



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Σχολή: Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών

Τμήμα: Προσχολική και Πρώτη σχολική ηλικία

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Τίτλος μεταπτυχιακής διατριβής:

«Η κούκλα ως μέσο προσέγγισης και επίλυσης έμφυλων συγκρούσεων στο
νηπιαγωγείο και την πρώτη σχολική ηλικία»

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Φίνου Μαρία, Α.Μ. 183

Επιβλέπον Καθηγητής: Χρηστάκος Ιωάννης

Συμβουλευτική επιτροπή:

Χρηστάκος Ιωάννης: Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ράπτης Θεοχάρης: Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μάντζιος Πανταζής: Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ιωάννινα, 21/09/2023

Copyright © 2023 Φίνου Μαρία

Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος. Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας έκδοσης, εξολοκλήρου ή τμήματος αυτής για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση των μελετών για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τους συγγραφείς. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα των κειμένων εκφράζουν τους συγγραφείς και μόνο.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή μου Χρηστάκο Ιωάννη για την καθοδήγηση και την υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλο το διάστημα εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΜΕΡΟΣ Α΄

Περίληψη.....σελ.	6
Λέξεις- Κλειδιά.....σελ.	6
Abstract.....σελ.	7
Key- words.....σελ.	7
Εισαγωγή.....σελ.	8

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1.Κούκλα και κουκλοθέατρο στο νηπιαγωγείο.....σελ.	9
1.1.1 Ορισμός κουκλοθέατρου.....σελ.	9
1.1.2 Κουκλοθέατρο: Ιστορική αναδρομή.....σελ.	9
1.1.3 Είδη θεατρικής κούκλας.....σελ.	13
1.1.4 Το Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση.....σελ.	16
1.1.5 Η κούκλα και το παιχνίδι ρόλων ως θεραπευτικό μέσο.....σελ.	22
1.2.Έμφυλες διαφορές: Ορισμοί και θεωρίες.....σελ.	24
1.2.1 Βιολογικό φύλο/ Κοινωνικό φύλο/ Έμφυλη ταυτότητασελ.	24
1.2.2 Ταυτότητα του φύλου και προσχολική ηλικία.....σελ.	25
1.3.Συγκρούσεις: Ορισμοί και επίλυση.....σελ.	26
1.3.1. Συγκρούσεις στην εκπαίδευση/ Αναγνώριση των συγκρούσεων.....σελ.	26
1.3.2. Διεθνείς στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησηςσελ.	30

ΜΕΡΟΣ Β΄

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ (project)

2.1 Ο εμπυχωτής	σελ. 35
2.2 Το θεατρικό περιβάλλον.....	σελ. 37
2.3 Τα χρηστικά για την παράσταση αντικείμενα.....	σελ. 38
2.4 Ο τρόπος παρουσίασης της στα παιδιά.....	σελ. 38
2.5 Η δραματοποίηση του έργου.....	σελ. 40
2.6 Η υπόθεση της παράστασης και η δραματοποίηση της.....	σελ. 41
2.7 Συμπεράσματα	σελ. 47

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	σελ. 48
--------------------------	----------------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	σελ. 51
-----------------------	----------------

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κουκλοθέατρο είναι μια μορφή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς περιβάλλεται από μυστήριο, χιούμορ, προσεγγισιμότητα, εφευρετικότητα, δημιουργικότητα και δημιουργεί τις συνθήκες για αλληλεπιδραστική/διαφοροποιημένη μάθηση. Ως παιδαγωγικό εργαλείο, το κουκλοθέατρο προσφέρει την δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματα τους, ενεργοποιείται η φαντασία τους και διευκολύνεται η γεφύρωση των πολιτιστικών, θρησκευτικών, γλωσσικών, κοινωνικών ή φυλετικών διαφοροποιήσεων. Παράλληλα, υπάρχει κι ένα έντονο ενδιαφέρον αξιοποίησης των τεχνικών της Δραματικής τέχνης για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, της ευαισθητοποίησης τους απέναντι στα άτομα που δεν συμπεριφέρονται όπως στερεοτυπικά θέλει το βιολογικό τους φύλο.

Το πρώτο μέρος της Διπλωματικής Εργασίας περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την ιστορία του κουκλοθέατρου, τα είδη θεατρικής κούκλας, το Κουκλοθέατρο σαν παιδαγωγικό εργαλείο και συγκεκριμένα ως μέσο προσέγγισης των έμφυλων συμπεριφορών, την ταυτότητα του φύλου στην προσχολική ηλικία, την αναγνώριση των έμφυλων διαφορών και τρόπους διαχείρισης και επίλυσης των συγκρούσεων .

Το δεύτερο μέρος της Διπλωματικής Εργασίας περιλαμβάνει μια εικαστική εγκατάσταση με χειροποίητες κούκλες κουκλοθέατρου και ένα πρωτότυπο έργο το οποίο μπορεί να παρουσιαστεί σε νηπιαγωγεία, με θεματολογία την επίλυση έμφυλων συγκρούσεων.

Λέξεις- Κλειδιά: κούκλα, κουκλοθέατρο, δραματική τέχνη, εκπαίδευση, φύλο, φυλετικές διαφοροποιήσεις, συγκρούσεις, επίλυση συγκρούσεων

ABSTRACT

Puppet theater is a form of Dramatic Art in Education and a valuable educational tool, as it is surrounded by mystery, humor, approachability, inventiveness, creativity and creates the conditions for interactive/differentiated learning. As a pedagogical tool, puppet theater offers students the opportunity to express their feelings, activates their imagination and facilitates the bridging of cultural, religious, linguistic, social, or racial differences. At the same time, there is also a strong interest in utilizing the techniques of the Dramatic art for the cultivation of children's social skills, raising their awareness towards people who do not behave as stereotypically as their biological sex wants.

The first part of the thesis includes the theoretical framework regarding the history of puppetry, the types of theatrical puppets, puppetry as an educational tool, and specifically as a means of addressing gender behaviors, gender identity in preschool age, the recognition of gender differences, and ways to manage and resolve conflicts.

The second part of the thesis includes a visual installation with handmade puppets and an original work that can be presented in kindergartens, focusing on the theme of resolving gender conflicts.

Key- Words: puppet, puppetry, dramatic art, education, gender, racial differences, conflict, conflict resolution

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το κουκλοθέατρο ως μια από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αποτελεί ένα σπουδαίο εκπαιδευτικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η αξία του έγκειται στο γεγονός, ότι με τρόπο διασκεδαστικό, δημιουργικό και παιγνιώδη προσφέρει ερεθίσματα για συναισθηματική, νοητική και γνωστική ανάπτυξη. Προσφέρει την ευκαιρία στα παιδιά να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους, να καλλιεργήσουν την ευρηματικότητα τους, να αφομοιώσουν αξίες και κανόνες της κοινωνίας και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.

Το πρώτο μέρος της Διπλωματικής Εργασίας περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την ιστορία του κουκλοθέατρου, τα είδη θεατρικής κούκλας, το Κουκλοθέατρο σαν παιδαγωγικό εργαλείο και συγκεκριμένα ως μέσο προσέγγισης των έμφυλων συμπεριφορών, την ταυτότητα του φύλου στην προσχολική ηλικία, την αναγνώριση των έμφυλων διαφορών και τρόπους διαχείρισης και επίλυσης των συγκρούσεων .

Το δεύτερο μέρος της Διπλωματικής Εργασίας περιλαμβάνει μια εικαστική εγκατάσταση με χειροποίητες κούκλες κουκλοθέατρου και ένα πρωτότυπο έργο το οποίο μπορεί να παρουσιαστεί σε νηπιαγωγεία, με θεματολογία την επίλυση έμφυλων συγκρούσεων.

1.1.1 Ορισμός κουκλοθέατρου

Βασικό στόχο της εκπαίδευσης, αποτελεί η προετοιμασία του ατόμου για τη ζωή τους ως μελλοντικός πολίτης. Οι απόψεις για τους στόχους της εκπαίδευσης και της κοινωνίας έχουν αλλάξει πολύ με το πέρασμα των χρόνων, και οι παραδοσιακές λειτουργίες των σχολείων έχουν αμφισβητηθεί. Η μάθηση μέσω του παιχνιδιού θεωρείται πλέον σημαντική, καθώς το παιχνίδι δεν συμβάλλει απλά στην μάθηση, αλλά αναδεικνύει τις κλίσεις, τα ταλέντα και τις επιθυμίες ενός παιδιού.

Ένα σύνηθες μέσο διδασκαλίας, ιδίως στις μικρές ηλικίες είναι η χρήση της κούκλας και το κουκλοθέατρο.

Το κουκλοθέατρο είναι ένα είδος θεάτρου στο οποίο δρουν κούκλες τις οποίες ζωντανεύουν οι άνθρωποι, κρυμμένοι τις περισσότερες φορές από τους θεατές. Μερικές φορές στο κουκλοθέατρο αντί για την κούκλα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα αντικείμενο, το οποίο μπορεί να ζωντανέψει ο παίκτης με ανάλογες κινήσεις και ανάλογη φωνή (Απόστολος Ν. Μαγουλιώτης, Αθήνα, 1994).

1.1.2. Ιστορική αναδρομή

Στη διαχρονική αναζήτηση ερευνώντας για τις ρίζες του κουκλοθέατρου θα ανατρέξουμε στον πρωτόγονο άνθρωπο. Ο άνθρωπος μέσα από τα σπήλαια χαράσσει, γράφει την ύπαρξη του και τη βεβαιώνει. Εξημερώνει και υποτάσσει τις δυνάμεις της φύσης μέσα από τη δυνατότητα αναπαράστασης και συμβολισμού. Σε μια πέτρα, σ' ένα κομμάτι ξύλο, σ' ένα δέντρο εδράζεται η θεότητα (Αλκηστis Κοντογιάννη, Αθήνα, 1992).

Στην εξελικτική διαδικασία και διαμέσου της επιθυμίας για αναπαράσταση και συμβολισμό, ο άνθρωπος οδηγήθηκε στη δημιουργία υποτυπωδών ομοιωμάτων της ανθρώπινης φιγούρας που τα λάτρευε ως θεούς (Αλκηστis Κοντογιάννη, Αθήνα, 1992).

Το κουκλοθέατρο έχει τις ρίζες του στη λατρευτική χρήση ειδώλων, ομοιωμάτων δηλαδή που παριστάνουν θεούς, δαίμονες ή και ανθρώπους (Πούχνερ Βάλτερ, «Το λαϊκό παραδοσιακό θέατρο στα Βαλκάνια», Αθήνα, Δρώμενα ¾).

Οι κούκλες του κουκλοθέατρου (η ελληνική ορολογία είναι, κούκλα που περνιέται στο χέρι και κινείται με τα δάχτυλα), με διάφορες μορφές και ονόματα, «ανδρείκελα», «νευρόσπαστα» κλπ., ήταν γνωστές σε όλο τον κόσμο πριν από 3000 χρόνια (Πέπη Δαράκη, Αθήνα, 1978).

Με τις αρχαιολογικές ανασκαφές βρέθηκαν σε τάφους και μνημεία μικρά αγαλματάκια που η διάρθρωση τους τους έδινε την ευχέρεια να κάνουν διάφορες βασικές κινήσεις. Από τα πανάρχαια χρόνια οι διάφορες θρησκείες χρησιμοποιούσαν αυτά τα μικρά κινούμενα αγαλματάκια στις λατρευτικές τελετές τους, όπως στην Αίγυπτο, στη διάρκεια μυστηριακής λειτουργίας του Οσίριδος και της Ίριδας. Τον 19° αιώνα, στο μνήμα μιας Αιγύπτιας ιέρειας ανακαλύφθηκε ένα κουτί που ήταν αναπαράσταση δωματίου και μέσα σε αυτό υπήρχαν μικρές ξύλινες φιγούρες με μηχανισμό από σκοινιά που μπορούσαν να κινηθούν μπρος και πίσω. Τελικά έγινε παραδεκτό πως οι Αιγυπτιακές μαριονέτες είχαν καθαρά θρησκευτικό χαρακτήρα (Πέπη Δαράκη, Αθήνα, 1978).

Οι μαριονέτες από την Αίγυπτο ήρθαν και στην Ελλάδα και, σύμφωνα με τον Λουκιανό, οι Έλληνες μιμήθηκαν τον μηχανισμό της κινητικότητάς τους. Το κουκλοθέατρο ήταν γνωστό και το χρησιμοποιούσαν ευρύτατα σαν καθημερινή λαϊκή ψυχαγωγία και οι αρχαίοι Έλληνες και οι αρχαίοι Ρωμαίοι. Οι αρχαίοι Έλληνες τις κούκλες από κερί ή ξύλο τις λέγανε νευρόσπαστα και τις αναφέρουν στο έργο τους ο Ηρόδοτος και ο Ξενοφώντας (Πέπη Δαράκη, Αθήνα, 1978).

Το θέατρο με τις κούκλες ήταν γνωστό επίσης και στους Βυζαντινούς, απ' όπου το πήραν, όπως πιστεύεται, οι Ινδοί. Στην Ινδία και γενικότερα στην Ασία, οι μαριονέτες είχαν καθαρά

θηρσκευτικό χαρακτήρα. Η δημιουργία τους οφείλεται, όπως και στην Αίγυπτο, σε θρησκευτικές ανάγκες και διατήρησαν τον ιερό και μυστηριακό τους χαρακτήρα. Χρησίμευαν στις ιερές τελετές για να καλούν τα πνεύματα των νεκρών. Ωστόσο, αυτός ο θρησκευτικός χαρακτήρας χάθηκε στην πορεία των χρόνων, καθώς οι κούκλες μαριονέτες άρχισαν να πρωταγωνιστούν σε επικά έργα. Θρησκευτικό περιεχόμενο έχουν και τα έργα της εποχής του 1000- 1100 που παίζονται στις Ινδίες και στην Ινδοκίνα, σ' ένα θέατρο σκιών με «μπερντέ» και δερμάτινες φιγούρες. Παίζονται και σήμερα ακόμα σε πολύωρες παραστάσεις από τις επτά το βράδυ ως το πρωί με συνοδεία ορχήστρας από 30- 40 όργανα (Πέπη Δαράκη, Αθήνα, 1978). Το κουκλοθέατρο και το θέατρο σκιών αναπτύχθηκαν σε υψηλό βαθμό και στο Σιάμ. Στα νησιά της Μαλαισίας και ιδιαίτερα στην Ιάβα το κουκλοθέατρο είχε μεγάλη εξέλιξη και σήμερα αποτελεί ψυχαγωγία πολύ αγαπητή στο γιανέζικο λαό. Στη χώρα αυτή διατηρεί ακόμα το όνομα Wagand που σημαίνει σκιά. Σε αυτές τις χώρες δινόταν παραστάσεις με μαριονέτες μόνο σε οικογενειακό κύκλο και με την ευκαιρία σημαντικών γεγονότων της οικογενειακής ζωής, όπως γεννήσεις, γάμοι, θάνατοι. Υπήρχαν θεϊκές και ηρωικές φιγούρες παραδοσιακών ηρώων και δαιμόνων. Ανάμεσα τους κινείται ένα παράξενο ον με μαγική δύναμη, που απεικονίζει τη φύση και συνοδεύεται από ορχήστρα (Πέπη Δαράκη, Αθήνα, 1978).

Με θρησκευτικό χαρακτήρα ξεκίνησαν οι μαριονέτες και στην Κίνα. Στην πορεία της εξέλιξης τους γινόταν επικές και τελικά κωμικές, απαλλαγμένες από ρεαλιστικά στοιχεία. Η τεχνική στη Κινέζικη μαριονέτα είναι εξαιρετικά απλή και υπάρχει μόνο παρουσιαστής που διευθύνει όλο το θέαμα. Υπήρχαν και μαριονέτες πιο πολύπλοκες, αλλά για τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Πέπη Δαράκη, Αθήνα, 1978).

Οι μαριονέτες στην Ιαπωνία ξεκίνησαν από μικρά αγαλματάκια που τα χάριζαν αρχικά στους θεούς και σιγά- σιγά απόκτησαν κίνηση. Ο λαός πίστευε πως ο παρουσιαστής του θεάματος ήταν μάγος. Σιγά- σιγά οι μαριονέτες εμπλουτίστηκαν με χορωδία, ορχήστρα, χορό και τελικά διάλογο. Τα έργα που παίζονταν αρχικά ήταν ρομαντικές, αισθηματικές ιστορίες. Η Ιαπωνία έχει μεγάλη παράδοση σε αυτό το είδος. Οι καλλιτέχνες αφιερώνουν μια ζωή για να ειδικευτούν σε ειδικές κινήσεις των τελετουργικών παραστάσεων. Αργότερα οι μεγαλύτεροι ποιητές, καλλιτέχνες, δραματουργοί έγραψαν πολλά έργα πολεμικά, ειδικά για μαριονέτες. Η τεχνική τους βελτιώνεται αδιάκοπα και σιγά- σιγά το σκηνικό αλλάζει, γίνεται εξωπραγματικό και τα πάντα διαδραματίζονται σε ένα κόσμο φανταστικό και παραμυθένιο. Από το γιανέζικο θέατρο γεννήθηκε το θέατρο αυτής της χώρας. Στις αρχές μάλιστα του 18^{ου} αιώνα το κουκλοθέατρο της «Νινγκυό- Σιμπά» ανταγωνιζόταν σοβαρά το θέατρο. Σε κάθε χώρα ο τύπος που πρωταγωνιστούσε είχε κάποια ιδιαίτερη χαρακτηριστική φυσιογνωμία και ονομασία. Στην Κίνα και στην Ιάβα είχαν ποικίλα ονόματα. Στην Ιαπωνία, π.χ. ήταν ο Αγιατσούρι, στην Περσία ο «Κετσέλ Πεχλιβάν» και ο «Σάχ Σελίμ» (ονόματα Οθωμανών σουλτάνων, 1500) (Πέπη Δαράκη, Αθήνα, 1978).

Στην Ευρώπη παράλληλα με το θέατρο σκιών λειτουργεί τον 13^ο- 14^ο αιώνα το κουκλοθέατρο με διάφορες παραλλαγές του, όπως κουκλοθέατρο με τα χέρια μέσα στο κεφάλι της κούκλας, μαριονέτες που παίζονται με κλωστές και ο παίκτης βρίσκεται σε υψηλότερο επίπεδο από την κούκλα που κινεί, άλλο είδος που παίζεται με ραβδιά ή σίδερα που στεριώνονται στο κεφάλι της κούκλας (Βρυξέλλες, Σικελία). Στις χώρες της Ευρώπης οι παραστάσεις κουκλοθεάτρου συνοδεύονται και από χορωδία και μουσικά όργανα. Αρχικά τα έργα είχαν θρησκευτικό χαρακτήρα και ιστορικοεπικό περιεχόμενο, ήταν γραμμένα σε τραχιά λατινική γλώσσα και παίζονταν με δύο μόνο κούκλες, δεδομένου ότι στην αρχή χρησιμοποιούνταν και τα δύο χέρια του παίκτη. Στο Μεσαίωνα στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης περιόδευσαν διάφοροι κουκλοθίασοι και έπαιζαν τα πάθη του Χρηστού (Πέπη Δαράκη, Αθήνα, 1978).

Τον 19^ο αιώνα το κουκλοθέατρο διαδίδεται ευρύτατα και στην Ευρώπη εμφανίζεται το θέατρο του χαρτιού (théâtre de papier), το οποίο γεννήθηκε στην Μεγάλη Βρετανία. Οι κωμικοί ηθοποιοί έδιναν παραστάσεις στα σαλόνια και αναπαρίσταναν σ' ένα μικρό χαρτονένιο θεατράκι του οποίου εύκολα μετέφεραν τη σκηνή και τους ηθοποιούς. Οι πρωταγωνιστές-φιγούρες, που ήταν χαρτονένιες περίπου 10- 20 εκατοστά, κινούνταν σε εγκοπές χαραγμένες στο υπερυψωμένο χαρτονένιο πάτωμα της σκηνής. Εκεί παίζονταν διασκευές θεατρικών και λογοτεχνικών έργων (Αλκηστis Κοντογιάννη, Αθήνα, 1992). Στη Μεγάλη Βρετανία, οι μαριονέτες ήταν γνωστές και πολύ δημοφιλείς. Στην εποχή της Ελισσάβετ γνώρισαν μέρες δόξας με έργα παρμένα από την αρχαία και εθνική ιστορία των Άγγλων. Φαίνεται όμως ότι το

μεγάλο μίσος και η ζήλεια χώριζαν του Άγγλους ηθοποιούς από τις μαριονέτες. Ωστόσο ο αγγλικός λαός τόσο πολύ τις αγαπούσε, που στήριζε αυτό το είδος ψυχαγωγίας με τη μαζική του παρουσία, όπου δινόταν παραστάσεις, στις πόλεις και στα χωριά, έστω και αν οι θίασοι ήταν ξένοι, ιταλικοί, γαλλικοί (Άλκηστις Κοντογιάννη, Αθήνα, 1992).

Τον 16^ο αιώνα ένας ιταλικός θίασος έπαιξε για τον βασιλιά Κάρολο Β' της Αγγλίας και την Αυλή του, και ο βασιλιάς ενθουσιάστηκε τόσο πολύ που του έδωσε γραπτή άδεια να περιοδεύσει σε όλη την Αγγλία και να δώσει παραστάσεις. Αλλά το 1562 οι παραστάσεις απαγορεύτηκαν σαν ειδωλολατρικές και το 1647 διατάχθηκε το κλείσιμο όλων των θεάτρων με μαριονέτες. Οι κουκλοθίασοι αντιστάθηκαν στους διωγμούς μέχρις ότου, με την παλινόρθωση των Στιούαρτ, ξανανοίγουν τα θέατρα με τις μαριονέτες, οπότε ξαναπαίρνουν την παλιά τους θέση στην εκτίμηση και στις προτιμήσεις του λαού. Το πρώτο κομψό και αρκετά φροντισμένο θέατρο για μαριονέτες άνοιξε στο Λονδίνο το 1711. Ο αντιπροσωπευτικός τύπος του Αγγλικού κουκλοθεάτρου ήταν ο Πούντς με τη γυναίκα του Ζούντη (Άλκηστις Κοντογιάννη, Αθήνα, 1992).

Αγγλικοί κουκλοθίασοι μετέφεραν το είδος και στη Γερμανία, που για πολλά χρόνια ήταν το μοναδικό είδος θεάματος και ψυχαγωγίας για μικρούς και μεγάλους. Το Μεσαίωνα οι μαριονέτες διέσωσαν την δραματική τέχνη στην Γερμανία. Στην εποχή του ρομαντισμού οι γερμανικές μαριονέτες έφτασαν σε τόσο μεγάλη ακμή που τις παραστάσεις τους τις παρακολουθούν άνθρωποι καλλιεργημένοι, άνθρωποι της «υψηλής κοινωνίας», ακόμα και ο ίδιος ο βασιλιάς. Αλλά αυτό δεν κράτησε πολύ. Οι ποιητές και οι συγγραφείς ενώ τις εγκωμιάζουν, τις καταλαβαίνουν και τις θαυμάζουν, δε φροντίζουν να γράψουν έργα ειδικά γι' αυτό το είδος, ώστε να ανανεώνεται το ρεπερτόριό τους και να εξελίσσονται (Άλκηστις Κοντογιάννη, Αθήνα, 1992).

Το κουκλοθέατρο στην Ισπανία δεν έχει να παρουσιάσει κάτι σπουδαίο, πέρα από την αναφορά ενός ιστορικού, ότι ο βασιλιάς Κάρολος της Ισπανίας (1500- 1558), έδειξε τόσο μεγάλο ενδιαφέρον για τις κούκλες, που ξαναβρήκε τα λογικά του. Ο θεσμός του κουκλοθεάτρου δε ρίζωσε και δεν καρποφόρησε στην Ισπανία, γιατί διώχθηκε έντονα από την ισπανική Εκκλησία. Αργότερα ο μεγάλος Ισπανός ποιητής και θεατρικός συγγραφέας Φ. Γκαρθία Λόρκα έγραψε θέατρο για μαριονέτες και έπαιξε κι ο ίδιος (Άλκηστις Κοντογιάννη, Αθήνα, 1992).

Στην Πορτογαλία οι ιστορίες από τη ζωή των αγίων ήταν εξαιρετικά αγαπητές στο λαό και οι μαριονετίστες χρησιμοποιούσαν πάρα πολύ τα θέματα από το μαρτυρολόγιο των αγίων (Άλκηστις Κοντογιάννη, Αθήνα, 1992).

Στη Γαλλία τις μαριονέτες τις πήγαν ένας ιταλικός κουκλοθίασος- Μπριός, πατέρας και γιοί- με τον χαρακτηριστικό εθνικό τύπο του ιταλικού κουκλοθεάτρου, τον Πολισινέλ. Ο βασιλιάς της Γαλλίας Λουδοβίκος 14^{ος} προστάτεψε το κουκλοθέατρο και το βοήθησε να διαδοθεί στο γαλλικό λαό και να αποκτήσει μεγάλη δημοτικότητα. Τότε οι πιο αξιόλογες παραστάσεις δίνονταν στη Διέπη, το δεκαπενταύγουστο. Στην αρχή των νεότερων χρόνων οι κυριότεροι παρουσιαστές μαριονετών συγκεντρώθηκαν στο Παρίσι, στην οδό των «Marousets», όπως ονομάζονταν αρχικά οι μαριονέτες, δηλαδή «ανθρωπάκια». Όταν όμως αρχίζουν οι μαριονέτες να μπαίνουν στις εκκλησίες το όνομα τους αλλάζει. Από την κούκλα που έπαιζε τον ρόλο της Παναγίας πήραν το όνομα «Μικρές Μαντόνες» ή «Μικρές Μαρίες». Αλλά η εκκλησία απαγόρευσε αργότερα τις παραστάσεις, γιατί τις χαρακτήρισε ειδωλολατρικές (Πέπη Δαράκη, Αθήνα, 1978). Όταν, λοιπόν, το κουκλοθέατρο διώκεται από την εκκλησία, εξαπλώνεται όλο και περισσότερο, και ως μορφή λαϊκού παραδοσιακού θεάτρου επικρατεί στο προαύλιο της εκκλησίας, στις γιορτές και στα πανηγύρια (Άλκηστις Κοντογιάννη, Αθήνα, 1992).

Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα υπάρχουν πάρα πολλά θέατρα με μαριονέτες στις γαλλικές επαρχίες, οι οποίες αποκτούν γαλλικό χαρακτήρα και χρώμα, αθυροστομία και μοναδική δύναμη λόγου και έκφρασης. Η τέχνη του κουκλοθεάτρου τελειοποιείται, εξελίσσεται γοργά και ο Βολταίρος την χαρακτηρίζει εξαιρετική. Ο Χάντ γράφει ειδικά για το κουκλοθέατρο πέντε μικρές όπερες και όσοι επισκέπτονται το Παρίσι, επισκέπτονται απαραίτητα και τις μαριονέτες. Η γαλλική επανάσταση επέδρασε αποφασίστηκα πάνω στο είδος αυτό της λαϊκής ψυχαγωγίας, καθώς οι μαριονέτες γίνονται υμνητές και θερμοί υποστηρικτές της επανάστασης και ο λαός συμμετέχει μαζικά κι ολόψυχα στις παραστάσεις τους. Επειδή το είδος αυτό ψυχαγωγίας κερδίζει όλο και περισσότερο τις λαϊκές τάξεις, οι ηθοποιοί του θεάτρου αρχίζουν τον διωγμό εναντίον του κουκλοθεάτρου. Ωστόσο ο λαός το βοήθησε, με την αγάπη του, όχι μόνο να επιζήσει αλλά και

να εξελίσσεται διαρκώς μέσα στα χρόνια. Στην εποχή του ρομαντισμού φημισμένοι συγγραφείς γράφουν έργα αποκλειστικά για αυτό το είδος τέχνης, που απευθύνεται σε μικρούς και μεγάλους, διαπαιδαγωγεί, διασκεδάζει και διαπλάθει το ήθος τους. Παράλληλα γνωστοί ηθοποιοί της Κομεντί Φρανσάζ δίνουν την φωνή τους (Άλκηστις Κοντογιάννη, Αθήνα, 1992). Το κουκλοθέατρο στην Ιταλία εξελίχθηκε εξαιρετικά. Στο Μιλάνο, στο Τορίνο, στη Βενετία οι μαριονέτες δίνουν παραστάσεις με ολόκληρες όπερες, που τις συνοδεύουν ορχήστρες και μπαλέτα. Τα θέματα των μύθων τους είναι αισθηματικά ή θρησκευτικά. Από την Ιταλία μεταφυτεύτηκε ο θεσμός και στην Γαλλία. Η Ιταλία είχε τον εθνικό τύπο «Πολισινέλ», ο οποίος στις αρχές του 19^{ου} αιώνα αντικαταστάθηκε από τον γαλλικό εθνικό τύπο «Γκινιόλ». Η καταγωγή του ήταν από την Λυών και αντιπροσώπευε τον υφαντή των μεταξωτών του τόπου. Αυτός ο κουκλοτύπος αγαπήθηκε τόσο πολύ από τον γαλλικό λαό, που όλα τα γαλλικά κουκλοθέατρα λέγονται σήμερα «Γκινιόλ» (Άλκηστις Κοντογιάννη, Αθήνα, 1992).

Στη Ρωσία τον πρώτο καιρό τα έργα που παιζόταν στο κουκλοθέατρο είχαν μυστηριακό χαρακτήρα. Οι ρωσικοί κουκλοθίασοι «Σκόμορακς» περιοδεύαν τον Μεσαίωνα όλη την Ρωσία. Στο ρεπερτόριο τους μπαίνουν σιγά-σιγά και θέματα κωμωδίας που αρέσουν στο λαό και τον διασκεδάζουν. Στις κωμωδίες υπάρχουν σκηνές με σκάνδαλα της εποχής και της κάθε περιοχής που δίνονται οι παραστάσεις όπου κριτικάρονται με πνεύμα καυστικό οι υψηλά ιστάμενοι. Σε εποχές που γίνονται πόλεμοι τα θέματα των έργων ου ρωσικού κουκλοθεάτρου αλλάζουν. Γίνονται επικά, υμνούν την ανδρεία των μεγάλων αρχηγών και στρατιωτών των μεγάλων επιχειρήσεων. Ο τύπος που επικράτησε στο ρωσικό κουκλοθέατρο είναι ο «Πετρούσκα» όμοιος φυσιολογικά με τον ελληνικό ήρωα Φασουλή (Άλκηστις Κοντογιάννη, Αθήνα, 1992).

Ο ελληνικός Φασουλής, όπως γράφει ο Πούχγερ, αντίθετα με τον Καραγκιόζη δεν προέρχεται από την Ανατολή αλλά από την Δύση. Ισχυρίζεται πιθανότατα πως κάποιος Ιταλός κουκλοπαίκτης που συνόδευε έναν ιταλικό θίασος στα Επτάνησα πούλησε εκεί τα ανδρείκελα του. Στην Αθήνα σύμφωνα με τις πληροφορίες του Πούχγερ, το κουκλοθέατρο μεταφέρεται γύρω στο 1870 και το πρώτο συναντάμε στην πλατεία Θησείου. Όπως και ο Καραγκιόζης, έτσι και το θέατρο αυτό ξεκινάει από τα καφενεία, τις μικρές μάντρες, τις πλατείες. Τα περισσότερα ονόματα των προσώπων θυμίζουν ιταλικά ονόματα και ονόματα της *commedia dell'arte*. Ο Φασουλής (Φαγκιολίνιο) και ο υπηρέτης του Περικλής, ο Αρλεκίνος, ο Κόντε Δένιος, ο Πουλτσινέλα, η Κολομπίνα, ο Αουρέλιος. Ο πρώτος γνωστός εμψυχωτής του κουκλοθεάτρου στην Ελλάδα είναι ο Ζακυνθινός Ανδρέας Στραβός, εμφανίζεται γύρω στα 1880. Από τους πρώτους γνωστούς είναι επίσης ο Μαριδάκης, με κύριο πρωταγωνιστή των έργων του τον Φασουλή. Ο Φασουλής αγαπήθηκε πολύ από το κοινό του που το αποτελούσαν συνήθως μεγάλοι. Μαθητής του Μαριδάκη ήταν ο Χρ. Κονιτσιώτης. Σπουδαίος εμψυχωτής κούκλας που οδήγησε το κουκλοθέατρο σε μια πιο εξευγενισμένη μορφή. Μπορούμε να τον παραλληλίσουμε με τον караγκιόζοπαίχτη Μίμαρο «Δημήτρη Σαρντούνη». Και οι δύο θεωρούνται θεμελιωτές στο θεατρικό είδος με το οποίο ασχολήθηκαν (Άλκηστις Κοντογιάννη, Αθήνα, 1992).

Ο караγκιόζοπαίχτης Μίμαρος και πολλοί караγκιόζοπαίχτες μετά από αυτόν δημιούργησαν τα στοιχεία της ελληνικότητας του θεάματος. Τόσο ξένοι περιηγητές όσο και Έλληνες δημοσιογράφοι αναφέρουν θέατρο σκιών πολύ παλιά, το 1827, το 1841, το 1852 και το 1854. Οι προσπάθειες όμως αυτές ήταν διάσπαρτες και όχι μεθοδικές, με μικρή διάρκεια. Οι αρνητικές κριτικές που δέχθηκε ο Καραγκιόζης στρέφονταν γύρω από την θεματολογία του, τον εκφερόμενο λόγο του και το ποιόν της διασκέδασης που παρείχε. Όλα αυτά που συνέβαιναν σε μια εποχή που οι αξίες της παράδοσης δεν είχαν ακόμα αναγνωριστεί. Η μετεπαναστατική ελληνική κοινωνία είχε σε όλους του τομείς ως πρότυπο τον δυτικό αστικό τρόπο ζωής, αντί να προσπαθήσει να δημιουργήσει τον δικό της. Η θεματολογία του Καραγκιόζη, αν και πολύ πλούσια, είναι συνυφασμένη περισσότερο με το κοινωνικό γίνεσθαι. Στην αρχή του αιώνα μας παρουσιάζει την μεταβατική μας περίοδο. Οι μνήμες της τουρκοκρατίας είναι ακόμη ζωντανές και τα οράματα της Δύσης είναι τώρα πια πραγματοποιήσιμα. Η ελληνική παράδοση και η ζωή επί τουρκοκρατίας αντιμετωπίζονται ειρωνικά από τους λογίους της εποχής και η γλώσσα του Καραγκιόζη περιφρονείται, γλώσσα του προλεταριάτου, από την επικρατούσα καθαρεύουσα, γλώσσα των αστών με ένθετες γαλλικές και ιταλικές λέξεις και εκφράσεις. Ενώ τα θέατρα της εποχής εκείνης που προσφέρουν ποιοτική διασκέδαση δεινοπαθούν, ο

Καραγκιόζης δημιουργεί πολλούς φανατικούς οπαδούς (Άλκηστις Κοντογιάννη, Αθήνα, 1992).

Σήμερα, σε όλες τις πολιτισμένες χώρες του κόσμου όπου η ψυχαγωγία του παιδιού οργανώνεται υπεύθυνα από το επίσημο κράτος, προγραμματίζεται επιστημονικά και καλλιτεχνικά, ενισχύεται οικονομικά και συμπεριλαμβάνεται στα επίσημα κυβερνητικά προγράμματα- και ιδιαίτερα στις Ανατολικές- το κουκλοθέατρο έχει εξελιχθεί σε μεγάλη τέχνη που διασκεδάζει, μορφώνει, ψυχαγωγεί μικρούς και μεγάλους. Σε όλες τις χώρες έχει αναγνωριστεί η ευεργετική επίδραση της ψυχαγωγίας- και βασικά του κουκλοθεάτρου- στην πνευματική και συναισθηματική ωριμότητα και ανάπτυξη του παιδιού.

1.1.3. Είδη θεατρικής κούκλας

Υπάρχουν πολλά είδη κούκλας για το κουκλοθέατρο, π.χ. η μαριονέτα, η γαντόκουκλα, η τύπου Ιάβας, η επίπεδη και η τύπου σκιάς. Από αυτά τα είδη έχουν γίνει και άλλες παραλλαγές, όπως η τύπου μαρότας, τύπου Λιέγης, τύπου Μπουνράκου ή Ιαπωνίας, τύπου Μάπετ ή όπερας, Ανθρωποειδούς τύπου, αντικειμενόκουκλες, δαχτυλόκουκλες, αυτοκόλλητες κούκλες, μεγάλες κούκλες κλπ. Άλλες κούκλες είναι μεγάλες και άλλες μικρές, ενώ το βάρος τους ποικίλλει. Ο χειρισμός τους μπορεί να γίνει από έναν παίκτη ή και περισσότερους, ανάλογα με την κούκλα (Απόστολος Ν. Μαγουλιώτης, Αθήνα, 1994).

Οι κούκλες τύπου μαρότας, οι γαντόκουκλες, οι δαχτυλόκουκλες και οι επίπεδες κούκλες, είναι αυτές που μπορούν να παιχτούν πιο εύκολα στο νηπιαγωγείο, γιατί δεν χρειάζονται περισσότερους από ένα παίκτη και είναι εύχρηστες. Ο τρόπος κατασκευής της κάθε κούκλας έχει σχέση και με το χειρισμό της (Απόστολος Ν. Μαγουλιώτης, Αθήνα, 1994).

Η κατασκευή της κούκλας αναπτύσσει τις λεπτές κινήσεις. Συντονίζει την κινητικότητα, ενισχύει την έφεση στον πειραματισμό και στην εξερεύνηση του περιβάλλοντος και των διαφόρων υλικών. Εκλεπτύνει τις αισθήσεις, ευαισθητοποιεί και εξελίσσει την αισθαντικότητα, αναδεικνύει τις δημιουργικές δυνατότητες και καλλιεργεί την ευρηματικότητα. Προσφέρει απόλαυση στα παιδιά και δημιουργεί θετικά συναισθήματα που προάγουν το αυτοσυναίσθημα (Άλκηστις Κ., Αθήνα, 1992).

1) Μαρότες

Η κλασική κούκλα που λέγεται και μαρότα (marotte), αποτελείται από ένα στέλεχος ξύλινο και κυλινδρικό, στερεωμένος στο κεφάλι της, το οποίο επίσης είναι ξύλινο. Το ξύλινο στέλεχος αποτελεί τον κορμό της κούκλας και είναι ντυμένο με ένα φόρεμα που πέφτει επάνω του ριχτό, φαρδύ και μακρύ.

Ο χειρισμός γίνεται από κάτω με το ένα χέρι ή και με τα δύο. Κατά το παίξιμο ο παίκτης κρατάει με το στέλεχος αυτό την κούκλα και την κινεί, την ζωντανεύει και της δίνει ομορφιά και χάρη (Αλέξανδρος Κ. Κόφφας, Αθήνα 1989).

Έτσι παίζονται διαφορετικά, ανάλογα αν θέλουμε η κούκλα να κινεί μόνο το σώμα της ή και τα χέρια της κλπ. Τα ζώα μπορούν να στηρίζονται και σε δύο ραβδάκια, το ένα για το κεφάλι και το άλλο για τα πίσω πόδια τους (Απόστολος Ν. Μαγουλιώτης, Αθήνα, 1994).

Πρόκειται για μια κούκλα χαριτωμένη και κομψή που μπορεί με εύκολο χειρισμό να ελίσσεται με χάρη, να μας μαγεύει, να χορεύει και να «μιλάει». Υπάρχουν πολλών ειδών και μεγεθών

μαρότες, όπως π.χ. οι μαρότες που έχουν ένα ή δυο σταθερά χερίά, μαρότες με χέρι κατευθυνόμενο, μαρότες με πόδι κατευθυνόμενο κλπ.

Το κατευθυνόμενο χέρι ή πόδι κινείται με ένα βοηθητικό σύρμα, που στερεώνεται στην παλάμη (όταν πρόκειται για χέρι) ή στο αστράγαλο (όταν πρόκειται για πόδι) (Αλέξανδρος Κ. Κόφφας, Αθήνα 1989).

2) Γαντόκουκλες

Η γαντόκουκλα όπως φαίνεται από την ετυμολογία της, είναι κούκλα, την οποία ο παίκτης φοράει στο χέρι του σαν γάντι. Κάθε γαντόκουκλα αποτελείται από ένα κεφάλι (που στο κάτω μέρος του έχει μια τρύπα) και από μια θήκη (σαν γάντι), η οποία αποτελεί το φόρεμα της κούκλας. Στο φόρεμα υπάρχουν δύο μικρά μανίκια για τα χέρια της κούκλας, τα οποία παριστάνονται με δάκτυλα του παίκτη (Αλέξανδρος Κ. Κόφφας, Αθήνα 1989). Τα χέρια μας μπαίνουν μέσα στο σώμα τους και ο χειρισμός γίνεται από εκεί. Τα δάκτυλα μας μπαίνουν στο κεφάλι και στα χέρια της κούκλας, ανάλογα με την κατασκευή της. Όταν οι υποδοχές μέσα στις οποίες μπαίνουν τα δάκτυλα είναι μεγάλες ή απέχουν από αυτά πολύ, προσαρμόζουμε χάρτινους ή πλαστικούς ή δερμάτινους κυλίνδρους σε μεγέθη εύχρηστα για τα δάκτυλα (Απόστολος Ν. Μαγουλιώτης, Βόλος, 2009).

3) Δαχτυλόκουκλες

Είναι μικρές κούκλες, οι οποίες φοριούνται και εμψυχώνονται στα δάκτυλα των χεριών του κουκλοπαίκτη. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι κατασκευής αλλά και χειρισμού. Κατασκευάζονται από χάρτινα υφάσματα, πλεκτά γάντια, κουτιά (χάρτινα ή πλαστικά, μεταλλικά) (Απόστολος Ν. Μαγουλιώτης, Αθήνα, 1994).

4) Σιλουέτες

Οι σιλουέτες είναι ο πιο απλός τρόπος κατασκευής κούκλας. Πρόκειται για απλές φιγούρες που κατασκευάζονται από επίπεδα υλικά (που δεν έχουν όγκο), όπως χαρτιά και υφάσματα, και τις κολλάμε ή τις σκίζουμε σε κάποια σημεία και τις εφαρμόζουμε στα χέρια ή στο σώμα (Απόστολος Ν. Μαγουλιώτης, Αθήνα, 1994).

Κινούνται με ξυλάκια ή με σύρματα, τα οποία είναι στηριγμένα στην ράχη ή στο κεφάλι ή και σε διάφορα άλλα μέλη του σώματος, όπως είναι π.χ. η γνωστή σιλουέτα του Καραγκιόζη. Στις σιλουέτες μπορούν να ενώνονται με υποτυπώσεις αρθρώσεις τα χέρια στους ώμους και τους αγκώνες και τα πόδια με στους μηρούς και τα γόνατα.

Για την κατασκευή τους, τα νήπια μπορούν να ζωγραφίσουν πάνω σε χαρτόνι διάφορες φιγούρες ανθρώπων ή ζώων. Στη συνέχεια κόβουν το περίγραμμα και αν θέλουν να τις δυναμώσουν τις κολλάνε πάνω σε ένα χαρτόνι και κόβουν το χαρτόνι σύμφωνα με το περίγραμμα της φιγούρας. Τέλος καρφώνουν τις φιγούρες ή τις κολλούν σε ξυλάκια ή μικρά κοντάρια ή και σύρματα, με τα οποία μπορούν να τις κρατούν και να τις κινούν κατά το παίξιμο (Αλέξανδρος Κ. Κόφφας, Αθήνα 1989).

5) Θέατρο σκιών

Οι φιγούρες στο πρώτο στάδιο ανάπτυξης του θεάτρου σκιών της Κίνας ήταν χάρτινες. Με τον καιρό και γύρω στον 14^ο αιώνα πήραν τη μορφή την οποία έχουν και σήμερα. Διαφοροποιούνται σε δύο κατηγορίες ως προς το μέγεθος και ως προς το είδος του δέρματος κατασκευής. Είναι αυτές του Πεκίνο ύψους 40 εκατοστά κατασκευασμένες από δέρμα γαϊδάρου και εκείνες της επαρχίας (Stretschman- Stiles) ύψους 70 εκατοστών και κατασκευασμένες από δέρμα προβάτου (Χάνγκενχαν) και βοδιού (Chingfang). Το δέρμα αυτό το κατεργάζονται με νίτρο ώσπου να γίνει διάφανο. Οι κινέζικες φιγούρες διαθέτουν σε δέκα περίπου σημεία αρθρώσεις για την κίνηση των οποίων χρησιμοποιούνται 2-3 ξύλινοι χειριστές (χερούλια). Τα διάφορα μέρη κόβονται με λεπτομέρεια για να γίνουν εμφανή τα χαρακτηριστικά του προσώπου (Πατσάλης Χ., Μαρούσι, 1998).

Στην Ινδονησιακή κουλτούρα, τα μεγέθη των φιγούρων κυμαίνονται από 20 εκατοστά έως 1 μέτρο. Χρησιμοποιείται δέρμα βούβαλου και συγκεκριμένα από την πλάτη. Ως πρότυπο για μια καινούρια φιγούρα χρησιμοποιείται η παλιά και δίνεται προσοχή, ώστε τα πόδια να φτιάχνονται από πιο σκληρό δέρμα προκειμένου το κεφάλι και το σώμα να μη γέρνουν μπροστά (ζύγιασμα). Για το κόψιμο των ρούχων, του προσώπου κλπ., χρησιμοποιούνται 20-30 κοπίδια. Οι τελευταίες εργασίες γίνονται στη μύτη, το στόμα και στα μάτια. Το φτιάξιμο του ματιού που γίνεται τελευταίο σημαίνει ότι δίνεται πνοή στην φιγούρα. Το 16^ο αιώνα γίνεται αντικατάσταση του ξύλινου «χειριστή» με κεράτινο από βούβαλο και το 17^ο αιώνα αλλάζει ο χειρισμός της φιγούρας με την προσθήκη αρθρώσεων στα χέρια (Πατσάλης Χ., Μαρούσι, 1998).

Σχετικά με τις ρίζες του Αιγυπτιακού θεάτρου σκιών, εικάζεται ότι έγινε γνωστό από εμπόρους και πειρατές που ήρθαν σε επαφή με την Άπω Ανατολή (Ιάβα κλπ.). Σχέση του Karagöz με το Αιγυπτιακό θέατρο σκιών δεν υπάρχει και γι' αυτό θεωρείται ότι οι Οθωμανοί πήραν μόνο την τεχνική από τους Αιγύπτιους. Διάφορες φιγούρες που εμφανίστηκαν στην Αίγυπτο τον 19^ο αιώνα από δέρμα γαϊδάρου και χαρτόνι δείχνουν ότι χρησιμοποιήθηκαν ως πρότυπα για την κατασκευή των τούρκικων φιγούρων (Πατσάλης Χ., Μαρούσι, 1998).

Σήμερα το θέατρο σκιών παίζεται με την βοήθεια ημιδιάφανων ζωγραφισμένων εικόνων συνήθως πάνω σε χαρτί, δέρμα ή άλλα ημιδιάφανα υλικά επάνω σε μια λευκή οθόνη που φωτίζεται από πίσω. Το αποτέλεσμα είναι ο θεατής να βλέπει καθαρά τα περιγράμματα των εικόνων ή ανάλογα με τη κατασκευή τους και τα χρώματα.

6) Μαριονέτες

Οι μαριονέτες είναι κούκλες με αρθρώσεις (νευρόσπαστα) που κινούνται και ζωντανεύουν ε τη βοήθεια νημάτων και ο χειρισμός τους απαιτεί μεγάλη επιδεξιότητα. Το όνομα «μαριονέτες» προέρχεται από τις κούκλες, τις «Μικρές Μαρίες», που κατά την αποχή του Μεσαίωνα στη Δυτική Ευρώπη (Γαλλία κ.α.) έπαιζαν το ρόλο της Παναγίας. Οι μαριονέτες παίζονται από πάνω με νήματα (ή σύρματα) και ο παίκτης βρίσκεται πάνω από τη σκηνή που παίζει η κούκλα. Πατάει πάνω σε ένα ψηλό βάθρο και ακουμπάει τα χέρια του πάνω σε ένα οριζόντιο ράφι, από το οποίο χειρίζεται τις κούκλες με τα νήματα. Από το ράφι αυτό κρέμεται η κουρτίνα του πίσω μέρους της σκηνής. Η κουρτίνα καλύπτει τον παίκτη από τα πόδια μέχρι τη μέση του.

Μια άλλη κουρτίνα, που βρίσκεται πιο μπροστά και στηρίζεται σε ένα οριζόντιο άξονα πάνω από το μπροστινό μέρος της σκηνής, σε παράλληλο επίπεδο και σε κάποια απόσταση από την πρώτη κουρτίνα, καλύπτει τον παίκτη από την μέση και άνω. Τον καλύπτει μέχρι το κεφάλι και αφήνει να βλέπουμε μόνο τις κούκλες που παίζουν και κατά ένα μέρος τα νήματα από τα οποία κρέμονται. Ανάμεσα από τις δύο κουρτίνες εκτείνεται ο χώρος της σκηνής και μάλιστα σε κάποιο ύψος, ώστε οι κούκλες που κινούνται και παίζουν πάνω σε αυτή να φαίνονται καλά από τους θεατές (Αλέξανδρος Κ. Κόφφας, Αθήνα 1989).

7) Γιγαντόκούκλες

Είναι μεγαλύτερες από το ανθρώπινο σώμα. Μπορεί να είναι κούφιες, για να μπαίνει ο κουκλοπαίκτης, ή να στηρίζονται και να κινούνται από ένα ή περισσότερα μαστούνια, όπως η τύπου μαρότας ή Ιάβας ή γαντόκουκλας. Οι κούκλες αυτές μπορεί να έχουν υπερβολικό ύψος ή μήκος (ουρά) ή πλάτος και γι' αυτό κινούνται συνήθως σε ανοικτούς χώρους, όπως στους δρόμους και τις πλατείες, με τη συμμετοχή πολλών παικτών. Όταν έχουν υπερβολικό όγκο, οι κούκλες αυτές ζωντανεύουν περισσότερο με την κίνηση και όχι τόσο με το λόγο (Απόστολος Ν. Μαγουλιώτης, Αθήνα, 1994).

1.1.4. Το Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση

Το κουκλοθέατρο, ως μια από τις τεχνικές της δραματικής τέχνης, αποτελεί ένα υποστηρικτικό πλαίσιο που συντελεί στο βασικό στόχο της προσχολικής αγωγής, δηλαδή στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με την Σέξτου, είναι άγνωστο το που και το πως γεννήθηκε η κούκλα, ωστόσο «άντεξε μέσα στο χρόνο ως θεατρικό μέσο με ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία» (Σέξτου, 1998)

Η κούκλα αποτελεί ένα από τα πρώτα παιχνίδια των παιδιών από τα αρχαία χρόνια έως σήμερα. Έτσι, παιδί και παιχνίδι, είναι δύο λέξεις άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους. Το παιχνίδι και συγκεκριμένα η κούκλα, συγκαταλέγεται στις πιο αγαπητές δραστηριότητες των παιδιών, τα οποία αυθόρμητα επιλέγουν να παίζουν από την βρεφική ακόμα ηλικία. Μάλιστα, φαίνεται πως η κούκλα εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό βασικούς σκοπούς της ανάπτυξης και επιτελεί σημαντικές λειτουργίες στη ζωή ενός παιδιού, δηλαδή επηρεάζει θετικά τη συναισθηματική, γνωστική, γλωσσική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη.

Αναφορικά με την γλωσσική ανάπτυξη, η γλώσσα είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την επικοινωνία μεταξύ των μελών μια γλωσσικής κοινότητας. Είναι ένα σύστημα που χαρακτηρίζεται από ιδέες, αντικείμενα, γεγονότα και συναισθήματα. Τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τον γλωσσικό κώδικα με ποικίλους τρόπους όπως είναι η έκφραση της γνώμης τους.

Μια πολύ σημαντική θεωρία κατά τον Schiller, είναι αυτή της πλεονάζουσας ενέργειας που υπάρχει στο κάθε άτομο. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή στον άνθρωπο και ιδιαίτερα στο παιδί υπάρχει ένα βιολογικό πλεόνασμα που διέξοδος του είναι η κίνηση. Με τον τρόπο αυτό προκύπτει το παιχνίδι, που αποκλειστικός του παράγοντας είναι η μίμηση (Κοντογιάννη, 2000).

Κατά την Βοσνιάδου (2001), το παιδί μιμείται τις ενέργειες των ανθρώπων γύρω του (ντύνει την κούκλα, την ταΐζει), που αυτό συνεπάγεται με την αναπαραστατική σκέψη. Μπορεί δηλαδή να αναπαραστήσει μόνο μια δραστηριότητα. Όσο όμως περνάει ο καιρός και το παιδί μεγαλώνει η αναπαραστατική ικανότητα εξελίσσεται και μετατρέπεται σε συμβολικό παιχνίδι, το οποίο αφορούν δραστηριότητες των δικών του ανθρώπων (μαμά, μπαμπά, τον γιατρό).

Η ανακούφιση που επέρχεται από την έκλυση της πλεονάζουσας ενέργειας επιφέρει, σύμφωνα με τον Schiller, είναι ένα είδος οργανικής ισορροπίας στον παιδικό οργανισμό, που συνοδεύεται από ένα ευχάριστο συναίσθημα (Κοντογιάννη, 2000).

Ο Mc Dougall, όμως που διαφωνεί με την άποψη αυτή, υποστηρίζει ότι το μη καταπονημένο παιδί παίζει εξίσου με το κουρασμένο και ότι πολλά παιχνίδια του παιδιού δεν είναι μιμητικά αλλά δημιουργικά που εμπεριέχουν το στοιχείο του νέου και της πρωτοτυπίας (Κοντογιάννη, 2000).

Την θεωρία της αναψυχής διατύπωσε ο M. Lazarus που διατείνεται ότι το παιδί παίζει για να ξεκουραστεί. Ο G. Patrick, επίσης θεωρεί το παιχνίδι ως ξεκούραση, καταφυγή και αναζωογόνηση από τις διάφορες εργασίες που απαιτούν οι εξελιγμένες νοητικές και ψυχοσωματικές λειτουργίες (Κοντογιάννη, 2000).

