



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

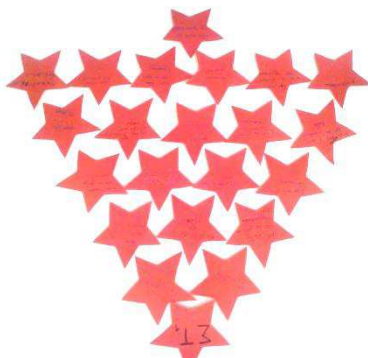
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και
Διά Βίου Μάθηση –
MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»

Οι αφηγήσεις και οι δραματοποιήσεις παραμυθιών και ιστοριών
ως τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) για
τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές
της ΣΤ' τάξης στο 4ο Δημοτικό σχολείο Ναυπλίου.

ΜΑΡΙΑ ΜΠΑΚΟΠΟΥΛΟΥ - Α.Μ. 5052201401024



Επιβλέπων Καθηγητής: κ. Αστέριος Τσιάρας

Συμβουλευτική Επιτροπή: κ. Άλκηστις Κοντογιάννη
κ. Βασιλική Μπαρμπούση

Ναύπλιο – Φεβρουάριος 2017

Στους γονείς μου,
που πρώτοι μου έδειξαν
το στενό μονοπάτι
του «εν αγωνίζεσθαι»

«...Ανέβαινα σε μια σκάλα, στεκόμουν στο χείλος της έρευνας, πέταγα τη σκάλα μέσα με όλες τις πληροφορίες που μας στηρίζουν για ν' ανεβαίνουμε και μετά έπεφτα και εγώ μέσα βαθιά για να ερευνήσω το υλικό μου...»

Θεόδωρος Τερζόπουλος

Περιεχόμενα

| | |
|--|------|
| <i>Ευχαριστίες</i> | V |
| <i>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</i> | VI |
| <i>ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ</i> | VII |
| <i>ABSTRACT</i> | VIII |
| <i>KEYWORDS</i> | IX |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 1 |
| Θεωρητικό Μέρος | 2 |
| 1. ΟΡΙΣΜΟΣ - ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΦΗΓΗΣΗΣ | 2 |
| 2. ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΩΝ..... | 5 |
| 2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΙΔΗ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ..... | 7 |
| 2.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ | 8 |
| 2.3. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ..... | 13 |
| 2.4. Η ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ Η ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ..... | 15 |
| 3. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ..... | 17 |
| 3.1. ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ | 17 |
| 3.2. ΕΙΔΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ | 22 |
| 3.2.1. Χαρακτηριστικά του ατόμου με υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση..... | 23 |
| 3.3. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΚΑΙ ΦΥΛΟ..... | 25 |
| 3.4. ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ - ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ | 27 |
| 4. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ, ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ | 29 |
| Ερευνητικό μέρος | 31 |
| 5. ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ..... | 31 |
| 5.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... | 31 |
| 5.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ – ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ | 32 |
| 5.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ – ΔΕΙΓΜΑ..... | 32 |

| | |
|--|-----|
| 5.4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ..... | 33 |
| 5.5. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 34 |
| 5.6. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ | 35 |
| 5.7. ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 37 |
| 5.8. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ..... | 38 |
| 5.9. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΥΡΗΜΑΤΑ | 41 |
| 5.10. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ | 48 |
| 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ..... | 49 |
| 7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΑΛΛΕΣ | 55 |
| 8. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... | 60 |
| 9. ΕΠΙΛΟΓΟΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ..... | 61 |
| <i>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</i> | 63 |
| <i>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</i> | 74 |
| ΚΛΙΜΑΚΑ COOPERSMITH | 74 |
| ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ | 75 |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΛΗΨΕΙΣ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΩΝ..... | 76 |
| ΕΠΙΚΕΦΑΛΙΔΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΩΝ Δ.Τ.Ε. | |
| ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ..... | 82 |
| ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ | 87 |
| ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ | |
| ΑΠΟ ΤΙΣ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ..... | 158 |

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά για την έρευνα, τη συνεργασία και την παραμυθία (παρηγοριά) που μοιράστηκα μέσα από αυτό το υπέροχο μαθησιακό ταξίδι...

την πρώην Κοσμήτορα, Ομότιμη Καθηγήτρια και πρώην Διευθύντρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κ. Άλκηστη Κοντογιάννη, που με μύησε στα επιστημονικά και καλλιτεχνικά ζητήματα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

τον Διευθυντή του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών και Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κ. Αστέριο Τσιάρα, που μου δημιούργησε το επιστημονικό υπόβαθρο της θεατροπαιδαγωγικής εμπύχωσης για διδακτικούς σκοπούς και με κατηύθυνε στα μοναχικά μονοπάτια της ερευνητικής διαδικασίας,

την Κοσμήτορα, Πρόεδρο και Καθηγήτρια του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κ. Βασιλική Μπαρμπούση, όλους τους Καθηγητές και όλους τους φίλους συναδέλφους μου της μεταπτυχιακής ομάδας, που με στήριξαν με τις πολύτιμες συμβουλές τους, την εμπιστοσύνη και την ηθική συμπαράσταση,

την κ. Μαρία Καραγιάννη, Γραμματέα του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου,

την φίλη Θεατρολόγο και μεταπτυχιακή φοιτήτρια κ. Αγγελική Τσάκωνα, που με βοήθησε με κάθε συναδελφικό τρόπο, καθώς και τον κ. Βασίλειο Γκολέμη, Διευθυντή του 4^{ου} Δημ. Σχολείου Ναυπλίου.

Τέλος ευχαριστίες και ευγνωμοσύνη εκφράζω στον σύζυγό μου Γιώργο Σκλημπόσιο για την αμέριστη κατανόηση, συμπαράσταση και αγάπη.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εργασίας μας είναι να ερευνήσουμε αν η αφήγηση παραμυθιών και ιστοριών και η δραματοποίησή τους ως εργαλεία και Τεχνικές Διδακτικής του Εκπαιδευτικού Δράματος (Ε.Δ.) ή Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) οδηγούν προεφήβους μαθητές σε βελτίωση και ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους.

Από τον θεατρικό μονόλογο της αφήγησης, ακολουθώντας μια θεατρική διασκευή της, οδηγούμαστε στη θεατρική δράση της δραματοποίησης. Αυτό το δίκτυο σύζευξης με την Δ.Τ.Ε. αποτελεί εναλλακτικό και καινοτόμο μεθοδολογικό εργαλείο στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η άποψη αυτή ισχυροποιήθηκε μετά την έρευνα δράσης που εφαρμόσαμε σε ερευνητικό δείγμα μαθητών της ΣΤ' τάξης στο 4ο Δημοτικό σχολείο Ναυπλίου τη Σχολική Χρονιά 2015-2016.

Χρησιμοποιήσαμε ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους έρευνας και ανάλυσης δεδομένων σε πειραματική ομάδα και σε ομάδα ελέγχου.

Στην πειραματική ομάδα υλοποιήσαμε 15 ωριαίες θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις κάθε βδομάδα για ένα τετράμηνο. Αυτές περιλάμβαναν μικρής διάρκειας διάφορες τεχνικές της Δ.Τ.Ε. ως εισαγωγή προθέρμανσης και ομαδοποίησης, και ως αξιολόγηση και αναστοχασμό στο τέλος. Κυρίως όμως περιλάμβαναν τις τεχνικές της αφήγησης και της δραματοποίησης ενός νέου παραμυθιού ή ιστορίας. Επιλέξαμε τη θεματολογία σύμφωνα με την ηλικία και τις αναπτυξιακές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα εφαρμόσαμε τα μεθοδολογικά εργαλεία του ερωτηματολογίου (πριν και μετά την υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων), της συμμετοχικής παρατήρησης και της ημιδομημένης συνέντευξης. Η τριγωνοποίηση των μεθόδων εξασφάλισε την εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας. Επίσης τεκμηρίωσε τα αποτελέσματά της, που ήταν θετικά και επιβεβαίωσαν την αρχική ερευνητική υπόθεση.

Με βάση αυτά τα αποτελέσματα και σε συνδυασμό με άλλες σχετικές βιβλιογραφικές και ερευνητικές μελέτες, διατυπώσαμε προτάσεις αξιοποίησης των συμπερασμάτων στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση προεφήβων μαθητών.

Προτείνουμε τις δυο αυτές Τεχνικές της Δ.Τ.Ε ως τους πιο κατάλληλους εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς τρόπους για τους μαθητές προκειμένου να καταλάβουν μια ιστορία και να μάθουν μέσα από αυτή για τον εαυτό τους, για τις δυνάμεις τους και τις ικανότητές τους. Η αφήγηση και η δραματοποίηση παραμυθιών και ιστοριών οδηγεί στην αυτογνωσία, μέσα από την ετερογνωσία του θεατρικού χαρακτήρα (ρόλου) που οι μαθητές βιώνουν με προβολές και ταυτίσεις, έτσι ώστε έμμεσα αναπτύσσουν την αυτοεκτίμησή τους.

Τέλος προτείνουμε την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος όχι μόνο στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και σε άλλους τομείς της επιστήμης (κλινική ψυχολογία, ψυχιατρική, κοινωνιολογία κλπ.)

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Αφήγηση, δραματοποίηση, παραμύθι, ιστορία, μαθητής, ρόλος, αυτοσυναίσθημα, αυτοεκτίμηση, έρευνα, παρέμβαση, δεδομένα, ερμηνεία

ABSTRACT

The aim of this paper is to explore whether the narration of tales and stories and their dramatization as tools and Teaching Techniques of Education Drama or Drama in Education (D.I.E.) leads pre-adolescents to the improvement and reinforcement of their self-esteem.

Following a theatrical enactment of the narrating monologue we are driven to the theatrical act of dramatization. This mode of connection with D.I.E. constitutes an alternative and unique methodological tool in the educational system.

This opinion was consolidated after a research conducted on a sample of students of sixth grade in the fourth Elementary School in Nafplio during the School Year 2015-2016.

In our research quantitative and qualitative research methods and data analysis on an experiment group and control group were used.

In the experiment group 15 hourly theatre-pedagogical interventions were performed every week covering a four-month period. These included various techniques of D.I.E. of short duration as an introduction to training and grouping in the first place and as evaluation and reflection in the end. Their main focus, though, was on the narration and dramatization techniques of a new tale or story. The syllabus was chosen according to the age as well as the developmental and emotional needs of the pupils.

More specifically, the methodological tools of a questionnaire (before and after performing the theatre-pedagogical interventions), the participant observation and the semi-structured interview were implemented. The implementation of these three techniques ensured the credibility and reliability of the research. It also corroborated its originally positive results and verified the original hypothesis.

Based on these results and in conjunction with other relative research studies and references there were formulated evaluation proposals of the conclusions in both institutionalized and non-institutionalized education of pre-adolescents. These two techniques of D.I.E. are proposed as the most appropriate educational and pedagogical ways for pupils in order to understand a story and through it explore themselves, their powers and their abilities. The narration and dramatization of tales leads to self-knowledge through the knowledge of the theatrical character (role) that pupils are experiencing by means of viewing and identification, so that they indirectly and subconsciously develop their self-esteem.

Finally, it is proposed that the issue be further explored not only in the field of education but also in other scientific fields (clinical psychology, psychiatrics, sociology, etc.)

KEYWORDS

Narration, dramatization, tale, story, pupil, role, self-feeling, self-esteem, research, intervention, data, interpretation

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η χρησιμοποίηση των παραμυθιών και των ιστοριών είναι η έμπνευση και το σκαλί για ενσυνείδητη δημιουργία υψηλού αυτοσυναισθήματος, μέσω της αφήγησης, της δραματοποίησης και της τέχνης γενικότερα.

Θα παρουσιάσουμε αυτήν την έρευνα με σκοπό να εξετάσουμε πώς συνδέονται τα παραμύθια και οι ιστορίες με την αυτοεκτίμηση και πώς μπορούμε να αξιοποιήσουμε αυτά στη διδακτική και παιδαγωγική θεωρία και πράξη, δίνοντας «δυνατότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα να δημιουργήσει μια πιο δυναμική κουλτούρα διδασκαλίας και μάθησης στα σχολεία».¹ Θα αναδείξουμε ότι η αφήγηση παραμυθιών και η δραματοποίησή τους με εργαλεία και Τεχνικές Διδακτικής του Εκπαιδευτικού Δράματος (Ε.Δ.) ή Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) οδηγούν προεφήβους μαθητές, σε βελτίωση και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης αυτών και σε μια ισορροπία χαράς, γνώσης, κοινωνικότητας, ψυχοσωματικής ανάπτυξης και έκφρασης.

Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο για τα παραμύθια, τις ιστορίες και την αυτοεκτίμηση.

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρούμε μια θεωρητική προσέγγιση σχετικά με τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά των αφηγήσεων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρούμε τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά των δραματοποιήσεων παραμυθιών και ιστοριών. Επίσης κάνουμε μια εισαγωγή στη μεθοδολογία της δραματοποίησης και αναλύουμε πώς από τις αφηγήσεις παραμυθιών και ιστοριών μπορούμε να προχωρήσουμε σε δραματοποιήσεις για παιδαγωγικές ανάγκες μέσα από την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Τέλος τονίζουμε τον παιδαγωγικό ρόλο της αφήγησης και της δραματοποίησης και καταθέτουμε τη θέση αυτών των τεχνικών της Δ.Τ.Ε. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο τρίτο κεφάλαιο καταθέτουμε τον ορισμό της αυτοεκτίμησης με αναφορά σε άλλους παρεμφερείς ορισμούς. Παραθέτουμε διάφορες αντιπροσωπευτικές θεωρίες ψυχολόγων και ερευνητών για την αυτοεκτίμηση, τα είδη της και τη

¹ Herbert Altrichter, Peter Posch, & Brridget Somekh, *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους - Μια Εισαγωγή στις Μεθόδους Έρευνας Δράσης*, (μετ. Μαρία Δεληγιάννη), Αθήνα, Μεταίχμιο, 2001, σ.28.

σχέση της με το φύλο. Επίσης παρουσιάζουμε τις μετρήσεις-εκτιμήσεις καταγραφής αξιολόγησης του εαυτού.

Στο τέταρτο κεφάλαιο συνδέουμε τις αφηγήσεις και τις δραματοποιήσεις παραμυθιών και ιστοριών ως τεχνική της ΔΤΕ για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης προεφήβων.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει το ερευνητικό μέρος της εργασίας που εφαρμόσαμε.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε τον σκοπό και τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα-υποθέσεις, την ερευνητική παρέμβαση, τη στρατηγική ως έρευνα δράσης με συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων. Αναφέρουμε ποια εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν, το ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης, η συνέντευξη και η σταθμισμένη κλίμακα (ερωτηματολόγιο), που συμπληρώθηκε από τους μαθητές πριν την έναρξη και μετά το τέλος της ερευνητικής παρέμβασης. Επίσης καταθέτουμε τη στρατηγική και τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και περιγράφουμε το πλαίσιο των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Τέλος τα ευρήματα και η ερμηνεία τους μας οδηγούν στην επιβεβαίωση του αρχικού ερευνητικού ερωτήματος.

Στο έκτο κεφάλαιο καταλήγουμε σε συμπεράσματα.

Στο έβδομο κεφάλαιο συσχετίζουμε τα αποτελέσματα με σχετιζόμενες με το θέμα μας έρευνες.

Στο όγδοο κεφάλαιο καταθέτουμε τους περιορισμούς της έρευνας.

Τέλος στο ένατο κεφάλαιο ολοκληρώνουμε την ερευνητική μας εργασία με προσωπικές προτάσεις, επισημάνσεις και προβληματισμούς για τη μελλοντική θέση των αφηγήσεων και δραματοποιήσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Θεωρητικό Μέρος

1. ΟΡΙΣΜΟΣ - ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Εκεί που αρχίζει η ζωή, στέκει το παραμύθι για να τη ζεστάνει. Κι εκεί που τελειώνει, πάλι το παραμύθι την κατευοδώνει. Πόσο αβάσταχτος καημός θα

ήταν η ζωή χωρίς το ονειρικό στοιχείο που είναι το μόνο που την καταξιώνει και της δίνει κάποια διάσταση.²

Το παραμύθι είναι συλλογικό καλλιτεχνικό και πνευματικό δημιούργημα της προφορικής λαϊκής παράδοσης. Τα σύγχρονα παραμύθια είναι κυρίως έντεχνο κατασκεύασμα προσωπικής λογοτεχνικής δημιουργίας.

Η παραμυθιακή αφήγηση έχει αφετηρία που χάνεται μέσα στο χρόνο. Αποτελεί επιβίωση και μετεξέλιξη της πανάρχαιης τέχνης των παραμυθιάδων. Αντιπροσωπεύει την φάση της προφορικότητας στην πολιτιστική δημιουργία του ανθρώπου που εξελίχθηκε «από το στόμα στο αυτί».³

«Μια φορά και έναν καιρό είμαστε στην καρδιά του χρόνου. Και ανοίγουμε την πόρτα στο άχρονο. Το παραμύθι είναι σαν να κρατάμε ένα μικρό σταγόνα. Κοιτάζουμε όλους και τους καλωσορίζουμε. Επικοινωνούμε ξεκινώντας με σιωπή και λέγοντας τουλάχιστον μια «καλησπέρα». Και ως το τέλος του παραμυθιού έχουμε κοιτάξει τον καθένα τουλάχιστον μια φορά».⁴

*«Οι αφηγήσεις εξελίσσονται με τον τρόπο που προχωρά η ύφανση ενός χαλιού. Όσο οι ιστορίες πληθαίνουν και βαθαίνουν, το χαλί των αφηγήσεων εμπλουτίζεται όλο και περισσότερο με καινούργια σχέδια και σχήματα, που προκύπτουν από τα κρυφά και φανερά νοήματα, τα σημαίνοντα και τα σημαίνόμενα των διαφορετικών αφηγήσεων».*⁵

Η αφήγηση είναι μια αλληλουχία γεγονότων, καταστάσεων και συμβάντων. Τα συστατικά της είναι εμπλεκόμενοι άνθρωποι ως κεντρικά πρόσωπα ή ως δράστες. Τα συστατικά όμως αυτά δεν υπάρχουν ή δεν έχουν νόημα από μόνα τους. Το νόημά τους προέρχεται από τη θέση τους στη γενική διαμόρφωση της ακολουθίας ως συνόλου – την πλοκή της ή το μύθο της.⁶

² Νέστορας Μάτσας, *Ο Σπόρος του Σταριού - Ελληνικός Λαϊκός Πολιτισμός και Παράδοση*, Αθήνα, Εστία, 1975, σ. 17.

³ Θόδωρος Γραμματάς, & Τάκης Τζαμαργιάς, *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο*, Αθήνα, Ατραπός, 2004, σ. 73.

⁴ Σοφία Ασλανίδου, *Το Παραμύθι και το Συλλογικό Ασυμείδητο*, Σημειώσεις εισήγησης στα μαθήματα Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τ.Θ.Σ. Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, στις 25.4.2015.

⁵ Κώστας Μάγος, «Αφήγηση: Μια Διαχρονική Εκπαιδευτική Τεχνική», *Καταρτίζω*, ΕΚΕΠΙΣ, 28, 2010, σ. 11.

⁶ Jerome Bruner, *Πράξεις Νοήματος*, (μετ. Η. Ρόκου, Γ. Καλομοίρη), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997, σ. 85.

Η αφήγηση είναι παρούσα σε κάθε ηλικία, σε κάθε τόπο, σε κάθε κοινωνία. Η αφήγηση είναι διεθνής, ξεπερνά τα όρια της Ιστορίας, του Πολιτισμού, είναι απλά εδώ σαν την ίδια τη ζωή.⁷

Η αφήγηση ενός παραμυθιού ή μιας ιστορίας ήταν και είναι ένα μέσον ψυχαγωγίας και επαφής, τόσο για τους ενήλικους, όσο και για τους ανήλικους. Ακόμα είναι πηγή κοινωνικής ενδοσκόπησης, τρόπος γνωριμίας του έξω κόσμου, παρηγοριά (παραμυθία), σάτιρα. Ενεργοποιεί τη φαντασία προσφέροντας το μαγικό στοιχείο και δίνει λύσεις σε φανταστικά ή υπερρεαλιστικά τεχνάσματα.

Ο αφηγητής μέσα από την αφήγησή του παρουσιάζει τα εκάστοτε υπάρχοντα σχήματα - οικογένεια, κράτος, θρησκεία - που υφίστανται την καυστική απομυθοποίησή τους, τη σατιρική αντιμετώπισή τους ή την μυθοποιητική λατρευτικότητα.⁸ Αυτός ερμηνεύει και αξιολογεί τον κόσμο, τον εαυτό του και τους άλλους.⁹

Ο αφηγητής προσφέρει μια απόδραση από τη λογική στο όνειρο και στη φαντασία.¹⁰ Η αφήγηση του παραμυθιού ή μιας ιστορίας έχει μια σημαντική αξία, γιατί ξεκλειδώνει έναν κόσμο των μεταφορών και της φαντασίας. Τα παραμύθια και οι μύθοι είναι σαν θεωρητικές προσεγγίσεις που μπορούμε να χρησιμοποιούμε για να εξερευνήσουμε βιωμένες εμπειρίες.¹¹ Οι ιστορίες έχουν ένα ιδιαίτερο σημαντικό ρόλο στο να καθιστούν τα παιδιά ικανά να εξερευνούν τη φύση της ηθικής ζωής, όπως αυτή βιώνεται.¹² Η προφορική αφήγηση της λογοτεχνίας μας διαβεβαιώνει πως το καλό ανταμείβεται, η υπομονή καρποφορεί, η εμπιστοσύνη και η ανιδιοτέλεια θριαμβεύουν. Στο τέλος θα «ζήσουμε καλά κι αυτοί καλύτερα». Εμείς κι όχι ο «δράκος» με τα πλούτη του και την τερατώδη δύναμή του.¹³

⁷ Roland Barthes, *Image, Music, Text*, London, Fontana, 1977, σ. 79.

⁸ Μάνος Κοντολέων, *Απόψεις για την Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα, Πατάκης, 1988, σσ. 43-44.

⁹ K. Magos, & A. Kontogianni, «When Ali Meets Angeliki»: A Research of Student Teachers Perceptions for the Ethnic Other, In the Proceedings of the International Congress of Comparative Literature and the Teaching of Literature and Language «We Speak the Same Culture», Ankara, Gazi University, 2009, σσ. 475 – 489.

¹⁰ Ηρακλής Εμμανουήλ Καλλέργης, *Προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1995, σ. 193.

¹¹ Shifra Schonmann, *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2011, σ. 154.

¹² Joe Winston, *Drama, Narrative and Moral Education, Exploring Traditional Tales in the Primary Years*, London, Falmer Press, 1998, σ. 12.

¹³ Στέλιος Πελασγός, «Φωνή Υπόγειου Ποταμού - Η Προφορική Αφήγηση της Ελληνικής Λαϊκής Λογοτεχνίας», στο *Εγχειρίδιο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων για την Πρωτοβάθμια και*

Ο αφηγητής παρουσιάζει την αντίθεση ανάμεσα στο καλό και στο κακό, τη σύγκρουση αυτών, καθώς και την επικράτηση του πρώτου. Η αρχική μας πλάνη υποχωρεί μπροστά στη δριμεία λάμψη της αλήθειας, για να αναδυθούμε πιο λυπημένοι και διαψευσμένοι, αλλά σοφότεροι και φρονηματισμένοι. Σταματούμε να χορεύουμε γύρω - γύρω και στοχαζόμαστε το μυστικό.¹⁴ Κυριολεκτικά σε κάθε παραμύθι το καλό και το κακό προσωποποιούνται με τη μορφή κάποιων χαρακτήρων και των πράξεών τους, επειδή το καλό και το κακό καθώς και η ροπή προς τα δυο είναι πανταχού παρόντα σε κάθε άνθρωπο. Είναι ακριβώς αυτό το δίπολο που θέτει το ηθικό πρόβλημα και ζητά την πάλη για να λυθεί. Η ερώτηση για το παιδί δεν είναι «Θέλω να γίνω καλός;», αλλά είναι «Σαν ποιον θέλω να γίνω;». Το παιδί αποφασίζει, πάνω στη βάση της προβολής του εαυτού του με όλη του την καρδιά σε ένα χαρακτήρα παραμυθιού ή ιστορίας. Εάν αυτός ο χαρακτήρας είναι ένα πολύ καλό πρόσωπο, τότε το παιδί αποφασίζει ότι θέλει να γίνει καλό επίσης.¹⁵ Αν κατανοήσει τη γλώσσα των παραμυθιών, των μύθων και των ιστοριών, θα συμμετέχει στην «κουβέντα» που προσπαθεί να ανοίξει μαζί του ο βαθύτερος εαυτός, οι προσωπικές και συλλογικές ταυτίσεις και προβολές.

2. ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΩΝ

Η σχέση που συνδέει την αφηγηματική τέχνη του παραμυθιού με τη Δραματική Τέχνη αποκαλύπτει πως η αφήγηση αποτελεί μια τεχνική διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση. Τα οφέλη από μια τέτοια οργανωμένη σύζευξη είναι πολύ σπουδαία για την Παιδαγωγική και την καλλιέργεια του σημερινού μαθητή.¹⁶ Είναι ένας ψυχαγωγικός - εκπαιδευτικός τρόπος να μάθουν οι μαθητές για τον εαυτό τους, για τις δυνάμεις τους και τις ικανότητές τους.

τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Περιβάλλοντος και Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Αθήνα, Λιβάνης, 2006, σσ. 29-30.

¹⁴ Jonathan Culler, *Λογοτεχνική Θεωρία - Μια Συνοπτική Εισαγωγή*, (μετ. Καίτη Διαμαντάκου), Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, 2003, σ. 129.

¹⁵ Bruno Bettelheim, *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, London, Penguin, 1976, σσ. 9-10.

¹⁶ Σπύρος Πετρίτης, «Θέατρο και Παραμύθι στο Σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο», στο Αθανάσιος Τριλιανός, & Ι. Καράμηνας (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης*, Πρακτικά Έ Πανελληνίου Συνεδρίου, Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.), τόμ. 2, Αθήνα, 2005, σ. 645.

Η αφήγηση έχει μια σειρά από δυνατές λειτουργίες και σκοπούς σε διαφορετικές φάσεις του δράματος και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δημιουργήσει ατμόσφαιρα, να οικοδομήσει την ένταση και να εστιάσει σε σημαντικές όψεις του δράματος.¹⁷

Όμως, εκτός από το Θεατρικό Μονόλογο που εμπεριέχει η προφορική αφήγηση, ποια άλλη θεατρική δραστηριότητα λειτουργεί ως δίκτυο σύζευξης της αφήγησης του παραμυθιού με τη Δραματική Τέχνη; Είναι η δραματοποίηση, αφού προηγουμένως έχει συντελεστεί η θεατρική διασκευή των παραμυθιών. Βέβαια από τη φύση τους τα παραμύθια θα πρέπει να διευκολύνουν «ως κείμενα» προς δραματοποίηση, αφού σε αυτά «η δράση γίνεται γοργή, τα επεισόδια λιτά, ζωντανή η αφήγηση, σαν να εκτυλίσσονται τα πράγματα εκείνη τη στιγμή μπροστά μας, σαν να παρακολουθούμε θέατρο».¹⁸ Αντίθετα, «η σκηνοθεσία ενός ποιήματος ή μιας νουβέλας δεν είναι η καλύτερη δυνατή επιλογή, ούτε στο σχολικό ούτε και στο επαγγελματικό θέατρο».¹⁹

Αν θέλουμε να δώσουμε στα παιδιά «τη δυνατότητα να μπουν πιο βαθιά στους παραμυθένιους τόπους και να γευτούν την ιδιαιτερότητα των ηρώων – χαρακτήρων, δεν έχουμε παρά να καλέσουμε στο σημείο αυτό τη δραματοποίηση για να μας παρασύρει στη μαγεία του Θεατρικού Δρώμενου»²⁰ και στη φύση του Εκπαιδευτικού Δράματος που αφορά και τις συγκρούσεις χαρακτήρων. Γιατί η σύγκρουση δημιουργεί τη δυνατότητα για αλλαγή. Η αλλαγή ή η δυνατότητα για αλλαγή είναι αυτή που τοποθετείται στην καρδιά του Εκπαιδευτικού Δράματος.²¹

Από μια άλλη οπτική γωνία, αυτή της κοινωνικής ευθύνης, εάν «έχουμε χρέος ως παιδαγωγοί-εμπυχωτές να ανοίξουμε νέους δρόμους επικοινωνίας ανάμεσα στο παλιό και στο νέο, ο καλύτερος τρόπος να φυλάξουμε τα δικά μας

¹⁷Patrice Baldwin & Kate Fleming, *Teaching Literacy Through Drama, Creative Approaches*, New York-London, Routledge Falmer, 2003, σ. 47.

¹⁸ Βασίλης Δ. Αναγνωστόπουλος, *Τέχνη και Τεχνική του παραμυθιού*, Αθήνα: Καστανιώτης, 2002, σ. 32.

¹⁹ Χαρά Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, «Ένα Δραματικό Κείμενο 'Δύσκολο' για τους Μαθητές» στο Π. Βασιλείου, Μ. Δεληβοριά, & Ίλια Λακίδου (επιμ.), *Θεατρολόγοι στα Σχολεία (1997-2001)*, Αθήνα, Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Θεατρολόγων, 2002, σσ. 7-8.

²⁰ Γ. Σακελλαρίδης, «Η Μουσική στην Αφήγηση του Παραμυθιού», *Διαβάζω*, 363, 1996, σσ. 118-119.

²¹ Brian Wooland, *Η Διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο* (μετ. Ελένη Κανηρά), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999, σ. 254.

ελληνικά λαϊκά παραμύθια είναι να τα παίξουμε».²² Γιατί η δική μας δουλειά στο Δράμα και στο Θέατρο στην Εκπαίδευση έχει βασιστεί στη συνομιλία σχετικά με την Παιδαγωγική και πώς μπορούμε να βοηθήσουμε στην ανάπτυξη εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Δεν έχει σημασία τι ή ποιον διδάσκουμε, το Δράμα είναι πάντα ένα αναπόσπαστο συστατικό των πρακτικών της τάξης μας. Η γέφυρα μεταξύ του φανταστικού και του πραγματικού κόσμου των καθημερινών εμπειριών των μαθητών είναι χτισμένη μέσα από την ποικιλία των στρατηγικών, που είναι οι ίδιες οι γέφυρες πρόσβασης, καθώς πετυχαίνουν το σκοπό τους, μόνο όταν αυτές έχουν βιωθεί, μοιραστεί και αναλυθεί από όλη την τάξη.²³ Με την προσομοίωση της πραγματικότητας ο μαθητής βιώνει την πραγματικότητα του αληθινού εαυτού του.

2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΙΔΗ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

Δραματοποίηση είναι η μεταγραφή ενός αφηγηματικού-διηγηματικού κειμένου σε θεατρικό προκειμένου να παρασταθεί. Είναι η μεταγραφή ενός οποιουδήποτε κειμένου σε κώδικες του δράματος (διάλογος - πρόσωπα - σχέση αυτών, δράση, πλοκή, συγκρούσεις-διαφωνίες χαρακτήρων) και του θεάτρου (υποκριτική, ρόλος, σκηνικός χώρος, χρόνος κ.ά.) με σκοπό την έκφραση και την υπό μορφή θεατρικού δρώμενου εικονοποίησή του²⁴ με την κίνηση (ή και την ακινησία) στο πρόσωπο και στο σώμα.

Η προς δραματοποίηση ιστορία μπορεί να έχει ανοιχτό τέλος, ή να συνεχίζει συνδέοντας μια προηγούμενη, γιατί σχεδόν πάντα τα παιδιά ρωτούν: *ύστερα*; Ακόμα και στις πιο πετυχημένες δοκιμές των σουρεαλιστών, τον αυτοματισμό τον αρνείται συνεχώς μια αμετακίνητη τάση της φαντασίας προς τη λογική διάρθρωση.²⁵ Η Δραματοποίηση ενός παραμυθιού ή μιας ιστορίας είναι μια πολύ δημιουργική Τεχνική της Διδακτικής της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) και εφαρμόζεται συνήθως μετά την πρώτη φάση ενός

²² Περσεφόνη Σέξτου, *Δραματοποίηση, Το Βιβλίο του Παιδαγωγού – Εμπυχωτή, Μέθοδοι – Εφαρμογές - Ιδέες*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1998, σ. 72.

²³ Shifra Schonmann, *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2011, σ. 147.

²⁴ Θόδωρος Γραμματάς, & Τάκης Τζαμαργιάς, *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο*, ό.π., σ. 81.

²⁵ Gianni Rodari, *Γραμματική της Φαντασίας* (μετ. Μαρία Βερτσώνη-Κοκόλη, Λία Αγγουρίδου-Στρίντζη), Αθήνα, Τεκμήριο, 1994, σσ. 80-82.

θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος της Δ.Τ.Ε. (προθέρμανση, γνωριμία μελών-ομαδικότητα, ευαισθητοποίηση).

2.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

Οι λαϊκές ιστορίες, επειδή είναι προφορικές, ανήκουν ουσιαστικά στις μορφές τέχνης που εκφράζονται με τη μορφή της παράστασης (performing art).²⁶ Συνεπώς προσφέρονται νέοι ορίζοντες για την αξιοποίηση, όχι μόνο των λαϊκών ιστοριών, αλλά και των έντεχνων λογοτεχνικών κειμένων.

Στη σύγχρονη εκδοχή της η παραμυθιακή αφήγηση διατηρεί το βασικό στοιχείο του είδους όπου ανήκει (προφορικότητα), όμως το εμπλουτίζει και με άλλα δεδομένα που αντλούνται από την τέχνη του θεάτρου. Έτσι ο προφορικός λόγος που εμπεριέχει ταυτόχρονα τον αφηγηματικό, τον συμβολικό και τον υφολογικό κώδικα γονιμοποιείται με αρχές και στοιχεία της υποκριτικής τέχνης και καθιστά τον παραμυθά «υποκριτή», χωρίς όμως να ταυτίζεται ο ρόλος του μ' αυτόν του ηθοποιού. Ο αφηγητής μετατρέπει το τρίτο πρόσωπο της αφηγηματικής εξιστόρησης στο πρώτο πρόσωπο της δράσης. Ο πλάγιος λόγος γίνεται ευθύς. Τα διαλογικά μέρη ενισχύονται και ο ρυθμός αφήγησης αυξομειώνεται με ζωντάνια, παραστατικότητα και θεατρικότητα.²⁷ Το πιο σημαντικό είναι ο αφηγητής να ζει τον κάθε ρόλο της ιστορίας – άντρα ή γυναίκα, ήρωα ή παλιάτσο - και όχι να τους προσφέρει απλώς τη φωνή του.²⁸

Η λογοτεχνία, η γραπτή και προφορική λαϊκή παράδοση, οι καθημερινές εμπειρίες, η φαντασία, ένα επίκαιρο γεγονός, αυτοσχέδιες ιστορίες των μαθητών ή του εμψυχωτή, η τεχνική της Ιδεοθύελλας αποτελούν πηγές και αφορμές έμπνευσης για τη διαμόρφωση και τη δραματοποίηση παραμυθιών και ιστοριών. Όλα τα θέματα γίνονται κατανοητά, εάν παρουσιαστούν με τη διαμεσολάβηση του μύθου και του θεατρικού χαρακτήρα.²⁹ Γενικά: οι δραματικές δραστηριότητες διαιρούνται σε πέντε κατηγορίες:

1. Ο εαυτός ορίζεται ως δραματικός χαρακτήρας σε δοσμένες συνθήκες και εμπόδια.

²⁶ Neil Philip, *The Penguin Book of Scottish Folktales*, London, Penguin books, 1995, σ. 16.

²⁷ Θόδωρος Γραμματάς, & Τάκης Τζαμαργιάς, *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο*, ό.π., σ. 74.

²⁸ Γ. Ζενρέν, «Προφορική και Γραπτή Λογοτεχνία», *Courier της Unesco*, 10, 1983, σ. 28.

²⁹ Αστέριος Τσιάρας, *Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο - Μια Ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2007, σ. 32.

2. Η δραματική πλοκή βασίζεται στις ιστορίες και στα γεγονότα.
3. Οριοθετείται ο τόπος³⁰ και ο χρόνος της θεατρικής δράσης για να πραγματοποιηθεί και να εξελίσσεται σύμφωνα με ένα προκαθορισμένο θέμα.³¹
4. Η δραματική πλοκή εμπλουτίζεται με θέματα επίλυσης συγκρούσεων χαρακτήρων και έντασης στις σχέσεις τους.
5. Στοχεύεται η δημιουργία καλλιτεχνικού θεάματος³², αν και κύριος στόχος δεν είναι η αισθητική της παράστασης. Μάλλον, η εστίαση είναι προς την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.³³

Οι μαθητές επιλέγουν το προς διερεύνηση θέμα. Γίνεται μια ανταλλαγή πληροφοριών, ερωτημάτων, ιδεών, γνώσεων, προκειμένου η ομάδα να αντλήσει το υλικό για την ιστορία που αναπτύσσει. Αξιοποιούνται ιστοσελίδες, μικρά videos, βιβλία, συλλογές, φωτογραφίες, προσωπικά αγαπημένα αντικείμενα.

Τα παιδιά υιοθετούν συγκεκριμένους ρόλους συναποφασίζοντας ως ομάδα ή υποομάδα. Δίνουμε την ευκαιρία να παίζουν συγχρόνως με άλλους όποιο ρόλο τους συμφέρει.³⁴ Ο ρόλος δεν υφίσταται για να προσαρμοστεί το παιδί σε αυτόν, αλλά το παιδί προβάλλει στο ρόλο προσωπικά στοιχεία, συναισθηματικές καταστάσεις, κρυφές επιθυμίες, όνειρα, αδιέξοδα, που βρίσκουν διέξοδο μέσω της δραματοποίησης.

Τα παιδιά μέσω του ρόλου δοκιμάζουν και δημιουργούν φαντασιακές καταστάσεις που τις συγκροτούν και τις ανασυνθέτουν με πολλούς και διάφορους τρόπους.³⁵

³⁰ P. Jones, *Drama as Therapy: Theatre as Living*, London, Brunner- Routledge, 2000, σ.115.

³¹ J. Neelands, *Beginning Drama*, London, David Fulton, 1998, σ. 52.

³² Αστέριος Τσιάρας, «Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση», στο Αστέριος Τσιάρας (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2007, σ. 46.

³³ Shifra Schonmann, *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2011, σ. 161.

³⁴ Νέλλη Καρρά: «Θέατρο με Παιδιά και για Παιδιά» στο *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 1989, σσ. 86-107.

³⁵ Ε. Μπάκα: *Η Θεατρική Αγωγή (το Θεατρικό Παιχνίδι) ως Μέσο Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης Ατόμων Τυπικής Ανάπτυξης και Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες*, Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2011, σ. 50.

Ακολουθεί η εστίαση και η δόμηση στον κάθε ρόλο. Ο εμπυχωτής επιδιώκει να επιστήσει την προσοχή τους στη δραματουργική επεξεργασία της πλοκής (αρχή, μέση, τέλος) και της δράσης. Να αντιληφθούν πώς κλιμακώνεται η δραματική ένταση και να μελετήσουν τη λύση.

Ενδεικτικές υποστηρικτικές ερωτήσεις:

Τι έγινε μέχρι τώρα στην ιστορία μας; Πώς κινείται ο πρωταγωνιστής και οι άλλοι ήρωες; Τι ταυτότητα-χαρακτήρα, αναζητήσεις, συναισθήματα και στόχους έχουν; Ζητούν βοήθεια; Πώς νοιώθει και τι προτείνει ο καθένας σας σχετικά με τον ρόλο του;

Τα μέλη σχολιάζουν, απαντούν, συμπληρώνουν το ένα το άλλο. Σύμφωνα με τις αρχές της Δ.Τ.Ε., υπάρχει η δυνατότητα να προσθέσουμε χαρακτήρες ανθρώπων, φυσικών στοιχείων (βροχής, αέρα, δέντρων, θάλασσας, ζώων κλπ.). Οι αφηγήσεις τείνουν να διδάξουν τα καλά ήθη μέσα από την αλληλεπίδραση των ζώων-χαρακτήρων και των ανθρώπινων χαρακτήρων που αντιπροσωπεύουν και αντικατοπτρίζουν μια ποικιλία ανθρώπινων μορφών συμπεριφοράς.³⁶

Απαραβάτος όρος είναι όλα τα παιδιά να έχουν ρόλο. Παιδιά και εμπυχωτής γίνονται ηθοποιοί, κοινό, κριτικοί. Αλλάζουν ρόλους και δράση. Δημιουργείται έτσι μια διαδραστική σχέση. Ο εμπυχωτής έχοντας αναλάβει ρόλο και ο ίδιος, του αφηγητή ή ακόμη και το ρόλο του πρωταγωνιστή (όταν το κρίνει σκόπιμο) προκαλεί συζητήσεις που βοηθούν τα παιδιά να δομήσουν κάποια από τα στοιχεία του χαρακτήρα του ρόλου, χωρίς να ταυτιστούν με θεατρικούς χαρακτήρες (όπως κάνουν οι επαγγελματίες ηθοποιοί). Υιοθετούν μια θεατρική στάση στη δραματική αναπαράσταση³⁷ και αποκτούν μια βάση για μια αυξανόμενη και διαφοροποιημένη αυτοσυνείδηση. Αυτό υποστηρίζουν σύγχρονοι παιδαγωγοί, όπως η Lowenfeld, ο Piaget, ο Vigotsky και ο Bruner.³⁸

³⁶ Shifra Schonmann, *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2011, σ. 159.

³⁷ Αστέριος Τσιάρας, *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Σημειώσεις από τις παραδόσεις του μαθήματος, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Εξάμηνο Ε', Ακαδημαϊκό έτος: 2006-07, σ. 91.

³⁸ Άλκηστις, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα - Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2000, σ. 47.

Επειδή κάθε ανθρώπινη ενέργεια έχει μια τελική επιδίωξη³⁹, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επεκτείνουν και να εξελίσσουν την ιστορία. Εκτός από τους χαρακτήρες, μπορεί να ορισθεί και ένας αφηγητής, ως εισηγητής ή διασυνδετής⁴⁰ που θα παρουσιάσει στην αρχή τα στοιχεία της υπόθεσης (τόπο, χρόνο, πλοκή, χαρακτήρες) και θα συνδέει τις σκηνές μεταξύ τους με αφηγηματικά μέρη.⁴¹

Στη διαδικασία της δραματοποίησης εφαρμόζονται Τεχνικές της Δ.Τ.Ε., όπως: Η Τηλεφωνική Συνδιάλεξη, η Συνέντευξη, η Παγωμένη Εικόνα, η Ζωντανή Εικόνα (Παντομίμα⁴²), ο Μανδύας του Ειδικού, η δημιουργία Μπρεχτικών επικεφαλίδων και αφηγηματικών μερών, σλόγκαν, τίτλων, «οι κάρτες ρόλων», ο Μονόλογος στον τοίχο, ο Διάδρομος Συνείδησης κλπ.

Πιθανές συνδέσεις μπορούν να γίνουν από την ομάδα στο παραμύθι. Η ίδια ιστορία μπορεί να πάρει αρκετά διαφορετική μορφή όταν δραματοποιηθεί από διαφορετικές οπτικές γωνίες.⁴³ Π.χ. Δυο αναμειγμένα παραμύθια μαζί δημιουργούν ένα τρίτο. Στην «Παραμυθοσαλάτα»: π.χ. το μονοπάτι του δάσους στην Κοκκινোসκουφίτσα και στον Κοντορεβουθούλη, είναι η συνισταμένη των δυο δυνάμεων που ενεργούν στο ίδιο σημείο. Στα «Αναποδογυρισμένα» παραμύθια (π.χ.: κακιά Κοκκινোসκουφίτσα, καλός λύκος) οι ρόλοι μπορεί να παρωδούν πρωτότυπα το θέμα του παραμυθιού, ανάλογα με το αν το αναποδογύρισμα εφαρμόστηκε σε ένα ή σε όλα τα στοιχεία του.⁴⁴

Μια ιστορία μπορεί να οδηγήσει:

1. Σε μια θεατρική παράσταση, αν τα παιδιά θελήσουν να την παρουσιάσουν σε ένα ευρύτερο κοινό. Η έννοια της παράστασης περιγράφει τον δυναμικό χαρακτήρα της προφορικής λογοτεχνίας, όπου δεν υφίσταται κείμενο, αλλά η αμφίδρομη (interactive) σχέση με το κοινό.⁴⁵
2. Να είναι το έναυσμα για την ανάπτυξη ενός σχεδίου εργασίας

³⁹ Sonia Moore, *Το Σύστημα Στανισλάβσκι - Η Επαγγελματική Εκπαίδευση ενός Ηθοποιού* (μετ. Ανδρέας Τσάκας), Αθήνα, Παρασκήνιο, 2001, σ. 63.

⁴⁰ Άλκηστις, & Λάκης Κουρετζής, *Θεατρική Αγωγή 1 (Βιβλίο για το Δάσκαλο)*, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ-Ο.Ε.Δ.Β., 1993, σ. 105.

⁴¹ M. Hertzberg, «Theory into Practice: Using Drama to Enhance Literacy Development», *Australian Journal of Language and Literacy*, 21(2), 1998, σ. 159.

⁴² Στην Παντομίμα ο έναρθρος λόγος απουσιάζει και το σώμα αναλαμβάνει τον ρόλο του αφηγητή. Βλέπε Χαρά Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, *Θέατρο και Σχολείο - Η Τέχνη του Θεάτρου*, Αθήνα, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών, 1998, σ. 101.

⁴³ Brian Wooland, *Η Διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*, ό.π., σ. 255.

⁴⁴ Gianni Rodari, *Γραμματική της Φαντασίας*, ό.π., σσ. 72-83.

⁴⁵ Στέλιος Πελασγός, *Τα Μυστικά του Παραμυθά - Μαθητεία στην Τέχνη της Προφορικής Λογοτεχνίας και Αφήγησης*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2007, σ. 88.

3. Να αναπτυχθεί στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης ενός σχεδίου εργασίας⁴⁶
4. Να είναι η αφορμή να γραφτούν προσωπικές ιστορίες (σενάρια ζωής) των μελών
5. Σε παρουσίαση μιας σκηνής ή ενός ρόλου σε αργή κίνηση, ή σύμφωνα με ένα κυρίαρχο συναίσθημα ή με επανάληψή της και με πολλές επιλογές από μέρους της ομάδας.⁴⁷ Αν δημιουργηθούν δυο ομάδες, η μια παίζει και η άλλη μαντεύει ή απαντά (διάλογος αυτοσχεδιασμού).⁴⁸
6. Σε παρουσίαση αντίθετης ροής (από το τέλος στην αρχή)
7. Σε παρουσίαση κουκλοθέατρου.⁴⁹ Μία κούκλα είναι μια επέκταση του παίκτη, ένα είδος alter ego που συχνά απελευθερώνει την αυθορμητικότητα του κουκλοπαίχτη. Σε θεραπευτικό επίπεδο, κάποιος κρύβεται πίσω από μια κούκλα προκειμένου να αποκαλύψει με ασφάλεια τον εαυτό του μέσω της κούκλας.⁵⁰ Η κούκλα είναι ο άλλος μας εαυτός, άλλοτε σε αντιστοιχία και άλλοτε σε σύγκρουση.⁵¹

Οι παραπάνω επί μέρους θεατροπαιδαγωγικές εμπειρίες ή το άθροισμά τους σχηματίζουν τη βάση για μια αίσθηση και αναζήτηση του εαυτού. Μόνο όταν είναι δημιουργικό το άτομο ανακαλύπτει τον εαυτό του.⁵²

Η αξιολόγηση (αναστοχασμός) ως μέρος της διαδικασίας της δραματοποίησης περιλαμβάνει κυρίως συζητήσεις γύρω από συναισθήματα, κατάθεση βιωμάτων και μοίρασμα εμπειριών σχετικά με την δυναμική της ομάδας και με τη δραματική διαδικασία σε ειδικά διαλείμματα κατά την ανάπτυξη της ιστορίας και στο τέλος με τη χρήση ποικίλων τεχνικών και μέσων, όπως «η ανακριτική καρέκλα», «η προσωπική εξομολόγηση», η χαλάρωση, τα παιχνίδια αποφόρτισης κλπ. Άλλες δραστηριότητες είναι η αναδόμηση της αφήγησης ή σκηνών της θεατρικής δράσης με forum theatre, με χοροθέατρο, με εικαστικές

⁴⁶ Χαρά Δαφέρμου, Πηνελόπη Κουλούρη, & Ελευθερία Μπασαγιάννη: *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί και Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*, ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π. Ι., Αθήνα 2006, σ. 317.

⁴⁷ S. Schoon, «Using Dance Experience and Drama in the Classroom», *Childhood Education*, 74(2), 1997, σ. 78.

⁴⁸ Άλκηστις, *Η Δραματοποίηση για Παιδιά*, Άλκηστις, Αθήνα χ.χ., σ. 11.

⁴⁹ Το κουκλοθέατρο περιλαμβάνει σχεδιασμό και κατασκευή κούκλας, γλυπτική, ζωγραφική, γραφή σεναρίου, αφήγηση ή και διάλογο, κίνηση, αυτοσχεδιασμό, performing - viewing, χορό και συχνά μουσική.

⁵⁰ Robert J. Landy, *Handbook of Educational Drama and Theatre*, London, Greenwood Press, 1982, σ. 225.

⁵¹ Άλκηστις, *Κουκλοθέατρο Σκιών*, Αθήνα, Πεδίο, 2011, σ. 36.

⁵² B. W. Winnicott, *Το Παιδί, το Παιχνίδι και η Πραγματικότητα* (μετ. Γιάννης Κωστόπουλος), Αθήνα, Καστανιώτης, 1980, σσ. 104-108.

δημιουργίες (κολλάζ, ζωγραφική, πηλοπλαστική), μουσικές συνθέσεις, αυτόματη γραφή, δημιουργική γραφή, ημερολόγιο συναισθημάτων, ατομικές επιστολές⁵³ κλπ.

Ανταμείβουμε τις προσπάθειες των μελών με ενθαρρυντικά σχόλια και τη χαρά της θεατρικής δράσης, που είναι η μεγαλύτερη ανταμοιβή του δράματος για τους συμμετέχοντες σε αυτό.⁵⁴

2.3. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

Αν οι αφηγήσεις παραμυθιών απελευθερώνουν τη φαντασία, μεταδίδουν γνώση μέσα από τις ταυτίσεις και προβολές, η δραματοποίησή τους μετασχηματίζει σε δραματική πράξη τις νοητικές και φανταστικές εικόνες για γεγονότα και καταστάσεις της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων.

Ο συνδυασμός αφήγησης και δραματοποίησης ενσαρκώνει αρχέτυπα, γεφυρώνει την απόσταση ανάμεσα στους μυθικούς ήρωες και δαίμονες και σε αυτούς που βρίσκονται κρυμμένοι μέσα στο ασυνείδητο όλων μας.⁵⁵

Μέσα από την αυτενέργεια και τη βιωματική μάθηση της παιδαγωγικής φιλοσοφίας του John Dewey ενισχύονται οι γνωστικές, ψυχοσωματικές και διανοητικές δεξιότητες των εμπλεκομένων στην τεχνική της αφήγησης και δραματοποίησης. Αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες, γιατί η κοινωνική συμπεριφορά στηρίζεται σε μαθημένες δεξιότητες, σύμφωνα με τον ψυχολόγο Bandura.⁵⁶ Όπως στην πραγματική ζωή έτσι και ο εμπλεκόμενος στο δράμα συνεχώς προσαρμόζει την αυτοεικόνα του για να επικοινωνήσει με τους άλλους.⁵⁷

Όπως υποστηρίζει και ο αναπτυξιακός ψυχολόγος Howard Gardner, η δραματοποίηση δίνει τη δυνατότητα σε παιδιά που προέρχονται από άλλο πολιτισμικό πλαίσιο να καλλιεργήσουν το είδος της νοημοσύνης που εκείνα φέρουν και να διευρύνουν την κατανόησή τους για τον εαυτό τους και το

⁵³ Περσεφόνη Σέξτου, *Πρακτικές Εφαρμογές Θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Καστανιώτης, 2007, σσ. 70, 89.

⁵⁴ Αστέριος Τσιάρας, *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, ό.π., σ. 18.

⁵⁵ Ρέα Καραγεωργίου, «Η Θεραπευτική Διάσταση της Αφήγησης» στο Κούλα Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου (επιμ.): *Η Τέχνη της Αφήγησης*, Αθήνα, Πατάκης, 2004, σ. 72.

⁵⁶ Άλκηστις, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, ό.π., σ. 88.

⁵⁷ E. Goffman, *Relations in Public: Microstudies of Public Order*, New York, Harper Torchbooks, 1972, σ. 75.

περιβάλλον.⁵⁸ Από τη θεωρία του Howard Gardner προκύπτει ότι ο κάθε μαθητής κατέχει μια από την πολλαπλότητα των νοημοσυνών (επτά ουσιώδεις), ότι το μυαλό του κάθε παιδιού λειτουργεί διαφορετικά και ότι είναι ευφυή μέσα σε μια πολλαπλότητα τρόπων.⁵⁹ Επίσης από τη θεωρία του Howard Gardner προκύπτει ότι η δραματοποίηση παραμυθιών και ιστοριών ως μεθοδολογικό διδακτικό εργαλείο και ως μία από τις Τεχνικές του Δράματος στην Εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική και για τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.⁶⁰ Ιδιαίτερα με την αφήγηση και τη δραματοποίηση καλλιεργείται το είδος της ευφύιας της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης που είναι η ικανότητα του ατόμου να σχηματίσει ένα γνήσιο πρότυπο του εαυτού, να μπορεί να χρησιμοποιεί αυτό το πρότυπο για να λειτουργεί αποτελεσματικά στη ζωή.⁶¹ Στην Ενδοπροσωπική νοημοσύνη, κλειδί για την γνώση του εαυτού μας, είναι η πρόσβαση στα προσωπικά αισθήματα, στην ικανότητα να τα διακρίνουμε μεταξύ τους και να αντλούμε στοιχεία από αυτά που θα μας οδηγούν στη συμπεριφορά μας.⁶²

Βέβαια οι Υπερρεαλιστές διακήρυξαν επανειλημμένα πως δεν υπάρχουν ταλέντα. Η ιδιοφυία είναι ανύπαρκτη. Εκείνο που υπάρχει είναι οι κρυμμένες δυνάμεις, η θαμμένη φαντασία στην εποχή της τεχνοκρατικής λογικής, η εξοστρακισμένη, ανατρεπτική δύναμη του ονείρου.⁶³ Όμως οι κρυμμένες δυνάμεις του καλού και του κακού στις προβολές των αφηγήσεων των παραμυθιών αποκαλύπτονται. Η έκφραση και η φαντασία όταν απελευθερωθούν, καθοδηγούν τον εαυτό εξελικτικά σε ένα τρίπτυχο: «εγώ, εσύ εμείς»⁶⁴

⁵⁸ Άλκηστις, *Μαύρη Αγελάδα - Ασπρη Αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Τόπος, 2008, σ. 165.

⁵⁹ Patrice Baldwin & Kate Fleming, *Teaching Literacy Through Drama: Creative Approaches*, New York-London, RoutledgeFalmer, 2003, σ. 15.

⁶⁰ R. T. Walsh, M. Kosidoy, & L. Swanson, «Promoting Social-Emotional Development Through Creative Drama for Students with Special Needs», *Canadian Journal of Community Mental Health*, 10, 1991, σσ. 153-166.

⁶¹ Howard Gardner, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books, New York 1993, σ. 9.

⁶² Howard Gardner, Thomas Hatch: «Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences», *American Educational Research Association*, 18(8), 1989, σσ. 4-9.

⁶³ Μανώλης Φιλιππάκης, *Κοινωνικό Θέατρο - Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικός Οδηγός για Εμφυχωτές*, Χανιά, Αερόστατο, χ.χ. σ.167.

⁶⁴ Μαρία Μπακοπούλου. «Οι αφηγήσεις και οι δραματοποιήσεις παραμυθιών ως τεχνικές διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Ναύπλιο 2015, ts.uop.gr/tsdie/images/files/ergasies.pdf, προσπελάστηκε στις 20.2.2017.

Με τη δράση, την υποκριτική τέχνη στη μετριοπαθή της έννοια, ο μαθητής «αυτοπαιδεύεται», ζει και ανιχνεύει μόνος του την ιστορία, αναπτύσσει μια διαίσθηση εισάγοντας τον στην «ενδότερη φύση μιας σύγκρουσης-πάλης των ιδεών»⁶⁵ που σημαδεύουν την αρχή κάθε ανθρώπινης περιπέτειας.⁶⁶

Μέσω του ρόλου και του διαλόγου, ο μαθητής μιλάει με τον εαυτό του, κάνει μια πρωτογενή εξιδανίκευση του εαυτού και έτσι αποκτά αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση.⁶⁷ Μπορεί να δοκιμάσει ρόλους, ξεκινώντας από τους πιο απωθητικούς (ντροπαλά παιδιά διαλέγουν να γίνουν αδάμαστα λιοντάρια), στοιχείο που αποτελεί μια προπαίδευση για τον σχηματισμό της προσωπικότητάς του.⁶⁸ Ο μαθητής με την ανάληψη του ρόλου ενός ή περισσοτέρων χαρακτήρων ενός έργου συνειδητοποιεί και τις δικές του πράξεις, σκέψεις, συναισθήματα. Βιώνοντας δραματικά το έργο γνωρίζει από κοντά τις δραματικές καταστάσεις, τις αντιπαραβάλλει ή ταυτίζεται με παρόμοιες δικές του, αποστασιοποιείται ή παίρνει κριτική θέση στις δεδομένες συνθήκες και παρακινείται στην ανεύρεση της ταυτότητάς του. Έτσι εντυπωσιάζεται για τον εαυτό του, τις δυνατότητές του, εμπυχώνεται, πραγματώνει τις επιθυμίες του, που πολλές φορές η πραγματικότητα του αποστέρησε, ξεπερνά τις αναστολές, τα διλήμματα, τους δισταγμούς, τις φοβίες και πείθεται ότι είναι άξιος να δράσει και να δημιουργήσει.⁶⁹

2.4. Η ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ Η ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.Σ.) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης η δραματοποίηση προτείνεται ως μέθοδος διδασκαλίας και αφορά στη διδασκαλία πολλών μαθημάτων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να επιτύχουν με βιωματικό τρόπο πολλαπλούς στόχους στα μαθήματα και να επικοινωνήσουν με τους μαθητές. Στα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας, της Ιστορίας και των Θρησκευτικών

⁶⁵ Μαρία Μπακοπούλου. ό.π., ts.uop.gr/tsdie/images/files/ergasies.pdf, προσπελάστηκε στις 20.2.2017.

