόσο στην αυτορρύθμιση του μαθητή όσο και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Shapiro κ.ά., 2014)

1.3 Διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούν κούκλες

Σε συνέχεια των παραπάνω, έχουν γίνει αρκετές απόπειρες να χρησιμοποιηθεί το κουκλοθέατρο στην ΕΑ, τόσο εκπαιδευτικά όσο και θεραπευτικά. Ωστόσο, οι σταθμισμένες μέθοδοι και τα αξιόπιστα και επαρκώς δοκιμασμένα εργαλεία είναι λίγα. Παρακάτω θα αναφερθούν τα τέσσερα πιο γνωστά και δοκιμασμένα εργαλεία.

1.3.1 Mac Arthur Story Stem Battery (MSSB)

Το εργαλείο αξιολόγησης Mac Arthur Story Stem Battery (MSSB) δημιουργήθηκε το 1990 και απευθύνεται σε παιδιά τυπικής και μη ανάπτυξης 4-8 ετών. Η ομάδα εργασίας που ανέπτυξε το MSSB, ήταν μέρος του MacArthur Research Network on Early Childhood Transitions, το οποίο ερευνούσε μεταξύ άλλων μια μεγάλη γκάμα θεμάτων που σχετίζονται με την ομαλή προσχολική ανάπτυξη όπως: γλωσσική και αφηγηματική ανάπτυξη, κατανόηση των κοινωνικών ρόλων, ομαλή ψυχολογική και πνευματική ανάπτυξη, οικογενειακές σχέσεις (Emde κ.ά., 2003). Επιπλέον, ένα κομμάτι της έρευνας σχετιζόταν με ειδικές ομάδες όπως: κακοποιημένα παιδιά, παιδιά με χρόνιες ασθένειες και παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς.

Το MSSB χρησιμοποιεί σενάρια με φιγούρες ως αφετηρία μιας ιστορίας με σκοπό την διερεύνηση της συναισθηματικής, κοινωνικής, ηθικής και πραγματολογικής ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένων των θεμάτων αυτορρύθμισης όπως η διαχείριση θυμού (Minnis κ.ά., 2006). Ουσιαστικά, ο εμπυχωτής ξεκινά ένα σενάριο με φιγούρες και το διακόπτει σε ένα καίριο σημείο ώστε να συνεχίσει από εκεί και έπειτα το παιδί, τα λεγόμενα «συμπληρώματα ιστοριών» (Robinson κ.ά., 2002). Οι ημιτελείς ιστορίες του MSSB είναι 14. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι ερευνητές σταδιακά πρόσθεσαν νέες ιστορίες λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες

μελέτες τους σε δείγματα παιδιών και τις ερωτήσεις που προέκυψαν (Robinson κ.ά., 2002).

Έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως τόσο σε θεραπευτικές και εκπαιδευτικές δομές όσο και για ερευνητικούς σκοπούς σε ομάδες παιδιών τυπικής εκπαίδευσης (Woolgar κ.ά., 2001), κακοποιημένων παιδιών (Macfie κ.ά., 1999), σε παιδιά που εκτίθενται σε γονική σύγκρουση (Grych κ.ά., 2002) αλλά και σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (von Klitzing κ.ά., 2000; Warren κ.ά., 2000). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών, το MSSB αποδεικνύεται ότι μπορεί να λειτουργήσει διαγνωστικά και να εντοπίσει προβλήματα συμπεριφοράς αλλά και λειτουργίες που σχετίζονται με το άγχος σε παιδιά 4-8 ετών (Warren κ.ά., 2000).

Όσον αφορά τα πρακτικά ζητήματα εφαρμογής, οι φιγούρες που χρησιμοποιούνται δεν είναι προκαθορισμένες. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί οποιοσδήποτε τύπος κούκλας, έτοιμη ή χειροποίητη, δυσδιάστατη ή τρισδιάστατη, αρκεί να είναι ένα σύνολο φιγούρων που θα υποδηλώνει την οικογένεια. Επίσης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατάλληλα σκηνικά αντικείμενα για την καλύτερη κατανόηση του σεναρίου.

Τα σενάρια του MSSB εξετάζουν τα επίπεδα κατανόησης του παιδιού και τις βασικές συναισθηματικές και κοινωνικές του δεξιότητες. Το εργαλείο χρησιμοποιείται σε παιδιά προσχολικής αλλά και πρώτης σχολικής ηλικίας. Η τεχνική της ολοκλήρωσης της ιστορίας έχει περιγραφεί ως «συμβολική ερμηνεία της εμπειρίας που έγινε παιχνίδι»¹ (Buchsbaum κ.ά., 1992).

Σε συνέχεια των προηγούμενων ερευνών και των αποτελεσμάτων, η ομάδα οδηγήθηκε στην δόμηση αυτού του περιεκτικού οδηγού σεναρίων, οι οποίες αφορούν

¹ Συγκεκριμένα, χρησιμοποιείται η φράση " mise en sens symbolique de l'expérience mise en jeu". Η μετάφραση στα ελληνικά είναι δική μου.

κυρίως: τις πιθανές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε μια οικογένεια, ηθικούς κανόνες συναισθήματα και ζητήματα αυτοπεποίθησης. Πολλά από αυτά τα σενάρια προϋπήρχαν ως εργαλεία σε προηγούμενες έρευνες, απλώς το 1990 με τη δόμηση του MSSB ενσωματώθηκαν, εμπλουτίστηκαν ή τροποποιήθηκαν (Emde κ.ά., 2003). Ωστόσο, δεν πρόκειται για ένα αυστηρά τυποποιημένο εργαλείο καθώς υπάρχει μεγάλο περιθώριο για προσθήκες και αλλαγές από τον εκάστοτε ερευνητή που θα το χρησιμοποιήσει.

Αντίστοιχα, οι κλίμακες που χρησιμοποιούνται διαφέρουν από έρευνα σε έρευνα, ανάλογα με τις ηλικίες των παιδιών, τον συνολικό αριθμό των συμμετεχόντων και φυσικά τις ιδιαίτερες ανάγκες της έρευνας. Ένα παράδειγμα πρόσφατης εφαρμογής είναι οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν σε έρευνα που έγινε το 2011 (Page κ.ά., 2011) όπου δόθηκε μεγάλη βαρύτητα στην αξιολόγηση αφηγηματικής συνοχής, τη δυνατότητα επίλυσης προβλήματος και την συνδυαστική σκέψη.

Με την πάροδο των χρόνων, την τεχνολογική ανάπτυξη και τις νέες ψυχοπαιδαγωγικές συνθήκες, το MSSB επεκτάθηκε και απέκτησε μια καινούργια μορφή η οποία αντικαθιστά τις κούκλες/ φιγούρες με ψηφιακή απεικόνιση στον υπολογιστή (Minnis κ.ά., 2006). Το Computerized MacArthur Story Stem Battery (CMSSB) ουσιαστικά μετέφερε έξι από τα σενάρια του MSSB σε ψηφιακή μορφή. Το παιδί πλέον αλληλεπιδρά με έναν υπολογιστή ενώ οι λεκτικές του εκφράσεις και οι κινήσεις του ποντικιού καταγράφονται και αξιολογούνται, με παρόμοιο τρόπο όπως και στο MSSB. Ωστόσο, χρειάζεται μεγαλύτερη έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα και την αξιοπιστία του συγκεκριμένου εργαλείου.

1.3.2 Συνέντευξη Συναισθηματικής Επίγνωσης / Emotional Knowledge

Interview (EKI)

Το EKI χρησιμοποιεί κούκλες που εκφράζουν συναισθήματα όπως θλίψη, φόβο προτρέποντας τα παιδιά προσχολικής τυπικής ή μη εκπαίδευσης να μιλήσουν για αυτά.

Αντικείμενο αξιολόγησης αποτελεί η ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων χρησιμοποιώντας ενδείξεις καταστάσεων (Channell & Barth, 2013). Προαπαιτούμενο της συνέντευξης είναι η συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους γονείς, οι οποίοι καλούνται να υποδείξουν εάν τα παιδιά τους θα αισθάνονταν χαρούμενα, λυπημένα, θυμωμένα ή φοβισμένα σε 12 δομημένα σύντομα και απλοϊκά σενάρια. Ανάλογα με τις απαντήσεις των γονέων, τα σενάρια προσαρμόζονται (Denham & Couchoud, 1990).

Αρχικά, ο εμψυχωτής παρουσιάζει τέσσερα σχηματικά πρόσωπα (χαρούμενο, λυπημένο, θυμωμένο και φοβισμένο) και το παιδί καλείται να ονοματίσει προφορικά κάθε συναίσθημα. Στη συνέχεια ο εμψυχωτής ονοματίζει τα συναισθήματα και το παιδί θα πρέπει να δείξει τα αντίστοιχα πρόσωπα. Για κάθε σωστή απάντηση παίρνει έναν βαθμό. Έπειτα, χρησιμοποιείται μια απρόσωπη μαριονέτα που ταιριάζει με το φύλο του παιδιού η οποία «παίζει» τα δομημένα σενάρια που έχουν προαποφασιστεί. Η φωνή και το πρόσωπο του εμψυχωτή γίνονται η φωνή και το πρόσωπο της κούκλας που μεταφέρουν το συναίσθημα, παράλληλα με την αφήγηση της ιστορίας. Μετά σενάριο, το παιδί καλείται να ονοματίσει το συναίσθημα και να κολλήσει το σωστό πρόσωπο (τα πρόσωπα με τα συναισθήματα από την προηγούμενη δραστηριότητα) στην κούκλα.

Στα πρώτα 8 σενάρια, η κούκλα εκφράζει ένα αναμενόμενο συναίσθημα που, σύμφωνα με τους Denham και Couchoud (1990), βιώνεται αξιόπιστα από τα παιδιά σε αυτήν την κατάσταση (π.χ., χαίρονται που παίρνουν παγωτό). Στα υπόλοιπα, το συναίσθημα που εκφάζεται έρχεται σε σύγκρουση με το αναμενόμενο συναίσθημα που ο γονέας προέβλεψε ότι το παιδί θα αισθανόταν σε αυτήν την κατάσταση στο ερωτηματολόγιο (π.χ. φόβος αντί για χαρά στην όψη ενός μεγάλου αλλά φιλικού σκυλιού). Κάθε φορά που το παιδί ονοματίζει το σωστό συναίσθημα ή κολλάει το σωστό πρόσωπο στην κούκλα κερδίζει έναν βαθμό.

1.3.3 Συνέντευξη με Κούκλα / Puppet Interview (PI)

Το PI (Cassidy, 1988) είναι μια συνέντευξη όπου οι ερωτήσεις προς το παιδί γίνονται από μια ζωόμορφη γαντόκουκλα². Στη συνέντευξη αξιολογείται η αντίληψη ενός παιδιού για το πώς αντιμετωπίζεται από κάποιον τρίτο άνθρωπο, μέσα από 20 τυποποιημένες ερωτήσεις. Για παράδειγμα, ο εμπυχωτής που χρησιμοποιεί την κούκλα ρωτά το παιδί: «σου αρέσει ο/η (το όνομα του παιδιού);» και «Θέλεις ο/η (το όνομα του παιδιού) να είναι φίλος σου;» και «Πιστεύεις ότι ο/η (το όνομα του παιδιού) είναι σημαντικός;».

Οι απαντήσεις του παιδιού εμπίπτουν σε μία από τις τρεις ομάδες ταξινόμησης: τέλεια άποψη του εαυτού, αρνητική άποψη του εαυτού και ανοιχτή / ευέλικτη άποψη του εαυτού. Η τέλεια και η αρνητική αντίληψη του εαυτού θεωρούνται δείκτες προβληματικού αυτοπροσδιορισμού. Η τέλεια ταξινόμηση θεωρείται μη ρεαλιστική και ενδεικτική διάφορων μικρότερων ή μεγαλύτερων προβλημάτων συμπεριφοράς. Η αρνητική άποψη του εαυτού αποκαλύπτει μια

² Υπάρχει και η παραλλαγή του PI, το Alien Puppet Interview (API) όπου η κούκλα είναι άφυλη και δεν μοιάζει σε κανένα ζώο. Ονομάζεται Alien (εξωγήινος) καθώς δεν έχει αναφορά σε κάποιο έμβιο ον και επίσης δεν έχει γνώσεις τις οποίες μπορεί να έχει το παιδί. Το παιδί καλείται να απαντήσει στις ερωτήσεις της κούκλας εξηγώντας δραστηριότητες που έκανε πριν να μιλάει σε έναν εξωγήινο που δεν έχει ιδέα τι βίωσε το παιδί νωρίτερα (Krott & Nicoladis, 2005)

κρίσιμη αρνητική οπτική της αξίας του εαυτού και της αποδοχής του παιδιού από άλλους. Αντίθετα, η ανοιχτή / ευέλικτη ταξινόμηση αντικατοπτρίζει μια θετική στάση αποδοχής του εαυτού με τα προτερήματα και τα ελαττώματα που αυτός παρουσιάζει.



Εικόνα 1 Η κούκλα Moockie κατά τη διάρκεια Alien Puppet Interview (API). Ο μαθητής εξηγεί απευθείας στην κούκλα αφού εκείνη δεν έχει προηγούμενη γνώση του θέματος ενδιαφέροντος.

Μέσα από την χρήση του PI φαίνεται ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν την κούκλα-διαμεσολαβητή με μεγάλη εμπιστοσύνη (Bettmann & Lundahl, 2007).

1.3.4 Συνέντευξη του Berkley με κούκλα / Berkeley Puppet Interview (BPI)

Το Berkeley Puppet Interview (BPI) είναι ένα ημιδομημένο εργαλείο αυτοαξιολόγησης για παιδιά προσχολικής ηλικίας και παιδιά ηλικίας 4 έως 8 ετών (Ablow κ.ά., 2003). Το BPI αποτελείται από αρκετές ενότητες και εμπλουτίζεται συνεχώς. Περιλαμβάνει περισσότερες από 25 κλίμακες που αξιολογούν τόσο συναισθηματικά και συμπεριφορικά ζητήματα όσο κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες (Ablow κ.ά., 2003; 2009; Measelle κ.ά., 2005).

Από την πρώτη δημοσίευση ψυχομετρικών δεδομένων το 1998 (Measelle, Ablow, Cowan, & Cowan, 1998, Child Development), το BPI έχει συμπεριληφθεί ως εργαλείο σε περισσότερες από 100 δημοσιευμένες μελέτες, έχει μεταφραστεί σε 7

διαφορετικές γλώσσες και έχει αναγνωριστεί ως εργαλείο αξιολόγησης "βάσει τεκμηρίων" για παιδιά προσχολικής ηλικίας και παιδιά ηλικίας 4 έως 8 ετών.

Ο σχεδιασμός του BPI βασίζεται σε μια ευρεία παράδοση χρήσης της κούκλας σε κλινικές και ερευνητικές εφαρμογές. Αναπτύχθηκε το 1993 (Ablow & Measelle, 1993) με σκοπό την αντιμετώπιση της απουσίας κατάλληλης τυποποιημένης μεθοδολογίας για τη μέτρηση των αντιλήψεων των μικρών παιδιών σχετικά με τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους. Το BPI συνδυάζει δομημένες και κλινικές μεθόδους συνέντευξης με το θεατρικό μέσο του κουκλοθεάτρου. Κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης BPI, χρησιμοποιούνται δύο πανομοιότυπες γαντόκουκλες (κουτάβια με το όνομα "Iggy" και "Ziggy") οι οποίες κάνουν δηλώσεις με αντίθετο περιεχόμενο για τον εαυτό τους. Έπειτα, ζητούν από τα παιδιά να περιγράψουν τον εαυτό τους. Κάθε συνέντευξη πραγματοποιείται από εκπαιδευμένους εμπνηχωτές και διαρκεί περίπου 25'.



Εικόνα 2 Οι γαντόκουκλες Iggy & Ziggy που χρησιμοποιούνται στο BPI

Το BPI επιτρέπει στα παιδιά να ανταποκρίνονται με τρόπους που είναι πιο οικείοι και φυσικοί, με στόχο την προώθηση αβίαστου και αυθόρμητου διαλόγου μεταξύ ενός παιδιού και των κούκλων.

Η πλειονότητα των μικρών παιδιών που έχουν συμμετάσχει σε BPI ανταποκρίνονται προφορικά, είτε περιγράφοντας τον εαυτό τους είτε υποδεικνύοντας ποια από τις δύο κούκλες μοιάζει περισσότερο με αυτά. Άλλα παιδιά χρησιμοποιούν περιορισμένες λεκτικές αποκρίσεις, όπως ονομασία μιας εκ των δύο κούκλων, ή απαντώντας με μη λεκτικούς κώδικες, όπως δείχνοντας προς κάποια κούκλα. Το BPI χρησιμοποιεί ένα εκτεταμένο σύστημα κωδικοποίησης βασισμένο σε κανόνες ώστε να καθορίσει το εύρος των ατομικών διαφορών στις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Stone κ.ά., 2014). Ανεξάρτητα από το αν οι απαντήσεις των παιδιών είναι λεκτικές ή μη, εκτεταμένες ή περιορισμένες, το σύστημα κωδικοποίησης του BPI εμπεριέχει τις κατάλληλες παραμέτρους για να κατανοηθεί το σύνολο των ποικίλων ανταποκρίσεων στα επιμέρους στοιχεία της συνέντευξης. Συγκεκριμένα, έχουν αναπτυχθεί οδηγίες ως βοήθημα στην αποκρυπτογράφηση των μορφών ομιλίας, των διαδικασιών συλλογισμού και τις υπό όρους απαντήσεις που αντικατοπτρίζουν αμφιλεγόμενη αυτοαντίληψη ή αβεβαιότητα λόγω έλλειψης εμπειρίας σε συγκεκριμένα ζητήματα (Measelle κ.ά., 1998).

Το εγχειρίδιο BPI διαχωρίζει τις κλίμακες σε τρεις διαφορετικούς θεματικούς τομείς: κλίμακες συμπτωματολογίας (BPI-S), κλίμακες που σχετίζονται με τις κοινωνικές δεξιότητες (BPI-Soc) και ακαδημαϊκές κλίμακες (BPI-A). Οι εμπυχωτές μπορούν να επιλέξουν κλίμακες για ανάλογα με το πρόβλημα που επιθυμούν να εξετάσουν (Ringoot κ.ά., 2013).

Τα δημοσιευμένα αποτελέσματα δείχνουν ότι το BPI είναι ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο. Τα παιδιά κατανοούν τις ερωτήσεις και εμπλέκονται ασυναίσθητα σε διάλογο με τις δυο κούκλες, δίνοντας σταδιακά διαφοροποιημένες και συνεκτικές απαντήσεις.

1.4 Άλλες ερευνητικές/ παιδαγωγικές εφαρμογές

Σε συνεντεύξεις με στόχο τη συλλογή γλωσσικών δειγμάτων έχουν ευρέως χρησιμοποιηθεί κούκλες, καθώς βοηθούν τα παιδιά να απαντήσουν σε ερωτήσεις, να αποκριθούν σε προτροπές ή και να αφηγηθούν μόνα τους μια ιστορία, παραμερίζοντας το στρες και το άγχος της έκθεσης (Curenton & Lucas, 2007).

Σενάρια με κούκλες έχουν επίσης χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο σε έρευνα σχετικά με τη σχέση των αφηγηματικών ικανοτήτων και της θεωρίας του Νου, για να αποσπάσουν απαντήσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας από εθνικές μειονότητες και ευάλωτες ομάδες πληθυσμού (Curenton, 2004).

Ακόμη, οι Spencer και Slocum (2010) σε έρευνά τους με στόχο να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα μιας αφηγηματικής παρέμβασης χρησιμοποίησαν κούκλες για τη συλλογή των γλωσσικών δειγμάτων αναδιήγησης (Spencer & Slocum, 2010). Ο ερευνητής διηγείτο την ιστορία και μετά ζητούσε από τους μαθητές να την διηγηθούν από την αρχή σε μία κούκλα. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω επιλέχτηκε η αξιοποίηση της κούκλας στη δοκιμασία αναδιήγησης και ελεύθερης αφήγησης, καθώς θα δημιουργούσε ένα ευχάριστο κλίμα, βοηθώντας τους μαθητές να ξεπεράσουν το άγχος τους και να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

1.5 Κριτική για τη χρήση κουκλοθεάτρου στην εκπαίδευση

Όπως και όλα τα εκπαιδευτικά εργαλεία, έτσι και το κουκλοθέατρο θα πρέπει να χρησιμοποιείται ως μέσο από κατάλληλα εκπαιδευμένους επαγγελματίες. Διαφορετικά είναι πολύ εύκολο, κυρίως σε περιπτώσεις εφαρμογών στην ΕΑ, η κούκλα να δώσει «κακό παράδειγμα», να εκνευρίσει τον μαθητή ή να του προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα.

Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση εφαρμογής σε μαθητές ΔΑΦ θα πρέπει να δοθεί μεγάλη προσοχή στη χρήση καθώς είναι πιθανό οι μαθητές να έχουν έντονες και εκτός ελέγχου αντιδράσεις σε αυτό το καινούργιο ερέθισμα. Παράλληλα, η επιλογή της κούκλας θα πρέπει να γίνεται πάντα με προσοχή και ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθυνόμαστε. Για παράδειγμα μια πολύ καλοσχηματισμένη και εντυπωσιακή κούκλα μπορεί να τραβήξει τόσο πολύ την προσοχή των μαθητών ΕΑ που να μην προσέχουν τίποτε άλλο πέρα από την εμφάνισή της, χάνοντας έτσι τους εκπαιδευτικούς τους στόχους. Το ίδιο ισχύει και με τον επιδέξιο χειρισμό. Μπορεί μαθητές με νοητικά προβλήματα να εντυπωσιαστούν τόσο με την αψεγάδιαστη κίνηση του αντικειμένου που εν τέλει να ασχολούνται αποκλειστικά με αυτό.

Υπάρχει μεγάλη ποικιλία από κούκλες στο εμπόριο και ακόμη μεγαλύτερη ποικιλία χειροποίητων κατασκευών. Ωστόσο, πριν αποφασιστεί η χρήση ενός αντικειμένου για παιδιά θα πρέπει να διασφαλιστεί ότι τηρούνται όλοι οι απαραίτητοι κανόνες ασφαλείας. Για παράδειγμα σε μαθητές με βαριές αναπηρίες ή σε παιδιά νηπιαγωγείου θα πρέπει να υπάρχει η πρόβλεψη περί μη κατάποσης μικρών κομματιών.

Εφόσον ληφθούν υπόψη τα παραπάνω, η χρήση κούκλας στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αποτελέσει ένα δημιουργικό κανάλι επικοινωνίας μέσω του οποίου οι μαθητές γνωρίζουν τον κόσμο.

1.6 Σκοπός έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η δημιουργία μιας συνοπτικής παρουσίασης των ερευνών που έχουν γίνει σχετικά με το κουκλοθέατρο στην Ειδική Αγωγή. Πιο συγκεκριμένα, η συστηματική ανασκόπηση αφορά εφαρμογές που έχουν γίνει στο πλαίσιο της σχολικής τάξης σε μαθητές ΕΑ ανεξαρτήτου φύλου, ηλικίας ή

ειδική εκπαιδευτικής ανάγκης / αναπηρίας. Ο κοινός παρονομαστής στην αναφερόμενη βιβλιογραφία είναι η χρήση της κούκλας για εκπαιδευτικούς ή / και θεραπευτικούς σκοπούς σε μαθητές ΕΑ σε ένα δομημένο περιβάλλον, όπως αυτό της σχολικής τάξης.

Οι έρευνες εξετάζονται υπό το πρίσμα της βελτίωσης γνωστικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Γενικότερες επιδιώξεις: να αυξηθεί η συμμετοχή στο μάθημα, να ενισχυθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, να ενισχυθεί η ομιλία, να καλλιεργηθεί η αναγνώριση λέξεων και συμβόλων, να ασκηθεί η λεπτή κινητικότητα. Έπειτα, εξετάζεται η παράλληλη βελτίωση των γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών.

Μετά την συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν για τη παρούσα διπλωματική εργασία είναι τα παρακάτω, με αναφορά στο διεθνές περιβάλλον και όπου είναι δυνατό στο ελληνικό.

1. Υπάρχει κάποιος τύπος κούκλας που χρησιμοποιείται συχνότερα γενικά στην ειδική αγωγή ή με συγκεκριμένη ομάδα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών / αναπηριών;
2. Ποιο είναι το ηλιακό φάσμα χρήσης του κουκλοθέατρου στην ειδική αγωγή;
3. Σε ποια πεδία μάθησης ή κοινωνικής προσαρμογής παρατηρείται κυρίως η χρήση κουκλοθέατρου ως προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτές ανάγκες / αναπηρίες;
4. Ποια είναι η αποτελεσματικότητα χρήσης του κουκλοθέατρου ως εκπαιδευτικού εργαλείου στην διδασκαλία γνωστικών δεξιοτήτων σε μαθητές ΕΑ;
5. Ποια είναι η αποτελεσματικότητα χρήσης του κουκλοθέατρου ως εκπαιδευτικού εργαλείου στην διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε μαθητές ΕΑ;

6. Ποια είναι η αποτελεσματικότητα χρήσης του κουκλοθέατρου ως εκπαιδευτικού εργαλείου στην διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές ΕΑ;

ΜΕΡΟΣ 2^ο – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

2 Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Ερευνητική στρατηγική

Αρχικά, γίνεται μια σύντομη ανασκόπηση στη διεθνή βιβλιογραφία. Αφετηρία της ανασκόπησης είναι ο ρόλος του κουκλοθέατρου στην ΕΑ και η αναγκαιότητα του. Μεθοδολογικά, η χρήση της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης ήταν αναγκαία ώστε να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του εργαλείου. Ο σκοπός της συστηματικής ανασκόπησης είναι η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που

τέθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο μέσα από τον συνδυασμό έγκυρων αποτελεσμάτων των υπό μελέτη ερευνών (Μπελλάλη, 2011).

Κύριο χαρακτηριστικό αυτής της μεθόδου είναι ότι θα πρέπει να ακολουθείται μια συγκεκριμένη μεθοδολογία προκειμένου να οδηγηθεί σε ασφαλή συμπεράσματα τα οποία εξάγονται μόνο όταν ο ίδιος ακολουθεί κάποιους κανονισμούς οι οποίοι συγκεκριμενοποιούν και ορίζουν επακριβώς το υπό μελέτη θέμα (Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010). Για να δομηθεί σωστά μια συστηματική ανασκόπηση, θα πρέπει να ακολουθούνται κάποιοι κανόνες οι οποίοι ορίζουν επακριβώς το προς μελέτη θέμα: διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων με σαφήνεια, προσεκτική επιλογή βιβλιογραφίας, εξασφάλιση αξιοπιστίας και εγκυρότητας των αποτελεσμάτων, ορθή σύνθεση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων (Liberati κ.ά., 2009).

2.1.1 Χαρτογράφηση πεδίου

Αν και οι αυστηρά ακαδημαϊκές έρευνες για το κουκλοθέατρο στην ΕΑ (είτε ποσοτικές είτε ποιοτικές) είναι εξαιρετικά σπάνιες, υπάρχει μια πληθώρα μαρτυριών και προσωπικών καταθέσεων. Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '30 η χρήση της κούκλας ως θεραπευτικό μέσο για παιδιά ειδικής αγωγής (συνήθως αναφέρονται ως «διαταραγμένα» παιδιά με τον αγγλικό όρο *disturbed*) είναι ευρέως γνωστή και διαδεδομένη (Bender & Woltmann, 1936). Παρόλο που υπάρχουν αρκετά παραδείγματα εφαρμογών (Woltmann, 1940), είναι δύσκολο να εντοπιστεί αξιόπιστο επιστημονικό υλικό καθώς οι περισσότερες καταγραφές στερούνται στατιστικών, συγκεκριμένης μεθοδολογίας και δομημένης έρευνας (Trimingham, 2010).

Πέρα από το περιεχόμενο των εφαρμογών καθεαυτών, μια ακόμη δυσκολία προκύπτει από το γεγονός ότι το κουκλοθέατρο είναι μια μορφή παραστατικής τέχνης. Γι αυτό το λόγο, υπάρχει τεράστια ανομοιογένεια τόσο στα υποκείμενα όσο

και στα αντικείμενα των εφαρμογών. Πιο συγκεκριμένα, οι επαγγελματίες που εφαρμόζουν τεχνικές εμπύχωσης αντικειμένου μπορεί να είναι καλλιτέχνες (κουκλοπαίχτες, ηθοποιοί, σκηνογράφοι), επαγγελματίες που ασχολούνται με τον τομέα της ψυχικής υγείας, εκπαιδευτικοί ή απλά γονείς χωρίς καμία εξειδίκευση.

2.1.2 Περιορισμοί

Μεγάλο μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας για το κουκλοθέατρο είναι στα γαλλικά και στα τσέχικα, γλώσσες που δεν γνωρίζω οπότε αυτόματα έχει αποκλειστεί από την έρευνα ένα μεγάλο μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας.

Ακόμη, όπως αποδεικνύεται από την διεθνή βιβλιογραφία, το κουκλοθέατρο είναι εξαιρετικά χρήσιμο στην καλύτερη κατανόηση προβλημάτων στην συμπεριφορά που παρατηρούνται κυρίως στην παιδική ηλικία, αλλά σε εμπειρικό επίπεδο (A. Woltmann, 1951). Ωστόσο, οι περισσότερες έρευνες στο πεδίο είναι αναξιόπιστες λόγω έλλειψης στατιστικών μελετών μεγάλης κλίμακας, οπότε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους είναι αμφισβητούμενες.

Πέρα από τις προαναφερθείσες δυσκολίες, μια μεγαλύτερη πρόκληση ήταν η εύρεση επαρκούς τεκμηριωμένης βιβλιογραφίας για το κουκλοθέατρο στην ΕΑ. Τα τεκμήρια που αναφέρονται σε αυτή τη θεματική είναι ελάχιστα, ή παλαιότερα, οπότε ήταν αναγκαίο να γίνει αναζήτηση σε τεκμήρια γενικότερων όρων, όπως για παράδειγμα «Θέατρο και Ειδική Αγωγή» ή «κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση», ώστε να αξιοποιηθούν συγκεκριμένα υποκεφάλαια που αναφέρονταν στο θέμα της παρούσας έρευνας.

2.2 Δείγμα- Αντικείμενο ανασκόπησης

Στην πρώτη φάση αναζήτησης, βρέθηκαν 15 έρευνες σχετικά με το κουκλοθέατρο στην ΕΑ. Στη συνέχεια αποκλείστηκαν οι παρεμβάσεις που

πραγματοποιήθηκαν εκτός δομημένου περιβάλλοντος, δηλαδή παρεμβάσεις που έγιναν στο σπίτι. Έπειτα αποκλείστηκαν ακόμη 2 έρευνες που αφορούσαν εφαρμογή σε ενήλικες και ακόμη μια στην οποία πραγματοποιήθηκε κουκλοθεατρική παρέμβαση εντός του σχολείου ώστε να μετρηθούν οι κοινωνικές δεξιότητες και ειδικότερα η συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Εν τέλει για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν 9 έρευνες.

2.2.1 Τελική επιλογή των αντικειμένων μελέτης και συστηματικής ανασκόπησης

Σε συνέχεια των παραπάνω, το επόμενο βήμα ήταν να γίνει επιλογή των πηγών που αναλύονται στην παρούσα έρευνα. Οι έρευνες αφορούν παρεμβάσεις κουκλοθέατρου σε δομημένο πλαίσιο, σε ανήλικους μαθητές ΕΑ με στόχο θεραπευτικό/εκπαιδευτικό.

Η πρώτη και πιο πρόσφατη μελέτη που ερευνάται έχει τίτλο *Mediation with a puppet: The effects on teachers' mediated learning strategies with children in special education and regular kindergartens* και δημοσιεύτηκε το 2018 στο επιστημονικό περιοδικό *Learning and Instruction* (Tzuriel & Remer, 2018). Αντικείμενο αυτής της μελέτης ήταν η διερεύνηση των επιπτώσεων της χρήσης της κούκλας ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας. Το δείγμα αποτελούταν από 18 εκπαιδευτικούς και 145 μαθητές νηπιαγωγείου, 68 μαθητές ειδικής αγωγής και 77 γενικής. Ο πληθυσμός χωρίστηκε στους μισούς κάθε ομάδας οι οποίοι συμμετείχαν σε ομάδα όπου χρησιμοποιούταν το κουκλοθέατρο και οι υπόλοιποι μισοί σε πρόγραμμα χωρίς κουκλοθεατρική παρέμβαση (ομάδα ελέγχου). Σε κάθε εκπαιδευτικό ανατέθηκε μια μικρή ομάδα από 3-5 παιδιά στην οποία θα έπρεπε να διδάξει μια ιστορία χρησιμοποιώντας κούκλα για 15 λεπτά και μη χρησιμοποιώντας κούκλα για άλλα 15 λεπτά, σε αντισταθμισμένη σειρά. Τα μαθήματα διδασκαλίας βιντεοσκοπήθηκαν και αναλύθηκαν σύμφωνα με

την σταθμισμένη κλίμακα Observation of Mediation Interaction. Πέρα από την εκμάθηση της ιστορίας, στόχος της έρευνας ήταν να ενισχυθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή μέσα στην τάξη, η διατήρηση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών και η συνεχής ροή του μαθήματος.



Εικόνα 3 Οι γαντόκουκλες που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα των Tzurriel & Remer (2018)

Επόμενη έρευνα, δημοσιευμένη το 2012 έχει τον τίτλο Children with Type 1 Diabetes Mellitus and their friends: the influence of this interaction in the management of the disease. Αντικείμενο της έρευνας είναι η σχέση της κοινωνικής ζωής του μαθητή με Σακχαρώδη Διαβήτη τύπου 1 και της αποδοχής και διαχείρισης της ασθένειας από τον ίδιο. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται η επίδραση των φίλων στη ζωή των μαθητών με σακχαρώδη διαβήτη και τις επιπτώσεις της φιλίας για τη διαχείριση της νόσου. Για την συγκέντρωση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές κουκλοθεάτρου μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Οι κούκλες χρησιμοποιήθηκαν ως κατάλληλο εργαλείο, το οποίο δημιουργεί οικειότητα, εμπιστοσύνη και απελευθερώνει τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των

μαθητών. Το δείγμα αποτελούνταν από 19 μαθητές 7 έως 12 ετών οι οποίοι ήταν όλοι τους ασθενείς που προσέρχονταν στο Hospital das Clinicas, University of São Paulo-Ribeirão Preto, Medical School.

Η τρίτη έρευνα που μελετάται αφορά μια μελέτη περίπτωσης που δημοσιεύτηκε τον Ιανουάριο του 2009 στο περιοδικό *Journal of Constructivist Psychology* με τίτλο *When Puppets Speak: Dialectical Psychodrama within Developmental Child Psychotherapy* (Dillen κ.ά., 2009). Πρόκειται για εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης με χρήση ψυχοδραματικών τεχνικών κουκλοθεάτρου, σε ένα 10χρονο αγόρι με προβλήματα συμπεριφοράς, δυσλεξία, δυσορθογραφία, ΔΕΠΥ και επιληψία. Στόχος της παρέμβασης ήταν αφενός η άμβλυνση των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσίαζε το παιδί μέσα στην οικογένεια του, αφετέρου η βελτίωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων.

Στο ίδιο μήκος κύματος, είναι και η επόμενη έρευνα που δημοσιεύτηκε το 2009, με τίτλο *Teaching empathy skills to children with autism* της Jessica A. Schrandt Το άρθρο δημοσιεύτηκε το 2009 στο περιοδικό *Journal of Applied Behavior Analysis* (Schrandt κ.ά., 2009) και περιγράφει μια εφαρμογή η οποία πραγματοποιήθηκε στο St. Nicolas School of Canterbury το φθινόπωρο του 2009 και χρηματοδοτήθηκε από το Πανεπιστήμιο του Kent. Το ζητούμενο της έρευνας ήταν η διδασκαλία της ενσυναίσθησης σε 4 μαθητές ΔΑΦ ηλικίας 4 έως 8,5 χρονών με χρήση κουκλοθεάτρου. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν καθημερινά σενάρια με κούκλες και μαριονέτες για να μπορέσουν να διδάξουν στους μαθητές τις επιθυμητές αντιδράσεις ενσυναίσθησης. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της χρήσης κούκλας ως εργαλείο για την ανάπτυξη της φαντασίας, της επικοινωνίας και της ενσυναίσθησης σε μαθητές με ΔΑΦ.

Η πέμπτη έρευνα έχει τίτλο A therapeutic education programme for diabetic children: recreational, creative methods, and use of puppets και δημοσιεύτηκε το 2006 στο Patient Education and Counseling (Pélicand κ.ά., 2006) Αφορά πιλοτικό εκπαιδευτικό - θεραπευτικό πρόγραμμα το οποίο πραγματοποιήθηκε σε παιδιά που πάσχουν από διαβήτη κατά τη διάρκεια κατασκήνωσης 3 εβδομάδων στη Γαλλία, τον Ιούλιο του 2003. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ήταν 14 μαθητές ηλικίας 10-12 ετών. Οι κούκλες χρησιμοποιήθηκαν ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν την ρουτίνα της ασθένειας, να εξοικειωθούν και να την μάθουν αλλά παράλληλα να εκφραστούν για διάφορες πτυχές των δυσκολιών που προκαλούνται από την ασθένεια στην καθημερινή τους ζωή.

Ακόμη μια μελέτη περίπτωσης που μελετάται στην παρούσα έρευνα είναι μια κουκλοθεατρική παρέμβαση η οποία πραγματοποιήθηκε το διάστημα Σεπτεμβρίου-Δεκεμβρίου 2002 σε Ειδικό Σχολείο στο St. Petersburg της Florida (Joyce, 2005). Η έρευνα έχει τίτλο Puppets enrich children with autism και δημοσιεύτηκε στο βιβλίο Puppetry in Education and Therapy: unlocking the doors to mind and heart (O'Hare, 2005). Οι συμμετέχοντες ήταν 7 αγόρια με ΔΑΦ ηλικίας 5-7 ετών. Οι ειδικοί στόχοι για τον κάθε συμμετέχοντα ήταν διαφοροποιημένοι, ωστόσο οι γενικότεροι στόχοι της παρέμβασης σχετίζονταν με την παρακολούθηση και κατανόηση της παράστασης και την ενθάρρυνση της συμμετοχής- έκφρασης των μαθητών.

Μια ακόμη έρευνα που χρησιμοποιεί τις τεχνικές κουκλοθεάτρου ως εργαλείο για την ΕΑ περιγράφεται στο άρθρο Increasing Self-Managed Coping Skills Through Social Stories and Apron Storytelling που δημοσιεύτηκε το 2005 στο περιοδικό Teaching Exceptional Children (Haggerty κ.ά., 2005). Η έρευνα είναι μελέτη περίπτωσης ενός χαρισματικού μαθητή 6,5 χρονών, προερχόμενου από διαπολιτισμικό οικογενειακό περιβάλλον. Ο μαθητής εμφάνιζε υψηλό αριθμό

χρόνιων μη προσαρμοστικών κοινωνικών συμπεριφορών οι οποίες δυσκόλευαν την ομαλή σχολική ζωή του. Επιπλέον, αν και λόγω άρνησης των γονέων δεν υπήρχε διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, οι ερευνητές αναφέρουν ότι ο μαθητής αποτελούσε τυπικό παράδειγμα ειδικών μαθησιακών δυσκολιών όπως επαληθεύονταν καθημερινά την προβληματική του συμπεριφορά. Οι κούκλες χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλείο στο πλαίσιο κοινωνικών ιστοριών (social stories) ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της παρέμβασης σχετικά με: την άμβλυνση προβληματικών συμπεριφορών, την συνεργασία με τα υπόλοιπα παιδιά (κοινωνικές δεξιότητες), την αύξηση του χρόνου προσοχής μέσα στην τάξη και την υιοθέτηση χρήσιμων και αποδεκτών συμπεριφορών όπως για παράδειγμα να ακολουθεί τις οδηγίες που του δίνονται, να περιμένει τη σειρά του κτλ.