Το παιχνίδι στην προγονική εποχή αποτέλεσε το μέσο έκφρασης των συναισθημάτων. Οι πρωτόγονοι χρησιμοποιούσαν τις φωνές των ζώων για να επικοινωνήσουν και κάπως έτσι σήμερα η γλώσσα αποτελεί τον τρόπο για να εξωτερικεύσουμε τις σκέψεις μας. Επομένως, το πρωτόγονο επίπεδο θεωρείται πως είναι η σωστή άρθρωση του φωνήματος, δηλαδή η παραγωγή ήχων. Τέτοιους ήχους συναντάμε στους πρώτους έξι με δέκα μήνες στη ζωή του παιδιού και χαρακτηρίζονται ως λεκτικό παιχνίδι.

Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (1997), στην ηλικία των δύο με έξι ετών, αρχίζει η κατάκτηση πολλών και διαφόρων εμπειριών του παιδιού, καθώς οι γλωσσικές του ικανότητες επεκτείνονται σε μεγάλο βαθμό. Το παιχνίδι είναι στην ουσία το μέσο για την καλλιέργεια της γλώσσας και της επικοινωνίας.

Εδώ υπάρχει μια σχετική θεωρία, η θεωρία του αταβισμού ή της ανακεφαλαίωσης την οποία διατύπωσε ο St. Hall, στηριζόμενος στο βιογενετικό νόμο του Haeckel. Σύμφωνα με αυτή η ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί μια σύντομη ανακεφαλαίωση της εξέλιξης της ανθρωπότητας. Το μέσο με το οποίο γίνεται αυτή η ανακεφαλαίωση είναι το παιχνίδι, μέσα από το οποίο το παιδί επαναλαμβάνει την ιστορική εξέλιξη της ανθρωπότητας.

Με τη θεωρία της ανακεφαλαίωσης μπορεί να ερμηνευθεί η εξαφάνιση ορισμένων παιχνιδιών στην ιστορία του πολιτισμού, ερμηνεία που αποδέχεται ο Claparède. Υποστηρίζει όμως ότι πολλά παιχνίδια δεν μπορούν να ερμηνευτούν με την θεωρία αυτή. Απλώς υπάρχει μια παράλληλη εξέλιξη των παιδικών παιχνιδιών και των ανθρώπινων ενεργειών (βάδισμα-τρέξιμο- ομιλία= κυνήγι, κοινωνικές εργασίες) (Κοντογιάννη, 2000).

Το παιδί, σύμφωνα με την θεωρία της αυτοαγωγής ή της προπαρασκευαστικής εξάσκησης, όπως διαπίστωσε ο C. Groos παρατηρώντας το παιχνίδι των ζώων, προοιωνίζεται μέσω του παιχνιδιού για τις βασικές του ανάγκες στην ενήλικη ζωή. Μέσα από το παιχνίδι λοιπόν φτάνει στην εξέλιξη και στην τελειοποίηση του (Κοντογιάννη, 2000).

Με αυτή τη θεωρία συμφωνούν και οι Claparède και Lange, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι με το παιχνίδι τίθενται σε ενέργεια ορισμένες δεξιότητες οι οποίες εξελίσσονται. Γι' αυτό και το παιχνίδι των παιδιών ποικίλει ανάλογα με το στάδιο εξέλιξης στο οποίο βρίσκονται (Κοντογιάννη, 2000).

Σταδιακά το παιδί αποκτά την λεπτή κινητικότητα (χρήση των δαχτύλων, της παλάμης και του καρπού) και την αδρή κινητικότητα (μπουσουλήμα και περπάτημα). «Η κινητική ανάπτυξη είναι μια περιοχή έρευνας που μελετά τις προσαρμοστικές αλλαγές του παιδιού, οι οποίες έχουν στόχο την βελτίωση των κινητικών ικανοτήτων και της αποδοτικότητας» (Τραυλός, 1998).

«Η ψυχοκινητική ικανότητα ορίζεται ως η δυνατότητα που έχει το άτομο να εκτελεί κινητικές δεξιότητες με μέγιστο βαθμό βεβαιότητας, καταναλώνοντας την ελάχιστη δύναμη δυνατή ενέργεια σε όσο το δυνατόν μικρότερο χρονικό διάστημα.» (Τραυλός, 1998). Το παιδί μέχρι την ηλικία των δύο ετών έχει αποκτήσει πλήρως τις κινητικές δεξιότητες, οι οποίες διακρίνονται σε δύο είδη: λεπτή και αδρή κινητικότητα. Οι δεξιότητες της αδρής κινητικότητας έχουν σχέση με τον συντονισμό μεγαλύτερων μυϊκών κινήσεων όπως είναι οι κλοτσιές, πήδημα, τρέξιμο, σκαρφάλωμα κ.α. Σε αντίθεση με τις δεξιότητες της λεπτής κινητικότητας που σχετίζονται με συγκεκριμένες ικανότητες και είναι αποτέλεσμα ελέγχου των χεριών, όπως είναι η επιδέξια χρήση των δαχτύλων και το κράτημα ενός αντικειμένου. Σύμφωνα με πολλές έρευνες, το παιχνίδι δρα ευεργετικά στην ψυχοκινητική τους ανάπτυξη. Κατά τη διάρκεια της νηπιακής τους ηλικίας, η ανάγκη για κίνηση είναι μεγάλη, η οποία μάλιστα αποσκοπεί στη βιολογική τους εξέλιξη. Μέσα από το παιχνίδι τους προσφέρεται η δυνατότητα να εξερευνήσουν και να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον. Ωστόσο, εκτός από όλα αυτά, ενισχύει τον έλεγχο και τον συντονισμό των κινήσεων, αυξάνει την μυϊκή δύναμη και την ικανότητα του οπτικό-κινητικού συντονισμού.

Ο τρόπος που θα χρησιμοποιηθεί η κούκλα στην εκπαιδευτική διαδικασία προκύπτει από την ανάλυση της τέχνης του κουκλοθεάτρου, ξεκινώντας από την κατασκευή της κούκλας και την εμφύχωση της, και φτάνοντας μέχρι τη μυθοπλασία και τη σκηνική παρουσίαση. Ως μέσο θεατρικής έκφρασης, το κουκλοθέατρο κινητοποιεί τα παιδιά προς μια διαθεματική προσέγγιση και επεξεργασία του γνωστικού αντικειμένου μέσα από την ενεργή συμμετοχή, την ομαδική εργασία και την ελευθερία της δημιουργικής διαδρομής. Αν ο στόχος της θεατρικής αγωγής στην εκπαίδευση των παιδιών συνίσταται στο να διευρύνει και να εμβαθύνει στις παιδαγωγικές διαδικασίες αλλάζοντας ποιοτικά τη σχέση παιδαγωγού- μαθητή, τη σχέση μαθητών μεταξύ τους, τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης, τότε είναι ο παιδαγωγός εκείνος που πρέπει να χρησιμοποιήσει το κουκλοθέατρο στην τάξη του, γιατί είναι εκείνος που έχει άμεση σχέση και επαφή με το παιδί. Για να μπορέσει να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι αναγκαία η επιμόρφωση του παιδαγωγού σε θέματα θεατρικής παιδείας. Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις που έδιναν έμφαση αποκλειστικά στην μετάδοση γνώσεων είναι ανεπαρκείς. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διατυπώθηκαν θεωρίες και διαμορφώθηκαν τεχνικές της εισαγωγής της τέχνης στο σχολείο, όχι ως διδακτέα ύλη, αλλά ως μέσου για την ανάπτυξη και την ολοκλήρωση του μαθητή, η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει στην απόκτηση της γνώσης. Μιας γνώσης που δεν θα είναι στεία απομνημόνευση και αναπαραγωγή, αλλά δημιουργική

έκφραση. Ο μαθητής ωφελείται από μια τέτοια επαφή με την τέχνη, κυρίως σε ένα άλλο επίπεδο, πέρα από το γνωστικό (Παρούση Αντιγόνη, Μιλώντας για το κουκλοθέατρο).

Η πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών είναι δύο επίπεδα που ωφελούνται από αυτή την επαφή, λόγω της δύναμης που έχουν οι κούκλες να ελκύουν την προσοχή και τη συγκέντρωση των παιδιών. Οι κούκλες βοηθούν τα παιδιά να εκφράζονται, χωρίς να εκτίθενται καλλιεργώντας την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει την κούκλα ως υποστηρικτικό μέσο για τη διδασκαλία οποιουδήποτε αντικείμενου. Η ίδια υποστηρίζει ότι στο κουκλοθέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί οποιοδήποτε αντικείμενο, όχι μόνο κούκλες. Για παράδειγμα, ένα απλό χαρτομάντιλο, αν το τσαλακώσεις και του δώσεις μια μορφή με δυο αυτάκια και το εμψυχώσεις, αυτόματα το μετατρέπεις σε ένα κουνελάκι ή οποιοδήποτε άλλο ζώακι (Landy, 1982).

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται πλήρως το πόσο εύκολα όλα μπορούν να γίνουν κούκλα, και έτσι ενθαρρύνεται ο πειραματισμός με διαφορετικά υλικά.

Σύμφωνα με την Κοντογιάννη Άλκηστις (1992) το κουκλοθέατρο προσφέρει στα παιδιά ερεθίσματα που το εμπλουτίζουν τόσο νοητικά, όσο και ψυχοσυναισθηματικά.

Όταν τα σχολεία, μέσα στις παιδαγωγικές τους δραστηριότητες συμπεριλάβουν και το κουκλοθέατρο, θα συμβάλλουν ενεργά στην κοινωνικοποίηση της εκπαίδευσης, δίνοντας χαρά, η οποία οδηγεί παράλληλα στην σωστή διαμόρφωση της προσωπικότητας τους. Η φαντασία των παιδιών στα νηπιακά χρόνια τους δίνει την δυνατότητα να ζωντανεύουν άψυχα αντικείμενα. Έτσι η κούκλα γίνεται ένα αληθινό πρόσωπο, που με τον συμβολισμό του παίζει καθοριστικό ρόλο στην διάπλαση της προσωπικότητας τους. Μέσω της κούκλας, τα παιδιά εκφράζονται ελεύθερα και αυθόρμητα και ζουν παράλληλα στον πραγματικό και τον φανταστικό κόσμο. Με αυτό τον τρόπο ο/η εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να εκμαιεύσει πληροφορίες και προβληματισμούς των παιδιών, που δεν θα μπορούσε με άλλο τρόπο.

Ο Gianni Rodari θέλοντας να τονίσει τη τεράστια δύναμη που έχει η κούκλα αναφέρει πως «τα παιδιά έλεγαν ό,τι δε θα τολμούσαν ποτέ να πουν στον αληθινό τους δάσκαλο» (Rodari, 1985).

Η ελεύθερη αυτή έκφραση και βίωση του εσωτερικού του κόσμου γίνεται στο παιδί αφετηρία ανεξάντλητης δημιουργικότητας. Κι όταν το παιδί συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία και λειτουργία του ασκούνται όλες οι συναισθηματικές, πνευματικές και σωματικές του δυνάμεις, αποκτά εμπειρίες και ταυτόχρονα σταθεροποιούνται όσες μέχρι τότε είχε αποκτήσει (Πέπη Δαράκη, 1978).

Κάτι που σχετίζεται με τον αυθορμητισμό του παιδιού είναι η θεωρία της άμιλλας. Την θεωρία της άμιλλας διατύπωσε ο W. Mc Dougal, σύμφωνα με την οποία το παιδί ανταγωνίζεται τους άλλους και θέλει να τους ξεπεράσει. Αυτό είναι το κίνητρο του για το παιχνίδι που εμφανίζεται από το 4^ο έτος της ζωής του και αφορά τις αυθόρμητες εκφράσεις του (Κοντογιάννη, 2000).

Από ψυχολογική άποψη, ο P. Janet θεμελίωσε την θεωρία της επιτυχίας και της έξαρσης του Εγώ, που υποστηρίζει ότι το παιδί μέσα από την ευχαρίστηση που αντλεί από το παιχνίδι, ξεκουράζεται, αναζωογονείται και με τις ποικίλες δοκιμές αισθάνεται την χαρά της επιτυχίας. Επίσης ο ψυχολόγος J. Chateau, που μελέτησε συστηματικά το παιχνίδι υπογραμμίζει πως το παιδί επιβεβαιώνει την ύπαρξη του μέσα από το παιχνίδι και αναδεικνύει τις δυνατότητες του, ενώ παράλληλα αναπτύσσει αυτοβούλως πειθαρχία προς τους κανονισμούς. Με τις διεργασίες αυτές καταστέλλεται και υπερνικάται το συναισθηματικό μειονεξίας του παιδιού, ενώ επιβεβαιώνεται το Εγώ του παιδιού (Κοντογιάννη, 2000).

Οι συναισθηματικές και νοητικές κινητοποιήσεις του παιδιού το βοηθούν να ασκεί τα εκφραστικά του μέσα, το θάρρος και την δημιουργικότητα του. Σύμφωνα με τους Ράπτη Νικ. και Καββαδά Αικατερίνη (1973), «Το μυστικό της έντονης ψυχοπνευματικής διέγερσης που προκαλεί στο παιδί μια κουκλοθεατρική παράσταση πηγάζει από το γεγονός ότι το κάνει να ονειρεύεται, να ζει κάτι βαθύτερο: τον ίδιο τον εαυτό του όπως θα ήθελε να είναι, σε ιδανική μορφή.

«Μέσα στο οικοδομιστικό μοντέλο ανάπτυξης της νοημοσύνης το παιχνίδι θεωρείται σημαντικός παράγοντας της διανοητικής εξέλιξης του παιδιού» (Κάππας, 2005).

Σύμφωνα με τον Μπρενγκιέ, εισηγητής του οικοδομιστικού μοντέλου ήταν ο Piaget, ο οποίος θεωρούσε πως «η νόηση είναι μια προσαρμογή στο εξωτερικό περιβάλλον, όπως κάθε

βιολογική προσαρμογή». Η διανοητική λειτουργία καλλιεργείται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης ανάλογα με τις αλληλεπιδράσεις του περιβάλλοντος. Το να προσπαθούμε να αναγκάσουμε το παιδί να γνωρίσει τον κόσμο γύρω του με βάση οπτικές ή άλλες περιγραφές είναι ανούσιο, γιατί σύμφωνα με τον Piaget «η πηγή των λογικών ενεργημάτων δεν είναι άλλη από την ίδια την πράξη, η οποία δεν μπορεί να υλοποιηθεί παρά μόνο σε αντικείμενα». Για να κατακτήσει κάποιος τη γνώση περνά πρώτα από την πράξη, έτσι το παιχνίδι κατέχει τον κύριο ρόλο στη νοητική ανάπτυξη, επειδή είναι η πιο γνήσια μορφή ενεργητικότητας (Κάππας, 2005). Ο Piaget στην εξελικτική θεωρία του συσχετίζει τις μορφές του παιδικού παιχνιδιού με τα στάδια της νοητικής του ανάπτυξης. Διασυνδέει τη θεωρία του C. Croos (το παιχνίδι ως προπαρασκευαστική εξάσκηση) με την έννοια της συμμόρφωσης. Το παιδικό παιχνίδι στην ουσία είναι η αποδέσμευση μιας εμπειρίας από την πραγματικότητα, η επανάληψη και ο ίδιος ο χειρισμός αυτής της εμπειρίας, η ετοιμασία και η μορφοποίηση της με σκοπό να καταστεί δυνατή η αφομοίωση της και η πλήρης συμμόρφωση της στη ίδια τη νόηση. Το παιχνίδι λοιπόν σχετίζεται με την εξέλιξη των νοητικών λειτουργιών και ανήκει στην τεχνική της ιδιοποίησης του κόσμου (Κοντογιάννη, 2000).

Στην αισθησιοκινητική περίοδο του παιδιού το παιχνίδι είναι καθαρά μια αφομοίωση του πραγματικού στο Εγώ (Κοντογιάννη, 2000).

Στην προεγνωσιολογική και διαισθητική περίοδο το παιδί κωδικοποιεί με σύμβολα τις εμπειρίες και τον κόσμο γύρω του. Έτσι με την συμβολική αναπαράσταση μπορεί να ξαναζεί εικόνες, σκηνές, καταστάσεις και γενικά εμπειρίες του και να μετασχηματίζει την βιωμένη αναφομοίωτη πραγματικότητα σύμφωνα με τις ανάγκες του. Με το συμβολικό παιχνίδι το παιδί αφομοιώνει το πραγματικό στο Εγώ (Κοντογιάννη, 2000).

Οι ερευνητές Zelazo και Kearsley όρισαν τρία επίπεδα παιχνιδιού, που τα διασυνδέουν με την ανάπτυξη της νοημοσύνης. Το πρώτο είναι το στερεοτυπικό παιχνίδι, όπου το βρέφος παίζει με τα μέλη του σώματος του, ακουμπάει και χτυπάει παιχνίδια, που επιχειρεί να βάλει στο στόμα του. Το δεύτερο στάδιο είναι το σχετικό παιχνίδι, όπου βάζει δύο ή τρία παιχνίδια μαζί, και το τρίτο είναι το λειτουργικό παιχνίδι, όπου το παιδί παίζει όπως θα περίμεναν οι ενήλικες να παίζει (Κοντογιάννη, 2000).

Ο B. Sutton-Smith εκφράζει την διαφωνία του, λέγοντας ότι κατά τον Piaget το παιχνίδι είναι μια ενεργός απομίμηση και δεν είναι καθόλου διαδικασία εφευρετική ή δημιουργική (Κοντογιάννη, 2000).

Μια ακόμη ψυχαναλυτική θεωρία διατυπώθηκε το 1924 από τον S. Freud και συμπληρώθηκε από τους επίγονους ψυχαναλυτές και ιδιαίτερα τον Er. Erikson το 1950. Ο Freud υποστηρίζει ότι με το παιχνίδι το παιδί ικανοποιεί υποσυνείδητες επιθυμίες και ανικανοποίητες τάσεις του. Το παιχνίδι βοηθά το παιδί να επεξεργαστεί τις ίδιες του τις συγκρούσεις, οι οποίες προκύπτουν μεταξύ του «Εκείνου» και του «Υπερεγώ» του, ώστε να ενδυναμώσει το «Εγώ» του, αναπτύσσοντας μεγαλύτερη ικανότητα, και να ανταπεξέλθει στις συγκρουόμενες απαιτήσεις των καταστάσεων της πραγματικής ζωής. Το παιχνίδι υπηρετεί μια λειτουργία κάθαρσης, δίνοντας τη δυνατότητα στο παιδί να εκτονωθεί από την υπερένταση του και να εκφράσει τους φόβους του ώστε να μπορέσει να τους αντιμετωπίσει επαρκώς. Επίσης το παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί να απαλλάσσεται από τις εγκλωβισμένες συγκινήσεις και να βρίσκει φανταστική ανακούφιση για τις απογοητεύσεις και τις στέρησεις.

Ο Freud συσχετίζει αυτή την ψυχική λειτουργία με την ανάγκη της επανάληψης. Ένα βίωμα μεγάλης έντασης επαναβιώνεται στο παιχνίδι λειτουργικά και επαναλαμβάνεται μέχρι να τεθεί υπό έλεγχο και να αφομοιωθεί. Με τη θεωρία αυτή υπογραμμίζεται η τεράστια σημασία του ελεύθερου παιχνιδιού που ανταποκρίνεται και εκφράζει τις ανάγκες του παιδιού.

Λειτουργία, λοιπόν, του παιχνιδιού είναι η αναδόμηση εμπειριών που έχουν κάποτε φοβίσει ή διαταράξει το παιδί. Με το παιχνίδι παρέχεται η δυνατότητα της επανάληψης αυτής της έντασης μέχρι το παιδί να μπορέσει να ελέγξει την εμπειρία και να κυριαρχήσει σε αυτήν. Επίσης το παιχνίδι λειτουργεί σαν διαφυγή από την πραγματικότητα και το Υπερεγώ, διότι ανακουφίζει το παιδί έστω και λίγο από την ένταση των απαγορεύσεων της αγωγής.

Κατά τον Freud μια άλλη περίπλοκη λειτουργία του παιχνιδιού είναι η «αυτοεξουσία». Το παιδί μεταφέρεται σε μια άλλη κατάσταση και κυριαρχεί σ' αυτήν αδύναμα και ενεργά. Υποδύεται λοιπόν αυτό που διεγείρει τον φόβο του, για να μη γίνει το ίδιο θύμα του (Κοντογιάννη, 2000).

Χαρακτηριστικά αναφέρει ο R. Waelder ότι το παιδί προκειμένου να εξαλείψει τους φόβους του και τα δυσάρεστα βιώματά του υποδύεται το γιατρό, κακομεταχειρίζεται τους συντρόφους του κλπ. Υποστηρίζει μάλιστα, βασισμένος στην αρχή της ηδονής, ότι το παιδί απολαμβάνει με το να προσποιείται μια επιθυμητή κατάσταση. Αν για παράδειγμα έχει απολαύσει μια βόλτα με αυτοκίνητο, στο παιχνίδι του μπορεί να υποκρίνεται τον οδηγό (Κοντογιάννη, 2000).

Οι οπαδοί του Freud μέσω του παιχνιδιού οδηγήθηκαν στη θεραπεία και την ψυχανάλυση του παιδιού. Η M. Klein εισήγαγε το ελεύθερο παιχνίδι και έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στον απευθείας συνειρμό. Επίσης η ίδια προκαλούσε το παιδί να εκφραστεί με λόγο στο παιχνίδι του και από εκεί προχωρούσε στην ανάλυση του (παιγνιοθεραπεία) (Κοντογιάννη, 2000).

Η A. Freud παρατήρησε έναν μηχανισμό άμυνας, όπου το παιδί οργανώνει μια άλλη «πραγματικότητα» που προτιμά, ενώ με τον τρόπο αυτό απωθεί την πραγματικότητα που του επιβάλλει η ζωή (Κοντογιάννη, 2000).

Ο E. Erikson υποστηρίζει ότι με το παιχνίδι το παιδί εισχωρεί σε νέα στάδια κυριαρχίας και υπεροχής. Ονομάζει το παιχνίδι του παιδιού αυτοκοσμικό, γιατί έχει σαν κέντρο το ίδιο το σώμα του και ξεκινά με αυτό την εξερεύνηση του κόσμου του. Η αντίληψη δομείται μέσω των αισθήσεων και ιδιαίτερα της κιναισθητικής αίσθησης καθώς και των φωνητικών αρθρώσεων με την επανάληψη. Εν συνεχεία παίζει με πρόσωπα και πράγματα που βρίσκονται γύρω του. Η εξερεύνηση της μητέρας του, του σώματος της και ιδιαίτερα του προσώπου της είναι η πρώτη του γεωγραφία, όπως λέει ο Erikson, οι πρώτοι χάρτες του παιδιού, που παραμένουν οδηγοί του «Εγώ» στον προσανατολισμό του στον κόσμο. Τα παιχνίδια του παιδιού, η μικρόσφαιρα, είναι ένα λιμάνι που φτιάχνει το παιδί για να επιστρέφει όταν έχει ανάγκη να ανορθώνει το «Εγώ» του. Επιπλέον υποστηρίζει ότι, το παιχνίδι είναι η νηπιακή μορφή της ικανότητας του ανθρώπου να αντιμετωπίζει την εμπειρία, δημιουργώντας υποδειγματικές καταστάσεις και να κυριαρχεί στην πραγματικότητα με το πείραμα και το σχεδιασμό (Κοντογιάννη, 2000).

Ο B. Winnicott μιλά για το μεταβατικό αντικείμενο και τα μεταβατικά φαινόμενα. Μεταβατικό αντικείμενο αποκαλεί το αρχικό «μη Εγώ» απόκτημα και μεταβατικά φαινόμενα τις εμπειρίες που αποκτά με αυτά τα αντικείμενα. Το μεταβατικό αντικείμενο και τα μεταβατικά φαινόμενα οδηγούν κάθε ανθρώπινη ύπαρξη σε ό,τι θα είναι πάντοτε σημαντικό γι' αυτήν, σε μια ουδέτερη εμπειρία που δεν θα αμφισβητηθεί (Κοντογιάννη, 2000).

Ένας σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη του παιδιού είναι η κοινωνικοποίησή του. Ο άνθρωπος πάντα επιθυμούσε να έχει κοινωνική εξέλιξη. Η κοινωνική ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από δύο κατηγορίες. Η πρώτη έχει σχέση με την συναναστροφή των παιδιών με άλλα άτομα και η δεύτερη αφορά τη συμπεριφορά και πως αυτή διαμορφώνεται μέσα σε ένα πλαίσιο με πολλούς παράγοντες. Σύμφωνα με τους Δημητρίου και Χατζηγεωργίου (2009), «η κοινωνικοποίηση, είναι μια διαδικασία μέσα από την οποία οι άνθρωποι γίνονται αποδεκτά μέλη του κοινωνικού συνόλου στο οποίο ανήκουν μαθαίνοντας τις αξίες, τα πιστεύω, τα ήθη και κανόνες συμπεριφοράς της εν λόγω κοινωνίας.» Επίσης, «τα συναισθήματα είναι υποκειμενικές καταστάσεις που συνοδεύονται από πολύπλοκες συναισθηματικές αλλαγές όπως είναι οι αλλαγές στους χτύπους της καρδιάς και οι αλλαγές στις εκφράσεις του προσώπου» (Βοσνιάδου, 2001). Κατά την Αυγητίδου (2001), πολλοί κοινωνιολόγοι ισχυρίζονται, πως τα παιχνίδια είναι το μέσο για την ηθική ανάπτυξη του παιδιού και τα ήθη της κοινωνίας.

Επιπλέον, προσφέρει και μαθησιακά οφέλη στα παιδιά μιας και αναπτύσσει τη λεπτή κινητικότητα των παιδιών, καλλιεργεί την ευρηματικότητα, τον αυτοσχεδιασμό και τη δημιουργικότητα τους. Καλλιεργεί τη γλωσσική τους ανάπτυξη και συντελεί στη σύσφιξη της σχέσης τους με τον/την εκπαιδευτικό. Εξαιτίας του γεγονότος ότι οι κούκλες έχουν συμβολική σημασία δίνουν τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να τις αξιοποιήσει και να τις προσαρμόσει με ποικίλους τρόπους στην εκπαιδευτική διαδικασία, εξυπηρετώντας τους στόχους που κάθε φορά θέτει (Moss, 2006).