⁶⁶ Τηλέμαχος Μουδατσάκης, *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη*, Αθήνα, Καρδαμίτσα, 1994, σ. 31.

⁶⁷ Γιώργος Γιάνναρης, *Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι*, Αθήνα, Γρηγόρης, 1994, σ. 43.

⁶⁸ G. Faure, & S. Lascar, *Το Θεατρικό Παιχνίδι* (μετ. Αγνή Στρουμπούλη), Αθήνα, Gutenberg, 1988, σ. 13.

⁶⁹ Αλκηστis, *Το Αυτοσχέδιο Θέατρο στο Σχολείο*, Αθήνα, Πεδίο, 2012, σ. 8.

παρατηρούμε ότι και στις έξι τάξεις του δημοτικού σχολείου προτείνονται ως ενδεικτικές δραστηριότητες «*Θέατρο, παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις και ενεργητική συμμετοχή στις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής*».⁷⁰

Πολλές φορές η διαχείριση των παραμυθιών μέσω του Δράματος, οργανώνεται στο πλαίσιο των καινοτόμων, διεπιστημονικών-διαθεματικών προγραμμάτων με βάση την διδακτική αρχή του John Dewey "learning by doing". Όμως, αυτά τα προγράμματα, δεν είναι υποχρεωτικά ή εφαρμόζονται εκτός διδακτικού ωραρίου,⁷¹ με αποτέλεσμα η δραματοποίηση να υποβαθμίζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αντίθετα με την αφήγηση που έχει ένα κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και από την πλευρά των μαθητών.

Η προσωπική μας εμπειρία αποφαίνεται ότι στην εκπαίδευση η δραματοποίηση ακροβατεί ανάμεσα στο «*θέατρο-παράσταση*» και στο «*θέατρο-μέσο διδασκαλίας και ανάπτυξης*» με κυριαρχία δυστυχώς του πρώτου μοντέλου χωρίς να έχει προηγηθεί αντίστοιχα το δεύτερο τέτοιο μοντέλο, πράγμα απαραίτητο για τον σκοπό της θεατρικής έκφρασης και παιδείας.

Η δραματοποίηση θυσιάζεται στον βωμό του ασφυκτικού, αναλυτικού προγράμματος, στην ανεπάρκεια της πολιτείας να στελεχώσει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα με εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό⁷² και στην άποψη ότι δεν χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις για να διδαχθεί.⁷³

⁷⁰ Φ.Ε.Κ. τεύχος Β', αρ. φύλλου 303/13/3/03, σ. 3749.

⁷¹ Δήμητρα Σπυροπούλου, Αγάπη Βαβουράκη, Χρυσούλα Κούτρα, Ελένη Λουκά, & Σαράντος Μπούρας, «Καινοτόμα Προγράμματα στην Εκπαίδευση», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης-Π.Ι.*, 13, 2007, σ. 78.

⁷² Πρόγραμμα Σπουδών για το "Νέο Σχολείο", Πεδίο, Πολιτισμός - Αισθητική παιδεία για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (αρχική πρόταση β'), 2013, σ. 2.

⁷³ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Θέατρο*, Αθήνα, 2001, σ. 1.

3. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

Η αυτοεκτίμηση (self-esteem), δηλαδή ο τρόπος εκτίμησης των χαρακτηριστικών του εαυτού, αποτελεί πυλώνα της συναισθηματικής νοημοσύνης του ανθρώπου με μεγάλη βαρύτητα στη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Η αυτοεκτίμηση μελετάται και με άλλες εννοιολογικές δομές, με σημείο αναφοράς τον εαυτό: self-concept (αυτό-ιδέα), self-acceptance (αυτό-αποδοχή) κ.ά.

Στην ηλικία της προεφηβείας συμβαίνουν αλλαγές στον γνωστικό τομέα που ορίζουν μια αντίληψη για την έννοια του εαυτού πολύπλοκη και δυνατή να ερευνηθεί. Παράλληλα η εξέλιξη της έννοιας του εαυτού (self-concept) στον προέφηβο επηρεάζεται από την αυξανόμενη συναισθηματική ανεξαρτησία από τους γονείς, από την εκπαίδευση και τις κοινωνικές σχέσεις.

Οι πιο πολλές από τις επιδιώξεις μας στη ζωή - όπως η ασφάλεια, η αποδοχή, η επάρκεια η κοινωνική θέση και η δύναμη - συνδέονται άμεσα με τις ανάγκες του «εγώ» μας. Πολλές από τις κύριες αιτίες για απογοητεύσεις, ματαιώσεις και εσωτερικές συγκρούσεις είναι και αυτές συνδεδεμένες με τις ανάγκες του «εγώ».⁷⁴

Το να εκτιμά κάποιος τον εαυτό του δεν σημαίνει ότι αυτό πάντα αντιπροσωπεύει την πραγματική αξία του. Στη ζωή εντοπίζουμε ανθρώπους που δεν εκτιμούν τις αρετές και τις ικανότητές τους, αντίθετα με άλλους που υπερεκτιμούν τον εαυτό τους, παρά τις λιγοστές δυνατότητες και κατακτήσεις τους.

3.1. ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

Σύμφωνα με τον ερευνητή Ευστράτιο Παπάνη η αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζεται από μια ερευνητική αντίφαση, με έννοια πολύσημη και δύσκολα προσδιορίσιμη, με δημοφιλή χαρακτήρα ως προς την μελέτη και την έρευνά της.⁷⁵

⁷⁴ Martin Herbert, *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας*, τόμ. 1 (εποπτ. μετ. Ιωάννης Παρασκευόπουλος), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1989, σσ. 86-92.

⁷⁵ Ε. Παπάνης, *Θεωρίες Αυτοεκτίμησης και Αξιολόγησης*, Αθήνα: Σιδέρης, 2011, σσ. 24-25.

Λέγοντας αυτοεκτίμηση εννοούμε τη συναισθηματική στάση απέναντι στον εαυτό. Αυτή η στάση μπορεί να είναι θετική ή αρνητική. Ανάλογα με τη θετική ή αρνητική στάση που έχουμε για τον εαυτό μας, θεωρούμε ότι έχουμε υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση.⁷⁶

Ο Ziller (1973) υποστηρίζει ότι η αυτοεκτίμηση συμβαίνει με όρους σχήματος κοινωνικού εαυτού. Ο εαυτός καθορίζεται ως προς τη σχέση του με «σημαντικούς άλλους». Η αυτοαξιολόγηση προκύπτει μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς. Επίσης ο αμερικανός φιλόσοφος William James, (ίσως ο ιδρυτής της ψυχολογίας της αυτοεκτίμησης που επινόησε τον όρο «αυτοεκτίμηση» τη δεκαετία του 1890) ορίζει την αυτοεκτίμηση σαν την απόσταση ανάμεσα στον «ιδανικό εαυτό» και στον «αντιληπτό (πραγματικό) εαυτό»,⁷⁷ σαν τον λόγο (πηλίκο) των επιτυχιών ενός ατόμου προς τις «φιλοδοξίες» ή τους στόχους του. Η αυτοεκτίμηση περιλαμβάνει την υποκειμενικότητα της αξίας του εαυτού και αυξάνεται όταν οι στόχοι πραγματοποιούνται.⁷⁸

Ο Cofer (1959) βρήκε ότι όταν δύο άτομα συνεργάζονται, έτσι ώστε να προκαλούν αμοιβαία επίδραση, το ποιος επηρεάζει τον άλλον εξαρτάται, σε κάποιο βαθμό, από τη σχετική αυτοεκτίμησή τους. Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση αναγνωρίζουν ότι, για να επηρεάσουν τους άλλους, καταβάλλουν περισσότερες προσπάθειες από εκείνα που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση.⁷⁹

Ο Robert White (1963) Αμερικανός ψυχολόγος, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ δίνει ψυχαναλυτική διάσταση στον ορισμό της αυτοεκτίμησης. Αυτή στηρίζεται στην εμπειρία της επιτυχίας, στην αποτελεσματικότητα των ενεργειών του ατόμου και στην εκμετάλλευση των δράσεων και προσφορών του περιβάλλοντος.⁸⁰

⁷⁶ Π. Γεωργογιάννης, *Βηματισμοί για μια Αλλαγή στην Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα*, τόμος 5ος, Πάτρα, Αυτοέκδοση, 2007, σ. 89.

⁷⁷ Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη, *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός Ρόλος και Αξιολόγηση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2001, σσ. 21-23.

⁷⁸ Spinney L., *Η Γενιά του Εγώ*,

www.tovima.gr/science/article/?aid=476130, προσπελάστηκε στις 15.11.2016.

⁷⁹ Ευθύμιος Κασιώλας, *Ψυχολογία της Μαθήσεως και της Προσωπικότητας*, Αθήνα, Αριστείδης Παπαδόπουλος, 1977, σ. 289.

⁸⁰ R. W. White, *Ego and Reality in Psychoanalytic Theory: A Proposal Regarding Independent Ego Entities*, New York, International Universities Press, 1963, σσ. 163-164.

Ο Seymour Epstein (1985) κλινικός ψυχολόγος, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Μασαχουσέτης πιστεύει επίσης ότι η αυτοεκτίμηση είναι μια βασική ανθρώπινη ανάγκη με πολλά διαφορετικά επίπεδα.⁸¹

Ο Αμερικανός κοινωνικός ψυχολόγος και κοινωνιολόγος Morris Rosenberg (1965) πιστεύει ότι η στάση μας (θετική ή αρνητική) απέναντι στον εαυτό μας ορίζει την αυτοεκτίμηση. Με υψηλή αυτοεκτίμηση νοιώθουμε ότι «είμαστε αρκετά καλοί», ότι αξίζουμε, ότι δεν είμαστε απαραίτητα ανώτεροι από άλλους.⁸²

Η αυτοεκτίμηση για τον Morris Rosenberg έχει κοινωνικό υπόβαθρο, και εξαρτάται από διαπροσωπικούς, οικογενειακούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες (δομή οικογένειας, κοινωνικής τάξης, έθνος, θρησκεία) και από προσωπικές μεταβλητές (ηγετική ικανότητα, κοινωνικότητα, κίνητρα για επαγγελματική ανάπτυξη κλπ).⁸³

Ο γενετιστής των νεωτέρων χρόνων Theodosius Dobzhansky (Θεοδόσιος Ντομπζάνσκυ, 1900-1975) γράφει ότι η εκτίμηση που έχουμε για τον εαυτό μας επιδρά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες μας, έχει μακροπρόθεσμες επιδράσεις στην ανθρώπινη εμπειρία, στη συμπεριφορά και στην απώτατη επιδίωξη του ωραίου.⁸⁴

Κατά τον Bandura εκπρόσωπο της Κοινωνικογνωστικής ψυχολογικής προσέγγισης η αυτοεκτίμηση έχει σχέση με την «Αυτοαποτελεσματικότητα» (self - efficacy), μια ψυχολογική έννοια με ρίζες στη θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης. Η «Αυτοαποτελεσματικότητα» εστιάζεται στις «εκτιμήσεις του ατόμου αναφορικά με την ικανότητά του να οργανώσει και να εκτελέσει ένα σχέδιο δράσης για την επίτευξη προκαθορισμένων επιπέδων επίδοσης».⁸⁵

Ο Αμερικανός ψυχολόγος και θεωρητικός ιδρυτής της Ανθρωπιστικής (Humanismus) ψυχολογικής προσέγγισης Abraham Harold Maslow (Αβραάμ Μάσλοου) υποστηρίζει ότι υπάρχουν πέντε επίπεδα ανθρώπινων αναγκών,

⁸¹ *History of Self-esteem*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://ehlt.flinders.edu.au/education/DLiT/1999/WEBNOTES/website/history.htm>. προσπελάστηκε στις 15.11.2016.

⁸² Morris Rosenberg: *Society and the Adolescent self-image*, Princeton, N.J., Princeton University Press, 1965, σσ. 30-31.

⁸³ M. Rosenberg, C. Schooler, & C. Schoenbach, «Self-esteem and Adolescent Problems: Modeling Reciprocal Effects», *American Sociological Review*, 54, 1989, σσ. 1004-1018.

⁸⁴ Martin Herbert: *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας*, ό.π., σ. 88.

⁸⁵ Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη, *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός Ρόλος και Αξιολόγηση*, ό.π., σ. 24.

που επηρεάζουν τη ζωή μας και τη συμπεριφορά μας. Το επίπεδο των αναγκών αυτοεκτίμησης (τέταρτο επίπεδο) υποκινεί τον άνθρωπο να συμβάλλει στις προσπάθειες της ομάδας με αντάλλαγμα αυτός να ανταμειφθεί και να αναγνωρισθεί.⁸⁶ Σύμφωνα με αυτόν οι άνθρωποι έχουν μια έμφυτη τάση και δυνατότητες προς την ανάπτυξη, την εξέλιξη και την αυτοπραγμάτωση (self-actualization).⁸⁷

Ο ψυχολόγος της ανθρωπιστικής κατεύθυνσης Nathaniel Branden (1969) παραθέτει τα συστατικά της αυτοεκτίμησης: Είναι η αίσθηση της προσωπικής αποτελεσματικότητας-ικανότητας και η αίσθηση της προσωπικής αξίας. Το άτομο με αυτοεκτίμηση πιστεύει ότι έχει ικανότητες ζωής και ότι αξίζει να ζήσει.⁸⁸

Η Αμερικανή ψυχοθεραπεύτρια Virginia Satir ορίζει την αυτοεκτίμηση στο να είναι το άτομο ικανό να προσδίδει αξία στον εαυτό του μεταχειριζοντάς τον με αγάπη, αλήθεια και αξιοπρέπεια. Όποιος αγαπιέται είναι επιδεκτικός αλλαγής.⁸⁹

Κατά τον Κοινωνιολόγο Charles Horton Cooley (1992) σύμφωνα με τη θεωρία του αυτο-καθρεπτιζόμενου εαυτού (looking glass self), ή κοινωνικού καθρέφτη, αυτοεκτίμηση είναι η εκτίμηση που έχει γενικά ο άνθρωπος για την αξία του και αντιπροσωπεύει τη συνένωση εντυπώσεων που πιστεύει πως οι άλλοι έχουν για αυτόν.⁹⁰

Ο Κοινωνιολόγος George Herbert Mead παρόμοια δέχεται ότι η κοινωνία διαμορφώνει το άτομο που, δημιουργώντας αλληλεπιδράσεις, αναδιαμορφώνει την κοινωνία στη συνέχεια. Το άτομο διαμορφώνεται κυρίως ανάλογα με το πώς οι άλλοι το αντιμετωπίζουν και το πώς ανταποκρίνονται σε αυτό.⁹¹

Η κλινική - αναπτυξιακή ψυχολόγος Diana Blumberg Baumrind (1971,1982) υποστηρίζει ότι ανάλογα με το είδος της γονεϊκής εξουσίας και σχέσης (δημοκρατικό ή αυταρχικό μοντέλο) αναπτύσσεται και η αυτοεκτίμηση των παιδιών.⁹²

⁸⁶ www.wikiwand.com/el/Αβραάμ_Μάσλοου, προσπελάστηκε στις 7.8.2015.

⁸⁷ Robert Ornstein & Laura Carstensen, *Ψυχολογία - Η Μελέτη της Ανθρώπινης Εμπειρίας* (μετ. Αγγελή Αθηνά, Μητροπούλου Μαρία-Έφη, τ.1), Αθήνα, Δανιάς, 1994, σ. 30.

⁸⁸ Nathaniel Branden, *The Psychology of Self-Esteem*, Los Angeles, Nash Publishing, 1969, σ.110.

⁸⁹ Virginia Satir, *Πλάθοντας Ανθρώπους* (μετ. Λίλα Στυλιανούδη), Αθήνα, Κέδρος, 1989, σ. 41.

⁹⁰ Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη, *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός Ρόλος και Αξιολόγηση*, ό. π., σ. 22.

⁹¹ S. Stryker, «From Mead to a Structural Symbolic Interactionism and Beyond», *Annual Review of Sociology*, 34(1), 2008, σσ.15–31.

⁹² , Ε. Παπάνης, Ε., *Θεωρίες Αυτοεκτίμησης και Αξιολόγηση*, ό. π., σ. 120.

Η Φουντουλάκη Ευαγγελία στην διδακτορική της διατριβή «Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Κλίμακας Έννοιας του Εαυτού Τεννεσσί 2 (Tennessee Self-Concept Scale:2) και Ατομικές Διαφορές Μαθητών Σχολικής Ηλικίας» μελέτησε πώς αναπτύσσεται η έννοια του εαυτού παιδιών σχολικής ηλικίας (από 9,5 έως 12,5 ετών), καθώς και τους παράγοντες που την επηρεάζουν, με εργαλείο μέτρησης την Κλίμακα Έννοιας του Εαυτού Τεννεσσί 2 (Tennessee Self-Concept Scale: 2, Child Form, Fitts & Warren,1996).⁹³ Η μελέτη των παραγόντων είχε στόχο να θεμελιωθεί θεωρητικά η έρευνα, αλλά και να τονιστεί η ανάγκη θεσμοθέτησης της σχολικής ψυχολογίας, που υποστηρίζει την βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών συμβάλλει στην βελτίωση της ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών και τίθεται ως στόχος της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο Δημοτικό Σχολείο.⁹⁴

Ο Carl Rogers (1985), εκπρόσωπος της Προσωποκεντρικής Συμβουλευτικής και της Ανθρωπιστικής (Humanismus) ψυχολογικής προσέγγισης επισημαίνει κατ' εξοχήν την εξελικτική πορεία του «γίνεσθαι» και τη συνειδητή εμπειρία του ατόμου. Η αποδοχή της συνειδητής εμπειρίας, συνεπάγεται καλή προσαρμογή, ωρίμανση και εκτίμηση του αληθινού εαυτού. Η αυτοαποδοχή, συνιστά γι' αυτόν τη βασική προϋπόθεση για την αποκατάσταση της διαταραγμένης συμπεριφοράς. Ο Αμερικανός ψυχίατρος Milton Erikson (1975) υποστηρίζει ότι η προσωπικότητα (και κατ' επέκταση και η αυτοεκτίμηση) δεν σταματά να διαμορφώνεται και να εξελίσσεται με το τέλος της εφηβείας, αλλά αντίθετα έχει τη δυνατότητα εξέλιξης και αλλαγής καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Κατά τους Kimbel & Helmreich (1972) τα άτομα με υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν ένα κοινό στοιχείο: επιζητούν μεγαλύτερη επιδοκιμασία και έγκριση από τα άτομα με μέτρια αυτοεκτίμηση. Κατά τον Stanley Coopersmith αυτοεκτίμηση είναι η άποψη που έχει το άτομο για την

⁹³ Ευαγγελία Φουντουλάκη, Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Κλίμακας Έννοιας του Εαυτού Τεννεσσί 2 (Tennessee Self-Concept Scale:2) και Ατομικές Διαφορές Μαθητών Σχολικής Ηλικίας, Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2005.

⁹⁴ Ευαγγελία Φουντουλάκη, «Η Ακαδημαϊκή Έννοια του Εαυτού και η Σχολική Επίδοση των Μαθητών», *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 22, 2010, σσ. 179-208.

προσωπική αξία του. Προέρχεται όχι μόνο από τις εμπειρίες του ατόμου, αλλά και από τις κρίσεις και τις στάσεις των άλλων απέναντι του.⁹⁵

Ο Stanley Coopersmith (1967) ασχολήθηκε με το θέμα της προέλευσης της υπόληψης του εαυτού, μελέτησε τις συνθήκες και τις εμπειρίες που ενισχύουν ή ελαττώνουν την αυτοεκτίμηση. Διαπίστωσε ότι οι γονείς που θέτουν σταθερούς περιορισμούς (όρια) στη συμπεριφορά των παιδιών, αλλά ταυτόχρονα δημιουργούν ατμόσφαιρα ζεστασιάς, ενδιαφέροντος, αμοιβαίου σεβασμού και αξιοπρεπούς μεταχείρισης, μεγαλώνουν παιδιά, που κατά την ηλικία των 10 και 12 χρονών έχουν υψηλή υπόληψη για τον εαυτό τους, δηλαδή έχουν αυτοπεποίθηση, αισιοδοξία, σιγουριά και σχετικά είναι απαλλαγμένα από την αγωνία. Ακόμα διαπίστωσε ότι άτομα με χαμηλή υπόληψη για τον εαυτό τους ή χαμηλή αυτοεκτίμηση, σε σύγκριση με άτομα που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, όταν δοκιμάζουν αποτυχία χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να τελειώσουν τις εργασίες που τους ανατίθενται αργότερα.⁹⁶

Ο Coopersmith υποστηρίζει ότι υπάρχουν διάφορα είδη αυτοεκτίμησης που παρουσιάζονται παρακάτω.

3.2. ΕΙΔΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ

1) Η φαινομενική ή ψευδής ή αμυντική αυτοεκτίμηση: Αναφέρεται σε άτομα που παρουσιάζουν φαινομενικά επίπλαστη υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ νιώθουν ανασφαλή, ανεπαρκή και αβέβαια για τον εαυτό τους και αντιδρούν εχθρικά, όταν απειλείται η όποια αξία πιστεύουν ότι έχουν. Επίσης προβάλλουν τις όποιες κατακτήσεις τους, για να αντισταθμίσουν τα αρνητικά προσωπικά συναισθήματα.⁹⁷

2) Η Μέση αυτοεκτίμηση όπου ανήκουν οι περισσότεροι άνθρωποι, που πιστεύουν ότι αξίζει να επιδιώκονται οι στόχοι με μαχητικότητα, για αυτό είναι αποτελεσματικοί σε πολλά επίπεδα ζωής. Επίσης δίνουν βάρος στη γνώμη του

⁹⁵ Stanley Coopersmith, στο *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, 1984, σ. 889.

⁹⁶ Stanley Coopersmith, *The Antecedents of Self-esteem*, San Francisco, Consulting Psychologist Press, 1967, σ. 4.

⁹⁷ Ε. Παπάνης, *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα*, 2007, http://epapanis.blogspot.gr/2007_09_01_archive.html, προσπελάστηκε στις 7.8.2015.

άλλου. Τέλος, δεν είναι πολύ ανεξάρτητοι και ευπροσάρμοστοι σε νέες καταστάσεις.

3) Η μέτρια προς χαμηλή αυτοεκτίμηση, όπου τα άτομα έχουν καλή σχέση με τους άλλους. Δεν ρισκάρουν, δεν αρέσκονται σε πρωτόγνωρες καταστάσεις, δεν προσαρμόζονται εύκολα, δεν αισιοδοξούν, αγχώνονται, είναι συντηρητικά, προσέχουν ιδιαίτερω, δίνουν σημασία στις ελλείψεις τους και ουδόλως στις ικανότητές τους. Δίνουν το δικαίωμα στους άλλους να υφίστανται πρόκληση και απώλεια.

4) Η υψηλή αυτοεκτίμηση όπου τα άτομα έχουν καλές κοινωνικές σχέσεις με σημαντικό ρόλο στην ομάδα που ανήκουν. Αντιμετωπίζουν με περισσότερους μηχανισμούς άμυνας το περιβαλλοντικό άγχος τους. Γι αυτό νοιώθουν ευτυχία μεγαλύτερη από εκείνη των ατόμων με χαμηλή αυτοεκτίμηση.⁹⁸ Ο Goleman συμπεραίνει: «Άνθρωποι που νοιώθουν πιο σίγουροι με τα συναισθήματά τους διευθύνουν καλύτερα τη ζωή τους και αποκτούν μια πιο προσγειωμένη αίσθηση και επίγνωση των αποφάσεων που παίρνουν για τον εαυτό τους».⁹⁹

3.2.1. Χαρακτηριστικά του ατόμου με υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση

Η παράσταση που έχει το άτομο για τον εαυτό του, επηρεάζει τις επιλογές που κάνει: εκλογή επαγγέλματος κ.λπ. Πολλές κοινωνικές ταραχές και συγκρούσεις δημιουργούνται σε περιπτώσεις που η αυτοεκτίμηση είναι χαμηλή ή απειλείται. Π.χ. όταν το άτομο απορρίπτεται από τους άλλους, λόγω του χρώματος ή της κοινωνικής του θέσης ή όταν δεν μπορεί να βρει μόνιμη απασχόληση ή όταν αναγκάζεται να πάρει μέρος σε έναν πόλεμο που αποδοκιμάζει.

Η αυτοαντίληψη επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την αποδοχή ή την απόρριψη του ατόμου από τους άλλους, αν και το άτομο σε περίπτωση άμυνας μπορεί να αρνηθεί εκείνο που βλέπουν οι άλλοι σε αυτόν.

Η αυτοεκτίμηση του ατόμου μεγαλώνει όταν ξέρει ότι υπάρχουν λύσεις, όταν έχει αυτοπεποίθηση ή όταν μπορεί να τα βγάλει πέρα μόνο του στα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Σε κάποιο βαθμό η αυτοεκτίμηση είναι μια

⁹⁸ Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, 1989, σ. 890.

⁹⁹ Daniel Goleman, *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη* (μετ. Άννα Παπασταύρου) εκδ.23^η, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998, σ.78.

λειτουργία της αυτοαντίληψης και εκείνο που εννοούμε σαν αυτοεκτίμηση είναι ευνοϊκή αυτοαντίληψη.¹⁰⁰

Η δραστηριότητα που θα αναπτύξει το παιδί στα πλαίσια της ομάδας δεν θα αποτελέσει απειλή για το «εγώ» του παιδιού, για το αυτοσυναίσθημά του. Τουναντίον θα δημιουργήσει ευκαιρίες αυτοεκτίμησης, αξιοποίησης και επιβεβαίωσης του «εγώ» και τέλος ανάπτυξη του αυτοσυναίσθηματος. Η μη συμμετοχή του παιδιού στην ομάδα παρουσιάζει έλλειψη του αυτοσυναίσθηματος και της εμπιστοσύνης στον εαυτό του, με αποτέλεσμα συναισθηματικές διαταραχές, δειλία, εριστικότητα και απροσαρμοστία.¹⁰¹

Όταν μερικές φορές η εκτίμηση είναι λανθασμένη και η γνώμη των άλλων χωρίς καμιά αντικειμενική αξία, τότε το άτομο παραπαίει μέσα σε αβέβαιους προσανατολισμούς και ατυχείς ενέργειες. Προκαλούνται αποτυχίες που επιτείνουν τη δυσάρεστη ψυχική διάθεση καθώς και τη διαταραχή της προσαρμογής. Μεγάλο ρόλο παίζουν σε παρόμοιες περιπτώσεις οι διάφορες κοινωνικές επιδράσεις και ιδιαίτερα η συστηματική αγωγή, που παρέχεται στην οικογένεια και το σχολείο. Πραγματικά ενώ η αφετηρία των συναισθημάτων αυτών είναι η ορμή για αυτοσυντήρηση, η μορφή τους εξαρτάται κυρίως από την αγωγή, που επιτρέπει τις σωστές ή λανθασμένες αυτοεκτιμήσεις και που προστατεύει το άτομο από τις επικίνδυνες για την προσαρμογή του κρίσεις των άλλων.¹⁰²

Στο χώρο του σχολείου οι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν μεγάλο κύκλο φίλων και ανεξάρτητων διαπροσωπικών σχέσεων, κοινωνική αποδοχή, αναγνωρίζουν τις δυνατότητές τους, τους περιορισμούς τους και δέχονται πρόθυμα τις συνέπειες των πράξεών τους σε ειλικρίνεια με τον εαυτό τους, αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους με εναλλακτικές προσεγγίσεις, προσαρμόζονται εύκολα, καθοδηγούνται από πρότυπα, δοκιμάζουν νέες εμπειρίες και υποστηρίζουν τις ιδέες τους.¹⁰³ Φαίνεται να χρησιμοποιούν σπανιότερα τους μηχανισμούς άμυνας του «εγώ».

¹⁰⁰ Ευθύμιος Κασιώλας, *Ψυχολογία της Μαθήσεως και της Προσωπικότητας*, ό.π., σ. 290-291.

¹⁰¹ Σπ. Πολίτης, *Ψυχολογία του Αναπτυσσομένου Ανθρώπου* τόμ.1, Αθήνα, Ι. Γάγγος, 1976, σ. 211-219.

¹⁰² Γ. Κ. Παπαγεωργίου, *Ψυχολογία*, Ηράκλειο Κρήτης, Κνωσός-Σ.Ε. Χαλκιαδάκης, 1975, σ. 285.

¹⁰³ Ε. Παπάνης: *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα*, 2007, http://epapanis.blogspot.gr/2007_09_01_archive.html, προσπελάστηκε στις 7.8.2015.

Οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση νοιώθουν αγχωμένοι, ανεπαρκείς, ανασφαλείς με χαμηλό και ασταθές αυτοσυναίσθημα.¹⁰⁴ Γι' αυτό καταφεύγουν σε αμυντικούς μηχανισμούς, όπως: απομόνωση, ονειροπόληση, αντίδραση, εκδίκηση, δυσπιστία, κατηγορία, πείραγμα, ψεύδος, εξαπάτηση, μίμηση, φυγή (εξαρτησιογόνες ουσίες).¹⁰⁵ Έρευνες έχουν δείξει ότι οι έφηβοι και οι ενήλικοι αποδέχονται λιγότερο τους απομονωμένους συνομηλίκους που είναι ντροπαλοί ή παρουσιάζουν προβλήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης. Τα παιδιά που έχουν καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους δεν παρουσιάζουν τέτοια προβλήματα.¹⁰⁶

Συνεπάγεται ότι η κοινωνική συμπεριφορά μεταξύ των συνομηλίκων είναι πολύ σημαντική προκειμένου τα άτομα να αναπτύξουν τη ταυτότητά τους και να νιώθουν ότι ανήκουν σε μία ομάδα.¹⁰⁷

3.3. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

Ο παράγοντας «φύλο» είναι μία μεταβλητή, που συμβάλλει με άμεσο ή έμμεσο τρόπο στο χτίσιμο της αυτοεκτίμησης, ιδιαίτερα στα μικρά παιδιά και σε σχέση με τα κοινωνικά στερεότυπα. Θεωρήσαμε απαραίτητο να ελεγχθεί στην έρευνα η έμφυλη διάσταση της αυτοεκτίμησης, η επίδραση του φύλου στη γενική αποτίμηση της αυτοεκτίμησης.

Οι ερευνητές Stein, Newcomb και Bentler σε οκταετείς μελέτες εξέτασαν συμμετέχοντες εφήβους εξέλιξης.¹⁰⁸ Κατά τη διάρκεια της εφηβείας ένας ηλικιακός προσανατολισμός προέβλεψε αυξημένη αυτοεκτίμηση για τα αγόρια, αλλά όχι για τα κορίτσια, ενώ ένας κοινωνικός προσανατολισμός προέβλεψε το αντίθετο στα δυο φύλα. Αγόρια και κορίτσια ποικίλουν ως προς την πρωταρχική

¹⁰⁴ Martin Herbert, *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας*, ό.π., σ. 91.

¹⁰⁵ Η. Μασαγγούρας, «Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση και Μάθηση - Θεωρία και Παιδαγωγικές Συνεπαγωγές», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 122, 1983, σ. 43.

¹⁰⁶ Λ. Αναγνωστάκη, «Οι Σχέσεις Φιλίας των Παιδιών με τους Συνομηλίκους και η Σημασία τους για τη Φυσιολογική Συναισθηματική Ανάπτυξή τους», *Δελτ. Α' Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών*, 55(1), 2008, σσ. 32-33.

¹⁰⁷ Χρυσή Χατζηχρήστου, & D. Horf, «Εκτίμηση της Συμπεριφοράς Μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τους Συνομηλίκους», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 16, 1992, σσ. 141- 161.

¹⁰⁸ Judith A. Stein, Michael D. Newcomb & P. M. Bentler, «The Effect of Agency and Communitativity on Self-esteem: Gender Differences in Longitudinal Data», *Sex Roles- A Journal of Research*, 26(11), 1992, σ.σ. 465-483.

πηγή αυτοεκτίμησης με τα κορίτσια να επηρεάζονται περισσότερο από τις κοινωνικές σχέσεις, ενώ τα αγόρια από αντικειμενική επιτυχία.¹⁰⁹

Ο Seymour Epstein το 1979 μελέτησε ότι η γυναικεία αυτοεκτίμηση αναφέρεται σε εμπειρίες απόρριψης ή αποδοχής και η ανδρική αυτοεκτίμηση αναφέρεται σε αποτυχίες ή επιτυχίες. Ο Rosenberg το 1967 μελέτησε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ του φύλου και της αυτοεκτίμησης σε συνάρτηση με άλλες μεταβλητές.¹¹⁰

Οι ερευνητές Marsh και Smith αποδίδουν στα αγόρια καλύτερη αυτοεικόνα ικανότητας στις επιστήμες των μαθηματικών, ενώ στα κορίτσια στις επιστήμες του Λόγου.¹¹¹

Οι ερευνητές Jean M. Twenge και W. Keith Campbell σε έρευνες από το 1968 ως το 1994¹¹² απέδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση των κοριτσιών μειώνεται στην εφηβεία, αλλά οι διαφορές είναι μικρές σε σχέση με των αγοριών που είναι λίγο ψηλότερη. Τα αγόρια παρουσιάζουν καλύτερη αυτοαντίληψη δεξιοτήτων και αυτοσυναίσθημα από τα κορίτσια.¹¹³

Σύμφωνα με την ερευνήτρια Ευαγγελία Φουντουλάκη η Αγγελική Λεονταρή το 1993, ως προς την γενική αυτοεκτίμηση δεν βρήκε διαφορές στο φύλο, ενώ η Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη το 1994 παρουσίασε διαφορές φύλου μόνο στην προσωπική αίσθηση της αντίληψης της φυσικής εμφάνισης¹¹⁴, και η Ι. Κουμή το 1994 στην προσωπική ακαδημαϊκή έννοια για τις μαθηματικές και γλωσσικές επιστήμες.¹¹⁵

Οι ερευνητές Χρυσή Χατζηχρήστου και Hopf (1991) σε δείγμα 1041 μαθητών πρωτοβάθμιας (Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης) και σε 862 μαθητές δευτεροβάθμιας

¹⁰⁹ Todd Heatherton & Carrie Wyland, « Antecedents Self-esteem» in Shane J. Lopez & C. R. Snyder (Ed), *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures*. Washington, DC, US, American Psychological Association, 2003, σσ. 219-233.

¹¹⁰ Παπάνης, Ε. *Θεωρίες Αυτοεκτίμησης και Αξιολόγησης*, ό.π., σ. 59.

¹¹¹ Herbert Marsh W. & I. D. Smith, «Multitrait - Multimethod Analyses of two Self-concept Instruments», *Journal of Educational Psychology*, 74(3), 1982, σσ. 430-440.

¹¹² Jean M. Twenge & W. Keith Campbell, «Age and Birth Cohort Differences in Self-Esteem: A Cross-Temporal Meta-Analysis», *Personality and Social Psychology Review*, 5 (4), 2001 σσ. 321-344.

¹¹³ Ε. Παπάνης, *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα*, 2007, ΗΥhttp://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_6657.html, προσπελάστηκε στις 7.8.2015.

¹¹⁴ Ευαγγελία Φουντουλάκη, *Η Ακαδημαϊκή Έννοια του Εαυτού και η Σχολική Επίδοση των Μαθητών*, Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων 22, 2010, σσ. 179-208.

¹¹⁵ Ευαγγελία Φουντουλάκη, *Η Ακαδημαϊκή Έννοια του Εαυτού και η Σχολική Επίδοση των Μαθητών*, ό.π. Βλέπε και Ι. Koumi. Self-values and Academic Self-concept of Greek Secondary School Pupils. Bristol, University of Bristol, Faculty of Education, 1994.

(Α΄, Β΄ και Γ΄ γυμνασίου και Α΄ λυκείου) της Βορείου Ελλάδος υποστηρίζουν ότι τα αγόρια έχουν υψηλή αυτοεικόνα ως προς τις σωματικές ικανότητές τους, τις σχέσεις τους με συνομήλικους και την εμφάνισή τους, αντίθετα με κορίτσια.¹¹⁶

Σε έρευνα του Αχιλλέα Γιαννέλου, Εκπαιδευτικού και Κοινωνιολόγου, για τη σχέση της Αυτοαντίληψης-Αυτοεκτίμησης μαθητών ΣΤ΄ Δημοτικού με τη σχολική επίδοση παρατηρήθηκε ότι τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση αθλητικών και φυσικών ικανοτήτων (ύψος, δύναμη), ενώ τα κορίτσια στην Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση διαγωγής και συμπεριφοράς.¹¹⁷

3.4. ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ - ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ

Οι μετρήσεις έχουν πολλαπλασιαστεί τις τελευταίες δεκαετίες για να καταγράψουν και να σχεδιάσουν πώς οι άνθρωποι σε διάφορες ηλικίες αξιολογούν τον εαυτό τους.

Σύμφωνα με την έρευνα της Susan Harter υπάρχουν δυο ειδών προσεγγίσεις εκτίμησης της αξιολόγησης¹¹⁸:

1) Η μονοδιάστατη προσέγγιση εκτίμησης της αξιολόγησης:

Βασίζεται στο έργο των ερευνητών Coopersmith¹¹⁹ και Piers-Harris¹²⁰. Κατ' αυτούς ο εαυτός είναι μια ενιαία κατασκευή που αξιολογεί πώς το παιδί αισθάνεται με τους συνομηλικούς του, τους γονείς του, στο σχολείο και πώς αυτές οι αξιολογήσεις μπορούν να συνοψισθούν σε μια συνολική αξιολόγηση της αίσθησης που έχει κάποιος για τον εαυτό του.

Εναλλακτική προσέγγιση υπάρχει στο έργο του Rosenberg¹²¹ που εστιάζει στην σφαιρική αυτοεκτίμηση (global self-esteem) ως ζητούμενο στη δική του κλίμακα μέτρησης της αυτοεκτίμησης. Δεν διαφωνεί με την ιδέα ότι οι άνθρωποι αξιολογούν τους εαυτούς τους διαφορετικά σε διάφορους τομείς της ζωής τους,

¹¹⁶ Χρυσή Χατζηχρήστου, *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1991, σ.178.

¹¹⁷ Αχιλλέας Γιαννέλος, «Διερεύνηση της Αυτοαντίληψης - Αυτοεκτίμησης μαθητών ΣΤ΄ Δημοτικού και τη Σχέση της με τη Σχολική Επίδοση», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 2003, σσ.128-143.

¹¹⁸ Susan Harter, *Self-Perception Profile for Adolescents - Manual and Questionnaires*, Arts, Humanities & Social Sciences, Department of Psychology, University of Denver, 2012, σσ. 1-3.

¹¹⁹ Stanley Coopersmith, *The Antecedents of Self-esteem*, San Francisco, W. H. Freeman, 1967, σ.123.

¹²⁰ E. V. Piers & D. B. Harris, «Age and Other Correlates of Self-concept in Children», *Journal of Educational Psychology*, 55, 1964, σσ. 91-95.

¹²¹ Morris Rosenberg, *Conceiving the Self*, New York, Basic Books, 1979.

όμως θεωρεί ότι αυτοί οι διάφοροι τομείς είναι δύσκολο να αξιολογηθούν με ακρίβεια. Γι' αυτό το λόγο μια συνολική αξιολόγηση της αξίας του ατόμου, με τη μορφή μιας σφαιρικής αξιολόγησης της αυτοεκτίμησης είναι επαρκής ως δείκτης για τις άλλες πτυχές της ζωής του ατόμου.

2) Πολυδιάστατη προσέγγιση εκτίμησης της αξιολόγησης:

Σύμφωνα με την Susan Harter¹²² όσο πιο πολύ οι θεωρητικοί και οι ερευνητές εμβάθυναν στην πολυπλοκότητα του συστήματος του εαυτού, τόσο πιο φανερό γινόταν ότι οι θέσεις για την αυτοαντίληψη με απαρχή την παιδική ηλικία ήταν πιο πολύπλοκες.

Κατ' αυτήν η μονοδιάστατη προσέγγιση καλύπτει πολλές σημαντικές αξιολογητικές διαφορές, που σχετίζονται με την ικανότητα ή την επάρκεια των παιδιών σε διάφορους τομείς της ζωής τους. Αυτό οδήγησε στην εξέλιξη πολλών διαστατικών μετρήσεων, όπως για παράδειγμα της Harter και το μοντέλο του Bracken.

Η Susan Harter παραδέχεται ότι με απαρχή το μέσον της παιδικής ηλικίας τα παιδιά έχουν δυνατότητα αξιολόγησης συγκεκριμένου τομέα της ικανότητας ή της επάρκειάς τους (π.χ. σχολική ικανότητα, κοινωνική ικανότητα, αθλητική ικανότητα, σωματική ικανότητα και ικανότητα συμπεριφοράς).¹²³ Τα παιδιά έχουν μια γενική (σφαιρική) αίσθηση της αξίας τους που ονομάζεται σφαιρική αυτοαξία (global self-worth) και είναι αντίστοιχη με την αυτοεκτίμηση. Αυτό το αναπτύσσουν μετά τα οκτώ χρόνια, έχοντας προοδευτικά από τότε και μετά τις απαιτούμενες νοητικές και γνωστικές ικανότητες, για να ερμηνεύουν τη συμπεριφορά τους¹²⁴.

Οι Bruce Bracken και Susan Labrecht υποστηρίζουν ότι όταν οι διάφορες διαστάσεις της προσωπικής επάρκειας (ακαδημαϊκή, κοινωνική, οικογενειακή,

¹²² Susan Harter, *The Construction of the Self*, New York, Guilford Press, 1999.

¹²³ Η Harter έχει κλίμακες για κάθε τομέα αυτοαξιολόγησης με ερωτήσεις τύπου:

| | | |
|---------------------------|-----|----------------------------|
| Some teenagers like to go | BUT | Other teenagers would |
| to movies in their spare | | rather go to sports events |
| time | | |

Απάντηση για κάθε σκέλος: Really true for me or Sort of true for me BUT Really true for me or Sort of true for me

¹²⁴ Susan Harter, «Cause, Correlates and the Functional Role of Global Self-worth: A Life - Span Perspective», in J. Kolligian & R. Sternberg (Eds), *Perceptions of Competence and Incompetence Across the Life - Span*, New Haven, CT, Yale University Press, 1989, σσ. 67-98.

φυσική, η ικανότητα των αρμοδιοτήτων και η ικανότητα του «επηρεάζειν») αλληλοκαλύπτονται, δημιουργείται η σφαιρική αυτοεικόνα στα παιδιά και εφήβους.¹²⁵

Σύμφωνα με την πολυδιάστατη προσέγγιση αυτές οι δύο κατηγορίες προσέγγισης της αυτοαξιολόγησης μπορούν να συνυπάρχουν.

Συμπερασματικά, η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης έχει μελετηθεί γενικά για την αξία της στην δομή της προσωπικότητας του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Πολλές από τις παραπάνω θεωρίες που αναπτύξαμε για τον ορισμό και την ουσία της αυτοεκτίμησης είναι συμπεράσματα πανελληνίων και διεθνών ερευνών.

4. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ, ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

Προϋπόθεση της ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης είναι από μέρους του ατόμου η επίγνωση της ταυτότητας του εαυτού του που αξιολογεί μετά. Σε αυτή την κατεύθυνση θα συντελέσει η οικογένεια, το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον και η επίσημη εκπαίδευση.

Ένα στρατηγικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που προτείνεται για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης είναι οι τεχνικές της Δ.Τ.Ε. και ειδικότερα η τεχνική της αφήγησης και δραματοποίησης παραμυθιών και ιστοριών προσωπικών και πραγματικών ή μη. Στην τεχνική αυτή τον καταλυτικότερο ρόλο διαδραματίζει το υποκείμενο της δράσης, ο μαθητής-ηθοποιός-υποκριτής, το πρόσωπο που υποδύεται το ρόλο, οι διεργασίες που συντελούνται στην ενσάρκωση του ρόλου, οι μηχανισμοί που δραστηριοποιούνται, η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του μαθητή-ηθοποιού με το «εγώ και τον άλλον».¹²⁶

Οι μαθητές αφηγούμενοι και αναπαριστώντας στην τάξη διάφορες ιστορίες μέσω της δραματοποίησης παρατηρούν διαφορετικές συμπεριφορές, αντιδράσεις και εξερευνούν τις σχέσεις τους με τους άλλους και με τον εσώτερο εαυτό τους.

¹²⁵ Bruse Bracken & Susan Labrecht, «Positive Self-Concept: An Equal Opportunity Construct», *School Psychology Quarterly*, 18 (2), 2003, σσ. 103-121.

¹²⁶ Αντώνης Λενακάκης, «Η Μορφοπαιδευτική Αξία του Παιχνιδιού και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση», στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και Καλλιτεχνική Έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία*, Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής», Αθήνα, ΕΚΠΑ, 2013, σσ. 58-77.

Με αυτήν την τεχνική παρέχεται η δυνατότητα για παιχνίδι ρόλων (role playing), δραστηριότητες εμπιστοσύνης, έκφρασης συναισθημάτων, θετικής ανατροφοδότησης, πρωτοβουλίας, αυτονομίας, αυτοπροσδιορισμού, αναμέτρησης με ικανότητες άλλων, επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης, διαμεσολάβησης, επίλυσης συγκρούσεων.

Ο Stryker στη θεωρία του για την ταυτότητα τονίζει τον ρόλο και την ανάληψή του μέσα στη συμβολική αλληλεπίδραση, λέγοντας με έμφαση ότι οι ρόλοι εξελίσσονται σε ρόλους – ταυτότητες.¹²⁷ Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι άνθρωποι έχουν πολλαπλές ταυτότητες, ίσως τόσες όσα και τα συστήματα σχέσεων στα οποία παίρνουν μέρος και ρόλων που αναλαμβάνουν μέσα σε αυτές τις σχέσεις. Καθεμία από αυτές τις ταυτότητες είναι μία αναγνωρισμένη όψη του εαυτού (self-cognitive), συνδεδεμένη με ένα ρόλο και (μέσω του ρόλου) με μία θέση μέσα σε μία οργανωμένη κοινωνική σχέση.¹²⁸

Ο αφηγηματικές ή δραματοποιημένες ιστορίες με το πλούσιο ρεπερτόριο από χαρακτήρες και πεπρωμένα βοηθούν το παιδί σε ρόλο πρωταγωνιστή ή δευτεραγωνιστή να ξεκαθαρίσει τη θέση του ανάμεσα στα πράγματα, να συλλάβει τις σχέσεις στο κέντρο των οποίων βρίσκεται, να κατασκευάσει νοητικές δομές, να θέσει σχέσεις, όπως: «*εγώ και οι άλλοι, εγώ και τα πράγματα, τα αληθινά πράγματα και τα επινοήματα της φαντασίας*». Επίσης να βρίσκει ενδείξεις για την πραγματικότητα που ακόμα δεν γνωρίζει, για το μέλλον που ακόμα δεν μπορεί να το σκεφτεί. Τέλος ο προέφηβος, εξετάζοντας τις δομές του παραμυθιού, ερευνά το πώς δομείται η δική του φαντασία, τις μετασχηματίζει δημιουργώντας νέες δομές και εργαλεία για να γνωρίσει τον εαυτό του, για να μετρήσει τις δυνάμεις του. Για να αναμετρηθεί π.χ. με το φόβο.¹²⁹

Με τον τρόπο αυτό, εμβαθύνουν στις καταστάσεις που βιώνουν, προβληματίζονται, ανακαλύπτουν, αναθεωρούν και επανεξετάζουν τη συμπεριφορά τους. Για να ρυθμίσουν τη δράση τους, χρησιμοποιούν και μετασχηματίζουν την προσωπική τους ομιλία σε αυτορρύθμιση της

¹²⁷ D. M. Merolla, R. T. Serpe, S. Stryker, & P. W. Schultz, «Structural Precursors to Identity Processes: The Role of Proximate Social Structures», *Social Psychology Quarterly*, 75 (2), 2012, σσ.149–172.

¹²⁸ S. Stryker, «From Mead to a Structural Symbolic Interactionism and Beyond», *Annual Review of Sociology*, 34(1), 2008, σ. 20.

¹²⁹ Gianni Rodari, *Γραμματική της Φαντασίας*, ό.π., σσ. 171-172.

συμπεριφοράς τους μέσω της εσωτερικής σκέψης.¹³⁰ Από τη στιγμή λοιπόν που υπάρχει αυτοεξερεύνηση και συνειδητοποίηση, έρχεται η προσωπική αλλαγή στο άτομο, αλλαγή όσον αφορά το τρόπο που σκέφτεται, νιώθει και δρα.

Η τεχνική της αφήγησης και δραματοποίησης παραμυθιών και ιστοριών οδηγεί στην αυτογνωσία, την ετερογνωσία με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.

Βιβλιογραφικές και ερευνητικές προσεγγίσεις, όπως παρουσιάζονται παρακάτω, δείχνουν ότι το παραμύθι και οι ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να ενδυναμώσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί παίζουν μεγάλο ρόλο στο να βοηθήσουν τα παιδιά να εξελιχθούν και να τα κάνουν να εμπιστεύονται τις δικές τους ικανότητες.¹³¹

Ερευνητικό μέρος

5. ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ

5.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα ερευνητική μελέτη, έχει στόχο να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της χρήσης παραδοσιακών και σύγχρονων παραμυθιών και ιστοριών στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης εφήβων μαθητών δημοτικού σχολείου. Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο το παραμύθι πραγματοποιήθηκαν κατάλληλες θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, που εστίασαν στην ανάληψη θεατρικών ρόλων (των ηρώων των παραμυθιών) μεταξύ των παιδιών και στη συλλογική δραματοποίηση, μέσω της οποίας οδηγήθηκαν στην ενδυνάμωση της γενικής αυτοεκτίμησης.

¹³⁰ L. Vygotsky, «The role of Play in Development», στο M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman (Eds), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978, σσ. 93-103.

¹³¹ Maria Kjorsvik, *Working with Fairy Tales - in Order to Strengthen Young Students Self-esteem*, Sweden, Karlstad University, 2009, σ. 1.

Πιο συγκεκριμένα στοχεύει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον δράσης, όπου οι μαθητές: α) Θα μπαίνουν στη θέση του άλλου (ενσυναίσθηση) και έτσι θα κατανοούν τα συναισθήματά τους, τις ικανότητές τους γνωρίζοντας τον εαυτό τους. β) Θα ανακαλύπτουν διαφορετικές πτυχές της πραγματικότητας και επομένως θα δίνουν διαφορετικές λύσεις σε κάθε πρόκληση ή πρόβλημα που αντιμετωπίζουν.

5.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ – ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Η διατύπωση ενός ερευνητικού προβλήματος-ερωτήματος είναι το πρώτο και το τελευταίο στάδιο της επιστημονικής έρευνας.

Η ερευνήτρια προσδιόρισε ακριβώς τους άξονες στους οποίους πρέπει να δώσει προσοχή όσον αφορά στο τι θέλει να παρατηρήσει στη κυρίως έρευνά της. Η βασική ερευνητική υπόθεση έγκειτο στο αν η διεξαγωγή ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος με κύρια τεχνική την αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιών και ιστοριών ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Αυτά τα στοιχεία, αποτέλεσαν το έναυσμα για τη μετέπειτα διεξοδική μελέτη.

Εκτός του βασικού ερωτήματος, για τη συμβολή της αφήγησης και της δραματοποίησης του παραμυθιού στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης μαθητών της σχολικής ηλικίας, τέθηκαν και τα παρακάτω διερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε ποιο βαθμό το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα προς τους μαθητές συντέινει στη βελτίωση του αυτοσυναίσθηματος και της αυτοπεποίθησής τους;
2. Ως προς το φύλο, τα αγόρια ή τα κορίτσια βελτίωσαν περισσότερο την αυτοεκτίμησή τους και σε ποιο βαθμό;

5.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ – ΔΕΙΓΜΑ

Χαρακτηριστικό του δείγματος αυτής της έρευνας είναι ότι συγκροτήθηκε από προέφηβους μαθητές, τάξης ΣΤ' δημοτικού, ηλικίας 11-12 ετών. Το συγκεκριμένο δείγμα επιλέχθηκε σύμφωνα με την μέθοδο της Ευκαιριακής

δειγματοληψίας.¹³² Ως προς τον ερευνητικό πληθυσμό, σκοπός της ερευνήτριας ήταν οι ερευνητικές ομάδες να εμπεριέχουν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος και μορφωτικού επιπέδου, το οποίο παρουσιάζει τις πραγματικές συνθήκες κοινωνικού πλαισίου των δημόσιων δημοτικών ελληνικών σχολείων.

Έτσι, επιλέχθηκαν ως δείγμα οι 43 μαθητές από δύο τμήματα του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ναυπλίου. Στην *πειραματική ομάδα* συμμετείχαν στις παρεμβάσεις οι 23 μαθητές του ΣΤ1 με 7 κορίτσια και 16 αγόρια. Ως *ομάδα ελέγχου*, ορίστηκαν οι 20 μαθητές του ΣΤ2 με 5 κορίτσια και 15 αγόρια

Η ερευνήτρια επέλεξε το συγκεκριμένο δείγμα των 43 μαθητών, θεωρώντας το αντιπροσωπευτικό με την έννοια της ικανότητάς του να οδηγήσει σε ασφαλή και γενικεύσιμα ερευνητικά συμπεράσματα.

5.4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ

Μπορούμε να πούμε ότι ένα γεγονός ανθρώπινης εμπειρίας μετατρέπεται σ' ένα δεδομένο έρευνας, όταν αυτό καταγραφεί από έναν παρατηρητή. Η μέτρηση περιλαμβάνει μια σειρά από κανόνες στη βάση των οποίων γεγονότα της πραγματικότητας μετατρέπονται σε συμβολικές αναπαραστάσεις αριθμών λόγου χάρη. Αυτές οι συμβολικές αναπαραστάσεις δεν είναι αυτή καθαυτή η πραγματικότητα της συμπεριφοράς του ατόμου, αλλά μια μετάφρασή της. Η μέτρηση στην ψυχολογία θα μπορούσε να οριστεί ως η εκχώρηση αριθμών σε πρόσωπα, αντικείμενα, γεγονότα (γνωρίσματα ή μορφές συμπεριφοράς) σε συμφωνία με ορισμένους κανόνες, ώστε να παρασταίνονται οι ιδιότητές τους και να επιτρέπεται να πραγματοποιούνται συμβολικές ενέργειες (επεξεργασία) στην απουσία αυτών των γεγονότων.¹³³

Η ερευνητική στρατηγική που υιοθετήθηκε ήταν Έρευνα Δράσης (Action Research), δηλαδή «η μελέτη μιας κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση της

¹³² Ευκαιριακή δειγματοληψία ή δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling): Ευρέως χρησιμοποιούμενος τρόπος επιλογής δείγματος. Στηρίζεται σε δείγμα που είναι διαθέσιμο ή προσβάσιμο. Βλ. Σαραφίδου, Γιασεμή - Όλγα. *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων - Η Εμπειρική Έρευνα*, Αθήνα, Gutenberg, 2011, σ. 39.

¹³³ Κωνσταντίνος Πασσάκος, *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών* (2^η έκδ.), Αθήνα, Νίκος Κουκάς, 1978, σ. 67.

ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης».¹³⁴ Είναι μια συστηματική στρατηγική που συνδυάζει δράση και έρευνα. Η αφετηρία για την έρευνα δράσης είναι μια προβληματική κατάσταση, ένα θέμα που απασχολεί και χρειάζεται παρεμβάσεις για βελτίωση.¹³⁵ Επειδή μπορεί να συνδυάσει ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, αποτελεί την αποτελεσματικότερη μεθοδολογική προσέγγιση για μια εξ ολοκλήρου ερμηνεία των διαστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας.¹³⁶ Από τα υπάρχοντα μοντέλα της Έρευνας Δράσης ακολουθήθηκε το σπειροειδές μοντέλο του St. Kemmis.¹³⁷

5.5. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη το πρώτο εξάμηνο της Σχολικής Χρονιάς 2015-2016 στο 4^ο Δημοτικό Σχολείο Ναυπλίου και διήρκεσε τέσσερις μήνες. Πριν ξεκινήσει η εφαρμογή συζητήσαμε με τον Διευθυντή παρουσιάζοντάς του το ερευνητικό πρόγραμμα 15 θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων που θέλαμε να υλοποιήσουμε.

Αρχικά δόθηκαν τα ερωτηματολόγια στους μαθητές και των δυο ομάδων προς συμπλήρωση και η ερευνήτρια εξήγησε ότι δεν υπάρχουν ονόματα, παρά μόνο ένας αριθμός που αντιστοιχεί σε κάθε παιδί. Έτσι, δημιουργήθηκε ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Ο χρόνος συμπλήρωσης δεν ήταν καθορισμένος και η διαδικασία συνεχιζόταν μέχρι να τελειώσει και ο τελευταίος μαθητής. Δόθηκε απλά η διευκρίνιση στους μαθητές ότι είναι σημαντικό να απαντηθούν όλες οι

¹³⁴ John Elliot, *Action Research for Educational Change - Developing Teachers and Teaching*, Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press, Buckingham, Great Britain, 1991, σ. 69.

¹³⁵ J. McNiff: *Action Research: Principles and Practice*, London, MacMillan, 1988. σ.19.