Στην παρούσα συστηματική ανασκόπηση συμπεριλαμβάνεται και μια Διπλωματική Εργασία που αφορά μεθόδους χρήσης κουκλοθέατρου που χρησιμοποιήθηκαν ως μέρος ομαδικής θεραπείας με συναισθηματικά διαταραγμένα παιδιά. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε το 1983 στο Πανεπιστήμιο Hahnemann (Bernier, 1983) και περιλαμβάνει τόσο διαγνωστικές όσο και θεραπευτικές χρήσεις κουκλοθέατρου. Έξι μαθητές ηλικίας 6-13 ετών με προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικά προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες χωρίστηκαν σε δυο ομάδες και παρακολούθησαν πρόγραμμα δέκα εβδομάδων. Οι μαθητές κατασκεύασαν διάφορων τύπων κούκλες και στη συνέχεια τις χρησιμοποίησαν σε μικρά σενάρια. Το υλικό από αυτές τις συνεδρίες εξετάζεται ως προς την ψυχοσυναισθηματική επίδραση που είχε το κουκλοθέατρο στους μαθητές και τα αποτελέσματα στις γνωστικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Επόμενο και τελευταίο αντικείμενο μελέτης αποτελεί το άρθρο Pupperty- A Language Tool, δημοσιευμένο αρκετά χρόνια πριν, το 1968 στο περιοδικό

Exceptional Children (Reich, 1968). Το άρθρο αν και παλιό συμπεριλήφθηκε καθώς αποτελεί μια πολύ ενδιαφέρουσα και μοναδική περίπτωση χρήσης κουκλοθεάτρου με σκοπό την γλωσσική ανάπτυξη μαθητών με προβλήματα όρασης. Οκτώ μαθητές ηλικίας 10-13 χρονών συμμετείχαν στην παρέμβαση που διήρκησε 4 εβδομάδες. Η εκπαιδευτικός της τάξης που το υλοποίησε ένταξε και την κατασκευή της κούκλας στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο οι μαθητές πέρα από τον προφορικό λόγο που ήταν ο αρχικός στόχος, να εξασκήσουν την λεπτή κινητικότητα, την συνδυαστική σκέψη και τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

2.3 **Εργαλεία και διαδικασίες**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο Ιανουαρίου-Ιουνίου 2021, στη Θεσσαλονίκη, εν μέσω των περιοριστικών μέτρων που επιβλήθηκαν λόγω της πανδημίας COVID-19. Οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν είτε πρωτότυπες είτε μεταφρασμένες στα ελληνικά και στα αγγλικά. Λόγω της ιδιαιτερότητας του αντικειμένου, και καθώς δεν υπάρχουν πολλές δημοσιευμένες μελέτες στα ελληνικά, έστω και από μετάφραση, ο κύριος όγκος της βιβλιογραφίας που χρησιμοποιήθηκε είναι στα αγγλικά.

Καθότι εν μέσω καραντίνας, οι περισσότερες πηγές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν διαδικτυακές (APA PsycNet, ERIC, Academia, ResearchGate, Web of Science, EBSCO, Google Scholar, HEALing, JSTORE). Ωστόσο, χρησιμοποιήθηκαν βιβλία και έντυπα περιοδικά που βρίσκονται ως φυσικό αρχείο στην Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, στην βιβλιοθήκη του Τμήματος Θεάτρου ΑΠΘ, στην Δημοτική Βιβλιοθήκη του Δήμου Θεσσαλονίκης αλλά και στο προσωπικό μου αρχείο. Θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρω την συμβολή της Συντονίστριας των Θεατρολόγων Βορείου Ελλάδος, Μιράντας Κουμανάκου στην αναζήτηση στοιχείων

και σχετικής βιβλιογραφίας. Για την σύνταξη και ταξινόμηση της βιβλιογραφίας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Zotero.

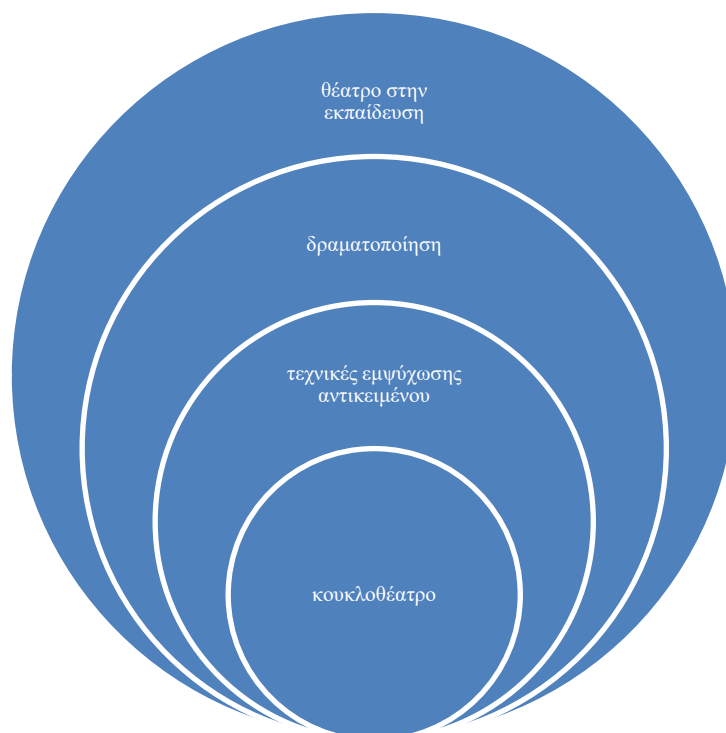
2.3.1 Λέξεις κλειδιά

Για την αναζήτηση χρησιμοποιήθηκαν λέξεις κλειδιά οι οποίες αναδύονταν συνεχώς στην πορεία της έρευνας. Αφετηρία αποτέλεσαν οι λέξεις «κουκλοθέατρο και ειδική αγωγή». Πολύ σύντομα όμως έγινε κατανοητό ότι μια τέτοια αναζήτηση είναι πολύ περιοριστική. Αφενός δεν υπάρχει επαρκής ελληνική βιβλιογραφία επί του θέματος, αφετέρου το κουκλοθέατρο είναι ένα πολύ συγκεκριμένο θεατρικό εργαλείο, το οποίο από μόνο του δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς γενικότερα στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην ειδική αγωγή. Επόμενο ζήτημα που προέκυψε ήταν η φράση «ειδική αγωγή». Στην βιβλιογραφία απαντώνται όροι όπως ειδική αγωγή, ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες, ΑμεΑ, παιδιά/μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης, μη τυπική εκπαίδευση, και παλαιότερα παιδιά/μαθητές με αναπηρία.

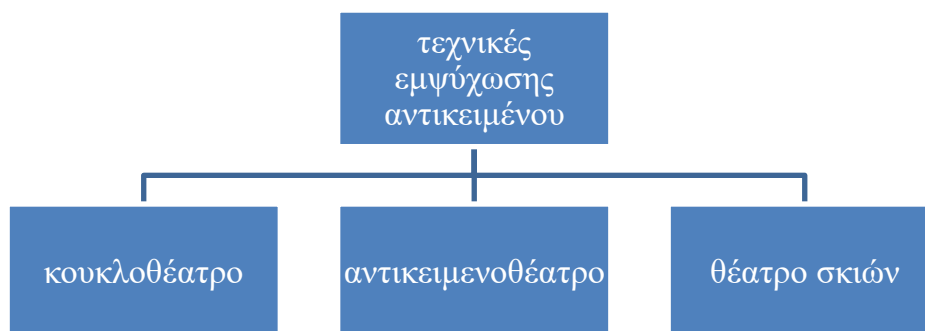
Το δεύτερο ζήτημα που προέκυψε, ήταν ότι οι αρχικές λέξεις κλειδιά που επιλέχθηκαν δεν είχαν προσδιορισμένο χωρικό πλαίσιο. Συνεπώς, ήταν αναγκαίο να προστεθούν λέξεις κλειδιά που θα υποδήλωναν τη σχολική τάξη.

Όπως αναφέρεται και σε προηγούμενο κεφάλαιο, το κουκλοθέατρο ως τέχνη ανήκει σε μια μεγαλύτερη κατηγορία θεατρικών μέσων, όσον αφορά την εκπαίδευση, στις τεχνικές εμπύχωσης αντικειμένου. Όταν η αναζήτηση των πηγών συμπεριέλαβε περισσότερες σχετιζόμενες με το κουκλοθέατρο έννοιες, λειτουργώντας είτε προσθετικά (από το ειδικό στο γενικό), είτε αντίθετα, αφαιρετικά (από το γενικό στο ειδικό), όπως φαίνεται στα παρακάτω σχήματα.

Πίνακας 1 Θεματικές κατηγορίες εννοιών



Πίνακας 2 Διάγραμμα αντικειμένων που συμπεριλαμβάνονται στην κατηγορία "τεχνικές εμφύχωσης αντικειμένου"



Συνεπώς, το αντικείμενο της έρευνας αποτελείται από τρεις εννοιολογικές κατηγορίες οι οποίες λειτουργούν συνδυαστικά και ταυτόχρονα. Σε αυτές προστίθεται και ο λεκτικός προσδιορισμός των αποδεκτών που μπορεί να λέγονται παιδιά,

μαθητές, άτομα κτλ. Ο αλγόριθμος της αναζήτησής προκύπτει από τους συνδυασμούς των λέξεων που βρίσκονται στις τέσσερις στήλες που ακολουθούν:

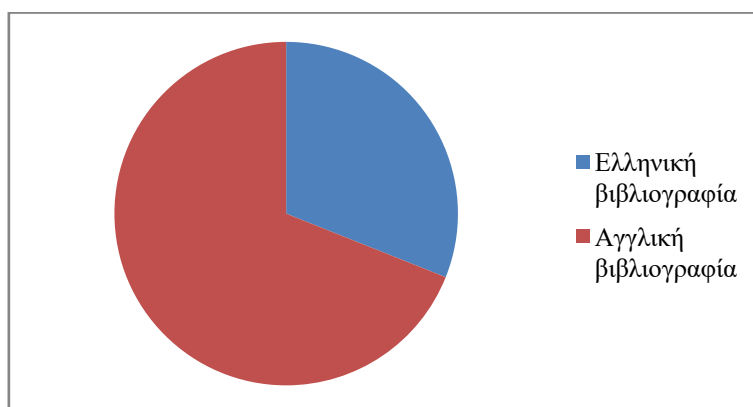
Πίνακας 3 Λέξεις κλειδιά

Θέατρο	Ειδική Αγωγή	Εκπαίδευση	Τύποι αποδεκτών
Κουκλοθέατρο	Ειδικές ικανότητες/ανάγκες/ιδιαιτερότητες	Τάξη	Παιδιά
Μαριονέττα	Μη τυπική εκπαίδευση	Σχολείο	Μαθητές
Γαντόκουκλα	ΑμεΑ	Δημοτική Εκπαίδευση	Άτομα
Θέατρο σκιών	Αναπηρία	Σχολική μονάδα	Ασθενείς
Τεχνικές εμφύχωσης αντικειμένου	Αυτισμός/ ΔΑΦ	Εκπαιδευτικό υλικό	Έφηβοι
Αντικειμενοθέατρο	Κινητικά προβλήματα	Διδασκαλία	
μαρότα	Προβλήματα στο λόγο	Μέθοδος	
θεατροπαιδαγωγική	ΔΕΠΥ	Παιδαγωγική	
κούκλα	Μαθησιακές δυσκολίες	Εκπαιδευτικό εργαλείο	
Φιγούρα	Θεραπευτική		
δραματοθεραπεία	Διαταραχή		

Οι παραπάνω όροι και οι συνδυασμοί τους μεταφράστηκαν και στα αγγλικά. Καθώς η έρευνα εξελίσσονταν, αξιοσημείωτα ήταν τα αποτελέσματα που σχετίζονταν με τη χρήση της κούκλας ως θεραπευτικό μέσο ενός και εκτός τάξης. Οπότε σταδιακά, προστέθηκαν επίσης ψυχολογικοί και ψυχιατρικοί όροι. Επίσης, εντοπίστηκαν περιπτώσεις όπου οι διαφόρων τύπων κούκλες χρησιμοποιούνται ως εργαλεία σε ψυχομετρικά τεστ και εργαλεία αξιολόγησης (βλ. προηγούμενο κεφάλαιο), οπότε τα ονόματα αυτών αλλά και οι συντομογραφίες τους συμπεριλήφθηκαν στους όρους αναζήτησης.

2.3.2 Στρατηγική Αναζήτησης

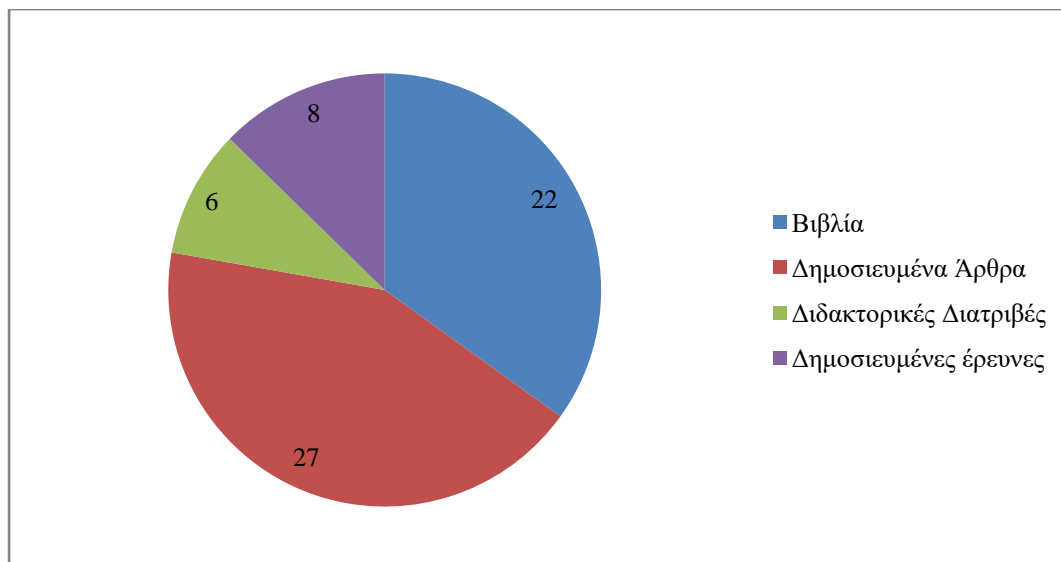
Βάσει των παραπάνω όρων στα ελληνικά και στα αγγλικά, και με τη χρήση των όρων με τη λογική Boolean (και/and, ή/or, εκτός/not) στα φίλτρα αναζήτησης των ψηφιακών πηγών, έγινε η αναζήτηση της βιβλιογραφίας. Η μεγάλη πλειοψηφία της σχετικής βιβλιογραφίας εντοπίστηκε στα αγγλικά, όπως φαίνεται και στο σχήμα που ακολουθεί.



Εικόνα 4 Αναλογία Ελληνικής και Αγγλικής βιβλιογραφίας

Επιλέχθηκαν μόνο άρθρα με επαρκή βιβλιογραφική τεκμηρίωση και ικανό αριθμό αναφορών ώστε να είναι έγκυρα και αξιόπιστα. Προτιμήθηκαν άρθρα πρωτογενή. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν βιβλία αλλά και διδακτορικές διατριβές. Για να διασφαλιστεί ακόμη μεγαλύτερη εγκυρότητα έγινε διασταύρωση των πηγών, επιβεβαιώνοντας την όποια πληροφορία σε περισσότερες από δυο πηγές.

Καθώς η βιβλιογραφία για το συγκεκριμένο πεδίο είναι περιορισμένη, δεν προέβην σε οποιοδήποτε γεωγραφικό περιορισμό. Η αναζήτηση έγινε σε παγκόσμια κλίμακα, στα ελληνικά και στα αγγλικά. Πολύ σύντομα, διαπιστώθηκε μεγάλη έλλειψη σε σύγχρονες επιστημονικά έγκυρες μελέτες με θέμα το Κουκλοθέατρο στην ΕΑ ενώ αντιθέτως εντοπίστηκαν πολλές μαρτυρίες, θεωρητικά άρθρα και μικρότερης κλίμακας έρευνες.

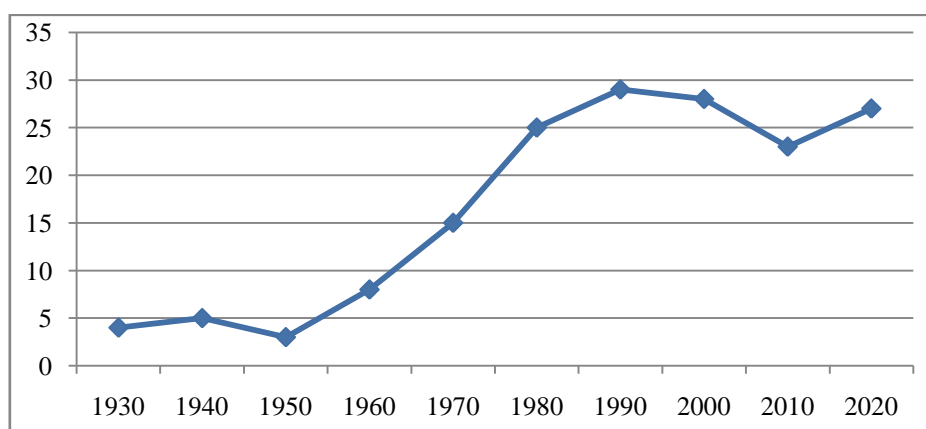


Εικόνα 5 Τύποι πηγών

2.3.3 Κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για την ταξινόμηση των πηγών

Η διεύρυνση των λέξεων κλειδί, όπως επίσης και η αναζήτηση στην παγκόσμια βιβλιογραφία όπως ήταν επόμενο οδήγησαν στη συσσώρευση μεγάλου όγκου πληροφορίας η οποία έχριζε αξιολόγησης και ταξινόμησης.

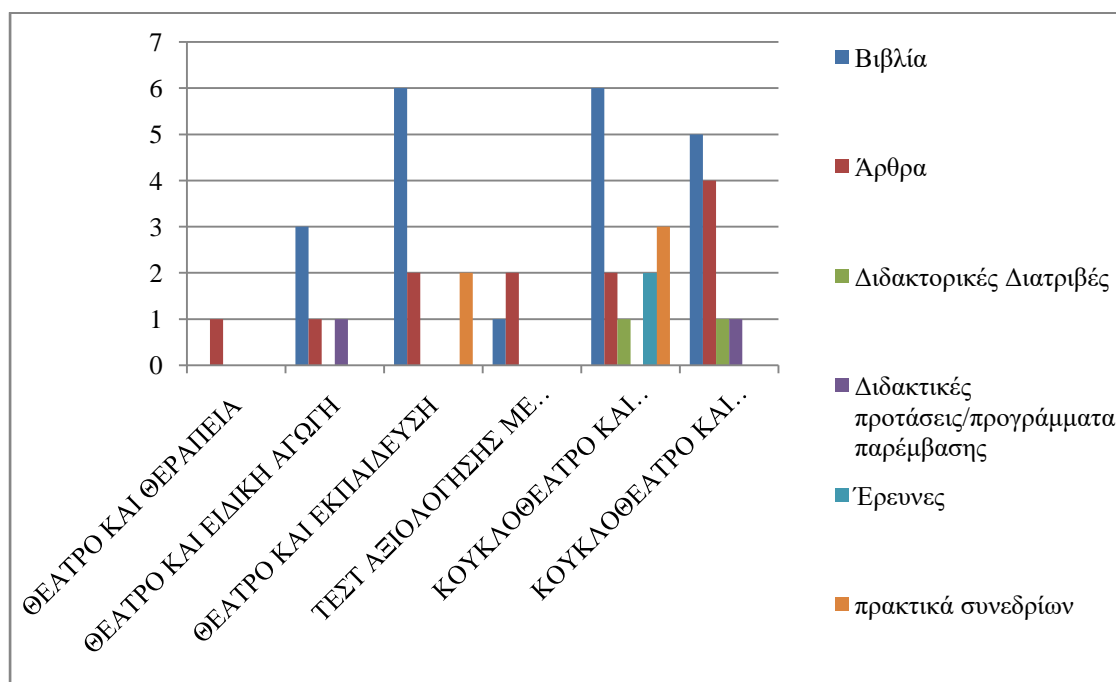
Για να επιλεγθούν οι έρευνες στις οποίες βασίζεται η παρούσα συστηματική ανασκόπηση έπρεπε πρώτα να ερευνηθεί η σχετική με το πεδίο βιβλιογραφία και να ταξινομηθεί ανά είδος αλλά και κατά χρονολογία.