Η κούκλα μπαίνοντας στην τάξη δίνει μια ιδιαίτερη πνοή καθώς κάνει την εκπαιδευτική διαδικασία περισσότερο οικεία κι ελκυστική, από τη στιγμή που η σχέση ανάμεσα σε αυτή και τα παιδιά ζωντανεύει, προάγει την ελευθερία και τη δημιουργικότητα. Προσφέρει ερεθίσματα για συναισθηματική, νοητική και γνωστική ανάπτυξη. Τα παιδιά μαζί με τις κούκλες ξεκινούν ένα μαγικό ταξίδι στο χώρο της φαντασίας, όπου οι άψυχες κούκλες ζωντανεύουν και τα

παρασύρουν στις περιπέτειες τους. Έτσι, μέσα από τη συμπεριφορά και τα παθήματά τους, αφομοιώνουν κανόνες και ηθικές αξίες της κοινωνίας κι εκφράζουν κι εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους. Είναι εντυπωσιακό το πως οι κούκλες αιχμαλωτίζουν τόσο την προσοχή των παιδιών, που ενώ ξέρουν ότι πίσω από αυτές υπάρχει ο/η εκπαιδευτικός ή κάποιος άλλος που τις κινεί, απευθύνονται μόνο σε αυτές. Αποτελούν ένα «ζωντανό μέσο που αναπτύσσει πολύ εύκολα επικοινωνία με τα παιδιά». Ταυτίζονται μαζί τους, εκφράζοντας τις σκέψεις, τα βιώματα και τα συναισθήματά τους, ενώ ταυτόχρονα ψυχαγωγούνται (Σέξτου,1998)

Αναφορικά με το κομμάτι της ενσυναίσθησης και της ευαισθητοποίησης απέναντι στο διαφορετικό, η Βίτσου υποστηρίζει πως το κουκλοθέατρο μπορεί να βοηθήσει στην διαπολιτισμική ενδυνάμωση και στην ανάπτυξη κριτικής στάσης που οδηγεί στο μετασχηματισμό του εαυτού και της κοινωνίας (Βίτσου, 2016).

Ο Μαγουλιώτης συμφωνεί πως το παιδί μέσα από το παιχνίδι του με την κούκλα, εκτός που καλλιεργεί την παρατηρητικότητα και τη φαντασία του, αναπτύσσει παράλληλα τη κρίση και τη σκέψη του (Μαγουλιώτης, 2009).

Ακόμα και παρακολουθώντας ως θεατές τα παιδιά μια παράσταση κουκλοθέατρου, χωρίς να εμπλέκονται άμεσα με τις κούκλες επωφελούνται καθώς μέσα από τη δράση και τα παθήματα των ηρώων – κούκλων, μπορούν να αφομοιώσουν αξίες και να κατανοήσουν καλύτερα το πώς λειτουργεί η κοινωνία στην οποία ζουν (Τσούκα, 2014).

Αναγνωρίζοντας την παιδαγωγική αξία του κουκλοθέατρου, οι υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων για την προσχολική εκπαίδευση έχουν κάνει προσπάθεια να το εντάξουν σε αυτά.

Για παράδειγμα, στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.,2002), αναφέρεται πως στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να σχεδιάζονται δραστηριότητες, οι οποίες θα έχουν στόχο την εξοικείωση των παιδιών με τις τεχνικές του κουκλοθέατρου, ώστε τα παιδιά να παίζουν δημιουργικά είτε ατομικά είτε ομαδικά με τις κούκλες και τις μαριονέτες (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002:29-30).

Επίσης, στον Οδηγό της Νηπιαγωγού (2006) αναφέρονται προτάσεις ώστε να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, υποστηρίζοντας και την ύπαρξη «γωνιάς κουκλοθέατρου» (Δαφέρμου, Κουλούρη, και Μπασαγιάννη, 2006).

Ωστόσο, πολύ μεγάλη σημασία έχει και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς, το ζητούμενο, σύμφωνα με τον Μαρκόπουλο, δεν είναι να γίνει ο ίδιος επαγγελματίας κουκλοπαίκτης, αλλά να μπορεί να αξιοποιεί την κούκλα ως ένα εργαλείο με στόχο την επικοινωνία με τα παιδιά (Μαρκόπουλος, 2003).

Συνεπώς, με την κατάλληλη χρήση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, το κουκλοθέατρο, μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο «πολυ-εργαλείο», όπως υποστηρίζει η Τσούκα που θα αξιοποιείται ανάλογα με τους στόχους που ο κάθε εκπαιδευτικός θέτει για τους μαθητές του (Τσούκα, 2014).

1.1.5. Η κούκλα και το παιχνίδι ρόλων ως θεραπευτικό μέσο

Οι κούκλες είναι πολύ ελκυστικές για τα παιδιά κι αποτελούν μια τεχνική μέσα από την οποία δοκιμάζουν και καλλιεργούν τις μεταξύ τους σχέσεις. Τα παιδιά επηρεάζονται εύκολα από τη δράση τους και τα μηνύματα που δέχονται από αυτές, ταυτίζονται μαζί τους κι ενισχύουν την

ενσυναίσθηση τους. Βάζοντας τις κούκλες να υποδυθούν και να παρουσιάσουν μια κατάσταση, όπως για παράδειγμα τη διαφωνία ανάμεσα σε δύο παιδιά που θέλουν να παίξουν με το ίδιο παιχνίδι, αμέσως η κατάσταση αυτή συγκεκριμενοποιείται, αποκτά νόημα για τα παιδιά και είναι πιο εύκολο να τη διαχειριστούν. Όπως προαναφέρθηκε, εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν την τεχνική αυτή κατέγραψαν πως με τον τρόπο αυτό τα παιδιά απελευθερώθηκαν κι εξέφρασαν ευκολότερα τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τους φόβους και τις ανησυχίες τους. Η κούκλα της τάξης ως μια «ξεχωριστή φίλη», μπορεί να τα ενθαρρύνει να αναζητούν, να αυτοσχεδιάζουν και να λύνουν τα προβλήματα τους

Όπως έχουμε δει μέχρι στιγμής, μέσα από το παιχνίδι με τις κούκλες βελτιώνονται οι δεξιότητές του παιδιού, μαθαίνει να αλληλεπιδρά με τους άλλους και να διαχειρίζεται σκέψεις και συναισθήματα. Εκτός από τον ψυχαγωγικό και παιδαγωγικό του χαρακτήρα όμως, έχει αποκτήσει και θεραπευτικές διαστάσεις. Το παιχνίδι χρησιμοποιείται πλέον στις μέρες μας και ως θεραπεία, η οποία βασίζεται στις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Για την καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών έχει ανακαλυφθεί μια μέθοδος, που είναι γνωστή ως παιχνιδιοθεραπεία. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μια διαδικασία που το παιδί έρχεται σε επαφή με θέματα του παρελθόντος και του παρόντος, τα οποία είναι δύσκολα να διαχειριστεί μόνο του. Το κουκλοθέατρο αξιοποιείται στα περισσότερα συμβουλευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον κι απευθύνονται σε μικρά παιδιά, αλλά και σε προγράμματα παιχνιδιοθεραπείας, καθώς έχει αποδειχτεί πως η χρήση του είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στο να ξεπεράσει ένα παιδί το φόβο του για το άγνωστο περιβάλλον του σχολείου (Θάνου, 2011).

Σύμφωνα με την Πολυχρονίου Χριστίνα (δραματοθεραπεύτρια-σκηνοθέτης-δασκάλα), τα παιδιά στο θεατρικό παιχνίδι ταυτίζονται πλήρως με τον ρόλο που παίζουν και ταυτόχρονα έχουν συναισθήσει ότι παίζουν έναν ρόλο. Δεν υπάρχει σύγχυση, καθώς το παιδί δεν χάνει επαφή με την πραγματικότητα, είναι ταυτόχρονα και «εγώ» και «κάποιος άλλος». Εδώ λοιπόν υπάρχει ένα παράδοξο καθώς το παιδί παίζει έναν ρόλο διαφορετικό από τον εαυτό του, μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα και αυθεντικά, δεδομένου ότι η συμπεριφορά του ταυτίζεται με τον ρόλο που ενσωματώνει και όχι με τον εαυτό του. Αυτή η δομή που προσφέρει το θέατρο είναι να έρθει το παιδί πιο κοντά στον εαυτό του. Η Ann Cattanach έχει πει ότι το θεατρικό παιχνίδι είναι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μπορούν να μεταμορφώνουν την εμπειρία μέσα από συμβολικές μορφές των φανταστικών καταστάσεων που δημιουργούν. Μπορούν αν αντιμετωπίσουν την εμπειρία που έρχεται στη ζωή τους μέσα από τις φανταστικές καταστάσεις που δημιουργούν, έχοντας όμως πάρει τις κατάλληλες αποστάσεις από την καθημερινή πραγματικότητα μέσα από την φανταστική φύση του παιχνιδιού τους. «Εκδραματίζουν» προβλήματα του παρελθόντος, αλλά ασχολούνται και με την επίλυση προβλημάτων μέσα από το φανταστικό παρόν που δημιουργούν (Μεγαλούδη, 2003).

Σύμφωνα με την Αλκηστis, η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση δίνει την ευκαιρία, μέσω μιας τεχνικής που ονομάζεται «παιχνίδι ρόλων», στα μέλη της ομάδας να δοκιμάσουν διάφορους κοινωνικούς ρόλους, που επιλέγουν τα ίδια να εξασκηθούν σ' αυτούς ή να τους αναπτύξουν όπως επιθυμούν. Οι διαδικασίες αυτές γίνονται σε αλληλεπίδραση με τους άλλους, γι' αυτό ο Agosto Boal τις ονομάζει «Κοινωνικό Θέατρο». Το «Κοινωνικό Θέατρο», ο Μ. Φιλιππάκης το ορίζει ως μια σύγχρονη εκφραστική και εκπαιδευτική λειτουργία, που χρησιμοποιώντας την δραματική πράξη ως εργαλείο και την ομαδική βίωση των δρώντων ως παιδαγωγικό μηχανισμό, στοχεύει στην σφαιρική ψυχοπνευματική και σωματική καλλιέργεια, ανάπτυξη, ωρίμανση και απελευθέρωση των μελών της ομάδας και μέσω της αλληλεπίδρασης τους, στην ανθρώπινη επικοινωνία (Κοντογιάννη, 2000).

Το παιχνίδι ρόλων αποκτά μια άλλη διάσταση υπό το πρίσμα των παρατηρήσεων του Ρ. Reynolds που υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι οργανωμένη σε σύνθετα σχήματα τα οποία ονόμασε «συστήματα προσποιητής συμπεριφοράς». Το παιχνίδι είναι από μόνο του ένα τέτοιο σύστημα. Και μάλιστα τα παιχνίδια ρόλων και γενικότερα η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση, ενώ κατά μεγαλύτερο μέρος της είναι ένα τέτοιο σύστημα, αναπαράγει και ελέγχει τα άλλα συστήματα και τεχνικές που προσφέρονται ιδιαίτερα για την ανάπτυξη αυτοελέγχου και μάλιστα μ' έναν ευχάριστο τρόπο (Κοντογιάννη, 2000).

Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, το παιδί εξερευνά και εμβαθύνει στη σχέση του με τους άλλους τόσο σε ένα επίπεδο πραγματικό, όσο και συμβολικό, μέσω των απεριόριστων

«υποθετικών» ρόλων και στάσεων που υποδύεται. Μέσω αυτών εξετάζοντας τις ιδέες και τις στάσεις του, μπορεί να αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, καθώς και την δυνατότητα να μορφοποιεί τις ιδέες του, να εκθέτει τις απόψεις του και να επικοινωνεί με τους άλλους. Δοκιμάζει συγχρόνως τις ιδέες και τις απόψεις των άλλων στην πράξη και έτσι μπορεί να ερμηνεύει με διαφορετικούς τρόπους τον κόσμο (Κοντογιάννη, 2000).

Μαθαίνει να επικοινωνεί με τον κόσμο, καθώς, προκειμένου να διαμορφώσει χαρακτήρες ανασύρει δικές του παλιές ή πρόσφατες εμπειρίες και υιοθετεί τις αντιδράσεις των άλλων, τις ενσωματώνει και τις αναπτύσσει στην δική του δραματική έκφραση (Κοντογιάννη, 2000).

Πολύ σημαντικό είναι το παιδί να αποκτήσει ενσυναίσθηση και να μπει στην θέση του «άλλου» δοκιμάζοντας ρόλους που δεν έχει συνηθίσει. Πώς νιώθει, πώς σκέπτεται, πώς αντιδρά. Εξερευνούν πολλές πιθανές κοινωνικές καταστάσεις, ανακαλύπτουν πρακτικές εφαρμογές και βρίσκουν λύσεις (Κοντογιάννη, 2000).

Εάν όμως ένα παιδί παίρνει σταθερά τους ίδιους ρόλους, τότε μπορεί να ενισχυθούν κοινωνικές στάσεις και προκαταλήψεις. Εκεί ο παιδαγωγός οφείλει να παρέμβει έτσι ώστε το παιδί να οδηγηθεί σε ασυνήθιστα για το κοινωνικό του περιβάλλον σχήματα, τα οποία κατόπιν θα αναπτύξει με ευλυγισία (Κοντογιάννη, 2000).

Η επίλυση προβλημάτων είναι ένα ακόμη θετικό της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση. Η διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος αποτελείται από ένα σύμπλεγμα άλλων διαδικασιών, όπως επιλογή ή απόρριψη συμβόλων, επεξεργασία και οργάνωση ιδεών, απόδοση σε κατάλληλες μορφές έκφρασης. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά μαθαίνουν να προτείνουν και να συνεισφέρουν στην ομάδα, να δέχονται τις ιδέες των άλλων, να τις μοιράζονται, να οικοδομούν πάνω σ' αυτές, να συνεργάζονται προκειμένου να πάρουν μια απόφαση. Τους δίνεται λοιπόν η ευκαιρία να επικοινωνήσουν, να ανταλλάξουν, να επιλέξουν την καλύτερη κατά την άποψη τους λύση, να γίνουν ευρηματικοί και υπεύθυνοι (Κοντογιάννη, 2000).

Ο λόγος που δίνουμε έμφαση στα παιχνίδια ρόλων είναι διότι με ένα τέτοιο παιχνίδι θα ασχοληθεί η παρούσα μελέτη.

Ολοκληρώνοντας θα λέγαμε πως, ενώ υπάρχει ένας αρκετά μεγάλος αριθμός άρθρων και ερευνών αναφορικά με το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση, παρατηρήσαμε ότι εντοπίζεται ένα κενό στην ελληνική βιβλιογραφία, αναφορικά με τη χρήση του κουκλοθέατρου ως μέσου επίλυσης έμφυλων συγκρούσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Για το λόγο αυτό επιλέξαμε να διερευνήσουμε το συγκεκριμένο θέμα μέσα από την παρούσα μελέτη.

1.2.1. Βιολογικό φύλο/ Κοινωνικό φύλο/ Έμφυλη ταυτότητα

Η διάκριση μεταξύ βιολογικού και κοινωνικού φύλου είναι απόρροια αγώνων του γυναικείου κινήματος για την ισότητα και κατοχύρωση δικαιωμάτων. Το γυναικείο κίνημα έδωσε το έναυσμα για την πραγματοποίηση σχετικών ερευνών και μελετών, οι οποίες αμφισβήτησαν την επικρατούσα άποψη ότι οι κοινωνικές ανισότητες κι οι διακρίσεις μεταξύ των φύλων οφείλονται στις γενετικές και βιολογικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ ανδρών και γυναικών (Μαραγκουδάκη, 2005).

Στη διάκριση μεταξύ βιολογικού και κοινωνικού φύλου σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η Simone de Beauvoir, η οποία ανέφερε ότι «γυναίκα δεν γεννιέσαι, αλλά γίνεσαι», επισημαίνοντας την κοινωνική κατασκευή των έμφυλων ταυτοτήτων. Η διάκριση αυτή κατέρριψε την επικρατούσα μέχρι τότε άποψη ότι οι πολιτισμικές νόρμες των έμφυλων ταυτοτήτων καθορίζονται βιολογικά και ανέδειξε τη σημασία των κοινωνικών παραγόντων στη διαμόρφωσή τους (Turner, 1998).

Ακόμη και σήμερα, οι όροι «βιολογικό φύλο» και «κοινωνικό φύλο» χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και συγχέονται. Ωστόσο είναι αναγκαία η μεταξύ τους διάκριση και η χρήση τους με σαφήνεια. Η βασική διαφορά είναι ότι το βιολογικό φύλο αφορά βιολογικά χαρακτηριστικά του ατόμου ενώ το κοινωνικό φύλο βασίζεται σε κοινωνικά χαρακτηριστικά και κοινωνικές διακρίσεις (Θάνος/ Κογκίδου, 2022).

Πιο συγκεκριμένα, τα βιολογικά- ανατομικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με το φύλο περιλαμβάνουν πρώτον, τα πρωτογενή χαρακτηριστικά του φύλου, δηλαδή εσωτερικά και εξωτερικά αναπαραγωγικά όργανα, τις γονάδες, τα επίπεδα ορμονών του φύλου (οιστρογόνα, τεστοστερόνη) και τα φυλετικά χρωμοσώματα, και δεύτερον, τα δευτερογενή χαρακτηριστικά του φύλου, όπως η ανάπτυξη του στήθους, η τριχοφυΐα, η κατανομή της μυϊκής μάζας και του λίπους στο σώμα, κ.α.

Το κοινωνικό φύλο σχετίζεται με την έκφραση φύλου, η οποία περιλαμβάνει όλες τις συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά εκείνα μέσα από τα οποία ένα άτομο εκφράζει το φύλο του, για παράδειγμα, το χτένισμα, το ντύσιμο, ο τρόπος με τον οποίο μιλάει ή κινείται, αλλά και άλλες συμπεριφορές ή ενδιαφέροντα. Όπως αναμένεται από τα άτομα ο τρόπος που βιώνουν το φύλο τους να ταυτίζεται με το φύλο που τους αποδόθηκε κατά τη γέννηση (και συνεπώς με τα βιολογικά τους χαρακτηριστικά), έτσι αναμένεται και να εκφράζονται με τρόπο που ακολουθεί τις κοινωνικές νόρμες για την ταυτότητα του φύλου τους. Εφόσον η ταυτότητα φύλου, δηλαδή η εσωτερική αίσθηση που έχει που έχει το άτομο για το φύλο του, ταυτίζεται με το αποδοθέν φύλο τους, χρησιμοποιείται ο όρος cisgender.

Ωστόσο αυτό δεν ισχύει για όλα τα άτομα. Η ταυτότητα φύλου κάποιες φορές δεν ταυτίζεται με το βιολογικό του φύλο, και ο όρος που χρησιμοποιείται είναι διεμφυλικός. Οι δύο αυτοί όροι χρησιμοποιούνται ως επίθετα, συνοδεύοντας πάντα την ταυτότητα φύλου του ατόμου και όχι το φύλο που του αποδόθηκε στη γέννηση. Ένα άτομο μπορεί να βιώνει την ταυτότητα φύλου του μέσα από το δίπολο του φύλου και να αυτοπροσδιορίζεται ως άνδρας ή ως γυναίκα (είτε cis είτε διεμφυλικός), μπορεί ωστόσο να έχει μια ταυτότητα φύλου που βρίσκεται εκτός δίπολου. Τα άτομα αυτά αυτοπροσδιορίζονται ως non-binary. Ο όρος non- binary, αποτελεί έναν όρο ομπρέλα που περικλείει όλες τις ταυτότητες φύλου που βρίσκονται έξω από το δίπολο, οι οποίες δεν αφορούν την ίδια ακριβώς εμπειρία φύλου, έχουν όμως κοινό γνώρισμα το γεγονός ότι αποτελούν ταυτότητες εκτός του δίπολου άνδρας- γυναίκα. Ένα άτομο δηλαδή μπορεί να βιώνει την ταυτότητα του φύλου του ως ρευστή, gender fluid, να βιώνει την απουσία μιας ταυτότητας φύλου agender, να βιώνει την ταυτότητα του ως ένα συνδυασμό δύο ταυτοτήτων bigender κ.α.

Άτομα τα οποία διερευνούν την ταυτότητα φύλου τους μπορεί να χρησιμοποιούν τον όρο questioning για όσο διάστημα διαρκεί αυτή η διερεύνηση (Παπαθανασίου/ Χρηστίδη, 2020).

1.2.2. Ταυτότητα του φύλου και προσχολική εκπαίδευση

Η αντίληψη του παιδιού ότι είναι αγόρι ή κορίτσι και οι προεκτάσεις αυτής της αντίληψης θεωρούνται από τις πιο σημαντικές πλευρές της γενικότερης αυτοαντίληψης του. Επειδή ακριβώς το φύλο είναι ένα εμφανές γνώρισμα του παιδιού από τις πρώτες στιγμές της γέννησης του και επειδή οι γονείς και γενικά οι γύρω του, του το ανακοινώνουν και του το γνωστοποιούν ποικιλότροπα, δεν μας εκπλήσσει το γεγονός ότι το πρώτο κοινωνικό χαρακτηριστικό που μαθαίνει το παιδί για τον εαυτό του είναι το φύλο του.

Όπως έχει διαπιστωθεί, τα παιδιά ήδη από την ηλικία των 2- 2 ½ χρόνων φαίνεται να έχουν κάποιες γνώσεις για το φύλο τους και το φύλο των άλλων αν και είναι ακόμη συγκεχυμένες και θολές. Στην ηλικία ωστόσο των 3 χρόνων, τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν με ακρίβεια τα δύο φύλα και μπορούν να εντάξουν σωστά τον εαυτό τους και τους άλλους γύρω τους στο ανάλογο φύλο. Παρόλο που στην ηλικία των 3 χρόνων τα παιδιά έχουν κατανοήσει ότι οι άνθρωποι χωρίζονται σε φύλα, και σε ποιο από τα δυο φύλα ανήκουν τα ίδια, δεν έχουν πλήρως κατανοήσει από που ξεκινά και που βασίζεται ο διαχωρισμός αυτός. Στηρίζονται περισσότερο στα εξωτερικά και κοινωνικά προσδιορισμένα διαφορετικά γνωρίσματα των φύλων π.χ. ντύσιμο, μήκος μαλλιών, κοσμήματα κλπ., και όχι στην ανατομική κατασκευή του σώματος τους (Μαραγκουδάκη, 2005).

Ωστόσο τα τελευταία χρόνια έχει τεθεί το ζήτημα του μη προσδιορισμού του φύλου στα παιδιά. α (gender-neutral) και διδάσκουν τα παιδιά να απορρίπτουν τις φυσικές τους κλίσεις προς τις αρσενικές ή θηλυκές δραστηριότητες και τους ζητούν να κάνουν δραστηριότητες που συνήθως συνδέονται με το αντίθετο φύλο. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στο πρόγραμμα σπουδών της Σουηδίας για την εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία, υπάρχουν οδηγίες τόσο για τους δασκάλους προσχολικής ηλικίας όσο και για την ομάδα εργασίας. Ο δάσκαλος προσχολικής ηλικίας πρέπει να εργαστεί με μια προοπτική ισότητας μαζί με ολόκληρη την ομάδα εργασίας. Πρέπει να εργάζονται συνειδητά και ενεργά για την ισότητα των φύλων προκειμένου να εμπνεύσουν και να προκαλέσουν τα παιδιά να διευρύνουν τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους με τρόπο που υπερβαίνει τις στερεότυπες επιλογές του φύλου, και να διασφαλίσουν ότι όλα τα παιδιά έχουν ίση επιρροή και χώρο στην εκπαίδευση, ανεξαρτήτως φύλου.

Πιο συγκεκριμένα, στο Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική ηλικία, Lpfö 18, αναφέρεται ότι: «Κάθε άτομο που εργάζεται στο νηπιαγωγείο πρέπει να προωθεί το σεβασμό στο απαραβίαστο της ανθρώπινης ζωής, την ατομική ελευθερία και ακεραιότητα, την ίση αξία όλων των ανθρώπων, την ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών, κοριτσιών και αγοριών και την αλληλεγγύη μεταξύ των ανθρώπων. Κανένα παιδί στο νηπιαγωγείο δεν πρέπει να υφίσταται διακρίσεις λόγω φύλου, διαφυλικής ταυτότητας ή έκφρασης, εθνοτικής καταγωγής, θρησκείας ή άλλης πεποίθησης, αναπηρίας, σεξουαλικού προσανατολισμού ή ηλικίας του παιδιού ή οποιουδήποτε ατόμου με το οποίο συνδέεται το παιδί. Όλες αυτές οι τάσεις πρέπει να αντιμετωπιστούν ενεργά.». (Skolverket)

Η «ουδέτερη αγωγή» έχει τις ρίζες της στο έργο της Judith Butler, φιλοσόφου και ακτιβίστριας, η οποία προτείνει τη σταδιακή απελευθέρωση των παιδιών μέσω ανατροπής των κωδίκων και των στερεοτύπων (Judith Butler, 2004).

Σύμφωνα με την Barbara Houston, για να λυθεί το πρόβλημα του σεξισμού στην εκπαίδευση θα πρέπει να εντοπίσουμε και να αλλάξουμε πρακτικές λόγου και να αμφισβητήσουμε το δίπολο αρσενικό- θηλυκό καθώς είναι ενσωματωμένο στην ταυτότητα κάθε ανθρώπου από πολύ μικρή ηλικία. Ωστόσο αναδύεται μια ασάφεια όσο αφορά τις αλλαγές που χρειάζονται και πως θα μπορούσαμε να τις πραγματοποιήσουμε. Από τη μια πλευρά, βρίσκουμε τον Bronwyn Davies να ισχυρίζεται ότι «είναι σαφές ότι η απομάκρυνση από το δίπολο αρσενικό- θηλυκό είναι απαραίτητη για να αναιρεθεί ο ιστός της πατριαρχίας», όπου καλούμαστε να καταργήσουμε το φύλο τόσο ως κοινωνική κατηγορία, όσο και ως ατομική ταυτότητα. Από την άλλη πλευρά, προτείνει να κρατήσουμε το δίπολο μόνο ως αναπαραγωγικές κατηγορίες, αναφέροντας ότι «δεν είναι πλέον κεντρικά για τον προσδιορισμό της ταυτότητας μας ως πολιτικά αντίθετα, αλλά κατηγορίες σχετικές με τίποτα άλλο από την βιολογική αναπαραγωγή. Δεν υπάρχει αμφιβολία για την τεράστια δυσκολία στην αλλαγή της ταυτότητας φύλου. Αλλά δεν είναι σαφές ποιες είναι οι ψυχολογικές επιπτώσεις στις προσπάθειες κατάργησης του φύλου ως μέρος της ταυτότητας μας. Ο Davies δεν φαίνεται να τα ξεετάζει και να προτείνει το πως θα μπορούσε να καταργηθεί η ταυτότητα φύλου. Μια πιο ελπιδοφόρα θέση αποδόμησης του φύλου προωθεί η Judith Butler (1994), η οποία προτείνει να μάθουμε να παίζουμε με τις ταυτότητες του φύλου μας. Ένα τέτοιο παιχνίδι μπορεί να επιβεβαιώσει τις υποψίες ότι οι κατηγορίες φύλου δεν είναι βασικό μέρος της φύσης μας, αλλά σε κάποιο βαθμό μπορεί να φορεθεί, να αφαιρεθεί και να αλλάξει (Houston, 1996).

1.3.1. Συγκρούσεις στην εκπαίδευση/ Αναγνώριση του σχολικού εκφοβισμού

Οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτο κομμάτι των ανθρώπινων σχέσεων. Εμφανίζονται στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή, με διαφορετική ένταση και σημαντικότητα για τη ζωή μας την κάθε στιγμή. Ας προσπαθήσουμε να τις κατανοήσουμε καλύτερα.

Σύμφωνα με τους Wilmot, W. & Hocker, J.:

«Σύγκρουση, είναι μια αισθητή διαμάχη μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων γύρω από θεωρούμενες ασυμβίβαστες διαφορές, πάνω σε πεποιθήσεις, αξίες και στόχους ή γύρω από διαφορές στις επιθυμίες για εκτίμηση, έλεγχο και σύνδεση».