¹³⁶ Τ. Σαμαρίδης: *Διδασκαλία και Status της Ποιοτικής Έρευνας στην Ελλάδα*, Μεταπτυχιακή διπλωματική διατριβή, Σχολή Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2011, σ. 68.

¹³⁷ Το μοντέλο του St. Kemmis προβλέπει την ανάπτυξη διαδοχικών κύκλων έρευνας με τέσσερα στάδια σε κάθε ένα και συγκεκριμένα: α) τον σχεδιασμό (προγραμματισμός και σύνταξη σχεδίων παρεμβάσεων), β) τη δράση-εφαρμογή (διεξαγωγή του σχεδίου παρέμβασης), γ) την παρατήρηση με την αξιοποίηση τεχνικών για τη συλλογή δεδομένων πριν/κατά την διάρκεια/μετά τις παρεμβάσεις (ανοιχτή παρατήρηση, ηχογράφηση, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, ημερολόγιο ερευνητή και δ) τον στοχασμό (αξιολόγηση των δεδομένων με την τεχνική της Τριγωνοποίησης. Ο επανασχεδιασμός θεωρείται απαραίτητος. Βλ. Σίμος Παπαδόπουλος, *Η Διδακτική Αξιοποίηση της Δραματοποίησης στο Μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*, Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2004, σ. 53.

ερωτήσεις. Σε πιθανές απορίες μαθητών ως προς τις προτάσεις του ερωτηματολογίου δίνουμε εξηγήσεις.

Ακολούθησε για την *πειραματική ομάδα* ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η υλοποίηση του ερευνητικού προγράμματος από την έμπειρη εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Θεατρολόγο Μαρία Μπακοπούλου, ενώ η παρακολούθηση έγινε και από την Αγγελική Τσάκωνα, Θεατρολόγο του Σχολείου που διδάσκει το γνωστικό αντικείμενο-μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στην ίδια τάξη. Οι παρεμβάσεις (15 συνολικά) πραγματοποιήθηκαν μία φορά την εβδομάδα, στην ώρα του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στο χώρο της αίθουσας της διδασκαλίας του μαθήματος αυτού, χωρίς τα παιδιά να απομακρυνθούν από το φυσικό περιβάλλον του σχολείου τους. Επίσης τα παιδιά δεν γνώριζαν και δεν αισθάνονταν ότι έγιναν αντικείμενα πειραματισμού.

Μετά τη λήξη όλων των παρεμβάσεων, επαναλήφθηκε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και στις δυο ομάδες με τον ίδιο τρόπο που είχαν δοθεί και στην αρχή και με αντεστραμμένη την σειρά των ερωτήσεων.

Εκτός της *πειραματικής ομάδας*, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ο ερευνητής είχε παράλληλα μια *ομάδα ελέγχου*, ώστε να συγκρίνει τα αποτελέσματα της έρευνας που θα τεθούν παρακάτω, ελέγχοντας επιρροές άλλων παραγόντων στην εξαρτημένη μεταβλητή (αυτοεκτίμηση) της έρευνας. Σκοπός της ομάδας ελέγχου ήταν να συμβάλει σε ένα έγκυρο και αξιόπιστο ερευνητικό αποτέλεσμα, σχετικά με το αν πράγματι το παραμύθι και οι προσωπικές ή έντεχνες ιστορίες ενδείκνυται ως μέσα ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης σε προεφήβους.

Σε όλες τις παρεμβάσεις εφαρμόστηκε η συμμετοχική παρατήρηση με αποστασιοποίηση του ερευνητή ως μέρος αυτής.¹³⁸

5.6. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Ο σχεδιασμός της κάθε παρέμβασης έχει συγκεκριμένο πλάνο με συγκεκριμένο σκοπό και διαφορετικές κάθε φορά δραστηριότητες με επί μέρους στόχους. Οι δραστηριότητες ήταν σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε κάθε μαθητής να

¹³⁸ Georges Lapassade, «L'observation Participante», in Remi Hess & Weigand Gabriele, (Eds), *L' Observation Participante*, Paris, ed. ECONOMICA, Anthropos, 2006, σσ. 13-32.

αλληλεπιδρά, να συμμετέχει και να έχει ελευθερία έκφρασης οποιασδήποτε άποψης. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μας πρόσφερε πολλές δραστηριότητες, ασκήσεις και τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια κάθε πειραματικής θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης (παιχνίδι ρόλων, καυτή καρέκλα, καταγισμός ιδεών, φωνή συνείδησης κλπ.)

Οι ιστορίες και τα παραμύθια που δραματοποιήθηκαν προέρχονται από εμπειρίες και ιδέες των παιδιών ή από λογοτεχνικά βιβλία.

Κάθε ιστορία ήταν επιλεγμένη από την ερευνήτρια, με τα εξής κριτήρια: α) να δίνει τη δυνατότητα ο αφηγηματικός λόγος να μεταγράφεται σε θεατρικό λόγο, β) να υφίστανται ή να δημιουργούνται νέοι θεατρικοί χαρακτήρες για όλους τους μαθητές, ώστε μέσα από τη σύγκρουση των ηρώων που παίζουν να ανακαλύψουν τα συναισθήματά τους, τις αδυναμίες και τις δυνατότητες του εαυτού τους και γ) να οδηγεί νοηματικά σε διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων με θέμα την έννοια του εαυτού.

Στην αρχή κάθε παρέμβασης, πραγματοποιούνταν εισαγωγικές ασκήσεις προθέρμανσης, χαλάρωσης, αυτοελέγχου, αυτοσυγκέντρωσης, εμπιστοσύνης και ομαδοποίησης, ώστε να μπορούν οι μαθητές να νιώσουν άνετα με τη διαδικασία και στη συνέχεια να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στο κύριο μέρος της αφήγησης και της δραματοποίησης που γινόταν κατά υποομάδες των 5 περίπου ατόμων.

Η εμπυχώτρια έθετε την ερώτηση-κλειδί, ώστε να υπάρχει η δραματική ένταση ως επίκεντρο της ιστορίας. Τα συστατικά της αφήγησης ήταν οι χαρακτήρες, το θέμα, η δομή με αρχή-μέση-τέλος, η ιδέα, τα μηνύματα, οι ήχοι, οι κινήσεις, το δραματικό πλαίσιο με τις δοσμένες συνθήκες (χρόνος, τόπος, δράση) κ.ά. Μετά τη δραματουργική επεξεργασία (με συζήτηση) η κάθε υποομάδα δραματοποιούσε την ιστορία ή ένα απόσπασμά της ή μια προέκταση αυτής που επέλεγε ή της ανατίθετο, έδινε έναν τίτλο στην νέα ιστορία και την παρουσίαζε στην ολομέλεια επιλέγοντας μία από τις Τεχνικές της Δ.Τ.Ε (παγωμένη εικόνα, παντομίμα, μονόλογο στον τοίχο, αυτοσχεδιασμοί, θεατρικό δρώμενο δραματοποίηση).

Μερικές φορές οι ιστορίες των υποομάδων ενοποιούντο σε μία μεγάλη με τα κυριότερα στοιχεία, αντικείμενα, χαρακτήρες που αποτελούσε μια νέα ιστορία.

Κάθε παρέμβαση έκλεινε με ένα παιχνίδι αποφόρτισης - χαλάρωσης και με την αξιολόγηση της όλης διαδικασίας (προσωπικές αναφορές και

εξομολογήσεις), με τη γενική διαπίστωση: Πόσα πράγματα μπορούμε να ανακαλύψουμε για τον εαυτό μας!

Τα παιδιά μπήκαν στη διαδικασία να:

1. Αξιολογήσουν την ομάδα τους
2. Αξιολογήσουν τον εαυτό τους και να δεχτούν κριτική
3. Αξιολογήσουν το αποτέλεσμα
4. Αξιολογήσουν τον εμπυχωτή και τη μέθοδο που ακολούθησε.

5.7. ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην έρευνά μας μελετήθηκαν δυο μεταβλητές: Η ανεξάρτητη μεταβλητή που ήταν η αφήγηση και η Δραματοποίηση ως τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.). Η επίδρασή της προκαλεί την αλλαγή στην εξαρτημένη μεταβλητή της αυτοεκτίμησης.

Επίσης οι εξαρτημένες μεταβλητές που συνδέονται με την αυτοεκτίμηση προεφήβων μαθητών του ερευνητικού δείγματος εκφράζονται μέσα από τις μεταβολές των τιμών τους χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο μέτρησης της αυτοεκτίμησης του Coopersmith.

Για να εξεταστεί η εσωτερική δομή της κλίμακας, το δείγμα χρησιμοποιήθηκε για διερευνητική παραγοντική ανάλυση της κλίμακας.

Με την παραγοντική ανάλυση (ανάλυση παραγόντων) αυτής της κλίμακας μέτρησης της εξαρτημένης μεταβλητής της αυτοεκτίμησης προκύπτουν τρεις υπο-κλίμακες, που ορίζονται ως τρεις επιμέρους εξαρτημένες μεταβλητές. Οι επιμέρους εξαρτημένες μεταβλητές ήσαν: η προσωπική αυτοεκτίμηση, η αυτοεκτίμηση που προέρχεται από τους γονείς και η αυτοεκτίμηση που προέρχεται από τους συνομηλίκους.

Οι 21 ερωτήσεις που αποτελούν την κάθε υποκλίμακα υπολογίστηκαν (μοιράστηκαν) ως εξής:

13 ερωτήσεις (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15) αφορούν στην προσωπική αυτοεκτίμηση («εγώ και ο εαυτός μου»),

5 ερωτήσεις (16, 17, 18, 19, 20) αφορούν στην αυτοεκτίμηση που προέρχεται από τους γονείς («εγώ και οι γονείς μου») και

3 ερωτήσεις (21, 22, 23) αφορούν στην αυτοεκτίμηση που προέρχεται από τους συνομηλίκους («εγώ και οι συνομήλικοί μου»).

Αυτές οι τρεις υπο-κλίμακες δίνουν τη δυνατότητα για σαφέστερο διαχωρισμό ανάμεσα στις πηγές αυτοεκτίμησης των παιδιών στις μελλοντικές έρευνες.

Η Συνολική Αυτοεκτίμηση περιλαμβάνει 21 ερωτήσεις: (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12,13, 14, 15, 16,17, 18, 19, 20, 21, 22, 23).

Οι τρεις εξαρτημένες μεταβλητές της αυτοεκτίμησης («εγώ και ο εαυτός μου», «εγώ και οι γονείς μου» και «εγώ και οι συνομήλικοί μου) καθώς και η μεταβλητή Συνολική Αυτοεκτίμηση, σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση αναμένονταν να ενισχυθούν μετά το πέρας της ερευνητικής πειραματικής θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης (Μηδενική υπόθεση - H_0).¹³⁹ Στόχος του ερωτηματολογίου ήταν η διερεύνηση και η επαλήθευση της υπόθεσης της έρευνας.

5.8. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στην έρευνα, όπως αναφέρθηκε, συνδυάσαμε ποσοτικά και ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων, κατά τρόπο συμπληρωματικό μεταξύ τους. Η επιλογή και ο συνδυασμός των δύο αυτών μέσων συλλογής δεδομένων, ήταν απαραίτητος για την ερευνήτρια, γιατί τη βοήθησε να αποκτήσει πληρέστερη εικόνα των ζητούμενων της έρευνάς της και να διαπιστώσει τα αποτελέσματά της μέσω της τριγωνοποίησης.¹⁴⁰

Τα ποσοτικά μέσα, παρουσιάζουν τα δεδομένα με αριθμούς σε πίνακες κατανομών και χρησιμοποιούν πολύπλοκες στατιστικές αναλύσεις, περιγραφικές και επαγωγικές.¹⁴¹ Τα ποιοτικά μέσα, δίνουν την ευκαιρία στην ερευνήτρια να εμβαθύνει στο τι σημαίνει για τα παιδιά η εμπειρία και η δράση στην οποία εμπλέκονται ενεργά, να καταγράψουν στην ουσία τη «φωνή» και τις εκφράσεις τους.¹⁴²

¹³⁹ Δημήτρης Καραγεώργος, *Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*, Αθήνα, Σαββάλας, 2002, σ. 76.

¹⁴⁰ Η χρησιμοποίηση μεθόδων περισσότερων της μιας συλλογής δεδομένων, βλ. Louis Cohen, Lawrence Manion & Keith Morrison, *Research Methods in Education* (5th edition), London and NY, Routledge/Farmer, 2000, σ. 321.

¹⁴¹ Λ. Αθανασίου, *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες Αγωγής*, Ιωάννινα, αυτοέκδοση, 2003, σ. 31.

¹⁴² E. W. Eisner, *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, New York, Macmillan publishing company, 1991, σ. 217.

Για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών χρησιμοποιήσαμε την πρόσφατα αναθεωρημένη κλίμακα του Coopersmith (1981) που έχει βελτιωμένα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά. Είναι μια ευρέως χρησιμοποιημένη κλίμακα της σφαιρικής αυτοεκτίμησης των παιδιών. Σε αντίθεση με την μακράς έκτασης κλίμακα (50 ερωτήσεις) η σύντομη μορφή κλίμακα (25 ερωτήσεις) δεν επιτρέπει διαφοροποιήσεις μεταξύ των βασικών ατομικών πηγών αυτοεκτίμησης.

Να σημειωθεί ότι από τις 25 ερωτήσεις αφαιρέθηκαν 4 (οι δυο αρχικές και οι δυο τελευταίες) ερωτήσεις από την κλίμακα για να ανέβει (να αυξηθεί) ο συντελεστής συσχέτισης που εκφράζει τον βαθμό συνοχής της κλίμακας και κατ' επέκταση της αξιοπιστίας.

Η *εσωτερική συνοχή ή συνέπεια* αναφέρεται στο κατά πόσον οι ερωτήσεις που συγκροτούν την κλίμακα μέτρησης ενός χαρακτηριστικού παρουσιάζουν συνέπεια.¹⁴³ Η *εσωτερική συνοχή ή συνέπεια (internal consistency)* της αξιοπιστίας αυτής της αναθεωρημένης κλίμακας υπολογίστηκε με τον δείκτη (συντελεστή) Cronbach's alpha για κάθε στοιχείο (item) της κλίμακας. Ο Coopersmith (1982) ανέφερε αξιοπιστία .83, που κρίνεται αρκετά καλή. Ειδικότερα, η ερευνήτρια μέσα από την επίδοση των ερωτηματολογίων, προσδιόρισε την τυπική απόκλιση και την τιμή του τυπικού σφάλματος.

Η συγκεκριμένη κλίμακα ήταν γραμμένη στην αγγλική γλώσσα. Για την εφαρμογή της στην πειραματική ομάδα, την μεταφράσαμε στην ελληνική γλώσσα με τρόπο που να μην παρεκκλίνει σε κανένα σημείο και να μην οδηγεί σε ανακριβή αποτελέσματα.¹⁴⁴ Η κλίμακα έχει Διπολικές (Διχοτομικές) ερωτήσεις που έχουν σαν δυνατές απαντήσεις μόνο δύο επιλογές του τύπου: ναι-όχι. (like me - unlike me). Η κλίμακα με Διπολικές ερωτήσεις λέγεται κλίμακα Louis Guttman και είναι μία από τις κλίμακες αθροιστικής βαθμολογίας.¹⁴⁵ Στην στατιστική ανάλυση σε 7 ερωτήσεις αντεστράφη η βαθμολογία τους λόγω αντίθετου νοήματος από τις υπόλοιπες.

Παράλληλα χρησιμοποιήθηκε η Συμμετοχική Παρατήρηση, που, συνταιριάζει την άμεση συμμετοχή, την παρατήρηση, την εξέταση σε βάθος και την

¹⁴³ Γιασεμή – Όλγα Σαραφίδου, *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων - Η Εμπειρική έρευνα*, Αθήνα, Gutenberg, 2011, σ. 27.

¹⁴⁴ Στο Παράρτημα παρατίθεται η ελληνική μετάφραση.

¹⁴⁵ Νότα Κυριαζή, *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα, 2002, σ. 74.

διερεύνηση των ντοκουμέντων.¹⁴⁶ Με αυτή μελετάμε τα κίνητρα και τον τρόπο προσέγγισης και ερμηνείας των ενεργειών και συμπεριφορών των δρώντων υποκειμένων.¹⁴⁷ Η ερευνήτρια (observer as participant) πήρε μέρος στη δραστηριότητα του πλαισίου που παρατηρεί συμμετέχοντας στον κοινωνικό και συμβολικό κόσμο των υποκειμένων, στις δραστηριότητες της ομάδας, δημιουργώντας σχέσεις με αυτήν και υιοθετώντας ρόλους (φίλου, συνεργάτη, συγγραφέα-αφηγητή, ειδήμονα κ.λπ.). και κρατώντας λεπτομερείς σημειώσεις χωρίς καθυστέρηση. Η «κλείδα» παρατήρησης για κάθε παρέμβαση-συνεδρία αρχίζει από την «χαρτογράφηση» του χώρου.¹⁴⁸ Η τήρηση ημερολογίου χρησιμοποιήθηκε για να καταγράψουμε τα συμβάντα ή το γενικότερο κλίμα της ομάδας. Η καταγραφή γινόταν σύντομα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, προκειμένου να μη χαθεί κάποια πληροφορία και στο τέλος κάθε παρέμβασης-συνεδρίας η ερευνήτρια συμπλήρωνε προσωπικές σκέψεις, ιδέες, ερωτήματα και κρίσεις¹⁴⁹, έτσι ώστε αυτή να εκμεταλλευτεί το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της παρατήρησης που είναι ότι καταγράφει άμεσα την αυθόρμητη συμπεριφορά¹⁵⁰, χρησιμοποιώντας και τις απομαγνητοφωνημένες παρεμβάσεις-συνεδρίες που καταγράφονταν σε μαγνητόφωνο κάθε φορά.

Αφού ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, διεξήχθη ημιδομημένη συνέντευξη¹⁵¹, όπου ο κάθε μαθητής απάντησε ελεύθερα.¹⁵²

¹⁴⁶ Michael Quinn Patton, *Qualitative Research & Evaluation Methods* (2nd ed.), London, Sage, 1990, σ. 4.

¹⁴⁷ Νότα Κυριαζή, *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*, ό.π., σσ. 271-275.

¹⁴⁸ Γιασεμλή – Όλγα Σαραφίδου, *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων - Η Εμπειρική έρευνα*, ό.π., σσ. 52-53.

¹⁴⁹ D. Hopkins, *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Milton Keynes, Open University Press, 1985, σ. 59.

¹⁵⁰ Βασίλης Φίλιας, *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και στις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ - Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (2η έκδ.), Αθήνα: Gutenberg, 1977 σ. 97.

¹⁵¹ John W. Creswell, *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση- Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, (μετ. Νάνσου Κουβαράκου), Αθήνα: Ίων-Ελλην, 2011, σσ. 256-264.

¹⁵² Στο Παράρτημα παρατίθεται το Πρωτόκολλο συνέντευξης.

5.9. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Από τον πίνακα 1 μπορεί να φανεί ότι σχεδόν το 70% του δείγματος ήταν αγόρια και το 30% κορίτσια. Επίσης, το 53.5% ήταν στην πειραματική ομάδα και το 46.5% στην ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 1. Περιγραφικά στοιχεία δημογραφικών μεταβλητών και ομάδων

| | Συχνότητα | Ποσοστό |
|-------------------|------------------|----------------|
| Ομάδα | | |
| ΣΤ1 - Πειραματική | 23 | 53,49 |
| ΣΤ2 - Ελέγχου | 20 | 46,51 |
| Φύλο | | |
| Αγόρια | 30 | 69,77 |
| Κορίτσια | 13 | 30,23 |

Ο πίνακας 2 δείχνει την αξιοπιστία της κλίμακας με βάση τον δείκτη Cronbach's Alpha τόσο για τις μετρήσεις που έγιναν πριν όσο και για τις μετρήσεις που έγιναν μετά. Μπορεί να φανεί ότι οι μετρήσεις πριν του ερωτηματολογίου Αυτοεκτίμησης είχαν ελάχιστη αξιοπιστία: <.500. Οι κλίμακες Αυτοεκτίμησης στις μετά μετρήσεις έδειξαν αξιοπιστία για: Προσωπική ,66, Από γονείς ,06, Από συνομηλίκους ,47, Αυτοεκτίμηση ,71.

Η αξιοπιστία επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Spearman-Brown) έδειξε καλύτερα αποτελέσματα για τις κλίμακες της αυτοεκτίμησης εκτός από την περίπτωση της κλίμακας “Προσωπική Αυτοεκτίμηση”.

Πίνακας 2. Έλεγχος αξιοπιστίας κλιμάκων με βάση τον δείκτη Cronbach's Alpha και Spearman-Brown

| | Πριν | Μετά | N of Items | Κλίμακας βαθμολογία S | |
|------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------------|------|
| | Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha | | Spearman-Brown (split) | |
| Προσωπική | -,13 | ,66 | 13 | ,03 | 0-13 |
| Από γονείς | ,16 | ,06 | 5 | ,52 | 0-5 |
| Από συνομηλίκους | ,40 | ,47 | 3 | ,79 | 0-3 |
| Αυτοεκτίμηση | ,03 | ,71 | 21 | ,85 | 0-21 |

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει τον έλεγχο κανονικής κατανομής των μεταβλητών της έρευνας. Όπως μπορεί να φανεί, δεν υπάρχει κανονική κατανομή των μεταβλητών Από γονείς και Από συνομηλίκους: $p < .05$.

Για να μείνει ο ερευνητής στην ασφαλή πλευρά, θα διεξάγει μη παραμετρικά τεστ διαφορών μεταξύ των ομάδων, όπου αυτό χρειάζεται και τα οποία δεν απαιτούν το κριτήριο της κανονικότητας.

Πίνακας 3. Έλεγχος κανονικής κατανομής των μεταβλητών της έρευνας.

| | Προσωπική πριν | Από γονείς πριν | Από συνομηλίκους πριν | Αυτοεκτίμηση πριν | Προσωπική μετά | Από γονείς μετά | Από συνομηλίκους μετά | Αυτοεκτίμηση μετά |
|------------------------|----------------|-----------------|-----------------------|-------------------|----------------|-----------------|-----------------------|-------------------|
| Kolmogorov-Smirnov Z | 1,29 | 1,76 | 2,52 | ,68 | 1,19 | 2,35 | 2,79 | 1,00 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,055 | ,002 | ,000 | ,738 | ,100 | ,000 | ,000 | ,272 |

«Όταν οι παραμετρικές προϋποθέσεις (η κανονικότητα, το εύρος R των τιμών (=παρατηρήσεων) και η ύπαρξη ισοδιαστημικής κλίμακας), δεν ικανοποιούνται, τότε πρέπει να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικοί στατιστικοί δείκτες (συντελεστές) συσχέτισης για την ανίχνευση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών. Μερικοί από αυτούς είναι ο δείκτης συσχέτισης του Spearman¹⁵³ και Kendal's tau¹⁵⁴».

Ο πίνακας 4 παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταβλητών: Kendal's tau: μόνο αυτές που είναι στατιστικά σημαντικές: $p < .05$, και έχουν δύναμη συσχέτισης άνω του $r = > |.300|$.

Οι κλίμακες αυτοεκτίμησης (πριν) συσχετίζονται θετικά με τη συνολική αυτοεκτίμηση (πριν): $r > .500$.

Οι κλίμακες αυτοεκτίμησης (μετά) συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους: $r > .350$.

Το φύλο δεν συσχετίσθηκε με καμία κλίμακα. Το τμήμα (1=ΣΤ1,2=ΣΤ2) συσχετίσθηκε θετικά με όλες τις κλίμακες αυτοεκτίμησης (μετά) και με την συνολική αυτοεκτίμηση (πριν): $r \sim .400$. Οι μετρήσεις πριν/μετά των κλιμάκων αυτοεκτίμησης δεν συσχετίσθηκαν.

¹⁵³ Α. Εμβαλώτης, Α. Κατσής, & Γ. Σιδερίδης, *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (1^η έκδ.), Ιωάννινα, 2006, σ. 35.

¹⁵⁴ Α. Α. Hickey, *An Introduction to Statistical, Techniques for Social Research*, Toronto, Random House, 1986, σσ. 261-265.

Πίνακας 4. Συσχετίσεις μεταβλητών: Kendal's tau: μόνο αυτές που: $p < .05$, $r \geq .300$

| | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. |
|-------------------------|------|------|------|-------|------|
| 1 ΤΜΗΜΑ | | 0,4 | 0,36 | 0,38 | 0,48 |
| 2 ΦΥΛΟ | | | | | |
| 3 ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΠΡΙΝ | 0,74 | | | -0,4 | |
| 4 ΑΠΟ ΓΟΝΕΪΣ ΠΡΙΝ | 0,4 | | | | |
| 5 ΑΠΟ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ ΠΡΙΝ | 0,54 | -0,3 | | | -0,3 |
| 6 ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΠΡΙΝ | | | | -0,37 | |
| 7 ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΜΕΤΑ | | | 0,33 | 0,35 | 0,93 |
| 8 ΑΠΟ ΓΟΝΕΪΣ ΜΕΤΑ | | | | 0,51 | 0,6 |
| 9 ΑΠΟ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ ΜΕΤΑ | | | | | 0,62 |
| 10. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΜΕΤΑ | | | | | |

Ο Πίνακας 5.1 δείχνει τους μέσους όρους μεταβλητών ανά ομάδα, πριν/μετά. Παρατηρούμε ότι οι μέσοι όροι των κλιμάκων αυτοεκτίμησης δεν φαίνεται να διαφέρουν πολύ μεταξύ των δύο ομάδων στις μετρήσεις ΠΡΙΝ – είναι σχεδόν ταυτόσημες οι τιμές τους, αλλά φαίνεται ότι στις μετρήσεις ΜΕΤΑ, υπάρχει μία διαφορά μεταξύ των ομάδων.

Υψηλότεροι Μ.Ο. σημαίνει χαμηλότερο επίπεδο αυτοεκτίμησης και το αντίθετο, σύμφωνα με την επιλογή της ερευνήτριας να κατευθύνει όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προς την αρνητική χροιά.

Η ομάδα ΣΤ1 φαίνεται να έχει χαμηλότερους μέσους όρους στις κλίμακες της αυτοεκτίμησης από ότι η ομάδα ΣΤ2 (όπως παρουσιάζεται και στο γράφημα Ι).

Πίνακας 5.1 Μέσοι όροι μεταβλητών ανά ομάδα, πριν / μετά.

| | ΣΤ1 | | | ΣΤ2 | | |
|-----------------------|-------|--------------|------|-------|--------------|------|
| | N | ΜΟ | ΤΑ | N | ΜΟ | ΤΑ |
| Προσωπική πριν | 23,00 | 7,74 | 1,81 | 20,00 | 8,15 | 1,18 |
| Από γονείς πριν | 23,00 | 3,00 | 1,00 | 20,00 | 2,75 | 1,07 |
| Από συνομηλίκους πριν | 23,00 | 2,61 | ,66 | 20,00 | 2,35 | ,81 |
| Αυτοεκτίμηση πριν | 23,00 | 13,35 | 1,87 | 20,00 | 13,25 | 2,10 |
| Προσωπική μετά | 23,00 | 1,87 | 1,52 | 20,00 | 3,75 | 2,79 |
| Από γονείς μετά | 23,00 | ,30 | ,63 | 20,00 | ,80 | ,70 |
| Από συνομηλίκους μετά | 23,00 | ,13 | ,34 | 20,00 | ,65 | ,88 |
| Αυτοεκτίμηση μετά | 23,00 | 2,30 | 1,79 | 20,00 | 5,20 | 3,49 |

Όπως θα δούμε και στο γράφημα II, υπάρχει σαφώς μία διαφορά στους μέσους όρους των κλιμάκων Αυτοεκτίμησης μεταξύ των μετρήσεων Πριν και Μετά, και στις δύο ομάδες. Οι μέσοι όροι των κλιμάκων αυτοεκτίμησης είναι υψηλότεροι στις μετρήσεις πριν από ότι στις μετρήσεις μετά. Αυτό ισχύει ιδίως για την συνολική αυτοεκτίμηση, που παρατηρείται διαφορά 12-8 πόντων.

Ο Πίνακας 5.2 δείχνει τις διαφορές μεταξύ των ομάδων που ελέγχθηκαν με το μη παραμετρικό Whitney test. Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων MONO στις μετά μετρήσεις: $p < .05$.

Μπορεί να παρατηρηθεί ότι οι μέσοι όροι στις μετά μετρήσεις ήταν διπλάσιοι σχεδόν στην ομάδα ΣΤ2 σε σχέση με την ομάδα ΣΤ1. Αυτό δείχνει ότι οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν στους μέσους όρους στις κλίμακες αυτοεκτίμησης ΠΡΙΝ, αλλά μόνο ΜΕΤΑ, με την ομάδα ΣΤ2 να έχει σχεδόν διπλάσιους μέσους όρους σε σχέση με την ομάδα ΣΤ1.

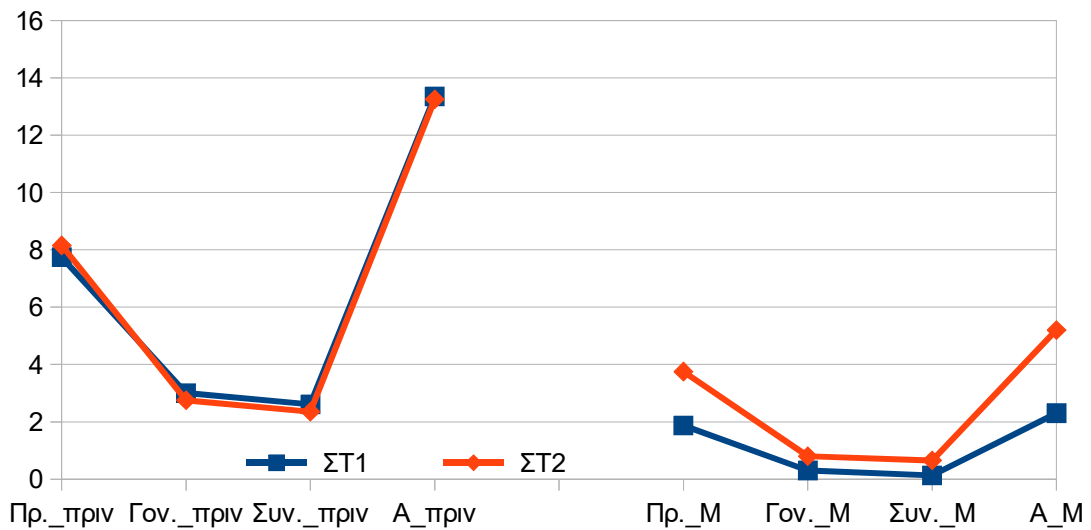
Πίνακας 5.2. Διαφορές κλιμάκων αυτοεκτίμησης ανά ομάδα: Mann-Whitney test

| | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z | Asymp. Sig. (2-tailed) |
|-----------------------|-----------------------|-------------------|----------|-------------------------------|
| Προσωπική πριν | 211,50 | 487,50 | -,46 | ,644 |
| Από γονείς πριν | 189,00 | 399,00 | -1,07 | ,287 |
| Από συνομηλίκους πριν | 191,50 | 401,50 | -1,09 | ,275 |
| Αυτοεκτίμηση πριν | 218,50 | 428,50 | -,28 | ,777 |
| Προσωπική μετά | 136,00 | 412,00 | -2,33 | 0,02 |
| Από γονείς μετά | 136,00 | 412,00 | -2,60 | ,009 |
| Από συνομηλίκους μετά | 152,00 | 428,00 | -2,42 | ,016 |
| Αυτοεκτίμηση_μετά | 108,50 | 384,50 | -2,98 | ,003 |

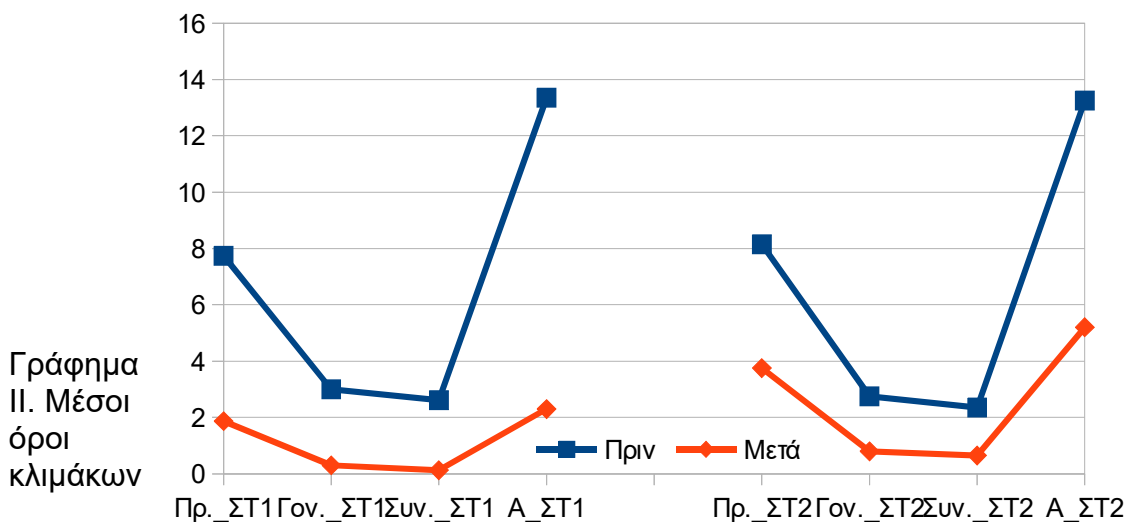
Στον πίνακα 5.3, σε σχέση με τις διαφορές στις μετρήσεις Πριν/Μετά, βρέθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο ξεχωριστά για την κάθε ομάδα όσο και στο σύνολο του δείγματος: $p < .05$ με βάση το μη παραμετρικό τεστ εξαρτημένων δειγμάτων Wilcoxon test.

Πίνακας 5.3. Συγκρίσεις μετρήσεων ΠΡΙΝ / ΜΕΤΑ στις κλίμακες αυτοεκτίμησης ανά ομάδα και στο σύνολο: Wilcoxon test

| | | Προσωπική | Από γονείς | Από Συνομιλήκ. | Αυτοεκτίμηση |
|------------------|------------------------|-----------|------------|----------------|--------------|
| ΣΤ1 μόνο | Z | -4,12 | -4,19 | -4,31 | -4,2 |
| | Asymp. Sig. (2-tailed) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| ΣΤ2 Μόνο | Z | -3,67 | -3,66 | -3,47 | -3,82 |
| | Asymp. Sig. (2-tailed) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Σύνολο δείγματος | Z | -5,53 | -5,51 | -5,57 | -5,67 |
| | Asymp. Sig. (2-tailed) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |



Γράφημα Ι. Μέσοι όροι κλιμάκων αυτοεκτίμησης Πριν / Μετά ανά ομάδα



αυτοεκτίμησης ανά ομάδα Πριν / Μετά

Ο Πίνακας 6.1 δείχνει τους μέσους όρους μεταβλητών ανά φύλο, πριν/μετά. Μπορεί να φανεί ότι οι μέσοι όροι των κλιμάκων αυτοεκτίμησης δεν φαίνεται να διαφέρουν πολύ μεταξύ των δύο φύλων στις μετρήσεις πριν/μετά, είναι σχεδόν ταυτόσημες οι τιμές τους (όπως φαίνεται στο γράφημα III).

Πίνακας 6.1 Μέσοι όροι μεταβλητών ανά Φύλο, πριν / μετά.

| | Αγόρια | | | Κορίτσια | | |
|--------------------------|---------------|-------|------|-----------------|-------|------|
| | N | ΜΟ | ΤΑ | N | ΜΟ | ΤΑ |
| Προσωπική πριν | 30,00 | 7,73 | 1,66 | 13,00 | 8,38 | 1,19 |
| Από γονείς πριν | 30,00 | 2,90 | 1,16 | 13,00 | 2,85 | ,69 |
| Από συνομηλίκους πριν | 30,00 | 2,47 | ,78 | 13,00 | 2,54 | ,66 |
| Αυτοεκτίμηση πριν | 30,00 | 13,10 | 1,99 | 13,00 | 13,77 | 1,88 |
| Προσωπική μετά | 30,00 | 2,57 | 2,13 | 13,00 | 3,15 | 2,91 |
| Από γονείς μετά | 30,00 | ,60 | ,72 | 13,00 | ,38 | ,65 |
| Από συνομηλίκους μετά | 30,00 | ,40 | ,72 | 13,00 | ,31 | ,63 |
| Αυτοεκτίμηση_μετά | 30,00 | 3,57 | 2,66 | 13,00 | 3,85 | 3,93 |

Όπως θα δούμε και στο γράφημα IV, υπάρχει σαφώς διαφορά στους μέσους όρους των κλιμάκων Αυτοεκτίμησης μεταξύ των μετρήσεων Πριν/Μετά και στα δύο φύλα. Οι μέσοι όροι των κλιμάκων αυτοεκτίμησης είναι υψηλότεροι στις μετρήσεις πριν από ότι στις μετρήσεις μετά.

Στον πίνακα 6.2 οι διαφορές μεταξύ των φύλων ελέγχθηκαν με το μη παραμετρικό Mann-Whitney test. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων, ούτε στις μετρήσεις πριν, ούτε στις μετρήσεις μετά: $p > .05$.

Πίνακας 6.2. Διαφορές κλιμάκων αυτοεκτίμησης ανά φύλο: Mann-Whitney test

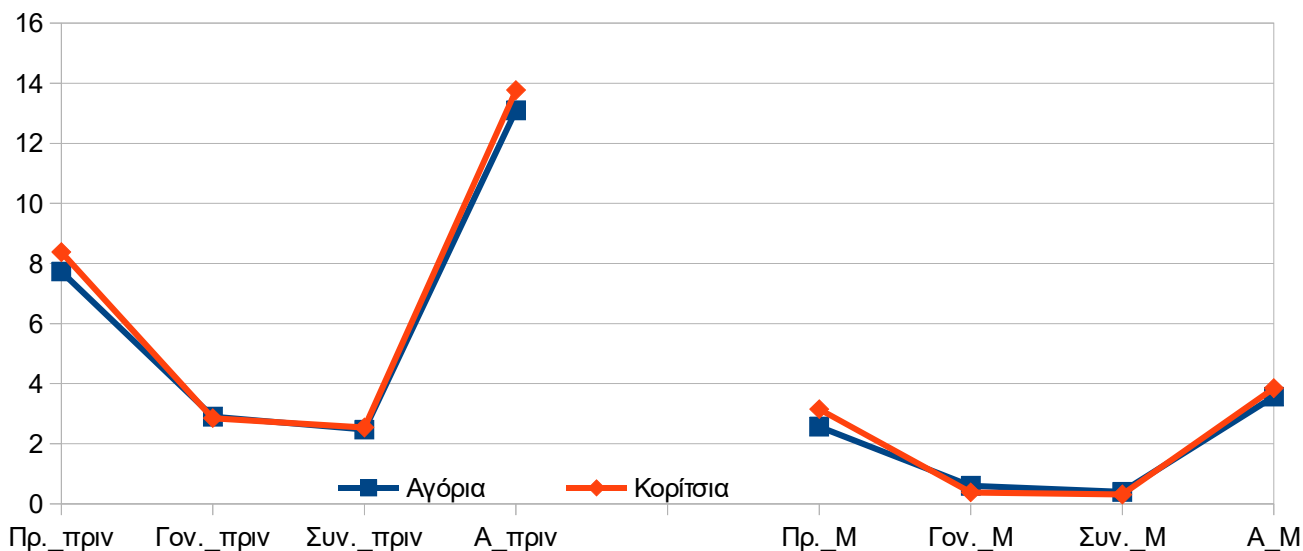
| | Mann- Whitney U | Wilcoxon W | Z | Asymp. Sig. (2- tailed) |
|--------------------------|----------------------------|-------------------|----------|------------------------------------|
| Προσωπική πριν | 155,50 | 620,50 | -1,07 | ,284 |
| Από γονείς πριν | 187,00 | 652,00 | -,23 | ,821 |
| Από συνομηλίκους πριν | 191,50 | 656,50 | -,11 | ,914 |
| Αυτοεκτίμηση πριν | 152,00 | 617,00 | -1,15 | ,250 |
| Προσωπική μετά | 179,50 | 644,50 | -,42 | ,677 |
| Από γονείς μετά | 163,00 | 254,00 | -,96 | ,336 |
| Από συνομηλίκους μετά | 182,50 | 273,50 | -,42 | ,674 |

| | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z | Asymp. Sig. (2-tailed) |
|-------------------|-----------------------|-------------------|----------|-------------------------------|
| Αυτοεκτίμηση μετά | 187,00 | 278,00 | -,21 | ,831 |

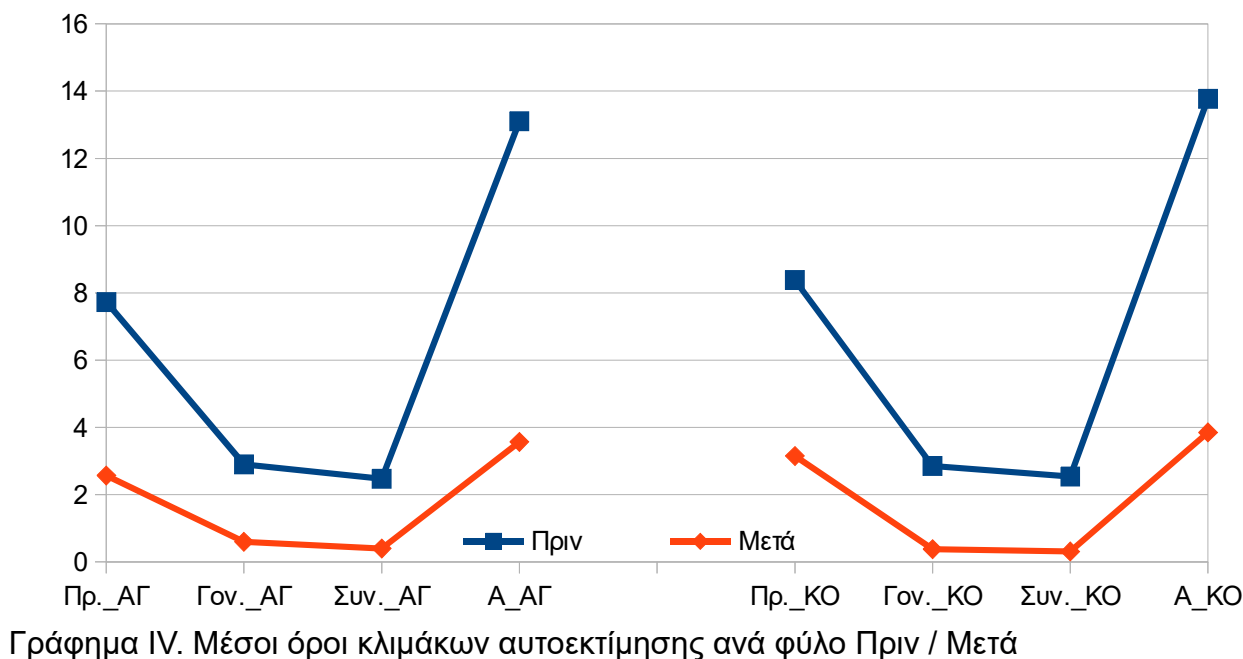
Στον πίνακα 6.3, σε σχέση με τις διαφορές στις μετρήσεις Πριν/Μετά, βρέθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ξεχωριστά για το κάθε φύλο: $p < .05$ με βάση το μη παραμετρικό τεστ εξαρτημένων δειγμάτων Wilcoxon test.

Πίνακας 6.3. Συγκρίσεις μετρήσεων ΠΡΙΝ/ΜΕΤΑ στις κλίμακες αυτοεκτίμησης ανά φύλο: Wilcoxon test

| | | Προσωπικό Από_γο Από_Συνομιλ ήκουσ | | | Αυτοεκτίμηση |
|----------|-------------------------------|------------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| | | ική | νείς | ήκουσ | |
| Αγόρια | Z | -4,7 | -4,58 | -4,63 | -4,79 |
| | Asymp. Sig. (2-tailed) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Κορίτσια | Z | -2,97 | -3,13 | -3,14 | -3,11 |
| | Asymp. Sig. (2-tailed) | 0,003 | 0,002 | 0,002 | 0,002 |



Γράφημα III. Μέσοι όροι κλιμάκων αυτοεκτίμησης Πριν / Μετά ανά φύλο



5.10. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Τα δεδομένα αναλύθηκαν, χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

Σύμφωνα με την ποιοτική και τη ποσοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας έρευνας, διαπιστώθηκε η θετική επίδραση των αφηγήσεων και των δραματοποιήσεων παραμυθιών και ιστοριών στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης από τους μαθητές ηλικίας 11-12 ετών.

Α) Όσον αφορά στα δεδομένα του ερωτηματολογίου, η αξία των αποτελεσμάτων στην πειραματική ομάδα, επιβεβαιώνεται από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων στην ομάδα ελέγχου. Οι τρεις εξαρτημένες μεταβλητές της αυτοεκτίμησης («εγώ και ο εαυτός μου», «εγώ και οι γονείς μου» και «εγώ και οι συνομήλικοί μου) καθώς και η μεταβλητή Συνολική Αυτοεκτίμηση, σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση, ενισχύθηκαν μετά το πέρας της ερευνητικής πειραματικής θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης.

Φαίνεται, επίσης, ότι η θετική επίδραση των αφηγήσεων και των δραματοποιήσεων παραμυθιών και ιστοριών δεν συσχετίζεται με το φύλο,

καθόσον και τα δυο φύλα ανέπτυξαν την αυτοεκτίμησή τους με το πέρας των παρεμβάσεων περίπου στον ίδιο βαθμό.

B) Όσον αφορά στα δεδομένα της συμμετοχικής παρατήρησης, διαπιστώθηκε ότι:

1. Το πρόγραμμα συνέτεινε στον μέγιστο βαθμό στη βελτίωση του αυτοσυναισθήματος και της αυτοπεποίθησής τους.
2. Και τα δύο φύλα της πειραματικής ομάδας βοηθήθηκαν από το πρόγραμμα-παρέμβαση.
3. Τα σύγχρονα έντεχνα και προσωπικά αφηγήματα και ιστορίες φάνηκαν πιο ελκυστικά και συνέτειναν αποτελεσματικότερα στο βασικό στόχο μας.
4. Το πρόγραμμα έμμεσα συνετέλεσε στη γενικότερη ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων, όπως της γλωσσικής, γνωστικής, κοινωνικής ικανότητας κ.α.

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί εάν οι αφηγήσεις και οι δραματοποιήσεις παραμυθιών και ιστοριών ως τεχνική της ΔΤΕ συμβάλλουν στην βελτίωση της αυτοεκτίμησης προεφήβων.

Ως Έρευνα Δράσης στόχευε στο να προκληθούν τέτοιες αλλαγές που είναι ωφέλιμες για τους συμμετέχοντες σε αυτή¹⁵⁵, τόσο ατομικά, όσο και στην αλληλεπίδρασή τους και την ευαισθητοποίησή τους στις ανάγκες και στάσεις όλων των συμμετεχόντων.¹⁵⁶

Όπως προκύπτει από την ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών μέσων που χρησιμοποιήθηκαν, οι αφηγήσεις και οι δραματοποιήσεις παραμυθιών και ιστοριών αποτελούν αξιόλογα και κατάλληλα διδακτικά και παιδαγωγικά μέσα, για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των προεφήβων. Επομένως συντελούν με επιτυχία σε αυτό το σκοπό.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα της έρευνας και το στατιστικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε για να διαπιστώσει η ερευνήτρια στατιστικά σημαντικές

¹⁵⁵ Θεόδωρος Ιωσηφίδης, *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα, Κριτική, 2003, σ. 61.

¹⁵⁶ H. Boldstein, «Use of Peers as Communication Intervention», *Teaching Exceptional Children*, 25(2), 1993, σ. 38.

διαφορές μεταξύ αρχικών και τελικών μετρήσεων, φάνηκε η συμβολή και η αξία αυτής της τεχνικής της ΔΤΕ ως μέσον βελτίωσης της αυτοεκτίμησης των προεφήβων. Επιβεβαιώθηκε η σημαντική επιρροή του παρεμβατικού προγράμματος στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών.

1) Ως προς το ερωτηματολόγιο:

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας έδειξαν σημαντικά αποτελέσματα στη στάση τους απέναντι στον εαυτό τους, στην ενίσχυση της αυτοεικόνας τους, στην αντίληψή τους για τις προσωπικές ιδιαίτερες ικανότητές τους. Επίσης, θετικά αποτελέσματα παρείχαν και τα περισσότερα επιμέρους στοιχεία της κλίμακας, όπως την πίστη ότι πολλά πράγματα μπορούν ν' αλλάξουν στον εαυτό τους και ότι ο κάθε ένας έχει ανεξερεύνητες δυνατότητες και ικανότητες στην επίλυση προβλημάτων και στον αυτοέλεγχο. Στις τρεις μεταβλητές (υποκλίμακες) που έχουν να κάνουν με την προσωπική αυτοεκτίμηση («εγώ και ο εαυτός μου»), με την αυτοεκτίμηση που προέρχεται από τους γονείς («εγώ και οι γονείς μου») και με την αυτοεκτίμηση που προέρχεται από τους συνομηλίκους («εγώ και οι συνομηλικοί μου») μετρήσαμε υψηλά μεγέθη επίδρασης της παρέμβασης, όπως και στην μεταβλητή Συνολική αυτοεκτίμηση.

2) Ως προς τη συμμετοχική παρατήρηση:

Τα παραμύθια και οι ιστορίες προσωπικές ή μη των παιδιών λειτούργησαν ως μέσο προβολής σκέψεων και βαθύτερων συναισθημάτων στα παιδιά. Η εμπλοκή τους στις ιστορίες ήταν ολοκληρωτική και μέσα από τη παρουσίαση διαφορετικών συγκρουσιακών καταστάσεων γνώρισαν τον εαυτό τους και τους άλλους, τις προσωπικές δυνάμεις, αδυναμίες και ικανότητες, έμαθαν να ανακαλύπτουν διαφορετικές λύσεις, να προβληματίζονται για τις συνέπειες αυτών και σταδιακά να αποκτούν συνείδηση και έλεγχο της συμπεριφοράς τους. Τα συναισθήματα αυτοελέγχου κερδήθηκαν μέσω της θεατρικής εμπειρίας.

Ο μαθητής σε ρόλο είναι αυτός που θα αποκαλύψει τον «άλλον» και συνάμα θα εκτεθεί ο ίδιος στην πιθανότητα να καταλάβει καλύτερα το άγνωστο. Πρόκειται για μια εμπειρία συχνά διαφωτιστική, γιατί δίνει στον μαθητή την ευκαιρία να βιώσει σκηνές της καθημερινότητας και μέσα στην ασφάλεια του δραματικού πλαισίου (έχοντας την σιγουριά της σύμβασης που χαρίζει το

θέατρο), να πάρει αποφάσεις, να αντιμετωπίσει τις συνέπειες των επιλογών του¹⁵⁷ και να εκτιμήσει την προσωπική του αξία και ικανότητα.

Η διαδικασία των συγκεκριμένων συνεδριών είχαν ανταπόκριση επί πλέον στους δειλούς, διστακτικούς, εσωστρεφείς και μη εκδηλωτικούς μαθητές, βελτιώνοντας έτσι την απόδοσή τους στην αναζήτηση της προσωπικής συμπεριφοράς, στην προσωπική λεκτική και μη έκφραση και στην ανακάλυψη της δημόσιας μορφής για την παρουσίαση του εαυτού¹⁵⁸, όπως αυτό απεικονίστηκε και διαπιστώθηκε από τη συμμετοχική παρατήρηση και απομαγνητοφώνηση.

Δόθηκε η ευκαιρία με ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων να αξιοποιήσει το κάθε μέλος της ομάδας κάποιο ιδιαίτερο ταλέντο του. Αναπτύχθηκε το αίσθημα της συνεκτίμησης δυνατοτήτων και ικανοτήτων του εαυτού σε σχέση με τους άλλους, μέσα από γόνιμη διάδραση, αλληλεπίδραση, μοίρασμα ιδεών και εμπειριών, διαδικασίες που ευνόησαν στη βελτίωση της αυτοεικόνας.¹⁵⁹ Η παρέμβαση συνετέλεσε στην ανακάλυψη και ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή (Ξέρω ποιος είμαι, ξέρω τι νιώθω) και στην αναγνώριση του «εγώ» μέσα από το «εμείς» και το «εσείς».

Τα ευρήματα των ερευνητικών ερωτημάτων έδειξαν ότι το πρόγραμμα ως βιωματικό ήταν ιδιαίτερα ελκυστικό για τα παιδιά, παρέχοντάς τους τα κίνητρα που χρειάζονται να συμμετέχουν ευχάριστα. Είχαν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους και να διαπραγματευτούν και να επεξεργαστούν θέματα και ζητήματα που τα απασχολούν στην καθημερινότητά τους και που έχουν σχέση με την αυτοεκτίμηση. Ζωγράφισαν τα ενδιαφέροντα σημεία του εαυτού τους, που είτε τα χαροποιεί, είτε τα λυπεί και έδωσαν ένα αστέρι στον εαυτό τους ως βραβείο για ό,τι καλύτερο καταφέρνουν. Παρατήρησαν πού μοιάζουν και πού διαφέρουν με τους άλλους. Εντόπισαν και αποδέχτηκαν την διαφορετικότητά τους και την μοναδικότητά τους. Καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση και την πολυπολιτισμικότητα. Βίωσαν την αισθητική απόλαυση του Λόγου και της Τέχνης.

Επίσης, όσον αφορά άλλες δεξιότητες, συνετέλεσε έμμεσα

¹⁵⁷ Περσεφόνη Σέξτου, *Πρακτικές Εφαρμογές Θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Καστανιώτης, 2007, σ. 30.

¹⁵⁸ Αστέριος Τσιάρας, *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2014, σ. 110.

¹⁵⁹ Κ. Byron, *Drama in the English Classroom*, London, Methuen, 1986, σ. 120.

- ✓ στη γλωσσική ανάπτυξη, μέσα από την προφορική αφήγηση και δραματουργική επεξεργασία των ιστοριών,
- ✓ στην κριτική ικανότητα μέσα από το προβληματισμό, τη παρατηρητικότητα, την σύνθεση, τη λήψη αποφάσεων, την επίλυση συγκρούσεων, την ευρηματικότητα, τον στοχασμό και αναστοχασμό,
- ✓ στην αντιληπτική ικανότητα της χωροχρονικής συνέχειας, του λογικού επόμενου, της διαδοχής καταστάσεων και εικόνων,
- ✓ στην επικοινωνιακή ικανότητα μέσα από την αντίληψη ότι είμαστε τόσο διαφορετικοί, αλλά και τόσο ίδιοι ως προς τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις ανάγκες ατομικής και συλλογικής έκφρασης και συνεργασίας,
- ✓ στην αίσθηση της συμμετοχικότητας ως προς την ατομική και συλλογική ευθύνη,
- ✓ στην καλλιέργεια της αποκλίνουσας σκέψης,
- ✓ στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας μέσα από τους μηχανισμούς ταύτισης και προσωπικής προβολής των ιστοριών
- ✓ και στην ευαισθητοποίηση για τις παραδοσιακές, λογοτεχνικές, προσωπικές ή μη αφηγήσεις.

Η βαθιά, πολύτιμη και κοινή εμπειρία, όπως κάθε εμπειρία αλλαγής και αποκάλυψης, εμπειρείχε και λίγες δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών (στο ελεύθερο ύφος της θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης). Πάνω απ' όλα όμως εμπειρείχε τη συγκίνηση και τη βαθιά δόνηση που δημιουργεί η συνάντηση του προσωπικού πυρήνα με τον πυρήνα του άλλου.

3) Ως προς την συνέντευξη

Οι απόψεις των μαθητών από την συνέντευξη που έδωσαν αξιολογήθηκαν συμπληρωματικά και ανά ερώτηση, προκειμένου με την Τριγωνοποίηση να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία, η εγκυρότητα, η βασιμότητα και η γενικευσιμότητα της έρευνας¹⁶⁰.

Κάποιες απόψεις και μαρτυρίες κατατίθενται συμπερασματικά, ενδεικτικά και αποσπασματικά:

¹⁶⁰ E. S. Guba, & Y. S. Lincoln, «Competing Paradigms in Qualitative Research», in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, London, Sage, 1994, σσ. 105-117.

Την μεγαλύτερη ευχαρίστηση κατά σειρά προτεραιότητας είχαν τα παραμύθια και οι εξής ιστορίες: *Ο Τριγωνοφαρούλης, Η λίμνη με τα χρυσά ψάρια, Τρέχα πάπια, τρέχα, Η Τσαγιέρα, Ο μικρός Πρίγκηπας, Το νησί των συναισθημάτων, Πρέπει να φανώ γενναίος, Τα ψηλά βουνά, Προσωπικές ιστορίες ζωής-Αυτοβιογραφίες, Το ραγισμένο δοχείο, Ένα λαμπερό αστέρι, Ο γιος, Το σχολείο των ζώων, Ιστορία του Ναυπλίου σαν Παραμύθι.*

Στις ερωτήσεις «Έχεις περισσότερη αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό σου; και «Αυξήθηκε η αποφασιστικότητά σου προκειμένου να πάρεις αποφάσεις;» οι απαντήσεις ήσαν θετικές, όπως:

-Ναι.

-Όταν έπαιξα στο *Πρέπει να φανώ γενναίος*.

-Πάρα πολύ.

-Αρκετά.

-Αποφάσισα τι θα ήθελα να κάνω στη ζωή μου.

Στις ερωτήσεις «Θυμάσαι περισσότερο τις αποτυχίες σου ή τις επιτυχίες σου;» και «Όταν κατακτάς ένα στόχο, χαιρέσαι και γιορτάζεις;» οι μαθητές απάντησαν ότι θυμούνται περισσότερο τις επιτυχίες τους και φυσικά τις γιορτάζουν «επειδή μου προσφέρουν χαρά και αυτοπεποίθηση», όπως ομολόγησε ο Α. Ο Β. «θυμάται περισσότερο τις αποτυχίες του και έχει στόχο να τις διορθώσει».

Στην ερώτηση «Ποιος θεατρικός ρόλος που έπαιξες σε βοήθησε να γνωρίσεις καλύτερα τον εαυτό σου;» και «Μέσα από ποιο θεατρικό ρόλο που έπαιξες αυξήθηκε το θάρρος σου;» ειπώθηκαν ποικίλοι ρόλοι, όπως: του μικρού Νικόλα, του ναυαγού στο νησί, του γιού και πατέρα, της πάπιας, του Τριγωνοφαρούλη, της τσαγιέρας, του αστεριού, του κατασκηνωτή, του ήρωα Παλαμήδη κλπ.

Ο Γ. ως ρόλος του Καζαντζάκιου «γιου» λέει: «Το μεγάλο αυτό γεγονός (η ψυχραιμία του πατέρα στην ολική καταστροφή της σοδειάς του) με έκανε να καταλάβω το νόημα της ζωής, το οποίο είναι να μην τα παρατάμε με την πρώτη δυσκολία που συναντούμε, αλλά να την αντιμετωπίζουμε όσο κολοσσιαία κι αν είναι.»

Στην ερώτηση «Εκφράζεσαι πιο εύκολα και πώς; Σε βοήθησαν σε αυτό οι δραματοποιήσεις, οι θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί και οι παγωμένες εικόνες;» οι απαντήσεις ήσαν θετικές και αποκαλυπτικές, όπως:

- «Με βοήθησαν να απελευθερώσω το σώμα μου, ...να εκφραστή με λόγια, ...να νιώσω το σώμα μου, ...να δουλέψω ομαδικά, ...να βγάλω έξω τα συναισθήματά μου, ...ό,τι νιώθω, θέλω να το λέω, ...να μιλάω πιο χαλαρά στους άλλους κλπ.»

Η Α.Σ. αποτυπώνει την άποψή της πιο διεξοδικά:

- «...Όλα μπορεί να είναι ζωντανά, π.χ. μέρες, βδομάδες, μήνες, εποχές, φυτά, ζώα και μπορούν να μας μιλούν ή να θέλουν να συζητήσουν μαζί μας, αλλά εμείς να μην τ' ακούμε, είτε επειδή δεν το θέλουμε, είτε επειδή δεν τα καταλαβαίνουμε. Πιστεύω πως έδειξα ειδική κατανόηση στις ιστορίες, διότι μου άρεσαν και βγάζανε έναν άλλον εαυτό από μέσα μου.»

Μερικές απαντήσεις στην ερώτηση «Τι πιστεύεις ότι σε κάνει μοναδικό και ιδιαίτερο;», ήσαν: ο πρωταθλητισμός μου στο τρέξιμο, η ικανότητά μου να πείθω, έχω το καλύτερο χαμόγελο, η εμφάνισή μου, η συμμετοχή μου στα θεατρικά, το χιούμορ μου, η αυτοπεποίθησή μου, η μαχητικότητά μου και η κοινωνικότητά μου, η πονηριά μου, η υπομονή μου, η ομορφιά μου, η γραφή εκθέσεων, η χορευτική μου ικανότητα στο μπαλέτο, οι κατασκευαστικές μου ικανότητες, η θέση άμυνας στο ποδόσφαιρο, να κάνω τους άλλους χαρούμενους κλπ.

Στην εντόπιση «τριών χαρακτηριστικών εαυτού σου που σου αρέσουν πολύ και θέλεις να τα δείχνεις στους άλλους», οι μαθητές κατέθεσαν τα εξής χαρακτηριστικά: εξυπνάδα, ετοιμότητα, αντοχή, δύναμη, θάρρος, αλληλεγγύη, επιμονή, χαρά, αδρεναλίνη, γρηγοράδα, κοινωνικότητα, ικανότητα στο τένις και στο θέατρο, αθλητική δράση, καλοσύνη, γενναιοδωρία κλπ.

Παρατηρούμε ότι η μεγαλύτερη μερίδα των μαθητών καταθέτει ομοιογενείς απόψεις και θετικά συναισθήματα ως προς την αποτελεσματικότητα των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, προκειμένου αυτοί να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους, να εμβαθύνουν στην αυτογνωσία τους και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.

Μέσα από τις απαντήσεις ανιχνεύονται οι απόψεις και τα συναισθήματα των μαθητών για την συνολική αυτοεκτίμησή τους και η αποτελεσματικότητα των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων ως προς τη δόμηση των χαρακτηριστικών της αυτοεκτίμησης. Οι μαθητές εξέφρασαν εμπειρίες και βιώματα σχετικά με τα αισθήματά τους από την ανάληψη ρόλων, έκανα ενδοσκόπηση και αυτοέλεγχο της προσωπικής τους ταυτότητας. Έμαθαν έμμεσα και με ανώδυνο τρόπο να

διαχειρίζονται προσωπικές καταστάσεις. Οι διάφοροι χαρακτήρες ηρώων (ανθρώπων, ζώων, αντικειμένων) των ιστοριών έδωσαν μαθήματα ζωής, αυτογνωσίας, προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης. Μέσα από τις προβολές και τις ταυτίσεις στις συγκρούσεις των ηρώων αναδύθηκε η ενσυναίσθηση, η εμπιστοσύνη στον εαυτό, το θάρρος, η τόλμη και η ανάγκη για στόχους ζωής.

7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΑΛΛΕΣ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, επιβεβαιώθηκε η κύρια υπόθεσή μας, αφού προήχθη η αυτοεκτίμηση των προεφήβων μαθητών μετά την εφαρμογή της ερευνητικής θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης.

Επίσης τα αποτελέσματα συμπίπτουν με αυτά άλλων παρεμφερών ερευνών που παρουσιάζουμε παρακάτω και στηρίζονται στην εφαρμογή παρόμοιων θεατροπαιδαγωγικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που έγιναν αντικείμενο μελέτης από πολλούς ερευνητές στον διεθνή και ελληνικό χώρο.

Αντίθετα, η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης σε προεφήβους, μέσω των δυο τεχνικών της Δ.Τ.Ε., (της αφήγησης και της δραματοποίησης) που ερευνήθηκε από εμάς, έχει γίνει αντικείμενο μελέτης σε ελάχιστες έρευνες πανελληνίως και παγκοσμίως.

Μερικές σημαντικές έρευνες που συνδέονται έμμεσα με την παρούσα, σχετικές με την αυτοεκτίμηση και τεχνικές της Δ.Τ.Ε. παρουσιάζονται ως ακολούθως:

Στο διεθνή χώρο

Η έρευνα της Marias Kjorsvik στο Πανεπιστήμιο Karlstad της Σουηδίας σχετίζεται με το πώς μπορεί κανείς να δουλέψει με παραμύθια ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, προκειμένου να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των νέων μαθητών. Χρησιμοποίησε παραμύθια ως μια έμπνευση για να δουλέψει δημιουργικά με δράμα, τέχνη και αφήγηση. Η μέθοδος που χρησιμοποίησε είναι ένας συνδυασμός παρατήρησης και ποιοτικού ερωτηματολογίου.¹⁶¹

Η έρευνα των Melek Kalkan, Kahraman Kos και Hatice Epli-Kos στο Πανεπιστήμιο Ondokuz Mayıs (Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών της

¹⁶¹ Maria Kjorsvik, *Working with Fairy Tales - in Order to Strengthen Young Students Self-esteem*, Sweden, Karlstad University, 2009, σ. 1.

Αγωγής) στην Τουρκία σε Δημοτικό Σχολείο της Σαμψούντα, το σχολικό έτος 2008-2009 είχε σκοπό να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα του δημιουργικού δράματος μέσω της διδασκαλίας της Τουρκικής Γλώσσας στην αύξηση του επιπέδου της αυτοεκτίμησης¹⁶². Το πειραματικό δείγμα πενήντα μαθητών αποτελείτο από 24 κορίτσια και 26 αγόρια (M = 12.70, SD = 0.51). Είχαν ηλικία από 12 μέχρι 14 ετών. Οι μαθητές (ομάδες πειραματική και ελέγχου) αξιολογήθηκαν με το ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης του Coopersmith. Εφαρμόστηκαν 20 σαραντάλεπτα εβδομαδιαία μαθήματα στην πειραματική ομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διαφορές μεταξύ των βαθμολογιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ήταν σημαντικές. Το δημιουργικό δράμα στη διδασκαλία Τουρκικής γλώσσας αυξάνει το επίπεδο αυτοεκτίμησης σημαντικά σε αυτή την ηλικία.

Η Marilyn Eisenstadt Gootman πραγματοποίησε έρευνα το 1976 με θέμα «*Η σχέση μεταξύ θεατρικού παιχνιδιού και αυτοαντίληψης στο Νηπιαγωγείο*» με παιδιά τριών έως επτά ετών. Τα αποτελέσματα παρουσίασαν έδειξαν ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ θεατρικού παιχνιδιού και αυτοεκτίμησης.¹⁶³

Ο Peter Wright το 2004 ερεύνησε το θέμα: «*Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και ανάπτυξη του εαυτού: Μύθος ή αλήθεια;*» όπου πήραν μέρος 123 παιδιά που ζούσαν σε επαρχιακές πόλεις 11,5 ετών περίπου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν βελτίωση της αυτοαντίληψης των προεφήβων μαθητών και σημαντική συσχέτιση μεταξύ Δ.Τ.Ε. και αυτοεκτίμησης.¹⁶⁴

Η Hala Al-Yamani Rashed, καθηγήτρια στο Bethlehem University της Παλαιστίνης (2003), ερεύνησε το θέατρο και την ανάληψη ρόλων ως μέσο προσωπικής ανάπτυξης της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμησης, της προσαρμοστικής ικανότητας και του θάρρους.¹⁶⁵

¹⁶² Melek Kalkan, Kahraman Koç, & Hatice Epli-Koç, *The Effects of Creative Drama in Turkish Language Teaching on the Self-esteem Levels of 7th Grade Students*, <https://www.scientific-publications.net/get/1000008/1410702087854051.pdf>, προσπελάστηκε στις 10.12.2016.

¹⁶³ M. E. Gootman, *The Relationship between Dramatic Play and Self-Concept in Middle Class Kindergarten Children*, Ed. D. Dissertation, University of Georgia, 1976.

¹⁶⁴ P. R. Wright, «Drama Education and Development of Self: Myth or Reality?», *Social Psychology of Education*, 9, 2006, σσ.43-64.

¹⁶⁵ Hala Al-Yamani Rashed, «Θέατρο και Προσωπική Ανάπτυξη στην Εκπαίδευση Δασκάλων στην Παλαιστίνη», και «Ο "άλλος" κι "εγώ" στη Διαδικασία του Δράματος», στο Νίκος Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Χτίζοντας Γέφυρες*, Πρακτικά 3^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Μεταίχμιο, 2003, σσ. 307-308.

Ο John Somers, καθηγητής στο Exeter University (2003) πειραματιζόμενος με τροφίμους γηροκομείων, αρρώστους ψυχιατρείων, ευάλωτες γυναίκες απέδειξε ότι τα θεατρικά εργαστήρια αποτέλεσαν είναι θεραπευτικό μέσο για αλλαγή στάσεων ζωής και συμπεριφορών ζωής.¹⁶⁶

Ο I. Fisher σε μια ποιοτική διδακτορική διατριβή του, ερεύνησε το παιδαγωγικό και ψυχολογικό νόημα του δράματος στην Εκπαίδευση και τις πιθανότητες ενίσχυσης μιας προοδευτικής ολοκλήρωσης της προσωπικότητας, Συμπέρανε ότι το δράμα στην Εκπαίδευση περιορίζει τους κοινωνικούς φόβους, προωθεί το «εγώ», την εμπιστοσύνη, την αυτονομία και την δημοκρατική προσωπικότητα.¹⁶⁷

Οι L. Carlton και R. H. Moore μελέτησαν την επίδραση της δραματοποίησης στην ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αναγνωστικής ικανότητας παιδιών Α-Δ Τάξης Δημοτικού Σχολείου με πολιτισμική αποστέρωση. Συμπέραναν ότι η επίδραση της δραματοποίησης προσέφερε θετικές αλλαγές στη αυτοεικόνα και στη αναγνωστική ικανότητα των παιδιών.¹⁶⁸

Η Nihal Koldas (2002) μετά από ένα πρόγραμμα θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης σε τραυματισμένα και φοβισμένα παιδιά λόγω σεισμού σε σεισμόπληκτες περιοχές της Τουρκίας, απέδειξε στα αποτελέσματα ότι απελευθερώθηκε η δημιουργικότητα και απέκτησαν αυτοπεποίθηση τα παιδιά.¹⁶⁹

Η Joy Widdows (1995), Καθηγήτρια Τεχνών στο Γυμνάσιο Αγίου Πέτρου στα νησιά της Μάγχης, ερεύνησε κατά πόσο είναι «το Δράμα, ένα μέσο για αλλαγή» προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών προσχολικής, σχολικής και εφηβικής ηλικίας, με στόχο έρευνας να αυξηθεί η αυτοεκτίμηση αυτών, να σεβαστούν την αξία του άλλου και να διαχειριστούν τους γύρω τους. Τα θετικά αποτελέσματα

¹⁶⁶ John Somers, «Μπαίνοντας στον Κόσμο του Φανταστικού: Η Χρήση του Δράματος στο Σχολείο» και «Από το Εκπαιδευτικό δράμα στη Θεατρική Παράσταση», στο Νίκος Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Χτίζοντας Γέφυρες*, Πρακτικά 3^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Μεταίχμιο, Αθήνα 2003, σσ. 287-293.

¹⁶⁷ I. Fisher, *The Pedagogical and Psychological Meaning of Drama in Education Possibilities of Enhancing a Progressive Personalization in School*, (Ph.D) Thesis, University of Salzburg, 1991.

¹⁶⁸ L. Carlton, & R. H. Moore, *A Study of the Effects of Self-directive Dramatization on the Progress in Reading Achievement and Self-concept of Culturally Disadvantaged Elementary School Children*, Illinois, Illinois State University, 1965.

¹⁶⁹ Nihal Koldas, «Μαθαίνοντας να Ζούμε Μέσα από την Καταστροφή», στο Νίκος Γκόβας (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μορφή Τέχνης και Εργαλείο Μάθησης*, Πρακτικά 2^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Μεταίχμιο, 2001, σσ. 94-99.

της ερευνητικής παρέμβασης έχουν αποκτήσει μια διάρκεια και μια σταθερότητα μετά την θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση.¹⁷⁰

Στον ελληνικό χώρο

Ο Αστέριος Τσιάρας (2004) έκανε έρευνα που σχετίζεται με την διερεύνηση της επίδρασης του Θεατρικού Παιχνιδιού στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης μαθητών Γ, Δ, Ε, ΣΤ Τάξεων Δημοτικού Σχολείου. Το πειραματικό δείγμα 141 μαθητών (ομάδες πειραματική και ελέγχου) αξιολογήθηκε με το ερωτηματολόγιο της Harter. Εφαρμόστηκαν 18 ωριαία εβδομαδιαία μαθήματα στην πειραματική ομάδα.¹⁷¹ Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το Θεατρικό Παιχνίδι βοηθά στην ανάπτυξη της αυτονομίας και της αίσθησης του εαυτού.

Η Άλκηστις Κοντογιάννη στην διδακτορική της έρευνα «Η Δ.Τ.Ε. ως παράγοντας ανάπτυξης της κοινωνικής ικανότητας του παιδιού με νοητική στέρωση», μελέτησε την προαγωγή της Δ.Τ.Ε. στο χώρο των ατόμων ειδικών αναγκών. Σε δείγμα παιδιών ηλικίας 6-14 ετών, πειραματική ομάδα ήταν 16 παιδιά του Ειδικού Σχολείου Καισαριανής και ομάδα ελέγχου ήταν 16 παιδιά του Ειδικού Σχολείου Ζωγράφου. Το πειραματικό δείγμα αξιολογήθηκε με τέσσερα έντυπα που συμπλήρωσαν η ερευνήτρια, οι γονείς, ο δάσκαλος της τάξης και οι συνεργάτες του Σχολείου (Ψυχολόγος, Κοινωνικός Λειτουργός, Εργοθεραπευτής). Εφαρμόστηκαν 16 ωριαία μαθήματα δις της εβδομάδας στην πειραματική ομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι εκτός από τις κοινωνικές-επικοινωνιακές ικανότητες εξελίχθηκε το αυτοσυναίσθημα και η αυτοπεποίθηση των παιδιών.¹⁷²

Ο Γιώργος Μόσχος (2002) μέσω του θεάτρου έκανε έρευνες σε αναμορφωτήρια με νέους κρατούμενους και απέδειξε ότι το θέατρο είναι εργαλείο για να ανοίξουν δρόμοι αυτογνωσίας, αυτοαξίας και επικοινωνίας.¹⁷³

¹⁷⁰ Joy Widdows: *Drama as an Agent for Change: Drama, Behaviour and Students with Emotional and Behavioural Difficulties*, 1995. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1356978960010106>, προσπελάστηκε στις 18.12.2015.

¹⁷¹ Αστέριος Τσιάρας, *Το Θεατρικό Παιχνίδι ως Μέσον Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα, Παπούλιας, 2004, σσ. 72-82.

¹⁷² Άλκηστις, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, ό.π., σσ.139-285.

¹⁷³ Γιώργος Μόσχος, «Το Θέατρο ως Εργαλείο για το Άνοιγμα Δρόμων Αυτογνωσίας και Επικοινωνίας σε Νέους Κρατούμενους», στο Νίκος Γκόβας (επιμ.): *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μορφή Τέχνης και Εργαλείο Μάθησης*, Πρακτικά 2^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Αθήνα, Δεκέμβριος 2001, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Μεταίχμιο, Αθήνα 2001, σσ. 90-93.

Η Ελευθερία Μπάκα στην διδακτορική της διατριβή (2011) ερεύνησε τη θεατρική αγωγή (θεατρικό παιχνίδι) ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης (10-12 ετών) και ατόμων με ειδικές ανάγκες (16-23 ετών). Χρησιμοποίησε την κλίμακα μέτρησης αυτοεκτίμησης της Μακρή-Μπότσαρη ΠΑΤΕΜ II (ελληνική έκδοση της αντίστοιχης κλίμακας της Harter. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν την θετική επίδραση της θεατρικής αγωγής με θεατρικό παιχνίδι στην αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες.¹⁷⁴

Η Μαρία Παρδάλη (2009) με Θεατρικό Παιχνίδι σε παιδιά με σύνδρομο Down βελτίωσε τη δημιουργικότητα, την αυτο- αντίληψη και την κατανόηση εννοιών σε σχέση με το χώρο & το χρόνο.¹⁷⁵

Η Μαρία Παυλίδη σε εργαστήριο στη 2^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Αθήνα, Δεκέμβριος 2001), χρησιμοποίησε την τεχνική του κλόουν, ώστε να δώσει την ευκαιρία στα μέλη για ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, αποδεχόμενα τις αδυναμίες τους, τα λάθη τους και μπαίνοντας στη θέση του άλλου.¹⁷⁶

¹⁷⁴ Ελευθερία Μπάκα, *Η Θεατρική Αγωγή (Το Θεατρικό Παιχνίδι) ως Μέσο Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης Ατόμων Τυπικής Ανάπτυξης και Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες*, Διδακτορική διατριβή 2011, <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/31640#page/1/mode/2up>, προσπελάστηκε στις 18.12.2015.

¹⁷⁵ Μαρία. Παρδάλη, *Θεατρικό Παιχνίδι και Σύνδρομο Down*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τ.Ε.Π.Α.Ε. 2009, <http://ikee.lib.auth.gr/record/113763?ln=enl>, προσπελάστηκε στις 18.12.2015.

¹⁷⁶ Μαρία Παυλίδη, «Κλόουν - Η Αναζήτηση της Παιδικότητας», στο Νίκος Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μορφή Τέχνης και Εργαλείο Μάθησης*, Πρακτικά 2^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Μεταίχμιο, 2001, σσ. 226.

8. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι αδυναμίες και τα προβλήματα στην έρευνα προσδιορίστηκαν από την ερευνήτρια ως εξής:

1. Το μικρό μέγεθος του δείγματος. Τα συμπεράσματα, αναφέρονται μόνο στο συγκεκριμένο δείγμα και δεν μπορεί να γίνει επέκτασή τους σε ένα πληθυσμό, με οποιοδήποτε βαθμού αξιοπιστία. Όσο πιο μεγάλο είναι το δείγμα, τόσο πιο χαμηλό είναι το πιθανό σφάλμα κατά τη γενίκευση¹⁷⁷.
 2. Η επιλογή του δείγματος ως Ευκαιριακή δειγματοληψία ή δειγματοληψία ευκολίας είναι ο λιγότερο ικανοποιητικός τρόπος επιλογής δείγματος, γιατί το δείγμα μπορεί να υποκρύπτει μεροληψίες κάθε είδους.
 3. Η αδυναμία επαναληψιμότητας της έρευνας από άλλον ερευνητή προκειμένου να επιβεβαιώσει τα αποτελέσματα.
 4. Το υψηλό επίπεδο θεατρικής αγωγής του δείγματος αφού αυτό διδάσκεται για 6^η συνεχή χρονιά θεατρική αγωγή με τις ίδιες ομάδες σύνθεσης. Αυτό συνεπάγεται μια πρότερη πιθανή έμμεση συμβολή στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.
 5. Η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα βρίσκεται στο όριο ανάμεσα στην παιδική και εφηβική ηλικία.
 6. Η ανάγκη πιλοτικής έρευνας πριν την κυρίως έρευνα.
 7. Κριτική στην κλίμακα Coopersmith, αφού οι δύο κατηγορίες απάντησης (ναι-όχι), χωρίς διαβαθμίσεις είναι μειονέκτημα, γιατί δεν δίνεται στον ερωτώμενο η δυνατότητα να αξιολογήσει τον εαυτό του με τη μέγιστη ακρίβεια.
- Ακόμη δεν διαχωρίζεται η αυτοεκτίμηση με την αυτοαντίληψη του ατόμου. Ερωτήσεις που αφορούν στην αυτοεκτίμηση του ατόμου (τι εκτιμά το άτομο για τον εαυτό του) δεν διαχωρίζονται από τις ερωτήσεις αυτοαντίληψης, (τι εκτιμά το άτομο ότι εκτιμούν οι άλλοι για εκείνο).

¹⁷⁷ Η δειγματοληψία στις έρευνες και αλλού, χ.χ., <http://users.uoa.gr/~roussosp/stats/sampling.pdf>, προσπελάστηκε στις 18.12.2015

9. ΕΠΙΛΟΓΟΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η παρούσα ερευνητική μελέτη μέσω των δεδομένων που αναλύθηκαν και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν συμβάλει στη διαθέσιμη βιβλιογραφία ως προς την συμβολή της αφήγησης και Δραματοποίησης παραμυθιών και ιστοριών στην βελτίωση της αυτοεκτίμησης των εφήβων.

Μπορεί να υποστηριχτεί αναμφισβήτητα ότι η παιδαγωγική χρησιμοποίηση των αφηγήσεων και δραματοποιήσεων παραμυθιών και ιστοριών, αυτός ο παράλληλος Λόγος που αποκαλύπτει την πραγματικότητα, είναι δυνατόν να αυξήσει στα παιδιά τις ικανότητες που συνδέονται με την αυτοεκτίμηση και να ενδυναμώσει την ψυχική σφαίρα της προσωπικότητας.

Ο παιδαγωγικός σκοπός των αφηγήσεων και δραματοποιήσεων υποστηρίζει την οικειοποίηση αντιλήψεων, αξιών και συμπεριφορών και παροτρύνει τον προέφηβο να αξιολογεί και να παίρνει αποφάσεις για τη ζωή του βασιζόμενος στους χαρακτήρες των ηρώων των αφηγήσεων αυτών.

Αυτές οι τεχνικές της ΔΤΕ έχουν μια σημαντική συνεισφορά στην κατανόηση του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου των προεφήβων, γιατί αυτοί συμμετέχοντας σε θεατρικούς ρόλους, προβάλλουν τον εαυτό τους, ταυτίζονται ή αποτρέπονται έμμεσα σε (και από) διάφορες κοινωνικές ή ψυχολογικές καταστάσεις. Πιστεύεται ότι οι τεχνικές αυτές συντελούν στην αύξηση των επιπέδων της αυτοεκτίμησης. Οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση που φοβούνται ή δειλιάζουν να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, μέσα από τον χαρακτήρα του ρόλου που υποδύονται δύνανται να συνειδητοποιήσουν ότι τα συναισθήματα και οι σκέψεις τους γίνονται δεκτά και μάλιστα από κοινού με τους άλλους. Αυτό οδηγεί σε βελτιωμένη αυτοεκτίμηση και στη συνειδητοποίηση ότι είναι αποδεκτό να υπάρχουν διαφορετικά συναισθήματα, σκέψεις και συμπεριφορά σε κάθε συνομήλικο. Η κατανόηση, ο σεβασμός, η αποδοχή της προσωπικότητας και οι ειλικρινείς σχέσεις (αξίες που απορρέουν από τις τεχνικές αυτές), οδηγούν στο ζητούμενο της αύξησης της αυτοεκτίμησης και της ολοκλήρωσης της προσωπικότητας του προεφήβου.

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, προσδοκούμε ότι θα αποβούν χρήσιμα στην εκπαιδευτική κοινότητα, γιατί δίνουν την έκταση, στην οποία η διαχείριση των αφηγήσεων και δραματοποιήσεων παραμυθιών και ιστοριών θα μπορούσε να γενικευτεί και να εφαρμοστεί στην διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία.

Επίσης τα ευρήματα προσδοκούμε να προκαλέσουν νέα ερευνητικά ερωτηματικά, όχι μόνο στο χώρο της εκπαίδευσης (διδακτική-παιδαγωγική επιστήμη, σχολική ψυχολογία), αλλά και σε άλλους επιστημονικούς τομείς (κλινική ψυχολογία, ψυχιατρική, κοινωνιολογία κλπ.) γιατί, όπως λέει και ο κοινωνιολόγος και πολιτικός οικονομολόγος Max Weber: «Κάθε επιστημονικό επίτευγμα τοποθετεί νέα ερωτήματα, αναζητά και προκαλεί το ξεπέρασμά του»¹⁷⁸. Προτείνουμε λοιπόν την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος ερευνώντας το σε μεγαλύτερες ακόμα ηλικίες, και σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (πρόσφυγες, μετανάστες, α.μ.ε.α, νοσηλευόμενα άτομα, ανήλικοι κρατούμενοι κλπ).

Οι δυνατότητες λοιπόν αυτών των τεχνικών της ΔΤΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ μεγάλες, αρκεί να αξιοποιηθούν επιστημονικά και παιδαγωγικά. Στο σχολείο του μέλλοντος ευχόμαστε να δούμε τις εν λόγω τεχνικές της ΔΤΕ ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο, ως μια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο για την ενδυνάμωση της ψυχοσύνθεσης και αυτοεκτίμησης των μελλοντικών πολιτών. Ας πάρει τη θέση που της αξίζει!

¹⁷⁸ Βασίλης Φίλιας, *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και στις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, ό.π., σ.23.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αθανασίου, Λ. *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες Αγωγής*. Ιωάννινα: αυτοέκδοση, 2003.
- Άλκηστις. *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα-Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2000.
- Άλκηστις. *Η Δραματοποίηση για Παιδιά*, Άλκηστις, Αθήνα: χ.χ.
- Άλκηστις. *Κουκλοθέατρο Σκιών*. Αθήνα: Πεδίο, 2011.
- Άλκηστις & Λ. Κουρετζής. *Θεατρική Αγωγή 1 (βιβλίο για το Δάσκαλο)*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ-Ο.Ε.Δ.Β., 1993.
- Άλκηστις. *Μαύρη Αγελάδα-Άσπρη Αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος, 2008.
- Άλκηστις. *Το Αυτοσχέδιο Θέατρο στο Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο, 2012.
- Αναγνωστάκη, Λ. «Οι Σχέσεις Φιλίας των Παιδιών με τους Συνομηλικούς και η Σημασία τους για τη Φυσιολογική Συναισθηματική Ανάπτυξή τους», Δελτ. Α' Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών, 55, 1, 2008, σσ. 32-33.
- Αναγνωστόπουλος, Β. *Τέχνη και Τεχνική του Παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτης, 2002.
- Ασλανίδου, Σ. *Το Παραμύθι και το Συλλογικό Ασυνείδητο*, Σημειώσεις εισήγησης στα μαθήματα Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τ.Θ.Σ. Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, στις 25.4.2015.
- Γεωργογιάννης, Π. *Βηματισμοί για μια Αλλαγή στην Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα*, τόμος 5^{ος}. Πάτρα: αυτοέκδοση, 2007.
- Γιάνναρης, Γ. *Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι*, Αθήνα: Γρηγόρης, 1994.
- Γιαννέλος, Α. «Διερεύνηση της Αυτοαντίληψης-Αυτοεκτίμησης μαθητών ΣΤ' Δημοτικού και τη Σχέση της με τη Σχολική Επίδοση», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 2003, σσ.128-143.
- Γραμματάς, Θ. & Τ. Τζαμαργιάς. *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός, 2004.

- Δαφέρμου, Χ., Π. Κουλούρη, & Ε. Μπασαγιάννη. *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί και Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π. Ι., 2006.
- Εμβαλώτης, Α., Α. Κατσής, & Γ. Σιδερίδης, *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (1η έκδ.), Ιωάννινα: 2006.
- Ζενρέν, Γ. «Προφορική και Γραπτή Λογοτεχνία», *Courier της Unesco*, 10, 1983.
- Ιωσηφίδης, Θ. *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική, 2003.
- Καλλέργης, Η. Ε. *Προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1995.
- Καραγεωργίου, Ρ. «Η Θεραπευτική Διάσταση της Αφήγησης» στο Κούλα Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου (επιμ.): *Η Τέχνη της Αφήγησης*, Αθήνα: Πατάκης, 2004.
- Καραγεώργος, Δ. *Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας, 2002.
- Καρρά, Ν. «Θέατρο με Παιδιά και για Παιδιά» στο *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 1989, σσ. 86-107.
- Κασιώλας, Ε. *Ψυχολογία της Μαθήσεως και της Προσωπικότητας*. Αθήνα: Αριστείδης Παπαδόπουλος, 1977.
- Κοντολέων, Μ. *Απόψεις για την Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης, 1988.
- Κυριαζή, Ν. *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 2002.
- Λενακάκης, Α. «Η Μορφοπαιδευτική Αξία του Παιχνιδιού και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση», στο Θ. Γραμματάς, (επιμ.): *Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και Καλλιτεχνική Έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία*, Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής». Αθήνα: ΕΚΠΑ, 2013, σσ. 58-77.
- Μάγος, Κ. «Αφήγηση: Μια Διαχρονική Εκπαιδευτική Τεχνική», *Καταρτίζειν*, ΕΚΕΠΙΣ, 28, 2010, σσ.10-13.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός Ρόλος και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2001.
- Ματσαγγούρας, Η. «Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση και Μάθηση - Θεωρία και Παιδαγωγικές Συνεπαγωγές», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 122, 1983, σσ.43-44.

- Μάτσας, Ν. *Ο Σπόρος του Σταριού-Ελληνικός Λαϊκός Πολιτισμός και Παράδοση*. Αθήνα: Εστία, 1975.
- Μόσχος, Γ. «Το Θέατρο ως Εργαλείο για το Άνοιγμα Δρόμων Αυτογνωσίας και Επικοινωνίας σε Νέους Κρατούμενους», στο Νίκος Γκόβας (επιμ.): *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μορφή Τέχνης και Εργαλείο Μάθησης*, Πρακτικά 2^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Αθήνα 2001, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Μεταίχμιο, Αθήνα: 2001.
- Μουδατσάκης, Τ. *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη*. Αθήνα: Καρδαμίτσας, 1994.
- Μπάκα, Ε. *Η Θεατρική Αγωγή (το Θεατρικό Παιχνίδι) ως Μέσο Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης Ατόμων Τυπικής Ανάπτυξης και Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2011.
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. «Ένα Δραματικό Κείμενο 'Δύσκολο' για τους Μαθητές» στο Π. Βασιλείου, Μ. Δεληβοριά, & Ίλια Λακίδου (επιμ.), *Θεατρολόγοι στα Σχολεία (1997-2001)*. Αθήνα: Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Θεατρολόγων, 2002, σσ. 7-8.
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. *Θέατρο και Σχολείο - Η Τέχνη του Θεάτρου*. Αθήνα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών, 1998.
- Μπακοπούλου, Μ. «Οι Αφηγήσεις και οι Δραματοποιήσεις Παραμυθιών ως Τεχνικές Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Ναύπλιο 2015, ts.uop.gr/tsdie/images/files/ergasies.pdf, προσπελάστηκε στις 20.2.2017.
- Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, 1984.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Θέατρο*, Αθήνα, 2001.
- Παπαγεωργίου, Γ. *Ψυχολογία*. Ηράκλειο: Κνωσός-Σ.Ε. Χαλκιαδάκης, 1975.
- Παπαδόπουλος, Σ. *Η Διδακτική Αξιοποίηση της Δραματοποίησης στο Μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*, Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2004.

- Παπάνης, Ε. *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα*, 2007, και http://eparanis.blogspot.gr/2007_09_01_archive.html, προσπελάστηκε στις 7.8.2015.
- Παπάνης, Ε. *Θεωρίες Αυτοεκτίμησης και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Σιδέρης, 2011.
- Παρδάλη, Μ. *Θεατρικό Παιχνίδι και Σύνδρομο Down*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τ.Ε.Π.Α.Ε. 2009, <http://ikee.lib.auth.gr/record/113763?ln=el>, προσπελάστηκε στις 18.12.2015.
- Πασσάκος, Κ. *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών* (2^η έκδ.). Αθήνα: Νίκος Κουκάς, 1978.
- Παυλίδη, Μ. «Κλόουν-Η Αναζήτηση της Παιδικότητας», στο Νίκος Γκόβας (Επιμ.): *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μορφή Τέχνης και Εργαλείο Μάθησης*, Πρακτικά 2^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση- Μεταίχμιο, 2001, σσ. 226.
- Πελασγός, Σ. *Τα Μυστικά του Παραμυθά - Μαθητεία στην Τέχνη της Προφορικής Λογοτεχνίας και Αφήγησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007.
- Πελασγός, Σ. «Φωνή Υπόγειου Ποταμού-Η Προφορική Αφήγηση της Ελληνικής Λαϊκής Λογοτεχνίας», στο *Εγχειρίδιο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Περιβάλλοντος και Πολιτιστικής Κληρονομιάς. Αθήνα: Λιβάνης, 2006.
- Πετρίτης, Σ. «Θέατρο και Παραμύθι στο Σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο», στο Αθανάσιος Τριλιανός, & Ι. Καράμηνas (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης*, Πρακτικά Ε' Πανελληνίου Συνεδρίου, Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.), τόμ. 2, Αθήνα, 2005, σσ. 639-645.
- Πολίτης, Σ. *Ψυχολογία του Αναπτυσσομένου Ανθρώπου*, τόμ.1. Αθήνα: Ι. Γάγγος, 1976.
- Σακελλαρίδης, Γ. «Η Μουσική στην Αφήγηση του Παραμυθιού», *Διαβάζω*, 363, 1996.
- Σαμαρίδης, Τ. *Διδασκαλία και Status της Ποιοτικής Έρευνας στην Ελλάδα*, Μεταπτυχιακή διπλωματική διατριβή, Σχολή Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2011.

- Σαραφίδου, Γ. Ό. *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων - Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg, 2011.
- Σέξτου, Π. *Δραματοποίηση, το Βιβλίο του Παιδαγωγού – Εμπυχωτή, Μέθοδοι – Εφαρμογές – Ιδέες*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1998.
- Σέξτου, Π. *Πρακτικές Εφαρμογές Θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης, 2007.
- Σπυροπούλου, Δ., Α. Βαβουράκη, Χ. Κούτρα, Ε. Λουκά, και Σ. Μπούρας. «Καινοτόμα Προγράμματα στην Εκπαίδευση», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 2007, σσ. 69-83.
- Τσιάρας, Α. *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης, 2014.
- Τσιάρας, Α. *Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο - Μια Ψυχοκοινωνιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης, 2007.
- Τσιάρας, Α. «Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση», στο Αστέριος Τσιάρας (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Παπαζήσης, Αθήνα 2007, σσ.25-70.
- Τσιάρας, Α. *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Σημειώσεις από τις παραδόσεις του μαθήματος, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Εξάμηνο Ε', Ακαδημαϊκό έτος: 2006-07.
- Τσιάρας, Α. *Το Θεατρικό Παιχνίδι ως Μέσον Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα: Παπούλιας, 2004.
- Φίλιας, Β. *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ-Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα: Gutenberg, 2007.
- Φιλιππάκης, Μ. *Κοινωνικό Θέατρο - Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικός Οδηγός για Εμπυχωτές*. Χανιά: Αερόστατο, χ.χ.
- Φουντουλάκη, Ε. *Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Κλίμακας Έννοιας του Εαυτού Τεννεσσί 2 (Tennessee Self-Concept Scale:2) και Ατομικές Διαφορές Μαθητών Σχολικής Ηλικίας*, Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2005.
- Φουντουλάκη, Ε. «Η Ακαδημαϊκή Έννοια του Εαυτού και η Σχολική Επίδοση των Μαθητών», *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 22, 2010, σσ. 179-208.

Χατζηχρήστου, Χ. *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1991.

Χατζηχρήστου Χ. & D. Hopf. «Εκτίμηση της συμπεριφοράς μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τους Συνομηλίκους», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 16, 1992, σσ. 141- 161.

Ξενόγλωσση

Altrichter, H., P. Posch, & B. Somekh, *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους - Μια Εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*, (μετ. Μαρία Δεληγιάννη), Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001.

Al-Yamani Rashed, H. «Θέατρο και Προσωπική Ανάπτυξη στην Εκπαίδευση Δασκάλων στην Παλαιστίνη» και «Ο "Άλλος" κι "Εγώ" στη Διαδικασία του Δράματος», στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Χτίζοντας Γέφυρες*, Πρακτικά 3^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση- Μεταίχμιο, 2003, σσ. 307-308.

Baldwin P., & K. Fleming, *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches*. New York-London: Routledge Falmer, 2003.

Barthes, R. *Image, Music, Text*. London: Fontana, 1977.

Bettelheim, B. *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. London: Penguin, 1976.

Boldstein, H. «Use of Peers as Communication Intervention», *Teaching Exceptional Children*, 25(2), 1993, σσ.37-40.

Bracken B. & S. Labrecht, «Positive Self-Concept: An Equal Opportunity Construct», *School Psychology Quarterly*, 18 (2), 2003, σσ. 103-121.

Branden, N. *The Psychology of Self-Esteem*. Los Angeles: Nash Publishing, 1969.

Bruner, J. S. *Πράξεις Νοήματος* (μετ. Η. Ρόκου, Γ. Καλομοίρη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1997.

Byron, K. *Drama in the English Classroom*. London: Methuen, 1986.

Carlton, L., & Moore, R. H. *A Study of the Effects of Self-directive Dramatization on the Progress in Reading Achievement and Self-concept of Culturally*

- Disadvantaged Elementary School Children*. Illinois: Illinois State University, 1965.
- Cohen, L., L. Manion, & K. Morrison. *Research Methods in Education* (5th edition). London and NY: Routledge/Farmer, 2000.
- Coopersmith, S. *The Antecedents of Self-esteem*, San Francisco, W. H.: Freeman - Consulting Psychologist Press, 1967.
- Creswell, John W. *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση- Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, (μετ. Νάνσυ Κουβαράκου), Αθήνα: Ίων-Έλλην, 2011.
- Culler, J. *Λογοτεχνική Θεωρία - Μια συνοπτική Εισαγωγή* (μετ. Καίτη Διαμαντάκου). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, 2003.
- Eisner, E. W. *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan publishing company, 1991.
- Elliott, J. *Action Research for Educational Change - Developing Teachers and Teaching*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press, Buckingham, Great Britain, 1991.
- Faure, G., & S. Lascar, *Το Θεατρικό Παιχνίδι* (μετ. Αγνή Στρομπούλη). Αθήνα: Gutenberg, 1988.
- Fisher, I. *The Pedagogical and Psychological Meaning of Drama in Education Possibilities of Enhancing a Progressive Personalization in School*, (Ph.D) Thesis, University of Salzburg, 1991.
- Gardner, H. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books, 1993.
- Gardner, Howard, & T. Hatch, «Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences», *American Educational Research Association*, 18(8), 1989, σσ. 4-9.
- Goleman, D. *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη* (μετ. Άννα Παπασταύρου, εκδ.23^η). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1998.
- Goffman, E. *Relations in Public: Microstudies of Public Order*. New York: Harper Tochbooks, 1972.
- Gootman, M. E. *The Relationship between Dramatic Play and Self-Concept in Middle Class Kindergarten Children*. Ed. D. Dissertation, University of Georgia, 1976.

- Guba, E. S., & Y. S. Lincoln, «Competing Paradigms in Qualitative Research», in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 1994, σσ.105-117.
- Harter, S. «Cause, Correlates and the Functional Role of Global Self-worth: A Life-span Perspective», in J. Kolligian & R. Sternberg (Eds), *Perceptions of Competence and Incompetence Across the Life Span*. New Haven, CT: Yale University Press, 1989, σσ. 67-98.
- Harter, S. *The Construction of the Self*. New York: Guilford Press, 1999.
- Harter, S. *Self-Perception Profile for Adolescents-Manual and Questionnaires*. Arts, Humanities & Social Sciences, Department of Psychology, University of Denver, 2012.
- Heatherton, T. & C. Wyland, «Assessing Self-esteem» in Shane J. Lopez & C. R. Snyder (Ed), *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures*. Washington, DC, US: American Psychological Association, 2003, σσ. 219-233.
- Herbert, M. *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας*, τόμ. 1 (εΠΟΠΤ.- μετ. Ιωάννης Παρασκευόπουλος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1989.
- Hertzberg, M. «Theory into Practice: Using Drama to Enhance Literacy Development», *Australian Journal of Language and Literacy*, 21(2), 1998, σσ.159-175.
- Hickey, A. A. *An Introduction to Statistical, Techniques for Social Research*. Toronto: Random House, 1986.
- Hopkins, D. *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press, 1985.
- Jones, P. *Drama as Therapy: Theatre as Living*. London: Brunner Routledge, 2000, σ.115.
- Kjorsvik, M. *Working with Fairy Tales - in Order to Strengthen Young Students Self-esteem*. Sweden: Karlstad University, 2009.
- Koldas, N. «Μαθαίνοντας να Ζούμε Μέσα από την Καταστροφή», στο Νίκος Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μορφή Τέχνης και Εργαλείο Μάθησης*, Πρακτικά 2^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Μεταίχμιο, 2001, σσ. 94-99.

- Koumi, I. Self-values and Academic Self-concept of Greek Secondary School Pupils. Bristol, University of Bristol, Faculty of Education. 1994.
- Landy, R. J. *Handbook of Educational Drama and Theatre*. London: Greenwood Press, 1982.
- Lapassade, G. «L'observation Participante», in Remi Hess & Gabriele Weigand (Eds), *L'observation Participante*. Paris, ed. ECONOMICA: anthropos 2006.
- Magos, K., & A. Kontogianni, «When Ali Meets Angeliki», A Research of Student Teachers Perceptions for the Ethnic Other, In the Proceedings of the International Congress of Comparative Literature and the Teaching of Literature and Language «We Speak the Same Culture», Ankara: Gazi University, 2009.
- Marsh, H. W. & I. D. Smith, «Multitrait-Multimethod Analyses of Two Self-concept Instruments», *Journal of Educational Psychology*, 74(3), 1982, σσ.430-440.
- McNiff, J. *Action Research: Principles and Practice*. London: MacMillan, 1988.
- Melek K., K., Kahraman & H. Epli-Koç, *The Effects of Creative Drama in Turkish Language Teaching on the Self-esteem Levels of 7th Grade Students*, <https://www.scientific-publications.net/get/1000008/1410702087854051.pdf>, προσπελάστηκε στις 10.12.2016.
- Merolla, D. M., R. T. Serpe, S. Stryker, & P. W. Schultz, «Structural Precursors to Identity Processes: The Role of Proximate Social Structures», *Social Psychology Quarterly*, 75(2), 2012, σσ.149 –172.
- Moore, S. *Το Σύστημα Στανισλάβσκι - Η Επαγγελματική Εκπαίδευση ενός Ηθοποιού* (μετ. Ανδρέας Τσάκας). Αθήνα: Παρασκήνιο, 2001.
- Neelands, J. *Beginning Drama*. London: David Fulton, 1998.
- Ornstein, R. & L. Carstensen, *Ψυχολογία - Η Μελέτη της Ανθρώπινης Εμπειρίας*, (μετ. Αγγελή Αθηνά, Μητροπούλου Μαρία-Έφη, τ.1). **Αθήνα:** Δανιάς, 1994.
- Patton, M. Q. *Qualitative Research & Evaluation Methods* (2nd ed.), London, Sage, 1990.
- Philip, N. *The Penguin book of Scottish Folk tales*. London: Penguin books, 1995.

- Piers, E. V. & D. B. Harris, «Age and Other Correlates of Self-concept in Children». *Journal of Educational Psychology*, 55, 1964, σσ.91-95.
- Rodari, G. *Γραμματική της Φαντασίας* (μετ. Μαρία Βερτσώνη-Κοκόλη, Λία Αγγουρίδου-Στρίντζη). Αθήνα: Τεκμήριο, 1994.
- Rosenberg, M. *Society and the Adolescent Self-image*. Princeton: NJ: Princeton University Press, 1965.
- Rosenberg, M. *Conceiving the Self*. New York: Basic Books, 1979.
- Rosenberg, M., C. Schooler, & C. Schoenbach, «Self-esteem and Adolescent Problems: Modeling Reciprocal Effects», *American Sociological Review*, 54, 1989, σσ. 1004-1018.
- Satir, V. *Πλάθοντας Ανθρώπους* (μετ. Λίλα Στυλιανούδη), Αθήνα: Κέδρος, 1989.
- Schonmann, S. *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.
- Schoon, S. «Using Dance Experience and Drama in the Classroom», *Childhood Education*, 74(2), 1997, σσ.78-82.
- Somers, J. «Μπαίνοντας στον Κόσμο του Φανταστικού: Η Χρήση του Δράματος στο Σχολείο» και «Από το Εκπαιδευτικό Δράμα στη Θεατρική Παράσταση», στο Νίκος Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Χτίζοντας Γέφυρες*, Πρακτικά 3^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Μεταίχμιο, 2003, σσ. 287-293.
- Stein, Judith A., Michael D. Newcomb & P. M. Bentler, « The Effect of Agency and Commuality on Self-esteem: Gender Differences in Longitudinal Data», *Sex Roles- A Journal of Research*, 26 (11),1992, σσ. 465–483.
- Stryker, S. «From Mead to a Structural Symbolic Interactionism and Beyond», *Annual Review of Sociology*, 34(1), 2008, σσ.15–31.
- Twenge, Jean M. & W. Keith Campbell, «Age and Birth Cohort Differences in Self-Esteem: A Cross-Temporal Meta-Analysis», *Personality and Social Psychology Review*, 5 (4), 2001, pp. 321-344.
- Vygotsky, L. «The Role of Play in Development» στο M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978, σσ. 93-103.

- Walsh, R. T., M. Kosidoy, & L. Swanson, «Promoting Social-Emotional Development through Creative Drama for Students with Special Needs», *Canadian Journal of Community Mental Health*, 10(1), 1991, σσ.153-166.
- White, R. W. *Ego and Reality in Psychoanalytic Theory: A Proposal Regarding Independent Ego Entities*. New York: International Universities Press, 1963.
- Widdows, J. *Drama as an Agent for Change: drama, behaviour and students with emotional and behavioural difficulties*, 1995.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1356978960010106>,
προσπελάστηκε στις 18.12.2015.
- Winnicott, B. W. *Το Παιδί, το Παιχνίδι και η Πραγματικότητα* (μετ. Γιάννης Κωστόπουλος). Αθήνα: Καστανιώτης, 1980.
- Winston, J. *Drama, Narrative and Moral Education Drama: exploring traditional tales in the primary years*. London: Falmer Press, 1998.
- Wooland, B. *Η διδασκαλία του δράματος στο Δημοτικό Σχολείο* (μετ. Ελένη Κανηρά). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1999.
- Wright, P. R. «Drama Education and Development of Self: Myth or Reality?», *Social Psychology of Education*, 9, 2006, σσ.43-64.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

- Spinney L., *Η Γενιά του Εγώ*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, www.tovima.gr/science/article/?aid=476130, προσπελάστηκε στις 15.11.2016.
- History of Self-esteem*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://ehlt.flinders.edu.au/education/DLiT/1999/WEBNOTES/website/history.htm> . προσπελάστηκε στις 15.11.2016.
- Η δειγματοληψία στις έρευνες και αλλού, χ.χ., Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://users.uoa.gr/~roussosp/stats/sampling.pdf>, προσπελάστηκε στις 18.12.2015.
- www.wikiwand.com/el/Αβραάμ_Μάσλοου, προσπελάστηκε στις 7.8.2015.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΚΛΙΜΑΚΑ COOPERSMITH

1. Συχνά εύχομαι να ήμουν κάποιος άλλος.
2. Υπάρχουν πολλά πράγματα για τον εαυτό μου, που θα άλλαζα αν μπορούσα.
3. Έχω χαμηλή γνώμη για τον εαυτό μου.
4. Συχνά νοιώθω αναστατωμένος στο σχολείο.
5. Αναστατώνομαι εύκολα στο σπίτι.
6. Όλα τα πράγματα είναι ανακατωμένα (μπερδεμένα) στη ζωή μου.
7. Συχνά αποθαρρύνομαι στο σχολείο.
8. Είναι αρκετά δύσκολο (σκληρό) να είμαι ο εαυτός μου.
9. Δεν είμαι τόσο όμορφος, όσο οι περισσότεροι άνθρωποι.
10. Μου παίρνει πολύ καιρό να συνηθίζω οτιδήποτε καινούργιο.
11. Ενδίδω πολύ εύκολα.
12. Βρίσκω πολύ δύσκολο να μιλώ μπροστά στην τάξη.
13. Μπορώ να πάρω μια απόφαση χωρίς μεγάλες δυσκολίες.
14. Τα πράγματα συνήθως δεν με ενοχλούν.
15. Δεν μπορώ να είμαι εμπιστεύσιμος (αξιόπιστος).
16. Οι γονείς μου έχουν πάρα πολλές προσδοκίες από εμένα.
17. Συνήθως αισθάνομαι σαν να με πιέζουν οι γονείς μου.
18. Οι γονείς μου με καταλαβαίνουν.
19. Οι γονείς μου συνήθως λαβαίνουν υπόψη τα συναισθήματά μου.
20. Υπάρχουν πολλές φορές που θα ήθελα να φύγω από το σπίτι.
21. Είμαι δημοφιλής με τα παιδιά της ηλικίας μου.
22. Σαν παρέα είμαι πολύ διασκεδαστικός.

23. Αν έχω κάτι να πω, συνήθως το λέω.
24. Τα παιδιά ακολουθούν συνήθως τις ιδέες μου.
25. Οι περισσότεροι άνθρωποι είναι περισσότερο συμπαθείς παρά εγώ.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Ημερομηνία:

Όνομα:

Τάξη: Τμήμα:

Οδηγίες προς τον μαθητή: «Αφού τελειώσαμε το πρόγραμμα με τις αφηγήσεις και δραματοποιήσεις παραμυθιών και ιστοριών, απάντησε ελεύθερα στις παρακάτω ερωτήσεις»

1. Ποια δραματοποίηση παραμυθιού-ιστορίας σου άρεσε περισσότερο και γιατί;
2. Έχεις περισσότερη αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό σου;
3. Θυμάσαι περισσότερο τις αποτυχίες σου ή τις επιτυχίες σου;
4. Όταν κατακτάς ένα στόχο, χαίρεσαι και γιορτάζεις;
5. Νοιώθεις μοναδικός και ιδιαίτερος; Τι πιστεύεις ότι σε κάνει μοναδικό και ιδιαίτερο;
6. Ποιος θεατρικός ρόλος που έπαιξες σε βοήθησε να γνωρίσεις καλύτερα τον εαυτό σου;
7. Μέσα από ποιο θεατρικό ρόλο που έπαιξες αυξήθηκε το θάρρος σου;
8. Αυξήθηκε η αποφασιστικότητά σου προκειμένου να πάρεις αποφάσεις;
9. Εκφράζεσαι πιο εύκολα και πώς; Σε βοήθησαν σε αυτό οι θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί και οι παγωμένες εικόνες;
10. Γράψε τρία χαρακτηριστικά του εαυτού σου που σου αρέσουν πολύ και θέλεις να τα δείχνεις στους άλλους.

- A.
- B.
- Γ.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΛΗΨΕΙΣ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΩΝ

1. Προσωπικές ιστορίες ζωής – Αυτοβιογραφίες

Με τις «Αυτοβιογραφίες» σαν παραμύθια της ζωής μας μπήκαμε στην καρδιά του προσωπικού χρόνου. Το κάθε μέλος της ομάδας αφηγείται ένα αυτοβιογραφικό κομμάτι δείχνοντας δυο προσωπικά αντικείμενα που έχουν σχέση με την αφήγηση αυτή.

2. Το νησί των συναισθημάτων¹⁷⁹

Μια φορά και έναν καιρό, ένα νησί με κατοίκους τα συναισθήματα βούλιαζε. Η Αγάπη που κινδύνευε, ζήτησε βοήθεια από τον Πλούτο, την Αλαζονεία, τη Λύπη και την Ευτυχία. Όμως μόνο ο ηλικιωμένος Χρόνος τη βοήθησε να βγει στη στεριά, γιατί «μόνο ο Χρόνος μπορεί να καταλάβει πόσο μεγάλη σημασία έχει η Αγάπη».

3. Το ραγισμένο δοχείο¹⁸⁰

Μια φορά και έναν καιρό, για δυο χρόνια, μια γριά γυναίκα, κουβαλούσε νερό στο σπίτι της με δύο μεγάλα δοχεία κρεμασμένα από τους ώμους της. Το ένα δοχείο είχε ρωγμή και μισοάδειαζε στο δρόμο, νοιώθοντας ντροπή που κουράζει επί πλέον τη γριά με την αδυναμία του. Αυτή τον καθυσάχασε λέγοντας: εκμεταλλεύτηκα την ατέλειά σου φυτεύοντας σπόρους, όπου έπεφτε το νεράκι σου. Εξαιτίας σου τα φυτρωμένα λουλούδια ομορφαίνουν το σπίτι μου.

¹⁷⁹ Το παραμύθι είναι του μουσικοσυνθέτη Μάνου Χατζιδάκι

¹⁸⁰ <http://olympia.gr/2015/05/30> Προσπελάστηκε στις 1.1.2015 (Το παραμύθι προέρχεται από την Κίνα.)

4. Ένα λαμπερό αστέρι¹⁸¹

Κάποτε σε μια χώρα ζούσανε πολλά, λαμπερά και χαρούμενα αστεράκια μαζί. Εξαιτίας τους όλα εκεί έλαμπαν. Ένα μουντό, άχρωμο αστέρι από άλλη χώρα αποφάσισε να τα γνωρίσει από κοντά ρωτώντας το μυστικό της λάμπης τους. Άλλο είπε, επειδή τραγουδάει ωραία, άλλο επειδή χορεύει καλά, άλλο επειδή κάνει καλές πράξεις, άλλο επειδή κάνει τους άλλους να γελούν, άλλο... Τότε το μακρινό αστέρι αναρωτήθηκε τι θα μπορούσε να κάνει το ίδιο για να λάμψει και ποιος θα του το μάθαινε να το κάνει. (Ανοιχτό τέλος)

5. Η τσαγιέρα¹⁸²

Μια φορά και έναν καιρό, ήταν μια τσαγιέρα με ραγισμένο σκέπασμα. Όμως δεν την ενοχλούσε αυτό το μειονέκτημά της, γιατί αναλογιζόταν τις υπόλοιπες χάρες της, όπως τον λιγνό λαιμό της, το βολικό χερούλι της, την τέρψη και την υγεία που προσφέρει στους ανθρώπους. Μια μέρα μια απρόσεχτη κόρη την έριξε κάτω. Έσπασε ο λαιμός, το χερούλι και το σκέπασμα μπροστά σε καλεσμένους. Συμφορά και ντροπή! Πεταμένη πια μια φτωχούλα την πήρε και την χρησιμοποίησε ως γλάστρα για ένα λουλούδι. Η τσαγιέρα ένοιωθε πάλι χαρά ως τότε που την έσπασαν πάλι σε δυο κομμάτια για την μεταφύτευση του λουλουδιού. Ζούσε πια μέσα στα συντρίμια, αλλά με την ενθύμηση του παλιού καλού καιρού, μια ενθύμηση που κανείς πια δεν θα μπορούσε να της την πάρει..

6. Πρέπει να φανώ γενναίος¹⁸³

Ο μικρός Νικόλας γυρνώντας από το σχολείο ρώτησε τους γονείς του πού θα πάνε φέτος διακοπές. Με πολύ άγχος και δισταγμό οι γονείς του του ανακοίνωσαν την απόφασή τους να πάει ο Νικόλας σε κατασκήνωση για πρώτη φορά χωρίς αυτούς. Ενώ οι γονείς φοβούνταν μια άρνηση του

¹⁸¹ Νένα Γεωργιάδου, *Θεραπευτικά παιχνίδια*, Αθήνα, Οξυγόνο, 2015, σ.52.

¹⁸² Hans Christian Andersen, *Παραμύθια*, μετ. Αριστοτέλης Κουρτίδης, Αθήνα, Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη, 2014, σσ. 60-62.

¹⁸³ Rene Goscinny, *Οι διακοπές του μικρού Νικόλα*, μετ. Ανδρέας Καρακίτσιος, Αθήνα, Σύγχρονοι Ορίζοντες, 2000.

Νικόλα, αυτός το καταχάρηκε, αποδεικνύοντας τους ότι είναι γενναίος, λογικός, εμπιστεύσιμος και ανεξάρτητος.

7. Ο γιος¹⁸⁴

Μια μέρα του δεκαπενταύγουστου, ένα κρητικόπουλο, καθόταν με τους γονείς του στο αμπέλι τους. Οι γείτονες δίπλα τους, κοιτούσαν τον ξαφνικά συννεφιασμένο ουρανό με αγωνία, γιατί όλοι είχαν απλώσει τη σταφίδα τους για να ξεραθεί. Οι πρώτες στάλες, χοντρές, ζεστές, άρχισαν να πέφτουν και αστραπές καταξέσκιζαν τον ουρανό. Όλοι έτρεχαν κατά το αμπέλι τους να περισώσουν λίγη σταφίδα. Πήραν να τρέχουν οι δρόμοι σαν ποταμοί, φωνές ακούστηκαν γοερές από το κάθε αμπέλι. Μαζί με τα νερά κυλούσαν αγκαλιές - αγκαλιές τα μεσοξεραμένα σταφύλια. Οι γυναίκες θρηνούσαν... Το κρητικόπουλο φώναξε:

— Πατέρα, πάει η σταφίδα μας!

— Εμείς δεν πάμε, ο πατέρας του αποκρίθηκε ασάλευτος και αξιοπρεπής!

8. Το σχολείο των ζώων¹⁸⁵

Μια φορά και έναν καιρό, τα ζώα σκέφτηκαν να φτιάξουν ένα σχολείο. Όλα ήθελαν να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα αυτό στο οποίο ήταν πολύ καλό το καθένα. Αποφάσισαν να γίνει έτσι και όλα τα ζώα ήταν υποχρεωμένα να παρακολουθούν όλα τα μαθήματα. Όμως ο λαγός πήρε Δ στο πέταγμα και Γ στο τρέξιμο, γιατί καθώς προσπαθούσε να πετάξει, έσπασε το κεφάλι του. Το πουλί πήρε Δ στο σκάψιμο τρύπας, σαν τον τυφλοπόντικα και Γ στο πέταγμα, γιατί καθώς έσκαβε τρύπες, έσπασε το ράμφος του και τα φτερά του. Όλα τα ζώα με τη σειρά τους μειονεκτούσαν στα μαθήματα (προτερήματα) της φύσης τους, γιατί όλο και μια σωματική απώλεια είχαν. Ο αριστούχος του σχολείου ήταν ένα διανοητικά άρρωστο χέλι, γιατί μπορούσε να κάνει τα πάντα αρκετά καλά.

¹⁸⁴ Νίκος Καζαντζάκης, Αναφορά στον Γκρέκο, Αθήνα, Ελένη Καζαντζάκη, χ.χ., σσ. 83-86.

(Απόσπασμα Δ' κεφαλαίου του μυθιστορήματος που κυκλοφόρησε το 1961 μετά το θάνατο του συγγραφέα και αποτελεί τη λογοτεχνική αυτοβιογραφία του.)

¹⁸⁵ Leo Buscaglia, *Να ζεις, ν' αγαπάς και να μαθαίνεις*, μετ. Μαρίνα Λώμη, Αθήνα, Γλάρος, 1988, σ.29.

9. Ο Μικρός Πρίγκιπας¹⁸⁶

Ο Μικρός Πρίγκιπας στον πλανήτη γη, απογοητευμένος επειδή συνειδητοποίησε ότι όλα τα τριαντάφυλλα ήταν ίδια, ακόμα και το δικό του, συναντά μια σοφή αλεπού. Αυτή του εξηγεί τι θα πει ημέρωμα, πόσο μοναδικά έχει ο ένας την ανάγκη του άλλου, όταν ημερώσει, τότε και πώς ημερώνουμε. Έτσι ο [Πρίγκιπας](#) ημερώνει την [αλεπού](#), που του λέει ότι το τριαντάφυλλό του είναι γι' αυτόν μοναδικό στον κόσμο, γιατί το έχει διαλέξει να το αγαπά (και όχι τα άλλα). Επίσης του μαθαίνει ότι μόνο με την καρδιά νοιώθουμε καλά και είμαστε υπεύθυνοι για ότι έχουμε ημερώσει.

10. Τα ψηλά βουνά¹⁸⁷

Μια παρέα παιδιών Δημοτικού Σχολείου με την προτροπή του δασκάλου τους και την άδεια των γονιών τους, περνούν τις καλοκαιρινές διακοπές μόνα στα βουνά της Ευρυτανίας. Ανάμεσα στους διάφορους ρόλους επιβίωσης και ομαδικότητας που αναλαμβάνουν είναι και της δασοφύλαξης. Ως εθελοντές δασοφύλακες αποδεικνύουν τη γενναιότητά τους όχι μόνο στο φόβο της νύχτας στο σκοτεινό δάσος, αλλά και στους εχθρούς των δέντρων που είναι οι κάτοικοι του διπλανού χωριού.

11. Η Ιστορία του Ναυπλίου σαν Παραμύθι¹⁸⁸

Στα πολύ πολύ παλιά χρόνια ο βασιλιάς του Άργους είχε πενήντα κόρες και τις έστειλε να βρουν νερό για την άνυδρη πόλη. Μια από τις κόρες ήταν η Αμυμώνη, που πήγε στη λίμνη Λέρνα. Κατά λάθος το τόξο της πλήγωσε ένα σάτυρο, που την ενόχλησε. Τότε ο δυνατός θεός Ποσειδώνας έριξε την τρίαινά του και ο σάτυρος τράπηκε σε φυγή. Ωστόσο στο βράχο που καρφώθηκε η τρίαινα ξεχύθηκαν τρεις πηγές που ξεδίψασαν τον κάμπο του Άργους. Το ζευγάρι παντρεύτηκε και γεννήθηκε ο θαλασσοπόρος

¹⁸⁶ Antoine De Saint-Exupery, *Ο Μικρός Πρίγκιπας*, μετ. Στρατής Τσίρκας, Αθήνα, Ηριδανός,

Χ.Χ.
¹⁸⁷ Ζαχαρίας Παπαντωνίου, *Τα Ψηλά Βουνά*, Αθήνα, Δημητράκος - εφημ. «Το Βήμα», 1929, σσ. 66-76.

¹⁸⁸ Γλυκερία Νικολοπούλου, *Η Ιστορία του Ναυπλίου σαν Παραμύθι*, Ναύπλιο, Δήμος Ναυπλίου, 2009, σσ. 3-6.

Ναύπλιος, που έγινε ιδρυτής, οικιστής, βασιλιάς και νονός της πόλης του Ναυπλίου.

12. *Η Ιστορία του Ναυπλίου σαν Παραμύθι*¹⁸⁹ (συνέχεια)

Ο πέμπτος απόγονος του Ναυπλίου, Ναύπλιος κι αυτός, παντρεύτηκε την βασιλοπούλα της Κρήτης Κλυμένη και απέκτησαν τον Παλαμήδη, Τον Οίακα και τον Ναυσιμέδοντα. Ο πανέξυπνος Παλαμήδης με δάσκαλο το Κένταυρο Χείρωνα έμαθε την πολεμική τέχνη, το κυνήγι, τα μέτρα και σταθμά, τους αριθμούς, τους φάρους, τους κύβους και πεσσούς, έγγραφε έπη και πήρε μέρος στον Τρωικό πόλεμο. Πίεσε τον φυγοπόλεμο Οδυσσέα, βασιλιά της Ιθάκης να συμμετέχει και αυτός εκβιάζοντας τον με τραυματισμό του γιου του Τηλέμαχου. Γι' αυτό ο Οδυσσέας τον κατηγορήσε για προδοσία και δωροδοκία από τον εχθρό. Ο Παλαμήδης θανατώθηκε δια λιθοβολισμού.

13. *Η λίμνη με τα χρυσά ψάρια*¹⁹⁰

Μια φορά και έναν καιρό, ήταν ένας τεμπέλης νέος, που έτρωγε φρούτα του δάσους και κεράσματα των ανθρώπων. Μια μέρα είδε ένα όνειρο: μια γυναίκα του είπε να ψαρέψει στη λίμνη με τα χρυσά ψάρια και θα γίνει πλούσιος.

Πήρε ένα καλάμι και ξεκίνησε. Όποια λίμνη συναντούσε, ψάρευε. Όμως πουθενά χρυσά ψάρια. Έφτασε και σε μια ορεινή λίμνη. Εκεί οι κάτοικοι αγόραζαν και ξαναγόραζαν τα νόστιμα ψάρια. Κανένα δεν ήταν χρυσό, αλλά ο νέος δεν απογοητευόταν. Αγόρασε μια βάρκα για να ικανοποιεί περισσότερους πελάτες. Έγινε πια πλούσιος. Τότε σκέφτηκε: Η δουλειά μου, τα χρήματα που κερδίζω είναι τα χρυσά ψάρια του ονείρου μου. Συνέχισε να ψαρεύει, παντρεύτηκε, η γυναίκα του τον βοηθούσε στη δουλειά και έζησε ευτυχισμένος ως τα βαθιά του γεράματα.

14. *Τρέχα, πάπια, τρέχα!*¹⁹¹

¹⁸⁹ Γλυκερία Νικολοπούλου, *Η Ιστορία του Ναυπλίου σαν Παραμύθι*, Ναύπλιο, Δήμος Ναυπλίου, 2009, σσ. 6-14.

¹⁹⁰ *Ρωσικά παραμύθια του παλιού καιρού*, Αθήνα, Στρατική, χ.χ., σσ.14-19.

¹⁹¹ Κώστας Μάγος, *Τρέχα, πάπια, τρέχα!*, Αθήνα, Διάπλαση, 2014, σσ. 26-29.

Στο δάσος γίνεται διαγωνισμός τρεξίματος ανάμεσα στα ζώα! Πολλά ζώα δηλώνουν να λάβουν μέρος. Η πάπια έχει προπονητή της τον πονηρό αρουραίο που την πείθει να πετά κατά τη διάρκεια του τρεξίματος. Όμως η χελώνα και ο μπούφος ως κριτές την ακύρωσαν. Η πάπια έκλαιγε απαρηγόρητη. Τότε ήρθε δίπλα της η καρακάξα και της είπε μια παροιμία: «Κάθε πουλί χαιρετά με τη δική του λαλιά». «Σωστά», απάντησε η πάπια και πέταξε προς τη λίμνη.

15. Ο Τριγωνοψαρούλης¹⁹²

Η δασκάλα του βυθού, η κυρα-Σουπιά υποδέχτηκε ένα νέο μικρό μαθητή που έμοιαζε με τρίγωνο. Γι' αυτό τον ονόμασε *Τριγωνοψαρούλη*. Αυτός προσπαθούσε πολύ στο σχολείο, αλλά δεν τα κατάφερνε στο διάβασμα και στο σχέδιο. Η δασκάλα του φώναζε και οι συμμαθητές του τον κοροΐδευαν. Μόνο τριγωνάκια μπορούσε να σχεδιάσει. Αλλά και τότε δεν άκουγε ένα «μπράβο». Ένοιωθε απομονωμένος και δυστυχισμένος. Παρόλα αυτά, μόλις είδε ότι ο ψαράς είχε φτιάξει ένα νέο είδος δίχτυου που έπιανε ακόμα και τα πιο μικρά ψάρια, σβέλτος με ένα άλμα, βρέθηκε μπροστά τους φωνάζοντας:

-Αυτό είναι το νέο δίχτυ του ψαρά, που πιάνει και τα πιο μικρά ψάρια! Το έχει απλώσει γύρω από τα σχολείο. Θα πιαστείτε, ούτε μαρίδα θα γλυτώσει! Ούτε η δασκάλα δεν μπορούσε να αντιμετωπίσει τον απειλητικό κίνδυνο. Τη λύση έδωσε η σύλληψη μιας ιδέας του Τριγωνοψαρούλη. Την είπε στον γέρο – Αστακό και στην δασκάλα. Το σχέδιο μπήκε σε εφαρμογή, τα ψάρια ξέφυγαν τον κίνδυνο και ο Τριγωνοψαρούλης αναγνωρίστηκε ως το εξυπνότερο ψάρι.

¹⁹² Βαγγέλης Ηλιόπουλος, *Ο Τριγωνοψαρούλης*, Αθήνα, Πατάκης, 1998, σσ. 53-66.

ΕΠΙΚΕΦΑΛΙΔΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΩΝ Δ.Τ.Ε.
ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

1. Τίτλος: «Προσωπικές ιστορίες ζωής- Αυτοβιογραφίες» 19.11.2015
 «Ραδιοφωνικός σταθμός»¹⁹³
 «Αφήγηση και δραματοποίηση Προσωπικών ιστοριών ζωής- Αυτοβιογραφιών μελών ομάδας¹⁹⁴»
 «Παγωμένη Εικόνα»¹⁹⁵
 «Το γλυπτό της ομάδας μου»¹⁹⁶

2. Τίτλος: «Τα συναισθήματά μου, τα συναισθήματά σου! - Τι νιώθω, τι νοιώθεις;» 26.11.2015
 «Ατομικός και ομαδικός ρυθμικός αυτοσχεδιασμός»¹⁹⁷
 «Αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιού *Το νησί των συναισθημάτων*¹⁹⁸»
 «Ομαδική ζωγραφική προσωπικών συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) σε πανώ-νησί»

3. Τίτλος: «Ανακαλύπτω τις αδυναμίες μου» 3.12.2015
 «Περπατήματα και αυτοσχεδιασμοί με συνθήκες»¹⁹⁹
 «Αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιού *Το ραγισμένο δοχείο*²⁰⁰»
 «Ζωγραφική λουλουδιών-προσωπικών ατελειών σε ένα μονοπάτι»

¹⁹³ Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Τόπος, 2008, σ. 263.

¹⁹⁴ Κώστας Μάγος: «Αφήγηση: Μια Διαχρονική Εκπαιδευτική Τεχνική», περ. *Καταρτίζειν*, ΕΚΕΠΙΣ, τ.28, 2010, σ. 11.

¹⁹⁵ Αστέριος Τσιάρας, *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπούλιας, 2005, σ. 122.

¹⁹⁶ Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, ό.π., σ. 260.

¹⁹⁷ Νίκος Γκόβας, Σημειώσεις από βιωματικό εργαστήριο-διδασκαλία στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Σάββατο 1/11/2014.

¹⁹⁸ Το παραμύθι είναι του μουσικοσυνθέτη Μάνου Χατζιδάκι

¹⁹⁹ Νίκος Γκόβας, Σημειώσεις από βιωματικό εργαστήριο-διδασκαλία στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Σάββατο 1/11/2014.

²⁰⁰ . <http://olympia.gr/2015/05/30 Προσπελάστηκε στις 1.1.2015> (Το παραμύθι προέρχεται από την Κίνα)

4. Τίτλος: «Ανακαλύπτω τις δυνατότητές μου» 7.12.2015
 «Μπορώ, μπορείς!»²⁰¹
 «Αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιού Ένα λαμπερό αστέρι²⁰²»
 «Κατασκευή ομαδικού δέντρου προσωπικών ικανοτήτων – αστεριών»
5. Τίτλος: «Αντιμέτωπος με τις προσωπικές ατυχίες μου» 14.1.2016
 «Τα αγάλματα των χαμένων καταστάσεων»
 Α) Παγωμένη εικόνα²⁰³
 Β) Η ανίχνευση σκέψης ή το άγγιγμα στον ώμο²⁰⁴
 «Αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιού Η τσαγιέρα²⁰⁵»
 «Η μονοκονδυλιά της ζωής» (ομαδικό εικαστικό έργο)²⁰⁶
6. Τίτλος: «Εμπνέω αξιοπιστία, εμπιστοσύνη και γενναιότητα» 21.1.2016
 «Περίπατος τυφλού»²⁰⁷
 «Αφήγηση και δραματοποίηση ιστορίας Πρέπει να φανώ γενναίος²⁰⁸»
 «Σβήνουμε μια φωτιά στην κατασκήνωση»²⁰⁹
 «Βρίσκω την προσωπική μου κίνηση /φιγούρα/ρυθμό»
7. Τίτλος: «Έχω εμπιστοσύνη στις δυνάμεις μου και στον εαυτό μου»
28.1.2016
 «Καθρέφτες»²¹⁰
 «Αφήγηση και δραματοποίηση ιστορίας Ο γιος²¹¹»

²⁰¹ Deborah Plummer, *Παιχνίδια Αυτοεκτίμησης για παιδιά*, μετ. Εύα Καλισκάμη, Αθήνα, Πατάκης, 2014, σ. 78.

²⁰² Νένα Γεωργιάδου, *Θεραπευτικά παιχνίδια*, Αθήνα, Οξυγόνο, 2015, σ. 52.

²⁰³ Αστέριος Τσιάρας, *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπούλιας, 2005, σ. 122.

²⁰⁴ Νίκος Γκόβας, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις – παιχνίδια – τεχνικές για εκπαιδευτικούς, εμπυχωτές νεανικών ομάδων*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2001.

²⁰⁵ Hans Christian Andersen, *Παραμύθια*, μετ. Αριστοτέλης Κουρτίδης, Αθήνα, Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη, 2014, σσ. 60-62.

²⁰⁶ Πόπη Θραψανιώτη, Η μονοκονδυλιά της ζωής, Ετήσιο Παγκόσμιο Συνέδριο Cultural Diversity, Equity and Inclusion: Intercultural Education in 21st century and beyond, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Συνεδριακό Κέντρο Παν/μιου Ιωαννίνων, 29/6 – 3/7 2015.

²⁰⁷ Deborah Plummer, *Παιχνίδια Αυτοεκτίμησης για παιδιά*, ό.π., σ. 83.

²⁰⁸ Rene Goscinny, *Οι διακοπές του μικρού Νικόλα*, μετ. Ανδρέας Καρακίσιος, Αθήνα Σύγχρονοι Ορίζοντες, 2000.

²⁰⁹ Πέτρος Μουγιακάκος, Αντογόνη Μώρου, Χρήστος Παπαδημούλης & Μαρία Φραγκή, *Θεατρική Αγωγή- Έκαι ΣΤ' Δημοτικού (βιβλίο Δασκάλου)*, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 2006, σ. 26.

²¹⁰ Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα*, ό.π., σ. 260.

- « Ο εαυτός μου»
 «*Δημιουργική γραφή-Τι γίνεται ύστερα;*²¹²»
8. Τίτλος: «Είμαι ένα και μοναδικό ανθρώπινο πλάσμα» 11.2.2016
 «Η μπαλαρίνα»²¹³
 «Μίμηση ζώου και πουλιού»²¹⁴
 «Αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιού *Το σχολείο των ζώων*²¹⁵»
 «Μίμηση φίλου»²¹⁶
9. Τίτλος: «Είμαι μοναδικός για σένα» 18.2.2016
 «Το γλυπτό του φίλου μου»
 «Πλανήτες σε κίνηση»²¹⁷
 «Το φίδι»²¹⁸
 «Αφήγηση του *Μικρού Πρίγκιπα*²¹⁹ και δραματοποίηση αποσπάσματος²²⁰»
 «Καυτή καρέκλα»²²¹
 «Δημιουργική γραφή με θέμα *Ο καλύτερος φίλος μου*»
10. Τίτλος: «Συνυπάρχω, συναποφασίζω, εμπιστεύομαι» 25.2.2016

²¹¹ Νίκος Καζαντζάκης, *Αναφορά στον Γκρέκο*, Αθήνα, Ελένη Καζαντζάκη, χ.χ., σσ. 83-86.
 (Απόσπασμα Δ' κεφαλαίου του μυθιστορήματος που κυκλοφόρησε το 1961 μετά το θάνατο του συγγραφέα και αποτελεί τη λογοτεχνική αυτοβιογραφία του.)

Το κείμενο διδάχτηκε παράλληλα και στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματικής από τον εκπαιδευτικό της τάξης. (*Με λογισμό και μ' όνειρο*, Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2005, σσ.155-157.

²¹² Gianni Rodari, *Γραμματική της Φαντασίας*, μετ. Μαρία Βερτσώνη-Κοκόλη, Λία Αγγουρίδου-Στρίντζη, Αθήνα, Τεκμήριο, 1994, σσ. 80-82.

²¹³ <https://pappanna.wordpress.com/2015/08/28/> Προσπελάστηκε στις 3.2.2016.

²¹⁴ Πέτρος Μουγιακάκος, Αντιγόνη Μώρου, Χρήστος Παπαδημούλης & Μαρία Φραγκή, *Θεατρική Αγωγή-Ε' και Στ' Δημοτικού*, Βιβλίο Δασκάλου, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ. - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ - ΟΕΔΒ, 2006, σ. 24.

²¹⁵ Leo Buscaglia, *Να ζεις, ν' αγαπάς και να μαθαίνεις*, μετ. Μαρίνα Λώμη, Αθήνα, Γλάρος, 1988, σ. 29.

²¹⁶ Πέτρος Μουγιακάκος, Αντιγόνη Μώρου, Χρήστος Παπαδημούλης & Μαρία Φραγκή: ό.π.. σ. 25.

²¹⁷ Πέτρος Μουγιακάκος, Αντιγόνη Μώρου, Χρήστος Παπαδημούλης & Μαρία Φραγκή, *Θεατρική Αγωγή-Ε' και Στ' Δημοτικού*, ό.π., σ. 21.

²¹⁸ Πέτρος Μουγιακάκος, Αντιγόνη Μώρου, Χρήστος Παπαδημούλης & Μαρία Φραγκή, *Θεατρική Αγωγή-Ε' και Στ' Δημοτικού*, ό.π., σ. 22.

²¹⁹ Antoine De Saint-Exupery, *Ο Μικρός Πρίγκιπας*, μετ. Στρατής Τσίρκας, Αθήνα, Ηριδανός,

Χ.Χ.
²²⁰ Το απόσπασμα αναφέρεται στη συνάντηση και στον διάλογο που ακολούθησε ανάμεσα στον Μικρό Πρίγκιπα και στην αλεπού, σ.σ. 68-74.

²²¹ Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα*: ό.π., σ. 264.

«Δωρίζω, δωρίζεις...»

«Αφήγηση και δραματοποίηση αποσπάσματος ιστορίας *Τα Ψηλά Βουνά*²²²»

«*Διάδρομος συνείδησης (εσωτερικών φωνών)*»²²³

11. Τίτλος: «Ο νονός μου, ο νονός σου» 27.2.2016

«Η ιστορία του ονόματός μου - ο δικός μου νονός»

«Περπατήματα με ρυθμό²²⁴ (συνοδεία μικρού ταμπουρίνου)»

«Οι γλύπτες και τ' αγάλματα με βάση ένα προσωπικό συναίσθημα από την ονοματοθεσία μου»

«Περπατήματα με συνθήκες»²²⁵

«Αφήγηση και Δραματοποίηση αποσπάσματος από *Την Ιστορία του Ναυπλίου σαν Παραμύθι*²²⁶» (μέρος Α')

«*Η ανακριτική καρέκλα*»²²⁷

«*Λόγος και Εικόνα*»

12. Τίτλος: «Ο γονιός μου, ο γονιός σου» 28.2.2016

«Κάθε παιδί με συνοδεία μικρού ταμπουρίνου παρουσιάζει τον γονέα του με μια προσωπική ηχητική σύνθεση και η ομάδα την επαναλαμβάνει».

«Ισορροπώ ξυλάκια ή μαρκαδόρους ή τελειωμένο ρολό χαρτιού κουζίνας στο σώμα του άλλου με επαφή (ανά 2άδες)».

«Οδηγώ τον τυφλό (ανά 2άδες, με αντιστροφή ρόλων)».

«Μπαινοβγαίνω στις «φωλιές» από εφημερίδες».

«Αφήγηση και δραματοποίηση αποσπάσματος από *Την Ιστορία του Ναυπλίου σαν Παραμύθι*²²⁸» (μέρος Β')

²²² Ζαχαρίας Παπαντωνίου, *Τα Ψηλά Βουνά*, Αθήνα, Δημητράκος - εφημ. «Το Βήμα», 1929, σσ. 66-76.

²²³ Νίκος Γκόβας, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις – παιχνίδια – τεχνικές για εκπαιδευτικούς, εμπυχωτές νεανικών ομάδων*, ό.π., σ.132.

²²⁴ Νίκος Γκόβας, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις – παιχνίδια – τεχνικές για εκπαιδευτικούς, εμπυχωτές νεανικών ομάδων*, ό.π., σ. 75.

²²⁵ Νίκος Γκόβας, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις – παιχνίδια – τεχνικές για εκπαιδευτικούς, εμπυχωτές νεανικών ομάδων*, ό.π., σ. 23.

²²⁶ Γλυκερία Νικολοπούλου, *Η Ιστορία του Ναυπλίου σαν Παραμύθι*, Ναύπλιο, Δήμος Ναυπλίου, 2009, σσ. 3-6.

²²⁷ Νίκος Γκόβας, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις – παιχνίδια – τεχνικές για εκπαιδευτικούς, εμπυχωτές νεανικών ομάδων*, ό.π., σ. 141.

«Διάδρομος συνείδησης (εσωτερικών φωνών)»²²⁹

«Οι γονείς μου και τα όνειρά τους για μένα»²³⁰

«Το σπίτι της Γραφής»

13. Τίτλος: «Ενισχύω την αυτοεικόνα μου-αυτοπροσδιορίζομαι» 10.3.2016

«Οι πέντε μεταβολές»²³¹

«Αφήγηση και δραματοποίηση ιστορίας *Η λίμνη με τα χρυσά ψάρια*²³²»

«Μασάζ η βροχή»²³³

14. Τίτλος: «Οι φιλοδοξίες μου και η προσωπική φύση μου»
17.3.2016

«Το χέρι μου στο χαρτί»²³⁴

«Αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιού *Τρέχα, πάπια, τρέχα!*²³⁵»

«Ανίχνευση σκέψης»²³⁶

15. Τίτλος: «Αποδέχομαι την διαφορετικότητα, την δική μου και των άλλων»
31.3.2014

«Βρες τον αρχηγό»²³⁷

«Φορώ το σωσίβιό μου»²³⁸

«Αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιού *Ο Τριγωνοψαρούλης*²³⁹»

«Η σημασία της επιβεβαίωσης»²⁴⁰

²²⁸ Γλυκερία Νικολοπούλου, *Η Ιστορία του Ναυπλίου σαν Παραμύθι*, ό.π., σσ. 6-14..

²²⁹ Νίκος Γκόβας, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις – παιχνίδια – τεχνικές για εκπαιδευτικούς, εμπυχωτές νεανικών ομάδων*, ό.π., σ.132.

²³⁰ Ζάννα Αρχοντάκη, Δάφνη Φιλίππου, *205 Βιωματικές Ασκήσεις για Εμπύχωση Ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*, Αθήνα, Καστανιώτης, 2003. σ. 206.

²³¹ Augusto Boal, *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*, μετ. Παπαδήμα Μαρία, Θεσσαλονίκη, Σοφία, 2013, σ. 252.

²³² *Ρωσικά παραμύθια του παλιού καιρού, Στρατίκη*, Αθήνα χ.χ., σσ.14-19.

²³³ Ζάννα Αρχοντάκη - Δάφνη Φιλίππου, *205 Βιωματικές Ασκήσεις για Εμπύχωση Ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*, ό.π., σ.122.

²³⁴ Νάσια Χολέβα, *Εσύ όπως κι εγώ – Εξερευνώντας την Διαφορετικότητα μέσα από το Θέατρο*, Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2010, σ. 29.

²³⁵ Κώστας Μάγος, *Τρέχα, πάπια, τρέχα!*, Αθήνα, Διάπλαση, 2014, σσ. 26-29.

²³⁶ Νάσια Χολέβα, *Εσύ όπως κι εγώ – Εξερευνώντας την Διαφορετικότητα μέσα από το Θέατρο*, ό.π., σ. 49.

²³⁷ Νίκος Γκόβας (επιμ.), *Σώμα, Λόγος, Μύθος*, Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών Για Το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2003, σ. 46.

²³⁸ Νίκος Γκόβας (επιμ.), *Σώμα, Λόγος, Μύθος*, ό.π., σ. 47.

²³⁹ Βαγγέλης Ηλιόπουλος, *Ο Τριγωνοψαρούλης*, Αθήνα, Πατάκης, 1998, σσ. 53-66.

²⁴⁰ Στέφανος Στεφάνου (επιμ.), *Δεξιότητες για Παιδιά του Δημοτικού-Προάγοντας την προστασία του παιδιού*, μετ. Γεωργία Χριστοφίλη, ενότητα 1:2, ΚΕΘΕΑ, Αθήνα 1998.

«Μπορώ, Δεν Μπορώ και Θα»²⁴¹

«5 χρόνια πριν, τώρα, σε 5 χρόνια»²⁴²

«Μετάλλια»²⁴³

ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 1^{ης} ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Τίτλος : «Προσωπικές ιστορίες ζωής- Αυτοβιογραφίες»

*Δραστηριότητα 1^η: «Ραδιοφωνικός σταθμός»*²⁴⁴

Στόχος: Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και επικοινωνίας της ομάδας Ένα ή περισσότερα μέλη της ομάδας παίρνουν το ρόλο του δημοσιογράφου ενός ραδιοφωνικού σταθμού και θέτουν ερωτήσεις για την ιστορία του ονόματος του κάθε καλεσμένου-ακροατή.

Δραστηριότητα 2^η: «Προσωπικές ιστορίες ζωής-Αυτοβιογραφίες»

Στόχος: Η βαθύτερη αυτογνωσία και η αλληλογνωριμία. (Αυτή η εμπειρία του καθενός, μέσω της συνειδητοποίησής της και της κατάθεσής της στην ομάδα, να λειτουργήσει ως άσκηση αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης για τον καθέναν.)

Φροντιστηριακό υλικό: δυο προσωπικά αντικείμενα (παιχνίδια, φωτογραφίες, κλπ.)

Η ομάδα σε κύκλο κάνει κατάθεση προσωπικών ιστοριών. Το κάθε μέλος της (και η εμπυχώτρια, γιατί, η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, αποτελεί τη βασική δυσκολία στην πραγματοποίηση ενός εργαστηρίου που αξιοποιεί την αφήγηση ως βασική διδακτική τεχνική) αφηγείται ένα αυτοβιογραφικό κομμάτι του εαυτού²⁴⁵

²⁴¹ Στέφανος Στεφάνου (επιμ.), Δεξιότητες για Παιδιά του Δημοτικού-Προάγοντας την προστασία του παιδιού, ενότητα 1:2,, ό.π.

²⁴² Στέφανος Στεφάνου (επιμ.), Δεξιότητες για Παιδιά του Δημοτικού-Προάγοντας την προστασία του παιδιού, ενότητα 1:1, ό.π.

²⁴³ Στέφανος Στεφάνου (επιμ.), Δεξιότητες για Παιδιά του Δημοτικού-Προάγοντας την προστασία του παιδιού, ενότητα 1:1, ό.π.

²⁴⁴ Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Τόπος, 2008, σ.263.

²⁴⁵ Κώστας Μάγος: «Αφήγηση: Μια Διαχρονική Εκπαιδευτική Τεχνική», περ. *Καταρτίζειν*, ΕΚΕΠΙΣ, 28, 2010, σ.11.

δείχνοντας τα δυο προσωπικά αντικείμενα που έχουν σχέση με την αφήγηση αυτή. (Ένας χαρακτήρας εισάγεται ή χτίζεται μέσα από τις πληροφορίες που αναφέρει για κάποια προσωπικά αντικείμενα.)

Στη συνέχεια η ομάδα χωρίζεται σε τετράδες. Με αφετηρία αυτά τα δεδομένα (τα αντικείμενα, τις αυτοβιογραφίες, αναμνήσεις, αισθήσεις, συναισθήματα, σκέψεις) η κάθε τετράδα διαμορφώνει μια νέα εμπλουτισμένη και διαπλεκόμενη αφήγηση βασισμένη σε αυτά. Η ερευνήτρια-εμπυχωτρία θέτει την ερώτηση-κλειδί, ώστε να υπάρχει η δραματική ένταση ως επίκεντρο της ιστορίας. Τα συστατικά της αφήγησης είναι οι χαρακτήρες, το θέμα, η δομή με αρχή-μέση-τέλος, η ιδέα, τα μηνύματα, οι ήχοι, οι κινήσεις, το δραματικό πλαίσιο (χρόνος, τόπος, δράση), οπτικοποίηση. Η κάθε τετράδα δίνει έναν τίτλο στην νέα ιστορία και την παρουσιάζει στις υπόλοιπες επιλέγοντας μία από τις Τεχνικές της Δ.Τ.Ε την «Παγωμένη Εικόνα»²⁴⁶.

Τέλος οι ιστορίες των τετράδων ενοποιοούνται σε μία μεγάλη με τα κυριότερα στοιχεία, αντικείμενα, χαρακτήρες, ρόλους. Αυτή η μεγάλη, νέα ιστορία δραματοποιείται. Αποτελεί μια νέα ιστορία ζωής: αυτή θα είναι πια η «ιστορία της ομάδας». Τα μέλη δίνουν έναν τίτλο και διαλέγουν ένα αντικείμενο ως σύμβολο για όλη την ομάδα.

*Δραστηριότητα 3^η: Το γλυπτό της ομάδας μου*²⁴⁷

Στόχος: Αξιολόγηση προσωπικής ταυτότητας και ενσωμάτωσης (θέσης) στην ομάδα. Αναγνώριση του «εγώ» μέσα από το «εμείς».

Όλοι μαζί με τη στάση του σώματος και την έκφραση του προσώπου αποδίδουν μια έννοια, μια πτυχή της ιστορίας της ομάδας, όπου αποκαλύπτεται και το ενυπάρχον στην πλοκή της προσωπικό στοιχείο.

Τα μέλη κάθονται ημικυκλικά. Κάθε φορά ένα- ένα στέκεται προς το κέντρο και εκφράζεται σωματικά, παγώνει και συνεχίζει ο επόμενος παίρνοντας μια στάση σε σχέση με τον προηγούμενο.

Συμμετοχική παρατήρηση-Απομαγνητοφώνηση

²⁴⁶ Αστέριος Τσιάρας: *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπούλιας, 2005, σ.122.

²⁴⁷ Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, ό.π., σ.260.

Ο τίτλος του εργαστηρίου της πρώτης παρέμβασης ήταν «Προσωπικές ιστορίες ζωής-Αυτοβιογραφίες» και με αυτές σαν παραμύθια της ζωής μας μπήκαμε στην καρδιά του προσωπικού χρόνου! Στην αρχή της γνωριμίας με το πρόγραμμα, μέρες πριν, είχαμε ζητήσει να φέρουν οι μαθητές ως υλικό δυο προσωπικά αντικείμενα (παιχνίδια, φωτογραφίες, κλπ.) σαν έναυσμα για την παρουσίαση ενός κομματιού της προσωπικής τους αυτοβιογραφίας και σαν στοιχείο βαθύτερης αλληλογνωριμίας.

Η εμπυχώτρια αρχικά ευαισθητοποίησε τους μαθητές λέγοντας: «Βοηθείστε, κάνετε τον άλλον να νοιώθει καλά, ότι λέει κάτι σημαντικό για τον εαυτό του και για εσάς, γιατί είναι σπουδαίο να μάθουμε να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας και τις εμπειρίες μας. Ας κάνουμε λοιπόν μια ενεργητική ακρόαση με σεβασμό σε οτιδήποτε παρουσιάζει ο άλλος.»

Στη συνέχεια η εμπυχώτρια χρησιμοποίησε ως μουσικό χαλί στις αφηγήσεις την μουσική της Ευανθίας Ρεμπούτσικα *Πολίτικη Κουζίνα*.

Έτσι υπήρξε κατάθεση προσωπικών ιστοριών όλης της ομάδας, που μοιράστηκε (και η ερευνήτρια) ένα βαθύ κομμάτι του εαυτού κάθε μέλους των συνομηλίκων. Το βίωμα μετατράπηκε σε θεατρική πράξη. Κομμάτια από την αυτοβιογραφία του κάθε μαθητή ξεχωριστά ζωντάνεψαν πάνω στη σκηνή ως κατάθεση του πιο μύχιου εαυτού και ανοίγματος προς την ομάδα, φέρνοντάς τους αντιμέτωπους με τον εαυτό τους και τους άλλους συμμαθητές. Οι ιστορίες λειτούργησαν σαν γέφυρες, όπου οι μαθητές ξεπέρασαν πιθανά συναισθήματα απομόνωσης, μη εμπιστοσύνης, μη επικοινωνίας και φόβου προσωπικής έκθεσης.

Ακολούθησε χωρισμός σε ομάδες. Δόθηκαν οδηγίες προς μαθητές κάθε ομάδας να ενώσουν τα αγαπημένα αντικείμενα και τις εικόνες των προσωπικών αφηγήσεών τους, τα συναισθήματα και τις λέξεις που ακούστηκαν και να φτιάξουν μια ιστορία, που θα την δείξουν με παγωμένη εικόνα και μετά με λόγο και κίνηση, έτσι ώστε να καταλάβουν όλοι κάθε ιστορία. Δίδεται χρόνος για πρόβα παρουσιάσεων ομάδων. Οι θεατές χειροκροτούν την παρουσίαση κάθε ομάδας

Στη συνέχεια σε τετράδες μοιραστήκαμε τα αντικείμενα και τις προσωπικές αυτοβιογραφίες (αναμνήσεις, αισθήσεις, συναισθήματα, σκέψεις) και με

αφετηρία αυτά τα δεδομένα η κάθε τετράδα διαμόρφωσε μια νέα εμπλουτισμένη και διαπλεκόμενη αφήγηση βασισμένη σε αυτά.

Η ερευνήτρια-εμπυχωτρία έθεσε την ερώτηση-κλειδί, ώστε να υπάρχει η δραματική ένταση ως επίκεντρο της ιστορίας. Τα συστατικά της αφήγησης ήταν οι χαρακτήρες, το θέμα, η δομή με αρχή-μέση- τέλος, η ιδέα, τα μηνύματα, οι ήχοι, οι κινήσεις, το δραματικό πλαίσιο (χρόνος, τόπος, δράση), κ.ά. Η κάθε υποομάδα έδωσε έναν τίτλο στην νέα ιστορία και την δραματοποίησε (σύμφωνα με τη μεθοδολογία που αναπτύσσουμε στο σχετικό κεφάλαιο) παίζοντας διάφορους ρόλους-χαρακτήρες, που τους επέλεξε. Τέλος την παρουσίασε στην ολομέλεια επιλέγοντας μία από τις Τεχνικές της Δ.Τ.Ε (παγωμένη εικόνα, παντομίμα, αυτοσχεδιασμοί, δραματοποίηση).

Δόθηκε χρόνος για πρόβα παρουσιάσεων ομάδων. Οι θεατές χειροκροτούν την παρουσίαση κάθε ομάδας

Τέλος οι ιστορίες των τετράδων ενοποιήθηκαν σε μία μεγάλη με τα κυριότερα στοιχεία, αντικείμενα, χαρακτήρες που αποτέλεσαν μια νέα ιστορία ζωής: αυτή θα ήταν πια η «ιστορία της τάξης τους. Διάλεξαν και ένα αντικείμενο ως σύμβολο για όλη τη σχολική χρονιά. Με την δραματοποίηση της ιστορίας τους έκλεισε η πρώτη παρέμβαση. Ακολούθησε αξιολόγηση με τη γενική διαπίστωση: Πόσα πράγματα μπορούν να αποκαλυφθούν για τον εαυτό μας, απλά και μόνο αν φτιάξουμε μια αφήγηση-«μονόλογο στον τοίχο» με τίτλο «Ο εαυτός μου» από τα αντικείμενα που κουβαλάμε στην σχολική τσάντα μας! Και πόσα ακόμα αν συνθέσουμε τα αντικείμενα αυτά εκ νέου σε μια καινούργια δημιουργία με τίτλο «Ο εαυτός μου, όπως θα ήθελα να είναι», θέμα πιθανού σεναρίου για άλλη συνάντηση.

Όλα τα παιδιά ενδιαφέρθηκαν, αναγνώρισαν και σεβάστηκαν την κατάθεση και παρουσίαση των προσωπικών αντικειμένων των άλλων με χειροκρότημα.

Συμμετείχαν 23 μαθητές (16 αγόρια και 7 κορίτσια). Όλη η παρουσίαση διήρκεσε 20 λεπτά και ήταν συγκινητική, γιατί απέρρεαν συναισθήματα, μνήμες, αναμνήσεις, εμπειρίες, όνειρα, σχέδια και γιατί δημιουργούσαν εικόνες προσωπικών στιγμών που τις βίωναν όλοι οι μαθητές.

Αντικείμενα που παρουσιάστηκαν και οι ιστορίες τους:

Μετάλλια αθλητικά, παιχνίδια (μπάλα, αρκουδάκια), βιβλία, κλειδιά δωματίου, μωρουδιακά παπουτσάκια, αυτόγραφα επώνυμων αθλητών, μπλοκάκια, δώρα γενεθλίων, βαφτιστικό πουκαμισάκι πατέρα κλπ.

- 1) Δυο μαθητές δεν έφεραν αντικείμενα, έτσι παρουσίασαν από μνήμης αντικείμενά τους.
- 2) Ένας μαθητής (ο Ανδρέας Δ.) παρουσίασε από μνήμης το ένα αντικείμενο, ένα πολύ αγαπημένο, χαμένο δώρο (αμάξι μινιατούρα-αντίκα 1910) από παππού τεθνεότα.
- 3) Ένας μαθητής παρουσίασε ένα αντικείμενο, μη αγαπημένο. Ήταν η φανέλα μιας αντίπαλης ομάδας του. Την χρησιμοποιούσε, όταν θύμωνε στη ζωή του ξεσπώντας πάνω της.

Δυσκολίες:

- 4) Μία ομάδα δεν ήθελε την συγκεκριμένη σύνθεσή της. Αμέσως συμβιβάστηκε και μάλιστα ολοκλήρωσε πρώτη το σενάριό της.
- 5) Ένα αγόρι δεν ήθελε να πάει σε τυχαία ομάδα κοριτσιών. Μετά το δέχτηκε.

Παρουσιάσεις ομάδων:

1η ομάδα: Διαγωνισμός όπερας, ποδοσφαίρου και μπάσκετ.

2η ομάδα: Τα δώρα από τα γενέθλια δεν αρέσουν στην εορτάζουσα. Η μητέρα της επεμβαίνει για να αναγνωρίσει η κόρη το λάθος της.

3η ομάδα: Η ομάδα έχασε στο παιχνίδι. Διαπληκτισμοί και απόδοση ευθυνών.

4η ομάδα: Αγορά βιβλίων σε βιβλιοπωλείο.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 2^{ης} ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Τίτλος: «Τα συναισθήματά μου, τα συναισθήματά σου! - Τι νιώθω, τι νοιώθεις;»

Δραστηριότητα 1^η: «Ατομικός και ομαδικός ρυθμικός αυτοσχεδιασμός»²⁴⁸

Στόχος: Ανάπτυξη εμπιστοσύνης, ασφάλειας, αυτοσυγκέντρωσης, ανάδυση συναισθημάτων με την υποστήριξη της ομάδας.

A) Ο εμπυχωτής παρουσιάζει ένα ρυθμό με χτύπημα χεριών (π.χ παλαμάκια σε 4/4) και τον ακολουθούμε όλοι σταθερά (ομαδικός ρυθμός). Χωρίς να σταματήσει ή αλλάξει ο ομαδικός ρυθμός, όποιος θέλει μπορεί να δοκιμάσει/αυτοσχεδιάσει «σόλο» έναν άλλο, νέο ρυθμό. Οι άλλοι ακολουθούν.

B) Ο εμπυχωτής παρουσιάζει ένα ρυθμό με μπουνιές (αρνητικό συναίσθημα) στο έδαφος και χτυπήματα παλάμης (θετικό συναίσθημα):

-«μπουμπ, μπουμπ» (μπουνιά στο έδαφος)

-«παμ, παμ» (χτυπήματα παλάμης). Δηλαδή:

-«μπουμπ, μπουμπ, παμ, παμ»... (συνεχίζεται)

Γ) Επαναλαμβάνουμε με ένα πιο σύνθετο ρυθμό, με ένα επί πλέον «Παμ».

Δηλαδή: -«μπουμπ, μπουμπ, παμ, παμ, παμ»... (συνεχίζεται)

Δραστηριότητα 2^η: «Αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιού Το νησί των συναισθημάτων»²⁴⁹

Στόχος: Η γνωριμία των παιδιών με τα συναισθήματα, η διαχείρισή τους και το μοίρασμα αυτών ανάμεσά τους.

Φροντιστηριακό υλικό: παλιά ρούχα, καπέλα, παπούτσια, γυαλιά, ομπρέλες, ψεύτικα λουλούδια, τηλέφωνα, εφημερίδες, φωτογραφίες, κλπ.

Ο εμπυχωτής αφηγείται:

²⁴⁸ Νίκος Γκόβας, Σημειώσεις από βιωματικό εργαστήριο-διδασκαλία στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Σάββατο 1/11/2014.

²⁴⁹ Το παραμύθι είναι του μουσικοσυνθέτη Μάνου Χατζιδάκι.

Μια φορά κι έναν καιρό, υπήρχε ένα νησί στο οποίο ζούσαν όλα τα συναισθήματα. Εκεί ζούσαν η Ευτυχία, η Λύπη, η Γνώση, η Αγάπη και όλα τα άλλα συναισθήματα. Μια μέρα έμαθαν ότι το νησί τους θα βούλιαζε και έτσι όλοι επισκεύασαν τις βάρκες τους και άρχισαν να φεύγουν.

Η Αγάπη ήταν η μόνη που έμεινε πίσω. Ήθελε να αντέξει μέχρι την τελευταία στιγμή.

Όταν το νησί άρχισε να βυθίζεται, η Αγάπη αποφάσισε να ζητήσει βοήθεια.

Βλέπει τον Πλούτο που περνούσε με μια λαμπερή θαλαμηγό. Η Αγάπη τον ρωτάει : "Πλούτε, μπορείς να με πάρεις μαζί σου;". "Όχι, δεν μπορώ", απάντησε ο Πλούτος. "Έχω ασήμι και χρυσάφι στο σκάφος μου και δεν υπάρχει χώρος για σένα".

Η Αγάπη τότε αποφάσισε να ζητήσει βοήθεια από την Αλαζονεία, που επίσης περνούσε από μπροστά της σε ένα πανέμορφο σκάφος. "Σε παρακαλώ βοήθησέ με", είπε η Αγάπη. "Δεν μπορώ να σε βοηθήσω, Αγάπη. Είσαι μούσκεμα και θα μου χαλάσεις το όμορφο σκάφος μου", της απάντησε η Αλαζονεία.

Η Λύπη ήταν πιο πέρα και έτσι η Αγάπη αποφάσισε να ζητήσει από αυτή βοήθεια.

"Λύπη, άφησε με να έρθω μαζί σου". "Ω! Αγάπη, είμαι τόσο λυπημένη που θέλω να μείνω μόνη μου", είπε η Λύπη.

Η Ευτυχία πέρασε μπροστά από την Αγάπη, αλλά και αυτή δεν της έδωσε σημασία. Ήταν τόσο ευτυχισμένη, που ούτε καν άκουσε την Αγάπη να ζητά βοήθεια.

Ξαφνικά ακούστηκε μια φωνή:

"Αγάπη, έλα προς τα εδώ! Θα σε πάρω εγώ μαζί μου!". Ήταν ένας πολύ ηλικιωμένος κύριος που η Αγάπη δεν τον γνώριζε, αλλά η φωνή του ήταν γεμάτη από τέτοια ευγνωμοσύνη, που ξέχασε να τον ρωτήσει το όνομά του. Όταν έφτασε στη στεριά, ο κύριος έφυγε και πήγε στον δρόμο του.

Η Αγάπη, γνωρίζοντας πόσα χρωστούσε στον κύριο που τη βοήθησε, ρώτησε την Γνώση: "Γνώση, ποιος με βοήθησε;". "Ο Χρόνος", της απάντησε η Γνώση. "Ο Χρόνος;", ρώτησε η Αγάπη. "Γιατί με βοήθησε ο Χρόνος;".

Τότε η Γνώση χαμογέλασε και με βαθιά σοφία της είπε:

"Μόνο ο Χρόνος μπορεί να καταλάβει πόσο μεγάλη σημασία έχει η Αγάπη".

Ο εμπυχωτής προτρέπει τα μέλη της ομάδας να δραματοποιήσουν το παραμύθι ολόκληρο ή κάποιες σκηνές του, ξεφεύγοντας από τα λόγια του παραμυθιού για να εκφραστούν με τον προσωπικό τους τρόπο, αυτοσχεδιαστικά. Ο πλάγιος λόγος μετατρέπεται σε ευθύ.

Η ομάδα χωρίζει το παραμύθι σε σκηνές ανά συναίσθημα. Το κάθε παιδί επιλέγει και υιοθετεί ένα συγκεκριμένο συναίσθημα ως ρόλο με τα αντίστοιχα «λόγια» του.

Επειδή οι ρόλοι-συναίσθημα του παραμυθιού δεν επαρκούν, προστίθενται χαρακτήρες στη δραματοποίηση από τον κατάλογο *Η Αλφαβήτα των συναισθημάτων*²⁵⁰ που θα έχουμε φέρει στην τάξη. Καλό είναι να επιλέγεται ένα συναίσθημα από διαφορετικό γράμμα για κάθε παιδί.

Για τα αφηγηματικά μέρη μπορεί να δοθεί ρόλος αφηγητή.

Τα παιδιά μπορούν: ν' αλλάξουν την αρχή ή το τέλος του παραμυθιού, να επεκτείνουν ή να πυκνώσουν την υπόθεση, να φανταστούν τη συνέχεια, ν' αλλάξουν το χρόνο της υπόθεσης και ο παρελθοντικός χρόνος να γίνει παροντικός.

Δραστηριότητα 3^η: «Αξιολόγηση-Έκφραση σε πανώ-νησί»

Στόχος: Η κατανόηση και η έκφραση των προσωπικών συναισθημάτων. Η αποδοχή των συναισθημάτων των άλλων.

Αναδόμηση της αφήγησης ή σκηνών της δραματοποίησης με ζωγραφική προσωπικών συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών). Ελεύθερη έκφραση

²⁵⁰ *Η Αλφαβήτα των συναισθημάτων* παρατίθεται στο τέλος της περιγραφής.

αυτών πάνω σε ένα πανώ σε μορφή νησιού που θα κρεμαστεί μετά στην αίθουσα διδασκαλίας.

Η Αλφαβήτα των συναισθημάτων²⁵¹

Εντόπισε τι συναισθήματα νοιώθεις. Θα σε βοηθήσει ο παρακάτω κατάλογος συναισθημάτων. Διάλεξε το συναίσθημα που σε εκφράζει.

- Α αγωνία, αγάπη, άγχος, αναστάτωση, αλαζονεία
- Β βαρεμάρα, βάρος
- Γ γαλήνη, γνώση
- Δ δύναμη, δυσκολία, δειλία, δισταγμό
- Ε ελπίδα, εγωισμό, ευγνωμοσύνη, ευχαρίστηση, ευτυχία
- Ζ ζήλια, ζεστασιά, ζωντάνια, ζαλάδα
- Η ηττοπάθεια, ηρεμία
- Θ θυμό, θλίψη, θάρρος, θαυμάσια
- Ι ικανοποίηση, ισχύ
- Κ κακία, καλά, κατάθλιψη, κούραση
- Λ λύπη, λαχτάρα
- Μ μοναξιά, μίσος
- Ν νευρικήτητα, ντροπή, νοσταλγία
- Ξ ξεγνοιασιά, ξάφνιασμα
- Ο ονειρικά, οδύνη, όμορφα
- Π πίστη, περηφάνια, πίκρα, πλούτος
- Ρ ρίγος, ράκος, ρεζίλι
- Σ στενοχώρια, στοργή, σιγουριά
- Τ τρόμο
- Υ υπομονή, υστερία
- Φ φόβο, φθόνο
- Χ χαρά, χαλάρωση, χάλια
- Ψ ψυχραιμία
- Ω ωραία

²⁵¹ Ο εμπυχωτής εξηγεί όσες λέξεις δεν γνωρίζουν τα παιδιά.

Συμμετοχική παρατήρηση-Απομαγνητοφώνηση

Άκουσαν όλοι με προσοχή το παραμύθι.

Στην αρχή οι μαθητές επέλεγαν μόνο θετικά συναισθήματα, αλλά η εμπυχωτρία τους παρότρυνε να επιλέξουν και αρνητικά συναισθήματα, επειδή στη ζωή μας κυριαρχούν και συνυπάρχουν και τα δυο.

Δεν υπήρχε πάντα καθαρός λόγος και ευδιάκριτοι ρόλοι.

Οι συνθέσεις των ομάδων έγιναν τυχαία. Έτσι συνέπεσαν και ομάδες με θετικά μόνο συναισθήματα.

Παρουσιάσεις ομάδων:

1η: Θυμός, Μίσος, Πίστη, Υστερία

Η Υστερία πέρασε πρώτη και έφυγε μόνη της.

Μετά πέρασε το Μίσος, που και αυτό δεν πήρε να σώσει τα υπόλοιπα συναισθήματα.

Πέρασε ο Θυμός και λογομάχησε με την Πίστη, που πίστευε ότι το νησί δεν θα βουλιάξει. Την έριξε στη θάλασσα και πνίγηκε.

2η: Ράκος, Νοσταλγία, Τρόμος, Λαχτάρα, Οδύνη.

Η Λαχτάρα και η Οδύνη έκλαιγαν που έμεναν στο νησί που θα βούλιαζε.

Η Νοσταλγία νοσταλούσε να φάει σε ένα πλοίο γεμάτο φαγητά.

Το Ράκος φόβισε την Νοσταλγία και έφυγε.

Ο Τρόμος φοβόταν πολύ όχι μόνο την δεινή θέση του στο νησί που θα βούλιαζε, αλλά και τις αράχνες.

3η: Βαρεμάρα, Κακία, Ψυχραιμία, Φόβος, Ζήλια

Η Βαρεμάρα βαριέται να την σώσουν, όμως η Κακία, η Ψυχραιμία και ο Φόβος έρχονται να την σώσουν, αλλά τελικά έφυγαν, επειδή η Βαρεμάρα βαριόταν να σηκωθεί όρθια.

Η Ζήλια την έπεισε και την πήρε να την σώσει, επειδή ζήλευε τα ωραία παπούτσια της.

4η: Αγάπη, Ηρεμία, Γαλήνη, Ικανοποίηση, Ευχαρίστηση

«Τα συναισθήματα πάνε σχολείο»

Η Αγάπη και η Γαλήνη ζωγράφισαν ένα πίνακα, ζήτησαν την βοήθεια της Ικανοποίησης και την ρώτησαν αν της αρέσει ο πίνακας, που τον δείχνουν σε όλα τα συναισθήματα. Αυτά ενοχλούνται από την παρουσία της Ικανοποίησης, γιατί φοβούνται ότι η Ικανοποίηση για να ικανοποιηθεί θα τα πνίξει να παίξουν τα παιχνίδια που ήθελε αυτή και θα έκανε ό,τι αυτή ήθελε. Της δίνουν να πει ένα χυμό. Αυτή τους ζητά (με φυσιολογική συμπεριφορά) να παίξουν «κλέφτες και αστυνόμους». Αυτά φεύγουν και την αφήνουν μόνη.

5η: Δύναμη, Χαλάρωση, Ξάφνιασμα, Σιγουριά

Η Δύναμη παίρνει μια καραμέλα για να γίνει δυνατή και τρομάζει τα άλλα συναισθήματα.

Η Σιγουριά δεν δέχτηκε τη Δύναμη στη βάρκα της, γιατί ήταν σίγουρη ότι θα βουλιάξει η βάρκα. Το Ξάφνιασμα επίσης φοβόταν μήπως βουλιάξει η βάρκα. Η Χαλάρωση πήρε τη Δύναμη στη βάρκα της.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 3^{ης} ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Τίτλος: «Ανακαλύπτω τις αδυναμίες μου»

Δραστηριότητα 1^η: «Περπατήματα και αυτοσχεδιασμοί με συνθήκες»²⁵²

Στόχος: Ανάπτυξη εμπιστοσύνης στον εαυτό, ασφάλειας, αυτοσυγκέντρωσης, συνειδητοποίηση προσωπικών αδυναμιών.

Περπατάμε στο χώρο σύμφωνα με τις εξής οδηγίες (συνθήκες) που δίνει ο εμπυχωτής:

-Έχει γυαλιά κάτω και είμαι ξυπόλητος.

²⁵² Νίκος Γκόβας, Σημειώσεις από βιωματικό εργαστήριο-διδασκαλία στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Σάββατο 1/11/2014.

-Είμαι στο νερό, σε ένα ποτάμι, θέλω να περάσω απέναντι, το νερό φτάνει μέχρι τον αστράγαλο, είναι ορμητικό, με βοηθάνε, λίγο ακόμα και θα φτάσω στη στεριά, έφτασα!

-Είναι ανηφόρα, σκαρφαλώνω, είναι απότομα-απόκρημνα, πέφτω στα τέσσερα, το έδαφος έχει απότομη κλίση, έχει κατολίσθηση με πέτρες. Θόρυβος. Να ένας βράχος, που να κρυφτώ;

-Περνώ ένα στενό μονοπάτι. Είναι τόσο στενό που στριμώχνομαι.

-Κουβαλώ ένα βαρύ δοχείο γεμάτο νερό.

-Περνώ το δάσος μυρίζοντας μυρωδιές λουλουδιών.

Δραστηριότητα 2^η: «Αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιού Το ραγισμένο δοχείο²⁵³»

Στόχος: Η συνειδητοποίηση ότι κανείς δεν είναι τέλειος, όλοι έχουμε αδυναμίες, αρκεί να τις εκμεταλλευτούμε σωστά. Οι άνθρωποι είμαστε αυτοί που μεταφέρουμε το πολύτιμο νερό της ζωής. Εμείς είμαστε οι αγωγοί, τα δοχεία του παραμυθιού κι η γριά-σοφία η αρετή να διακρίνουμε, να γονιμοποιήσουμε τη συσσωρευμένη γνώση και να την αξιοποιήσουμε σε κάθε μας βήμα με τρόπο δημιουργικό.

Ένα ερμητικά κλειστό δωμάτιο δεν μπορεί να αφήσει ούτε μια χαραμάδα από φως να περάσει μέσα, στο εσωτερικό του. Η ρωγμή, που τόσο φοβόμαστε, είναι μια μικρή χαραμάδα στο φως, που με τον καιρό του, μέρα με την ημέρα καταλαμβάνει όλο και πιο πολύ χώρο. Τα σημάδια της στη διαδρομή μας μπορούν να αποτελέσουν σινιάλο. Μπορούν να μας διδάξουν πως τίποτα δεν πάει χαμένο. Αρκεί να γίνουμε ικανοί, να αγαπήσουμε τη ζωή, να την ποτίσουμε με τους πιο όμορφους χυμούς που διαθέτουμε.

Ο καθένας μας έχει τις “ρωγμές” του και τις “αδυναμίες” του που μπορούν ακόμη κι αυτές να γίνουν χρήσιμες και να ομορφύνουν τη ζωή μας. Κάθε “ρωγμή” μπορεί να κάνει τη ζωή μας πιο πλούσια και πιο ενδιαφέρουσα αρκεί να βρει κάποιος την ομορφιά που μπορεί να δώσει η ατέλειά μας.

²⁵³ <http://olympia.gr/2015/05/30/Προσπελάστηκε-στις-1.1.2015> (Το παραμύθι προέρχεται από την Κίνα.)

“Ραγισμένοι” φίλοι, μην ξεχνάτε να σταματάτε στην άκρη του δρόμου και να απολαμβάνετε το άρωμα των λουλουδιών που φυτρώνουν στη μεριά σας. Αν ο καθένας μας, σαν τη γριά της ιστορίας μας μετέτρεπε τις ατέλειες τις δικές του και του διπλανού του σε κάτι χρήσιμο και όμορφο, εμείς και ο κόσμος μας θα ήταν καλύτερος και λιγότερο «ραγισμένος».

Φροντιστηριακό υλικό: δοχεία, υφάσματα

Ο εμπυχωτής αφηγείται:

Μια γριά γυναίκα, κουβαλούσε νερό με δύο μεγάλα δοχεία κρεμασμένα από τους ώμους της. Το ένα δοχείο ήταν άψογο και μετέφερε πάντα όλη την ποσότητα νερού που έπαιρνε. Το άλλο είχε μια ρωγμή και στο τέλος της μακριάς διαδρομής από το ρυάκι στο σπίτι, έφθανε μισοάδειο.

Έτσι για δύο ολόκληρα χρόνια η γριά κουβαλούσε καθημερινά μόνο ενάμισι δοχείο νερό στο σπίτι της. Φυσικά το τέλειο δοχείο ένοιωθε υπερήφανο που εκπλήρωνε απόλυτα και τέλεια το σκοπό για τον οποίο είχε κατασκευαστεί. Το ραγισμένο δοχείο ήταν δυστυχισμένο, που μόλις και μετά βίας μετέφερε τα μισά από αυτά που έπρεπε, ένοιωθε ντροπή για την ατέλεια του.

Ύστερα από δύο χρόνια δεν άντεχε πια την κατάσταση αυτή και αποφάσισε να μιλήσει στη γριά.

-Ντρέπομαι τόσο για τον εαυτό μου και θέλω να σου ζητήσω συγνώμη!

-Μα γιατί; ρώτησε η γριά.

-Για ποιο λόγο νιώθεις ντροπή;

-Ε, να!

-Δύο χρόνια τώρα μεταφέρω μόνο το μισό νερό λόγω της ρωγμής μου και εξαιτίας μου κοπιάζεις άδικα κι εσύ!

Η γριά χαμογέλασε:

-Παρατήρησες ότι στο μονοπάτι υπάρχουν λουλούδια μόνο στη δική σου πλευρά και όχι στη μεριά του άλλου δοχείου;

Πρόσεξα την ατέλειά σου και την εκμεταλλεύτηκα. Φύτεψα σπόρους στην πλευρά σου και εσύ τους πότιζες. Δύο χρόνια τώρα μαζεύω τα άνθη και στολίζω το τραπέζι μου. Αν δεν ήσουν εσύ αυτή η ομορφιά δε θα λάμπρυνε το σπίτι μου!

Βέβαια δεν ήταν η ατέλεια του δοχείου που το έκανε ξεχωριστό αλλά η ιδιαίτερη ικανότητα της γυναίκας εκείνης να διακρίνει και να χρησιμοποιήσει την αδυναμία του.

Ο εμπυχωτής προτρέπει τα μέλη της ομάδας να δραματοποιήσουν το παραμύθι ολόκληρο ή κάποιες σκηνές του, ξεφεύγοντας από τα λόγια του παραμυθιού για να εκφραστούν με τον προσωπικό τους τρόπο, αυτοσχεδιαστικά.

Προτεινόμενοι ρόλοι: Γριά, δοχεία, λουλούδια

Για τα αφηγηματικά μέρη μπορεί να δοθεί ρόλος αφηγητή.

Τα παιδιά μπορούν: να φανταστούν τη συνέχεια, να την αφηγηθούν και να δραματοποιήσουν και αυτήν.

Δραστηριότητα 3^η: Αξιολόγηση-Έκφραση «Το μονοπάτι των δικών μου ατελειών-λουλουδιών»

Στόχος: Η κατανόηση και η αποδοχή των προσωπικών αδυναμιών και η εκμετάλλευσή τους με δημιουργικό τρόπο.

Αναδόμηση της αφήγησης ή σκηνών της δραματοποίησης με ζωγραφική λουλουδιών σε ένα μονοπάτι. Τα λουλούδια είναι οι προσωπικές αδυναμίες-ατέλειές μας. Αν θέλουμε τα κατονομάζουμε στο κέντρο του λουλουδιού. Ελεύθερη έκφραση αυτών πάνω σε ένα ομαδικό πανώ που θα κρεμαστεί μετά στην αίθουσα διδασκαλίας.

Συμμετοχική παρατήρηση-Απομαγνητοφώνηση

Σύνθεση και παρουσιάσεις ομάδων

1^η: Πρόσθεσαν στην ιστορία άλλον ένα ήρωα, (έναν παππού) και σπόρους όχι μόνο λουλουδιών, αλλά δημητριακών και λαχανικών επίσης. Η γριά μαγείρευε νόστιμα φαγητά για τον παππού, που, μόλις παρατήρησε ότι στο μονοπάτι υπάρχουν λουλούδια μόνο στη μια πλευρά του μονοπατιού, έσπασε και το άλλο δοχείο για να βγαίνουν λουλούδια και στην άλλη πλευρά του μονοπατιού.

2^η: Το μη ρωγμώδες δοχείο (ρόλος) κορόιδευε το ραγισμένο (ρόλος). Ένα παιδί υποκρίνεται ένα τραπέζι, όπου πάνω του τοποθετούν ένα λουλούδι. Ένα άλλο παιδί υποκρίνεται το ξεραμένο φυτό, που ποτίζεται από το νερό του ραγισμένου δοχείου. Υπάρχουν επίσης οι ρόλοι γριάς και γέρου. Ο γέρος επισκέυασε το δοχείο.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 4^{ης} ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Τίτλος: «Ανακαλύπτω τις δυνατότητές μου»

Δραστηριότητα 1^η: «Μπορώ, μπορείς!»²⁵⁴

Στόχος: Ανάπτυξη εμπιστοσύνης στον εαυτό, ασφάλειας, αυτοσυγκέντρωσης, ανάδυση προσωπικών ικανοτήτων και δυνατοτήτων, τήρηση σειράς, ακρόαση, παρατηρητικότητα.

Τα παιδιά σκέφτονται κινήσεις που θα μπορούσαν να κάνουν. Ένα-ένα με τη σειρά επιλέγει και περιγράφει μία κίνηση. Π.χ. μπορώ να χοροπηδήσω ψηλά, να χειροκροτήσω δυνατά, να σταθώ στο ένα πόδι, να πηδήξω πολύ μακριά, να κάνω στροφή γύρω από τον εαυτό μου κλπ.

Μετά παρουσιάζει την κίνηση, ενώ οι υπόλοιποι τον μιμούνται.

Δραστηριότητα 2^η: «Ένα λαμπερό αστέρι»²⁵⁵

²⁵⁴ Deborah Plummer: *Παιχνίδια Αυτοεκτίμησης για παιδιά*, (μετ. Εύα Καλισκάμη), Πατάκης, Αθήνα 2014, σ.78.

(Ένα παραμύθι με ανοιχτό τέλος)

Στόχος: Η ανακάλυψη, η συνειδητοποίηση, η εκτίμηση των προσωπικών ικανοτήτων και δυνατοτήτων και η παρουσίασή τους.

Αφήγηση παραμυθιού

Κάποτε σε μια χώρα ζούσανε πολλά αστεράκια μαζί. Εκεί τα πάντα έλαμπαν από το φως των μικρών αστεριών. Γι' αυτή τη χώρα άκουσε και ένα μακρινό αστέρι που ήταν όμως μουντό, χωρίς φως και χωρίς χρώμα. Αποφάσισε λοιπόν να πάει στη χώρα των αστεριών για να δει τι κάνανε τα αστέρια και είχανε φως. Περπάτησε μέρες πολλές και νύχτες ατελείωτες, ώσπου τελικά τα κατάφερε και έφτασε κατάκοπο στη χώρα των αστεριών. Παντού υπήρχε φως από αστέρια. Άλλα έφεγγαν περισσότερο και άλλα λιγότερο, όλα όμως ήταν λαμπερά και χαρούμενα. Άρχισε να ψάχνει για το μυστικό που είχαν και λάμπανε ρωτώντας κάθε ένα αστέρι πώς τα κατάφερνε.

-Εγώ λάμπω, επειδή ζωγραφίζω όμορφες θάλασσες, του είπε ένα.

-Εγώ λάμπω, επειδή τραγουδάω όμορφα, του είπε ένα άλλο.

-Εμένα η λάμψη μου έρχεται από τις καλές πράξεις που κάνω.

-Εμένα η λάμψη μου έρχεται επειδή κάνω τους άλλους να γελούν με τα αστεία μου.

Κάθε αστέρι είχε και κάτι καλό να του πει. Τότε το μακρινό αστέρι αναρωτήθηκε τι θα μπορούσε να κάνει το ίδιο για να λάμψει. Όμως, και αν το έβρισκε ποιος θα του το μάθαινε να το κάνει; Θέλετε εσείς να του μάθετε τι και πώς μπορεί να κάνει για να λάμψει;

Δραματοποίηση παραμυθιού

Στο σημείο αυτό αρχίζει η δραματοποίηση όχι μόνο του δοσμένου παραμυθιού, αλλά και του ανοιχτού τέλους που αυτό προτείνει. Ως μακρινό αστέρι μπορεί να παίξει ο εμπυχωτής (teacher in role) ή ένα παιδί, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά

²⁵⁵ Νένα Γεωργιάδου: *Θεραπευτικά παιχνίδια*, Οξυγόνο, Αθήνα 2015, σ. 52.

παίζουν ως χαρούμενα αστέρια της χώρας. Ο εμπυχωτής ζητά από κάθε παιδί («ως το αστέρι που λάμπει») να παρουσιάσει τι μπορεί να διδάξει στο μακρινό αστέρι.

Ο εμπυχωτής παροτρύνει το κάθε παιδί να παρουσιάσει τι ξέρει να κάνει καλά, ώστε να βοηθήσει το αστεράκι. Μπορεί να είναι απλά πράγματα όπως ποδήλατο, τραγούδια, ζωγραφική, πλαστική (κουλουράκια), και πιο σύνθετα, όπως νοικοκυριό, καλοί τρόποι, συζήτηση με γονείς, κ.ά. Η παρουσίαση θα γίνει με παντομίμα ή μικρές ατάκες.

Αν κάποιο παιδί δυσκολεύεται να βρει μια προσωπική «λάμψη», ο εμπυχωτής το βοηθά λέγοντάς του τα προτερήματά του (π.χ.: ξέρεις να χορεύεις, μπορείς να του μάθεις χορό, ξέρεις τόσα ωραία τραγούδια, μπορείς να του μάθεις να τραγουδάει.).

Μόλις όλοι παρουσιάσουν τις προσωπικές ικανότητές τους το μακρινό αστέρι θα αποφασίσει και θα παρουσιάσει ποιο προσόν από όσα άκουσε το αντιπροσωπεύει περισσότερο, ευχαριστώντας τα άλλα αστέρια.

Δραστηριότητα 3^η: « Το δέντρο και ο χορός των ικανοτήτων-αστεριών»

Στόχος: Η έκφραση των προσωπικών ικανοτήτων και δυνατοτήτων και το μοίρασμά τους με την ομάδα με δημιουργικό τρόπο. (αξιολόγηση-αναστοχασμός)

Τα παιδιά σχεδιάζουν και κόβουν το περίγραμμα μικρών αστεριών από χρωματιστό χαρτόνι κανσόν. Μέσα στο αστέρι τους γράφουν την πιο μεγάλη ικανότητά τους που πιστεύουν ότι με αυτή λάμπουν και όλα μαζί τα αστέρια δημιουργούν ένα έλατο πυραμοειδές ως πανώ στον τοίχο της αίθουσας διδασκαλίας.

Τα παιδιά-αστέρια χορεύουν σε δυάδες, τριάδες, τετράδες, κύκλο με τη συνοδεία μουσικής. Ένα-ένα στον κύκλο κάνει ένα βήμα μπροστά και παρουσιάζει μια χορευτική φιγούρα που παραπέμπει στην λαμπερή ικανότητά τους. Οι υπόλοιποι μιμούνται την φιγούρα.

Συμμετοχική παρατήρηση-Απομαγνητοφώνηση

Μακρινό αστέρι έγινε ένα δημοφιλές παιδί στην τάξη. Κατάφερε να συντονίσει τη δράση και επικοινωνήσει με όλους τους συμμαθητές του.

Υπήρξε ένα κλίμα ασφάλειας στην ομάδα και όλοι εκφράστηκαν με ευκολία.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 5^{ης} ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Τίτλος: «Αντιμέτωπος με τις προσωπικές ατυχίες μου»

Δραστηριότητα 1^η: Τα αγάλματα των χαμένων καταστάσεων»

Στόχος: Ανακάλυψη-συνειδητοποίηση συναισθημάτων από καταστάσεις απώλειας, αποτυχιών και σωματική θεατρική έκφρασή τους με παγωμένη εικόνα και ανίχνευση σκέψης.

Παγωμένη εικόνα²⁵⁶

Ο καθένας βρίσκει ένα σημείο στο χώρο στο οποίο νιώθει καλά και φτιάχνει με το σώμα του μια εικόνα, που να αντιπροσωπεύει μια προσωπική κατάσταση απώλειας ή αποτυχίας. (Αφετηρία για την εισαγωγή στο θέμα της παρέμβασης-εργαστηρίου).

Όταν ο εμπυχωτής χτυπήσει το ταμπουρίνο θα πρέπει να μείνουν εντελώς ακίνητοι, παρόμοια με την εντύπωση που εμφανίζουν τα κέρνα ομοιώματα, τα αγάλματα ή μια φωτογραφία

Οι πιθανές απώλειες ή αποτυχίες είναι: χάνω το εισιτήριό μου, το χαρτζιλίκι μου για εκδρομή, την ισορροπία μου σε τεντωμένο σκοινί, τη σχολική μου τσάντα, το σπίτι μου από σεισμό, το βραβείο, το μετάλλιο κλπ.

Η ανίχνευση σκέψης ή το άγγιγμα στον ώμο²⁵⁷

(Η ανίχνευση σκέψης βοηθά στη ενίσχυση του χαρακτήρα, αλλά και στην καλλίτερη κατανόηση της γενικότερης κατάστασης μιας σκηνής.)

²⁵⁶ Αστέριος Τσιάρας, *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπούλιας, 2005, σ.122.

²⁵⁷ Νίκος Γκόβας: *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις – παιχνίδια – τεχνικές για εκπαιδευτικούς, εμπυχωτές νεανικών ομάδων*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2001, σ.140.

Ο εμπυχωτής περνά από τον «κήπο των αγαλμάτων» και αγγίζει με το μαγικό χέρι του ένα άγαλμα τυχαία. Αυτό, τότε, θα ζωντανέψει, θα αντιδράσει «σε ρόλο» απαντώντας σε ερωτήσεις όπως «πώς αισθάνεσαι;», «τι σκέφτεσαι;» κ.λ.π., θα έχει κάτι να πει για τον εαυτό του. Μια λέξη ή μια πρόταση, ή απλά έναν ήχο σχετικά με την απώλειά του ή την αποτυχία του.

Ο εμπυχωτής εξηγεί ότι δεν υπάρχει λάθος και σωστό. Υπάρχει μόνο η προσωπική ερμηνεία στα πράγματα. Αν κάποια αγάλματα δεν έχουν τίποτα να πουν, αυτό δεν πειράζει, είναι και «πάλι όμορφα».

Δραστηριότητα 2^η: «Αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιού Η τσαγιέρα²⁵⁸»

Στόχος: Η ανακάλυψη, η συνειδητοποίηση ότι ακόμα και στη χειρότερη προσωπική ατυχία, απώλεια, αποτυχία και στενοχώρια, η ανάμνηση των πρότερων ωραίων πραγμάτων είναι δύναμη ζωής. Η ζωή μας αξίζει.

Αφήγηση παραμυθιού

Χρησιμοποιείται στην αρχή της ιστορίας, ώστε να μεταφερθούν τα μέλη στην ιστορία που αποτελεί τον πυρήνα του θεατρικού εργαστηρίου.

Μια φορά ήταν μια τσαγιέρα περήφανη, και είχε δίκιο να περηφανεύεται για την ζωγραφισμένη και χρυσωμένη πορσελάνη της, για τον χαριτωμένο λιγνό λαιμό της και για το πλατύ και βολικό χερούλι της. Γι' αυτά μιλούσε κάθε τόσο. Λέξη όμως δεν έλεγε για το σκέπασμά της το ραγισμένο. Αυτό, φυσικά, ήταν μεγάλο ελάττωμα. Και ποιος μιλάει για τα ελαττώματα; Γι' αυτή τη δουλειά φροντίζουν με το παραπάνω οι άλλοι.

Η τσαγιέρα ήξερε πως τα φλιτζάνια, η ζαχαριέρα, η γαλατιέρα, ο δίσκος και όλο το σερβίτσιο, περισσότερο θα κουβέντιαζαν για το ραγισμένο της σκέπασμα, παρά για την χάρη του λαιμού της και τις ωραίες ζωγραφιές που τη στόλιζαν.

- Ω! Τι ζήλεια, έλεγε μέσα της. Εγώ τα ξέρω τα ψεγάδια μου, και γι' αυτό είμαι τόσο ταπεινή. Κουσούρια έχουμε όλοι μας. Όσο για χάρες, άλλοι έχουμε πιο πολλές και άλλοι λιγότερες. Τα φλιτζάνια έχουν ένα χερούλι, η ζαχαριέρα ένα

²⁵⁸ Hans Christian Andersen, *Παραμύθια*, (μετ. Αριστοτέλης Κουρτίδης), Αθήνα Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη, 2014, σσ. 60-62.

σκέπασμα, εγώ έχω και από το ένα και από το άλλο, και έξω από αυτά έχω και ένα λαιμό που τον ζηλεύουν όλοι. Για όλες αυτές τις χάρες είμαι η βασίλισσα του σερβίτσιου του τσαγιού. Η ζαχαριέρα, η γαλατιέρα, δεν λέω, έχουν μέσα τους πράγματα καλά και ευχάριστα στη γεύση, αλλά εγώ είμαι η πηγή που χαρίζω την τέρψη και την απόλαυση. Από εμένα έρχονται να ζητήσουν οι άνθρωποι την υγεία και την ευθυμία. Εγώ μεταμορφώνω μέσα μου, με την βοήθεια των φύλλων που φέρνουν από την μακρινή Κίνα, το άνοστο ζεστό νερό σε ένα θείο νέκταρ.

Αυτά και άλλα έλεγε κάθε τόσο η τσαγιέρα. Και τι χαρά ένοιωθε όταν το λεπτοκαμωμένο χεράκι μιας ωραίας κόρης, το σήκωνε για να προσφέρει τσάι στους καλεσμένους, που έρχονταν με τα ομορφότερά τους φορέματα στο φωτισμένο σαλόνι.

Αλλά μια μέρα το λεπτοκαμωμένο χέρι στάθηκε απρόσεχτο: η τσαγιέρα έπεσε, ο λαιμός της έγινε κομμάτια, το χερούλι ξεχώρισε και το σκέπασμα το ραγισμένο, βάλτε πια με το νου σας τι απέγινε. Η δυστυχισμένη τσαγιέρα, πεσμένη στο πάτωμα, έχυne σαν ολόθερμα δάκρυα το μοσχομυρισμένο τσάι της. Δεν περιγράφεται η συμφορά της. Μα το χειρότερο ήταν που όλοι γελούσαν, όχι για την αστοχία της ωραίας «δεσποινίδας», όσο για την ελεεινή κατάσταση της άμοιρης, ακρωτηριασμένης τσαγιέρας.

-Ποτέ μου δεν θα ξεχάσω αυτή τη φρικτή στιγμή, έλεγε η τσαγιέρα ύστερα από πολύ καιρό, όταν διηγείτο την ιστορία της ζωής της. Με είπαν απόμαχο, και με αυτή τη βρισιά με πέταξαν σε μια άκρη και με χάρισαν σε μια φτωχούλα. Ξέπεσα λοιπόν στη φτώχεια και κατρακύλισα στη δυστυχία. Η ζωή μου δεν είχε πια κανένα σκοπό, έτσι θαρρούσα. Και όμως, από τότε έγινε για μένα η πιο καλή, η αληθινή ζωή. Με γέμισαν με χώμα. Μου φάνηκε σαν να με έθαβαν. Μέσα όμως στο χώμα φύτεψαν το βολβό ενός λουλουδιού. Ποιος τον φύτεψε, ποιος μου τον χάρισε, δεν ξέρω, για μένα όμως ήταν το πιο μεγάλο δώρο. Και να, ο βολβός αυτός ζωντάνεψε, κουνήθηκε και έγινε για μένα μια καρδιά, μια ζωντανή καρδιά, που δεν είχα ως τότε. Μια άγνωστη δύναμη ένοιωθα στο είναι μου, σαν ένας παλμός κτυπούσε μέσα μου. Ο βολβός φύτρωσε. Τα αισθήματα που κοιμόνταν στα βάθη του ξέσπασαν σε ένα ωραίο λουλούδι. Το είδα, το στήριξα, και εμπρός στην ομορφιά του ξέχασα ολότελα τον εαυτό μου. Δεν μου είπε «ευχαριστώ», δεν με συλλογίστηκε διόλου. Όλοι θαύμαζαν, όλοι εξεθείαζαν το χρώμα του, την ευωδιά του, και εγώ ήμουν όλο χαρά!

Μια μέρα ήρθε ένας καλλιτέχνης και το είδε. Στάθηκε εμπρός εκστατικός από θαυμασμό και είπε:

-Τέτοιου λουλουδιού του άξιζε μια γλάστρα πολύ ομορφότερη από μια παλιοτσαγιέρα.

- Για να το μεταφυτέψουν με έσπασαν σε δύο κομμάτια. Ο πόνος διπλός, πόνος στην καρδιά και πόνος στο κορμί. Το λουλούδι που γεννήθηκε στα σπλάχνα μου, το πήγαν στο ωραίο σαλόνι, εκεί που έζησα τόσο ευτυχισμένη. Και εμένα; Εμένα με έριξαν σε μια παράμερη άκρη του κήπου, όπου βρίσκομαι ως τώρα, πεταμένο παλιό συντρίμι. Αλλά τι με αυτό; Μέσα μου ζει πάντα η ενθύμηση και αυτή κανένας δεν μπορεί να μου την πάρει.

Δραματοποίηση παραμυθιού

Οι διάφορες καταστάσεις της τσαγιέρας μπορούν να δραματοποιηθούν από διαφορετικά μέλη της ομάδας ή από υποομάδες.

Δραστηριότητα 3^η: «Η μονοκονδυλιά της ζωής» (ομαδικό εικαστικό έργο)²⁵⁹

Στόχος: Η εικαστική έκφραση και αποτύπωση των προσωπικών «άνω και κάτω» σε ένα ομαδικό συμβολικό μωσαϊκό ζωής.

Η ζωή μας συμβολίζεται ως μια συνεχόμενη γραμμή (μονοκονδυλιά) κατακτήσεων ή απωλειών, επιτυχιών ή αποτυχιών που προχωράει ανάλογα με τις συνθήκες, τα γονίδια, τις καταστάσεις, τις δυνατότητες, τις επιρροές, τις επιθυμίες, τα εμπόδια, την τύχη χωρίς σταματημό μέχρι το τέλος, αποτελώντας ένα μοναδικό μωσαϊκό προσωπικής ταυτότητας.

Στο εικαστικό αυτό δρώμενο με τίτλο «Η μονοκονδυλιά της ζωής » συμβολίζουμε τη ζωή του καθενός μας με την γραμμή μιας ομαδικής μονοκονδυλιάς, μέσα στην οποία όλοι βάζουμε το προσωπικό μας στίγμα ζωγραφίζοντας μέσα σε αυτήν. Ο καθένας αποτυπώνει το προσωπικό του

²⁵⁹ Πόπη Θρασανιώτη: Ετήσιο Παγκόσμιο Συνέδριο Cultural Diversity, Equity and Inclusion: Intercultural Education in 21st century and beyond, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 29/6 – 3/7 2015, Συνεδριακό Κέντρο Παν/μίου Ιωαννίνων, 30/6/2015.

στίγμα μέσα στα σχήματα που δημιουργούνται, ως μέρος του συνόλου. Στην ζωή σου με κάποιο τρόπο υπάρχω και εγώ, στη δική μου και εσύ.

«Η μονοκονδυλιά της ζωής» είναι έργο μοναδικό, καθώς δεν μπορεί να υπάρξει ποτέ ξανά το ίδιο, αλλά και έργο ιδιάζουσας αξίας λόγω της πολυπλοκότητας των χαρακτηριστικών και των ιδιοτήτων των συμμετεχόντων, που παρουσιάζει αξιοσημείωτο ενδιαφέρον τόσο από αισθητικής όσο και σημειολογικής πλευράς.

Η γραμμή αυτή μπορεί να έχει οποιαδήποτε κίνηση και πορεία, να πηγαίνει εμπρός, πίσω, πάνω, κάτω, παράλληλα, να τέμνεται σε διάφορα σημεία, αλλά δεν μπορεί να σχεδιαστεί ακριβώς πάνω από μια γραμμή που έχει ήδη σχηματιστεί στην μονοκονδυλιά, όπως ακριβώς δεν μπορούμε να φέρουμε το χρόνο πίσω και να ξαναζήσουμε την ίδια περίοδο της ζωής μας με τον ίδιο ακριβώς τρόπο.

Οι συμμετέχοντες καλούνται αρχικά να σχεδιάσουν όλοι μαζί την μονοκονδυλιά, όπου στην συνέχεια, κατά τη διάρκεια της ημέρας όλοι θα μπορούν να αποτυπώσουν μέσα στα σχήματα που δημιουργήθηκαν το προσωπικό τους στίγμα, ορίζοντας τον προσωπικό τους ζωγραφικό χώρο μέσα στον ομαδικό και χρησιμοποιώντας τις ποικίλες γραμμές, τα σχήματα τα σχέδια, τα χρώματα και τους συμβολισμούς τους.

(Υλικά ζωγραφικής: μαρκαδόροι πολύχρωμοι, χαρτί του μέτρου)

Συμμετοχική παρατήρηση-Απομαγνητοφώνηση

Υπήρξε αντίσταση από έναν μαθητή, επειδή στην ομάδα του υπήρχαν μόνο κορίτσια. Διευθετήθηκε.

1^η ομάδα: Η κούκλα της αίθουσας γίνεται καλεσμένος και η κοπέλα του σερβίρει τσάι. Σπάει και γίνεται διάλογος ανάμεσα στην τσαγιέρα και την κοπέλα. Οι υπόλοιποι την κοροϊδεύουν. Τότε η κοπέλα προτείνει στον καλεσμένο να του φέρει ice tea. Γεμίζει την κούπα και έπειτα αυτή διαμαρτύρεται ότι κολλάει. Οι υπόλοιποι την κοροϊδεύουν.

2^η ομάδα: Ο ευγενής κύριος μιλώντας με Γαλλική προφορά υποδέχεται τον καλεσμένο, τον σερβίρει, σπάει η τσαγιέρα και οι άλλοι κοροϊδεύουν.

3^η ομάδα: Ο αφέντης : -Τι ωραία μέρα σήμερα! Φέρε τσάι!

Ο υπηρέτης: -Τώρα σας έφερα τσάι με τη χρυσή τσαγιέρα.

Ο αφέντης : -Φτάνει με λέρωσες! Όχι άλλο, θα ξεχειλίσει το ποτήρι.

Ο αφέντης φέρνει τη γαλατιέρα και ο υπηρέτης παίρνοντας την τσαγιέρα τη σπάει.

Ο αφέντης : -Απολύεσαι!

4^η ομάδα: «Αχ, αυτή η χαλασμένη τσαγιέρα»

Μια κυρία παίρνει τη χαλασμένη τσαγιέρα και τη δίνει σε μια τσιγγάνα. Αυτή φυτεύει ένα λουλούδι. (Το λουλούδι το υποκρίνεται ένα παιδί με καπέλο που πάνω του υπάρχει ένα λουλούδι.) Κάποιος έρχεται και δίνει χρήματα στην τσιγγάνα για να πάρει το λουλούδι και την τσαγιέρα-γλάστρα.

5^η ομάδα: Οι καλεσμένοι είναι φανταστικοί, η τσαγιέρα ρίχνει τσάι βήχοντάς μας στο φλιτζάνι. Η τσαγιέρα σπάει αφού έπεσε ανάσκελα.

«Πάρε αυτό το σκουπίδι απ' το σπίτι μου», λέει η ζαχαριέρα, που ζωντανεύει και κουβαλάει την τσαγιέρα.

6^η ομάδα: Χτυπάει το κουδούνι.

–«Α, ήρθε η Μαίρη»!

- Καλώς την. Είναι χάλια το σπίτι από την μετακόμιση!

- «Α, ποντίκι, ποντίκι»! Γιατί δεν με προειδοποίησες ότι έρχεται ποντίκι, τσαγιέρα; Καλά δεν σε χώνευα, αλλά η μάνα μου ήθελε να σε κρατήσω.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 6^{ης} ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Τίτλος: «Εμπνέω αξιοπιστία, εμπιστοσύνη και γενναιότητα»

*Δραστηριότητα 1^η: «Περίπατος τυφλού»*²⁶⁰

²⁶⁰ Deborah Plummer, *Παιχνίδια Αυτοεκτίμησης για παιδιά*, ό.π., σ.83.

Στόχος: Η καλλιέργεια εμπιστοσύνης, ενσυναίσθησης, συνεργασίας

Η ομάδα χωρίζεται στα δύο. Οι μισοί παίκτες είναι οι σιωπηλοί «οδηγοί-συνοδοί» ενώ οι άλλοι μισοί είναι οι «τυφλοί-εξερευνητές», που με κλειστά μάτια οδηγούνται σε έναν τυφλό περίπατο. Οι «οδηγοί-συνοδοί» αποτρέπουν με ήπιο, καθησυχαστικό τρόπο (φωνή, άγγιγμα, επιβράδυνση βήματος) την πτώση των εξερευνητών επάνω σε εμπόδια ή την σύγκρουση μεταξύ τους. Οι «τυφλοί-εξερευνητές» επιλέγουν έναν οδηγό-συνοδό, που εμπιστεύονται, για να τους οδηγήσει στον περίπατό τους μέσα στο χώρο. Ο κάθε «τυφλός-εξερευνητής» ακουμπάει με το ένα χέρι του τον ώμο του «οδηγού-συνοδού» που βρίσκεται ακριβώς μπροστά του. Μόλις ολοκληρωθεί ο περίπατος στο χώρο, γίνεται αλλαγή ζευγαριών παικτών.

Δραστηριότητα 2^η: Αφήγηση και δραματοποίηση ιστορίας «Πρέπει να φανώ γενναίος»²⁶¹

Στόχος: Η καλλιέργεια επικοινωνίας, εμπιστευτικότητας, αξιοπιστίας, αυτογνωσίας, σιγουριάς, προσωπικής γενναιότητας,

Σήμερα στο σπίτι, ρώτησα τη μητέρα μου πού θα πάμε διακοπές. Η μαμά μου με κοίταξε, έκανε μια περίεργη γκριμάτσα, μ' αγκάλιασε, με φίλησε στο κεφάλι και μου είπε πως θα το κουβεντιάσαμε, «όταν ο μπαμπάς θα επιστρέψει, μωρό μου», και να πάω τώρα να παίξω στον κήπο.

Πήγα λοιπόν στον κήπο και περίμενα τον μπαμπά. Μόλις εκείνος έφτασε, έτρεξα στο μέρος του, εκείνος με πήρε στην αγκαλιά του, με πέταξε στον αέρα και τον ρώτησα πού θα πηγαίναμε διακοπές. Ο μπαμπάς μου απότομα έχασε το χαρούμενο ύφος, μ' άφησε κάτω και μου υποσχέθηκε ότι θα το συζητούσαμε μέσα, εκεί που βρήκαμε τη μαμά καθισμένη να μας περιμένει.

– Νομίζω ότι η στιγμή είναι κατάλληλη, είπε ο μπαμπάς.

– Συμφωνώ, απάντησε η μαμά. Το συζητήσαμε πριν από λίγο.

Τότε ο μπαμπάς κάθισε στην πολυθρόνα, μ' έπιασε από τα χέρια και με τράβηξε στα γόνατά του.

²⁶¹ Rene Goscinny, *Οι διακοπές του μικρού Νικόλα*, (μετ. Ανδρέας Καρακίσιος), Αθήνα, Σύγχρονοι Ορίζοντες, 2000, σ.

Το κείμενο διδάχτηκε παράλληλα και στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματικής από τον εκπαιδευτικό της τάξης. (Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού, β τεύχος, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2007, σσ. 89-90.

– Ο Νικόλας μου είναι ένα μεγάλο και λογικό αγόρι. Έτσι δεν είναι;

– Βεβαίως, βεβαίως! απάντησε η μαμά μου.

Εγώ δε βλέπω με καλό μάτι ποτέ μου τέτοιες κουβέντες, ότι τάχα είμαι ένα μεγάλο αγόρι, γιατί συνήθως, όταν μου το λένε, θέλουν να κάνω πράγματα που δε μου πολυαρέσουν.

– Κι είμαι σίγουρος, είπε ο μπαμπάς, ότι το μεγάλο μου αγόρι θα ήθελε πολύ να πάει διακοπές στη θάλασσα!

– Αχ ναι! είπα. Και θα μείνουμε σε ξενοδοχείο;

– Όχι ακριβώς, είπε ο μπαμπάς και κόμπιασε. Να... νομίζω πως θα κοιμάσαι σε σκηνή.

– Σε μια σκηνή, όπως οι Ινδιάνοι; ρώτησα. Τέλεια! Και θα μ' αφήσεις να σε βοηθήσω να στήσουμε τη σκηνή; Ν' ανάψουμε φωτιά; Και θα μου μάθεις ψάρεμα για να φέρνω μεγάλα ψάρια στη μαμά; Αχ, αυτό θα ήταν σαν όνειρο!

Ο μπαμπάς σκούπισε το πρόσωπό του με το μαντίλι του, σαν να ζεσταινόταν πολύ, αν και δεν είχε καθόλου ζέστη εκείνη την ώρα, κι ύστερα μου είπε:

– Νικόλα, πρέπει να μιλήσουμε σαν μεγάλοι. Πρέπει να φανείς πολύ γενναίος.

– Και, αν φανείς γενναίος και συμπεριφερθείς σαν ένα μεγάλο παιδί, είπε η μαμά, θα σου ετοιμάσω το βράδυ την αγαπημένη σου τούρτα σοκολάτα.

Τότε ο μπαμπάς καθάρισε τον λαιμό του με ένα ελαφρό βήξιμο, μ' έπιασε απ' τους ώμους και μου είπε:

– Δε θα έρθουμε μαζί σου στις διακοπές. Θα πας μόνος σου, σαν μεγάλος. Η μαμά σου κι εγώ αποφασίσαμε να πας σε μια κατασκήνωση. Θα σου κάνει πολύ καλό, θα είσαι με φίλους της ηλικίας σου και θα το χαρείς πάρα πολύ...

– Σίγουρα, είναι η πρώτη φορά που θα μείνεις μόνος σου, χωρίς εμάς, Νικόλα, αλλά είναι για το καλό σου, είπε η μαμά. Λοιπόν, τι λες, αγόρι μου;

– Απίθανο! φώναξα κι άρχισα να χοροπηδάω στο σαλόνι. Γιατί –αλήθεια- οι κατασκηνώσεις είναι καταπληκτικές. Κάνεις ένα σωρό φίλους, άπειρες βόλτες, παίζεις παιχνίδια, ανάβεις φωτιές και χορεύεις και τραγουδάς. Ήμουν τόσο χαρούμενος, που αγκάλιασα και φίλησα τον μπαμπά και τη μαμά.

Το βράδυ η τούρτα ήταν πολύ νόστιμη κι έφαγα πολλά κομμάτια, γιατί ο μπαμπάς κι η μαμά ούτε που τ' αγγίζανε. Εκείνο που είναι περίεργο είναι που ο μπαμπάς κι η μαμά με κοιτάζανε με μάτια γουρλωμένα και φαίνονταν κάπως στενοχωρημένοι. Τους καταλαβαίνω, σίγουρα δεν έχουν συνηθίσει να μένουν

μόνοι τους στις διακοπές. Όμως εγώ δεν ξέρω, αλλά πιστεύω πως ήμουν πολύ γενναίος και λογικός. Δεν ήμουν;

(Αντί να δραματοποιηθεί όλο το κείμενο, μπορεί από αυτό να δραματοποιηθεί αυτοσχεδιαστικά μια σκηνή που φαντάζονται τα μέλη της ομάδας. Π.χ. η παρακάτω δραστηριότητα.)

Δραστηριότητα 3^η: «Σβήνουμε μια φωτιά στην κατασκήνωση»²⁶²
(Αυτοσχεδιασμός)

Στόχος: Η επικοινωνία, ο συντονισμός, η αναμέτρηση και εκτίμηση της προσωπικής γενναιότητας

Δίνουμε στην ομάδα το θέμα «Σβήνουμε μια φωτιά στην κατασκήνωση».

Βοηθάμε τα παιδιά να κατανοήσουν τις χρονικές φάσεις του αυτοσχεδιασμού:

1. Αρχή της φωτιάς στα δέντρα.
2. Κάποιοι αντιλαμβάνονται τη λάμψη και ειδοποιούν την Πυροσβεστική υπηρεσία.
3. Οι πυροσβέστες καταφτάνουν στην κατασκήνωση.
4. Ο συντονιστής δίνει οδηγίες στους πυροσβέστες για το σβήσιμο της φωτιάς.

Ρόλοι: κατασκηνωτές, συντονιστής Πυροσβεστικής υπηρεσίας, πυροσβέστες, δέντρα που καίγονται, λάμψη φωτιάς, ήχος νερού πυροσβεστικής αντλίας

Δραστηριότητα 4^η: «Βρίσκω την προσωπική μου κίνηση /φιγούρα/ρυθμό»

Στόχος: Η έκφραση της προσωπικής αξιοπιστίας.

²⁶² Πέτρος Μουγιακάκος, Αντογόνη Μώρου, Χρήστος Παπαδημούλης, Μαρία Φραγκή, *Θεατρική Αγωγή - Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού*, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 2006, σ.26.

Κινούμαστε ρυθμικά με τη συνοδεία μουσικής στο χώρο, βρίσκουμε (χρησιμοποιώντας τη φαντασία) τη δική μας φιγούρα, που μπορούμε να επαναλάβουμε, δεν μας κουράζει, μας δίνει χαρά και μας χαρακτηρίζει. Μόνο εγώ μπορώ να κάνω με αυτόν τον τρόπο αυτή τη φιγούρα. Είναι μοναδική! Ο εμπυχωτής δίνει στα μέλη της ομάδας τον απαραίτητο χρόνο να βρουν και να ενισχύσουν ένα τρόπο κίνησης-βαδίσματος.

Αφού το κάνουν με αυτοπεποίθηση ζητούμε, όπως κινούνται στο χώρο, να βρουν κάποιο άλλο μέλος και να γίνουν ζευγάρι. Συνεχίζουν την κίνηση στον χώρο, ως ένα σώμα αυτή τη φορά, με συνοδεία μουσικής (μπορούν να κινούνται ρυθμικά αν θέλουν), και το κάθε μέλος συνεχίζει το ρυθμό/φιγούρα/κίνηση που ανακάλυψε και υποστήριξε. Στη συνέχεια, το ζευγάρι συνεχίζει την κίνηση-χορό σύμφωνα με τον ρυθμό του πρώτου παίκτη, ενώ στη τελευταία φάση κινούνται με βάση το ρυθμό του δεύτερου.

Συμμετοχική παρατήρηση-Απομαγνητοφώνηση

1. Καθώς αφηγείτο η εμπυχωτήρια, ένα παιδί αναγνώρισε το κείμενο.
2. Όταν προτάθηκε το σενάριο της φωτιάς στην κατασκήνωση για δραματοποίηση, κάποιοι μαθητές πρότειναν και άλλα σενάρια, όπως την εμφάνιση μιας αρκούδας η ενός φιδιού. Έτσι τους επιτράπη να επιλέξουν και διαφορετικό σενάριο ανάλογα με την απόφαση της ομάδας.
3. Δύο φίλοι στο χωρισμό της ομάδας χωρίστηκαν και ο ένας από τους δύο (ο Νικόλας) έδειξε να δυσαρεστείται (ένδειξη ανασφάλειας), αλλά προσαρμόστηκε.
4. Σύνθεση και παρουσίαση ομάδων

1^η ομάδα: Αδριανός, Αντριάνο, Αντώνης, Μάριος, Μάνος (έχουν δώσει άλλα ονόματα ο ένας στον άλλον στο δικό τους σενάριο)

Τα παιδιά κολυμπούν στη θάλασσα. Βλέπουν μια φάλαινα Όρκα, φοβούνται και αποφασίζουν να δώσουν λύση. Βουτάνε δυο θαρραλέοι για να την βγάλουν. Δεν τα καταφέρνουν και βουτάει ο τρίτος, ενώ οι υπόλοιποι της παρέας γαργαλάνε τη φάλαινα για να γελάσει. Τηλεφωνούν σε Μεταφορική Εταιρία με αντρική φωνή και ζητούν να φέρουν ένα γερανό για να μετακινήσουν.... ένα

πλακάκι! (εμφανίζουν ένα κινητό για πλακάκι). (Οι μεταφορείς είναι φανταστικά πρόσωπα στο θέμα.) Ο γερανός δεν τα καταφέρνει και ζητούν άλλο μεταφορικό συνεργείο. Τον γερανό οδηγεί ένα παιδί: «Να το πλακάκι!» Σηκώνεται η φάλανα και ξαναπέφτει. Φέρνουν και άλλο γερανό, ο ένας από τη μια πλευρά και ο άλλος από την άλλη. Επιτέλους την σηκώνουν. Μετά από μια ώρα η Όρκα πεθαίνει και την πάνε στη χωματερή. (Ακούγεται η ατάκα «Είστε πολύ φιλόζωοι»). Συνεχίζουν το κολύμπι.

2^η ομάδα: (Κατερίνα Α., Αντρέας, Σταύρος, Αδριανή, Γιώργος Δ.)

Μια γιαγιά στο δάσος καπνίζει και πιάνει φωτιά γύρω της όταν πετάει το τσιγάρο. Ο ηλικιωμένος άνδρας της προσπαθεί να σβήσει τη φωτιά.

Ο αρχηγός της εκεί κατασκήνωσης δίνει εντολή να σβήσουν τη φωτιά, και πηγαίνει στη σπηλιά μιας αρκούδας, η αρκούδα του αρπάζει το χέρι μα αυτός ξεφεύγει. Τα παιδιά τηλεφωνούν με κινητό στην Πυροσβεστική Υπηρεσία και παραγγέλνουν και ένα χάμπουργκερ. Ανεβαίνουν όλοι επάνω σε ένα δένδρο για να προφυλαχτούν. Η Πυροσβεστική καθυστερεί και αυτοί πεινούν. Τηλεφωνούν με κινητό στα Goody's και παραγγέλνουν. Έρχεται τελικά η Πυροσβεστική, τη διώχνουν και έρχεται έπειτα η παραγγελία στα Goody's. Δεν έχουν χρήματα και δίνουν το κινητό και τη σύνταξη της γιαγιάς!

3^η ομάδα: (Σοφία, Χάρις, Γιώργος Π. Γιούλα, Γιάννης)

Έρχεται ένα καινούργιο αγόρι στην κατασκήνωση. Το αγόρι είναι ο μικρός Νικόλας και συστήνονται μεταξύ τους. Η ομαδάρχισσα ανακοινώνει ότι θα πάνε στο δάσος βόλτα. Ξεκινούν τη βόλτα και ο μικρός Νικόλας ανάβει κατά λάθος φωτιά και προσπαθεί να τη σβήσει. Λιποθυμούν δυο παιδιά, η ομαδάρχισσα παίρνει τηλέφωνο από το κινητό της για βοήθεια. Το πόδι του μικρού Νικόλα παίρνει φωτιά και βρίσκει τη μαμά του (ένα μεταμφιεσμένο αγόρι με περούκα). Κατορθώνουν να σβήσουν τη φωτιά. Λένε σε όλους ότι όλα είναι μια χαρά και δεν έχουν σχέση με τη φωτιά.

4^η ομάδα: (Κατερίνα Ζ., Αντζελίνα, Κωνσταντίνος, Νικόλας, Δημήτρης, Βαγγέλης, Μίλτος)

Τα παιδιά τσακώνονται και η ομαδάρχισσα τα βάζει τιμωρία. Ρίχνουν ο ένας την ευθύνη στον άλλον. Τους βάζει να φτιάξουν φαγητό για όλη την κατασκήνωση. Ενώ τηγάνιζαν αυγά, έπιασε φωτιά και άρχισαν να φτύνουν για να σβήσει!

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 7^{ης} ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Τίτλος: «Έχω εμπιστοσύνη στις δυνάμεις μου και στον εαυτό μου»

Δραστηριότητα 1^η: « Καθρέφτες»²⁶³

Στόχος: Η καλλιέργεια της παρατηρητικότητας, της συγκέντρωσης, του αυτοελέγχου.

Τα μέλη χωρίζονται σε ζευγάρια. Το ένα μέλος γίνεται ο καθρέφτης που μιμείται κινήσεις, εκφράσεις και στάσεις του καθρεφτιζομένου. Ο εμπυχωτής έχει τη δυνατότητα να δίνει μηνύματα (π.χ. ο ένας είναι αγχωμένος). Ο καθρέφτης μπορεί να γίνει ηχητικός, δηλαδή να λέει συγχρόνως με τον καθρεφτιζόμενο λέξεις, προτάσεις και ήχους.

Δραστηριότητα 2^η: Αφήγηση και δραματοποίηση ιστορίας Ο γιος²⁶⁴

Στόχος: Η καλλιέργεια της ευψυχίας, της εμπιστοσύνης στις προσωπικές δυνάμεις.

Αφήγηση

Ο Αύγουστος ήταν για μένα, όταν ήμουν παιδί, κι είναι ακόμα, ο πιο αγαπημένος μου μήνας· αυτός φέρνει, μαθές*, τα σταφύλια και τα σύκα, τα πεπόνια, τα καρπούζια· τον ονομάτιστα Άγιον Αύγουστο· αυτός ο προστάτης μου, έλεγα, σε αυτόν θα κάνω την προσευκή μου· όταν θέλω τίποτα, από αυτόν

²⁶³ Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα 2008, σ.260.

²⁶⁴ Νίκος Καζαντζάκης: *Αναφορά στον Γκρέκο*, Ελένη Καζαντζάκη, Αθήνα χ.χ., σσ. 83-86. (Απόσπασμα Θ' κεφαλαίου του μυθιστορήματος που κυκλοφόρησε το 1961 μετά το θάνατο του συγγραφέα και αποτελεί τη λογοτεχνική αυτοβιογραφία του.)

Το κείμενο διδάσκεται στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματικής από τον εκπαιδευτικό της τάξης. (*Με λογισμό και μ' όνειρο*, Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2005, σσ.155-157.

θα το ζητώ, κι αυτός θα το ζητήσει από το Θεό, κι ο Θεός θα μου το δώσει. Και μια φορά πήρα νερομπογιές και τον ζωγράφισα: Έμοιαζε πολύ του παππού μου του χωριάτη· τα ίδια κόκκινα μάγουλα, το ίδιο φαρδύ χαμόγελο, μα ήταν ξυπόλυτος μέσα σ' ένα πατητήρι και πατούσε σταφύλια, και τα πόδια του ως τα γόνατα κι ως πάνω στα μεριά τα 'χα ζωγραφίσει κόκκινα από το μούστο· κι είχα στεφανώσει το κεφάλι του με κληματόφυλλα. Όμως κάτι του 'λειπε, μα τι; Τον κοίταξα καλά- καλά και του 'βαλα δυο κέρατα στο κεφάλι, ανάμεσα στα κληματόφυλλα, γιατί το μαντίλι που φορούσε ο παππούς μου έκανε δεξιά και ζερβά δυο μεγάλους κόμπους σαν κέρατα.

Από τη στιγμή που τον ζωγράφισα και στερέωσα το πρόσωπό του, στερεώθηκε και μέσα μου η εμπιστοσύνη μου σε αυτόν, και κάθε χρόνο τον περίμενα να 'ρθει, να τρυγήσει τ' αμπέλια της Κρήτης, να πατήσει τα σταφύλια και να κάμει το θάμα του, να βγάλει από τα σταφύλια κρασί. Γιατί, θυμούμαι, το μυστήριο τούτο με τυράννησε πολύ —πώς μπορεί να γίνει το σταφύλι κρασί· μονάχα ο Άγιος Αύγουστος μπορούσε να κάμει ένα τέτοιο θάμα· κι έλεγα: Αχ, να τύχαινε να τον συναπαντήσω μια μέρα στο αμπέλι που είχαμε απόξω από το Μεγάλο Κάστρο και να τον ρωτήσω να μου πει το μυστικό. Τι 'ναι το θάμα τούτο δεν καταλάβαινα. Η αγουρίδα γίνεται σταφύλι, το σταφύλι γίνεται κρασί, το κρασί το πίνουν οι άνθρωποι και μεθούνε· γιατί μεθούνε; Όλα αυτά μου φαίνονταν μυστήρια φοβερά, και μια φορά που ρώτησα τον πατέρα μου, αυτός μάζεψε τα φρύδια: «Μη φυτρώνεις εκεί που δε σε σπέρνουν!», μου αποκρίθηκε.

Τον Αύγουστο ξάπλωναν και στους οφιγιάδες* τα σταφύλια, να τα ξεράνει ο ήλιος να γίνουν σταφίδα. Μια χρονιά είχαμε πάει στο αμπέλι μας και μέναμε στο εξοχικό μας σπιτάκι· ο αγέρας μύριζε, η γης καίγονταν, τα τζιτζίκια καίγονταν κι αυτά, σα να κάθονταν απάνω σε κάρβουνα αναμμένα.

Τη μέρα εκείνη, της Κοίμησης της Παναγιάς, 15 Αυγούστου, οι εργάτες δε δούλευαν κι ο πατέρας μου κάθονταν στη ρίζα μιας ελιάς και κάπνιζε· είχαν έρθει γύρα οι γειτόνοι, που είχαν απλώσει κι αυτοί τη σταφίδα τους, κάπνιζαν πλάι στον πατέρα μου, αμίλητοι. Φαίνονταν στενοχωρημένοι. Όλοι είχαν καρφώσει τα μάτια σ' ένα συννεφάκι που 'χε προβάσει στον ουρανό, κατασκότεινο, βουβό και προχωρούσε. Είχα καθίσει κι εγώ κοντά στον πατέρα

μου και κοίταζα το σύννεφο· μου άρεσε· σκούρο μολυβί, χνουδάτο, κι ολοένα μεγάλωνε, άλλαζε πρόσωπο και κορμί, πότε σα γεμάτο ασκί, πότε σα μαυροφτέρουγο όρνιο και πότε σαν τον ελέφα που είχα δει ζωγραφιά· κουνούσε την προβοσκίδα του κι έψαχνε ν' αγγίξει κάτω της γης. Αεράκι χλιαρό φύσηξε, τα φύλλα της ελιάς ανατρίχιασαν. Ένας γείτονας πετάχτηκε όρθιος, άπλωσε το χέρι κατά το σύννεφο που προχωρούσε.

— Ανάθεμά το, μουρμούρισε, ο Θεός να με βγάλει ψεύτη, φέρνει τον κατακλυσμό!

— Δάγκασε τη γλώσσα σου, του 'καμε ένας γέρος θεοφοβούμενος, δε θα το αφήσει η Παναγιά· σήμερα είναι της χάρης της.

Ο πατέρας μου έγρουξε*, μα δεν έβγαλε άχνα· πίστευε στην Παναγιά, μα δεν πίστευε πως η Παναγιά μπορεί να κουμαντάρει τα σύννεφα.

Εκεί που μιλούσαν, ο ουρανός σκεπάστηκε· οι πρώτες στάλες, χοντρές, ζεστές, άρχισαν να πέφτουν. Τα σύννεφα χαμήλωσαν, κίτρινες βουβές αστραπές καταξέσκιζαν τον ουρανό.

— Παναγιά μου, φώναξαν οι γειτόνοι, βοήθεια!

Όλοι πετάχτηκαν απάνω, κατασκόρπισαν, καθένας έτρεχε κατά το αμπέλι του, όπου είχε απλώσει τη σταφίδα της χρονιάς· κι ως έτρεχαν, ολοένα και σκοτεινίαζε ο αγέρας, κρεμάστηκαν μαύρες πλεξούδες από τα σύννεφα, ξέσπασε η μπόρα. Γέμισαν τ' αυλάκια, πήραν να τρέχουν οι δρόμοι σαν ποταμοί, φωνές ακούστηκαν γοερές από το κάθε αμπέλι. Άλλοι βλαστημούσαν, άλλοι φώναζαν την Παναγιά να τους λυπηθεί, να βάλει το χέρι της, και στο τέλος θρήνος ξέσπασε πίσω από τις ελιές στο κάθε αμπέλι.

Ξέφυγα από το σπιτάκι, έτρεξα μέσα στη νεροποντή, παράξενη χαρά με είχε συνεπάρει, σα μεθύσι.

Είχα φτάσει ως το δρόμο, δεν μπόρεσα να τον περάσω, ήταν ποταμός, και στάθηκα και κοίταζα: Μαζί με τα νερά κυλούσαν αγκαλιές - αγκαλιές τα μεσοξεραμένα σταφύλια, ο μόχτος της χρονιάς, έτρεχαν κατά τη θάλασσα και χάνονταν. Ο θρήνος δυνάμωνε, μερικές γυναίκες είχαν χωθεί ως τα γόνατα

μέσα στα νερά και μάχουνταν να περισώσουν λίγη σταφίδα· άλλες, όρθιες στην άκρα του δρόμου, είχαν βγάλει τις μπολίδες τους* και συρομαδιούνταν*.

Είχα γίνει μουσκίδι ως το κόκαλο· πήρα δρόμο κατά το σπιτάκι και μάχουμουν* να κρύψω τη χαρά μου· βιάζουμουν να δω τι θα 'κανε ο πατέρας μου· θα 'κλαίγε, θα βλαστημούσε, θα φώναζε; Περνώντας από τον οψιγιά είδα πως όλη μας η σταφίδα είχε φύγει.

Τον είδα να στέκεται στο κατώφλι, ακίνητος, και δάγκανε τα μουστάκια του. Πίσω του, όρθια, η μητέρα μου έκλαιγε.

— Πατέρα, φώναξα, πάει η σταφίδα μας!

— Εμείς δεν πάμε, μου αποκρίθηκε· σώπα!

Ποτέ δεν ξέχασα τη στιγμή ετούτη· θαρρώ μου στάθηκε στις δύσκολες στιγμές της ζωής μου μεγάλο μάθημα· αναθυμόμουν τον πατέρα μου ήσυχο, ασάλευτο, να στέκεται στο κατώφλι, μήτε βλαστημούσε, μήτε παρακαλούσε, μήτε έκλαιγε· ασάλευτος κοίταζε τον όλεθρο κι έσωζε, μόνος αυτός, ανάμεσα σε όλους τους γειτόνους, την αξιοπρέπεια του ανθρώπου.

Άγνωστες

λέξεις:

*μαθές:βέβαια

* στους οψιγιάδες (ο οψιγιάς): στα χωράφια δίπλα στα αμπέλια. Μετά από ειδικό καθάρισμα άπλωναν σ' αυτά και ξέραιναν τις σταφίδες.

*έγγρουξε (γρούζω): γόγγυξε

* τις μπολίδες τους (η μπολίδα): τα τσεμπέρια τους, τα μαντίλια που έδεναν το κεφάλι τους

* συρομαδιούνταν (συρομαδιέμαι): τραβούσαν τα μαλλιά τους

* μάχουμουν (μάχουμαι= μάχομαι): προσπαθούσα

Δραστηριότητα 3^η: « Ο εαυτός μου»

Στόχος: Η ενδυνάμωση της προσωπικής ταυτότητας και φαντασίας.

Τα μέλη ζωγραφίζουν με αλληλοβοήθεια το περίγραμμα του εαυτού τους πάνω σε χαρτί οντουλέ ή του μέτρου. Μέσα γράφουν το όνομά τους, τα εσωτερικά και εξωτερικά γνωρίσματά του, τα ενδιαφέροντά του, συνήθειες, προσωπικά μυστικά και τα συναισθήματα που απορρέουν από την ιστορία.

Δραστηριότητα 4^η: «Δημιουργική γραφή-Τι γίνεται ύστερα;»²⁶⁵»

Τι έγινε μετά την ολική καταστροφή της σταφίδας; Το κάθε μέλος γράφει έτσι όπως φαντάζονται ατομικά την εξέλιξη της ιστορίας.

Συμμετοχική παρατήρηση-Απομαγνητοφώνηση

Τα παιδιά δεν είχαν διδαχθεί ακόμα το κείμενο. Συζητήσαμε για το μήνυμα του αποσπάσματος. Και οι 5 ομάδες διακωμώδησαν δραματολογικά την ιστορία.

1^η ομάδα: Γιώργος Π., Σταύρος, Σοφία Αδριανή, Κατερίνα

Ήρωες: γιαγιά, γιος, πατέρας, Αυγουστία (εμφανίζει με μαγικό τρόπο τη σοδειά.)

Ένα κορίτσι μιμείται το αμπέλι.

Η ιστορία έχει παραλλαχθεί, ο γιος θέλει σοκολάτα με σταφίδες, οι ρόλοι διακωμωδούνται.

(Το σενάριο της ομάδας δεν είχε συνοχή με αρχή-μέση-τέλος. Οι μαθητές αυτοσχεδίασαν και οι σκηνές ήταν ασύνδετες. Δεν έγινε κατανοητό το μήνυμα.)

2^η ομάδα: Αντριάνο, Μίλτος, Γιάννης, Μάριος

Ήρωες: Δύο κούκλες και δυο άνθρωποι

Χρήση κουκλοθέατρου για να αναδειχθεί η σκηνή των ανθρώπων που τρέχουν να προφυλάξουν τη σοδειά τους από τη βροχή.

Δύο κούκλες και δυο άνθρωποι μαζεύουν τις σταφίδες.

Ο πατέρας ξεχνάει να πει τη φράση «Εμείς δεν πάμε» και την λέει μια από τις κούκλες.

²⁶⁵ Gianni Rodari: *Γραμματική της Φαντασίας*, (μετ. Μαρία Βερτσώνη-Κοκόλη, Λία Αγγουρίδου-Στρίντζη), Αθήνα, Τεκμήριο, 1994, σσ. 80-82.

3^η ομάδα: Δημήτρης, Γιώργος Δ., Βαγγέλης, Ανδρέας

Ήρωες: Μόνα Λίζα, πατέρας

Χρήση κουκλοθέατρου ως παράθυρο. Κλαίει ο πατέρας φωνάζοντας «πάνε οι σταφίδες».

Η Παναγία εμφανίζεται με τη μορφή της Μόνα Λίζας και δίνει λύση, λέγοντας ότι θα βγει ο ήλιος. Οι κουρτίνες τραβιούνται και έτσι σηματοδοτείται η απομάκρυνση του σύννεφου. Ο πατέρας ζητωκραυγάζει και βγαίνει από την αίθουσα τρέχοντας.

Το σενάριο αυτό ήταν το πιο κοντινό στα ζητούμενα της δραματοποίησης.

4^η ομάδα: Χάρης, Γιούλα, Αντώνης, Αδριανός, Ιωάννης

Ήρωες: μητέρα, πατέρας, δύο παιδιά

Η μητέρα κάνει το σταυρό της, τα δύο παιδιά φτιάχνουν ένα ψηλό φράγμα. Πιάνει βροχή, η μητέρα κλαίει.

Ο πατέρας απογοητεύεται, γιατί τελικά το φράγμα διαλύθηκε. Χάθηκαν όλες οι σταφίδες και η μητέρα με τον πατέρα λιποθυμούν.

5^η ομάδα: Νικόλας, Κων/νος, Μάνος, Ατζελίνα

Ήρωες: Πατέρας, γιος, γυναίκα, γέρος που καπνίζει.

Η γυναίκα μαλλιοτραβιέται, χτυπιέται.

Ο γέρος πεθαίνει.

Ο πατέρας λέει:

«Πάει και αυτός! Εγώ δεν πάω!»

Ο γιος κοιμόταν και είδε ένα παράξενο όνειρο: ότι η καταιγίδα κατέστρεψε τη σοδειά.

Ο πατέρας ξαναλέει: «Εμείς δεν πάμε».

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 8^{ης} ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Τίτλος: «Είμαι ένα και μοναδικό ανθρώπινο πλάσμα»

Δραστηριότητα 1^η:

A) «Η μπαλαρίνα»²⁶⁶

Στόχος: Η καλλιέργεια της συγκέντρωσης, του αυτοελέγχου, της υπευθυνότητας, της εμπιστοσύνης και του ατομικού θάρρους.

Ένας από τα μέλη μπαίνει στο κέντρο μικρού κύκλου που σχηματίζουν τα υπόλοιπα με τα σώματά τους κολλημένα στους ώμους. Το μέλος στο κέντρο αφήνεται τελείως να πέσει προς την περιφέρεια και τα υπόλοιπα τον στηρίζουν και αργά και προσεκτικά τον μεταφέρουν κυκλικά με τη δύναμη των χεριών τους. Όλα τα μέλη περνούν με τη σειρά από την εσωτερική θέση.

B) «Μίμηση ζώου και πουλιού»²⁶⁷

Στόχος: Η συνειδητοποίηση της διαφοράς του ρυθμού στον καθένα.

Μιμούμαστε γνωστές κινήσεις ζώων με τα πόδια, τα χέρια, το κεφάλι και όλο το σώμα. Πώς περπατά η πάπια, ο λαγός, το άλογο η γάτα. Πώς πετά η πεταλούδα, ο γλάρος, η μέλισσα. Πως τσιμπά τους σπόρους το πουλί, πώς τρώει η κότα. Η κίνηση του σώματος να γίνεται σε διάφορα επίπεδα (π.χ. ψηλά, χαμηλά, στο πάτωμα, πάνω σε βάθρο, κλπ.)

Δραστηριότητα 2^η: «Αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιού Το σχολείο των ζώων»²⁶⁸

Στόχος: Η συνειδητοποίηση και η ενθάρρυνση ότι ο καθένας είναι ένα μοναδικό ανθρώπινο πλάσμα!

Ένας λαγός, ένα πουλί, ένα ψάρι, ένας σκίουρος, μια πάπια και διάφορα άλλα ζώα αποφάσισαν να ανοίξουν ένα σχολείο. Συστήθηκε λοιπόν μια επιτροπή και τα μέλη της οργάνωσαν ένα συνέδριο για να φτιάξουν το πρόγραμμα μαθημάτων του σχολείου τους.

²⁶⁶ <https://pappanna.wordpress.com/2015/08/28/ Προσπελάστηκε> στις 3.2.2016.

²⁶⁷ Πέτρος Μουγιακάκος, Αντιγόνη Μώρου, Χρήστος Παπαδημούλης, Μαρία Φραγκή, *Θεατρική Αγωγή-Ε' και Στ' Δημοτικού*, Βιβλίο Δασκάλου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2006, σ. 24.

²⁶⁸ Leo Buscaglia, *Να ζεις, ν' αγαπάς και να μαθαίνεις*, μετ. Μαρίνα Λώμη, Γλάρος, Αθήνα 1988, σ.29.

Ο λαγός επέμενε ότι στο πρόγραμμα έπρεπε να συμπεριληφθεί το τρέξιμο. Το πουλί επέμενε ότι έπρεπε να συμπεριληφθεί το πέταγμα. Το ψάρι επέμενε για το κολύμπι, ο σκίουρος για το κάθετο σκαρφάλωμα στα δέντρα και κάθε ζώο του δάσους ήθελε να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα αυτό στο οποίο ήταν πολύ καλό.

Μετά τις εισηγήσεις των ζώων η επιτροπή αποφάσισε να τα βάλουν όλα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και όλα τα ζώα ήταν υποχρεωμένα να παρακολουθούν όλα τα μαθήματα.

Ο λαγός έτρεχε σαν τον άνεμο, κανένα ζώο δεν μπορούσε να του παραβγεί στο τρέξιμο.

Οι άλλοι όμως επέμεναν ότι ήταν απαραίτητο για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, να μάθουν στο λαγό να πετάει. Ανέβασαν λοιπόν το λαγό σε ένα κλαδί και του είπαν: «Πέτα, λαγέ!!» Ο κακόμοιρος ο λαγός, υπάκουσε. Πήδησε και έσπασε το πόδι του και το κεφάλι του. Έπαθε ζημιά ο εγκέφαλός του και μετά ούτε να τρέξει καλά δεν μπορούσε. Έτσι, αντί για Α στο τρέξιμο πήρε Γ. Πήρε και ένα Δ στο πέταγμα για την καλή του προσπάθεια. Και όλοι στην επιτροπή του προγράμματος ήταν ευχαριστημένοι. Μετά ήρθε η σειρά του πουλιού. Το πουλί πέταγε εδώ κι εκεί, έκανε τούμπες στον αέρα, πότε έφτανε ψηλά στα σύννεφα, πότε κατέβαινε σαν σαΐτα και ήταν άριστος στο πέταγμα. Η επιτροπή όμως επέμενε ότι έπρεπε να μάθει να σκάβει τρύπες σαν τον τυφλοπόντικα. Το πουλί, στην προσπάθειά του να μάθει να σκάβει τρύπες έσπασε το ράμφος του και τα φτερά του και δεν μπορούσε πια ούτε να πετάει. Όλοι όμως ευχαριστήθηκαν και του έβαλαν ένα Γ στο πέταγμα, και επιβράβευσαν την προσπάθειά του στο άνοιγμα τρύπας με ένα Δ.

Κάπως έτσι συνεχίστηκε και με τα υπόλοιπα ζώα του σχολείου. Και ξέρετε ποιος ήταν ο αριστούχος αυτού του σχολείου; Ένα διανοητικά καθυστερημένο χέλι, γιατί μπορούσε να κάνει τα πάντα σχεδόν αρκετά καλά.

Φανταστείτε πώς θα ήταν ο κόσμος μας, αν ο καθένας μας είχε την ευκαιρία να ενθαρρυνθεί να γίνει ένα μοναδικό ανθρώπινο πλάσμα!

Δραστηριότητα 3^η: «Μίμηση φίλου»²⁶⁹

Στόχος: Η συνειδητοποίηση της μοναδικής προσωπικής έκφρασης.

Προσπαθούμε να μιμηθούμε τον τρόπο που περπατάει, χειρονομεί, γελάει και μιλάει ένας φίλος μας.

Συμμετοχική παρατήρηση-Απομαγνητοφώνηση

Μετά την αφήγηση τα παιδιά συζήτησαν και έδειξαν να κατανοούν το μήνυμα της ιστορίας.

«Δεν μπορούν να γίνουν όλοι ίδιοι.»

«Ο καθένας είναι διαφορετικός.»

«Δεν είμαστε τέλειοι σε όλα.»

1^η ομάδα: Η δασκάλα ειδοποιείται για να πάει σχολείο, καταφθάνει με το αυτοκίνητό της. Ο Διευθυντής συστήνει στη δασκάλα, το πουλί, το ψάρι, το λαγό και το χέλι.

Τα ζώα διαγωνίζονται στο πέταγμα, στο τρέξιμο, στο κολύμπι και στο σκάψιμο και όλοι σακατεύονται εκτός από το άτομο με ειδικές ανάγκες χέλι.

2^η ομάδα: Οι συστάσεις γίνονται στη γλώσσα των ζώων. Παρουσιάζεται ένα σχολείο αυταρχικό, χωρίς ενθάρρυνση και ευαισθησία.

Ο δάσκαλος είναι αυστηρός με στρατιωτική πειθαρχία και αποκαλεί «άχρηστους» τους μαθητές του, τον σκίουρο, τον τυφλοπόντικα, το πουλί και το χέλι).

Τα ζώα παίρνουν μέρος στο διαγωνισμό. Το χέλι είναι το μόνο που δεν αποτυγχάνει.

3^η ομάδα: 380^{ος} διαγωνισμός αθλημάτων του 280^{ου} σχολείου.

Παρουσιάζονται οι διαγωνιζόμενοι: χέλι, τυφλοπόντικας, πουλί, ψάρι.

Ο τυφλοπόντικας φοράει τεράστια γυαλιά, ενώ το ψάρι ένα μακρύ γαλάζιο φόρεμα και έρπει.

²⁶⁹ Πέτρος Μουγιακάκος, Αντιγόνη Μώρου, Χρήστος Παπαδημούλης, Μαρία Φραγκή, *Θεατρική Αγωγή-Ε' και Στ' Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου*, ό.π. σ. 25.

Ένα-ένα τα ζώα διαγωνίζονται, ο συντονιστής χρονομετράει.

4^η ομάδα: Τηλεοπτικό σόου σχολείου ζώων: «Πρωτάθλημα δεξιοτήτων των ζώων».

Τρέξιμο: νικητής ο λαγός, Κολύμπι: νικητής το ψάρι, Πέταγμα: νικητής το πουλί.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 9^{ης} ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Τίτλος: «Είμαι μοναδικός για σένα»

Δραστηριότητα 1^η:

A) « Το γλυπτό του φίλου μου»

Στόχος: Η ανάπτυξη και η είσπραξη της αίσθησης ότι οι φίλοι μου «με εκτιμούν, με υπολογίζουν, με αγαπούν»

Ανά 2άδες, το ένα μέλος διαμορφώνει το σώμα του φίλου του σε ένα ακίνητο εκφραστικό άγαλμα, έτσι ώστε, (σύμφωνα με τη δική του φαντασία) να αποτυπώνει την μοναδική προσωπικότητα του άλλου.

B) «Πλανήτες σε κίνηση»²⁷⁰

Στόχος: Η επικοινωνία, το ζέσταμα και ο συγχρονισμός της ομάδας

Κάθε παιδί είναι ένας πλανήτης που μετακινείται στο χώρο. Με τις οδηγίες του εμπυχωτή οι πλανήτες περιστρέφονται γύρω από τον άξονά τους ή κινούνται σε τροχιά ενός πλανητικού συστήματος.

Γ) «Το φίδι»²⁷¹

²⁷⁰ Πέτρος Μουγιακάκος, Αντιγόνη Μώρου, Χρήστος Παπαδημούλης, Μαρία Φραγκή: *Θεατρική Αγωγή-Ε' και Στ' Δημοτικού*, ό.π., σ. 21.

Στόχος: Η ενεργοποίηση όλου του σώματος, η αφύπνιση της φαντασίας

Τα μέλη σκορπίζονται στο χώρο και παριστάνουν τα φίδια που κινούνται προς όλες τις κατευθύνσεις. Χρησιμοποιούν το σώμα και τη φωνή τους.

Η άσκηση αρχικά γίνεται με μικρές κινήσεις, που επεκτείνονται στην πορεία σε όλο το σώμα και τα μέλη του μπορούν να οδηγήσουν σε χορό της κόμπρας.

Δραστηριότητα 2^η: «Αφήγηση περίληψης του Μικρού Πρίγκιπα²⁷² και δραματοποίηση αποσπάσματος²⁷³»

Στόχος: Η συνειδητοποίηση και η ενθάρρυνση ότι ο καθένας είναι ένα μοναδικό ανθρώπινο πλάσμα, όχι μόνο για τον εαυτό του, αλλά και για τον άλλον!

Περίληψη κειμένου για αφήγηση

Ο αφηγητής πέφτει με το αεροπλάνο του -που έχει πάθει βλάβη- στην έρημο. Εκεί συναντά ένα ασυνήθιστο παιδί (τον Μικρό Πρίγκιπα), γνωρίζονται και γίνονται φίλοι. Ο αφηγητής μαθαίνει πολλά από τον καινούργιο του φίλο. Ο καινούργιος του φίλος σιγά-σιγά τού διηγείται την επίσκεψή του σε άλλους πλανήτες, όπου υπάρχουν άνθρωποι ματαιόδοξοι αλλά και κάποιοι (ελάχιστοι) περισσότερο "ανθρώπινοι".

Τις πρώτες οκτώ μέρες που ο αφηγητής βρίσκεται στην έρημο, ο Πρίγκιπας του διηγείται αυτές τις ιστορίες.

Ο Πρίγκιπας ζητά από τον αφηγητή να του ζωγραφίσει ένα πρόβατο. Χωρίς να ξέρει πώς να το ζωγραφίσει, ο αφηγητής ζωγραφίζει ό,τι γνωρίζει, έναν βόα με έναν ελέφαντα στο στομάχι του, μια ζωγραφιά που οι αναγνώστες προηγουμένως θεώρησαν ότι ήταν καπέλο. "Όχι! όχι!", αναφωνεί ο Πρίγκιπας. "Δεν ζήτησα ένα βόα με έναν ελέφαντα μέσα του! Ζήτησα ένα πρόβατο...". Προσπαθεί κάμποσες φορές, αλλά ο Πρίγκιπας πάντα τις απορρίπτει. Τελικά σχεδιάζει ένα κουτί, μέσα στο οποίο εξηγεί ότι βρίσκεται ένα πρόβατο. Ο Πρίγκιπας που βλέπει το πρόβατο μέσα στο κουτί, όπως και τον ελέφαντα μέσα στον βόα, λέει "Αυτό είναι τέλειο!".

²⁷¹ Πέτρος Μουγιακάκος, Αντιγόνη Μώρου, Χρήστος Παπαδημούλης, Μαρία Φραγκή: *Θεατρική Αγωγή-Ε' και Στ' Δημοτικού*, ό.π., σ. 22.

²⁷² Antoine De Saint-Exupery, *Ο Μικρός Πρίγκιπας*, μετ. Στρατής Τσίρκας, Ηριδανός, Αθήνα χ.χ.

²⁷³ Το απόσπασμα αναφέρεται στην συνάντηση και στον διάλογο που ακολούθησε ανάμεσα στον Μικρό Πρίγκιπα και στην αλεπού, σσ. 68-74.

Αργότερα μας συστήνεται ο "πλανήτης" του Μικρού Πρίγκιπα. Ο Αστεροειδής του (πλανήτης) έχει το μέγεθος ενός σπιτιού και ονομάζεται Β612, ο οποίος έχει τρία ηφαίστεια (δύο ενεργά και ένα ανενεργό) και ένα τριαντάφυλλο ανάμεσα σε πολλά άλλα αντικείμενα.

Οι ανθρώπινοι τύποι που συνάντησε ο μικρός πρίγκιπας στους διάφορους πλανήτες έχουν κάποιες διαφορές, αλλά λίγο πολύ είναι όλοι σχεδόν ίδιοι.

Ο πρώτος άνθρωπος ήταν ένας βασιλιάς, ο οποίος νόμιζε πως βασιλεύει στα πάντα χωρίς να υπάρχει τίποτα που μπορεί πραγματικά να βασιλέψει. Όποτε βλέπει κάποιον πάνω στο πλανήτη του πιστεύει πως είναι υπήκοός του χωρίς καν να τον γνωρίζει. Όμως πάντα δίνει εντολές που μπορούν να πραγματοποιηθούν.

Ο δεύτερος ήταν ένας ματαιόδοξος που πίστευε πως όλοι τον θαύμαζαν, για αυτό έβαλε τον μικρό πρίγκιπα να τον χειροκροτεί χωρίς να έχει κάνει τίποτα που να αξίζει το χειροκρότημα. Επίσης ήταν τόσο ματαιόδοξος που όταν ο μικρός πρίγκιπας του έκανε μια από τις πολλές ερωτήσεις που κάνει, αυτός ούτε που γύρισε να τον κοιτάξει, γιατί οι ματαιόδοξοι ακούνε μονάχα τις κολακείες.

Ο τρίτος ήταν ένας πότης που έπινε ποτό συνέχεια για να ξεχάσει, επειδή ήταν πολύ δυστυχισμένος. Το παράξενο με αυτόν τον πότη ήταν πως έπινε για να ξεχάσει κάτι πως δεν μπορούσε να σταματήσει να πίνει, αλλά δυστυχώς για αυτόν δεν μπορούσε ποτέ να το ξεχάσει.

Ο επόμενος πλανήτης κατοικείτο από έναν μεγαλοεπιχειρηματία του οποίου η περιουσία ήταν μονάχα τα άστρα. Τα άστρα πίστευε πως είναι δικά του, επειδή έλεγε πως αυτός τα είδε πρώτος άρα τα είχε κατοχυρώσει. Ήταν τόσο χαρούμενος που όλα αυτά τα λαμπερά πραγματάκια στον ουρανό ήταν δικά του, που τα μέτραγε και τα ξαναμέτραγε σ' όλη του τη ζωή για να σιγουρευτεί πως δεν τα έχει μετρήσει λάθος.

Ο πέμπτος πλανήτης ήταν πάρα πολύ παράξενος και πολύ μικρότερος από όλους τους άλλους. Πάνω του ζούσε ένας φανοκόρος, ένας ανθρωπάκος που κάθε λεπτό άναβε και έσβηνε αντίστοιχα ένα καντήλι. Και αυτό γιατί η διαταγή

που του είχε δοθεί ήταν να ανάβει το καντήλι την ημέρα και να το σβήνει την νύχτα, αλλά επειδή ο πλανήτης ήταν πολύ μικρός και γύρναγε γρήγορα, η μέρα και η νύχτα διαρκούσε ένα λεπτό η καθεμιά.

Στον επόμενο πλανήτη ζούσε ένας σοφός γεωγράφος που έψαχνε έναν εξερευνητή για να του πει τι έχει δει στα ταξίδια του, και αυτός με τη σειρά του να τα καταγράψει και να σχεδιάσει τους χάρτες. Όταν ο μικρός πρίγκιπας ρώτησε ποιον πλανήτη αξίζει να επισκεφθεί, ο γεωγράφος του απάντησε, τη γη.

Έτσι λοιπόν ο έβδομος πλανήτης ήταν η γη. Ο πρώτος που συνάντησε στη γη ήταν ένα φίδι το οποίο του έδειξε προς τα που να κατευθυνθεί και του λέει ότι έχει τη δύναμη να τον στείλει πίσω στον πλανήτη του.

Ο Πρίγκιπας συναντά ένα φυτό της ερήμου που, έχοντας δει ένα караβάνι να περνά, του λέει ότι υπάρχει μόνο μια χούφτα ανθρώπων στη γη και ότι δεν έχουν ρίζες, που αφήνει τον άνεμο να περνά γύρω τους κάνοντάς τους της ζωή δύσκολη.

Ο Μικρός Πρίγκιπας σκαρφαλώνει το ψηλότερο βουνό που έχει δει ποτέ. Από την κορυφή του, ελπίζει να δει ολόκληρο τον πλανήτη και να βρει ανθρώπους, αλλά το μόνο που βλέπει είναι ένα έρημο, βραχώδες τοπίο. Όταν φωνάζει ο Πρίγκιπας, η ηχώ του απαντά και θεωρεί ότι ακούει φωνές ανθρώπων. Σκέφτεται ότι δεν υπάρχει λόγος να είναι η γη σκληρή και αιχμηρή, και το βρίσκει παράξενο οι άνθρωποι στη γη απλά να επαναλαμβάνουν ό,τι τους λέει.

Ο Πρίγκιπας βλέπει μια ολόκληρη αράδα από τριαντάφυλλα (ρόδα). Νοιώθει στεναχωρημένος, γιατί νόμιζε ότι το δικό του ήταν το μοναδικό σε ολόκληρο το σύμπαν. Με μεγάλη απογοήτευση συνειδητοποίησε ότι όλα στον κόσμο ήταν ίδια με το λουλούδι του. Και όμως υπήρχαν χίλια όμοιά του μόνο σε μια αυλή.

Αρχίζει να αισθάνεται ότι δεν είναι πια ένας ένδοξος πρίγκιπας, αφού ο πλανήτης του έχει μόνο τρία μικροσκοπικά ηφαίστεια και ένα συνηθισμένο πια τριαντάφυλλο. Ξαπλώνει στο γρασίδι και κλαίει.

Ο Πρίγκιπας συναντά και εξημερώνει μία αλεπού, που του εξηγεί ότι το τριαντάφυλλό του είναι μοναδικό και ιδιαίτερο, γιατί είναι αυτό που αγαπά (και όχι τα άλλα).

Ύστερα ο Πρίγκιπας συναντά έναν κλειδούχο τρένων. Η δική του ασχολία ήταν να ξεδιαλέγει τους ταξιδιώτες των τρένων που ταξιδεύουν άλλοτε προς τα αριστερά και άλλοτε προς τα δεξιά. Τότε ο μικρός πρίγκηπας εξομολογήθηκε στον κλειδούχο πως εν τέλει μόνο τα παιδιά ξέρουν τι θέλουν να κάνουν.

Ο επόμενος άνθρωπος ήταν ένας έμπορος που πούλαγε χάπια. Με ένα χάπι μια φορά τη εβδομάδα δεν χρειαζόταν κάποιος να πίνει νερό. Αυτό το έκανε ο έμπορος, επειδή οι ειδικοί έλεγαν πως είναι μεγάλη εξοικονόμηση χρόνου.

Ο αφηγητής διψά, αλλά αργότερα βρίσκουν ένα πηγάδι. Μετά από λίγη σκέψη, ο Πρίγκιπας δίνει στον αφηγητή έναν συγκινητικό αποχαιρετισμό, εξηγώντας του ότι ενώ θα φαίνεται ότι είναι νεκρός, δε θα είναι στ' αλήθεια, αλλά επειδή το σώμα του είναι βαρύ δε θα μπορέσει να τον πάρει μαζί του στον πλανήτη του. Του λέει επίσης ότι θα ήταν λάθος αν τον έβλεπε ο αφηγητής να φεύγει, γιατί θα τον έκανε να στεναχωρηθεί. Τότε ο Πρίγκιπας αφήνει το φίδι να τον δαγκώσει. Το άλλο πρωί ο αφηγητής ψάχνει τον Μικρό Πρίγκιπα, βλέπει ότι το σώμα του έχει εξαφανιστεί. Η ιστορία τελειώνει με το πορτρέτο του τοπίου που βρίσκονταν ο Μικρός Πρίγκιπας και ο αφηγητής και που το φίδι πήρε τη ζωή του Πρίγκιπα. Ο αφηγητής επίσης κάνει έκκληση, όποιος δει ένα παράξενο παιδί στην περιοχή που να αρνείται να απαντήσει σε ερωτήσεις, να απευθυνθεί αμέσως σε αυτόν. Ο Μικρός Πρίγκιπας έμεινε στη γη έναν χρόνο και ο αφηγητής τελειώνει την ιστορία έξι χρόνια μετά την επιβίωση και απόδρασή του από την έρημο.

Σύμβολα του κειμένου

(περιπλάνηση του *Μικρού Πρίγκηπα* ουρανός, έρημος, πλανήτες, αστέρια, μπαομπάμπ, τρένο, αρνί, λουλούδι, αλεπού, φίδι)

Η περιπλάνηση του Μικρού Πρίγκηπα συμβολίζει την μεγάλη του επιθυμία να γνωρίσει καινούριους φίλους, γιατί στον πλανήτη του ο μόνος φίλος που έχει, είναι το ρόδο του, και αυτό είναι αρκετά πληκτικό. Επίσης θέλει να γνωρίσει από κοντά και τους άλλους πλανήτες, τους ανθρώπους που κατοικούν πάνω τους και τον τρόπο ζωής τους.

Ο ουρανός μαζί με τα δισεκατομμύρια αστέρια μέσα του συμβολίζουν την απεραντοσύνη.

Οι πλανήτες που ένας από αυτούς είναι αυτός του μικρού πρίγκηπα, αλλά και η γη μας συμβολίζουν τις διάφορες κατηγορίες ανθρώπων, αλλά και τα έθνη.

Τα μπαομπάμπ συμβολίζουν το κακό και γενικότερα την κακία που επικρατεί στον πλανήτη μας η οποία όσο πιο πολύ μεγαλώνει τόσο πιο καταστροφική γίνεται.

Το αρνί που έδωσε ο ταξιδιώτης στον μικρό πρίγκηπα συμβολίζει τον φίλο του μικρού πρίγκηπα.

Το μονάκριβο λουλούδι του μικρού πρίγκηπα συμβολίζει την αγνότητα αλλά και την καλοσύνη.

Η αλεπού συμβολίζει την ελπίδα με την οποία ζει πάντοτε ο άνθρωπος, πως το κακό και το πονηρό θα νικηθεί ξανά από το καλό.

Το τρένο συμβολίζει την αναποφασιστικότητα των μεγάλων που πηγαινοέρχονται από το ένα σημείο στο άλλο χωρίς κάποιον σημαντικό σκοπό.

Το φίδι είναι το κακό, που αν δεν το πειράξεις ούτε αυτό θα σε πειράξει.

Τα τριαντάφυλλα που συνάντησε ο μικρός πρίγκηπας σε έναν κήπο θέλουν να μας δείξουν πως μπορούν να υπάρχουν εκατομμύρια ίδια με το αγαπημένο σου αντικείμενο που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι το ρόδο, αλλά το δικό σου το βλέπεις και νιώθεις πως είναι το καλύτερο από όλα τα άλλα. Δεν παύει δηλαδή κάτι να είναι μοναδικό όταν είναι το δικό σου και αυτό που αγαπάς πραγματικά.

Τέλος η έρημος συμβολίζει τις δυσκολίες της ζωής, τον αγώνα που πρέπει να κάνουν όλοι οι άνθρωποι για να επιβιώσουν, διότι αν μείνουν άπρακτοι, αργά η γρήγορα θα έρθει το τέλος του.

Ιδέες για δραματοποίηση:

1. Το απόσπασμα που αναφέρεται στην συνάντηση και στον διάλογο που ακολούθησε ανάμεσα στον Μικρό Πρίγκιπα και στην αλεπού, σ.σ. 68-74.
2. Με βάση τα σύμβολα του κειμένου τα μέλη φτιάχνουν δικά τους σενάρια κατά ομάδες.

Δραστηριότητα 3^η: «Καυτή καρέκλα»²⁷⁴ ως αξιολόγηση

Στόχος: Η ανάδειξη των άγνωστων πτυχών του ήρωα Μικρού Πρίγκιπα που αφορούν τις αξίες, τις σχέσεις, τα πιστεύω και τις εμπειρίες του.

Ο ήρωας Μικρός Πρίγκιπας έρχεται στο κέντρο του κύκλου και τα άλλα μέλη του υποβάλλουν ερωτήσεις.

Δραστηριότητα 4^η: «Δημιουργική γραφή με θέμα Ο καλύτερος φίλος μου».
Ανταλλαγή γραπτών κειμένων ανάμεσα σε μέλη της ομάδας.

Συμμετοχική παρατήρηση-Απομαγνητοφώνηση

1^η ομάδα: Κότες, αλεπού και τριαντάφυλλο τοποθετούνται στον ίδιο πλανήτη. Δύο κότες εμφανίζονται, μια αλεπού τις κυνηγάει, ο μικρός πρίγκιπας μιλάει στο κινητό. Σταματάει και θαυμάζει την αλεπού. Ο πρίγκιπας της συστήνει το τριαντάφυλλο. Ο μικρός πρίγκιπας ζητάει από την αλεπού να γίνουν φίλοι, αυτή αρνείται και ο μικρός πρίγκιπας κλαίει, μαζί του κλαίει και το τριαντάφυλλο: «τριαντάφυλλό μου μόνο εσύ με καταλαβαίνεις!».

Οι κότες ξεριζώνουν το τριαντάφυλλο και το θάβουν. Ο μικρός πρίγκιπας ζητάει πάλι από την αλεπού να γίνουν φίλοι και αυτή του απαντάει θετικά.

2^η ομάδα: Ο μικρός πρίγκιπας συναντά την αλεπού, της μιλάει για το μοναδικό του τριαντάφυλλο, μα αυτή του δείχνει όλα τα τριαντάφυλλα (τους θεατές). Τότε ζητάει από την αλεπού να γίνει φίλη του και απαρνιέται το τριαντάφυλλο. Μπαίνει στη συζήτηση και το φίδι, αμφισβητώντας τις ικανότητες της αλεπούς. Η αλεπού ζητάει ένα αντάλλαγμα (ηλεκτρονικό) για να γίνει φίλη του μικρού πρίγκιπα.

Ο μικρός πρίγκιπας απογοητεύεται και πεθαίνει.

²⁷⁴ Άλκηστις, *Μαύρη Αγελάδα, Άσπρη Αγελάδα*, ό.π., σ.264.

(Υπήρξε ένα κορίτσι στην ομάδα που στεκόταν υπομονετικά στην άκρη. Ήταν η σοφή γραμματέας. Περίμενε να της δώσουν δυνατότητα ατάκας μα τελικά δεν μίλησε.

Τα ίδια τα παιδιά συζητώντας μαζί της στο τέλος της πρότειναν ότι έπρεπε να πάρει μόνης της πρωτοβουλία να μιλήσει.)

3^η ομάδα: α) «Έχω μια μεγάλη περιουσία, τα αστέρια.» Ο μεγαλοεπιχειρηματίας τα μετράει συνεχώς.

β) Ο φανοκόρος ανάβει το καντήλι, όταν το αγγίζει ο μικρός πρίγκιπας τον διώχνει.

γ) Επισκέπτεται μετά τον Πότη, τον διώχνει.

δ) Τέταρτος σταθμός η Γη: Ο μικρός πρίγκιπας συναντά την αλεπού, οι δυο τους αποκλήρωσαν το τριαντάφυλλο και έκαναν φίλο το λουλούδι.

4^η ομάδα: Ο μικρός πρίγκιπας είναι πολύ μικρό παιδί, συναντάει τον μεγάλο πρίγκιπα που μιλάει με τον εαυτό του. Ο μικρός πρίγκιπας ψάχνει να βρει νέους κόσμους. Ο μεγάλος πρίγκιπας ξαναζει στον πλανήτη τον Πότη, τον Γεωγράφο, τον Φανοκόρο και τέλος γίνεται φίλος με την αλεπού.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 10^{ης} ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Τίτλος: «Συνυπάρχω, συναποφασίζω, εμπιστεύομαι»

Δραστηριότητα 1^η: «Δωρίζω, δωρίζεις...»

Στόχος: Η επικοινωνία, η σύμπτυξη σχέσεων, η ασφάλεια, η προσωπική φαντασία, η εμπιστοσύνη

Τα μέλη της ομάδας βρίσκονται σε κύκλο. Το κάθε μέλος σκέφτεται ένα δώρο που θα μπορούσε να χαρίσει στο διπλανό του. Ξεκινά ένα μέλος και λέει: «Με λένε ...και χαρίζω αυτό το δώρο στο διπλανό μου με την ευχή να...». Έτσι το δώρο του προηγούμενου μέλους μετασχηματίζεται σε άλλο δώρο στο επόμενο μέλος.

Δραστηριότητα 2^η: «Αφήγηση και δραματοποίηση αποσπάσματος παραμυθιού Τα ψηλά βουνά²⁷⁵»

Στόχος: Η συνειδητοποίηση και η ενθάρρυνση ότι ο καθένας μπορεί να είναι εμπιστεύσιμος (αξιόπιστος), ότι μπορεί προσφέρει στην ομάδα, ότι μπορεί να συμβάλλει σε ένα κοινωνικό στόχο ανάλογα με τις δυνάμεις του (σωματικές, ψυχικές, διανοητικές).

Εισαγωγή-Περίληψη

Μια παρέα 26 παιδιών του Δημοτικού, μετά την προτροπή του δασκάλου τους και με την άδεια των γονιών τους, περνούν τις καλοκαιρινές διακοπές μόνα στα βουνά της Ευρυτανίας. Μέσα από τις ιστορίες και τις εμπειρίες τους, μαθαίνουν πώς να επιβιώσουν στη φύση, πώς να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες της καθημερινότητας, πώς να συμμετέχουν και να λειτουργούν σε μια ομάδα, την προσφορά, την αλληλοβοήθεια, τον αλληλοσεβασμό, την αξία της φύσης και κυρίως την ευθύνη της προστασίας της για το κοινό καλό.

Στο απόσπασμα της αφήγησης (κεφάλαια: 33-39) θα παρακολουθήσουμε τα παιδιά να γίνονται δασοφύλακες εθελοντικά και να αποδεικνύουν την γενναιότητά τους όχι μόνο στο φόβο της νύχτας στο σκοτεινό δάσος, αλλά και στους εχθρούς των δέντρων που είναι οι χωρικοί του διπλανού χωριού.

Δραματοποίηση: 4 ομάδες ανά 5 μαθητές. Μοίρασμα καρτών με φωτογραφίες δασών για περισσότερη αίσθηση βιωματικότητας του ρόλου.

Δραστηριότητα 3^η: «Διάδρομος συνείδησης (εσωτερικών φωνών)»²⁷⁶

Στόχος: Η συνειδητοποίηση της ορθής επιλογής αποφάσεων και στόχων μετά από δίλημμα

²⁷⁵ Ζαχαρίας Παπαντωνίου, *Τα Ψηλά Βουνά*, Δημητράκος - εφημ. «Το Βήμα», Αθήνα 1929, σσ. 66-76.

²⁷⁶ Νίκος Γκόβας, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις – παιχνίδια – τεχνικές για εκπαιδευτικούς, εμπυχωτές νεανικών ομάδων*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2001, σ.132.

Η ομάδα με τα σώματά της σχηματίζει δυο παράλληλες σειρές, αφήνοντας ένα μικρό διάδρομο ανάμεσά τους, από όπου θα περάσει ένας χαρακτήρας (ένα παιδί ως δασοφύλακας εθελοντής). Καθώς ο χαρακτήρας αυτός περπατά αργά μέσα στον διάδρομο, οι δυο υποομάδες (δεξιά και αριστερά) του λένε: θετικές ή αντίθετα αρνητικές σκέψεις που πιθανόν αυτός ο χαρακτήρας έχει στη συνειδήσή του, σχετικά με την προσφορά του στη φύλαξη του δάσους ή την διασκέδασή του μόνο. Η μια υποομάδα προτρέπει τον δασοφύλακα εθελοντή να προστατέψει το δάσος από τους παράνομους υλοτόμους Πουρναριώτες και η άλλη υποομάδα προτείνει στον δασοφύλακα εθελοντή να διασκεδάσει μόνο, να χαλαρώσει στις διακοπές αυτές στο βουνό χωρίς να τον νοιάζει τι συμβαίνει στο δάσος από τους εχθρούς του.

A) Απομαγνητοφώνηση

Σχόλια παιδιών και εμπυχώτριας για το θέμα-μήνυμα του αποσπάσματος της αφήγησης:

Είδαμε ότι ο καθένας στο βουνό, πάτησε γερά στα πόδια του, έγινε αξιόπιστος και η ομάδα τον εμπιστεύτηκε.

Τα παιδιά, παρόλο το μικρό της ηλικίας μπόρεσαν και πρόσφεραν στην ομάδα. Συνέβαλαν σ' έναν κοινωνικό στόχο που ήταν η προστασία του δάσους, όχι μόνο γι' εκείνη την εποχή, αλλά και για το μέλλον, γι' αυτούς τους ανθρώπους που θα έρθουν αργότερα.

Τα παιδιά, με όλες τις δυνάμεις τους (σωματικές, ψυχικές, διανοητικές) κατόρθωσαν να πετύχουν το στόχο τους.

B) Συμμετοχική Παρατήρηση

Η ιστορία του Παπαντωνίου ήταν γνωστή σε όλους, γιατί το είχαν διδαχθεί την προηγούμενη χρονιά.

Η εισαγωγή δεν διαβάστηκε γιατί κάποια παιδιά άργησαν να έλθουν και το μάθημα ξεκίνησε αργά. Αναγκάστηκα να πάρω ώρα και από την επόμενη τάξη.

Η 1^η, 2^η και 4^η ομάδα έδειξαν τα παιδιά-δασοφύλακες προσεγγίζοντας την ιδέα της ιστορίας (στηρίζω το στόχο μου, πιστεύω στον εαυτό μου, αντιμετωπίζω τις δυσκολίες κλπ.).

Η 3^η ομάδα δεν κατάφερε να επιτύχει το στόχο της και μάλιστα στο τέλος ονόμασε «βλακεία» το δικό της δρώμενο. Τόνισα ότι δεν υπάρχει σωστό και λάθος στη διαδικασία.

Στον «διάδρομο συνείδησης» το παιδί-δασοφύλακας αποφάσισε να προστατέψει το δάσος με τη φράση: « η καρδιά μου λέει....»

Κατά το χωρισμό των ομάδων υπήρξαν 3 παιδιά που ήθελαν να συνεργαστούν με άλλες ομάδες, μα τελικά προσαρμόστηκαν.

1^η ομάδα: Οι Πουρναρίτες παρουσιάζονται υποχθόνιοι και κακόβουλοι με μαύρα γυαλιά. Όταν συναντούν χωριανό τους μεταμορφώνονται σε φιλήσυχους ανθρώπους. Κρυφά – κρυφά πάνε να κόψουν δέντρα. Τους βρίσκουν τα παιδιά και τους διώχνουν.

-«Συγγνώμη, κόβαμε μια βόλτα στο δάσος».

-«Τα δέντρα κόβατε.....».

Ξαναπροσπαθούν οι Πουρναρίτες, αλλά τα παιδιά τους ξυλοφορτώνουν.

(Φάνηκε έντονη η αντίθεση ανάμεσα στην αθωότητα των παιδιών και την κακοβουλία των Πουρναριτών.)

2^η ομάδα: Οι Πουρναρίτες κόβουν τα δέντρα. Τα παιδιά ξεκουράζονται στο δάσος και ακούνε τον θόρυβο της υλοτομίας. Μετά τους βλέπουν να φεύγουν. Ο δασοφύλακας που έδινε τις οδηγίες και συντόνιζε τη δράση των παιδιών. Όταν ξανάρχονται, τα παιδιά τους απασχολούν. Το βράδυ οι Πουρναρίτες προσπαθούν να κόψουν άλλα. Τα παιδιά κοιμούνται κάτω από τα δέντρα. Τους συλλαμβάνουν.

3^η ομάδα: Τα παιδιά πίνουν και μεθούν. Ο δασοφύλακας ζητάει τη βοήθειά τους να βρουν τους Πουρναρίτες που συνεχίζουν ανενόχλητοι όταν τα παιδιά φύγουν. Έπειτα έρχονται τα παιδιά να βοηθήσουν «δήθεν» τους Πουρναρίτες και τους διώχνουν.

(Η ιστορία που παρουσιάστηκε δεν είχε αρχή, μέση τέλος, ούτε πλοκή, η σύγκρουση δεν ήταν εμφανής, ούτε και ο ρόλος των δύο πλευρών ξεκάθαρος. Δεν κατάλαβα που αποσκοπούσε το μεθύσι των παιδιών.)

4^η ομάδα: Επηρεάστηκαν από την προηγούμενη ομάδα, τα παιδιά κοιμόνταν κάτω από το δέντρο μεθυσμένα από βότκα. Οι δασοφύλακες είναι δύο. Τα παιδιά ακόμη είναι μεθυσμένα. Οι δασοφύλακες έδιωξαν τους Πουρναρίτες.

Μετά από συζήτηση με την ομάδα τελικά κατάλαβα πως τα παιδιά ήταν δασοφύλακες και οι δασοφύλακες παιδιά (άρα μεθυσμένοι ήσαν οι δασοφύλακες και τα παιδιά πήραν τη θέση τους).

Οι ρόλοι δεν ήσαν ευδιάκριτοι και δυσκόλευε την κατανόηση το γεγονός ότι μιλούσαν ταυτόχρονα τα μέλη της ομάδας.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 11^{ης} ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Τίτλος: «Ο νονός μου, ο νονός σου»

Δραστηριότητες:

1Α) η ιστορία του ονόματός μου- ο δικός μου νονός

1Β) Περιπατήματα με ρυθμό²⁷⁷ (συνοδεία μικρού ταμπουρίνου)

1Β) Περιπατήματα με ρυθμό²⁷⁸ (συνοδεία μικρού ταμπουρίνου)

1Γ) Οι γλύπτες και τ' αγάλματα με βάση ένα προσωπικό συναίσθημα από την ονοματοθεσία μου

1Δ) Περιπατήματα με συνθήκες²⁷⁹:

²⁷⁷ Νίκος Γκόβας, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις – παιχνίδια – τεχνικές για εκπαιδευτικούς, εμπυχωτές νεανικών ομάδων*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2001, σ. 75.

²⁷⁸ Νίκος Γκόβας, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις – παιχνίδια – τεχνικές για εκπαιδευτικούς, εμπυχωτές νεανικών ομάδων*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2001, σ. 75.

²⁷⁹ Νίκος Γκόβας, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις – παιχνίδια – τεχνικές για εκπαιδευτικούς, εμπυχωτές νεανικών ομάδων*, ό.π., σ. 23.

- ανεβαίνω τα 999 σκαλιά του Παλαμηδίου
- ξεμπλέκομαι από τις φραγκοσυκιές
- τρέχω με το σκυλάκι μου στην παραλία της Καραθώνας
- κάνω βουτιά στην παραλία της Αρβανιτιάς

Στόχος: Η επικοινωνία, η ενεργοποίηση, η βαθύτερη γνωριμία με τον άνθρωπο της ονοματοθεσίας μου και η αλληλογνωριμία των μελών της ομάδας

Δραστηριότητα 2^η: «Αφήγηση και Δραματοποίηση αποσπάσματος από Την Ιστορία του Ναυπλίου σαν Παραμύθι²⁸⁰» (μέρος Α')

Δραματοποίηση

- 3 ομάδες:
- 1) Ήρα, Ποσειδώνας
 - 2) Δαναός, κόρη Αμυμώνη και άλλες κόρες
 - 3) Αμυμώνη, σάτυρος, Ποσειδώνας και πηγές

Ανάληψη θεατρικού ρόλου, ανάπτυξη λόγου (Ιδεοθύελλα: γραφή λέξεων και διαλόγων σε post it - τοποθέτηση στο χάρτη της Αργολίδας)

Παρουσίαση ομάδων: Με Παγωμένες (Δυναμικές) εικόνες

Με ζωντάνεμα εικόνων

Δραστηριότητα 3^η: «Η ανακριτική καρέκλα»²⁸¹

Τα μέλη κάνουν ερωτήσεις στην Αμυμώνη, που κάθεται σε μια καρέκλα στο κέντρο του κύκλου και απαντά έτσι ώστε να ξεκαθαρίσουν καταστάσεις, συναισθήματα και συνθήκες της δράσης δοσμένες ή μη. (Π.χ. Πόσων χρόνων είσαι; Αγαπάς τον πατέρα σου; Φοβήθηκες τον Σάτυρο; Θαύμασες και γιατί τον Ποσειδώνα;)

Στόχος: Αυτογνωσία - Χαλάρωση – Αναστοχασμός

Δραστηριότητα 4^η: «Λόγος και Εικόνα»

²⁸⁰ Γλυκερία Νικολοπούλου, *Η Ιστορία του Ναυπλίου σαν Παραμύθι*, Ναύπλιο, Δήμος Ναυπλίου, 2009, σσ. 3-6.

²⁸¹ Νίκος Γκόβας, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις – παιχνίδια – τεχνικές για εκπαιδευτικούς, εμπυχωτές νεανικών ομάδων*, ό.π., σ. 141.

Επιλέγουμε εικόνες και φωτογραφίες της πόλης του Ναυπλίου και τις συνδέουμε με στίχους της ποιητικής συλλογής *Ναύπλιος Έρωτας* του φιλόλογου Πέτρου Λυγίζου²⁸². Τις καλλιτεχνικές συνθέσεις τις κολλάμε ως κολλάζ-μοντάζ σε χάρτινο σπίτι (κούτα) με ανοίγματα. Επίσης κολλάμε την προηγηθείσα γραφή λέξεων και διαλόγων (Ιδεοθύελλα).

Στόχος: Ανάπτυξη εικαστικής έκφρασης λόγου

Συμμετοχική Παρατήρηση – Απομαγνητοφώνηση

Η αφήγηση έγινε από την προσκληθείσα συγγραφέα του βιβλίου.

Το μόνο αρνητικό σημείο που εντοπίσαμε ήταν το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές μιλούσαν πολύ δυνατά, ακόμα και σε στιγμές που δεν χρειάζονταν. Αυτό το κατανοούμε ίσως λόγω του ενθουσιασμού με το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα και της εκρηκτικής προεφηβείας. Ίσως όμως και στο γεγονός ότι αυτό το εργαστήριο πραγματοποιήθηκε στην μεγάλη αίθουσα εκδηλώσεων του Σχολείου με την θεατρική σκηνή και όχι στην ειδική αίθουσα διδασκαλίας της θεατρικής αγωγής. Μετά από το συμβόλαιο της ομάδας ήταν εμφανώς λιγότερο θορυβώδεις.

Χρησιμοποιήθηκε το φροντιστηριακό υλικό (υφάσματα, καπέλα κλπ.) χωρίς προστριβές και με μεγάλη αποτελεσματικότητα.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 12^{ης} ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Τίτλος: «Ο γονιός μου, ο γονιός σου »

Δραστηριότητες:

1α) Κάθε παιδί με συνοδεία μικρού ταμπουρίνου παρουσιάζει τον γονέα του με μια προσωπική ηχητική σύνθεση και η ομάδα την επαναλαμβάνει.

²⁸² Πέτρος Λυγίζος, *Ναύπλιος Έρωτας*, Αθήνα: Νότιος Άνεμος, 2011.

1β) Ισορροπώ ξυλάκια ή μαρκαδόρους ή τελειωμένο ρολό χαρτιού κουζίνας στο σώμα του άλλου με επαφή (ανά 2άδες).

1γ) Οδηγώ τον τυφλό (ανά 2άδες, με αντιστροφή ρόλων).

1δ) Μπαινοβγαίνω στις «φωλιές» από εφημερίδες.

Στόχος: Γνωριμία - Επικοινωνία - Ενεργοποίηση – Χαλάρωση-Γνωριμία με γονέα αλλήλων

Δραστηριότητα 2^η: «Αφήγηση και δραματοποίηση αποσπάσματος από Την Ιστορία του Ναυπλίου σαν Παραμύθι²⁸³» (μέρος Β')

Η αφήγηση έγινε από την προσκληθείσα συγγραφέα του βιβλίου.

Ακολούθησε Δραματοποίηση.

4 ομάδες: 1) Γέννηση και παιδική ζωή Παλαμήδη (αδέλφια, γονείς)

2) Αποχωρισμός – Αποχαιρετισμός Παλαμήδη με αγαπημένη γυναίκα Ιππολύτη, συγγενείς, φίλους για τον Τρωικό πόλεμο

3) Παλαμήδης, αδελφός Οίακας και συναγωνιστές Ναυπλιώτες

4) Οδυσσέας και συναγωνιστές (Προδοσία και λιθοβολισμός του Παλαμήδη)

Ανάληψη θεατρικού ρόλου, ανάπτυξη λόγου (γραφή λέξεων και διαλόγων σε συννεφάκια από χαρτί)

Παρουσίαση ομάδων: Με Παγωμένες (Δυναμικές) εικόνες

Με ζωντάνεμα εικόνων

«Διάδρομος συνείδησης (εσωτερικών φωνών)»²⁸⁴

Καθώς ο χαρακτήρας του ρόλου του Παλαμήδη περπατά αργά μέσα στον διάδρομο με δυο παράλληλες σειρές σωμάτων, οι δυο υποομάδες (δεξιά και αριστερά) του λένε: θετικές ή αντίθετα αρνητικές σκέψεις που πιθανόν αυτός ο χαρακτήρας έχει στη συνείδησή του, σχετικά με την προσφορά του και τις

²⁸³ Γλυκερία Νικολοπούλου, *Η Ιστορία του Ναυπλίου σαν Παραμύθι*, ό.π., σσ. 6-14.

²⁸⁴ Νίκος Γκόβας, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις – παιχνίδια – τεχνικές για εκπαιδευτικούς, εμπυχωτές νεανικών ομάδων*, ό.π.,σ.132.

εφευρέσεις του στην πατρίδα. Η μια υποομάδα προτρέπει τον Παλαμήδη να απολογηθεί και να καμαρώσει ως ήρωας. Η άλλη υποομάδα προτείνει την καταδίκη του επειδή, τραυμάτισε το παιδί του Οδυσσέα, τον Τηλέμαχο, στην Ιθάκη, πριν τον Τρωικό πόλεμο. Η απόφαση για την ηθικότητα του Παλαμήδη αφορά τον ίδιο.

Δραστηριότητα 3^η: «Οι γονείς μου και τα όνειρά τους για μένα»²⁸⁵

Κάθε μέλος γράφει σε ένα χαρτί όλες τις φράσεις που έρχονται στο μυαλό, από αυτές που λένε οι γονείς του κάθε μέλους, όταν αναφέρονται στο μέλλον των μικρών μαθητών. Τι θα ήθελαν να κάνουν, πού, πώς θα ήθελαν να ζουν κλπ.

Κάθε μέλος ανακοινώνει τα όνειρα των γονιών του για το ίδιο και εκφράζει τα συναισθήματά του και τις σκέψεις του γι' αυτά.

Στόχος: Έκφραση - Αυτογνωσία - Χαλάρωση – Αναστοχασμός

Δραστηριότητα 4^η: «Το σπίτι της Γραφής»

Στόχος: Δημιουργική γραφή διαφημίσεων για τοπικές επιχειρήσεις και ασχολίες κατοίκων ως να ήσαν οι μαθητές επαγγελματίες.

Συμμετοχική Παρατήρηση - Απομαγνητοφώνηση

Η αφήγηση έγινε πάλι από την προσκληθείσα συγγραφέα του βιβλίου.

Και αυτό το εργαστήρι πραγματοποιήθηκε στην μεγάλη αίθουσα εκδηλώσεων του Σχολείου με την θεατρική σκηνή και όχι στην ειδική αίθουσα διδασκαλίας της θεατρικής αγωγής.

Οι μαθητές ήταν πολύ συμμετοχικοί, εφευρετικοί με αμείωτο το ενδιαφέρον τους! Μπήκαν στα εισαγωγικά παιχνίδια χαλάρωσης-ενεργοποίησης και στον θεατρικό ρόλο τους με πολλή άνεση, θάρρος, αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλον.

²⁸⁵ Ζάννα Αρχοντάκη-Ζάφνη Φιλίππου, *205 Βιωματικές Ασκήσεις για Εμφύχωση Ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*, Αθήνα, Καστανιώτης, 2003. σ.206.

Προσαρμόστηκαν στις συνθέσεις των υποομάδων που διαμορφώθηκαν για να δραματοποιήσουν τους μύθους του Δαναού, της Αμυμώνης, του οικιστή Ναυπλίου και του Παλαμήδη.

Δεν παρατηρήθηκαν φαινόμενα μη συνεργασίας ή αποδοκίμασias του άλλου.

Χρησιμοποιήθηκε το φροντιστηριακό υλικό (υφάσματα, καπέλα κλπ.) χωρίς προστριβές και με μεγάλη αποτελεσματικότητα.

Τα παιδιά έμαθαν τους τοπικούς μύθους του ονόματος της πόλης που ζουν, ενώ ταυτόχρονα ψυχαγωγήθηκαν (γιατί η γνώση μέσα από την θεατρική πράξη γίνεται βιωματική κι όχι θεωρητική). Με την αφήγηση εκ μέρους της συγγραφέως Φιλολόγου Γλυκερίας Νικολοπούλου του σχετικού ιστορικού βιβλίου της τα παιδιά οδηγήθηκαν στην ιστορική ενσυναίσθηση, στην φιλιαναγνωσία, στην προσωπική γραφή-έκφραση και σε θέματα προσωπικής ταυτότητας.

Για να μην αντιμετωπίσουμε το αρνητικό σημείο της προηγούμενης παρέμβασης (οι περισσότεροι μαθητές μιλούσαν πολύ δυνατά, ακόμα και σε στιγμές που δεν χρειάζονταν) τοποθετήσαμε αγόρι –κορίτσι εναλλάξ στις θέσεις του κύκλου, όπου κάθονταν όταν παρακολουθούσαν παρουσίαση της εκάστοτε ομάδας.

Αποδεικνύεται ότι η εκ μέρους των μαθητών ανάληψη θεατρικών ρόλων τονώνει την αυτοπεποίθησή τους και την αυτοεκτίμησή τους, καθώς ενθαρρύνονται τα παιδιά να λάβουν πρωτοβουλίες, κι ακόμα δίνεται χώρος στην διαφορετικότητα και μοναδικότητα του καθενός. Επίσης ενισχύεται η φαντασία, η δημιουργική σκέψη, η ομαδική επικοινωνία και η θετική αλληλεπίδραση.

Εντύπωση μας έκανε η προσέλευση όλων των μαθητών και την δεύτερη μέρα. Αυτό σημαίνει ότι το περιεχόμενο και το ύφος του προγράμματος τους κέντρισε το ενδιαφέρον για μια εναλλακτική δράση στην καθημερινότητά τους. Επίσης μας εντυπωσίασε το γεγονός ότι (προφανώς για τον ίδιο λόγο) την δεύτερη μέρα με αμείωτη προσήλωση συμμετείχαν επί 2 και μισή ώρες χωρίς διάλειμμα!

Η εικαστική εργασία - κατασκευή που δημιουργήθηκε ως επιστέγασμα του 11^{ου} και του 12^{ου} θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος-εργαστηρίου παρουσιάστηκε την Κυριακή 3 Απριλίου 2016, ώρα 15.00-18.00 (ΠΑΡΚΟ ΝΑΥΠΛΙΟΥ) στην ομαδική έκθεση έργων μαθητών συμμετεχόντων στο 1^ο Πανελλήνιο Συμπόσιο για τους Συγγραφείς της Αργολίδας (ιστοσελίδα: <http://ts.uop.gr/syngrafeisargolidas-symposio/>)

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 13^{ης} ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Τίτλος: « Ενισχύω την αυτοεικόνα μου- αυτοπροσδιορίζομαι»

Δραστηριότητα 1^η: «Οι πέντε μεταβολές»²⁸⁶

Στόχος: Ανάπτυξη παρατηρητικότητας, αυτοεικόνας, αυτοπροσδιορισμού

Δυο τρία μέλη βγαίνουν έξω από το χώρο της ομάδας και επιστρέφουν με πέντε μεταβολές στην αμφίεσή τους. Τα υπόλοιπα μέλη θα πρέπει ν' ανακαλύψουν ποιες είναι αυτές οι μεταβολές.

Δραστηριότητα 2^η: «Αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιού Η λίμνη με τα χρυσά ψάρια²⁸⁷»

Στόχος: Αυτοπροσδιορισμός, ενίσχυση της αυτοεικόνας μου με το να γίνομαι χρήσιμος στον εαυτό μου και στους άλλους

Ήταν μια φορά κι έναν καιρό ένας νέος, ολομόναχος στον κόσμο, που τον έλεγαν Ιγκόρ. Ο νέος αυτός είχε ένα πολύ μεγάλο ελάττωμα. Ήταν τεμπέλης. Δεν του άρεσε να κάνει καμιά δουλειά και ζούσε σε βάρος των άλλων. Τα καλοκαίρια που ήταν καλός ο καιρός έμενε στα δάση και έτρωγε διάφορα φρούτα. Κοιμόταν συνέχεια και σηκωνόταν μόνον όταν ήθελε να φάει.

²⁸⁶ Augusto Boal, *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*, (μετ. Παπαδήμα Μαρία, Σοφία), Θεσσαλονίκη 2013, σ. 252.

²⁸⁷ *Ρωσικά παραμύθια του παλιού καιρού: (Ανθολογία)*, Αθήνα, *Στρατίκη*, χ.χ., σσ.14-19.

Τον χειμώνα όμως τα πράγματα γίνονταν πολύ δύσκολα, γιατί όλη η χώρα ντυνόταν στο χιόνι. Κατέβαινε στα χωριά και στις πόλεις και ζούσε με την ελεημοσύνη των κατοίκων τους. Τα βράδια έβρισκε καμιά ζεστή φωλιά στους αχυρώνες και βολευόταν για ύπνο. Αρκετές φορές όμως, όταν οι άνθρωποι ήταν αφιλόξενοι, υπόφερε από το τρομερό κρύο.

Ένα χειμωνιάτικο βράδυ, κάποιος καλός χωρικός του άνοιξε την πόρτα του αχυρώνα (αποθήκη για το άχυρο²⁸⁸) του να κοιμηθεί και του έδωσε λίγο φαγητό κι ένα μπουκάλι κρασί. Έφαγε με όρεξη ο Ιγκόρ, ήπια σχεδόν όλο το μπουκάλι το κρασί, ζεστάθηκε και χώθηκε στον σανό²⁸⁹ των ζώων για ύπνο.

Εκείνο το βράδυ είδε ένα παράξενο όνειρο. Παρουσιάστηκε μπροστά του μια όμορφη γυναίκα και του είπε: «Εγώ είμαι η τύχη σου. Άκουσε τη συμβουλή μου και δεν θα χάσεις. Να βρεις ένα καλάμι ψαρέματος και να πας να ψαρέψεις στη λίμνη με τα χρυσά ψάρια. Μόνο όταν βγάλεις τα χρυσά ψάρια από την λίμνη θα γίνεις πλούσιος και ευτυχισμένος».

Ξύπνησε το πρωί ο Ιγκόρ και θυμήθηκε αμέσως το όνειρο. Είπε με το νου του: «Η λίμνη με τα χρυσά ψάρια. Ποιος ξέρει πού να βρίσκεται. Για να έχει χρυσά ψάρια, σίγουρα δεν θα την ξέρει κανείς. Πώς θα την βρω όμως; Πρέπει σε κάθε λίμνη που θα συναντώ μπροστά μου, να κάθομαι και να ψαρεύω. Στο τέλος μπορεί να σταθώ τυχερός και να βρω τα χρυσά ψάρια».

Ευτυχώς που το ψάρεμα είναι μια ευχάριστη και καθόλου κουραστική απασχόληση. Γιατί αν επρόκειτο για δουλειά, ο τεμπέλης ο Ιγκόρ δεν εσκόπευε να κουνήσει τα χέρια του!

«Μήπως σου βρίσκεται κανένα καλάμι ψαρέματος»; παρακάλεσε τον καλό χωρικό που τον είχε φιλοξενήσει. Εκείνος ήταν τόσο καλός, που του χάρισε ένα καλάμι και μερικά αγκίστρια. Και επειδή ο Ιγκόρ δεν είχε ιδέα από ψάρεμα, του έδωσε όλες τις απαραίτητες συμβουλές.

Έτσι με το καλάμι στο χέρι ο Ιγκόρ ξεκίνησε στην τύχη. Όταν συναντούσε καμιά λίμνη μπροστά του, σταματούσε, έβαζε στο αγκίστρι κανένα σκουληκάκι για δόλωμα και καθόταν στην όχθη να ψαρέψει. Έπιανε συνέχεια ψάρια, αλλά κανένα από αυτά δεν ήταν χρυσό. Άναβε τότε φωτιά, τα έψηνε και αφού χόρταινε, ξεκινούσε να βρει κάποια άλλη λίμνη.

²⁸⁸ Κομματιασμένοι αποξηραμένοι βλαστοί και φύλλα δημητριακών μετά από αλώνισμα

²⁸⁹ Ολόκληροι αποξηραμένοι βλαστοί και φύλλα δημητριακών

Ύστερα από αρκετές ημέρες συνάντησε μια όμορφη και μεγάλη λίμνη, ανάμεσα στα ψηλά βουνά. Οι κάτοικοι των γύρω χωριών ήταν αγρότες και κτηνοτρόφοι και δεν είχαν ασχοληθεί ποτέ τους με το ψάρεμα. Κάθισε στην όχθη της ο Ιγκόρ, έβαλε δόλωμα στο καλάμι του και περίμενε. Ο ήλιος κόντευε να βασιλέψει. Είχε σκοπό να κοιμηθεί κάπου εκεί γύρω και το πρωί να συνεχίσει το ψάρεμα.

«Ποιός ξέρει, μπορεί αυτή τη φορά να σταθώ τυχερός», σκέφτηκε.

Το καλάμι του άρχισε να κουνιέται. Κάποιο ψάρι είχε τσιμπήσει. Το σήκωσε ψηλά και στο αγκίστρι του είδε να σπαρταράει ένα χρυσό ψάρι! Βέβαια, στην πραγματικότητα ήταν ένα κόκκινο ψάρι και καθώς το χτυπούσαν οι τελευταίες ακτίνες του ήλιου έμοιαζε με χρυσό.

Τρελάθηκε από τη χαρά του ο Ιγκόρ. Επιτέλους βρήκε τη λίμνη με τα χρυσά ψάρια! Αλλά, καθώς άρχισε να τραβάει ανυπόμονος την κλωστή, κόπηκε το αγκίστρι και το ψάρι χάθηκε στο βάθος της λίμνης!

«Δεν πειράζει», είπε με το νου του. «Έχω πολλά αγκίστρια».

Με το που έριξε το δεύτερο αγκίστρι, έπιασε αμέσως ένα μεγάλο ψάρι. Αλλά δεν ήταν χρυσό. Φαίνεται πως δεν ήταν όλα τα ψάρια της λίμνης χρυσά. Να και δεύτερο ψάρι και τρίτο! Έβγαζε συνέχεια ψάρια. Ποιός ξέρει που να κρύβονταν τα χρυσά.

Σε μια στιγμή τον πλησίασε ένας χωρικός και τον ρώτησε αν πουλάει ψάρια.

-Τα πουλάω, του απάντησε ο Ιγκόρ.

Ο χωρικός του έδωσε μερικά ρούβλια (νόμισμα της Ρωσίας) και πήρε τα ψάρια. Στο μεταξύ νύχτωσε και ο Ιγκόρ σταμάτησε το ψάρεμα.

Με την ανατολή του ήλιου στρώθηκε πάλι στην όχθη. Συνέχεια τσιμπούσαν τα ψάρια, αλλά κανένα δεν ήταν χρυσό. Ο Ιγκόρ όμως δεν απογοητευόταν. Συνέχιζε το ψάρεμα. Το μεσημέρι ήρθαν μερικοί χωρικοί και αφού θαύμασαν τον σωρό των ψαριών, του τ' αγόρασαν όλα. Χάρηκε που γέμισε την τσέπη του ρούβλια και το απόγευμα πήγε στο χωριό και αγόρασε πολλά τρόφιμα και κρασί.

Την τρίτη μέρα έβγαλε πάρα πολλά ψάρια, αλλά κανένα χρυσό. Ωστόσο ο Ιγκόρ συνέχισε με πείσμα. Στο μεταξύ οι χωρικοί έρχονταν του τ' αγόραζαν αμέσως και του έλεγαν ότι τα ψάρια του ήταν πεντανόστιμα. Περνούσαν οι ημέρες, ο Ιγκόρ συνέχιζε το ψάρεμα και τα ρούβλια του όλο και πλήθαιναν. Αλλά τα χρυσά ψάρια είχαν γίνει άφαντα. Και οι κάτοικοι της περιοχής, όλο και πιο πολλοί,

έρχονταν να τον παρακαλέσουν να τους πουλήσει τα ψάρια. Μια μέρα μάλιστα ήρθε κι ένας αξιωματικός από το παλάτι ν' αγοράσει ψάρια για τον βασιλιά.

Ο Ιγκόρ για να ικανοποιήσει όλους τους πελάτες του που όλο και πλήθαιναν, αποφάσισε ν' αγοράσει και άλλα καλάμια. Έπειτα αγόρασε μια βάρκα και από το βάθος της λίμνης έβγαλε μεγάλα και λαχταριστά ψάρια.

Μια μέρα που έτυχε να ψαρέψει ένα κόκκινο ψάρι, θυμήθηκε τα χρυσά ψάρια του ονείρου. Και είπε με το νου του: «Μήπως κι αυτά τα ψάρια που βγάζω δεν είναι χρυσά, αφού κερδίζω τόσα χρήματα;».

Κατάλαβε τότε ποιο ήταν το νόημα της συμβουλής που του έδωσε εκείνη η γυναίκα στο όνειρό του. Ότι η δουλειά αξίζει όσο το χρυσάφι. Το παράσυρε με τρόπο, ώστε ν' αρχίσει να εργάζεται. Ο Ιγκόρ κούνησε το κεφάλι του και χαμογέλασε ικανοποιημένος.

«Τι κουτός που ήμουνα τόσα χρόνια», σκέφτηκε. «Με τη δουλειά γεμίζω τις ημέρες μου, γίνομαι χρήσιμος στον εαυτό μου και τους άλλους, δεν γίνομαι βάρος σε κανένα, κερδίζω πολλά χρήματα και είμαι ευτυχισμένο. Ναι, αυτά είναι τα χρυσά ψάρια. Η δουλειά».

Ο Ιγκόρ συνέχισε να ψαρεύει, παντρεύτηκε μια καλή κοπέλα που τον βοήθούσε και αυτή στο ψάρεμα κι έζησε ευτυχισμένος ως τα βαθιά γεράματά του.

Δραστηριότητα 3^η: «Μασάζ η βροχή»²⁹⁰

Στόχος: Χαλάρωση, επικέντρωση στον εαυτό, επικέντρωση στο εδώ και τώρα, ανάπτυξη εμπιστοσύνης

Σε δυάδες το ένα μέλος είναι η βροχή και αρχίζει να «ψιχαλίζει» το άλλο μέλος δίνοντας απαλά χτυπηματάκια με τα δάχτυλα σε όλο το σώμα. Αυτός που βρέχεται μπορεί αν θέλει να κλείσει τα μάτια.

Αλλαγή ρόλων.

Μπορεί να συνοδεύει μουσική.

Συμμετοχική παρατήρηση-Απομαγνητοφώνηση

²⁹⁰ Ζάννα Αρχοντάκη - Δάφνη Φιλίππου, 205 Βιωματικές Ασκήσεις για Εμφύχωση Ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης, Καστανιώτης, Αθήνα 2003 (1^η εκδ.), σ.122.

Κατά τον χωρισμό των ομάδων ο Αδριανός (δημοφιλής) αντέδρασε, γιατί δεν του άρεσε η ομάδα του. Τα υπόλοιπα παιδιά συγκαταλέγονται στους εσωστρεφείς της τάξης. (Βαγγέλης, Αδριανή, Γιούλα, Αντώνης). Η εμψυχώτρια εξήγησε ότι τα παιδιά είναι συμμαθητές του και η συνεργασία μαζί τους του δίνει την ευκαιρία να τους γνωρίσει καλύτερα, να δημιουργήσει και να εκφραστεί κατά τον καλύτερο τρόπο.

1^η ομάδα: Οι ρόλοι είναι του Ιγκόρ, της γυναίκας, του χωρικού που τον βοηθάει και ενός κατοίκου που αγοράζει ψάρια.

Τον Ιγκόρ υποκρίνεται ο Ιωάννης που σχεδόν ποτέ δεν έχει γίνει πρωταγωνιστής. Ο Ιωάννης είναι πολύ συγκεντρωμένος και συνεργάζεται άψογα. Οι ατάκες του προκαλούν γέλιο και είναι πολύ εκφραστικός. Η γυναίκα που εμφανίζεται λέει την παροιμία «Σπίτι που δεν έχει Γιάννη, προκοπή ποτέ δεν κάνει».

2^η ομάδα: Ρόλοι: Ιγκόρ είναι ο Σταύρος (δημοφιλής), ο χωρικός που φιλοξένησε τον Ιγκόρ και που αγοράζει ψάρια από αυτόν είναι ο Κων/νος (εσωστρεφής). Η Κατερίνα (εσωστρεφής) είναι ψάρι, ο Γιώργος Π. είναι άλογο και ο Αντρέας υπασπιστής του Βασιλιά.

Τα υγειονομικό έρχεται να ελέγξει τα ψάρια γιατί είναι αμφιβόλου ποιότητας, δίνει ένα ψάρι στο άλογο και αυτό ψοφάει. Υπάρχει μια έλλειψη συνεννόησης στην αρχή, γιατί ένα παιδί (ο Κων/νος) δεν είχε καταλάβει τι ρόλο έπαιζε.

3^η ομάδα: Ο Βαγγέλης είναι ο Ιγκόρ. Τον Ιγκόρ τον επισκέπτεται ο Αδριανός στον ύπνο του παριστάνοντας τη γυναίκα. Στην συνέχεια μεταμφιεσμένος πάλι σε γυναίκα αγοράζει ψάρια. Του αποκαλύπτεται στο τέλος η γυναίκα και του λέει το νόημα του ονείρου.

4^η ομάδα: Ιγκόρ είναι ο Νικόλας (δημοφιλής). Οι αγοραστές ζητούν συγκεκριμένα ψάρια.

Ο Γιάννης έκανε παράπονα ότι συνέχεια παρουσιάζει τελευταία η ομάδα του και δεν προλαβαίνει να εκφραστεί άνετα.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 14^{ης} ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Τίτλος: «Οι φιλοδοξίες μου και η προσωπική φύση μου»

Δραστηριότητα 1η: «Το χέρι μου στο χαρτί»²⁹¹

Στόχος:

- *Ενθάρρυνση της αυτοεκτίμησης μέσα από την εξερεύνηση των θετικών στοιχείων του εαυτού.*
- *Ενθάρρυνση της εποικοδομητικής κριτικής με την αναζήτηση αρνητικών στοιχείων του εαυτού.*

Καθένας ζωγραφίζει το περίγραμμα του χεριού του σε ένα χαρτί. Μέσα στο περίγραμμα κάθε δακτύλου γράφει κάτι που του αρέσει πάνω του. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται με στοιχεία που ίσως δεν μας ικανοποιούν και θα θέλαμε να αλλάξουμε πάνω μας.

Τα χαρτιά, που είναι ανώνυμα, ανακατεύονται. Στη συνέχεια, διαβάζονται ένα - ένα και συζητούνται τα κοινά στοιχεία και οι διαφορές. Η ομάδα επίσης συζητάει την διαφορά μεταξύ της προσωπικής αίσθησης και της αντίληψης των τρίτων γύρω από κάποιο χαρακτηριστικό του καθένα.

Εναλλακτικά, η ομάδα μπορεί να χρησιμοποιήσει τα στοιχεία που προκύπτουν για να δημιουργήσει εικόνες ή αυτοσχεδιασμούς

Επισημάνσεις:

- *Ενθαρρύνουμε τους μαθητές να μην εξαντλήσουν την προσπάθειά τους σε στοιχεία της εξωτερικής εμφάνισης, αλλά και σε βαθύτερα στοιχεία του χαρακτήρα και της ιδιοσυγκρασίας τους.*
- *Μεγαλύτερη συνήθως ενθάρρυνση χρειάζονται οι μαθητές για να αναζητήσουν θετικά στοιχεία πάνω τους, καθώς η εφηβεία επηρεάζει πολύ την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους.*

²⁹¹ Νάσια Χολέβα: *Εσύ όπως κι εγώ – Εξερευνώντας την Διαφορετικότητα μέσα από το Θέατρο*, Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2010, σ. 29.

*Δραστηριότητα 2^η: «Αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιού **Τρέχα, πάπια, τρέχα!**²⁹²»*

Στόχος: Εισαγωγή στην έννοια της φιλοδοξίας σε σχέση με τη προσωπική φύση μας και τις προδιαγραφές της. Πόσο άραγε μπορούμε να εναντιωθούμε στη φύση μας; Και τι συμβαίνει τότε;

Περίληψη

Στο δάσος γίνεται διαγωνισμός τρεξίματος! Το κάλεσμα από τους διοργανωτές του διαγωνισμού (τον λαγό και τον σκαντζόχοιρο) για δηλώσεις συμμετοχής ξεκίνησε. Τρέχουν πολλά ζώα να λάβουν μέρος: ο σκίουρος, η αλεπού, η νυφίτσα, το κουνάβι, ο ασβός, ο αρουραίος, θέλει και η πάπια! «Και τι κερδίζει ο νικητής;» ρωτάει η πάπια, «δόξα και τιμή, θα βάλουν τη φωτογραφία του όλες οι εφημερίδες του δάσους, θα βγαίνει βόλτα κι όλοι θα τον χειροκροτούν», της απάντησε η καρακάξα που παρέμεινε απλή θεατής. Η πάπια δηλώνει συμμετοχή αμέσως και με την παρότρυνση του πονηρού αρουραίου ξεκινάει μαζί του προπόνηση. Ο προπονητής αρουραίος την ενθαρρύνει να κάνει το γύρο ενός ξέφωτου. Η πάπια όμως δεν μπορεί να τρέξει. Γιατί είναι πάπια! Και τα καταφέρνει να κάνει το γύρο δίχως να πέσει, μόνο όταν συνοδεύει το τρέξιμο και με μικρές πτήσεις. Ο αρουραίος χειροκροτάει ενθουσιασμένος τάχα μου - τάχα μου... Οι κριτές (η χελώνα και ο μπούφος ως πρόεδρος κριτών) άραγε τι θα πουν;

Αφήγηση

Στη συνέχεια ξεκινά η αφήγηση από τη διεξαγωγή του διαγωνισμού ως το τέλος.

Δραματοποίηση

Ήρωες του έργου:

Διοργανωτές του διαγωνισμού: ο λαγός και ο σκαντζόχοιρος

²⁹² Κώστας Μάγος, **Τρέχα, πάπια, τρέχα!**, Αθήνα, Διάπλαση, 2014, σσ. 26-29.

Δρομείς: ο σκίουρος, η αλεπού, η νυφίτσα, το κουνάβι, ο ασβός, ο αρουραίος, η πάπια

Κριτές του διαγωνισμού: η χελώνα και ο μπούφος ως πρόεδρος κριτών

Θεατές: η καρακάξα (φίλη της πάπιας)

Δραστηριότητα 3^η: «Ανίχνευση σκέψης»²⁹³

Στόχος: Ενδοσκόπηση, αυτογνωσία μέσα από τη φύση και τις προδιαγραφές του ρόλου. Μετά ή πριν την ιδεοθύελλα ή τη συζήτηση: Για να ενταχθούν και να ξεπηδήσουν ιδέες σε προτεινόμενη παγωμένη εικόνα και ύστερα στην επικείμενη δραματοποίηση.

Ο συντονιστής περπατά αργά ανάμεσα στους χαρακτήρες μιας παγωμένης εικόνας από την ιστορία. Όταν ακουμπάει κάποιον στον ώμο εκείνος εκφράζει τις αυθόρμητες σκέψεις και τα συναισθήματά του εκείνη τη στιγμή ή απλώς δίνει πληροφορίες για το ποιος είναι και πού βρίσκεται. Στις περιπτώσεις που κάποιοι απεικονίζουν αντικείμενα ή κομμάτια του περιβάλλοντος (δέντρα, παγκάκια κτλ.), μπορούν να παραμείνουν σιωπηλοί ή να εκφράσουν μια σκέψη, φέρνοντας σιγά σιγά έτσι την ιστορία σε ένα πιο ποιητικό επίπεδο.

Συμμετοχική παρατήρηση - Απομαγνητοφώνηση

Δημιουργήθηκε θέμα με τον χωρισμό των ομάδων.

Δύο παιδιά για δεύτερη φορά θέλουν να είναι στην ίδια ομάδα. (Αδριανός, Νικόλας).

Ο Μάνος αφού ξεκίνησαν να συνεργάζονται ζήτησε να αλλάξει ομάδα, γιατί ήθελε και αυτός να είναι με τους φίλους του.

Η συγκεκριμένη τάξη δεν ακολουθούσε τέτοια τακτική πριν από ένα μήνα. Μου έκανε μεγάλη εντύπωση. Ωστόσο οι τελικές ομάδες συντονίστηκαν.

Στην 3^η ομάδα πρωταγωνιστής ως πάπια είναι ο Μίλτος, ένα μη δημοφιλές παιδί.

²⁹³ Νάσια Χολέβα: *Εσύ όπως κι εγώ – Εξερευνώντας την Διαφορετικότητα μέσα από το Θέατρο*, ό.π., σ.49.

Στην 4^η ομάδα η Κατερίνα Ζ. ήταν στην κριτική επιτροπή, μα δεν μίλησε καθόλου. Ήταν αμέτοχη.

1^η ομάδα:

σκηνή α: Ακύρωση πάπιας από τους κριτές. *(-Να τα πεις αυτά στον προπονητή σου...)*

σκηνή β: Συζήτηση πάπιας με καρακάξα.

σκηνή γ: Στη γωνία στέκεται ακίνητος (σαν αόρατος) ο αρουραίος.

2^η ομάδα:

σκηνή α: Προπόνηση πάπιας από τον αρουραίο *(-Τρέχα, πάπια, τρέχα, αύριο θα νικήσεις...)*

σκηνή β: Ημέρα διαγωνισμού

(-Καλώς ήρθατε στον μεγάλο αυτό αγώνα. Διαγωνιζόμενοι: τα ζώα του δάσους. Λέω ο αγώνας μας να ξεκινήσει με το σύνθημα ντριν. Άκυρη η πάπια, έξω.

-Μα δεν έτρεξα, καν.

-Ναι, αλλά πέταξες.

-Αυτό μου είπε ο προπονητής μου να κάνω.

-Μάλλον σε κορόιδεψε, καλή μου...)

3^η ομάδα:

σκηνή α: Προπόνηση πάπιας.

(-Φίλη μου πάπια, θα νικήσεις στον αγώνα, να είσαι σίγουρη...)

σκηνή β: Ημέρα διαγωνισμού – υπάρχει νικητής, το ποντίκι.

(-Άκυρη η πάπια, αποκλείστηκες. Θα σε πάμε στη στενή. Μετά από αυτή τη μικρή παρέμβαση, θα συνεχίσουμε και νικητής είναι ο πόντικας με απόδοση 2.41 και με δώρο από τον χορηγό ΑΒ Βασιλόπουλο...)

-Γιατί κλαις, καλή μου, έχουμε πει: δεν πετάμε...)

4^η ομάδα:

σκηνή α: Προπόνηση πάπιας από τον αρουραίο. Έμφαση στον εμπαιγμό της πάπιας από τον αρουραίο.

(Έλα, πάπια, πάμε, κάνε ένα γύρω στο ξέφωτο και μην αγγίζει το πόδι σου στο έδαφος. Για δοκίμασε να με περάσεις...)

σκηνή β: Ημέρα διαγωνισμού – ο αρουραίος νικάει και η πάπια ακυρώνεται. Τα κανάλια παίρνουν συνέντευξη από τον αρουραίο.

(Λοιπόν, ο αγώνας αρχίζει σε πέντε λεπτά, όλοι στη θέση σας...Εδώ είναι και τα κανάλια. Κάνετε μία δήλωση...)

Ακολούθησε η Δραστηριότητα η 3^η: « Ανίχνευση σκέψης» με την παρουσίαση μιας παγωμένης εικόνας από κάθε ομάδα ξεχωριστά προβάλλοντας το κυρίαρχο συναίσθημα ή σκέψη της ως τελική απορροή, πρόσληψη και έκφραση από όλη την ιστορία.

Κάποιες ατάκες:

Η απογοήτευση της πάπιας.

Η παρηγοριά της καρακάξας.

Δεν πειράζει, συνέχισε.

Θυμός, γιατί ακυρώθηκε η πάπια.

Αρουραίος: «Φάε τη σκόνη μου, πάπια».

Δεν πειράζει, πάπια.

Νικητής ο αρουραίος, χαμένος η πάπια.

Μη σταματάς να πιστεύεις στον εαυτό σου.

Καλά να πάθεις, πάπια.

Η πάπια, μου φαίνεται λίγο ψωνάρα.

Να μην υποτιμάς τον αντίπαλο.

Αδρεναλίνη και κούραση.

Τίτλος: « Αποδέχομαι την διαφορετικότητα, την δική μου και των άλλων»

Δραστηριότητα 1^η: «Βρες τον αρχηγό»²⁹⁴

Στόχος: Ρυθμός, δυναμική ομάδας, αυτοσυγκέντρωση, εμπιστοσύνη

Ένας από την ομάδα βγαίνει έξω από το χώρο για να μην δει ότι κάποιος ορίζεται αρχηγός. Ο αρχηγός κάνει κινήσεις που τις ακολουθούν οι υπόλοιποι. Σε λίγη ώρα αυτός που βγήκε έξω καλείται να επιστρέψει και να μαντέψει ανάμεσα σε όλους ποιος είναι ο αρχηγός. Η άσκηση επαναλαμβάνεται και με άλλα μέλη της ομάδας.

Δραστηριότητα 2^η: «Φορώ το σωσίβιό μου»²⁹⁵

Στόχος: Προσαρμογή στο διαφορετικό, Θάρρος, έκφραση

Κινούμαστε ελεύθερα στο χώρο. Φανταζόμαστε πως φοράμε ένα σωσίβιο ενέργειας γύρω από τη μέση μας που σε κάθε εντολή του εμπυχωτή αλλάζει διαστάσεις (2 μέτρα, 1,5 μέτρο, 50 εκατοστά, 10 εκατοστά κ.ο.κ.). Ενώ είμαστε σε διαρκή κίνηση, δεν πρέπει να αγγιζόμαστε καθόλου, αλλά να τηρούμε τις αποστάσεις που υπαγορεύει το σωσίβιό μας.

Δραστηριότητα 3^η: «Αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιού Ο Τριγωνοψαρούλης»²⁹⁶

Στόχος: Τα μέλη

- να αποδεχτούν την διαφορετικότητα την προσωπική και των άλλων.

²⁹⁴ Νίκος Γκόβας (επιμ.): *Σώμα, Λόγος, Μύθος*, Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών Για Το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2003, σ. 46.

²⁹⁵ Νίκος Γκόβας (επιμ.): *Σώμα, Λόγος, Μύθος*, ό.π., σ. 47.

²⁹⁶ Βαγγέλης Ηλιόπουλος, *Ο Τριγωνοψαρούλης*, Αθήνα, Πατάκης, 1998, σσ. 53-66.

- να συνεχίσουν να καλλιεργούν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, ανακαλύπτοντας κι άλλα πράγματα για τον εαυτό τους και ερευνώντας τι μπορούν και τι δεν μπορούν να κάνουν.

- να αναγνωρίσουν τα όριά τους με τρόπο θετικό και δημιουργικό, και να θέσουν στόχους για το μέλλον.

- να συνειδητοποιήσουν ποια είναι η επιρροή τους στους άλλους ανθρώπους και ποιος είναι ο ρόλος που έχουν να παίξουν για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους.

- να συνειδητοποιήσουν πως είναι άτομα μοναδικά και ξεχωριστά, αναγνωρίζοντας τις δυνάμεις, τις ικανότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.

- να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους, εκτιμώντας τις δεξιότητες και τα επιτεύγματά τους.

Εισαγωγική Περίληψη

Στο βάθος της θάλασσας, βρίσκεται η κοινωνία των ψαριών. Τα μικρά ψαράκια, μόλις βγουν από το αυγό, ξέρουν ότι πρέπει να τρέξουν στο σχολείο της κυρα-Σουπιάς. Στο σχολείο μαθαίνουν να σχεδιάζουν στο βυθό, να διαβάζουν τα μυστικά των βράχων, μα κυρίως να φυλάγονται από τα δίχτυα και τα αγκίστρια του ψαρά.

Ωστόσο, κάποιο καλοκαίρι, καθώς όλα τα ψαράκια πήγαιναν προς το σχολείο της κυρα-Σουπιάς, ένα ξεχώριζε! Ήταν παράξενο κι αστείο! Δεν έμοιαζε με κανένα από τα γνωστά είδη ψαριών. Ήταν κοντό και πλατύ σαν φεγγαρόψαρο, με μια μύτη μυτερή σαν του ξιφία και πλακουτσωτή σαν της κουτσομούρας, με ματάκια λαμπερά σαν της τσιπούρας και στόμα λοξό σαν του καρχαρία. Η ουρά του ήταν κι αυτή ένα μικρό τρίγωνο. Θα 'λεγε κανείς πως το σχήμα του έμοιαζε με το τριγωνάκι που λέμε τα κάλαντα.

Η κυρα-Σουπιά περίμενε τους νέους μαθητές της στην είσοδο του μεγάλου βράχου και τους υποδεχόταν καλοσυνάτη:

- Καλώς ήρθατε, μπαρμπουνάκια, καλώς ήρθατε, γλωσσίτσες, καλώς τις τσιπουρίτσες. Καλώς ήρθες... καλώς ήρθες...

Δεν ήξερε τι να πει μόλις αντίκρισε το ... περίεργο ψαράκι.

-«Τι είν' τούτο;», σκέφτηκε.

- Καλώς ήρθες, Τριγωνοψαρούλη! Αυτό ήταν! Από τότε όλοι τον φώναζαν Τριγωνοψαρούλη.

Τα ψαράκια έπρεπε να μάθουν να σχεδιάζουν στο βυθό. Αν και στην αρχή όλα δυσκολεύτηκαν, σιγά σιγά το σχέδιο τους φάνηκε παιχνίδι. Μόνο ο Τριγωνοψαρούλης δυσκολευόταν ακόμα. Ό,τι κι αν ήθελε να σχεδιάσει του έβγαινε σαν τριγωνάκι! Κύκλο ήθελε, τριγωνάκι σχεδίαζε. Τετράγωνο ήθελε, τριγωνάκι του έβγαινε πάλι! Του φαινόταν ακατόρθωτο να σχεδιάσει οτιδήποτε άλλο!

Η κυρα-Σουπιά πήγαινε κοντά του και του έδειχνε τι έπρεπε να κάνει. Όμως, και πάλι ο Τριγωνοψαρούλης δεν τα κατάφερνε, κι εκείνη εκνευριζόταν και του έβαζε τις φωνές:

- Μα πότε θα μάθεις επιτέλους; Όταν έφτασαν στο μάθημα που θα μάθαιναν να σχεδιάζουν τρίγωνα, περίμενε ν' ακούσει επιτέλους κι αυτός ένα «μπράβο», κάτι που ως τώρα δεν είχε ακούσει ποτέ κι από κανέναν. Όμως, ούτε η δασκάλα, ούτε τα άλλα ψαράκια του το είπαν. Αντίθετα, πάλι τον κορόιδευαν:

- Αυτό έλειπε να μην κάνεις σωστά τα τρίγωνα! Τι Τριγωνοψαρούλης θα ήσουν; του φώναζαν στο διάλειμμα.

Στο διάβασμα τα πράγματα δεν πήγαιναν καλύτερα. Όταν στους βράχους υπήρχαν σύμβολα με τριγωνάκια, ο Τριγωνοψαρούλης τα διάβαζε αμέσως. Όταν υπήρχαν κι άλλα σχέδια, αργούσε πάρα πολύ και τα ψαράκια, που βαριόντουσαν, έκαναν φασαρία. Ακόμα κι αν ήξερε να διαβάσει, τα έχανε κι έκανε λάθος. Η κυρα-Σουπιά θύμωνε και πάλι τον κατσάδιαζε.

Καθόταν λοιπόν μόνος του στη γωνιά ενός βράχου κι έτρωγε το πλαγκτό του, σχεδίαζε τα τριγωνάκια του και καμιά φορά σιγοτραγουδούσε μελαγχολικά:

-Δεν είμαι χαζούλης, δεν είμαι κουτός, είμαι ο Τριγωνοφαρούλης και είμαι διαφορετικός.

Έφτασε και η στιγμή που η δασκάλα κυρα-Σουπιά έβγαλε τους φαρομαθητές από την φαροτάξη για να μάθουν να φυλάγονται αυτοί από τα δίχτυα και τα αγκίστρια του φαρά. Όμως ο φαράς είχε φτιάξει ένα νέο είδος δικτυού που έπιανε ακόμα και τα πιο μικρά ψάρια. Μαθαίνοντας ο Τριγωνοφαρούλης αυτόν τον κίνδυνο και βλέποντας ότι τα ψάρια ξεκίνησαν να σπάσουν τον κλοιό στα δίχτυα, έβαλε την πιο μεγάλη δύναμή του, σβέλτος με ένα άλμα, βρέθηκε μπροστά τους φωνάζοντας:

-Αυτό είναι το νέο δίχτυ του φαρά, που πιάνει και τα πιο μικρά ψάρια! Το έχει απλώσει γύρω από τα σχολείο. Θα πιαστείτε, ούτε μαρίδα θα γλυτώσει!...

Αφήγηση συνέχειας παραμυθιού από το βιβλίο, σ. 53-66.

*Δραστηριότητα 4^η: «Η σημασία της επιβεβαίωσης»*²⁹⁷

Στόχος: Οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν πως είναι άτομα μοναδικά και ξεχωριστά, αναγνωρίζοντας τις δυνάμεις, τις ικανότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά τους. Να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση τους, εκτιμώντας τις δεξιότητες και τα επιτεύγματά τους.

Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο. Όλοι γράφουν το όνομά τους στο κάτω μέρος ενός φύλλου χαρτιού και το δίνουν σ' αυτόν που κάθετα στα δεξιά τους. Ο διπλανός γράφει πάνω - πάνω στη σελίδα κάτι καλό γι' αυτόν του οποίου το όνομα βρίσκεται στο κάτω μέρος της σελίδας, το διπλώνει να μην φαίνεται αυτό που έγραψε και το δίνει στον επόμενο. Σιγά - σιγά θα φτάσει πάλι στον ιδιοκτήτη, και τότε θα μπορέσει να διαβάσει όλα τα θετικά που έγραψαν γι' αυτόν ή αυτήν στο χαρτί.

*Δραστηριότητα 5^η: «Μπορώ, Δεν Μπορώ και Θα»*²⁹⁸

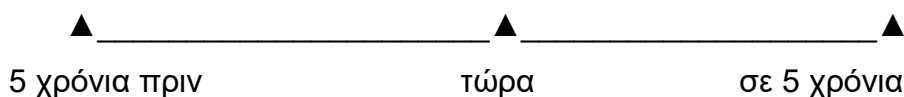
²⁹⁷ Στέφανος Στεφάνου (επιμ.), Δεξιότητες για Παιδιά του Δημοτικού-Προάγοντας την προστασία του παιδιού, Αθήνα, ΚΕΘΕΑ, 1998.

²⁹⁸ Στέφανος Στεφάνου (επιμ.), Δεξιότητες για Παιδιά του Δημοτικού-Προάγοντας την προστασία του παιδιού, Αθήνα, ΚΕΘΕΑ, 1998.

Τα μέλη ετοιμάζουν ένα φυλλάδιο «Μπορώ, Δεν Μπορώ και Θα», φτιάχνοντας έναν κατάλογο με παλαιότερα επιτεύγματα και ελπίδες για το μέλλον.

Δραστηριότητα 6^η: «5 χρόνια πριν, τώρα, σε 5 χρόνια»²⁹⁹

Χρονοδιάγραμμα δυνατοτήτων (παρόμοιο με το προηγούμενο). Τα μέλη ετοιμάζουν ένα κατάλογο, σε μορφή χρονοδιαγράμματος, με τα πράγματα που μπορούσαν να κάνουν στο παρελθόν, με αυτά που μπορούν να κάνουν τώρα και με αυτά που ελπίζουν πως θα μπορούν να κάνουν στο μέλλον:



Δραστηριότητα 7^η: «Μετάλλια»³⁰⁰

Τα μέλη φτιάχνουν μετάλλια ή σήματα που να εκπροσωπούν κάτι από τον εαυτό τους ή να αναγράφουν τα ενδιαφέροντα, τα επιτεύγματα τους κλπ. και τα κολλούν πάνω τους ή τα κρεμούν.

Δραστηριότητα 8^η: «Πορτρέτο»

Τα μέλη ζωγραφίζουν το πορτρέτο τους και του βάζουν επιγραφή. Επίσης ζωγραφίζουν σε μικρότερα κομμάτια χαρτί τα αγαπημένα τους πράγματα, πρόσωπα, μέρη και κολλούν τις ζωγραφιές γύρω από το πορτρέτο τους. Τα σηκώνουμε ψηλά για να τα δουν όλοι.

Συμμετοχική παρατήρηση-Απομαγνητοφώνηση

Σήμερα όλα κύλησαν πολύ ομαλά και όλες οι ομάδες συνεργάστηκαν πολύ καλά.

1^η ομάδα: Η Σουπιά παίρνει τηλέφωνο τον Αστακό, του μιλάει για τον Τριγωνοψαρούλη, τον οποίο έχουν καλέσει στο σχολείο. Τον αποδοκιμάζουν. Ο

²⁹⁹ Στέφανος Στεφάνου (επιμ.), Δεξιότητες για Παιδιά του Δημοτικού-Προάγοντας την προστασία του παιδιού, Αθήνα, ΚΕΘΕΑ, 1998.

³⁰⁰ Στέφανος Στεφάνου (επιμ.), Δεξιότητες για Παιδιά του Δημοτικού-Προάγοντας την προστασία του παιδιού, ό.π. σ.

Τριγωνοψαρούλης λέει το σχέδιό του και το εφαρμόζουν όχι και με μεγάλη προθυμία. Τελικά κατορθώνουν να κόψουν τα δίχτυα.

(-Γεια σου, Αστακέ, τι κάνεις; Σε κάλεσα, γιατί έχουμε να συζητήσουμε κάτι πολύ σημαντικό.

- Τι;

-Να ρθεις να σου πω.

- Έρχομαι...

-Ο Τριγωνοψαρούλης μας έσωσε κατά κάποιο τρόπο...

-Έχω τη λύση, έχω τη λύση! Θα πονέσουμε λίγο, αλλά δεν πειράζει. Εσύ καλαμάρι πήγαινε πίσω να ρίξεις μελάνι, εσύ σουπιιά πήγαινε στη μέση. Πάμε! Αέρα!)

2^η ομάδα: Η Σουπιιά κάνει μάθημα και συστήνεται στους μαθητές της. Ξαφνικά την παίρνουν τηλέφωνο «Μόλις χώρισα». Στην ερώτηση πόσο κάνει 1+1, ο Τριγωνοψαρούλης απαντάει «8» και η Σουπιιά τον βγάζει έξω. Το επόμενο μάθημα λέγεται «Φυσική Αγωγή» και τα ψάρια εκπαιδεύονται πώς να αποφεύγουν τα δίχτυα. Αντιλαμβάνονται ότι τα δίχτυα είναι πολύ επικίνδυνα και για τα μικρά ψάρια. Η Σουπιιά φωνάζει τον Αστακό για να τη συμβουλέψει και του λέει πως τους έσωσε ένας άχρηστος. Φωνάζουν τον Τριγωνοψαρούλη να τους πει το σχέδιό του, η Σουπιιά τον αποδοκιμάζει. Εφαρμόζουν το σχέδιό του και τα καταφέρνουν, μα ο Τριγωνοψαρούλης πληγώνεται. Η Σουπιιά τότε του λέει υποκριτικά: «Είσαι ιδιοφυΐα! Εγώ το έλεγα από την αρχή, θα γίνω manager σου». Και ο Τριγωνοψαρούλης της λέει πως δεν χρειάζεται κανένα manager.

(-Καλησπέρα! Θα ξεκινήσω το μάθημα. Θα συστηθούμε πρώτα, Εσένα πώς σε λένε; ...Θα ξεκινήσουμε με Μαθηματικά. 1+1 πόσο κάνει;

-Οκτώ.

-Έξω.

-Εσύ, πες μας.

-Νομίζω, κατά τις αριθμητικές μου απόψεις, δύο!

-Μπράβο! Τώρα θα βγούμε έξω και θα κάνουμε ένα μάθημα πώς να αποφεύγουμε τα δίχτυα των ψαράδων. Πες μας ιδιοφυΐα, που είπες $1+1=8$, πώς θα σωθούμε;

- Θα φτιάξουμε ένα τρίγωνο...

-Είσαι ιδιοφυΐα! Εγώ το έλεγα από την αρχή, θα γίνω *manager* σου...

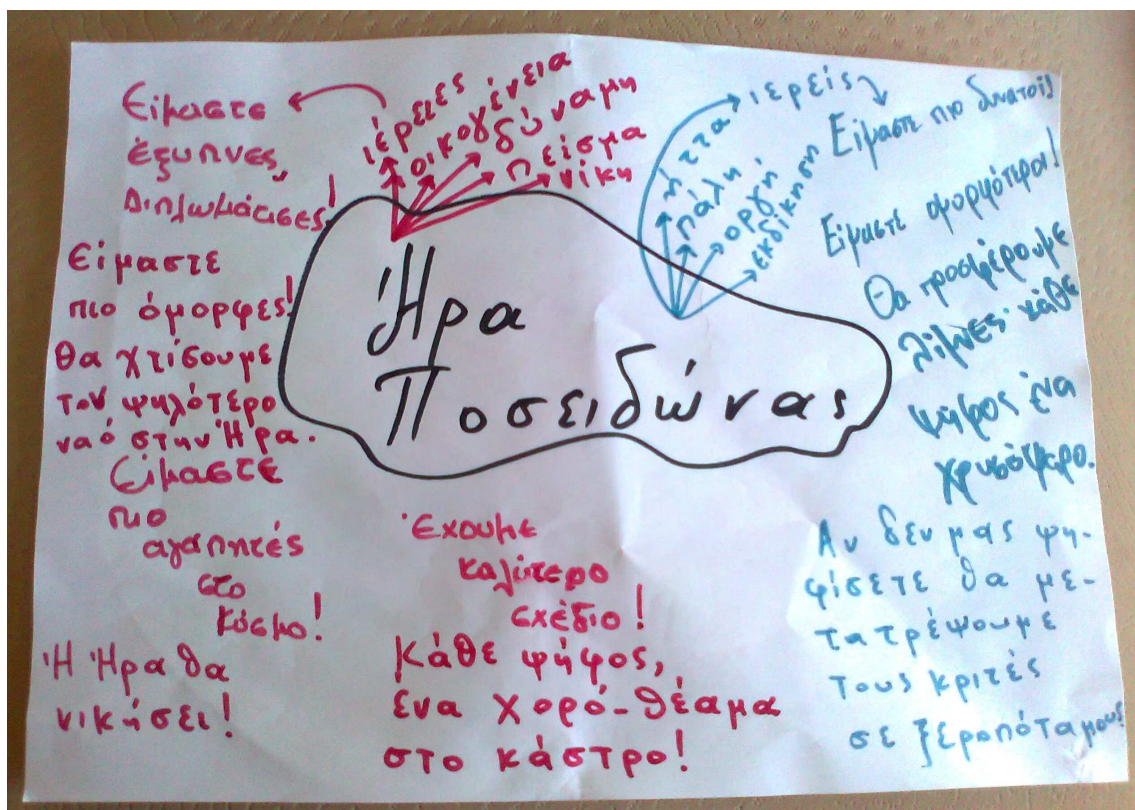
-Δεν χρειάζομαι κανένα *manager*!)

3^η ομάδα: Ώρα μαθήματος. Γίνονται οι συστάσεις. Η δασκάλα Σουπιά τους δείχνει τη Μόνα Λίζα και τους ρωτά ποια είναι. Τα ψάρια της απαντούν «η γειτόνισσα». Στο επόμενο μάθημα μαθαίνουν από δίχτυα. Ο ψαράς στέκεται σε άλλο επίπεδο και ρίχνει τα δίχτυα απειλητικά. Τα ψάρια γλυτώνουν. Ο Τριγωνοψαρούλης δείχνει να έχει μεγάλη αυτοπεποίθηση και λέει το σχέδιό του στο Αστακό. Τα δίχτυα σχίζονται και ο ψαράς λιποθυμεί μόλις τα βλέπει κατεστραμμένα.

4^η ομάδα: Η Σουπιά κάνει μάθημα Γεωμετρίας, ο Τριγωνοψαρούλης τα βλέπει όλα τρίγωνα. Το επόμενο μάθημα γίνεται για την αποφυγή των δικτυών. Η σουπιά ειδοποιεί τον Αστακό με σήματα μπουρμπουληθρών να έρθει για να ακούσει τα σχέδια των ψαριών. Εφαρμόζουν το σχέδιο του Τριγωνοψαρούλη και στο τέλος αυτός φωνάζει: «Είμαι έξυπνος!».

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ

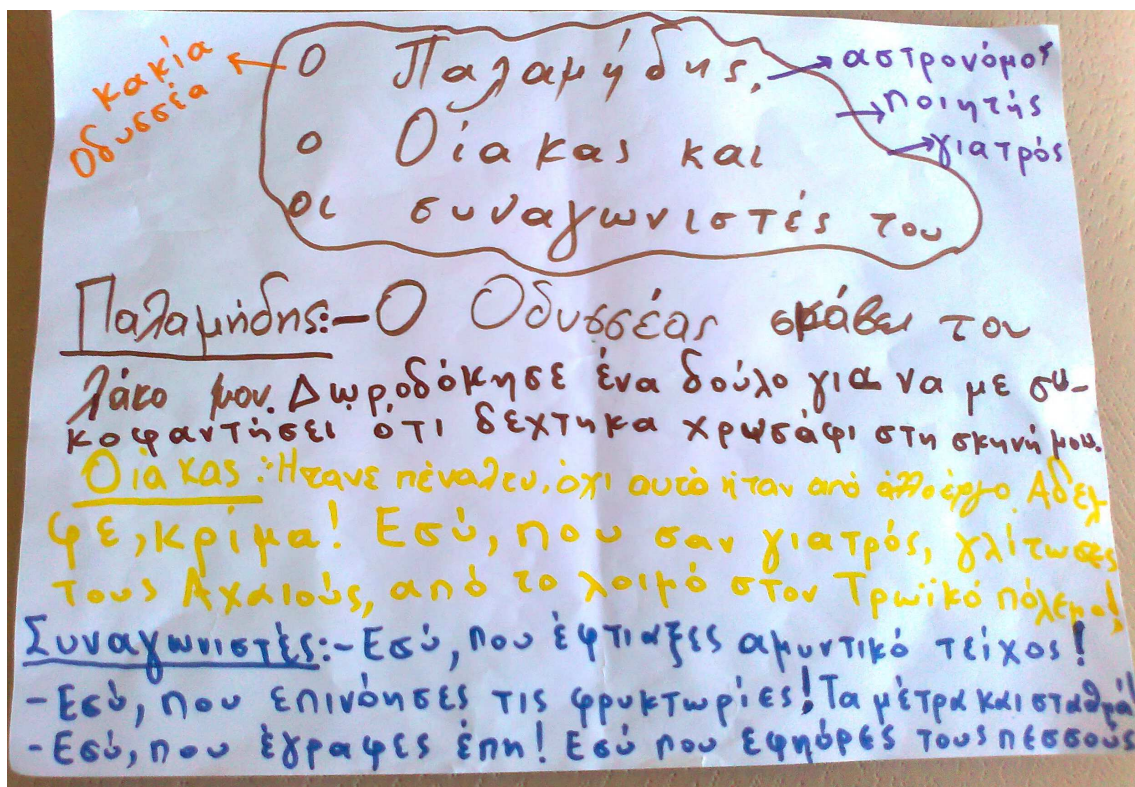
ΑΠΟ ΤΙΣ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ



Δράκος: -Με φώναξε ο βασιλιάς.
 Βασιλιάς: -Επιτέλους σεστάθηκε.....φωνάστε και τους άλλους.
 Δαναΐδες: -Μαίλισται πατέρα.

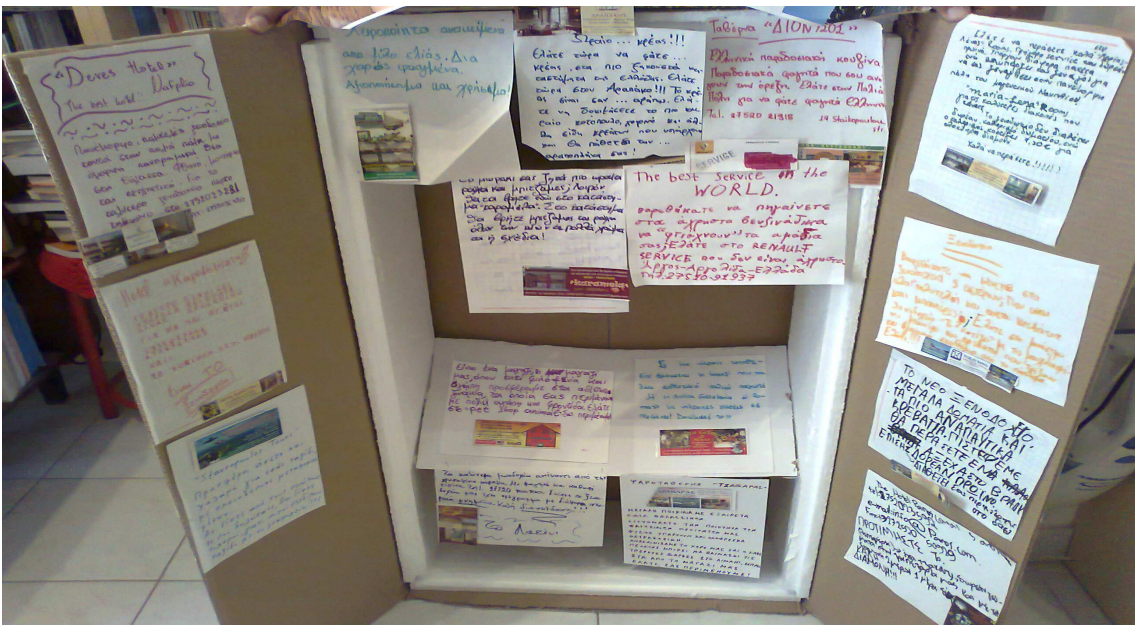
Βασιλιάς: -Ήρθε το εαυτούίτε, δούλε;
 Δούλος (1): -Ευτυχώς, που είμαι ο προσωπικός δούλος μαστρά του βασιλιά.
 Δούλος (2): -Αποίρχοφε κι ελεις!
 Βασιλιάς: -Κρύψε το εαυτούίτε. Φέρε τω δούλο να τωε ξεσκάνει.

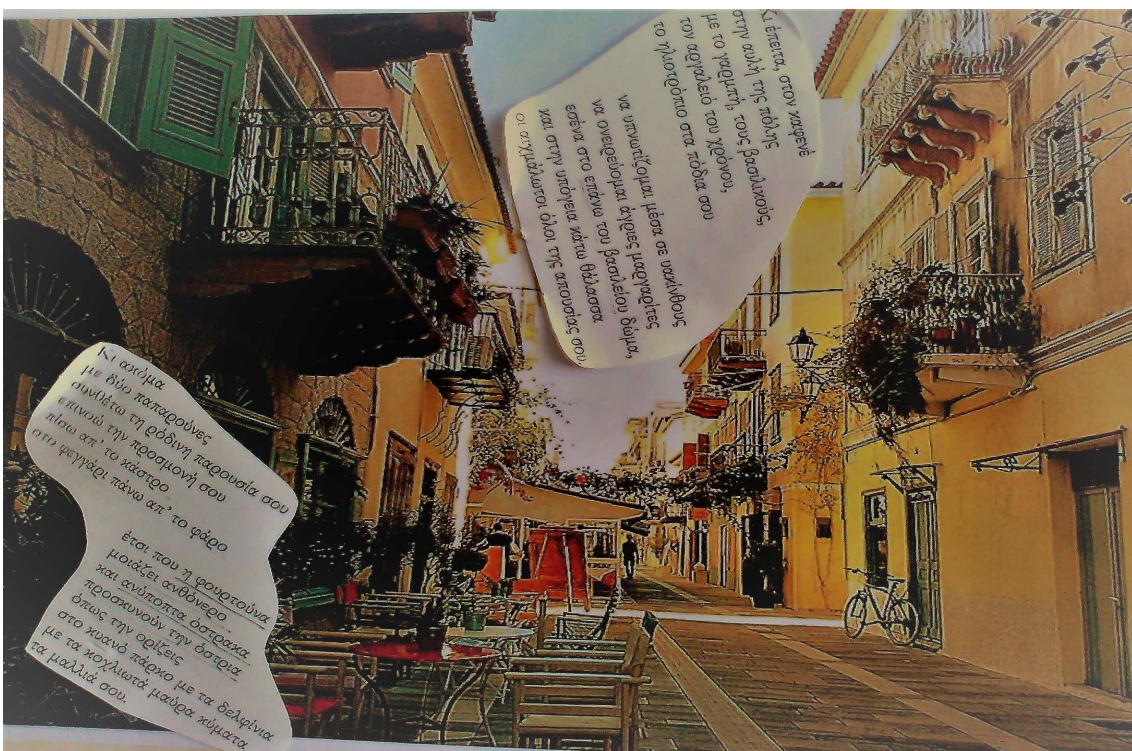
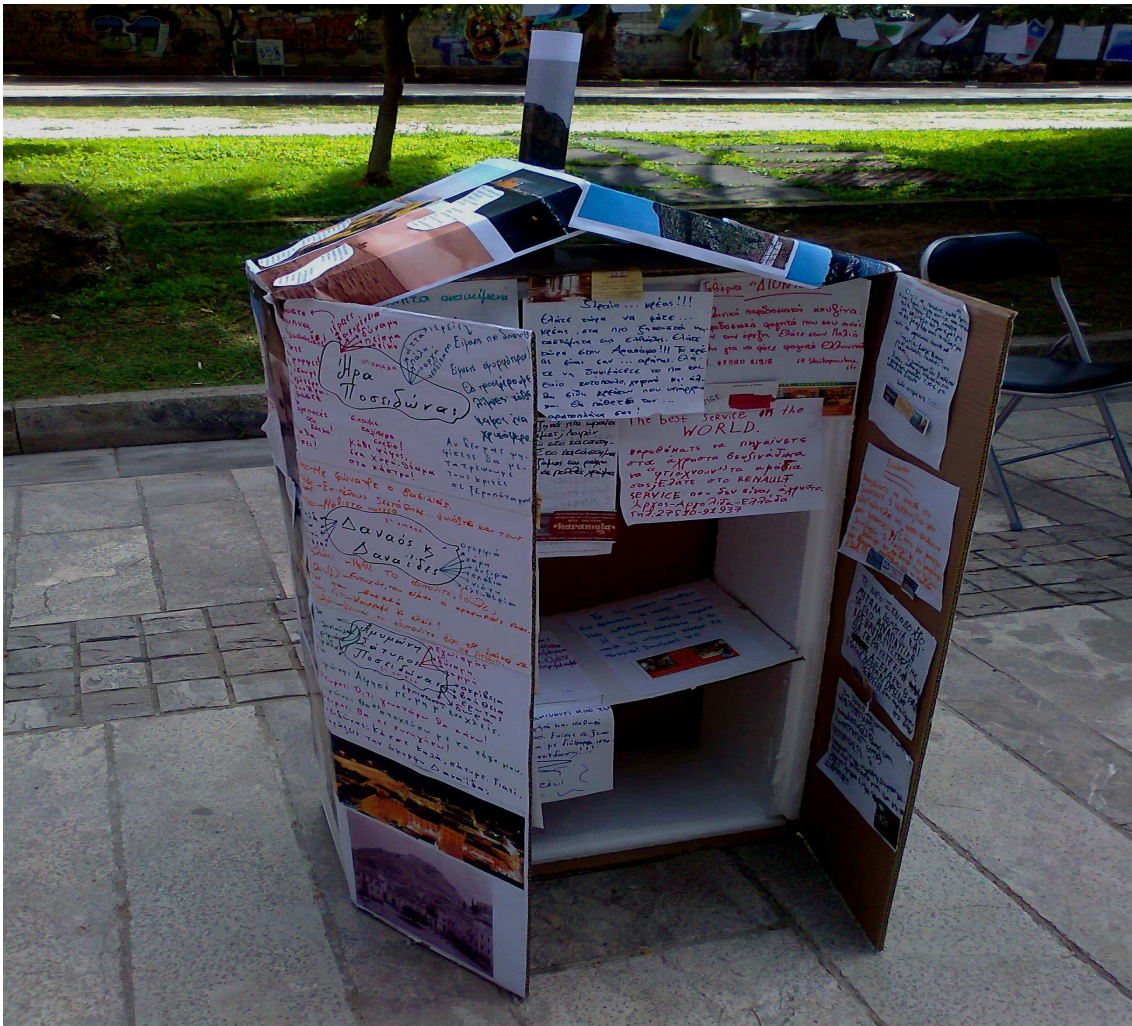
Αρυμώνη: 'Αφυσέ με, μη μ' ενοχλεις.
 Σάτυρος: 'Ο,τι γουστάρω θα κάνω!
 Αρυμώνη: Θα σε στοχεύσω με το τόξο μου.
 Σάτυρος: Θα σε κυνηγήσω!
 Ποσειδώνας: Κάτσε καλά, σάτυρε. Γιατί, πειράξεις την όμορφη Δαναΐδα;











Σημείωση: Η εικόνα στο εξώφυλλο προέρχεται από εικαστική δραστηριότητα της πειραματικής ομάδας της έρευνας στις 17.12.2015 με θέμα «το δικό μου αστέρι (η πιο μεγάλη ικανότητά μου)».