Εικόνα 6 Συνολικός αριθμός δημοσιεύσεων σχετικά με το κουκλοθέατρο στην ειδική αγωγή ανά δεκαετία (1930-2020)

Σύντομα διαπιστώθηκε μικρός αριθμός αξιόπιστων πηγών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε έλλειψη σε σύγχρονες έρευνες και δημοσιεύσεις. Όμως πέρα από τις τυπικές μορφολογικές διακρίσεις που έχουν να κάνουν με τον τύπο της πηγής (άρθρο/ βιβλίο/ ανακοίνωση σε συνέδριο κτλ.) ή την ημερομηνία έκδοσης, η θεματική ταξινόμηση ήταν αναγκαία.

Επιπλέον, ενώ αρχικά η επιδίωξη της παρούσας εργασίας ήταν να παρουσιάσει τις σύγχρονες έρευνες στο πεδίο, λόγω των παραπάνω κρίθηκε αναγκαίο να αμβλυνθεί το χρονικό όριο που είχε τεθεί, συμπεριλαμβάνοντας και παλαιότερες του 2000 μελέτες, εφόσον πληρούν τις επιστημονικές προϋποθέσεις εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Πιο συγκεκριμένα:



Εικόνα 7 Γράφημα όπου φαίνονται το πλήθος και οι τύποι των πηγών που έχουν δημοσιευτεί στο διάστημα 2000- 2020 σε σχέση με τη θεματική στην οποία ανήκουν

Όπως φαίνεται και στο παραπάνω σχήμα, δεν υπάρχει η κατηγορία «κουκλοθέατρο και ειδική αγωγή» που θα περίμενε κανείς να υφίσταται. Αυτό παρατηρείται καθώς δεν κατέσται δυνατός ο εντοπισμός σχετικών πηγών με τη χρήση

αυτών των λέξεων κλειδί και των συνωνύμων τους στα ελληνικά και στα αγγλικά, οι οποίες να έχουν δημοσιευτεί μετά το 2000. Στη μεγάλη πλειοψηφία τους οι πληροφορίες σχετικά με το κουκλοθέατρο στην ειδική αγωγή εντοπίστηκαν ως μεμονωμένες αναφορές ή σε τμήματα άρθρων που εμπεριεχόταν στις υπόλοιπες πηγές, και κυρίως στις πηγές που αφορούν το θεραπευτικό κουκλοθέατρο.

Ακόμη, στη βιβλιογραφία συμπεριλήφθηκαν πηγές οι οποίες δεν ικανοποιούσαν απόλυτα τα κριτήρια αναζήτησης. Για παράδειγμα, συμπεριλήφθηκαν άρθρα σχετικά με την παιδαγωγική αξία του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση ή βιβλία σχετικά με το θέατρο γενικότερα την ειδική αγωγή. Αυτή η συμπερίληψη ήταν απολύτως αναγκαία για την έρευνα καθώς, ελλείψει της επαρκούς σχετικής βιβλιογραφίας, χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά πληροφορίες ή μικρότερες επιμέρους αναφορές ώστε να διασταυρωθούν κάποιες πηγές και να αναδειχτούν καλύτερα και με αξιόπιστο τρόπο οι πτυχές της θεωρητικής θεμελίωσης κυρίως του πρώτου κεφαλαίου.

2.3.4 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Η διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας είναι απαραίτητες προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής έρευνας (Cohen et.al., 2008). Για να διασφαλιστούν, στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε ως μέθοδος η διασταύρωση των πηγών και των πληροφοριών τους κυρίως μέσα από χρήση πρωτογενών πηγών. Προκειμένου να γίνει σωστά η συγκέντρωση και η ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης. Ο συνδυασμός αυτής ήταν αναγκαίος λόγω της διαθεματικότητας του αντικειμένου.

2.4 Ανάλυση δεδομένων

Αφού συγκεντρώθηκαν τα άρθρα, έγινε προσεκτική μελέτη και κατάταξη αναφορικά με τις εξής κατηγορίες:

- έτος δημοσίευσης
- τους συμμετέχοντες, ανάλογα με τις ηλικίες τους και τις εκάστοτε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρίες
- τους επαγγελματίες που υλοποίησαν την παρέμβαση
- τις διαδικασίες παρέμβασης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους
- τους διδακτικούς στόχους
- τα αποτελέσματα της παρέμβασης

Οι έρευνες μελετήθηκαν εκ νέου και αναλύθηκαν ώστε να εντοπιστούν ομοιότητες και μεταξύ τους διαφορές. Επίσης, έγινε αναζήτηση στην διεθνή βιβλιογραφία για διασταύρωση των όσων αναφέρονται στις μελέτες.

ΜΕΡΟΣ 3^ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3 Αποτελέσματα

3.1 Χαρακτηριστικά ερευνών

Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται οι τίτλοι των περιοδικών ή βιβλίων που δημοσιεύτηκε η κάθε έρευνα, οι τίτλοι των ερευνών, το έτος δημοσίευσης και τα ονόματα των συγγραφέων.

Πίνακας 4 Χαρακτηριστικά ερευνών που μελετώνται

A/A	Τίτλος περιοδικού/βιβλίου	Τίτλος έρευνας	Έτος δημοσίευσης	Ονόματα συγγραφέων
1	Learning and Instruction	Mediation with a puppet: The effects on teachers' mediated learning strategies with children in special education and regular kindergartens.	2018	David Tzuriel, Ronit Remer
2	Rev. Latino-Am. Enfermagem	Children with Type 1 Diabetes Mellitus and their friends: the influence of this interaction in the management of the disease	2012	Valéria de Cássia Sparapani, Ana Luiza Vilela Borges, Isa Ribeiro de Oliveira Dantas, Raquel Pan, Lucila Castanheira Nascimento
3	Journal of Constructivist Psychology	When Puppets Speak: Dialectical Psychodrama within Developmental Child Psychotherapy	2009	Dillen, L., Siongers, M., Helskens, D., & Verhofstadt-Denève, L.
4	Journal of applied behavior analysis	Teaching empathy skills to children with autism	2009	Jessica A. Schrandt
5	Patient Education and Counseling	A therapeutic education programme for diabetic children: recreational, creative methods, and use of puppets	2006	Julie Pelicand, Remi Gagnayre, Brigitte Sandrin-Berthon, Isabelle Aujoulat
6	Puppetry in Education and Therapy (βιβλίο)	Puppets enrich children with autism	2005	Marlene Joyce
7	Teaching Exceptional Children	Increasing Self-Managed Coping Skills Through Social Stories and Apron Storytelling	2005	Natalie K. Haggerty Rhonda S. Black Garnett J. Smith

8	Unpublished Master Thesis	Puppetry as an art therapy technique with emotionally disturbed children	1983	Matthew G. Bernier
9	Exceptional Children	Puppetry- A Language Tool	1968	Rosalyn Reich

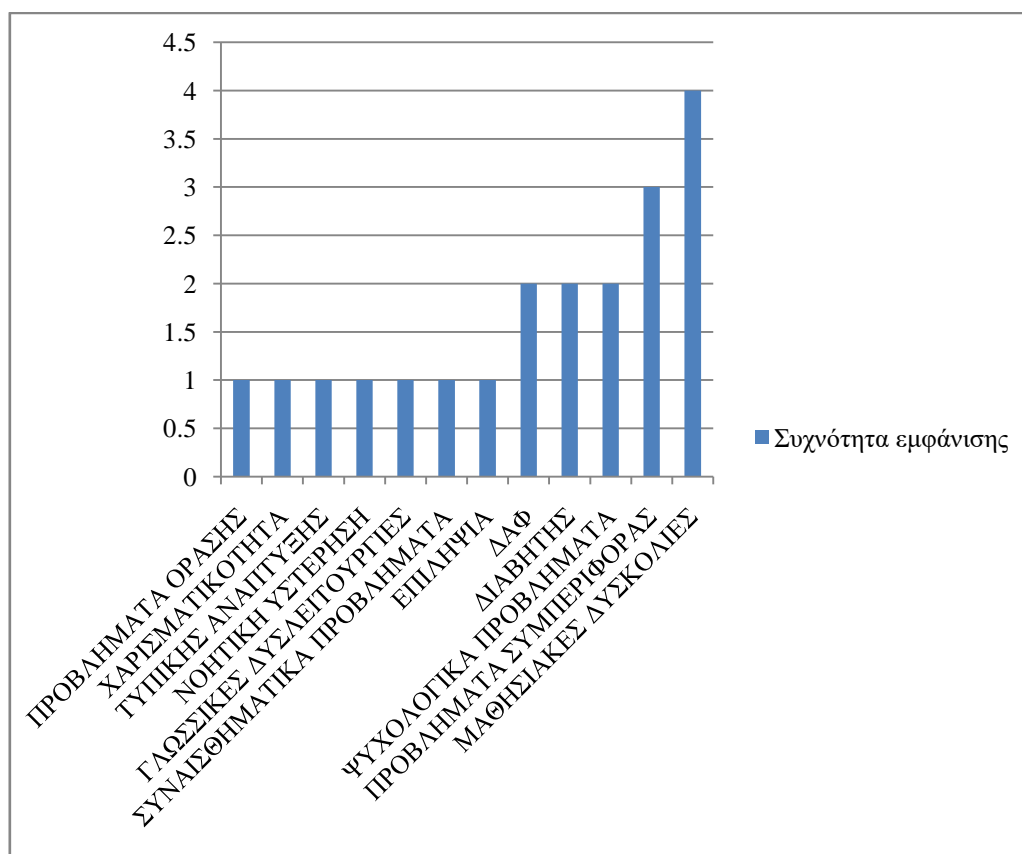
3.2 Ταυτότητα Συμμετεχόντων

Στους παρακάτω πίνακες περιγράφονται οι συμμετέχοντες της κάθε έρευνας. Δίνονται λεπτομέρειες για τον αριθμό, την ηλικία και τον τύπο πάθησης των συμμετεχόντων της κάθε έρευνας. Ακόμη, παρουσιάζεται η συχνότητα εμφάνισης ανά ηλικία και ανά ειδική εκπαιδευτική ανάγκη / αναπηρία.

Πίνακας 5 Ταυτότητα συμμετεχόντων

Τίτλος έρευνας	Αριθμός Συμμετεχόντων	Ηλικία	Ειδική εκπαιδευτική ανάγκη/ αναπηρία
Mediation with a puppet: The effects on teachers' mediated learning strategies with children in special education and regular kindergardens	145	3-6/7	Γλωσσικές δυσλειτουργίες, μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικά προβλήματα Μαθητές τυπικής ανάπτυξης
Children with Type 1 Diabetes Mellitus and their friends: the influence of this interaction in the management of the disease	19	7-12	Διαβήτης
When Puppets Speak: Dialectical Psychodrama within Developmental Child Psychotherapy	1	10	Προβλήματα συμπεριφοράς Επιληψία Ψυχολογικά προβλήματα Μαθησιακές δυσκολίες
Teaching empathy skills to children with autism	4	4-8,5	ΔΑΦ
A therapeutic education programme for diabetic children: recreational, creative methods, and use of puppets	14	10-12	Διαβήτης

Puppets enrich children with autism	7	5-7	ΔΑΦ
Increasing Self-Managed Coping Skills Through Social Stories and Apron Storytelling	1	6,5	Χαρισματικότητα Προβλήματα συμπεριφοράς Μαθησιακές δυσκολίες
Puppetry as an art therapy technique with emotionally disturbed children	6	9-13	Προβλήματα συμπεριφοράς Συναισθηματικά προβλήματα Μαθησιακές Δυσκολίες
Puppetry- A Language Tool	8	10-13	Προβλήματα όρασης

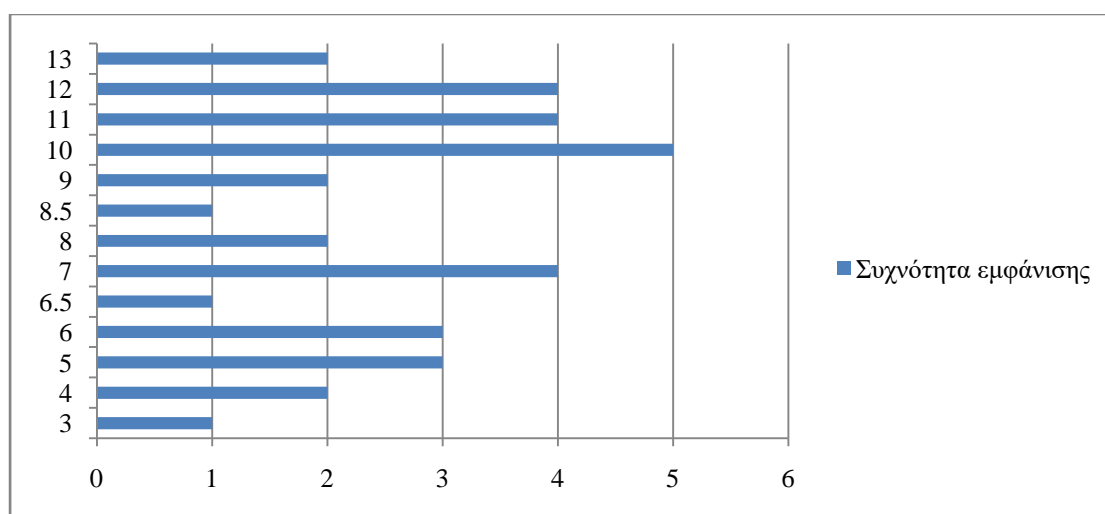


Εικόνα 8 Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρίες μαθητών και συχνότητα εμφάνισης στις έρευνες

Ο μεγαλύτερος όγκος μαθητών που συμμετείχαν στις έρευνες αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Τις περισσότερες φορές εντοπίζονται ταυτόχρονα προβλήματα στη συμπεριφορά και ψυχολογικά προβλήματα.

Πίνακας 6 Συνολικός αριθμός μαθητών που συμμετείχαν στις έρευνες και κατανομή στις αντίστοιχες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρίες

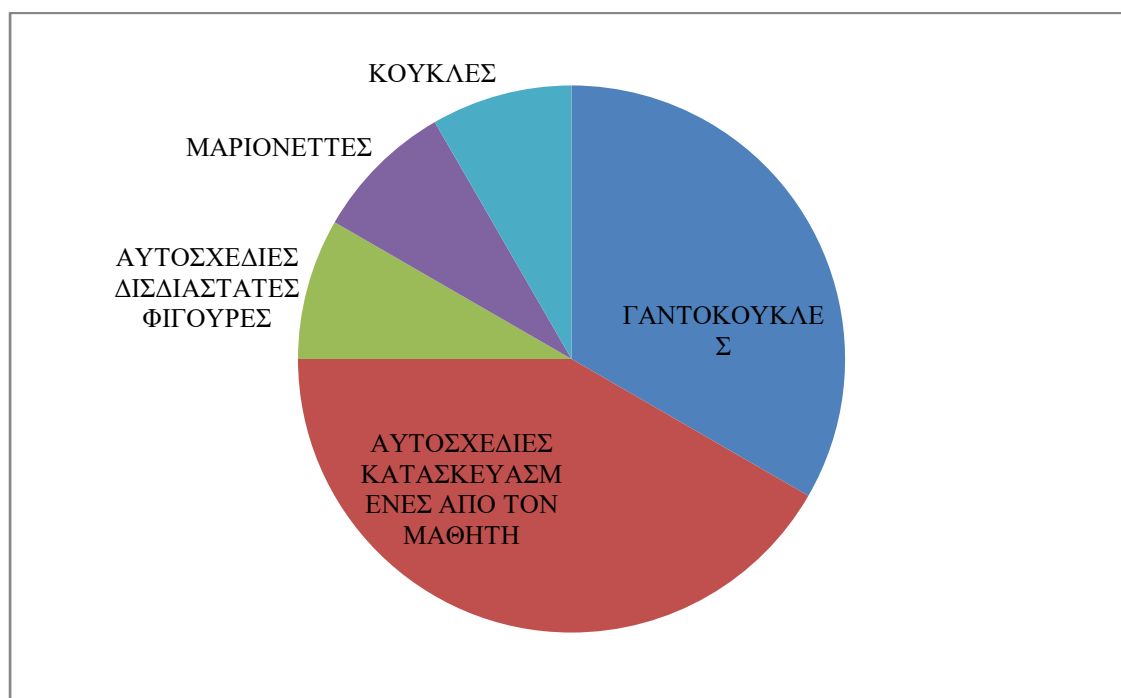
ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΑΓΚΗ / ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
Γλωσσικές δυσλειτουργίες	68
ΔΑΦ	11
Διαβήτης	33
Επιληψία	1
Μαθησιακές δυσκολίες	76
Προβλήματα όρασης	8
Προβλήματα συμπεριφοράς	7
Συναισθηματικά προβλήματα	75
Χαρισματικότητα	1
Ψυχολογικά προβλήματα	1



Εικόνα 9 Ηλικίες μαθητών & Συχνότητα εμφάνισης στις έρευνες

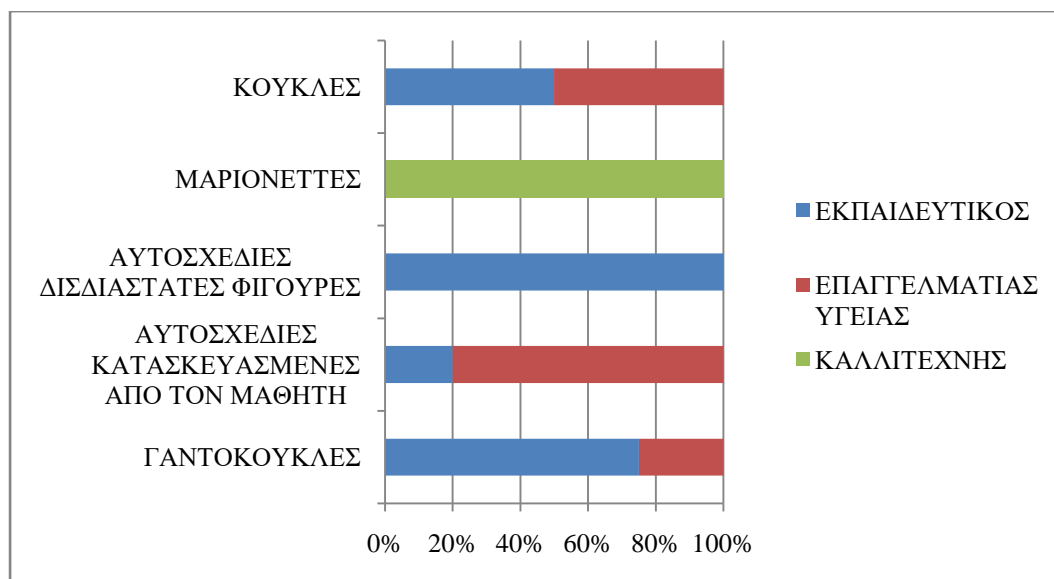
Όπως φαίνεται και στο παραπάνω σχήμα, στην πλειοψηφία τους οι έρευνες που μελετήθηκαν αφορούν την ηλικιακή ομάδα των 10 ετών, και ακολουθούν οι ηλικίες 11-12 και 7 ετών.

3.3 Κατάταξη ανά τύπο κούκλας



Εικόνα 10 Ποίος τύπος κούκλας χρησιμοποιείται περισσότερο στις προαναφερθείσες μελέτες;

Στις περισσότερες εφαρμογές που μελετήθηκαν, προτιμάται η χρήση της αυτοσχέδιας κούκλας που κατασκευάζεται από τον μαθητή ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, η αυτοσχέδια κούκλα φαίνεται να χρησιμοποιείται σε παιδιά μεγαλύτερα των 7 ετών, ενώ η γαντόκουλα καλύπτει μεγαλύτερο ηλικιακό φάσμα, από την ηλικία των 3 έως και 12 ετών.