Η σύγκρουση, λοιπόν, είναι μια διαμάχη αντίθετων δυνάμεων. Είναι η διαμάχη ανάμεσα σε δυο αντιτιθέμενες πλευρές, δυο αντίθετες θέσεις, απόψεις ή ανάγκες (Βασιλείου, Κεχάογλου 2015).

Όταν ακούμε τους ανθρώπους να μιλάνε για «ανθρώπινες ανάγκες», έχουμε την τάση να σκεφτόμαστε άμεσα τις «σωματικές» ή «βιολογικές» ανάγκες, δηλαδή τα στοιχεία εκείνα που είναι απαραίτητα για να διατηρηθεί η φυσιολογική λειτουργία του σώματος. Σίγουρα αυτές οι βιολογικές ανάγκες, όπως η τροφή, το νερό και ο ύπνος έχουν πρωταρχική σημασία για την ανθρώπινη ζωή. Είναι όμως γεγονός ότι και όταν ακόμη αυτές έχουν ικανοποιηθεί, τα άτομα και πάλι συνεχίζουν να μην έχουν την αίσθηση μιας απόλυτης πληρότητας. Έτσι, δεχόμαστε την ύπαρξη και των άλλων αναγκών- αναγκών της «ψυχής» και του «πνεύματος»- που έχουν ονομαστεί «ψυχολογικές ανάγκες» και ασκούν ευρεία και διαρκή κινητήρια επίδραση στην συμπεριφορά μας.

Ο λόγος που δίνεται σημασία στις βασικές ψυχολογικές ανάγκες μας είναι ότι μεγάλο μέρος των ενεργειών και των πράξεων μας σχετίζεται με τις ανάγκες αυτές και με τον τρόπο που τις ικανοποιούμε. Μερικές φορές οι άνθρωποι επιλέγουν την επιθετική συμπεριφορά, για να ικανοποιήσουν τις βασικές τους ανάγκες. Οι περισσότεροι καταφεύγουν στον τρόπο αυτό μερικές φορές, ενώ άλλοι, πάλι, το κάνουν συχνότερα. Συνήθως όμως η επιθετικότητα είναι μια «μη παραγωγική» συμπεριφορά (Τρίλιβα, Chimienti, 1998).

Ο σχολικός εκφοβισμός/ θυματοποίηση αποτελούν σημαντικό πρόβλημα για πολλές χώρες στον κόσμο και γι' αυτό έλκει το ενδιαφέρον διεθνώς. Πρόκειται για ένα είδος επιθετικής συμπεριφοράς που λαμβάνει χώρα στο σχολείο και είναι γνωστό με τον διεθνή όρο bullying (Γκάτσα, 2020).

Φαίνεται φυσικό να αντιλαμβανόμαστε τον σχολικό εκφοβισμό ως κάτι κακό. Δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι προσπαθώντας να περιγράψουν τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός, κάποιοι συγγραφείς έχουν επικεντρωθεί στην κακόβουλη φύση του, μερικές φορές αποκλείοντας οτιδήποτε άλλο. Κατ' αυτό τον τρόπο, σε έναν εξαιρετικά ισχυρό από άποψη αποδοχής ορισμό του σχολικού εκφοβισμού, οι Tatum και Tatum (1992) έγραψαν: «Ο σχολικός εκφοβισμός είναι η σκόπιμη και συνειδητή επιθυμία να βλάψουμε τον άλλον και να τον/την υποβάλουμε σε κατάσταση πίεσης». Ο δράστης του εκφοβισμού εδώ θεωρείται ότι κινείται προμελετημένα, είναι δηλαδή «διεστραμμένος», αδιάλλακτος, δύστροπος, έχοντας επίγνωση ότι θέλει να βλάψει κάποιον. Ο εκφοβισμός θεωρείται ως μια νοητική κατάσταση,

μια άνομη κατάσταση σκέψης κάποιου που γνωρίζει σίγουρα καλά τι κάνει. Ενός ατόμου που έντιμοι άνθρωποι θα καταδίκάζαν.

Αντίστοιχη άποψη βλέπουμε και στον ορισμό του Randall (1991): «Ο εκφοβισμός είναι η επιθετική συμπεριφορά που προκύπτει από την εκούσια πρόθεση να προκαλέσει κάποιος σωματικό ή ψυχολογικό πλήγμα σε άλλους», καθώς και από τον Berkowitz (1986), ο οποίος περιέγραψε την επιθετικότητα απλά ως τον εκούσιο τραυματισμό του άλλου.

Βλέπουμε αυτή την άποψη για το δράστη να υιοθετείται, με μια ελάχιστη διαφοροποίηση, από το Συμβούλιο της Σκωτίας για την Έρευνα στην Εκπαίδευση: «Ο σχολικός εκφοβισμός είναι η σκόπιμη συνειδητή επιθυμία να βλάψουμε ή να απειλήσουμε ή να εκφοβίσουμε κάποιον».

Για να είσαι δράστης σχολικού εκφοβισμού, λοιπόν, δεν χρειάζεται να κάνεις τίποτα. Το γεγονός ότι έχεις την επιθυμία να βλάψεις κάποιον και ότι ξέρεις ότι την έχεις είναι αρκετό για να γίνεις δράστης. Με αυτή την άποψη συμφωνεί και η Besag (1989): «Ο εκφοβισμός είναι περισσότερο μια στάση παρά μια πράξη».

Όλες αυτές οι απόψεις, ότι δηλαδή, οι δράστες είναι άνθρωποι που κάνουν κακές σκέψεις, επιλέγουν να είναι κακοί άνθρωποι, προσφέρουν μια λύση στο πρόβλημα του εκφοβισμού: να σταματήσουν οι άνθρωποι να κάνουν κακές σκέψεις.

Βέβαια, για τον ερευνητή υπάρχει μια ολοφάνερη δυσκολία να αποδεχθεί αυτή τη θέση. Η πρακτική δυσκολία δεν έχει να κάνει με την αναγνώριση του δράστη, αλλά με την αναγνώριση του ατόμου που δεν είναι δράστης.

Σε μια μελέτη για τον σχολικό εκφοβισμό σε σχολεία της Αυστραλίας, ρωτήθηκαν περισσότερα από 37000 παιδιά, «Νιώσατε ποτέ ότι θα θέλατε να κάνετε κακό σε κάποιον άλλο μαθητή;» Σε μια ηλικιακή κλίμακα από 8-18 ετών, περίπου το 73% των αγοριών και το 60% των κοριτσιών ανέφεραν ότι μερικές φορές ένιωσαν την επιθυμία να βλάψουν κάποιον (Ribgy, 1997). Με δεδομένο το γεγονός ότι πολλοί άνθρωποι δίνουν στα ερωτηματολόγια απαντήσεις που θεωρούν ότι είναι κοινωνικά επιθυμητές, καταλαβαίνουμε ότι αυτοί οι αριθμοί υποτιμούν τα πραγματικά ποσοστά. Επομένως, ο ορισμός του εκφοβισμού, «η επιθυμία να βλάψει κάποιος κάποιον άλλο», είναι τόσο ευρύς, που πραγματικά είναι σχεδόν άχρηστος.

Στην πραγματικότητα, η συσχέτιση μεταξύ του να εκφράζει κάποιος στη σκέψη ότι επιθυμεί να βλάψει κάποιον και να αναφέρει ότι όντως το έκανε, όπως προκύπτει την παραπάνω μελέτη, είναι αρκετά χαμηλή, μόλις 0,33 και για τα 2 φύλα (αγόρια-κορίτσια). Αυτό δηλώνει ότι η εκφρασμένη επιθυμία του να βλάψουν κάποιον είναι υπεύθυνη για ποσοστό μικρότερο του 10% επί του συνόλου των ατόμων που ανέφεραν εκφοβιστική συμπεριφορά. Το να νιώθεις λοιπόν την επιθυμία να βλάψεις κάποιον και το να προβείς στην πράξη είναι δύο εντελώς διαφορετικά πράγματα. Συχνά το σκεφτόμαστε καλύτερα όταν πρόκειται να πραγματοποιήσουμε τις κακόβουλες προθέσεις μας, καθώς προβληματιζόμαστε από τύψεις συνείδησης.

Απεναντίας, οι διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού που ενστερνίζονται οι συμπεριφοριστές ψυχολόγοι, εστιάζουν περισσότερο στην πράξη παρά στις προθέσεις του δράστη.

Στη Γαλλία, σύμφωνα με τους Fabre- Cornali, Emin, και Pain (1999), ο εκφοβισμός συμπεριλαμβάνει «εγκλήματα και παραπτώματα κατά ατόμων ή κατά προσωπικής και σχολικής περιουσίας» και όλες τις μορφές βίας του ίδιου του σχολείου, ως θεσμού, καθώς επίσης και όλες τις μικρές αλλά και συχνές εκδηλώσεις «απρέπειας» οι οποίες διαταράσσουν τη σχολική ζωή, όπως η αγένεια, ο θόρυβος, οι αταξίες κλπ.

Ο Olweus μας εφιστά την προσοχή στην «αρνητική πράξη εκ μέρους ενός ή περισσότερων μαθητών». Στον ορισμό του δεν υποθέτει καμία πρόθεση εκ μέρους «ενός ή περισσότερων μαθητών». Το θύμα απλά τυχαίνει να είναι εκεί («κατ' επανάληψη εκτεθειμένο») όταν συμβαίνουν «αρνητικές πράξεις».

Στην πραγματικότητα αντιλαμβάνεται τον εκφοβισμό από την πλευρά του θύματος και ο ορισμός του έχει ως εξής: «Ένας/μια μαθητής/τρια εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και κατά τη διάρκεια κάποιου χρονικού διαστήματος στις αρνητικές πράξεις ενός ή περισσότερων μαθητών».

Αυτή η διατύπωση σωστά αποφεύγει μια από τις παγίδες τις οποίες κάποιοι από τους συμπεριφοριστές πάντα προσέχουν, τις άχρηστες νοητικές κατασκευές. Αυτό που έχει σημασία είναι η συμπεριφορά και όχι αυτό που συμβαίνει μέσα στο μυαλό του δράστη. Ο Olweus αποκαλεί αυτή τη συμπεριφορά «αρνητική».

Με την άποψη του Olweus ότι το θύμα πρέπει να έχει «εκτεθεί κατ' επανάληψη και για κάποια χρονική διάρκεια» σε αρνητικές πράξεις, προκειμένου να χαρακτηριστεί η πράξη ως εκφοβισμός, συμφωνούν και άλλοι ερευνητές, όπως η Besag (1989), η οποία προτείνει ότι θα πρέπει να υπάρχουν «επανειλημμένες επιθέσεις», ο Farrington (1993), ο οποίος μίλησε για «επαναλαμβανόμενη καταπίεση», οι Losel και Bliesener (1999) στη Γερμανία περιέγραψαν τον εκφοβισμό, ανάμεσα σε άλλα, ως «σχετικά συχνή και με μεγάλη διάρκεια επιθετικότητα», ο Ronald (1989) χρησιμοποίησε τη φράση «μακρόχρονη βία», οι Smith και Thompson (1991) αποφάνθηκαν ότι «συμβαίνει επανειλημμένα», ο Lane υποστήριξε ότι η συμπεριφορά θα πρέπει να επαναληφθεί πάνω από μια φορά, ενώ οι Ortega και Mora-Merchan (1999) δήλωσαν ότι ο εκφοβισμός αποτελεί «συνεχή βάνανση μεταχείριση».

Το Υπουργείο Υγείας και Παιδιών της Ιρλανδίας (1999) έκανε νύξη για «επαναλαμβανόμενη επιθετικότητα», η Αστυνομία στην Ιαπωνία επέμεινε ότι πρόκειται για «πίεση που συνεχώς επαναλαμβάνεται».

Ο Farrington ισχυρίστηκε ότι παρόλο που εκφοβισμός σχετίζεται ξεκάθαρα με την επιθετικότητα, αν αξιολογηθεί σε μικρή ηλικία η τάση για εκφοβισμό, αλλά και γενικά για επιθετική συμπεριφορά. Οι πληροφορίες που συλλέγονται σε νεαρή ηλικία για εκφοβισμό καθαυτό, υποστηρίζεται ότι προσθέτουν σημαντικά στοιχεία στην ακρίβεια των προβλέψεων, οι οποίες πραγματοποιούνται μόνο στη βάση της γνώσης της τάσης για επιθετικότητα σε κάποιο άτομο (Rigby, 2002).

Μια ενδιαφέρουσα πρόταση έγινε από τους Frey και Hope- Graff (1994) στην έρευνα τους με παιδιά προσχολικής ηλικίας από τη Βραζιλία. Σύμφωνα με αυτούς, ο εκφοβισμός μπορεί καλύτερα να περιγραφεί ως «η κυρίαρχη επιθετικότητα που συμβαίνει όταν ένα παιδί, χωρίς να προκληθεί από κάποιο άλλο, το χλευάζει,, το εκφοβίζει, το καταναγκάζει, το κοροϊδεύει ή χειροδικεί εναντίον του- χωρίς έναν ξεκάθαρο εξωτερικό στόχο για αυτή του τη συμπεριφορά». Στην αντίληψη αυτή παρουσιάζονται τα εξής προβλήματα, ο παρατηρητής θα πρέπει, για να αναγνωρίσει μια πράξη ως εκφοβισμό να βεβαιωθεί αρχικά ότι η επιθετικότητα αποτελεί αντίδραση σε μια προηγούμενη πρόκληση. Αν είναι έτσι, τότε δεν πρόκειται για εκφοβισμό. Δεύτερον, θα πρέπει να βεβαιωθεί για την ύπαρξη ενός ξεκάθαρου στόχου στην πράξη αυτή. Δυστυχώς το τι συνιστά έναν ξεκάθαρο στόχο, δεν είναι καθόλου ξεκάθαρο (Rigby, 2002).

Στο σημείο αυτό ο Rigby συμπεραίνει ότι, ίσως θα ήταν καλύτερο να πούμε ότι υπάρχει μια διάκριση μεταξύ μιας επιθυμητής τελικής κατάστασης που κάποιος επιτυγχάνει μέσω βίας για να βλάψει κάποιον άλλο και να κάνει επίδειξη της κυριαρχίας του, και μιας τελικής κατάστασης στην οποία κάποιος έχει αποκτήσει κάτι με βία, αλλά η κυριαρχία πάνω στον στόχο είναι τυχαία και άσχετη. Κατά συνέπεια μόνο η πρώτη περίπτωση θεωρείται εκφοβισμός.

Μια ακόμη διάκριση γίνεται μεταξύ της «προμελετημένης επιθετικότητας» και της «αντιδραστικής επιθετικότητας», όπως στην εργασία των Schwart και συν. (1998). Αυτοί οι συγγραφείς χρησιμοποιούν τον όρο «προμελετημένη επιθετικότητα» για να συμπεριλάβουν τη μη- θυμωμένη, προσανατολισμένη στο στόχο επιθετική συμπεριφορά. «Αντιδραστική επιθετικότητα» ήταν ο όρος που χρησιμοποιήθηκε όταν η βία πήρε τη μορφή αντιποιών με θυμό. Στη μελέτη παρατήρησης που διεξήγαγαν σε αγόρια- μαθητές δημοτικού σχολείου, «προμελετημένη επιθετικότητα» θεωρήθηκε η στάση κατά την οποία «ένα αγόρι πείραζε, κοροϊδεύε ή κακοποιούσε σωματικά τον συμμαθητή του, ή χρησιμοποιούσε απεχθή μέσα για να αποκτήσει ένα αντικείμενο». Εδώ οι συγγραφείς δεν ξεχωρίζουν τα διαφορετικά είδη στόχων. Η προμελετημένη επιθετικότητα φαίνεται να μοιάζει με την κατάσταση εκείνη που οι περισσότεροι θα περιέγραφαν ως εκφοβισμό. Όμως στον ορισμό της προμελετημένης επιθετικότητας, οι συγγραφείς ορίζουν σαφώς την κατηγορηματικά ότι πρόκειται για συμπεριφορά στην οποία απουσιάζει ο θυμός.

Ο Randal επέμεινε ότι εκφοβισμός μπορεί να είναι και μια μεμονωμένη εμπειρία. Η Stephenson και Smith (1991) πρότειναν ότι ο εκφοβισμός είναι μια μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όχι απαραίτητα μακρόχρονης. Ο Agora (1996) υποστήριξε ότι «μια σωματική επίθεση ή απειλή προς τον αδύναμο άτομο μπορεί να προκαλέσει φόβο, να το περιορίσει ή να το αναστατώσει για μεγάλο χρονικό διάστημα, όχι μόνο εξαιτίας του συναισθηματικού τραύματος που ακολουθεί μια τέτοια επίθεση, αλλά επίσης εξαιτίας του φόβου για επικείμενες επιθέσεις» (Rigby, 2002).

Η άποψη για την απαραίτητη ασυμμετρία δύναμης έχει πρόσφατα ενσωματωθεί σε αρκετούς ορισμούς του εκφοβισμού: «Ο δράστης είναι πιο δυνατός από το θύμα ή τον θεωρούμε πιο δυνατό...» (Smith και Thompson, 1991), «ως πιο κυρίαρχο άτομο (ο δράστης) επιδεικνύει επιθετική συμπεριφορά...» (Stephensin και Smith, 1991), «ένα είδος επιθετικής συμπεριφοράς όπου κάποιος που κατέχει μια κυρίαρχη θέση προκαλεί ψυχικό ή/και σωματικό τραυματισμό σε κάποιον άλλο...» (Morita και συν., 1999), «επιθετικότητα στις σχέσεις η οποία χαρακτηρίζεται από ασυμμετρία δύναμης» (Losel

& Bliesener, 1999), «μια συμπεριφορά εκείνων που είναι σε σχέση ισχύος» (Besag, 1989), «η επαναλαμβανόμενη καταπίεση ενός ατόμου με μικρότερη δύναμη από ένα άτομο με μεγαλύτερη δύναμη» (Farrington, 1993), (Rigby, 2002).

1.3.2. Διεθνείς στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης

Από πολύ νωρίς απασχόλησαν τους μελετητές του φαινομένου οι τρόποι παρέμβασης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης. Στην πρόσφατη δεκαετία ο σχολικός εκφοβισμός και η βία αναγνωρίστηκαν από τη διεθνή επίσημη πολιτική ως το φαινόμενο που παρεμποδίζει τις αξίες της ελευθερίας, της ανοχής και του σεβασμού έναντι των διακρίσεων. Ακολούθως επιφέρει σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία των μαθητών μακροπρόθεσμα και επιβαρύνει τους φορείς υγείας και πρόνοιας. Η Ευρωπαϊκή Ένωση έθεσε τις αρχές από πολιτική και νομική άποψη για το ξεκίνημα μιας παγκόσμιας εφαρμογής παρεμβάσεων αντιμετώπισης του εκφοβισμού και της βίας στα σχολεία.

Συνήθως, σε πολλές χώρες οι μελετητές διέτελεσαν επικεφαλής επιστημονικών ομάδων και ανέλαβαν να σχεδιάσουν και να συντονίσουν την υλοποίηση σχεδίων για την καταπολέμηση του φαινομένου, τα οποία εμπεριείχαν μέτρα πρόληψης και παρέμβασης.

Οι στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης ακολουθούν δύο προσεγγίσεις: την ολιστική και την οικοσυστημική προσέγγιση (Γκάτσα, 2020).

Αναφορικά με την ολιστική προσέγγιση, ολόκληρη η σχολική κοινότητα (οι διευθυντές σχολείων, το διδακτικό και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, οι μαθητές, οι γονείς και η οικογένεια γενικότερα) συμμετέχει σε συνεκτικές, συλλογικές και συνεργατικές δράσεις, σε στενή συνεργασία με ενδιαφερόμενα μέρη εκτός σχολείου και την ευρύτερη κοινότητα.

Ο D. Olweus (1993) σχεδίασε και υλοποίησε με επιτυχία το Πρόγραμμα Παρέμβασης καταπολέμησης του Σχολικού Εκφοβισμού/Θυματοποίησης. Πρόκειται για ένα Ολιστικό σχέδιο παρέμβασης καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο έχει μακρόχρονη διάρκεια εφαρμόζεται σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και δρα σε όλα τα επίπεδα: του ατόμου, της τάξης και της σχολικής κοινότητας. Το πρόγραμμα «Olweus-Bullying Intervention Program» είναι αποτέλεσμα της μακρόχρονης έρευνας για τον εντοπισμό και την κατανόηση των διαδικαστικών λειτουργιών που οδηγούν στην ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς και ειδικότερα στην επιθετική συμπεριφορά. Το «Bullying Intervention Program» αναπτύχθηκε και αξιολογήθηκε σε μια περίοδο πλέον των 20 ετών (Olweus 1993 1999).

Ειδικότερα, το πρόγραμμα πρόληψης του Olweus στηρίζεται σε θεμελιώδεις αρχές, όπως η ζεστασιά, το θετικό ενδιαφέρον και η συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες, η οριοθέτηση των απαράδεκτων συμπεριφορών, η συνεπής εφαρμογή των μη τιμωρητικών κυρώσεων για την απαράδεκτη συμπεριφορά ή την παράβαση των κανόνων και ενήλικες που οι ίδιοι αποτελούν θετικά πρότυπα και παρέχουν αρχές.

Οι βασικοί κανόνες του προγράμματος είναι ιδιαίτερα σημαντικοί για τη υλοποίηση του και είναι οι ακόλουθοι με καθολική προϋπόθεση την ευαισθητοποίηση και συμμετοχή των ενηλίκων.

Μέτρα στο επίπεδο σχολικής μονάδας, όπως η χορήγηση του αυτοσυμπληρούμενου και ανώνυμου ερωτηματολογίου από τους μαθητές (Olweus Bully/Victim Questionnaire), ο ορισμός της Συντονιστικής Επιτροπής Πρόληψης του Εκφοβισμού, η εκπαίδευση του

προσωπικού και ο καθορισμός του χρόνου συζήτησης των ομάδων, η αποτελεσματική εποπτεία κατά την παραμονή στο σχολείο και στα γεύματα.

Μέτρα σε επίπεδο τάξης, όπως η τήρηση των κανόνων για τον εκφοβισμό (στην τάξη/σχολείο), οι τακτικές συναντήσεις συζήτησης των κανόνων της τάξης, οι συναντήσεις με κηδεμόνες-γονείς.

Μέτρα-τρόποι παρέμβασης σε ατομικό επίπεδο, όπως οι ιδιαίτερες συναντήσεις με τους μαθητές που εκφοβίζουν, οι ιδιαίτερες συναντήσεις τους μαθητές που εκφοβίστηκαν, οι συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών και η δημιουργία ατομικών σχεδίων παρέμβασης.

Το πρόγραμμα του Olweus «Bullying Intervention Program» έθεσε τα θεμέλια και δημιούργησε το βασικό πλαίσιο για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου. Ενέπνευσε και καθοδήγησε πολλούς από τους επόμενους σχεδιασμούς προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης. Όπως για παράδειγμα την προσέγγιση των «Minton και O' Moore» (Γκάτσα, 2020).

Οι Minton και O' Moore αρχικά ανέλαβαν και πραγματοποίησαν την εθνική έρευνα στην Ιρλανδία για την διερεύνηση του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης (1993-94). Στη συνέχεια ανέλαβαν να σχεδιάσουν και να συντονίσουν την υλοποίηση Προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση, στην Ιρλανδία (2004).

Ένας από τους βασικούς στόχους του προγράμματος παρέμβασης είναι να μάθουν οι εκπαιδευτικοί να διακρίνουν έγκαιρα τα σημάδια εκφοβισμού/θυματοποίησης, να παρεμβαίνουν άμεσα, να αντιμετωπίζουν τα περιστατικά, να ενημερώνουν τους γονείς μόλις εντοπίσουν τα πρώτα ανησυχητικά σημάδια, ώστε να προβούν στην έγκαιρη εξάλειψη των ψυχοπαιστικών παραγόντων που συμβάλλουν στην εκδήλωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του παιδιού, να αντικρούουν κάθε περιστατικό που εμπίπτει στην αντίληψή τους, ούτως ώστε οι μαθήτριες και οι μαθητές να βεβαιώνονται πως εκπαιδευτικοί τους θέλουν και μπορούν να αντιμετωπίσουν το σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση με συνέπεια, αποτελεσματικότητα και δεν το αποφεύγουν σκόπιμα, υποτιμώντας τη σοβαρότητα των γεγονότων.

Προκειμένου να ξεπεραστούν δυσκολίες και εμπόδια που σχετίζονται ή μπορεί να προκύψουν, οι Minton και O' Moore προτείνουν να ακολουθούνται τα εξής.

1. Συντονισμούς της στρατηγικής για την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης από ορισμένο μέλος του προσωπικού ή μικρή ομάδα. Τα εν λόγω πρόσωπα κρίνεται ωφέλιμο να αναλαμβάνουν το ρόλο εθελοντικά.
2. Τακτικές ομιλίες προς όλο το μαθητικό πληθυσμό, με ελάχιστη συχνότητα μία φορά το τρίμηνο. Το περιεχόμενο των ομιλιών αναφέρεται στην ενεργό δράση του σχολείου ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση και στην αναγκαιότητα αναφοράς κάθε περιστατικού σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης που έχει συμβεί στο σχολείο.
3. Η τήρηση Γραπτών Αρχείων- Πρακτικών. Εκτιμάται αναγκαία η λεπτομερής καταγραφή και αρχειοθέτηση της αναφοράς του κατηγορού και όχι μόνο η προσεκτική ακρόασή του. Προτείνεται μάλιστα η χρήση τυποποιημένων εντύπων αναφοράς για την ευκολότερη κατηγοριοποίησή και αρχειοθέτηση περιστατικών.
4. Ιδιαίτερες συζητήσεις/συνεντεύξεις με κάθε εμπλεκόμενο χωριστά όσο το δυνατόν πιο σύντομα από την τέλεση της εκφοβιστικής πράξης. Σε κάθε τέτοιου είδους διαχείριση και ειδικά όταν πρόκειται για συμμορία ή «κλίκα» δεν δίδεται στα μέλη η ευχέρεια του χρόνου να συνεννοηθούν για την ανασκευή της εκδοχής τους για τα γεγονότα. Επιπλέον, με την τήρηση αυτού του μέτρου διασπάται η συνοχή της ομάδας τους και αποτρέπεται η πιθανότητα συνεργασίας και εμπλοκής τους σε μελλοντικά περιστατικά εκφοβισμού/θυματοποίησης.

Επιπλέον, όσον αφορά τους εμπλεκόμενους με το ρόλο του εκφοβιστή, προτείνετε μη κατηγορικό ύφος στην αντιμετώπισή τους. Τονίζεται πως επικριτικός και κατηγορικός

τόνους δεν βοηθά. Απεναντίας, κρίνεται ιδιαίτερα ωφέλιμο οι ίδιοι οι εκφοβιστές να αισθανθούν ότι και η δική τους πλευρά θα εισακουστεί και θα συνυπολογιστεί στη λήψη αποφάσεων. Επίσης κρίνεται ορθό να μην τους αποκαλυφθεί το άτομο που ανέφερε το περιστατικό εκφοβισμού. Τονίζεται ακόμη πως είναι απαραίτητο μέσα σε όλες τις διαδικασίες παρέμβασης να δοθεί το μήνυμα της μηδενικής ανοχής εκφοβιστικών συμπεριφορών στο συγκεκριμένο σχολείο (Γκάτσα, 2020).

Το σχολικό πρόγραμμα «KIVA» σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση εφαρμόστηκε από την Christine Salmivalli, στη Φιλανδία. Ακολουθεί την ολιστική προσέγγιση και επικεντρώνονται στην πρόληψη του φαινομένου. Η διαχείριση των περιστατικών προβλέπεται σε 3 επίπεδα, Σχολείο- Τάξη- Άτομο.

Η πρόληψη αποσκοπεί στην πρόωπη παρέμβαση, στη διασφάλιση της ευημερίας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, την ομαλή προσαρμογή όλων αξιοποιώντας δραστηριότητες που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική τάξη. Επίσης, περιλαμβάνεται η δημιουργία ατζέντας ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση, τον ορισμό υπεύθυνων εκπαιδευτικών που θα ασχολείται ως επικεφαλής του σχολείου με το συντονισμό της πρόληψης και τη διαχείριση περιστατικών στο σχολείο.

Επίσης, προωθούνται μια σειρά δράσεων που διεξάγονται με την πρωτοβουλία και την ευθύνη των μαθητών, όπως στις συζητήσεις με τους εμπλεκόμενους. Οι μαθητές ως «Υποστηρικτές» του θυματοποιημένου μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής εκπαιδεύονται στη διαχείριση των περιστατικών με τη μέθοδο «Μη τιμωρητικής Προσέγγισης»- Pikas.

Το πρόγραμμα KIVA εφαρμόζει κοινωνικο-γνωστικές αρχές και ως εκ τούτου προβλέπει τη μείωση των κοινωνικών ανταμοιβών για τη μείωση των εκφοβιστικών συμπεριφορών. Στις παρεμβάσεις του συστήνει να χρησιμοποιούνται υλικά κατάλληλα για την ηλικία των μαθητών, καθώς και οι κατάλληλες ενισχύσεις. Επίσης περιλαμβάνει στοχευμένες δράσεις για την ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης, της αυτό-αποτελεσματικότητας και για την καταστολή της εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

Για τους μαθητές του Δημοτικού εισάγει τη χρήση παιχνιδιών εικονικής πραγματικότητας, τα οποία οι μαθητές παρακολουθούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αντίστοιχα για τους μαθητές στη δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται διαφορετικά ηλεκτρονικά παιχνίδια εικονικής πραγματικότητας το (KIVA Street).

Το εν λόγω πρόγραμμα προβλέπει κανόνες επίβλεψης των παιδιών στην αυλή, εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, κανόνες στην τάξη, πολιτική ολόκληρου του σχολείου για το σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση, πληροφοριακό υλικό και βιντεοταινίες για τους γονείς και για τις ομάδες εργασίας με συνομηλίκους, και δραστηριότητες εκπαίδευσης και εμπλοκής των γονέων (Γκάτσα, 2020).

Το Παρατηρητήριο Πρόληψης και Αντιμετώπισης της σχολικής Βίας και Φοβισμού στην Ελλάδα αποτέλεσε φορέα του Υπουργείου Παιδείας στην Ελλάδα και εκφρασμένη πολιτική του επίσημου κράτους. Σχεδιάστηκε με την προοπτική ολιστικής προσέγγισης του φαινομένου. Βασικοί άξονες δράσης ήταν η Πρόληψη του φαινομένου μέσω της υλοποίησης Δράσεων Πρόληψης στα σχολεία. Μέριμνα του φορέα ήταν ο σχεδιασμός εύστοχων δράσεων δια των οποίων οι μαθητές θα μπορούσαν να αναπτύξουν κριτική και ενεργή υπεύθυνη στάση απέναντι στα περιστατικά του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο. Τόσο η πρόληψη όσο και η παρέμβαση καθοδηγούνταν από τον συντονιστή σε κάθε περιφέρεια εκπαίδευσης, αξιοποιώντας το δίκτυο συνεργασίας, τους ήδη υπάρχοντες φορείς και τις υπηρεσίες ψυχοκοινωνικής υποστήριξης της εκπαίδευσης και της ευρύτερης κοινότητας. Επιπλέον, η κάθε σχολική μονάδα κατέγραφε και ενημέρωνε βαθμιαία το κεντρικό παρατηρητήριο για τα περιστατικά εκφοβισμού και βίας, καθώς και τον τρόπο αντιμετώπισής τους (Γκάτσα, 2020).

Το Δίκτυο Πρόληψης και αντιμετώπισης Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού ακολούθησε ως συνέχεια του Παρατηρητηρίου. Υπήρξε γι' αυτό θεσμική πρόβλεψη και αποτέλεσε εκφρασμένη πολιτική του επίσημου κράτους για τρία χρόνια. Το πρόγραμμα αποσκοπούσε στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου, επιδιώκοντας την ολιστική εφαρμογή μέτρων σε όλα τα σχολεία του κράτους. Διενήργησε πανελλαδική έρευνα. Η Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας και η Συντονιστική επιτροπή της κάθε Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθοδηγούσαν βαθμιαία τον «Υπεύθυνο» Εκπαιδευτικό σε κάθε σχολείο, ο οποίος θα φρόντιζε για την πρόληψη και τον συντονισμό αντιμετώπισης των περιστατικών. Στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος επιμορφώθηκαν όλοι οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη των επιτροπών. Επίσης προωθούνταν κατάλληλες πρακτικές για δράσεις πρόληψης από πολλούς φορείς, όπως το Ευρωπαϊκό δίκτυο ενάντια στον εκφοβισμό, από συνεργασίες με φορείς Δικαιοσύνης, τον συνήγορο του παιδιού, από επιστημονικές εταιρείες, Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις. Οι θεματικές των προτεινόμενων δράσεων επικεντρώνονταν στην ανάπτυξη συναισθηματικών, κοινωνικών δεξιοτήτων, την ενδυνάμωση, τη διαπολιτισμικότητα, τη δημοκρατία και τα ιδανικά, την ειρηνική συνύπαρξη, τα ανθρώπινα δικαιώματα την επίλυση διαφορών, την επίλυση συγκρούσεων (Γκάτσα, 2020).

Το πρόγραμμα «STOP στην Ενδοσχολική Βία» σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης Παιδιού και Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.). Το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ειδικότερα σε μαθητές της Τετάρτης, της Πέμπτης και της Έκτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Ειδικοί στόχοι του προγράμματος ήταν η μείωση του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης, η πρόληψη του φαινομένου μέσω της κατανόησης, της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, της ασφάλειας, της συνεργασίας, του θετικού κλίματος στην τάξη. Στο πλαίσιο του. Προγράμματος οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται και στη συνέχεια τους παρέχονταν σχετικό εγχειρίδιο υλοποίησης του προγράμματος, το οποίο και μπορούσαν να εφαρμόσουν στις τάξεις τους. Στο εγχειρίδιο περιέχεται το θεωρητικό υλικό και οι μέθοδοι εφαρμογής. Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να υλοποιήσουν το πρόγραμμα στην διάρκεια της ευέλικτης ζώνης. Επιπλέον, το πρόγραμμα παρείχε τη δυνατότητα συμβουλευτικής καθοδήγησης προς τους εκπαιδευτικούς και ενημέρωση προς τους γονείς.

Επιπλέον η Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. σχεδίασε και υλοποίησε το πρόγραμμα «ΚΑΤΑ-νοώντας το Σχολικό Εκφοβισμό. Το πρόγραμμα απευθύνθηκε σε μαθητές εννέα Γυμνασίων από διαφορετικής αστικές και ημιαστικές περιοχές της Αττικής και στηρίζεται στη θεωρητική εφαρμογή της «Εν-νόησης/Mentalization».

Το πρόγραμμα αποσκοπεί στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης. Εφάρμοσε τη θεωρία της Εν-νόησης σε επίπεδο α/γενούς και β/γενούς πρόληψης. Εφαρμόζοντας την πρόληψη σε πρωτογενές επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύτηκαν στη θεωρία της Εν-νόησης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης. Επιπλέον, το πρόγραμμα παρείχε και άλλου είδους ψυχοεκπαιδευτικές δραστηριότητες. Σε επίπεδο β/γενούς πρόληψης, παρείχε ψυχολογική υποστήριξη σε μαθητές που βρίσκονταν σε κίνδυνο «high risk» (των άμεσα εμπλεκόμενων σε περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού), από την ειδική μονάδα του Κέντρου Υποστήριξης και Ψυχοθεραπείας της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (Γκάτσα, 2020).

Σύμφωνα με την Οικο/Συστημική Προσέγγιση, ο σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης πολλών και διαφορετικών παραγόντων, οι οποίοι βρίσκονται στο μικρο- μέσο- μακρο επίπεδο της πραγματικότητας. Σύμφωνα με την οικοσυστημική ανάλυση, η εμφάνιση και διατήρηση του φαινομένου σχετίζεται λειτουργικά, με την επίδραση της στάσης των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Τις περισσότερες φορές δεν είναι άμεσα αντιληπτό, αλλά η αντίδραση και η στάση των ατόμων που βρίσκονται στο μικρο- μέσο σύστημα, όπως εκπαιδευτικοί, οι συμμαθητές

και οι γονείς, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την εκδήλωση και τη διατήρηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση η αντιμετώπιση του φαινομένου έγκειται στην τροποποίηση της στάσης και συμπεριφοράς όλων των μελών του στενού και ευρύτερου συστήματος που επηρεάζουν σε εμπλεκόμενους μαθητές ως προς τον εκφοβισμό/θυματοποίηση.

Ακολουθώς, παρατίθενται έμπρακτες εφαρμογές του οικοσυστημικού μοντέλου που αποσκοπούν στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης (Γκάτσα, 2020).

Το Building Psychology Model (2008), που εφαρμόστηκε από το Spiel και τους συνεργάτες, αποσκοπούσε στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων με τη συμβολή και άλλων επιστημονικών κλάδων.

Το πρόγραμμα περιλάμβανε στην έρευνα: α) τη Συμβουλευτική, β) την πρόληψη, γ) την παρέμβαση και δ) τον Έλεγχο στο μέλλον. Το πρόγραμμα, σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση, προέβλεπε την εφαρμογή τους σε όλα τα ηλικιακά στάδια/συστήματα, τη βρεφική ηλικία, την προσχολική, την παιδική ηλικία (α' σχολική περίοδος), την εφηβική ηλικία (β' σχολική περίοδος) στην ύστερη εφηβεία/ πρώιμη ενηλικίωση (Πανεπιστήμιο) και την ενήλικη ζωή (Γκάτσα, 2020).

Το πρόγραμμα BullyBaster (2004) είναι επίσης πρόγραμμα που ακολουθεί την οικοσυστημική προσέγγιση και αποσκοπεί στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης. Εφαρμόζεται και σε παιδιά και εφήβους. Στηρίζεται σε επτά άξονες: επαγρύπνηση, αναγνώριση του εκφοβιστή, αναγνώριση του θυματοποιημένου, παρέμβαση στον εκφοβιστή, υποστήριξη του θυματοποιημένου, πρόληψη, χαλάρωση και ανάπτυξη δεξιοτήτων (Γκάτσα, 2020).

Το Μοντέλο Κοινωνικής Ικανότητας/Vienna Social Competence Model (VISC) εφαρμόστηκε στην Αυστρία και σε άλλες χώρες, όπως τη Νορβηγία και Αμερική. Στηρίζεται στις αρχές της οικοσυστημικής προσέγγισης και αποσκοπεί στην καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού θυματοποίησης και της βίας μέσω της εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων και της αναπτυσσόμενης πειθαρχίας.

Το VISC διαρθρώνεται σε δεκατρία μαθήματα, ψυχο-εκπαίδευσης. Κάθε μάθημα αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο. Επίσης, κάθε μάθημα παρέχει ερεθίσματα όπως οι ιστορίες, η συζήτηση και το παιχνίδι ρόλων, τα οποία στο σύνολό τους οδηγούν στην κριτική ανάπτυξη. Σε κάθε έξι μαθήματα οι μαθητές προετοιμάζουν μια μικρή εκδήλωση, κατά την οποία παρουσιάζουν ό,τι έμαθαν. Παράλληλα, εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται στη συμβουλευτική (Γκάτσα, 2020).

Η φωνή του παιδιού/ Children's Voice είναι μια πρακτική για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης, η οποία προτείνει την καθημερινή ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη ζωή του σχολείου. Η προώθηση του στόχου συστήνεται μέσω της «ενδυνάμωσης της φωνής των παιδιών», δηλαδή μέσω της ενεργής συμμετοχής και έκφρασης των παιδιών για όλα τα ζητήματα της σχολικής ζωής.

Η προσέγγιση αυτή θεμελιώνεται στην ανθρωπιστική προσέγγιση και στην ανθρωποκεντρική παιδεία. Ειδικότερα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, η συγκεκριμένη προσέγγιση συστήνει το σεβασμό όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Τα οφέλη μιας τέτοιας προσέγγισης είναι σημαντικά. Πρωτίστως, ανάμεσα στους συγκαταλέγεται ότι με την συγκεκριμένη πρακτική καλύπτονται οι ανάγκες όλων των μαθητών της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, τα παιδιά δεσμεύονται πιο αποτελεσματικά για την ενεργή συμμετοχή τους στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Επιπρόσθετα, αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες με τον ενεργό τους ρόλους στην επίλυση διαφορών.

Με όλους τους προαναφερόμενους τρόπους, η εν λόγω προσέγγιση, καταλήγει, να συμβάλει στην ανάπτυξη αυτοδύναμης και ισχυρής προσωπικότητας των παιδιών και των εφήβων μαθητών (Γκάτσα, 2020).

Η πρακτική «Σχολείο φιλικό στο παιδί/ Child Friendly School» επιδιώκει την ανάπτυξη πρακτικών εφαρμογών στο σχολείο που ταιριάζουν με την παιδική ηλικία και δημιουργούν θετικό κλίμα.

Βασικά στοιχεία του εν λόγω προγράμματος είναι η τήρηση των δικαιωμάτων των παιδιών και η εκπαίδευσή τους σε αυτά. Η εκπαίδευση των παιδιών σε αυτά υλοποιείται με επιλεγμένο υλικό κι μεθόδους κατάλληλες του αναπτυξιακού τους σταδίου. Επίσης δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στο δικαίωμα εκπαίδευσης όλων των παιδιών και, ως εκ τούτου, στο δικαίωμα της ασφάλειάς τους στο χώρο του σχολείου. Τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης αντιμετωπίζονται ως μέρος του συνολικού σχολικού πλαισίου και όχι μόνο μεμονωμένα περιστατικά (Γκάτσα, 2020).

2.1 Ο εμψυχωτής

Οι παράγοντες που κατά κύριο λόγο προσδιορίζουν το χαρακτήρα της σχολικής δραματοποίησης είναι δύο, η ομάδα και ο εμψυχωτής. Η δυναμική της ομάδας με τις ιδιαιτερότητες της ως προς την ηλικία, τον αριθμό και την εμπειρία των μελών της σε ανάλογες δραστηριότητες παίζει κάθε φορά καθοριστικό ρόλο για την επιλογή των θεμάτων, την πορεία αλλά και την έκβαση της δράσης.

Η προπαιδεία του εκπαιδευτικού- εμψυχωτή τόσο στη θεωρητική όσο και στη σκηνική πρακτική είναι επίσης καθοριστική. Επειδή εκείνο που κυρίως απασχολεί είναι η εκπαίδευση του εμψυχωτή, θα σταθούμε στα χαρακτηριστικά του, όπως πολύ εύστοχα τα προσδιορίζουν δύο Άγγλοι πρωτεργάτες του «Drama in Education».

Κατά την Dorothy Heathcote, η σπουδαιότητα της ικανότητας του εκπαιδευτικού έγκειται στο να δημιουργεί μια απελευθερωτική ατμόσφαιρα στην τάξη του, αλλάζοντας ο ίδιος ρόλος από πανειδήμονα σε συμπαίκτη σύμφωνα με τον οποίο δε γνωρίζει πάντα το πως για οτιδήποτε, αλλά παντρεύει τις ιδέες του με αυτές των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Cavin Bolton, η ειλικρίνεια και η εμπιστοσύνη ανάμεσα στον εμψυχωτή και τα παιδιά είναι απαραίτητη για να φανερώνονται τα συναισθήματα και να εντοπίζονται όσα συμβαίνουν στην παιδική ψυχosύνθεση την ώρα της δραματικής πράξης, έτσι ώστε ο εμψυχωτής να είναι σε θέση να επεκτείνει τη δράση προς την κατεύθυνση που του υποδεικνύουν οι ανάγκες των παιδιών εκείνη τη δεδομένη στιγμή.

Οι παραπάνω αρετές σε συνδυασμό με την γνώση συνδέουν τη «χημεία» του πετυχημένου εμψυχωτή. Η αναγκαιότητα της γνώσης εντοπίζεται στη μεταφορά του υπάρχοντος κειμένου στα παιδιά μέσα από την κατανόηση της πλοκής, δηλαδή της διαδοχής των δρωμένων και την αξιολόγηση τόσο του δραματικού χαρακτήρα του κειμένου όσο και των δρώντων προσώπων. Ο εμψυχωτής οφείλει να σεβαστεί τη δομή του κειμένου, τη σύνταξη και σύνδεση των ενοτήτων της δράσης, να εντοπίσει τα λεκτικά μέρη (διάλογοι) και αυτά τα χαρακτηριστικά να τα αναδείξει μέσα από τη σχολική δραματοποίηση με τα παιδιά της τάξης του. Η διαδικασία αυτή απαιτεί σεβασμό απέναντι στο υπάρχον κείμενο, λογοτεχνικό ή άλλο.

Όπως έχει αναφέρει και ο Θ. Γραμματάς, οποιοδήποτε λογοτεχνικό κείμενο, αφηγηματικό ή πεζό, ή ακόμα και μη λογοτεχνικό μπορεί να δραματοποιηθεί αρκεί να συντρέχουν ορισμένοι λόγοι για τους οποίους αυτό να γίνει και να συντελεστεί η μετατροπή με επιτυχία.

Επίσης απαραίτητη είναι η προετοιμασία του για την αναδιάρθρωση του αρχικού αφηγηματικού κειμένου σε δραματικό κείμενο και το στήσιμο του στην τάξη αφού προσεγγίσει ο ίδιος το κείμενο όσο το δυνατόν πιο δραματολογικά. Στη σχολική δραματοποίηση πιστεύουμε ότι η ανάλυση ασχολείται με το περιεχόμενο και τις ιδέες του υπάρχοντος κειμένου και το πως

αυτό μπορεί να ανασυντεθεί για να αποκτήσει δυνατότητες θεατρικής εφαρμογής στη δραματοποίηση από παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού.

Διαφορετικά, αν δηλαδή ο εμπυχωτής αφήσει στην τύχη της τη δραστηριότητα παρερμηνεύοντας τον ρόλο της επινόησης και προσδοκώντας τη διά μαγείας κατανόηση και απόδοση του υπάρχοντος κειμένου από τα παιδιά, τόσο η διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα θα στερούνται δραματικού χαρακτήρα, καλού συντονισμού, ουσιαστικής βίωσης ρόλων και επεξεργασίας των ιδεών από τους μαθητές και θα χαρακτηρίζονται από ασάφειες, προχειρότητα, εκνευρισμό και απογοήτευση.

Μέσα από τη δραματοποίηση ο εμπυχωτής βρίσκεται αντιμέτωπος με διάφορες δυσκολίες, όπως είναι η πιθανή άρνηση των παιδιών να ασχοληθούν με το υλικό που τους έχει ετοιμάσει, οι συγκρούσεις για την διεκδίκηση ρόλων ή ακόμα και η έλλειψη ενδιαφέροντος, ενέργειας και διάθεσης για παιχνίδι. Κάθε εμπόδιο στη πράξη μπορεί να μετατραπεί σε ευκαιρία για μια νέα ιδέα, μια νέα ανακάλυψη, μια νέα εμπειρία. Η διαδικασία της δραματοποίησης είναι ζωντανή και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να συναντά το απρόοπτο και το τυχαίο, στοιχεία που ο εμπυχωτής στη πορεία θα μάθει να εκμεταλλεύεται και να αξιοποιεί με την ομάδα του.

Μετά από κάθε δράση ο εμπυχωτής πρέπει να αναλογίζεται την πορεία και την έκβαση της, να εκτιμά τις συνθήκες, τα λάθη, τις στιγμές και τη δημιουργική διάθεση. Έτσι αναπτύσσει κριτική στάση απέναντι στον εαυτό του για το τι ρόλο έπαιξε στη δράση και τι επιλογές προσέφερε στα παιδιά με στόχο την καλύτερη προετοιμασία του για την επόμενη φορά. Επιπλέον γνωρίζει καλύτερα την ομάδα του, τα ενδιαφέροντα της, αλλά και τον ψυχισμό του κάθε παιδιού. Παράλληλα με αυτή την προσωπική ενδοσκόπηση του εμπυχωτή στη δράση, μπορεί να γίνει μια συζήτηση με τα παιδιά γιατί με τον τρόπο αυτό «καταγράφουν» την εμπειρία τους. Όπως έχει αναφέρει και η Άλκηστις, η διαδικασία αυτή μπορεί να ρίξει φως στην εσωτερική πλευρά αυτής της εμπειρίας για κάθε μέλος χωριστά καθώς και για όλη την ομάδα. Τα παιδιά παρατηρούν συνειδητά, εμβαθύνουν και αναλογίζονται το πως προέκυψαν τα ερεθίσματα, πως αντέδρασαν και πως ανταποκρίθηκαν σε αυτά, ποιους ρόλους επέλεξαν και γιατί, ποιες λύσεις έδωσαν, ποια ήταν τα ευρήματα τους, πως ξεπέρασαν διάφορες δυσκολίες.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρειάζονται περισσότερη παρότρυνση από εκείνα της σχολικής ηλικίας για να διατυπώσουν λεκτικά την εμπειρία τους. Είναι χρήσιμο να ζητά ο εμπυχωτής από τα παιδιά την εικαστική αποτύπωση της δράσης με διάφορες τεχνικές και χρώματα, στοχεύοντας στην «κατάθεση» και «καταγραφή» των εντυπώσεων τους μέσα από τον αυθορμητισμό της εικαστικής δημιουργίας.

Η εκτίμηση της πορείας μια δράσης είναι ένα θέμα που είναι απαραίτητο να γίνεται με έμφαση στην πορεία της δραματοποίησης δηλαδή: αν διασκέδασαν τα παιδιά, αν κατανόησαν το υπάρχον κείμενο, τις δραματικές καταστάσεις και τους ρόλους, πως δέχθηκαν και αξιοποίησαν τα ερεθίσματα, τι ιδέες πρότειναν και τι προεκτάσεις έδωσαν στο κείμενο, πως διαμόρφωσαν το σκηνικό χώρο, ποια λειτουργικότητα βρήκαν στα υφάσματα και τα κοστούμια, πως συνεργάστηκαν μεταξύ τους, τι πρωτοβουλίες πήραν, πως έλυσαν τυχόν διαφορές, που πήρε ενεργό μέρος ο εμπυχωτής, τι κατασκευές εμπνεύστηκαν για τη δράση, πως ενσωμάτωσαν την εμπειρία τους από το μουσικό εργαστήρι (ήχους, κρουστά, μουσικά όργανα, κτλ.), τι εντάσεις απελευθέρωσε η ομάδα, πως έγινε η διανομή ρόλων κ.α.

Ωστόσο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το δρώμενο και η θεατρική παράσταση από τα παιδιά, ως αποτέλεσμα μιας δράσης, δεν πρέπει να είναι αυτοσκοπός της διαδικασίας. Η ομάδα πρέπει να οδηγείται φυσιολογικά και μόνη της σε αυτό το επίτευγμα και όχι πιεζόμενη μέσα σε ατμόσφαιρα άγχους και χρονικού περιορισμού, θυσιάζοντας έτσι την εμπειρία της δημιουργικής ανακάλυψης και την ελευθερία της έκφρασης (Σέξτου, 1998).

2.2 Το θεατρικό περιβάλλον

Το σκεπτικό του εμψυχωτή για την διαμόρφωση του θεατρικού περιβάλλοντος πριν από κάθε δραματοποίηση, πρέπει να στηρίζεται στο ποιος θα είναι ο χώρος που θα δημιουργούσε την κατάλληλη δραματική ατμόσφαιρα. Εσωτερικός- κλειστός, όπως είναι η σχολική αίθουσα, ένα μουσείο, ένα υπόγειο, ένα μνημείο, το αστεροσκοπείο κ.α., ή εξωτερικός- ανοικτός, όπως είναι το φυσικό περιβάλλον, οι κήποι, τα πάρκα με βλάστηση, τα χωράφια, τα δάση, οι αρχαιολογικοί χώροι, τα κάστρα κ.α.

Επίσης θα πρέπει ο εμψυχωτής να αναλογιστεί πόσα άτομα θα πάρουν μέρος στη δραματοποίηση, καθώς ο αριθμός τους θα μπορούσε να περιορίζει τις επιλογές του χώρου.

Ο χώρος επηρεάζει και την δημιουργία διαφορετικών επιπέδων δράσης, π.χ. η δραματοποίηση της ελληνικής μυθολογίας συχνά απαιτεί παράλληλη δράση μεταξύ Ολύμπου, γης και κάτω κόσμου και ως εκ τούτου απαιτεί τη διαμόρφωση τριών επιπέδων μέσα σε ένα κλειστό χώρο. Διαφορετικά θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε ένα ξέφωτο ή σε μια ακτή.

Πολύ σημαντικός παράγοντας είναι και η ασφάλεια των παιδιών, επομένως ο χώρος της δράσης θα πρέπει να είναι προσπελάσιμος από όλα τα παιδιά, άνετος και ασφαλής.

Τέλος, ο προϋπολογισμός που απαιτείται για την πραγματοποίηση της δράσης είναι κάτι που πρέπει να υπολογίζει ο εμψυχωτής, και να βρίσκει οικονομικές λύσεις με υλικά που υπάρχουν ήδη στον χώρο (Σέξτου, 1998).

Όταν έπαιξα στην τάξη μου (παιδιά προσχολικής ηλικίας) το παραμύθι «Ο φίλος μου, η γοργόνα», το θεατρικό περιβάλλον που απαιτούσε το σενάριο αποτελούνταν από δυο επίπεδα δράσης, των κουκλοπαικτών και του κοινού που συμμετείχε.

Ως εμψυχωτής χρησιμοποίησα μια παλέτα σαν υπερυψωμένο χώρο για να τοποθετήσω την σκηνή του κουκλοθέατρου, που χρησίμευε συγχρόνως για το παίξιμο των κούκλων- ηρώων και ως χώρος παρασκηνίων. Πάνω στο πατάρι παίζουν η γιαγιά, ο αφηγητής, οι κούκλες ήρωες, οι οποίοι στην δραματοποίηση αργότερα αντικαθίστανται από τα παιδιά που παίζουν μπροστά από το κουκλοθέατρο τους αντίστοιχους ρόλους.

2.3 Τα χρηστικά για την παράσταση αντικείμενα

Για την κατασκευή των εξαρτημάτων της παράστασης, θα μπορούσε να υπάρχει μια παράλληλη λειτουργία εικαστικού εργαστηρίου όπου τα παιδιά θα κατασκευάζουν τις κούκλες, τις μάσκες, τα σκηνικά για το κουκλοθέατρο από διάφορα υλικά, όπως πηλό, χαρτοπολτό, ξύλο και ανακυκλώσιμα υλικά. Το εικαστικό εργαστήριο μπορεί να είναι αυτόνομο και να συνδημιουργεί με την ομάδα του θεατρικού παιχνιδιού και της δραματοποίησης. Είναι σημαντικό να οριστεί χώρος για το εργαστήριο από την αρχή και να συγκεντρωθούν τα υλικά από την αρχή για να πειραματίζονται τα παιδιά με διάφορες τεχνικές και μέσα (Σέξτου, 1998).

2.4 Ο τρόπος παρουσίασης της στα παιδιά

Η δραματοποίηση μαζί με τα παιδιά βασίζεται στη φαντασία, στην ετοιμότητα και τα μέσα που διαθέτει ο εμπνευστής. Το πρώτο στάδιο, ίσως και το πιο σημαντικό, είναι η παρουσίαση του αφηγηματικού υλικού από τον εμπνευστή στα παιδιά. Στη μαγική στιγμή της αφήγησης, που προηγείται κάθε δραστηριότητας, εναποτίθεται η δημιουργία ενδιαφέροντος και συναισθημάτων. Η χρήση μάσκας, κούκλας, φιγούρας θεάτρου σκιών και κουστουμιού, με τη συνοδεία κάποιου μουσικού οργάνου ή ηχογραφημένης μουσικής, είναι μερικά από τα εργαλεία του εμπνευστή για να το πετύχει.

Ενδεικτικά, η Π. Σέξτου αναφέρει τρεις τρόπους δουλειάς, τους οποίους έχει δοκιμάσει η ίδια μέσα από την εμπειρία της με μεικτές ομάδες παιδιών προσχολικής, πρωτοσχολικής και σχολικής ηλικίας. Οι ομάδες αυτές ήταν σχολικές, ελεύθερης απασχόλησης, ομάδες θεατρικού παιχνιδιού μέσα σε θέατρα και παιδικές κατασκευές.

Προσωπικά, αποτέλεσαν έναυσμα και για μένα ως εμπνευστή για νέες προσωπικές ανακαλύψεις, και τις έχω δοκιμάσει σε παιδιά προσχολικής ηλικίας εντός σχολικού πλαισίου.

Ο πρώτος τρόπος είναι η αφήγηση, όπου ο εμπνευστής φοράει το καπέλο ή κάποιο άλλο αντικείμενο του παραμυθιού που έχει φυλαγμένο μόνο για να αφηγείται παραμύθια και να συγκεντρώνει γύρω του παιδιά.

Εναλλακτικά, ο εμπνευστής εμφανίζει μια κούκλα κουκλοθεάτρου πίσω από ένα πανί, ή πίσω από το κουκλοθέατρο για να αφηγηθεί το μύθο ή το παραμύθι. Με τον ίδιο τρόπο μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια φιγούρα θεάτρου σκιών πίσω από ένα λευκό σεντόνι καλά τεντωμένο με τη βοήθεια μια φωτεινής πηγής, ή με μια αντικειμενικόκουκλα (κουτάλα, σκούπα, εφημερίδα, κουτί, ξεσκονίστρα, κάλτσα κ.α.). Στην περίπτωση που ο αφηγητής επιλέξει αν παίξει ο ίδιος έναν ρόλο από το κείμενο, μπορεί να χρησιμοποιήσει το προσωπείο ή το ένδυμα (Σέξτου, 1998).

Εγώ, χρησιμοποιούσα μια καλτσόκουκλα, η οποία εισήγαγε στους μαθητές μου τι επρόκειτο να παρακολουθήσουν και την ακολουθούσαν μέχρι την γωνιά του θεατρικού παιχνιδιού. Εκεί έμπαινε πίσω από την σκηνή του κουκλοθεάτρου προκειμένου να τους αφηγηθεί την εκάστοτε ιστορία ή μύθο.

Με αυτό τον τρόπο εισήγαγα στα παιδιά και το παραμύθι «Ο φίλος μου, η γοργόνα», που έγραψα με αφορμή ένα συμβάν που συνέβη στην τάξη μου.

Ο δεύτερος τρόπος είναι με εικαστικά, καθώς δεν έχει ως δημιουργική αφετηρία το ίδιο το κείμενο αλλά την επαφή των παιδιών με υλικά και μέσα ζωγραφικής, κολλάζ και κατασκευές και είναι εξίσου δυναμικός, υπό την έννοια της δημιουργικότητας, της καλλιέργειας της φαντασίας, της συλλογικότητας και της ψυχαγωγίας.

Επιπλέον, η αφήγηση μέσα στο σκηνικό χώρο δημιουργεί μια θεατρική ατμόσφαιρα που λειτουργεί καταλυτικά πάνω στα παιδιά, τα υποβάλλει, τα μαγεύει και συγχρόνως τα απελευθερώνει (Σέξτου, 1998).

Συγκεκριμένα όταν δραματοποιήσαμε το παραμύθι «Ο φίλος μου, η γοργόνα», εγώ ήμουν ο αφηγητής φορώντας μια καλτσόκουκλα στο χέρι. Τα παιδιά δραματοποίησαν με μεγάλη ευκολία το παραμύθι κατακτώντας όλο τον χώρο αποδίδοντας με μεγάλη επιτυχία τους ρόλους. Προκειμένου να δημιουργηθεί αυτό το σκηνικό, είχα ζητήσει από τα παιδιά να κατασκευάσουν διάφορα αντικείμενα, όπως μια γοργόνα, περατές, βάρκα, βράχια, κύματα τα οποία θα χρησιμοποιήσουμε σε έναν σκηνικό χώρο «έκπληξη», χωρίς να τους αποκαλύψω το τι θα δραματοποιήσουμε.

Επιδίδωκα μέσα από την συνεργασία μου με τα παιδιά, το εικαστικό αποτέλεσμα να τα εκφράζει και να καθρεπτίζει τις δικές τους καλλιτεχνικές δυνατότητες και ανησυχίες. Αφού λοιπόν στήσαμε το σκηνικό περιβάλλον, τα παιδιά απολάυσαν την αφήγηση του παραμυθιού μέσω κουκλοθεάτρου και στη συνέχεια στην δραματοποίηση του από τα ίδια

Ο τρίτος τρόπος είναι με ήχους και μουσική, όπου μετά την παρουσίαση του αφηγηματικού υλικού, ο εμψυχωτής καλεί την ομάδα να επιλέξει τη μουσική που θα ταίριαζε στο κείμενο και παρουσιάζει εναλλακτικές λύσεις, όπως ζωντανό τραγούδι (δημοτικό λαϊκό τραγούδι, νανούρισμα, κάλαντα) με συνοδεία μουσικού οργάνου που μπορεί να παίξει και ο εμψυχωτής. Μουσικές συνθέσεις από το διαδίκτυο (μπαλάντες, τζαζ, ροκ, κλασσικές συμφωνίες, όπερα, έθνικ, σονάτες, εκκλησιαστική μουσική, βυζαντινοί ύμνοι κ.α.)

Παραγωγή ήχων με τη φωνή, το σώμα, άλλα αντικείμενα και αυτοσχέδια μουσικά όργανα, όπως π.χ. μαράκες, ταμπουρίνα, πνευστά κ.α. τα οποία τα παιδιά μπορούν να κατασκευάσουν κατά την διάρκεια του εικαστικού εργαστηρίου από μπουκάλια, καπάκια, κουτιά, μεταλλικά δοχεία κ.α. και να οργανώσουν μια μπάντα που θα συνοδεύει μουσικά την δραματοποίηση. Μια τέτοια μπάντα θα μπορούσε να παράγει ηχητικά εφέ ή να αντιστοιχίσει τον κάθε ρόλο με ένα μουσικό όργανο, δημιουργώντας έτσι ηχοϊστορίες. Η παράλληλη λειτουργία ενός μουσικού εργαστηρίου θα συνέβαλε ουσιαστικά στην μουσική προπαιδεία των παιδιών και στον πειραματισμό τους με ήχους και ρυθμούς (Σέξτου, 1998).

Όσο αφορά την δραματοποίηση του παραμυθιού «Ο φίλος μου, η γοργόνα», το έργο έχει τα δικά του τραγούδια με πρωτότυπη μουσική και στίχους, γραμμένα από μια καλή μου φίλη που είναι μουσικός, στιχουργός και μουσικοσυνθέτης, την Καλτσά Μαριάννα.

Παρόλα αυτά ζήτησα από τα παιδιά να αναλάβουν αυτά την μουσική επένδυση της παράστασης. Επέλεξαν ηχητικά εφέ όπως μπουρμπουλήθρες όταν εμφανίζεται η γοργόνα και τον ήχο που κάνουν τα κύματα όταν εμφανίζεται ο πειρατής.

2.5 Η δραματοποίηση του έργου

Ο εμψυχωτής συζητάει με τα παιδιά την πλοκή, τα πρόσωπα, τα παθήματά τους και τα κίνητρά τους για να γίνουν κατανοητά το περιεχόμενο και οι ρόλοι που θα δραματοποιηθούν και πιθανόν προτείνει μια διασκευή για την οικονομία της δράσης. Σε συνεργασία με το εικαστικό και το μουσικό εργαστήριο κατασκευάζονται μάσκες, κούκλες, χρηστικά αντικείμενα και αυτοσχέδια μουσικά όργανα και μοιράζονται μετά ή παράλληλα με τη διανομή των ρόλων.

Κατά τη διανομή ο εμψυχωτής προσφέρει, αν είναι απαραίτητο, επιπλέον ρόλους που έχει συνθέσει ο ίδιος για τις ανάγκες της δράσης και της ομάδας. Στη συνέχεια δημιουργεί σκηνικό περιβάλλον μαζί με τα παιδιά βασισμένο στο σκεπτικό του για το θεατρικό περιβάλλον που απαιτεί το κείμενο σε συνδυασμό με τις ιδέες των παιδιών.

Τα παιδιά δραματοποιούν το θεατρικό υλικό χωρίς υποδείξεις.

Ακολουθώντας αυτούς τους κανόνες που αφορούν την δραματοποίηση ενός έργου, προχώρησα και στην δραματοποίηση του παραμυθιού που έγραψα, με τους μαθητές της τάξης μου.

Αναφορικά με την δραματοποίηση του παραμυθιού «Ο φίλος μου, η γοργόνα», αφού έπαιξα στα παιδιά το έργο, το συζητήσαμε στην παρεούλα. Μιλήσαμε για τους ήρωες του παραμυθιού, ποιοι ήταν, πως τους λέγανε και τι ρόλο είχαν.

Ενώ κάποια παιδιά είπαν ότι ο Αλέξης ήταν ο κακός του έργου, κάποια άλλα διαφώνησαν και σε αυτό το σημείο έγινε μια πολύ όμορφη και εποικοδομητική συζήτηση για τις έννοιες καλός και κακός. Το έργο γράφτηκε εξ αρχής έτσι ώστε κανένας ρόλος να μην είναι κακός. Εν τέλει συμφώνησαν τα παιδιά ότι ο Αλέξης δεν είναι κακός, απλά δεν μπορούσε να σκεφτεί διαφορετικά από αυτό που είχε μάθει.

Κάποια παιδιά ταυτίστηκαν με τον Μάριο και μίλησαν στην παρεούλα για όλα όσα θέλουν να κάνουν, όπως π.χ. να είναι πουλιά και να πετάζουν ή να είναι δράκοι και να ζουν σε σπηλιά.

Στη συνέχεια, τα ρώτησα αν θέλουν να το δραματοποιήσουμε και αφού συμφώνησαν, μοιράσαμε τους ρόλους. Σε αυτό το σημείο δεν δυσκολεύτηκα καθόλου καθώς οι συμμαθητές στο παραμύθι είναι πολλοί, και έτσι δεν χρειάστηκε να δημιουργήσω ρόλους. Τον ρόλο της γιαγιάς τον έδωσαν σε εμένα!

Το κομμάτι της μουσικής επένδυσης τα παιδιά αποφάσισαν να μην το αναλάβουν, γιατί τους άρεσε η μουσική που είχε η παράσταση. Ωστόσο ενδιαφέρθηκαν να μάθουν τους στίχους από τα τραγούδια που έχουν οι σκηνές του έργου, για να τα τραγουδήσουν τα ίδια.

Στο κατασκευαστικό κομμάτι, δημιουργήσαμε με τα παιδιά ένα λουλούδι, μια γοργόνα, έναν πειρατή και ένα μεγάλο ουράνιο τόξο το οποίο εμφανιζόταν στο τέλος του έργου για να δείξει πως το νηπιαγωγείο πλημμύρισε χρώματα!

2.6 Η υπόθεση της παράστασης και η δραματοποίηση της

Τίτλος: «Ο φίλος μου, η γοργόνα»

Συγγραφέας: Μαρία Φίνου

Ρόλοι:

Ο αφηγητής

Η γιαγιά

Ο Μάριος και το κοινωνικό του φύλο η γοργόνα

Ο Αλέξης και το κοινωνικό του φύλο ο πειρατής

Η λάμπα- παιδαγωγός

Οι υπόλοιποι συμμαθητές

Υπόθεση:

Πράξη

(Παίζει το τραγούδι τίτλων: «**Μια ιστορία για μια γοργόνα**»
mailto:https://www.youtube.com/watch?v=LLGcpxvhEt0&ab_channel=%CE%9F%CF%86%CE%AF%CE%BB%CE%BF%CF%82%CE%BC%CE%BF%CF%85%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%B3%CF%8C%CE%BD%CE%B1)

**Μια ιστορία θα σας πω για μια γοργόνα
που ήτανε πλάσμα τρυφερό, μοναδικό
μες την καρδιά του
είχε αγάπη και συμπόνια
ώσπου μια μέρα είπε να βγει απ' το νερό.**

**Είδε παιδιά, ζαχαρωτά, είδε μπαλόνια,
άκουσε γέλια και παιχνίδι και γιορτή
μα όταν πλησίασε πολύ
έκλεισε η μουσική, κι είπε, γιατί;**

**Φύγε από δω του είπαν δεν θέλουμε γοργόνα.
θέλουμε πόλεμο, σπαθιά και δύναμη
είναι ντροπή, εμείς φοράμε παντελόνια.**

**Και έφυγε μόνος, μόνη, μόνο η γοργόνα
σβήσαν τα χρώματα, έκλεισε η μουσική
και τα μπαλόνια, έγιναν τείχη από ντροπή.**

**Μα πριν να πέσει στο νερό και φύγει αιώνια
Ήρθε η αγάπη, η ελπίδα και η ζωή
και έδωσαν χρώμα και μια αγκαλιά να μπει**

**Και χαμογέλασε και πάλι η γοργόνα
τόρα ελεύθερη να είναι πια μπορεί.**

(στίχοι, μουσική: Μαριάννα Καλτσά)

(Στη σκηνή του κουκλοθέατρου εμφανίζεται μια καλτσόκουκλα η οποία είναι ο αφηγητής. στο στόμα του κρατάει ένα λουλούδι. το αφήνει και αρχίζει να μιλάει)

Αφηγητής: Γεια σας και χαρά σας! Να σας συστηθώ! Είμαι ο Γιάννης ο ηθοποιός. Ταξιδεύω από χώρα σε χώρα, από το πιο μικρό χωριό μέχρι την πιο μεγάλη πόλη. Από την πιο χαμηλή πεδιάδα μέχρι το πιο ψηλό βουνό. Διασχίζω λίμνες κι θάλασσες με ένα μόνο σκοπό, να συλλέξω ιστορίες. Ιστορίες περίεργες αλλά και συνηθισμένες. Ιστορίες μαγικές με ζώα που μιλάνε αλλά και με γίγαντες και δράκους που μόνο χόρτα βραστά μασάνε. Έφτασα λοιπόν σήμερα εδώ για να σας αφηγηθώ μια ιστορία που συνέβη σε ένα σχολείο μακρινό με μαθητές σαν και εσάς που τους άρεσε να παίζουν και να διασκεδάζουν όλη μέρα. Μια φορά και έναν καιρό...

[Εμφανίζεται δίπλα από τη σκηνή του κουκλοθέατρου η γιαγιά- γιγαντόκουκλα (η οποία μπορεί να κρατάει ένα κουβάρι κόκκινο μαλλί και βελόνες πλεξίματος) και διακόπτει τον αφηγητή νευριασμένη]

Γιαγιά: Ξουτ, τι θέλεις εσύ εδώ;

Αφηγητής: Ξεκίνησα να λέω το παραμύθι στα παιδιά.

Γιαγιά: Α μπα! Τι μας λες; Πιστεύεις ότι μπορείς να πεις το παραμύθι καλύτερα από μένα; Είμαι γιαγιά! Αυτός είναι ο ρόλος μου! Να λέω παραμύθια!

Αφηγητής: Γιαγιάκα τι θέλεις και ανακατεύεσαι; Άσε με να κάνω τη δουλειά μου. Ταξίδεψα από πολύ μακριά για να διεκδικήσω αυτό το ρόλο.

Γιαγιά: Τι να σου κάνω εγώ; Να έμενες εκεί που ήσουν. Εδώ σε αυτό το χωριό μόνο οι γιαγιάδες λένε παραμύθια. Που ακούστηκε να τα λέει ένας ξένος;

(Ο αφηγητής δείχνει ενοχλημένος. Η γιαγιά εν τω μεταξύ κάθεται πάνω στη σκηνή και ετοιμάζεται να πει το παραμύθι)

Αφηγητής: Βλέπω εκατοντάδες γιαγιά. Δεν τα παρατάς εύκολα. Ας αποφασίσουν λοιπόν τα παιδιά ποιον προτιμούν να τους πει το παραμύθι. Λοιπόν τι λέτε παιδιά; Θέλετε να το πω εγώ ή η γιαγιά;

Γιαγιά: (τραγουδά με γλυκιά φωνή) Κόκκινη κλωστή δεμένη, στην ανέμη τυλιγμένη, δώσ' της κλότσο να γυρίσει, παραμύθι να αρχινήσει!

(Αν τα παιδιά διαλέξουν τη γιαγιά, ακολουθούμε το σενάριο όπως έχει. Αλλιώς ο αφηγητής βλέπει τη γιαγιά να υποχωρεί μουρμουρίζοντας.)

Αφηγητής: Έχω μια ιδέα! Αφού το θέλεις τόσο πολύ, με γεια σου και χαρά σου, πες εσύ το παραμύθι.

Γιαγιά: Ωραία! (κάνει μια αγκαλιά στον αφηγητή)

(Παίζει μια ήρεμη μελωδία)

(Φεύγει ο αφηγητής από τη σκηνή και η γιαγιά ξεκινάει το παραμύθι)

Γιαγιά: Μια φορά και έναν καιρό σε ένα τόπο μακρινό ζούσε ένα αγοράκι που το λέγανε Μάριο. Ο Μάριος πήγαινε στο νηπιαγωγείο του χωριού μαζί με όλους τους φίλους του. Το νηπιαγωγείο του ήταν πολύ μεγάλο, είχε πολλές αίθουσες και μια τεράστια αυλή. Αλλά, όλοι οι τοίχοι ήταν γκρι. Όλα τα παιχνίδια ασπρόμαυρα και κάθε μέρα ίδια με την προηγούμενη.

Ο Μάριος αγαπούσε πολύ το νηπιαγωγείο του αλλά δεν ένιωθε ευτυχισμένος που ήταν απλά ένα αγόρι. Ονειρευότανε να γίνει γοργόνα και να κολυμπάει ελεύθερο σε μια απέραντη θάλασσα, ανάμεσα σε ψαράκια, πολύχρωμα κοχύλια και φύκια. Δεν έχει δει θάλασσα ποτέ από κοντά παρά μόνο στα βιβλία.

(Ακούγονται μπουρμπουλήθρες)

[Εμφανίζεται στη σκηνή ο Μάριος (ο οποίος είναι μια μαρότα) μαζί με την γοργόνα του (μια κατασκευή από φελιζόλ, κοχύλια και σύρμα στερεωμένη στο κεφάλι του Μάριου). Η γιαγιά στέκεται στην άκρη της σκηνής].

(Παίζει το τραγούδι του Μάριου: «**Το δικό μου γοργονάκι**»)

mailto:https://www.youtube.com/watch?v=w1TLmQ3jYbE&ab_channel=%CE%9F%CF%86%CE%AF%CE%BB%CE%BF%CF%82%CE%BC%CE%BF%CF%85%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%B3%CF%8C%CE%BD%CE%B1)

**Το δικό μου αγαπημένο φιλαράκι
είναι ένα ζωηρούλι γοργονάκι
μες τη θάλασσα συνέχεια χορεύει
και τα κύματα από τον βυθό χαζεύει.**

**Το δικό μου αγαπημένο φιλαράκι
είναι ένα ομορφούλι γοργονάκι
με μαλλιά πολύ μακριά και μεταξένια
και τα μάγουλα με όστρακα βαμμένα.**

**Κάθε βράδυ το μικρό μου γοργονάκι
μου μιλάει και του ωκεανού τα βάθη
και μου λέει πως αν νιώθω λίγο ξένος
να μην κρύβομαι να βγαίνω έξω με σθένος.**

**Το δικό μου αγαπημένο φιλαράκι
είναι ένα τρυφερούλι γοργονάκι
μ' αγκαλιάζει όταν αισθάνομαι μονάχος
και στα δύσκολα μου στέκεται σαν βράχος**

**Μα κι εγώ το αγαπάω και τα φροντίζω
την ουρά του με σαπούνι τη γυαλίζω
βόλτες έξω εγώ συνέχεια το πάω
στο σχολείο μόνο κρυμμένο το κρατάω.**

**Το δικό μου αγαπημένο φιλαράκι
είναι το πιο φωτεινούλι γοργονάκι
δεν αντέχει άλλο να 'ναι πια κρυμμένο
αυτή τη λάμψη του να δείτε περιμένω.**

(στίχοι: Μαρία Φίνου, μουσική: Μαριάννα Καλτσά)

(Ο Μάριος απευθύνεται στο κοινό)

Μάριος: Καλημέρα παιδιά, εγώ είμαι ο Μάριος και αυτή εδώ είναι η γοργόνα μου! Τι όμορφη μέρα σήμερα! Είναι Δευτέρα γι' αυτό ας ετοιμαστούμε γρήγορα να πάμε στο σχολείο.

(Ο Μάριος μαζί με τη γοργόνα του τρέχουν πάνω στη σκηνή και εξαφανίζονται. Ακούγονται φωνές και γέλια παιδιών και εμφανίζεται στο πάνω μέρος της σκηνής μια λάμπα η οποία είναι ο παιδαγωγός. Έχουμε μεταφερθεί στο χώρο του σχολείου και συγκεκριμένα στην αυλή)

(Ακούγονται παιδιά που γελάνε και παίζουν)

(Εμφανίζεται πάλι ο Μάριος μαζί με τη γοργόνα του)

(Ακούγονται ήχοι από κύματα)

[Εμφανίζεται ο Αλέξης (ο οποίος είναι μια μαρότα) μαζί με τον πειρατή του (μια κατασκευή από φελιζόλ, κοχύλια και σύρμα στερεωμένη στο κεφάλι του Αλέξη) και οι υπόλοιποι συμμαθητές, ο οποίοι είναι μια κατασκευή από ξύλινο σπαστό μέτρο)

(Ο Αλέξης απευθύνεται στους συμμαθητές του και στον Μάριο)

Αλέξης: Λοιπόν παιδιά έχω μια ιδέα. Θέλετε να παίζουμε πειρατές;

Συμμαθητές και Μάριος: Ναι Αλέξη! Τέλεια ιδέα! Αλλά πώς παίζεται αυτό το παιχνίδι;

Αλέξης: Είναι πολύ απλό. Κάποιοι θα είναι κακοί πειρατές κάποιοι θα είναι καλοί πειρατές και ένα κορίτσι θα είναι η γοργόνα. Οι καλοί πειρατές θα πολεμήσουν τους κακούς για να σώσουν τη γοργόνα.

Μάριος: Γιατί πρέπει η γοργόνα να είναι κορίτσι;

(Η λάμπα- παιδαγωγός, μια κατασκευή κλειστού κυκλώματος με λάμπα, καλώδια, μπαταρία φτιαγμένη από χαρτόνι και διακοσμημένη με τεχνική ντεκουπάζ, αναβοσβήνει)

Αλέξης: Γιατί έτσι είναι το παιχνίδι. Οι γοργόνες είναι κορίτσια

(Η λάμπα- παιδαγωγός αναβοσβήνει)

Μάριος: Μπορώ να είμαι εγώ η γοργόνα;

(Η λάμπα- παιδαγωγός αναβοσβήνει)

Αλέξης: Όχι Μάριε δεν μπορείς! Δεν είσαι κορίτσι! Μην αλλάζεις τους κανόνες! Μας χαλάς το παιχνίδι!

(Η λάμπα- παιδαγωγός αναβοσβήνει)

(Μπαίνει μια θλιμμένη μελωδία/ θλιμμένο κουπλέ που τραγουδάει ο Μάριος)

(Ο Μάριος φεύγει λυπημένος από τη σκηνή. Στη σκηνή μένουν ο Αλέξης με τον πειρατή του και οι συμμαθητές).

Συμμαθητές: Αλέξη, γιατί μίλησες έτσι στον Μάριο; Τον στενοχώρησες.

Αλέξης: Μα... μα δεν γίνεται... αφού είναι αγόρι...

Συμμαθητές: Θυμάσαι Αλέξη το παραμύθι που μας διάβασε η κυρία Ιουλία;

(Η λάμπα- παιδαγωγός αναβοσβήνει)

Αλέξης: Εεεε ποιο παραμύθι;

Συμμαθητές: Αυτό που όλες οι πριγκίπισσες δεν ζούνε σε κάστρα! Θυμάσαι που μας ρώτησε μετά η κυρία Ιουλία τι θα θέλαμε να γίνουμε; Πριγκίπισσα; Πειρατής; Δασκάλα; Επιστήμονας; Ή κάτι άλλο;

Και πού θα θέλαμε να παίζουμε; Σ' ένα κάστρο; Σ' ένα πλοίο πειρατικό; Σε μια βιβλιοθήκη; Σ' ένα εργαστήριο διαστημικό; Ή κάπου αλλού;

Μας είπε ότι εμείς αποφασίζουμε, γι' αυτό να σκεφτούμε καλά τι είναι αυτό που μας αρέσει.

Οι σκέψεις μας πλάθουν εικόνες και η φαντασία μας στήνει σκηνικά, όμορφα και ονειρικά!
Γιατί λοιπόν να μην μπορεί και ο Μάριος να είναι γοργόνα; Αφού αυτό θέλει, αυτό ονειρεύεται
και επιθυμεί!

(Η λάμπα- παιδαγωγός αναβοσβήνει)

(Μπαίνει το τραγούδι των συμμαθητών: «Όλοι αξίζουν την αγάπη»
mailto:https://www.youtube.com/watch?v=vFC3kHACEdc&ab_channel=%CE%9F%CF%86%CE%AF%CE%BB%CE%BF%CF%82%CE%BC%CE%BF%CF%85%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%B3%CF%8C%CE%BD%CE%B1)

**Βγάλε όλο το μίσος από την καρδιά σου
Γέμισε με αγάπη τη ματιά σου
Είμαστε όλοι αγαπημένα φιλαράκια
Μας αξίζουν χίλια δυο φιλάκια
Έλα πειρατή μου άσε το σπαθί σου
Βάλε ένα λουλούδι στο αυτί σου
Άνοιξε τα χέρια να κάτσουμε αγκαλιά
Και να τραγουδήσουμε γλυκά**

**Κοχύλια, φύκια και μια ουρίτσα
δεν τα έχουν μόνο τα κορίτσια
Όποιος θέλει γίνεται γοργόνα
δεν ακολουθεί κάποιο κανόνα.**

(στίχοι: Μαρία Φίνου, μουσική: Μαριάννα Καλτσά)

Αλέξης: Φίλοι μου έχετε δίκιο. ήμουν άδικος με τον Μάριο. Θα του ζητήσω αμέσως συγγνώμη
και θα τον καλέσω να παίξει μαζί μας.

(Η λάμπα- παιδαγωγός αναβοσβήνει)

Αλέξης: Μάριε Μάριεε! Έλα στην αυλή! Έχω κάτι να σου πω..

(Η λάμπα- παιδαγωγός αναβοσβήνει)

(Ο Μάριος εμφανίζεται στην σκηνή)

Μάριος: Πες μου, τι είναι;

(Η λάμπα- παιδαγωγός αναβοσβήνει)

Αλέξης: Εεε ήθελα να σου ζητήσω συγγνώμη. Δεν έπρεπε να σου φωνάξω. Μπορείς να κάνεις
τη γοργόνα. Μπορείς να είσαι ό, τι θέλεις. Είσαι φίλος μου και σε αγαπάω. Δεν θέλω να είσαι
στεναχωρημένος.

(Η λάμπα- παιδαγωγός αναβοσβήνει)

(Ο Μάριος παίρνει αγκαλιά τον Αλέξη)

Μάριος: Φίλε μου Αλέξη είμαι πολύ χαρούμενος που με αποδέχεσαι έτσι όπως είμαι! Θα
περάσουμε τέλεια!!

(Η λάμπα- παιδαγωγός αναβοσβήνει)

(Μπαίνει χαρούμενη μουσική)

Γιαγιά: Έτσι που λέτε, παιδιά, από εκείνη την μέρα έγινε κάτι μαγικό στο νηπιαγωγείο αυτού του χωριού. Οι τοίχοι του γέμισαν χρώματα και τα παιχνίδια έγιναν και αυτά πολύχρωμα και διασκεδαστικά. Επιτέλους όλα τα παιδιά μπορούσαν να εκφραστούν όπως ακριβώς ένιωθαν και να είναι ό, τι ήθελαν χωρίς να φοβούνται.

(Μπαίνει το ρεφρέν από το τραγούδι των συμμαθητών:)

**«Κοχύλια, φύκια και μια ουρίτσα
δεν τα έχουν μόνο τα κορίτσια
Όποιος θέλει γίνεται γοργόνα
δεν ακολουθεί κάποιο κανόνα»**

2.7 Συμπεράσματα

Καθ' όλη την διάρκεια υλοποίησης του έργου «Ο φίλος μου, η γοργόνα» στο τμήμα των μικρών νηπίων, παρατήρησα ότι τα παιδιά εξοικειώθηκαν με την αναγνώριση και τη διαχείριση τόσο των δικών τους συναισθημάτων όσο και των άλλων κι ενισχύθηκε η ενσυναίσθηση και η αυτοεκτίμηση τους. Η χρήση των κούκλων ήταν γι' αυτά μια διαδικασία διασκεδαστική κι ευχάριστη, που κατάφερε να τους ενισχύσει το ενδιαφέρον για το μάθημα και ζητούσαν να τις χρησιμοποιούν και σε άλλες δραστηριότητες. Επιπλέον, παρατήρησα ότι η χρήση των κούκλων βελτίωσε παράλληλα και τις δεξιότητες του προφορικού λόγου των νηπίων και τα βοήθησε να εκφράζονται με τρόπο δημιουργικό τόσο μέσα από τη δραματική τέχνη όσο και μέσα από άλλες τέχνες (εικαστικά).

Βιβλιογραφία

1. Βασιλείου, Α., Κεχάογλου, Ν. (2015). *Διαχείριση Συγκρούσεων και Επικοινωνία*. ΚΑΝΕΠ - ΓΣΕΕ
2. Βίτσου, Μ. (2016). Το κουκλοθέατρο ως διαπολιτισμικό και επικοινωνιακό εργαλείο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μια μελέτη περίπτωσης στους μαθητές προσχολικής ηλικίας των τμημάτων εκμάθησης ελληνικής γλώσσας στη Στοκχόλμη. Διδακτορική διατριβή, Σχολή καλών τεχνών, Τμήμα Θεατρικών σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

3. Γεωργιάδου, Ν. (2010). *Θεραπευτικά Παιχνίδια*. Αθήνα: Οξυγόνο
4. Γκάτσα, Ι. Τατιανή (2020). *Σχολικός Εκφοβισμός και Θυματοποίηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Έννοια
5. Δαράκη, Π. (1978). *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
6. Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού. εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
7. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2002). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
8. Θάνου, Α., Γ., (2011). *Το ψάρι που προσπαθεί. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκης.
9. Θάνος, Θ., Κογκίδου Δ. (2022). *Φύλο και Εκπαίδευση: Για μια Συμπεριληπτική Εκπαίδευση Χωρίς Βία και Διακρίσεις* (σουλ. Τόμος). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΤΖΙΟΛΑ
10. Κανελόπουλος Παναγιώτης Α., Τσαφταρίδης Ν. (2010). *Τέχνη στην εκπαίδευση. Εκπαίδευση στην τέχνη*. Αθήνα: Εκδόσεις νήσος
11. Κοντογιάννη, Α. (1992). *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
12. Κοντογράννη, Α. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
13. Κοφισά, Β. (2019). Ο ρόλος του παιχνιδιού και της παιχνοθεραπείας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πτυχιακή εργασία, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
14. Κόφφας, Αλέξανδρος Κ. (1989). *Δραστηριότητες αισθητικής αγωγής στο νηπιαγωγείο (θεωρία και πράξη)*. Αθήνα: Εκδόσεις
15. Μαγουλιώτης, Α. (2006). *Κουκλοθέατρο Ι, κούκλες, σκηνικά, παίξιμο: Τρόποι, είδη, πατρόν: Προτάσεις για διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.

16. Μαγουλιώτης, Απόστολος Ν. (1994). *Κουκλοθέατρο / Πως στήνεται ένα έργο (τρόποι, είδη, πατρόν)*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
17. Μαγουλιώτης, Α. (2006). *Κουκλοθέατρο /, κούκλες, σκηνικά, παίξιμο: Τρόποι, είδη, πατρόν: Προτάσεις για διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
18. Μαγουλιώτης, Α. (2009). *Κούκλες στη κοινωνία, στις τέχνες, στην εκπαίδευση*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
19. Μαραγκουδάκη, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο (δ' εκδ.)*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας
20. Παπαθανασίου, Ν., Χρηστίδη, Έλενα Ο. (2020). *Συμπερίληψη και ανθεκτικότητα. Βασικές αρχές ψυχοκοινωνικής στήριξης σε θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητας φύλου, έκφρασης και χαρακτηριστικών φύλου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
21. Πολυχρονίου, Χ. (). *Μάσκα και καθρέφτης- πως το θεατρικό παιχνίδι γίνεται εργαλείο για την πρόληψη της παιδικής κατάθλιψης*
22. Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση-το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπυχωτή (μέθοδος-εφαρμογές-ιδέες)*. Αθήνα: Καστανιώτης.
23. Τριλίβα, Σ., Chimienti, G.. (1998). *Εγώ και Εσύ γινόμαστε Εμείς, Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
24. Τσούκα, Ι. (2014). *Η κούκλα και το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση και τη θεραπεία. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*.
25. Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. United States: Routledge
26. Cattanach, A. (2003). *Θεραπεία μέσω του παιχνιδιού (μτφ Φ. Μεγαλούδη)*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας
27. Turner, P. (1998). *Βιολογικό φύλο. Κοινωνικό φύλο και Ταυτότητα του Εγώ (μτφ. Ε. Γαλανάκη)*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
28. Diller, A., Houston, B., Morgan, Pauly K., Ayim, M. (1996). *The gender question in Education. Theory, Pedagogy & Politics*. USA Colorado: Westview Press

29. Moss, S. (2006). *Embodying the spirits: Puppets in the dance studio*. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 77(7), 31-34.
30. Rigby, K. (2002). *Σχολικός Εκφοβισμός- Σύγχρονες απόψεις* (μτφρ. Β. Δόμπολα/ επιστημονική επιμέλεια: Α. Γιοβαζολιάς). Αθήνα (2008): Εκδόσεις Τόπος
31. Rodari, G. (1985). *Γραμματική της Φαντασίας* (μτφρ. Μ. Βερτσώνη-Κοκόλη & Λ. Αγγουρίδου-Στρίντζη). Αθήνα: Τεκμήριο.
32. Skolverket .(2019). Curriculum for the Preschool, Lpfö 18. Ανακτήθηκε από <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/curriculum-for-the-preschool-lpfo-18?id=4049>

Παράρτημα

Το παράρτημα περιλαμβάνει φωτογραφίες από τα κείμενα που υπήρχαν εκτυπωμένα πάνω στα γλυπτά χέρια τα οποία κρατούσαν τις κούκλες- θεατές. Τα γλυπτά αυτά ήταν ένα installation το οποίο είχε στηθεί στο χώρο όπου παιζόταν η παράσταση.

Επίσης περιλαμβάνει φωτογραφίες από τις κούκλες της παράστασης.

Η τέχνη μπορεί να συμβάλει στην καταπολέμηση των κοινωνικών στερεοτύπων. Από το να θίξει τα ζητήματα που υπάρχουν! Να σχολιάσει και να πάρει θέση απέναντι σε μια κοινωνία, που λυπάμαι που θα το πω όσο και να κάνουμε ότι τάχα μου κάτι αλλάζει, είμαστε βαθιά ρατσιστές και συντηρητικοί στην πλειοψηφία μας! Απλώς αισθάνομαι δυστυχώς ότι αυτοί που θα πάνε στο θέατρο δεν είναι ακριβώς αυτοί που πρέπει να αφυπνιστούν.

Δυστυχώς, δεν μπορεί να παραβλεφθεί το τι γίνεται στον κόσμο γενικά. Πάρα πολύ συχνά βλέπουμε ειδήσεις για τρως άτομα (είναι συνήθως τρως γυναίκες που έχουν αυτή τη θλιβερή πρωτιά) τα οποία υπέστησαν κάποιου είδους επίθεση ή δολοφονήθηκαν. Συμβαίνει ανησυχητικά συχνά και όσο μακριά και να βρίσκεσαι, όταν κάποιο άτομο της κοινότητας χάνεται, το νιώθουμε όλα μας.

Είμαι άστεγος, δεν έχω χρήματα, δεν έχω φαγητό και κανένας δεν με βοηθάει. Οι ΜΚΟ δεν μπορούν να κάνουν τίποτα για ανθρώπους στην κατάστασή μου. Οι ΔΟΑΤΚΙ φεύγουν από τις χώρες τους για να έρθουν στην Ευρώπη και να βρουν πιο ασφαλή τόπο που να τον αισθανθούν σπίτι τους. Έχουμε την εντύπωση ότι φτάνουμε στον παράδεισο, αλλά η πραγματικότητα είναι διαφορετική. Η ζωή μας είναι ένας συνεχής πόλεμος. Αναγνωρίζουμε ως πρόσφυγες, αλλά το καθεστώς του πρόσφυγα δεν εξασφαλίζει τίποτα και πολλοί αναγκάζονται να βγουν στην αγορά του σεξ. Θα μπορούσαμε κι εμείς να συνδράμουμε στην κοινωνία, αλλά υποφέρουμε καθημερινά.

Αγρίμια κάτω από κλούβες, αρνούμενες να βγούμε, έτοιμες για θάνατο. Κάπου εκεί έρχεται σαν κερασάκι ο ιός που «τιμωρούσε τους ανώμαλους», κάνοντας την κατάσταση ακόμη πιο αφόρητη. Δεν άλλαξε τίποτα στη στάση της αστυνομίας. Το αντίθετο. Εκδικούνταν με εντονότερο μίσος. Πώς τολμήσαμε να εναντιωθούμε. Τα κελιά άλλαξαν, μα όχι κουβέρτες γεμάτες υείρες και μπόχα, ούτε η συμπεριφορά των μπάτσων. Πολλές φορές μας κατέβαζαν στον κάτω όροφο, τραβώντας μας από τα μαλλιά. Στα σακιά άδεια γεμάτα τίποτα. Καταφέραμε, αν μη τι άλλο, να δείξουμε ότι υπάρχουμε. Τα επόμενα χρόνια σχεδόν σε

Η ελληνική κοινωνία δύσκολα αποδέχεται ένα ομόφυλο ζευγάρι. Και το πρόβλημα της αποδοχής ξεκινά πρώτα από την οικογένεια, κυρίως αν έχεις μεγαλώσει στη επαρχία, όπως εγώ. Η έλλειψη νομικού πλαισίου καθιστά την πραγματικότητα των queer ζευγαριών ακόμη πιο δύσκολη. Δεν με καλύπτει αυτό που συμβαίνει αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα. Δεν έχουμε τα ίδια δικαιώματα με τα άλλα ζευγάρια και θεωρούμαστε πολίτες δεύτερης κατηγορίας. Ακούω και κάποιους, ακόμη και μέσα στην κοινότητα, να λένε ότι τώρα έχουμε σύμφωνο και τέτοια. Εμάς αυτό δεν μας καλύπτει. Θέλουμε τα ίδια δικαιώματα».

Για πολύ καιρό πίστευα πως ήταν αδύνατο να είμαι ευτυχισμένος. Κάτι οι μελαγχολικές μουσικές, κάτι τα στενάχωρα βιβλία και ταινίες, ταυτίστηκα με αυτή τη μελαγχολία, έγινε κομμάτι μου. Φυσικά δεν φταίει η Γαλάνη, ούτε ο Μπέκετ γι' αυτό. Είναι δύσκολο να νιώθει κανείς πως δεν ανήκει, κάθε ώρα της κάθε μέρας. Για χρόνια. Είναι σκληρό να μεγαλώνει κανείς με ντροπή και φόβο και μοναξιά. Ποτέ δεν ευχήθηκα να μην ήμουν γκέι. Ήθελα όμως απελευθεμένα την αποδοχή, και κυρίως ήθελα να ζήσω ως η πιο αυθεντική εκδοχή του εαυτού μου χωρίς να φοβάμαι. Μάταια όμως.

Πρώτες πιάτσες πίσω από την Interamerican και απέναντι, πίσω από το ξενοδοχείο «Χανδρής». Η Γενική Ασφάλεια Αθηνών στεγαζόταν επί της οδού Μεσογείων και οι βραδιές των αστυνομικών, που είχαν υπηρεσία, έπαιρναν άλλο νόημα όταν τα τεράστια κελιά γέμιζαν από παράξενα πλάσματα μόνο γέλιο τους προκαλούσαν.

Το πρώτο Pride δεν ήταν απλή υπόθεση.

«Έξω π**στη από την Αθήνα», την έχω κρατήσει τη φωτογραφία, την καρφίτσωσα στην μπλούζα μου και κυκλοφορούσα με αυτήν όλη μέρα, δεν θα την ξεχάσω ποτέ. Ευτυχώς, πήγαμε στην Κλαυθμόνος πρωί-πρωί και μαζέψαμε και το τελευταίο φέιν βολάν. Ήταν μάθημα ζωής για μένα, αστυνομία παντού, κανείς δεν πίστευε ότι θα μπορούσαμε να βαδίσουμε. Κάποια στιγμή πήγα στη Μαριανέλλα και μου λέει «Όχι θα σηκώσουμε τη σημαία!». Το κάναμε, είχαμε και τις σφυρίχτρες μας και όταν κάποια στιγμή γύρισα πίσω είδα περισσότερα από 200 άτομα. Και ήταν συγκινητικό που κάθε χρόνο μενάλωνε.

Μην αφήνετε την κοινωνία μας να γίνει ένα μέρος που κάποιος θα σκοτώνει τόσο βασανιστικά έναν άνθρωπο και μετά να ξεφεύγει με τέτοιες δικαιολογίες. Ούτε «η περιουσία μας». Οι άνθρωποι αυτοί δεν ήταν σε άμυνα. Θα μπορούσαν να τον κλείσουν μέσα και να περιμένουν. Τώρα, ο Ζαχαρίας (Ζακ) θα μπορούσε να είναι εδώ και να εξηγεί ο ίδιος, γιατί μπήκε εκεί και όχι να είναι σε έναν υγρό τάφο. Να αποδοθεί δικαιοσύνη. Για τα παιδιά σας και για τα εγγόνια σας.

Είμαι «διαφορετική» επειδή είμαι μοναδική. Έτσι γεννήθηκα. Με αυτά τα μαλλιά, με αυτά τα μάτια, με το δέρμα, με την καρδιά μου, με το μυαλό μου, με όλα αυτά που δεν τα διάλεξα και με άλλα τόσα που επέλεξα μεγαλώνοντας, τα οποία διαφορώνουν την ταυτότητά μου. Όλα αυτά δημιουργούν έναν συνδυασμό στοιχείων που δομούν μια προσωπικότητα που κανένας άλλος άνθρωπος στον κόσμο δεν μπορεί να είναι. Κανείς δεν είναι ίδιος με εμένα ούτε εγώ με αυτόν. Μπορεί να μοιάσουμε, να ταυτιστούμε, αλλά οι ίδιοι δεν θα είμαστε ποτέ. Έτσι ήρθα στον κόσμο και αυτό από μόνο του με καθιστά κάτι μοναδικό. Και αν κάποιος κρίνει αυτό που είμαι, όσο και να με στεναχωρεί, του στέλνω ένα φιλί και μια αγκαλιά να μαλακώσει η καρδιά του. Και αν κάποιον τον έκανα εγώ να αισθανθεί αντίστοιχα άθελα μου θα ήθελα με κάποιον τρόπο να το ξέρω και να του ζητήσω μια ειλικρινή συγγνώμη.

Δεν το διαχειρίστηκα, έφυγα. Δεν ήταν δικό μου το πρόβλημα. Αυτός που θέτει το ζήτημα για το «πόσο γκέι φαίνομαι», πρέπει να το διαχειριστεί. Έχει καταντήσει κουραστικό αυτό το πράγμα. Είναι ντροπή να συζητάμε γύρω από το πόσο γκέι φαίνεται κάποιος. Είτε μιλάμε για μια δουλειά σε ένα κανάλι είτε για έναν υποψήφιο σύντροφο ή φίλο ή θεία ή μάνα. Κρύβει πολύ μισογυνισμό αυτή η κουβέντα. Εγώ, από πολύ νωρίς έχω αποφασίσει να ζήσω και να εκφράζομαι όπως θέλω. Τώρα αν κάποιος έχει πρόβλημα με αυτό, ας το λύσει. Εγώ προσπαθώ να είμαι ευτυχισμένος έχοντας γύρω μου ανθρώπους που με απολαμβάνουν όπως, τους απολαμβάνω και εγώ. Όποιος δεν μπορεί να απολαύσει αυτό που είμαι, φίλά πολλά και αντίο.

Το αποτέλεσμα είναι ότι όταν υποδύεσαι αυτό που η κοινωνία αποδέχεται, σου δημιουργείται ψευδώς μια αίσθηση αποδοχής, η οποία επί της ουσίας δεν αντιστοιχεί στην αλήθεια σου. Η αποδοχή αυτή με τη σειρά της, σου δημιουργεί μια ασφάλεια και η ασφάλεια είναι ένα ζήτημα που δεν τίθεται υπό διαπραγμάτευση. Ωστόσο, όλο αυτό είναι μια πλάνη καθώς στην πραγματικότητα εξαγοράζεις την αποδοχή, πουλώντας τον αληθινό εαυτό σου.

Τώρα, το ότι η πρωταγωνίστρια (γυναίκα π*ρνη) πλήρωνε το
χασάπη και τον μπακάλη σε «είδος» ή έτρεχε σαν τρελή να
βάλει τα καλύτερα της ρούχα για να πάει στο λιμάνι όταν
έφτανε ο στόλος, ε, αυτό δεν μου έκανε καμία εντύπωση. Δεν
μου πέρασε ούτε κατά διάνοια να εκφέρω κάποια ηθική κρίση
για τις επιλογές αυτής της γυναίκας. Άλλωστε η Για ηταν μια
ξεχωριστή π*ρνη. Πήγαινε μόνο με όποιον της έκανε γούστο.
Χαρακτηριζόταν από αυτενέργεια και ελευθερία. Τώρα που το
ξανασκεφτομαι αυτό που μου άρεσε ιδιαίτερα στην ταινία ήταν
εκείνη η ταβέρνα που σύγγαζαν όλοι οι απόκληροι της
κοινωνίας και το διασκεδάζαν. Μην ξεχνάς ότι ήμουν στην
πρώτη γυμνασίου και είχα ήδη βιώσει το πρώτο σοκ κραξίματος
επειδή κουνιόμουνα και έσπαγα καρπό.

Η είδηση πως κάποιο δημόσιο πρόσωπο έπασχε ή πέθανε από AIDS ταυτιζόταν με το coming out του ως γκέι, αποδιδοντάς του έτσι μια δαυλή μειονοτική ταυτότητα, κάτι που είχε σοβαρές κοινωνικές συνέπειες και προεκτάσεις. Ανταναλώντας ένα γενικότερο κλίμα ομοφοβίας το οποίο ενισχύθηκε σημαντικά από την άγνοια, ο HIV στιγματίστηκε με αυτόν τον τρόπο μια ολόκληρη κοινωνία και η σύνδεση αυτή ακόμα και σήμερα δεν έχει υποχωρήσει.

Την πόνερα, την πόνερα να. Δεν ξέρω, όμως, αν τη συμπάθησα. Δεν ξέρω και αν συμπάθεις αυτούς τους ανθρώπους. Την κατάλαβα, πάντως. Καταρχάς, μιάμε για ένα κορίτσι που έπεσε από τα πατώματα στα πατώματα. Έφαγε πολύ ξύλο από τον άντρα της. Είχε, επίσης, μια πολύ ιδιότροπη ιδιοσυγκρασία. Μίλησα και με την εγγονή της, Ελλή, η οποία μου περιέγραψε έναν πολύ ακραίο άνθρωπο που, όμως, λάρπευε. Έναν άνθρωπο που έπαιρνε φωτιά με το παρμπρό. Δεν μπορούσε να διαχειριστεί την αντίρρηση. Ένα άτομο πολύ έντονα τα συναισθήματά του, με μεγάλη ευαισθησία. Με έναν πατέρα, που τον είχε πρότυπο για όλα. Για τον άντρα της, για τα παιδιά της. Σε όλο αυτό πρέπει να βάσουμε και την πατριρχική κοινωνία στην οποία ζούμε η οποία φοβάμαι πως σε κάποιο βαθμό παραμένει η ίδια έως σήμερα. Ένα από τα πιο σκληρά σημεία του έργου - που είναι και πραγματικά πολύ επικυρό - είναι όταν κάποια στιγμή στο τέλος λέει: «Όλα μπορεί να τα κάνει ένας άνδρας, όλα. Να κάνει ακόμη και να σκοτώσει. Φτάνει να μένει άνδρας». Ήταν μια γυναίκα που θέλησε να διεκδικήσει να ζει όπως οι άνδρες και να παίρνει αποφάσεις για τη ζωή της αλλά αποδεχόταν αυτή τη φριχτή αντίληψη.

Υπάρχει μια ταύτιση με αυτό που ονομάζεται «περιθώριο» και μια διάθεση ζωής πέραν αυτού που έβλεπα να ξεκινά μπροστά μου: μια μικροαστική ετεροκανονική ζωή. Τώρα τι είδα; Άστο. Θέλει δύναμη και νεύρο να ξεφύγεις του μικροαστισμού, ακόμα και αν παρεκκλίνεις της ετεροκανονικότητας. Τουλάχιστον για ένα πράγμα είμαι ευχαριστημένος - που δεν έπαυα στιγμή να γεύομαι και να καταναλώνω queer υτοκουτόρα. Άλλωστε αποτελεί τη μόνη κουλούρα που ανέχεται το στομάχι μου και η μόνη που μπορεί να υποστηρίξει η ψυχή μου.

Στη χώρα μας όλα τα φυλοδιαφορετικά και τα ίντερσεξ άτομα αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα όταν χρειαστεί να απευθυνθούν σε επαγγελματίες υγείας, τα οποία φυσικά γίνονται όλο και πιο δυσβάστακτα όσο χαμηλότερα βρίσκονται σε κοινωνική θέση και οικονομικές δυνατότητες. Υπάρχει άγνοια σχετικά με τις ταυτότητές μας, υπάρχει κακεντρέχεια και σύγχυση για το ποιοι και πως είμαστε, δεν υπάρχει σαφής δεοντολογία και ενημέρωση/επιμόρφωση των επαγγελματιών και γενικότερα της κοινωνίας για κάποιο πλαίσιο επικοινωνίας όσον αφορά στα φυλοδιαφορετικά άτομα. Η κοινωνία είτε δεν ξέρει ότι υπάρχουν είτε ξέρει αλλά καταλαβαίνει τα μισά είτε δεν τη νοιάζει γιατί για εκείνη δεν αποτελούμε μέρος του κοινωνικού συνόλου, αλλά ένα άβολο πρόβλημα.

Σταματά το ταξί κάπου απέναντι από το ΦΙΕ. Δύο λεπτά πόδια πατούν στην άσφαλτο, όχι με πολύ σιγουριά ισοροπώντας σε 12 πόντους. Ήταν η πρώτη φορά που θα έκανα έρωτα και θα έπαιρνα χρήματα. Δεν μπορούσε να διανοηθεί το 17χρονο μυαλό μου ότι δεν θα ήταν και τόσο εύκολο, όσο μου το παρουσίαζαν πιο παλιές «τραβεστί». Η φράση «πόσο πάει;» αντηχεί ακόμη στα αυτιά μου κάποιες νύχτες. Τα νιάτα, η ομορφιά, η αγριότητα, η κάμα του Ανγούστου να καίει ψυχή και σώμα, το κρύο, το χιόνι ο ήχος των τακουνιών στο πλακόστρωτο, το ξύλο, οι κλούβες, η αποθέωση της χρυσής δεκαετίας του '80, η βία σε όλες της τις μορφές, απρόσκλητη και από παντού. Τα όμορφα κορμιά που είχαν την πολυτέλεια να διαλέγω, τα βρώμικα σώματα που είχαν την πολυτέλεια να πληρώνουν αδρά, το αυγό που έσκαγε στο άγιογο μακιγιάζ με δύναμη, σαν πέτρα. Με μίσος. Κι όμως, Είχα ακούσει ιστορίες ακόμη πιο άγριες.



















































































