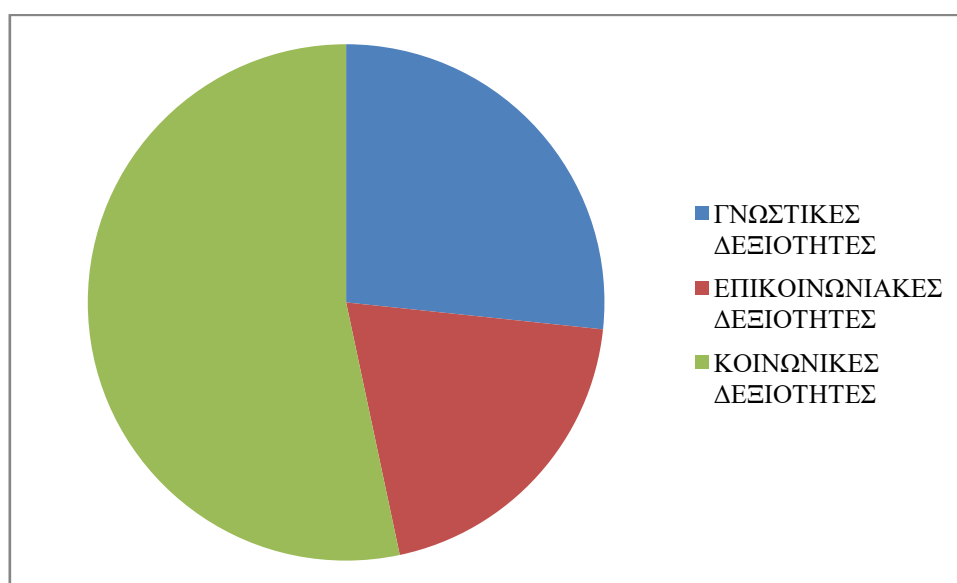


Εικόνα 11 Σχέση τύπου κούκλας και ιδιότητας κουκλοπαίχτη

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι ενώ η αυτοσχέδια κούκλα χρησιμοποιείται τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από επαγγελματίες υγείας, είτε σε σχολικό είτε σε κλινικό περιβάλλον, φαίνεται μια μεγαλύτερη προτίμηση των επαγγελματιών υγείας στο συγκεκριμένο τύπο κούκλας. Στην περίπτωση της γαντόκουκλας οι εφαρμογές έχουν γίνει όλες εκτός από μια σε σχολικό περιβάλλον από εκπαιδευτικούς. Οι τριδιάστατες κούκλες εμπορίου προτιμήθηκαν εξίσου από εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες υγείας. Τέλος, οι μαριονέττες χρησιμοποιήθηκαν μόνο από την καλλιτέχνη.

Παράλληλα, αξίζει να αναφερθεί ότι στις δυο περιπτώσεις παρέμβασης σε μαθητές με ΔΑΦ, προτιμήθηκε η χρήση γαντόκουκλας. Επίσης, είναι ενδιαφέρον ότι και στις δυο περιπτώσεις, οι γαντόκουκλες χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά, στην παρέμβαση της Schrandt (Schrandt κ.ά., 2009) μαζί με τριδιάστατες πάνινες κούκλες ζώων και στην περίπτωση της Joyce (Joyce, 2005) μαριονέττες.

3.4 Κατάταξη ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους

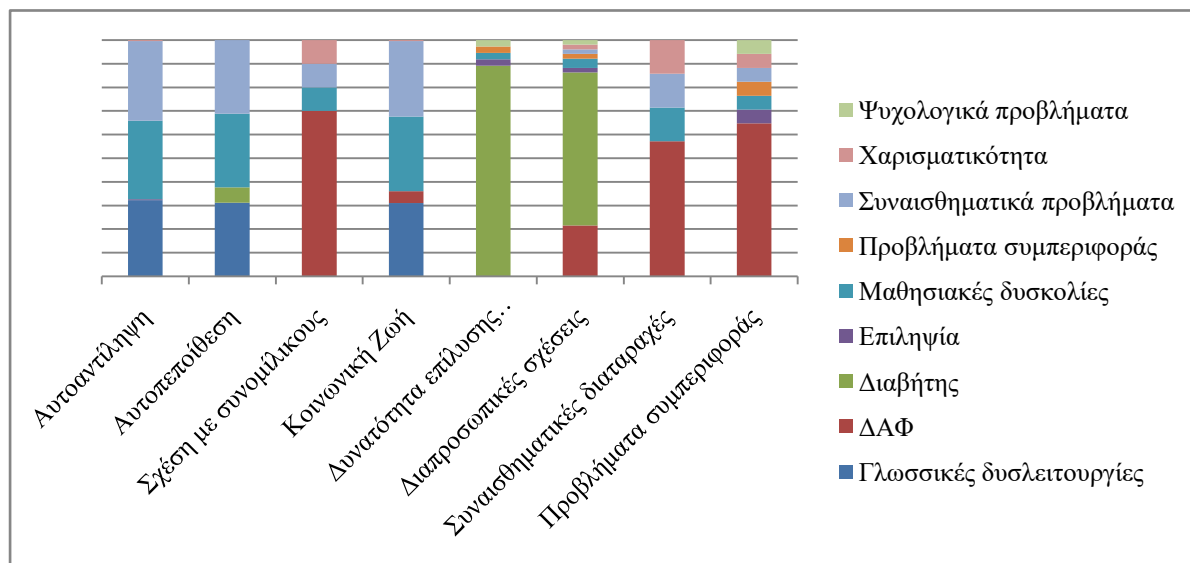


Εικόνα 12 Πίτα όπου φαίνεται η προτίμηση των ερευνών σε συγκεκριμένους τομείς δεξιοτήτων

Όπως αρχικά ορίστηκε, οι επιλεγμένες έρευνες στοχεύουν στην βελτίωση κάποιων προβληματικών δεξιοτήτων των μαθητών ΕΑ. Διαπιστώνεται ότι το κουκλοθέατρο είναι ένα προσφιλές μέσο για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς 8 από τις 9 έρευνες επικεντρώνονται σε αυτό. Στις τρεις το κουκλοθέατρο χρησιμοποιείται ως μοχλός ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και σε 4 για την βελτίωση των γνωστικών δεξιοτήτων. Σε αυτό το σημείο θα ήταν χρήσιμο να τονιστεί πως στο σύνολο των ερευνών υπάρχουν αποτελέσματα που αφορούν και στις 3 κατηγορίες. Η συγκεκριμένη ταξινόμηση έγινε σύμφωνα με τα ερευνητικά ζητούμενα, οπότε τα όποια αποτελέσματα στις υπόλοιπες κατηγορίες παρατηρήθηκαν παρεμπιπτόντως, σημειώθηκαν μεν αλλά δεν αξιολογήθηκαν σε σχέση με τους αρχικούς στόχους.

Πίνακας 7 Ανάλυση διδακτικών στόχων που έχουν να κάνουν με Κοινωνικές Δεξιότητες σε σχέση με τις ειδικές ανάγκες/ αναπηρίες των μαθητών

ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΑΓΚΗ / ΑΝΑΠΗΡΙΑ	Ψυχολογικά προβλήματα	Χαρισματικότητας	Συναισθηματικά προβλήματα	Προβλήματα συμπεριφοράς	Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες	Επιληψία	Διαβήτης	ΔΑΦ	Προβλήματα λόγου και ομιλίας
Αυτοαντίληψη		1	71		70	1			68
Αυτοπεποίθηση			68		68		14		68
Σχέση με συνομήλικους		1	1		1			7	
Κοινωνική Ζωή		1	70		69			11	68
Αυσατότητα επίλυσης προβλήματος	1				1		33		
Διαπροσωπικές σχέσεις	1	1	1		2	1	33	11	
Συναισθηματικές διαταραχές		1	1		1			4	
Προβλήματα συμπεριφοράς	1	1	1		1	1		11	



Εικόνα 13 Διάγραμμα που παρουσιάζει τους προσδοκώμενους στόχους των παρεμβάσεων ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρίες των μαθητών

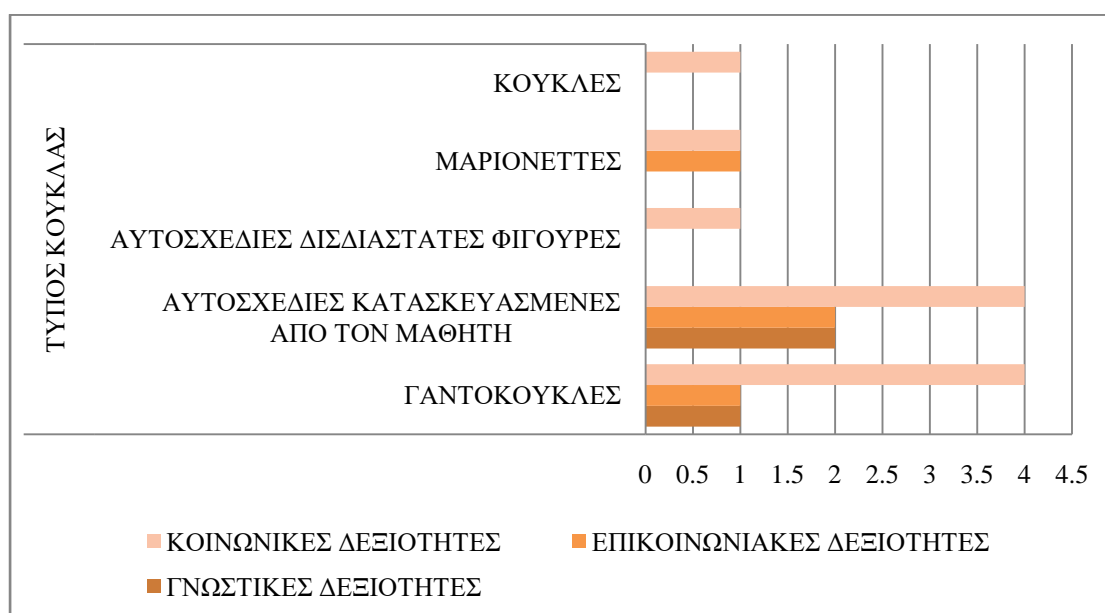
Στο παραπάνω διάγραμμα επιχειρείται μια ποσοτική προσέγγιση των στόχων των παρεμβάσεων ως προς τις Κοινωνικές Δεξιότητες των μαθητών. Παρατηρούμε ότι το κουκλοθέατρο χρησιμοποιείται:

- σε μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματικά προβλήματα για την βελτίωση της αυτοπεποίθησης, της αυτοαντίληψης αλλά και της κοινωνικής τους ζωής.
- σε μαθητές με ΔΑΦ ως επί των πλείστον για την βελτίωση της σχέσης τους με τους συνομηλικούς, προκειμένου να αμβλυνθούν οι συναισθηματικές τους διαταραχές και να μειωθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς. Παράλληλα, η χρήση του αποσκοπεί στην βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων σε μικρότερο βαθμό.
- σε μαθητές με διαβήτη χρησιμοποιούνται με σκοπό την καλλιέργεια της δυνατότητας επίλυσης προβλήματος και παράλληλα την βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων.

- σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται χρησιμοποιούνται για όλους τους τομείς των κοινωνικών δεξιοτήτων, σε άλλους λιγότερο και σε άλλους περισσότερο.

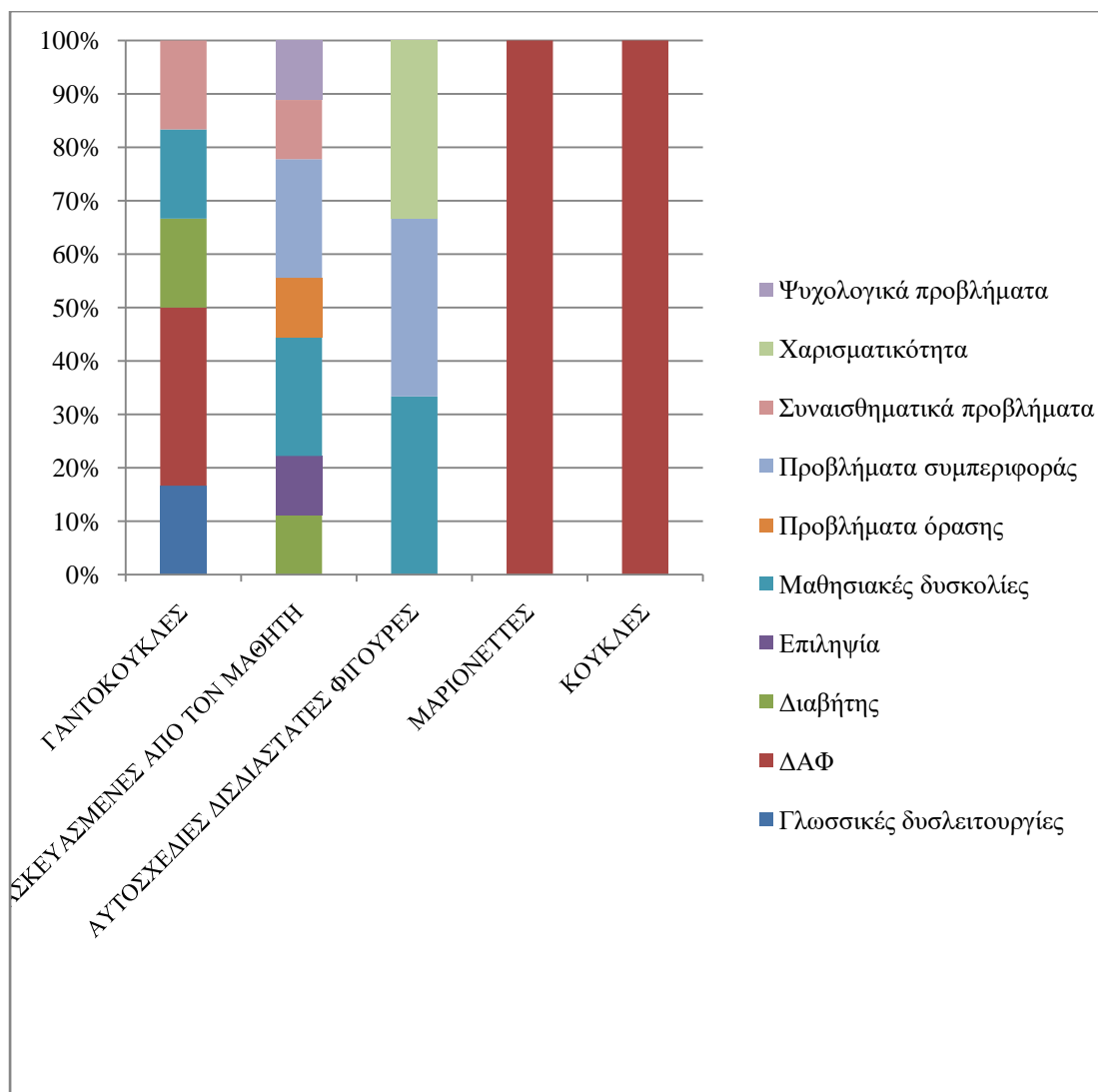
3.5 Καταλληλότητα κούκλας ανάλογα με το διδακτικό αντικείμενο

Επίσης, μελετήθηκε ο συσχετισμός ανάμεσα στον τύπο κούκλας και τις εν δυνάμει βελτιωθείσες δεξιότητες.



Εικόνα 14 Σχέση τύπου κούκλας με διδακτικό αντικείμενο

Στο παραπάνω διάγραμμα παρατηρείται ότι αυτοσχέδιες κούκλες που κατασκευάζονται από τους μαθητές όπως επίσης και οι γαντόκουκλες χρησιμοποιούνται σε όλες τις περιπτώσεις ενώ οι τρισδιάστατες κούκλες και οι αυτοσχέδιες φιγούρες χρησιμοποιήθηκαν μόνο για την βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι μαριονέτες χρησιμοποιήθηκαν για ενίσχυση των επικοινωνιακών και των κοινωνικών δεξιοτήτων.



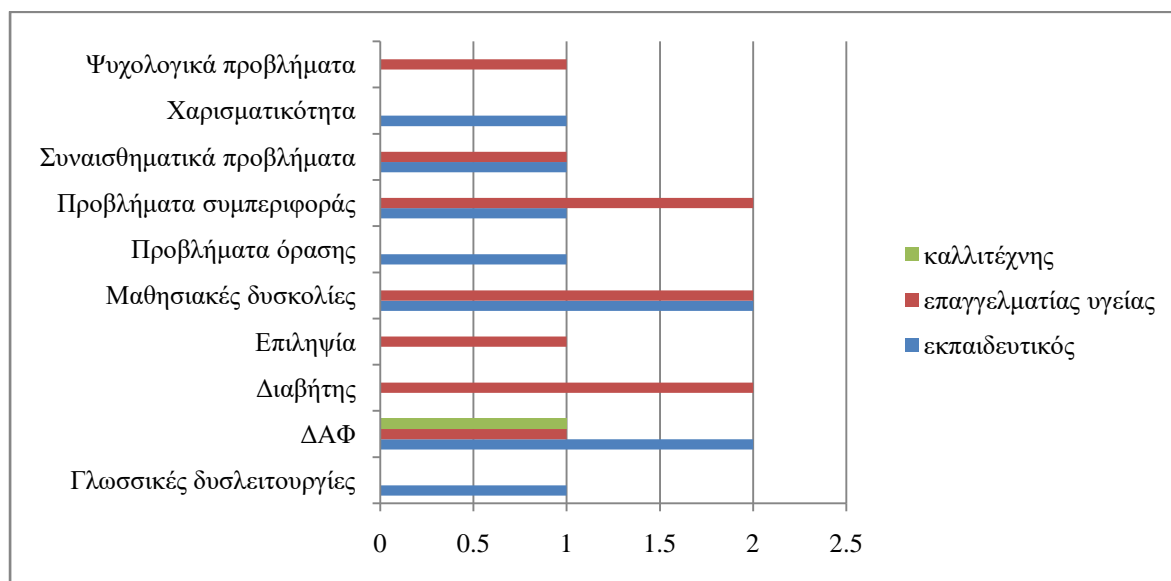
Εικόνα 15 Τύπος κούκλας και προτίμηση ανάλογα με την ειδική ανάγκη/ αναπηρία των μαθητών

Όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, ορισμένοι τύποι κούκλας όπως οι γαντόκουκλες και οι αυτοσχέδιες τρισδιάστατες κούκλες που κατασκευάζονται από τους μαθητές χρησιμοποιούνται σε μια γκάμα ειδικών αναγκών και αναπηριών, ενώ άλλες όπως οι μαριονέττες και οι αγορασμένες κούκλες χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα: οι γαντόκουκλες χρησιμοποιήθηκαν σε μαθητές με συναισθηματικά προβλήματα, μαθησιακές δυσκολίες, διαβήτη, ΔΑΦ και γλωσσικές δυσλειτουργίες. Οι αυτοσχέδιες τρισδιάστατες κούκλες σε περιπτώσεις ψυχολογικών και συναισθηματικών προβλημάτων, σε προβλήματα συμπεριφοράς, προβλήματα όρασης, μαθησιακές δυσκολίες και διαβήτη. Οι αυτοσχέδιες

δισδιάστατες φιγούρες χρησιμοποιήθηκαν σε μαθητές με χαρισματικότητα, προβλήματα συμπεριφοράς και μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, οι μαριονέττες και οι τρισδιάστατες αγορασμένες κούκλες χρησιμοποιήθηκαν μόνο σε εφαρμογές σε παιδιά με ΔΑΦ.

3.6 Επαγγελματίες που υλοποίησαν την έρευνα

Γενικότερα στις έρευνες μελετούμε παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν ως κατά βάση από εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες του τομέα υγείας, ενώ μόνο μια παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από καλλιτέχνη. Στο γράφημα που ακολουθεί φαίνεται ο συσχετισμός ανάμεσα στην ειδική εκπαιδευτική ανάγκη/ αναπηρία και τον επαγγελματία που υλοποίησε την παρέμβαση.



Εικόνα 16 Διάγραμμα ειδικών αναγκών/ αναπηριών μαθητή σε σχέση με τον επαγγελματία που υλοποίησε την παρέμβαση

Σύμφωνα με το παραπάνω, παρατηρείται ότι σε ορισμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως τα ψυχολογικά προβλήματα, η επιληψία και ο διαβήτης οι παρεμβάσεις έγιναν αποκλειστικά από επαγγελματίες του τομέα υγείας. Στον αντίποδα, οι παρεμβάσεις που αφορούν γλωσσικές δυσλειτουργίες και προβλήματα

όρασης υλοποιήθηκαν από εκπαιδευτικούς. Παρατηρούμε επίσης ότι στην περίπτωση του ΔΑΦ, καλλιτέχνες, επαγγελματίες υγείας και εκπαιδευτικοί συμπράττουν.

Πίνακας 8 Διάρκεια παρεμβάσεων

Τίτλος έρευνας	Πάθηση	Διάρκεια εφαρμογής σε ημέρες	Αριθμός συναντήσεων	Διάρκεια παρέμβασης σε λεπτά	Συνολικά λεπτά
Mediation with a puppet: The effects on teachers' mediated learning strategies with children in special education and regular kindergartens.	Γλωσσικές δυσλειτουργίες, μαθησιακά προβλήματα, συναισθηματικά προβλήματα	1	1	30	30
Children with Type 1 Diabetes Mellitus and their friends: the influence of this interaction in the management of the disease	Διαβήτης	Δ/Α	Δ/Α	Δ/Α	Δ/Α
When Puppets Speak: Dialectical Psychodrama within Developmental Child Psychotherapy	Προβλήματα συμπεριφοράς, Επιληψία, Ψυχολογικά προβλήματα, Μαθησιακές δυσκολίες	30	4	60	240
Teaching empathy skills to children with autism	ΔΑΦ	5	5	30	150
A therapeutic education programme for diabetic children: recreational, creative methods, and use of puppets	Διαβήτης	21	Δ/Α	Δ/Α	Δ/Α
Puppets enrich children with autism	ΔΑΦ	8	12	60	720
Increasing Self-Managed Coping Skills Through Social Stories and Apron Storytelling	Χαρισματικότητα, Προβλήματα συμπεριφοράς, Μαθησιακές δυσκολίες	28	12	10	120
Puppetry as an art therapy technique with emotionally disturbed children	Προβλήματα συμπεριφοράς, Συναισθηματικά προβλήματα, Μαθησιακές Δυσκολίες	70	10	45	450
Puppetry- A Language Tool	Προβλήματα όρασης	Δ/Α	Δ/Α	Δ/Α	Δ/Α

Παρατηρείται ότι υπάρχει μεγάλη διακύμανση τόσο στη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και στην επαναληπτικότητα. Ωστόσο, είναι μόνο μια η περίπτωση της one-off παρέμβασης, καθώς ακόμη και στις έρευνες που δεν ορίζεται επακριβώς ο αριθμός συναντήσεων, παρατηρείται το στοιχείο της επαναληπτικότητας.

ΜΕΡΟΣ 4^ο - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4 Συζήτηση

Στο πλαίσιο μιας βιωματικής προσέγγισης στη διδασκαλία με πολλαπλά ερεθίσματα για τον μαθητή, η κούκλα με την διττή της φύση (εικαστική/θεατρική) παρέχει πρόσφορο έδαφος πειραματισμού και γνώσης, για πολλούς εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες υγείας, καλλιτέχνες αλλά και ερευνητές.

Καθώς η διεπιστημονική προσέγγιση του θεάτρου γενικότερα ως εκπαιδευτικό μέσο στην ΕΑ βρίσκεται ακόμη στα σπάργανα, ήταν αναγκαία η έρευνα σε βάθος, ο συνδυασμός πληροφοριών και η ανασύνθεσή τους σε νέα γνώση. Στην δεδομένη χρονική περίοδο που πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε μεγάλος αριθμός μαρτυριών αξιοποίησης του κουκλοθέατρου σε σχολικές τάξεις, σε ορισμένες περιπτώσεις και σε τάξεις με μαθητές ΕΑ. Ακόμη και στην Ελλάδα υπάρχουν συνάδελφοι οι οποίοι το επιχειρούν και το έχουν εντάξει στην εκπαιδευτική διαδικασία, χρησιμοποιώντας το είτε ως μέσο διδασκαλίας άλλου διδακτικού αντικειμένου (πχ. ιστορία, γλώσσα, μαθηματικά) είτε στο πλαίσιο της Θεατρικής Αγωγής.

Ενώ η τέχνη του κουκλοθέατρου έχει εξελιχθεί τα τελευταία χρόνια ραγδαία, με νέα υλικά, νέες τεχνικές κατασκευής, νέους τύπους κούκλας (διαφορετικής αισθητικής, κλίμακας, χειρισμού και κίνησης όπως αναφέρονται αναλυτικότερα στο 1^ο μέρος της παρούσας εργασίας), παρατηρείται ότι στην εκπαίδευση και κυρίως στην ΕΑ επανέρχεται η γαντόκουκλα και η αυτοσχέδια τρισδιάστατη κούκλα. Στα παραδείγματα ερευνών που εξετάστηκαν χρησιμοποιήθηκαν διάφοροι τύποι κούκλας. Οι επικρατέστερες βάσει των αποτελεσμάτων ήταν οι γαντόκουκλες και οι

αυτοσχέδιες τρισδιάστατες κούκλες ενώ οι μαριονέττες, οι δυσδιάστατες φιγούρες και οι τρισδιάστατες κούκλες εμπορίου δεν προτιμούνται συχνά.

Το αποτέλεσμα αυτό θα πρέπει να εξεταστεί από διαφορετικές οπτικές: ποιοι επέλεξαν τις κούκλες, σε ποιους απευθύνονταν και τι επιθυμούσαν να διδάξουν. Οι μαριονέττες για παράδειγμα απαιτούν πολύ συγκεκριμένες δεξιότητες χειρισμού. Είναι δύσκολο για κάποιον εκπαιδευτικό ή επαγγελματία υγείας να τις χειριστεί αποτελεσματικά. Ακόμη δυσκολότερος είναι ο χειρισμός τους για έναν μαθητή ΕΑ που δεν έχει προηγούμενη εμπειρία.

Το ίδιο ισχύει και για τις δυσδιάστατες φιγούρες. Για να μπορέσει κανείς να τις χρησιμοποιήσει με κίνηση χρειάζεται εξειδίκευση και εμπειρία, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να καταστραφούν πολύ πιο εύκολα απ' ό,τι μια τρισδιάστατη συμπαγής κούκλα. Επιπλέον, ενδεχομένως να υπάρχει δυσκολία στην κατασκευή τους από μαθητές ΕΑ καθώς απαιτούνται μεταξύ άλλων δεξιότητες όπως λεπτή κινητικότητα και συνδυαστική σκέψη, δεξιότητες που μπορεί να χρειάζονται βελτίωση σε έναν μαθητή ΕΑ.

Βάσει των παραπάνω, οι τρισδιάστατες κούκλες του εμπορίου θα έπρεπε να είναι μια προτιμητέα λύση καθώς δεν χρειάζονται τόσο μεγάλη εξειδίκευση για τη χρήση τους αλλά ούτε και διαδικασία κατασκευής. Μια τέτοια επιλογή όμως, στερεί από τον εκπαιδευτικό όλη την διαδικασία κατασκευής η οποία αποδεδειγμένα ενεργοποιεί την φαντασία, τις ικανότητες επίλυσης προβλήματος, την συνδυαστική σκέψη, την λεπτή κινητικότητα, την συνεργασία κτλ. Ουσιαστικά, αφαιρεί ένα μεγάλο κομμάτι της βιωματικής εκπαίδευσης.

Αυτό το κομμάτι της βιωματικής εκπαίδευσης καλύπτεται πλήρως από τις αυτοσχέδιες τρισδιάστατες κούκλες, οι οποίες αποτελούν ενδεδειγμένο μέσο για την

ΕΑ, εφόσον τα παιδιά μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στην διαδικασία κατασκευής. Βέβαια, η διαδικασία μπορεί να απλοποιηθεί κατά πολύ με χρήση έτοιμων αντικειμένων όπως μια μπάλα για παράδειγμα, η οποία μεταμορφώνεται σε κούκλα ζωγραφίζοντας δύο μάτια και ένα στόμα. Οι αυτοσχέδιες κούκλες λόγω της μεγαλύτερης διάδρασης και βιωματικότητας που προσφέρουν προτιμούνται κατά κύριο λόγο από επαγγελματίες υγείας αλλά και από εκπαιδευτικούς για την διδασκαλία γνωστικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η σχέση του μαθητή με την κούκλα ως εκπαιδευτικό/θεραπευτικό ζητούμενο επιβεβαιώνεται και από την προτίμηση των εκπαιδευτικών στις γαντόκουκλες. Αν και σε αυτή την περίπτωση ο μαθητής δεν εμπλέκεται στην διαδικασία κατασκευής, εντούτοις βάζει το χέρι του μέσα στην κούκλα και από εκεί και πέρα ορίζει τις κινήσεις της. Είναι υπεύθυνος για αυτή. Η γαντόκουκλα, όπως αποδεικνύεται χρησιμοποιείται κατά κόρον στις σχολικές τάξεις αλλά και εκτός ως ένα προσφιλές και εύχρηστο μέσο το οποίο μπορεί να ενεργοποιήσει και να βελτιώσει γνωστικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών ενώ παράλληλα δημιουργεί ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης.

Αν εξετάσουμε τα αποτελέσματα σε σχέση με τις ομάδες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν οι διαφορετικοί τύποι κούκλας, σύμφωνα με το γράφημα της Εικόνας 15 προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα: η γαντόκουκλα καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όπως συναισθηματικά προβλήματα, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διαβήτη, ΔΑΦ και προβλήματα λόγου και ομιλίας. Οι αυτοσχέδιες τρισδιάστατες κούκλες προτιμήθηκαν για μαθητές με ψυχολογικά και συναισθηματικά προβλήματα, με προβλήματα συμπεριφοράς, προβλήματα όρασης, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαβήτη. Οι αυτοσχέδιες δισδιάστατες φιγούρες χρησιμοποιήθηκαν σε μαθητές με

χαρισματικότητα, προβλήματα συμπεριφοράς και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, οι μαριονέττες και οι τρισδιάστατες αγορασμένες κούκλες χρησιμοποιήθηκαν μόνο σε εφαρμογές σε μαθητές με ΔΑΦ.

Φαινομενικά, αυτοί που χρησιμοποιούν την κούκλα ως διδακτικό μέσο είναι οι εκπαιδευτικοί και οι επαγγελματίες υγείας. Για την δεύτερη κατηγορία επαγγελματιών, κάθε άλλο παρά παράδοξο είναι αυτό. Στον τομέα της ψυχικής υγείας και πιο συγκεκριμένα της παιδικής ψυχοπαθολογίας έχουν ήδη από την δεκαετία του '30 πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες που αναφέρονται στην ευεργετική ιδιότητα της κούκλας ως ενδιάμεσο για την θεραπεία ψυχολογικών ασθενειών (Bender & Woltmann, 1936; Close, 1999; Irwin, 2000).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, παρατηρείται ότι σε όλες τις έρευνες στις οποίες υλοποιήθηκε εκπαιδευτικό πρόγραμμα με χρήση κούκλας (Haggerty κ.ά., 2005; Joyce, 2005; Schrandt κ.ά., 2009; Tzuriel & Remer, 2018) πλην μιας (Reich, 1968), οι ηλικίες των παιδιών ήταν μικρότερες από 8 ετών και σε ορισμένες περιπτώσεις νηπιακής ηλικίας. Το γεγονός αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προτιμούν να χρησιμοποιούν την μέθοδο σε μεγαλύτερους μαθητές ΕΑ. Είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να μη έχουν διδαχτεί την ανάλογη μεθοδολογία ορθής χρήσης εκπαιδευτικού κουκλοθεάτρου κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Στην Ελλάδα για παράδειγμα, στις παιδαγωγικές σχολές το μάθημα διδάσκεται στους Νηπιαγωγούς, ενώ στη Δημοτική εκπαίδευση υπάρχουν κάποιες μικρές αναφορές στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του θεάτρου. Στους καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν διδάσκεται, ενώ διδάσκεται σε κάποια Πανεπιστημιακά Τμήματα Θεάτρου. Στους φοιτητές εκπαιδευτικούς ΕΑ διδάσκεται ακόμη σπανιότερα.

Η κατηγορία που αποδείχτηκε να έχει εμπλακεί λιγότερο στην εκπαιδευτική χρήση του κουκλοθέατρου στην ΕΑ είναι οι καλλιτέχνες. Μόνο στην έρευνα της Joyce (2005) εμπλέκεται καλλιτέχνης. Η διαπίστωση αυτή ήταν αναμενόμενη, καθώς οι περισσότεροι καλλιτέχνες αν και έχουν την καλλιτεχνική επάρκεια, δεν διαθέτουν παιδαγωγική επάρκεια και κυρίως στη ΕΑ. Οπότε ακόμη και σε αυτή την περίπτωση, η καλλιτέχνης συνυπήρχε με την δασκάλα της τάξης και από κοινού υλοποιήθηκε το πρόγραμμα. Βέβαια, στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές μαρτυρίες και καταγραφές καλλιτεχνών που λειτούργησαν σε εκπαιδευτικά πλαίσια ΕΑ με χρήση κούκλας, ωστόσο δεν ήταν επαρκώς τεκμηριωμένα για να αποτελέσουν κομμάτι της παρούσας έρευνας.

Από τα αποτελέσματα των ερευνών της συστηματικής ανασκόπησης που πραγματοποιήθηκε αλλά και από τις μαρτυρίες των εφαρμογών που δεν συμπεριλήφθηκαν εν τέλει, προκύπτει ότι το κουκλοθέατρο καλύπτει μια μεγάλη γκάμα ηλικιών αλλά και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Επεκτείνοντας την θεώρηση του Campbell, το κουκλοθέατρο ίσως είναι απαραίτητο μέσο επικοινωνίας όχι μόνο στα πολύ μικρά παιδιά που έχουν διαπολιτισμικές διαφορές, αλλά και σε μεγαλύτερα παιδιά με διαφορετικά αναπτυξιακά επίπεδα που χρειάζονται υποστήριξη (Campbell, 1993). Η ηλικιακή γκάμα των ερευνών περιλαμβάνει παιδιά διαφορετικών εκπαιδευτικών αναγκών 3 έως 14 ετών και συνεπώς η αρχική ερευνητική υπόθεση ότι το κουκλοθέατρο ενεργοποιεί τα κίνητρα έκφρασης σε ένα μεγάλο φάσμα ηλικιών, ικανοτήτων, ειδικών ενδιαφερόντων, ετερόκλητων αξιών και νοητικών επιπέδων (Egge κ.ά., 1987) επιβεβαιώνεται. Παράλληλα, επιβεβαιώνεται επαρκώς η ερευνητική υπόθεση ότι οι κούκλες μπορούν να λειτουργήσουν θαυμάσια και σε μεγαλύτερους μαθητές, εφόσον ξεπεραστεί η στερεοτυπική αντίδραση «οι κούκλες είναι για μωρά»

(McGuigan, 1966). Μάλιστα, οι περισσότερες παρεμβάσεις που μελετήθηκαν αφορούν μαθητές άνω των 8 ετών.

Πιο συγκεκριμένα, οι ηλικιακές ομάδες που φαίνεται να ευεργετούνται από την ενασχόλησή τους με το κουκλοθέατρο, όπως φαίνεται και στην εικόνα 9, είναι οι μαθητές 10 χρονών, και ακολουθούν οι ηλικιακές ομάδες των 11, 12 και 7 χρονών.

Βάσει αυτού, θα ήταν ίσως χρήσιμο να διερευνηθεί παραπάνω η σημασία του παιχνιδιού στην διαδικασία μάθησης των μεγαλύτερων παιδιών –κάτι που δεν προβλέπεται ως επί των πλείστον στα ΑΠΣ- καθώς η κούκλα είναι άμεσα συνδεδεμένη με το ρήμα «παίζω».

Επίσης, ένα θέμα συζήτησης είναι η καταλληλότητα του μέσου ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Το ερώτημα αυτό είναι δύσκολο να απαντηθεί, καθώς η απάντηση δεν μπορεί να προκύψει μόνο ποσοτικά. Βάσει των ερευνών που μελετήθηκαν, οι περισσότερες εφαρμογές αφορούσαν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς.

Τα αποτελέσματα χρήσης κουκλοθεάτρου ήταν ευεργετικά για το σύνολο των περιπτώσεων που μελετήθηκαν, ωστόσο δεν σημειώθηκε κάποια σημαντική διαφοροποίηση στα αποτελέσματα που να σχετίζεται με συγκεκριμένη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Είναι ασφαλές όμως, βάσει των παραπάνω, να καταλήξουμε ότι η χρήση κουκλοθεάτρου για λόγους εκπαιδευτικούς/θεραπευτικούς σε μαθητές με ΔΑΦ, προβλήματα λόγου και ομιλίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές διαταραχές, ψυχολογικά προβλήματα, διαβήτη και προβλήματα όρασης, επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς και τους επαγγελματίες υγείας και μπορεί να λειτουργήσει θετικά, σε ατομικό (Dillen κ.ά., 2009; Haggerty κ.ά., 2005) ή ομαδικό επίπεδο (Bernier, 1983; Joyce, 2005; Reich, 1968; Schrandt κ.ά., 2009;

Sparapani κ.ά., 2012; Tzurriel & Remer, 2018), εφόσον ο κουκλοπαίχτης: είναι εξειδικευμένος, προσαρμόσει το πρόγραμμα στις ειδικές ανάγκες των μαθητών, επιλέξει τον καταλληλότερο τύπο κούκλας και θέσει συγκεκριμένους και ρεαλιστικούς στόχους.

Κατά βάση το κουκλοθέατρο επιλέγεται ως διδακτικό μέσο κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα με τις κοινωνικές δεξιότητες καλλιεργούνται σε κάποιες περιπτώσεις τόσο οι γνωστικές όσο και οι επικοινωνιακές. Από το σύνολο των ερευνών που μελετήθηκαν, μόνο η μία δεν είχε ως βασικό στόχο τη βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά γνωστικών και επικοινωνιακών. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την βιβλιογραφία του 1^{ου} μέρους.

Οι μαθητές με δυσκολίες, ενθαρρύνονται να εκφραστούν για ότι αισθάνονται αλλά δεν μπορούν ή δεν επιθυμούν να εκφράσουν με λέξεις και προτάσεις (Jenkins, 2002). Επίσης, μέσα από την εκφορά λόγου της κούκλας, το παιδί εξασκείται στη σαφή λεκτική αποτύπωση εννοιών και συναισθημάτων, στον τονισμό και τη χροιά του εκφωνούμενου λόγου (Παναγιωτακοπούλου, 2007).

Από τις 9 έρευνες που μελετήθηκαν, οι 4 στόχευαν στην βελτίωση των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Στην θεωρητική θεμελίωση αναφέρθηκε ότι για την ΕΑ η κουλτούρα της βιωματικής μάθησης είναι η πλέον ενδεδειγμένη και αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας (Σούλης, 1997). Η κατάσταση του παιχνιδιού δημιουργεί ιδανικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ποιοτικών στρατηγικών μάθησης και αυτό επιβεβαιώνεται από την έρευνα του Tzurriel (2018), όπου μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα των βιωματικών τεχνικών μάθησης, συμπεριλαμβανομένου και του κουκλοθέατρου, σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους και την

διαμεσολαβητική διδασκαλία. Η ιδιαιτερότητα της έρευνας ήταν ότι δεν εξετάζε τα αποτελέσματα μεμονωμένα για κάθε μαθητή, αλλά στο σύνολο της τάξης.

Στην παρέμβαση συμμετείχαν 68 μαθητές ΕΑ ηλικίας 3-7 χρονών με προβλήματα λόγου και ομιλίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματικά προβλήματα. Το σύνολο των συμμετεχόντων παρουσίασε σημαντικά ποσοστά βελτίωσης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου στην οποία δεν υπήρχαν κούκλες. Πιο συγκεκριμένα, μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε μεγαλύτερη πρόθεση παρακολούθησης του μαθήματος, μεγαλύτερη συγκέντρωση και καλύτερη κατανόηση πληροφοριών. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από τις έρευνες των Dillen (2009) και Bernier (1983) όσον αφορά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικά προβλήματα αλλά όχι σημαντική διαφορά στην αύξηση του λεξιλογίου. Μάλιστα, στην πρώτη περίπτωση, ο μαθητής σημείωσε σημαντική βελτίωση ως προς την κατανόηση των ρόλων μέσα στην οικογένεια ενώ παράλληλα ανέπτυξε την ικανότητα επίλυσης προβλήματος. Στην δεύτερη περίπτωση, οι μαθητές παράλληλα ανέπτυξαν δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, ελέγχου, σύνθετης και συνδυαστικής σκέψης καθώς ενεπλάκησαν στην διαδικασία εξολοκλήρου κατασκευής της κούκλας τους. Ωστόσο, σε καμία από τις προηγούμενες έρευνες δεν σημειώθηκε σημαντική βελτίωση στον προφορικό λόγο ή ανάπτυξη λεξιλογίου.

Στον αντίποδα, η έρευνα της Reich (1968) αποδεικνύει ότι το κουκλοθέατρο μπορεί να είναι ένα εργαλείο εκμάθησης γλώσσας για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθητές με προβλήματα όρασης. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την παρέμβαση που παρουσιάζεται, προκύπτουν σημαντικές βελτιώσεις στον προφορικό λόγο των μαθητών, βελτίωση της άρθρωσης, ανάπτυξη συνέπειας στο λόγο, έκφραση, εμπλουτισμός λεξιλογίου, αποβολή ιδιώματος στον προφορικό λόγο, καλύτερη

κατανόηση κειμένου και αποτελεσματικότερη κριτική σκέψη. Παράλληλα, σημειώθηκε βελτίωση στην κατανόηση του κειμένου και στην παρακολούθηση του μαθήματος.

Από την άλλη, η βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας αποτέλεσαν στόχο τριών ερευνών. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν εξετάζονται από τρεις οπτικές: τη συνολική εικόνα της τάξης (λειτουργία στην μεγάλη ομάδα), την επικοινωνία με συνομηλίκους (μικρότερες ομάδες των 2 ατόμων) και την επικοινωνία του μαθητή με το αντικείμενο αναφοράς (κούκλα).

Στην έρευνα της Joyce (2005) οι 7 μαθητές με ΔΑΦ, προοδευτικά με την πάροδο των 12 παρεμβάσεων οι μαθητές παρακολουθούσαν όλο το μάθημα χωρίς να διακόψουν για οποιονδήποτε λόγο, έμαθαν να συνεργάζονται για να στήνουν το σκηνικό της ιστορίας μόνοι τους και αυξήθηκε η μεταξύ τους αλληλεπίδραση ενόσω κρατούσαν τις κούκλες τους στο χέρι. Τα ίδια θετικά αποτελέσματα είχε και η παρέμβαση του Reich (1968) σε μαθητές με προβλήματα όρασης. Η λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών αυξήθηκε σημαντικά, και σε αυτό βοήθησε η παράλληλη βελτίωση του προφορικού τους λόγου. Στην έρευνα του Bernier (1983), διαπιστώθηκε επίσης ότι οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματικά προβλήματα ενεπλάκισαν περισσότερο και πιο ενεργά στις ομαδικές δραστηριότητες που προϋπέθεταν συνεργασία και επικοινωνία. Μάλιστα, λίγο πριν την ολοκλήρωση της παρέμβασης ακόμη και οι πιο συνεσταλμένοι μαθητές λειτουργούσαν με ευκολία μέσα στην ομάδα, συστήνοντας την κούκλα τους ή μιλώντας μέσω αυτής.

Ωστόσο, παρατηρήθηκε δυσκολία στη συνεργασία σε μικρότερες ομάδες των 2 ατόμων. Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες το κουκλοθέατρο δεν βοήθησε σε αυτή

την κατεύθυνση. Αντίθετα, σημειώθηκε σημαντική βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο σύνολο των μαθητών των τριών ερευνών σε σχέση με το αντικείμενο αναφοράς, την κούκλα. Όλοι οι μαθητές ανέπτυξαν επικοινωνιακή σχέση με τις κούκλες τους η οποία συμπεριλάμβανε λόγο, νεύματα και κινήσεις.

Κάποια ενδιαφέροντα σημεία των ερευνών που ενδεχομένως να σχετίζονται με αυτό το αποτέλεσμα είναι ότι στις δυο έρευνες (Reich και Bernier) χρησιμοποιήθηκαν αυτοσχέδιες κούκλες, δημιουργήματα των παιδιών. Στην έρευνα της Joyce δεν δημιουργήθηκαν εκ νέου κούκλες, ωστόσο συμμετείχε επαγγελματίας κουκλοπαίχτης που είχε την τεχνογνωσία να κινήσει τις κούκλες με πολύ ρεαλιστικό τρόπο και να διδάξει τους μαθητές τον τρόπο.

Το μεγαλύτερο κομμάτι των ερευνών (8 από τις 9) στόχευαν στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών ΕΑ. Σε όλες τις περιπτώσεις εφαρμογών τα αποτελέσματα στο τέλος της παρέμβασης σε σχέση με τις κοινωνικές δεξιότητες επιβεβαίωναν την επιλογή του μέσου σε σχέση με του εκάστοτε στόχους των παρεμβάσεων. Αρκετά υψηλά ποσοστά επιτυχίας (έως και 60%) σημειώθηκαν όσον αφορά τον έλεγχο των συναισθημάτων και των εκρήξεων θυμού τόσο σε περιπτώσεις ΔΑΦ (Joyce, 2005), όσο και σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς (Haggerty κ.ά., 2005). Το ποσοστό επιτυχίας αυτό σημαίνει μείωση της συχνότητας εκδήλωσης προβληματικής συμπεριφοράς, της έντασης και της διάρκειάς της.

Πέρα από τα ποσοτικά αποτελέσματα που αναφέρονται συνοπτικά στον πίνακα 7, το κουκλοθέατρο είναι ένα εξαιρετικό διαγνωστικό μέσο το οποίο υποβοηθά την έκφραση ακόμη και του πιο συνεσταλμένου μαθητή. Στην περίπτωση της Sparapani κ.α (2012) οι κούκλες βοήθησαν τους μαθητές με διαβήτη να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη φιλία και τη σημασία της στην

αντιμετώπιση του προβλήματος υγείας που αντιμετωπίζουν. Επίσης, αποκαλύφθηκαν αισθήματα ντροπής και φόβου της έκθεσης λόγω της ασθένειας, αποτέλεσμα που επιβεβαιώνει την θεώρηση του O' Hare (2005) ότι το κουκλοθέατρο μπορεί να κάνει ακόμη και τους πιο εσωστρεφείς και ντροπαλούς μαθητές να εκφραστούν.

4.1 Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα, το κουκλοθέατρο στην ΕΑ, ως τεχνική εμπύχωσης αντικειμένου χρησιμοποιείται εκπαιδευτικά αλλά και θεραπευτικά. Η ηλικιακή γκάμα εφαρμογής καλύπτει τις ηλικίες 3-14 ετών ενώ οι πολυπληθέστερες ηλικιακές ομάδες είναι αυτές των 10,11,12 και 7 ετών.

Επικρατέστεροι τύποι κούκλας αποτελούν οι γαντόκούκλες και οι αυτοσχέδιες τρισδιάστατες φιγούρες. Η πρώτη κατηγορία φαίνεται να προτιμάται περισσότερο από εκπαιδευτικούς ενώ η δεύτερη, ως επί των πλείστον, από επαγγελματίες του χώρου της υγείας.

Εκπαιδευτικά, χρησιμοποιείται κυρίως ως εργαλείο βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών όπως είναι η αυτοπεποίθηση, η αυτοαντίληψη, η σχέση με τους συνομηλίκους, η κοινωνική ζωή, η διαχείριση συναισθημάτων και θυμού, η δυνατότητα επίλυσης προβλήματος, οι διαπροσωπικές σχέσεις και τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Ωστόσο, από τον μικρό αριθμό επιστημονικών ερευνών που βρέθηκαν για την χρήση κουκλοθέατρου στην ΕΑ, προκύπτει ότι συμπεριλαμβάνεται ελάχιστα σε διδακτικά προγράμματα. Ενώ οι εξατομικευμένες παρεμβάσεις κουκλοθέατρου σε μαθητές από επαγγελματίες υγείας είναι αρκετές, οι εφαρμογές στη σχολική τάξη και σε μεγαλύτερες ομάδες μαθητών ΕΑ είναι σπάνιες.

Εντούτοις, όπως επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της παρούσας συστηματικής ανασκόπησης αλλά και άλλων ερευνών (Korosec, 2012; Ringoot κ.ά., 2013; Trimmingham, 2010), επιλέγεται και λειτουργεί αποτελεσματικά ως μέσο διδασκαλίας στην ΕΑ. Στις περισσότερες έρευνες μάλιστα, οι διαφορετικές δεξιότητες δουλεύονται παράλληλα και τα αποτελέσματα παρατηρούνται σε σχέση με την αλληλεπίδραση που προκαλείται.

4.2 Περιορισμοί

Το βασικότερο πρόβλημα των εφαρμογών έγκειται στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους. Η μεγάλη πλειοψηφία των εφαρμογών καταγράφει τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων χωρίς να δίνει επαρκή και σαφή στοιχεία ως προς την υλοποίηση και την διαδικασία που ακολουθήθηκε. Και ενώ φαίνεται ότι είναι πολύ λίγες οι περιπτώσεις που το κουκλοθέατρο διδάσκεται ως αυτοτελές αντικείμενο, εντούτοις παρατηρείται ότι συχνότερα επιλέγεται ως ένα μέσο διδασκαλίας/θεραπείας ή ως διαγνωστικό εργαλείο.

Οι παρεμβάσεις αν και είχαν ως κοινό στοιχείο το κουκλοθέατρο και την εφαρμογή του σε μαθητές ΕΑ, είναι αρκετά ετερόκλητες μεταξύ τους, γεγονός που πρέπει να ληφθεί υπόψη πριν γίνει οποιαδήποτε γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικούς χρόνους, σε διαφορετικά πλαίσια, διαφορετικών κοινωνικοπολιτικών συνθηκών σε παιδιά με ανομοιόμορφο εκπαιδευτικό / μαθησιακό. Ταυτόχρονα, σε αρκετές από τις έρευνες το δείγμα ήταν μικρό οπότε οι οποιεσδήποτε γενικεύσεις των αποτελεσμάτων θα πρέπει να γίνονται με επιφύλαξη.

Οι έρευνες που εξετάστηκαν είχαν ως υποκείμενα στην πλειοψηφία τους εκπαιδευτικούς ή επαγγελματίες υγείας. Αυτό συνέβη όχι γιατί δεν

πραγματοποιούνται παρεμβάσεις από καλλιτέχνες, άλλα γιατί αυτές οι παρεμβάσεις σπάνια καταγράφονται και ακόμη σπανιότερα καταγράφονται με επιστημονικά δόκιμο τρόπο. Στη διάρκεια της έρευνας βρέθηκε ένας σημαντικός αριθμός τέτοιων μαρτυριών, οι οποίες όμως δεν πληρούσαν τις επιστημονικές προϋποθέσεις της έρευνας.

Επιπλέον, αν και τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν είναι αξιόλογα και δείχνουν μια δυναμική και μια κατεύθυνση ως προς την επιλογή του μέσου, εντούτοις τα συμπεράσματα που προκύπτουν δεν είναι ασφαλή για το σύνολο των περιπτώσεων ΕΑ. Αρχικά, υπάρχουν κατηγορίες ΕΑ που δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα, όπως οι μαθητές με ΔΕΠΥ, σύνδρομο DOWN, οι μαθητές με προβλήματα ακοής κτλ. Παρόλο που βάσει των αποτελεσμάτων οι επικρατέστεροι τύποι κούκλας γενικότερα στην ΕΑ φαίνεται να είναι οι γαντόκουκλες και οι αυτοσχέδιες τρισδιάστατες κούκλες, αυτό δεν σημαίνει ότι μπορούν αν χρησιμοποιηθούν παντού και με την ίδια αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται για ορισμένες κατηγορίες είναι μονομερή. Για παράδειγμα, στις 4 έρευνες οι οποίες συμπεριέλαβαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (76 μαθητές συνολικά), δοκιμάστηκαν οι γαντόκουκλες, οι αυτοσχέδιες τρισδιάστατες και δισδιάστατες κούκλες και είχαν επιτυχία. Ωστόσο, σε καμία έρευνα δεν δοκιμάστηκαν οι μαριονέττες και οι αγορασμένες κούκλες. Οπότε, χωρίς να δοκιμαστούν και χωρίς να υπάρχουν αποτελέσματα χρήσης θα ήταν αυθαίρετο να θεωρηθεί ότι δεν αποτελούν κατάλληλα διδακτικά μέσα.

Επιπλέον, υπάρχουν θαυμάσιοι τύποι κούκλας όπως είναι οι μαριονέττες, οι κούκλες με ράβδους (rod puppets), οι δαχτυλόκουκλες ή ακόμη οι κούκλες-κοστούμια (Wright & Wright, 1990), οι μεγάλου μεγέθους κούκλες που απαιτούν πολλούς χειριστές (Kott, 1984), οι παραδοσιακές μορφές κούκλας όπως για

παράδειγμα ο Φασουλής στην Ελλάδα, τα ανδρείκελα, τα νευρόσπαστα κ.α. οι οποίες δεν χρησιμοποιήθηκαν. Το ζήτημα είναι ότι οι περισσότερες από τις προαναφερθείσες κατηγορίες χρειάζονται ειδική μεταχείριση, από επαγγελματίες που έχουν λάβει την απαραίτητη εκπαίδευση ώστε να χρησιμοποιηθούν για εκπαιδευτικούς σκοπούς στην ΕΑ. Συνεπώς, είναι επισφαλές να θεωρήσουμε τους παραπάνω τύπους κούκλας ακατάλληλους για εκπαιδευτική χρήση στην ΕΑ, εφόσον η μη επιλογή τους ενδεχομένως έχει να κάνει με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού / εμπυχωτή και όχι απαραίτητα με την καταλληλότητα του μέσου.

Η παρατήρηση αυτή οδηγεί σε παραπάνω προβληματισμό αφενός μεν σχετικά με την αποτελεσματικότητα αυτών των τύπων κούκλας, αφετέρου ως προς τα κίνητρα του εκπαιδευτικού/εμπυχωτή που επιλέγει το συγκεκριμένο μέσο. Και ενώ οι έρευνες που μελετήθηκαν προσφέρουν ασφαλή συμπεράσματα τα οποία επιβεβαιώνουν τα όσα αναφέρθηκαν στο 1^ο μέρος ως θεωρητική θεμελίωση, σχετικά με την επιλογή του κουκλοθέατρου ως διδακτικό εργαλείο, καθότι οι διδακτικοί στόχοι εκπληρώνονται (ως επί των πλείστων) σε ικανοποιητικό βαθμό, το ερώτημα για τα κίνητρα του εκπαιδευτικού/εμπυχωτή παραμένει. Η επιλογή του τύπου κούκλας έγινε με βάση τους διδακτικούς στόχους, το προφίλ του μαθητή και την αποτελεσματικότητα του μέσου ή με βάση την εκπαίδευση, τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού/εμπυχωτή και την ευκολία στη χρήση;

Επιπλέον, δεν υπήρχαν πληροφορίες σχετικά με την εκπαίδευση των επαγγελματιών που χρησιμοποίησαν κουκλοθεατρικές τεχνικές. Δεδομένου ότι το κουκλοθέατρο είναι μια μορφή παραστατικής τέχνης, θα πρέπει να ερευνηθεί παραπάνω αν όσοι υλοποίησαν το εκπαιδευτικό/θεραπευτικό πρόγραμμα έλαβαν ειδική εκπαίδευση νωρίτερα από κάποιον επαγγελματία κουκλοπαίχτη.

Επίσης, κάτι που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ότι σε πολλές έρευνες το κουκλοθέατρο λειτούργησε συνδυαστικά με άλλες μεθόδους, όπως για παράδειγμα το ψυχόδραμα (Dillen κ.ά., 2009), τα παιχνίδια ρόλων (Pélicand κ.ά., 2006; Sparapani κ.ά., 2012) και τις κοινωνικές ιστορίες (Haggerty κ.ά., 2005). Θα ήταν ατόπημα να θεωρήσουμε ότι τα θετικά αποτελέσματα που περιγράφηκαν οφείλονται αποκλειστικά στη χρήση κούκλας.

4.3 Εκπαιδευτικές εφαρμογές / προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μέσα από την συστηματική ανασκόπηση που προηγήθηκε, είναι εμφανής η ανάγκη για διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, επαγγελματιών υγείας και καλλιτεχνών. Μια τέτοιου τύπου συνεργασία θα αναδείκνυε: α) εκπαιδευτικές πτυχές και αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας, β) ευαισθησία και βαθύτερη γνώση των παθήσεων των μαθητών ΕΑ με παράλληλη ανάλυση των ειδικών συνθηκών που μπορούν να ισχύουν για την εκάστοτε περίπτωση μαθητή και γ) απογείωση της δημιουργικότητας, της βιωματικής μάθησης, της φαντασίας και της αισθητικής. Οι επαγγελματίες από τους τρεις αυτούς διαφορετικούς κλάδους προερχόμενοι από εντελώς διαφορετικά περιβάλλοντα, μπορούν να αναδείξουν διαφορετικές πτυχές του ίδιου θέματος και από κοινού να δομήσουν ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα κουκλοθεάτρου για μαθητές ΕΑ.

Μόνο μέσα από την αποτελεσματική συνεργασία των τριών μπορούν να προκύψουν αξιόπιστα εκπαιδευτικά προγράμματα που θα υλοποιηθούν και θα αξιολογηθούν με επιστημονικά έγκυρο τρόπο, ώστε να αποτελέσουν γόνιμο έδαφος για παραπάνω έρευνα.

Ερευνητικά στο πεδίο, θα μπορούσαν οι επόμενες έρευνες να συμπεριλάβουν και τις μικρότερες καταγεγραμμένες μαρτυρίες εκπαιδευτικής χρήσης της κούκλας

στην ΕΑ, ώστε να μεγαλώσει το δείγμα και ενδεχομένως να παρατηρηθούν πιο σαφή και αξιόπιστα αποτελέσματα σχετικά με το ερώτημα ποιοι μαθητές ΕΑ ευεργετούνται περισσότερο και σε ποιους τομείς.

Ακόμη, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν τα προφίλ των εκπαιδευτικών/εμπυχωτών που επιλέγουν το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτικό μέσο στην ΕΑ. Η προηγούμενη τους εμπειρία με το μέσο, η εκπαίδευσή τους αλλά και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα είναι αξιοποιήσιμα στοιχεία που θα μπορούσαν να συμβάλλουν σε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με την χρήση του κουκλοθέατρου στην ΕΑ.

Βιβλιογραφία

Βιβλιογραφία

- Άλκιστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα- Άσπρη αγελάδα* (Γ' έκδοση). Τόπος.
<https://www.politeianet.gr/books/9789606760693-alkistis-topos-motibo-ekdotiki-mauri-agelada-aspri-agelada-138720>
- Αριστοτέλης. (1982). Μίμησις. Στο Σ. Ιω. Δρομάζος (Μτφ.), *Ποιητική* (6ο έκδ., σσ. 54–67). ΚΕΔΡΟΣ.
- Γενειατάκη- Αρβανιτίδου, Ε. (1990). *Η μικρή μας αυλαία*. Σμυρنيωτάκης.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Θεατρική Παιδεία.
- Ζώρζος, Γ. (2009). *Άψυχος μίμος: Το νευρόσπαστο Καραγκιόζης από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα*. CreateSpace.
- Κοντογιάννη, Α. (1992). *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2011). *ΚΟΥΚΛΟ-ΘΕΑΤΡΟ ΣΚΙΩΝ*. Πεδίο.
- Κουτσογιάννης, Θ. (2001). Η αξιοποίηση του Κουκλοθεάτρου στη διδασκαλία του προφορικού και του γραπτού λόγου. *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, 157–162.
- Λενακάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2014). Κουκλοθέατρο και δημιουργικότητα: Μια ερευνητική προσέγγιση. Στο Κ. Σαραφίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας* (σσ. 1069–1081). ΕΕΑΔ.
- Μαρκόπουλος, Σ. (2013). *Η θεατρική κούκλα στον ανθρώπινο πολιτισμό: Συνοπτική αναδρομή στην ιστορία του κουκλοθεάτρου*. Διεθνές Φεστιβάλ Κουκλοθεάτρου και Παντομίμας Κιλκίς Τμήμα Πολιτισμού Δήμου Κιλκίς.

- Ματθαίου, Σ., Οικουτά, Ε., & Βολανάκη, Τ. (1996). *Όταν οι κούκλες ζωντανεύουν. Παίζω, μαθαίνω, δημιουργώ μέσα από το κουκλοθέατρο*. Ελληνικά Γράμματα.
- Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία. Κριτική παρουσίαση της συμβολής των Kurt Lewin, Jacob Moreno και Carl Rogers*. Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. (2006). *Επικοινωνία και αγωγή*. Gutenberg.
- Μπακρώζη, Β. (2003). Κουκλοθεατρική παρέμβαση στη σύγχρονη διδακτική πράξη του σχολείου ή πώς μια κούκλα μπορεί να εισβάλει στην τάξη απογειώνοντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητα. *Το θέατρο στην εκπαίδευση 'Χτίζοντας γέφυρες'*, 260–262.
- Μπελλάλη, Θ. (2011). *Βασικές Αρχές και Μεθοδολογία της Συστηματικής Ανασκόπησης Ποσοτικών Μελετών*. 50(1), 10–22.
- Παναγιωτακοπούλου, Ι. (2007). Το Κουκλοθέατρο ως Μέσο Ψυχαγωγίας και Επικοινωνίας σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. *Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής -Π.Ε.Σ.Ε.Α.*, 36, 27–32.
- Παρούση, Α. (2007). Εισαγωγή. Στο Μ. Κουλεντανιού (Μτφ.), *Τρεις ελληνικοί μύθοι* (σσ. 9–17). Gutenberg - Γιώργος Δαρδάνος.
- Παρούση, Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση, Εκπαίδευση στο Κουκλοθέατρο*. Πλέθρον.
- Παρούση, Α., & Τσελφές, Β. (2011). *Θεατρική αναπαράσταση επιστημονικών ιδεών από εκπαιδευόμενες νηπιαγωγούς*. 23, 151–178.
- Πατελάρου, Ε., & Μπροκαλάκη, Η. (2010). *Μεθοδολογία της Συστηματικής Ανασκόπησης και Μετα-ανάλυσης*. 49(2), 122–130.
- Σούλης, Σ. Γ. (1997). *Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση και ο κόσμος τους*. Gutenberg.

- Στρογγυλός, Β. (2011). Αποτελεσματικές πρακτικές στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο *Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σσ. 253–299). Πεδίο.
- Χαραλαμπίδης, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Κώδικας.
- A. Woltmann. (1951). The Use of Puppetry as a Projective Method in Therapy. Στο H. Anderson & G. Anderson (Επιμ.), *Introduction to Projective Techniques* (σσ. 606–637). Prentice Hall.
- Ablow, J. C., Measelle, C., MacArthur Working Group on, & Outcome Assessment. (2003). *Manual for the Berkeley Puppet Interview: Symptomatology, social, and academic modules (BPI 1.0)*. University of Pittsburgh.
- Ablow, J. C., & Measelle, J. R. (1993). *Berkeley Puppet Interview: Administration and Scoring System Manuals*. University of California.
- Ackerman, T. (2005). The puppet as a metaphor. Στο M. Bernier & J. O'Hare, *Puppetry in education and therapy: Unlocking doors to the mind and heart* (σσ. 5–12). AuthorHouse.
- Alexander, M. T., & Dewey, J. (1987). *John Dewey's theory of art, experience, and nature: The horizons of feeling*. State University of New York Press.
- Arnott, P. D. (1992). Puppetry. Στο R. Bauman (Επιμ.), *Folklore, cultural performances and popular entertainments: A communications-centered handbook* (σσ. 282–290). Oxford University Press.
- Baird, B. (1965). *The art of the puppet*. Macmillan.
- Bender, L., & Woltmann, A. G. (1936). The use of puppet shows as a psychotherapeutic method for behavior problems in children. *American*

- Journal of Orthopsychiatry*, 6(3), 341–354. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1936.tb05242.x>
- Berndt, T. J., & McCandless, M. A. (2009). Methods for investigating children's relationships with friends. Στο *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. (σσ. 63–81). The Guilford Press.
- Bernier, M. (1983). *Puppetry as an art therapy technique with emotionally disturbed children* [M.A., Art Therapy, Drexel University]. <https://idea.library.drexel.edu/islandora/object/idea:1085>
- Bettmann, J. E., & Lundahl, B. W. (2007). *Tell Me a Story: A Review of Narrative Assessments for Preschoolers*. 24(5), 455–475.
- Biegler, L. (1998). *Implementing Dramatization as an Effective Storytelling Method To Increase Comprehension*. [M.A. Research Project, Kean University]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED417377.pdf>
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E., & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development*, 79(6), 1802–1817. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>
- Bredikyte, M. (2000). *Dialogical Drama with Puppets and Children's Creation of Sense*. European Conference on Quality in Early Childhood Education (EECERA), London, England. <https://eric.ed.gov/?id=ED447906>
- Buchsbaum, H. K., Toth, S. L., Clyman, R. B., Cicchetti, D., & Emde, R. N. (1992). The use of a narrative story stem technique with maltreated children: Implications for theory and practice. *Development and Psychopathology*, 4(4), 603–625. <https://doi.org/10.1017/S0954579400004892>

- Buckley, M. A. (2015). *Sharing the Blue Crayon: How to Integrate Social, Emotional, and Literacy Learning*. Stenhouse Publishers.
- Burden, R. (2008). *Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research*. *14*(3), 188–196. <https://doi.org/10.1002/dys.371>
- Campbell, P. S. (1993). *Music instruction: Marked and molded by multiculturalism*. *6*(42), 14–17.
- Campbell, W., & Skarakis-Doyle, E. (2010). Innovations in measuring peer conflict resolution knowledge in children with LI: Exploring the accessibility of a visual analogue rating scale. *Journal of communication disorders*, *44*, 207–217. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.10.001>
- Carter, R., & Mason, P. (1998). *The selection and use of puppets in counseling*. *1*(5), 50–53.
- Cassidy, J. (1988). Child-Mother Attachment and the Self in Six-Year-Olds. *Child Development*, *59*(1), 121. <https://doi.org/10.2307/1130394>
- Cauley, K. M. (1988). *Construction of logical knowledge: Study of borrowing in subtraction*. *80*, 202–205.
- Channell, M. M., & Barth, J. M. (2013). Individual differences in preschoolers' emotion content memory: The role of emotion knowledge. *Journal of experimental child psychology*, *115*(3), 552–561. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.01.012>
- Cheryl Henson. (2018, Ιούλιος 18). 'Theatre in its purest form': Cheryl Henson on the power of puppetry in an increasingly digital world [Συνέντευξη]. <https://nickhernbooksblog.com/2018/07/18/theatre-in-its-purest-form-cheryl-henson-on-the-power-of-puppetry-in-an-increasingly-digital-world/>

- Close, N. (1999). Diagnostic Play Interview: Its Role in Comprehensive Psychiatric Evaluation. *Comprehensive Psychiatric Assessment of Young Children*, 8(2), 239–255. [https://doi.org/10.1016/S1056-4993\(18\)30178-0](https://doi.org/10.1016/S1056-4993(18)30178-0)
- Confino, R. J. (1972). Puppetry as an Educative Media. *Elementary English*, 49(3), 450–456. JSTOR.
- Copeland, T. (2003). Evaluation of arts education programmes and practices. Στο *Artistic practices and techniques from EUrope and North America favouring social cohesion and peace*. Unesco.
- Curenton, S. M. (2004). The Association Between Narratives and Theory of Mind for Low-Income Preschoolers. *Early Education and Development*, 15(2), 124–146. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1502_1
- Curenton, S. M., & Lucas, T. M. (2007). Assessing young children’s oral narrative skills: The story pyramid framework. Στο Κ. Pence (Επιμ.), *Assessment in Emergent and Early Literacy* (σσ. 377–432). Plural Publishing.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. A. (1990). Young preschoolers’ ability to identify emotions in equivocal situations. *Child Study Journal*, 20(3), 153–169.
- Dillen, L., Siongers, M., Helskens, D., & Verhofstadt-Denève, L. (2009). When Puppets Speak: Dialectical Psychodrama within Developmental Child Psychotherapy. *Journal of Constructivist Psychology*, 22(1), 55–82. <https://doi.org/10.1080/10720530802500839>
- Egge, D. L., Marks, L. G., & McEvers, D. M. (1987). puppets and adolescents: A group guidance workshop approach. *Elementary School Guidance & Counseling*, 21(3), 183–192. JSTOR.

- Emde, R. N., Wolf, D. P., & Oppenheim, D. (2003). *Revealing the Inner Worlds of Young Children: The MacArthur Story Stem Battery and Parent-Child Narratives*. Oxford University Press.
- Exner, C. (2005). *Practical puppetry A-Z: a guide for librarians and teachers*. McFarland.
- Frey, D. (2006). Puppetry interventions for traumatized clients. Στο J. Carey, *Expressive and creative arts methods for trauma survivors* (σσ. 181–192). Jessica Kingsley Publishers.
- Gendler, M. (1986). Group puppetry with school-age children: Rationale, procedure and therapeutic implications. *The Arts in Psychotherapy*, 13(1), 45–52. [https://doi.org/10.1016/0197-4556\(86\)90007-9](https://doi.org/10.1016/0197-4556(86)90007-9)
- Ghosh, S., & Banerjee, U. K. (2006). *Indian Puppets*. Abhinav Publications.
- Gresham, F. M. (2016). *Social skills assessment and intervention for children and youth*. 46(3), 319–332.
- Grych, J. H., Wachsmuth-Schlaefler, T., & Klockow, L. L. (2002). Interparental aggression and young children's representations of family relationships. *Journal of Family Psychology*, 16(3), 259–272. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.16.3.259>
- Haggerty, N., Black, R., & Smith, G. (2005). Increasing Self-Managed Coping Skills Through Social Stories and Apron Storytelling. *Teaching Exceptional Children*, 37, 40–47. <https://doi.org/10.1177/004005990503700406>
- Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2019). The zone of proximal development in play and learning. *Cultural-Historical Psychology*, 2008, 2–11.

- Hamre, I. (2012). Affective Education through the Art of Animation Theatre. Στο L. Kroflin (Επιμ.), *The Power of the Puppet*. The Unima, Puppets in Education, Development and Therapy Commission Croatian Centre of UNIMA.
- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review*, *91*(2), 145–149. <https://doi.org/10.1257/aer.91.2.145>
- Henderson, M. (2011). *How to motivate children to learn*. Epitom Books.
- Holler, J. (1965). *Unesco Service of Articles on Education: Puppets in Primary Education* (ws/0865.68EDS). Unesco Indexe Archives.
- Hotulainen, R., & Lappalainen, K. (2011). Pre-school socio-emotional behaviour and its correlation to self-perceptions and strengths of young adults. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *16*, 365–381. <https://doi.org/10.1080/13632752.2011.616342>
- Howard, R. (2013). *Punch and Judy in 19th century America: A history and biographical dictionary*. McFarland & Co. Publishers.
- Irwin, E. C. (2000). The use of a puppet interview to understand children. Στο *Play diagnosis and assessment, 2nd ed* (σσ. 682–703). John Wiley & Sons, Inc.
- Jenkins, R. L. (2002). Finger puppets and mask making. Στο C. E. Schaefer & D. M. Cangelosi, *Play therapy techniques* (σσ. 115–122). Jason Aronson.
- Johnston, R., & Watson, and. (2005). *The effects of synthetic phonics teaching on reading and spelling attainment, a seven year longitudinal study*.
- Jones, P. (2006). The active witness. The acquisition of meaning in dramatherapy. Στο H. Payne, *Handbook of inquiry in the arts therapies: One river, many currents*. Kingsley.

- Joyce, M. (2005). Puppets enrich children with Autism. Στο *Puppetry in Education and Therapy, Unlocking Doors to the Mind and Heart* (σσ. 179–183). AuthorHouse.
- Kelly, C. (1990). *Petrushka, the Russian Carnival Puppet Theatre*. Cambridge University Press.
- Korosec, H. (2002). *The puppet- what a miracle!* (Ε. Majaron & L. Kroflin, Επιμ.; Ν. Η. Kay-Antoljak, Μτφ.). The Unima, Puppets in Education Commision.
- Korosec, H. (2012). Playing with puppets in class- Teaching and Learning with pleasure. Στο *The power of puppet*. The Unima, Puppets in Education Commision.
- Kott, J. (1984). *Ένα Θέατρο Ουσίας* (Ε. Πατρίκιου & Ε. Παπάζογλου, Μτφ.; 4ο έκδ.). Χατζηνικολή.
- Krott, A., & Nicoladis, E. (2005). Large constituent families help children parse compounds. *Journal of Child Language*, 32(1), 139–158.
<https://doi.org/10.1017/S0305000904006622>
- Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of the relationship*. Routledge.
- Latshaw, G. (2000). *The complete book of puppetry*. Dover Publications.
- Laughlin, N. M. (1998). *Puppet power. Grades 1-4*. Good Year Books.
- Lee, T. (2012). School-Based Interventions for Disruptive Behavior. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 21(1), 161–174.
<https://doi.org/10.1016/j.chc.2011.09.002>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of

- studies that evaluate healthcare interventions: Explanation and elaboration. *BMJ*, 339, b2700. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2700>
- Linse, C. T., & Nunan, David. (2005). *Practical English language teaching: Young learners*. McGraw-Hill/Contemporary; /z-wcorg/.
- Lobrot, M. (1993). *Η έρευνά μου* (Κ. Μπακιρτζής, Μτφ.). 42(Τετράδια Ψυχιατρικής).
- Macfie, J., Toth, S. L., Rogosch, F. A., Robinson, J., Emde, R. N., & Cicchetti, D. (1999). Effect of maltreatment on preschoolers' narrative representations of responses to relieve distress and of role reversal. *Developmental Psychology*, 35(2), 460–465. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.460>
- McDevitt, M. R. (1945). *Discovering maladjustment in children through their free drawings*. OREGON STATE COLLEGE.
- McPharlin, P., & McPharlin, M. B. (1969). *The puppet theatre in America: A history 1524-1948*. Plays Inc.
- Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1998). Assessing Young Children's Views of Their Academic, Social, and Emotional Lives: An Evaluation of the Self-Perception Scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development*, 69(6), 1556–1576. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06177.x>
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Psychology Press.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (2013). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. Springer Science & Business Media.
- Minnis, H., Millward, R., Sinclair, C., Kennedy, E., Greig, A., Towlson, K., Read, W., & Hill, J. (2006). The Computerized MacArthur Story Stem Battery – a

- pilot study of a novel medium for assessing children's representations of relationships. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 15(4), 207–214. <https://doi.org/10.1002/mpr.198>
- Nalavany, B. A., Carawan, L. W., & Brown, L. J. (2011). *Considering the role of traditional and specialist schools: Do school experiences impact the emotional well-being and self-esteem of adults with dyslexia?* 38(4), 191–200. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00523.x>
- Naylor, S., Keogh, B., Downing, B., Maloney, J., & Simon, S. (2007). The Puppets Project: Using Puppets to Promote Engagement and Talk in Science. Στο R. Pintó & D. Couso (Επιμ.), *Contributions from Science Education Research* (σσ. 289–296). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5032-9_22
- O'Hare, E. by M. B. and J. (2005). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart*. AuthorHouse.
- Orth, U., Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Maes, J., & Schmitt, M. (2009). *Low self-esteem is a risk factor for depressive symptoms from young adulthood to old age*. 118(3).
- Page, T., Boris, N. W., Heller, S., Robinson, L., Hawkins, S., & Norwood, R. (2011). Narrative story stems with high risk six year-olds: Differential associations with mother- and teacher-reported psycho-social adjustment. *Attachment & Human Development*, 13(4), 359–380. <https://doi.org/10.1080/14616734.2011.584401>
- Peck, S., & Virkler, A. (2006). Reading in the Shadows: Extending Literacy Skills Through Shadow-Puppet Theater. *Reading Teacher - READ TEACH*, 59, 786–795. <https://doi.org/10.1598/RT.59.8.6>

- Pélicand, J., Gagnayre, R., Sandrin-Berthon, B., & Aujoulat, I. (2006). A therapeutic education programme for diabetic children: Recreational, creative methods, and use of puppets. *Patient Education and Counseling*, *60*(2), 152–163. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2004.12.007>
- Peyton, J. L. (1986). *Puppetools for Special Education*. Prescott Durrell & Co, 6.
- Pieczura, M. (2013). The Power of Creative Drama in Social Studies. *National Council for the Social Studies*, *25*(3), 9–12.
- Reich, R. (1968). Puppetry—A Language Tool. *Exceptional Children*, *34*(8), 621–623. <https://doi.org/10.1177/001440296803400806>
- Ringoot, A. P., Jansen, P. W., Steenweg-de Graaff, J., Measelle, J. R., van der Ende, J., Raat, H., Jaddoe, V. W. V., Hofman, A., Verhulst, F. C., & Tiemeier, H. (2013). Young children’s self-reported emotional, behavioral, and peer problems: The Berkeley Puppet Interview. *Psychological Assessment*, *25*(4), 1273–1285. <https://doi.org/10.1037/a0033976>
- Robinson, J. L., Kelsay, K. J., & Le Houezec-Jacquemain, F. (2002). Le complément d’histoires de MacArthur: Un nouvel outil d’évaluation. *Devenir*, *14*(4), 401–414. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dev.024.0401>
- Robson, D., & Bailey, V. (1991). *Shadow theatre*. Franklin Watts Ltd.
- Saunders, F. E. (2011). *How to use puppets in English lessons in schools*. Read Books Ltd.
- Schaefer, C. E., & O’Connor, J. K. (1983). The diagnostic and therapeutic use of pretend play. Στο *Handbook of play therapy* (σσ. 148–166). Wiley.
- Schrandt, J. A., Townsend, D. B., & Poulson, C. L. (2009). *Teaching empathy skills to children with autism*. *42*(1), 17–32.

- Shapiro, K., Randour, M. L., Krinsk, S., & Wolf, J. L. (2014). *The Assessment and Treatment of Children Who Abuse Animals: The AniCare Child Approach*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-01089-2>
- Siu, A., & Shek, D. (2010). Social Problem Solving as a Predictor of Well-being in Adolescents and Young Adults. *Social Indicators Research*, 95, 393–406.
- Sparapani, V. de C., Borges, A. L. V., Dantas, I. R. de O., Pan, R., & Nascimento, L. C. (2012). Children with Type 1 Diabetes Mellitus and their friends: The influence of this interaction in the management of the disease. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 20(1), 117–125. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692012000100016>
- Spencer, T., & Slocum, T. (2010). The Effect of a Narrative Intervention on Story Retelling and Personal Story Generation Skills of Preschoolers With Risk Factors and Narrative Language Delays. *Journal of Early Intervention - J EARLY INTERVENTION*, 32, 178–199. <https://doi.org/10.1177/1053815110379124>
- Stone, L. L., van Daal, C., van der Maten, M., Engels, R. C. M. E., Janssens, J. M. A. M., & Otten, R. (2014). The Berkeley Puppet Interview: A Screening Instrument for Measuring Psychopathology in Young Children. *Child & Youth Care Forum*, 43(2), 211–225. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9235-9>
- Swortzell, L. (2004). A short view of American puppetry. Στο *American puppetry: Collections, history and performance* (σσ. 22–38). McFarland & Company.
- Tillis, S. (1992). *Toward an aesthetics of the puppet: Puppetry as a theatrical art*. Greenwood Press.

- Trimingham, M. (2010). Objects in transition: The puppet and the autistic child. *Journal of Applied Arts & Health*, 1(3), 251–265. https://doi.org/10.1386/jaah.1.3.251_1
- Tzuriel, D., & Remer, R. (2018). Mediation with a puppet: The effects on teachers' mediated learning strategies with children in special education and regular kindergartens. *Learning and Instruction*, 58, 295–304. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.08.001>
- Von Klitzing, K., Kelsay, K., Emde, R. N., Robinson, J., & Schmitz, S. (2000). Gender-Specific Characteristics of 5-Year-Olds' Play Narratives and Associations With Behavior Ratings. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(8), 1017–1023. <https://doi.org/10.1097/00004583-200008000-00017>
- Wallace, A., & Mishina, L. (2004). *Relations between the Use of Puppetry in the Classroom, Student Attention and Student Involvement*.
- Warren, S. L., Emde, R. N., & Sroufe, L. A. (2000). Internal Representations: Predicting Anxiety From Children's Play Narratives. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(1), 100–107. <https://doi.org/10.1097/00004583-200001000-00022>
- Woltmann, A. G. (1940). The use of puppets in understanding children. *Mental Hygiene. New York*, 24, 445–458.
- Woolgar, M., Steele, H., Steele, M., Yabsley, S., & Fonagy, P. (2001). Children's play narrative responses to hypothetical dilemmas and their awareness of moral emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(1), 115–128. <https://doi.org/10.1348/026151001165994>
- Wright, D. A., & Wright, J. (1990). *One-person puppet plays*. Teacher Ideas Press.

Παράρτημα

Ευρετήριο συντομογραφιών:

API	Alien Puppet Interview
CMSSB	Computerized MacArthur Story Stem Battery
EKI	Emotion Puppet Interview
MSSB	Mac Arthur Story Stem Battery
PI	Puppet Interview
ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΔΑΦ	Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
ΕΑ	Ειδική Αγωγή
ΘΑ	Θεατρική Αγωγή
ΣΜΕΑΕ	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης