



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

ΤΙΤΛΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ: Η δραματοποίηση παραμυθιών ως μέσο
για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά μονοθέσιου επαρχιακού
Δημοτικού Σχολείου.

Πολυμενάκου Παναγιώτα

A.M. : 5052202101028

Επιβλέπων Καθηγητής: Γεώργιος Κόνδης

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής: Αντώνιος Λενακάκης, Αικατερίνη Κωστή

ΝΑΥΠΛΙΟ 2023

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας αυτή την προσπάθεια, θέλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στους ανθρώπους που μου προσέφεραν τη στήριξη και την ενθάρρυνσή τους όλο αυτό το διάστημα.

Ευχαριστώ από καρδιάς τον επιβλέποντα της εργασίας μου, κύριο Κόνδη, για το αμέριστο ενδιαφέρον, την καθοδήγηση και την υποστήριξή του. Ευχαριστώ, επίσης, την κυρία Κωστή και τον κύριο Λενακάκη για τη συνεπίβλεψη της εργασίας μου και για τους καινούριους ορίζοντες που άνοιξαν στο πνεύμα μου. Ακόμα, θέλω να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτριά μας, κυρία Άλκηστις Κοντογιάννη, για την αγάπη και την αφοσίωση που μου ενέπνευσε προς τη Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση.

Το εγχείρημα αυτό δεν θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς τη βοήθεια και την αγάπη των εκπληκτικών μαθητών και μαθητριών μου, τους οποίους ευχαριστώ εκ βάθους καρδιάς. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στον αγαπημένο μου σύζυγο για την παρότρυνση, την κατανόηση και την αγάπη του και στην αγαπημένη μου οικογένεια.

Στην αγαπημένη μου οικογένεια

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	I
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	V
ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	VII
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	VIII
ABSTRACT	IX
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	4
1.1 ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ	4
1.1.1 Η καταγωγή και τα χαρακτηριστικά του παραμυθιού	4
1.1.2 Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού.....	6
1.1.3 Το παραμύθι στην εκπαίδευση	7
1.1.4 Η διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού	10
1.2 ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ.....	13
1.2.1 Η έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων	13
1.2.2 Η αξία των κοινωνικών δεξιοτήτων.....	15
1.2.3 Το παραμύθι ως μέσο καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων	17
1.3 Η ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ	19
1.3.1 Ορισμός της δραματοποίησης	19
1.3.2 Μεθοδολογία δραματοποίησης του παραμυθιού.....	19
1.3.3 Τα οφέλη της δραματοποίησης του παραμυθιού	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	26
2.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	26
2.2 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	27
2.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ - ΔΕΙΓΜΑ	31
2.4 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ	31

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	34
3.1 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	34
3.1.1 Ανάλυση ημερολογίου παρατήρησης	34
3.1.2 Ανάλυση συνεντεύξεων.....	44
3.2 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	62
4.1 ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	62
4.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	64
4.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ.....	64
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	65
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	67
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	67
ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ.....	70
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ	71
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ	75
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄: ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.....	94
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ΄: ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	95

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Περιγραφικά στοιχεία ως προς τις ομάδες.....	46
Πίνακας 2: Περιγραφικά στοιχεία ως προς το φύλο.....	46
Πίνακας 3: Περιγραφικά στοιχεία ομάδα-φύλο.....	46
Πίνακας 4: Έλεγχος αξιοπιστίας- Δείκτης Cronbach's Alpha.....	48
Πίνακας 5: Έλεγχος κανονικής κατανομής Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk.....	49
Πίνακας 6: Συσχετίσεις μεταβλητών-Kendall's tau b test.....	50
Πίνακας 7: Μέσοι όροι μεταβλητών των ομάδων.....	52
Πίνακας 8: Έλεγχος ομοιογένειας μεταβλητών των ομάδων-Mann Whitney U test.....	53
Πίνακας 9: Μέσοι όροι μεταβλητών ομάδας ελέγχου.....	54
Πίνακας 10: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon στη μεταβλητή «Διάθεση συνεργασίας» πριν και μετά ομάδα ελέγχου.....	55
Πίνακας 11: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon στη μεταβλητή «Ενσυναίσθηση» πριν και μετά, ομάδα ελέγχου.....	55
Πίνακας 12: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon στη μεταβλητή «Διαχείριση παρορμητικότητας» πριν και μετά, ομάδα ελέγχου.....	56
Πίνακας 13: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon στη μεταβλητή «Ισορροπία σχέσεων» πριν και μετά, ομάδα ελέγχου.....	56
Πίνακας 14: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon στη μεταβλητή «Κοινωνικές δεξιότητες» πριν και μετά, ομάδα ελέγχου.....	56
Πίνακας 15: Μέσοι όροι μεταβλητών πειραματικής ομάδας.....	57
Πίνακας 16: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon στη μεταβλητή «Διάθεση συνεργασίας» πριν και μετά, πειραματική ομάδα.....	58
Πίνακας 17: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon στη μεταβλητή «Ενσυναίσθηση» πριν και μετά, πειραματική ομάδα.....	58
Πίνακας 18: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon στη μεταβλητή «Διαχείριση παρορμητικότητας» πριν και μετά, πειραματική ομάδα.....	58

Πίνακας 19: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon στη μεταβλητή «Ισορροπία σχέσεων» πριν και μετά, πειραματική ομάδα.....	59
Πίνακας 20: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon στη μεταβλητή «Κοινωνικές δεξιότητες» πριν και μετά, πειραματική ομάδα.....	59

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Μέσοι όροι μεταβλητών, πριν και μετά, ανά ομάδα.....	60
Διάγραμμα 2: Μέσοι όροι πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου.....	60
Διάγραμμα 3: Μέσοι όροι, πριν και μετά την παρέμβαση, στην πειραματική ομάδα..	61

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διατριβή αυτή πραγματοποιήθηκε προκειμένου να μελετηθεί ο ρόλος της δραματοποίησης παραμυθιών ως μέσου ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Είναι μια έρευνα δράσης που υλοποιήθηκε σε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων, μίας κάθε εβδομάδα, στις οποίες συμμετείχαν 20 παιδιά 6 έως 12 ετών, μαθητές δύο μονοθέσιων επαρχιακών Δημοτικών Σχολείων. Η πειραματική ομάδα αποτελείτο από 10 μαθητές του σχολείου στο οποίο εργάζεται η ερευνήτρια και η ομάδα ελέγχου αποτελείτο από τους 10 μαθητές του άλλου μονοθέσιου Δημοτικού Σχολείου. Χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι. Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Niina Junttila, Marinus Voeten, Ari Kaukiaiainen and Marja Vauras, (Educational and Psychological Measurement, Sage Publications, 2006) και το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Για την ποιοτική έρευνα αξιοποιήθηκε το ημερολόγιο παρατήρησης, η ημιδομημένη συνέντευξη και τα τεκμήρια των μαθητών. Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, η δραματοποίηση παραμυθιών με τη χρήση δραματικών τεχνικών ενίσχυσε σημαντικά τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, καθώς, μέσω της δραματοποίησης των παραμυθιών, τα παιδιά μπόρεσαν να ανακαλύψουν και να αξιοποιήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Λέξεις-κλειδιά: παραμύθι, δραματοποίηση, κοινωνικές δεξιότητες, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

ABSTRACT

This thesis was conducted in order to study the effect of the dramatization of fairy tales on the development of childrens' social skills in primary schools. It is an action research TiE project that was implemented in a program of 12 interventions, one every week, and involved 20 children aged 6 to 12, who were students in two multigrade provincial primary schools. The experimental group were 10 students of the researcher's multigrade primary school and the control group were 10 students of the other multigrade primary school. Both quantitative and qualitative methods were used. To analyze the quantitative data, we used the questionnaire of Niina Junntila, Marinus Voeten, Ari Kaukiaien and Marja Vauras, (Educational and Psychological Measurement, Sage Publications, 2006) and the SPSS statistical software. For the qualitative research, an observation diary, a semi-structured interview of the pupils and their documents were utilized. The results of this research showed that the dramatization of fairy tales using drama techniques had a significant impact on the development of social skills in children as, through dramatization, children were able to reveal and exploit their social abilities.

Keywords: fairy tale, dramatization, social skills, primary school

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μείζονα ερωτήματα τόσο για τους γονείς, όσο και για τους εκπαιδευτικούς αποτελούν αφενός το πώς θα καταφέρουν από τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού έως και τα δύσκολα εφηβικά, να το οπλίσουν με αυτογνωσία, ενσυναίσθηση και αυτοπεποίθηση και αφετέρου το πώς θα το βοηθήσουν να μάθει να διαχειρίζεται τις κρίσεις και τις συγκρούσεις, ούτως ώστε να καταστεί ικανό να ερμηνεύει σωστά τα συναισθήματα του, να συνυπάρχει δημιουργικά μέσα στις κοινωνικές ομάδες των συνομηλίκων του, να διαμορφώσει μια υγιή και αρμονική ζωή και εν τέλει να γίνει ον κοινωνικό (Hops, 1983).

Η απάντηση βρίσκεται σίγουρα στο παραμύθι. Το παραμύθι, το οποίο, παρόλο που στις μέρες μας πρέπει να ανταγωνιστεί ποικίλα μέσα πληροφόρησης και επικοινωνίας, θεωρείται από τα πιο σημαντικά μέσα διδασκαλίας και μάθησης, διότι επιδρά σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο στους μαθητές (FoxEades, 2006).

Μέσω του παραμυθιού, το παιδί διαπαιδαγωγείται, καλλιεργεί τον γνωστικό του τομέα, αναπτύσσει τη φαντασία του, εκφράζει τα συναισθήματά του και τις απόψεις του, απελευθερώνοντας ψυχή και σώμα. Επιπλέον, στον χώρο του σχολείου, μέσω της σύμπραξης του παραμυθιού με την τέχνη των εικαστικών, της μουσικής και του δράματος και με τη συμμετοχή στις ομαδικές δραστηριότητες των παραπάνω πεδίων, το παιδί κοινωνικοποιείται και αναπτύσσει την προσωπικότητά του, ενώ ταυτόχρονα ψυχαγωγείται και κατακτά τους μαθησιακούς στόχους ευκολότερα (Μαλαφάντης, 2011).

Το περιεχόμενο του παραμυθιού αντικατοπτρίζει την παιδεία και τον πολιτισμό ενός λαού κι έτσι, μεταβιβάζει αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς στους μαθητές, καλλιεργεί στάσεις, συμβάλλει στην εκμάθηση κοινωνικών ρόλων, μπορεί να επηρεάσει τις επιλογές και τη συμπεριφορά τους και να διαμορφώσει την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα (Ράπτης, 2008).

Ακόμα, το παραμύθι συμβάλλει στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και εξασφαλίζει την ύπαρξη ουσιαστικής επικοινωνίας ανάμεσά τους. Ενισχύει την αυτενέργειά των μαθητών και προάγει την αυτόνομη μάθηση (Tsitsani et al., 2011).

Επιπροσθέτως, το παραμύθι, ανάλογα με το περιεχόμενό του, μπορεί να ενισχύσει ή να εξασθενίσει κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις και να

διαμορφώσει νέες στάσεις και συμπεριφορές. Προετοιμάζει το παιδί να γίνει ένα σημαντικό και αναπόσπαστο μέλος της κοινωνίας εφοδιάζοντάς το με ψυχολογικές, ηθικές, πνευματικές, κοινωνικές αρετές και δεξιότητες (Μερακλής, 2012).

Η αφήγηση των παραμυθιών έχει θεραπευτικές ιδιότητες. Το παιδί, μέσα από την αφήγηση καθησυχάζει τους φόβους και τις ανασφάλειές του, εξοικειώνεται με το άγνωστο και ενθαρρύνεται ψυχικά και συναισθηματικά, ώστε να μην παραιτείται και να συνεχίζει να προσπαθεί (Καραγεωργίου, 2004).

Η δραματοποίηση των παραμυθιών διδάσκει το παιδί να μαθαίνει μέσα από το βίωμα, να δημιουργεί και να εξελίσσεται. Μέσω της δραματοποίησης των παραμυθιών, λοιπόν, το παιδί εδραιώνει τη νέα γνώση, αναγνωρίζει και εκτιμά τη διαφορετικότητα, συνδέει τις πράξεις με τις συνέπειες τους, δημιουργεί ρόλους και σκέπτεται μέσα και έξω από αυτούς. Έτσι, ανταποκρίνεται πνευματικά, πολιτισμικά, ηθικά, κοινωνικά και διανοητικά στις απαιτήσεις της κοινωνίας (Baldwin, & Fleming, 2003).

Η παρούσα έρευνα ασχολείται με το πώς η δραματοποίηση των παραμυθιών μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στο πρώτο κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί το θεωρητικό μέρος αυτής της μελέτης, γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την καταγωγή, τα χαρακτηριστικά, την παιδαγωγική αξία και τη θέση του παραμυθιού στην εκπαίδευση. Επίσης, παραθέτονται κάποιες προτάσεις διδακτικής αξιοποίησής του. Στη συνέχεια, σε αυτό το κεφάλαιο, εξετάζεται η έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων, η αξία τους για την ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και το πώς επιτυγχάνεται η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω των παραμυθιών. Το τελευταίο μέρος του πρώτου κεφαλαίου αναφέρεται στη δραματοποίηση των παραμυθιών, στη μεθοδολογία της δραματοποίησης και στα οφέλη που προκύπτουν μέσω αυτής για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά στη μεθοδολογία της έρευνας με θέμα τη δραματοποίηση παραμυθιών ως μέσο για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά μονοθέσιου επαρχιακού Δημοτικού Σχολείου. Αναφέρονται, αρχικά, τα ερευνητικά ερωτήματα, δηλαδή το κατά πόσο η δραματοποίηση παραμυθιών συντελεί στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και το αν αποτελεί για εκείνους μια προσφιλή διαδικασία. Στη συνέχεια του δευτέρου κεφαλαίου, γίνεται

λόγος για τις στρατηγικές δράσης και τα ερευνητικά εργαλεία που ήταν το ερωτηματολόγιο, η τήρηση ημερολογίου παρατήρησης από την ερευνήτρια, η ημιδομημένη συνέντευξη και τα τεκμήρια των μαθητών. Επίσης, γίνεται αναφορά και στον τρόπο επιλογής του ερευνητικού δείγματος που ήταν η δειγματοληψία ευκολίας. Στο τελευταίο υποκεφάλαιο παρουσιάζεται η φιλοσοφία βάσει της οποίας δομήθηκαν στο σύνολό τους οι παρεμβάσεις.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται, αρχικά, η ανάλυση των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας, τα οποία προέκυψαν από τη μελέτη των παρατηρήσεων του ημερολογίου που τηρήθηκε και από τις καταγεγραμμένες απαντήσεις των παιδιών στην ημιδομημένη συνέντευξη και στα τεκμήρια που συλλέχθηκαν. Εν συνεχεία, γίνεται ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που προήλθαν από τη στατιστική επεξεργασία των συμπληρωμένων, από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, ερωτηματολογίων.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη μελέτη των αποτελεσμάτων και γίνεται αναφορά σε έρευνες των οποίων οι θεματικές μπορούν να έχουν σύνδεση με το θέμα της παρούσας εργασίας. Η διατριβή αυτή ολοκληρώνεται με την αναφορά των περιορισμών που υπήρξαν στη διεξαγωγή της έρευνας και με την έκθεση απόψεων για τη διεξοδικότερη συνέχισή της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.1 ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ

1.1.1 Η καταγωγή και τα χαρακτηριστικά του παραμυθιού

Ο Max Lüthi, προβάλλοντας την ανθρωπιστική πλευρά του παραμυθιού, αναφέρει πως «το παραμύθι είναι εν μέρει ψυχαγωγία, εν μέρει παιδαγωγία, στην ολότητά του όμως είναι ο καθρέπτης της ανθρώπινης ύπαρξης και των δυνατοτήτων του ανθρώπου» (Μερακλής, 1986:5).

Σχετικά με την προέλευση των παραμυθιών κάποιοι υποστηρίζουν ότι τα παραμύθια αποτελούν απότοκο των μύθων που έφεραν στην Ευρώπη Ινδοευρωπαίοι Άριοι και πως η γενέτειρά τους είναι η Ινδία. Επίσης, από κάποιους θεωρούνται ως εμπνεύσεις και σύμβολα που παρατηρήθηκαν ταυτόχρονα σε περισσότερους από έναν λαούς, ενώ κάποιοι καταδεικνύουν την αρχική δημιουργία ενός μεγάλου παραμυθιού σε αόριστο χρόνο και τόπο και τη μετέπειτα διάδοσή του σε διάφορα μέρη του κόσμου (Λουκάτου, 1977).

Αρκετά διαδεδομένες είναι θεωρίες που βλέπουν το παραμύθι ως εξέλιξη παλαιών μύθων περί κοσμογονίας. Κάποιες άλλες θεωρίες το συσχετίζουν με θρησκευτικές και λατρευτικές αλληγορίες. Η *Ψυχαναλυτική* θεωρία εμβαθύνει στα παραμύθια υπό το πρίσμα της ψυχανάλυσης και τα συνδέει με τα όνειρα και την ανθρώπινη ψυχολογία. Τέλος, η *Ανθρωπολογική* θεωρία αντιμετωπίζει τα παραμύθια ως «πολιτιστικά επιβιώματα, ή αναμνήσεις από την παλιότερη ζωή των ανθρώπων» (Λουκάτου, 1977:141).

Σύμφωνα με τον Προπ (1991:97) *το παραμύθι έχει μια μακραίωνη ιστορία. Το συναντάμε σε αρχαία έθιμα και ιεροτελεστίες του αρχαίου κόσμου, όπου κυριαρχεί ο παγανισμός. Μέχρι το 12^ο αιώνα τα παραμύθια διαδίδονταν από στόμα σε στόμα. Οι πρώτοι που θεώρησαν ότι τα παραμύθια χρήζουν μελέτης και έρευνας ήταν οι αδελφοί Grimm, οι οποίοι στις αρχές του 19^{ου} αιώνα δημοσίευσαν κάποια λαϊκά παραμύθια της χώρας τους (Ιωάννου, 2008).*

Αρχικά, το κοινό στο οποίο απευθύνονταν τα παραμύθια ήταν οι ενήλικες. Επιφορτισμένοι με το έργο της αφήγησης ήταν οι παραμυθάδες, οι οποίοι ήταν περιζήτητοι και έχαιραν μεγάλης αναγνώρισης από το σύνολο της κοινωνίας. Οι παραμυθάδες πλαισίωναν με τις διηγήσεις τους πολλές κοινωνικές και οικογενειακές περιστάσεις, όπως το αλώνισμα, ο τρύγος, η συγκομιδή ελιών και διάφορες

χειρωνακτικές εργασίες, όπως το ζύμωμα και το ψάρεμα. Φυσικά, η παρουσία τους δεν λείπει από τα ταξίδια των ναυτικών (Ιωάννου, 2008).

Τα παραμύθια μέσα από το πέρασμα των χρόνων, φαίνεται να υιοθετούν κάποια νέα στοιχεία, ενώ ταυτόχρονα κρατούν κάποια στοιχεία τους αμετάβλητα, παρά το γεγονός ότι εμφανίζονται σε διαφορετικό χρονικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Soriano, 1977).

Για παράδειγμα, συναντάμε κάποιους κοινούς αφηγηματικούς κανόνες, κάποιες συγκεκριμένες φράσεις που επαναλαμβάνονται όπως: τον αριθμό τρία, το γεγονός ότι σε κάθε σκηνή οι ήρωες είναι πάντοτε δύο, τις αντίθετες εικόνες και καταστάσεις, τους αντίθετους χαρακτήρες και την κορύφωση της πλοκής (Λουκάτου, 1977).

Επίσης, παρατηρείται η αποδέσμευσή της υπόθεσής τους από χρονικά και τοπικά όρια. Ο χρόνος των παραμυθιών είναι αόριστος και οι χώροι τους μπορεί να είναι φανταστικοί ή καθημερινοί, αφού γίνεται μια σύζευξη του πραγματικού κόσμου με τον υπερφυσικό (Ιωάννου, 2008). Ένα ακόμα βασικό στοιχείο της υπόθεσής τους είναι η αντίθεση ανάμεσα στο καλό και στο κακό (Μερακλής, 1999).

Ακόμα, η γλώσσα στην οποία είναι γραμμένα τα παραμύθια μπορεί να χαρακτηριστεί ως τυπική και σύντομη, ελάχιστα περιγραφική, χωρίς ιδιαίτερες αναφορές στα συναισθήματα των ηρώων και χωρίς ψυχολογικές αναλύσεις (Τσιτσλοπέργκερ, 1999).

Όσον αφορά στους ήρωες των παραμυθιών, είναι φανταστικοί και αόριστοι, όπως ένας πρίγκιπας, ένας δράκος, μια μάγισσα (Μερακλής, 1999), παρουσιάζονται με μία υπερβολή και σχετίζονται με υπερφυσικά όντα (Ιωάννου, 2008). Αποτελούν σύμβολα, εθνικά ή παγκόσμια, γι' αυτό παρατηρούμε ότι τα ονόματά τους τους αποδίδουν κάποια ιδιότητα και σκιαγραφούν τον χαρακτήρα ή τη μορφή τους (Σέργη, 2013)

Τέλος, η φράση έναρξης των παραμυθιών «μια φορά κι έναν καιρό» μεταφέρει τον ακροατή σε έναν αόριστο χρόνο και τόπο, όπου κυριαρχεί το μαγικό στοιχείο και η κατακλείδα «κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα», λυτρώνει τον ακροατή δηλώνοντας το ευχάριστο τέλος του παραμυθιού και την επικράτηση της ηθικής ομορφιάς έναντι κάθε ηθικής ασχήμιας (Αυδίκος, 1997).

1.1.2 Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού

Τα παραμύθια είναι διηγήσεις που λυτρώνουν και παρακινούν τη φαντασία (Αυδίκος, 1997). Κατά τον Μερακλή (1974:45) «ο άνθρωπος γνώρισε τη σκληρή φύση και τη νομοτέλειά της αλλά δε θέλησε, πιο καλά δε μπόρεσε εκ ψυχικής κατασκευής, να αποκλείσει από μέσα του την τάση να συγκινείται από το θαύμα».

Τα παραμύθια αποτελούν το μόνο λογοτεχνικό είδος που, παρά τις αλλαγές των καιρών και την εισβολή των νέων τεχνολογιών στις ζωές των παιδιών, παραμένει στην πρώτη θέση των επιλογών τους και κερδίζει πάντα τις εντυπώσεις (Μαλαφάντης, 2011).

Ορμώμενα από έναν κόσμο φανταστικό δίνουν στα παιδιά την αίσθηση του πραγματικού κόσμου. Αυτό συμβαίνει, διότι κατά την ενασχόληση των παιδιών με τα παραμύθια και την εξέταση της δομής τους, γίνεται ταυτόχρονα και η εξερεύνηση των δομών της φαντασίας τους. Όμως, το φανταστικό στοιχείο, αποτελεί, τελικά, το έρεισμα για να κάνουν τα παιδιά υποθέσεις για θέματα της πραγματικής ζωής (Ροντάρι, 2003).

Μέσω των παραμυθιών, τα παιδιά εισάγονται στον κόσμο των ενηλίκων, έρχονται σε επαφή με γεγονότα και εμπειρίες της αληθινής ζωής, εξερευνούν τον κόσμο και τις δυσκολίες του και εισάγονται στην κουλτούρα της κοινωνίας στην οποία ζουν (Collins, 1999).

Μέσα από τόπους φανταστικούς και στοιχεία μαγικά, τα παραμύθια καλλιεργούν τη δημιουργική φαντασία των παιδιών, προσφέροντας τους ταυτόχρονα αισθητική απόλαυση και μώνοντας τους στην τέχνη και την επιστήμη. Τους προσφέρουν μία ευρεία μόρφωση ενισχύοντας τη φαντασία και την αισθητική τους καλλιέργεια. «Τα παραμύθια είναι μοναδικά, όχι μόνο ως μορφή λογοτεχνίας, αλλά ως έργα τέχνης που είναι πλήρως κατανοητά στο παιδί, όπως καμιά άλλη μορφή τέχνης» (Bettelheim, 1995:23).

Τα παραμύθια, μέσα από πλήθος εικόνων, συμβόλων, παραβολών, μεταφορών και ενός ευρέος φάσματος χαρακτήρων, παιδαγωγούν, μορφώνουν και λειτουργούν ψυχοθεραπευτικά, διεγείρουν τη φαντασία και την περιέργεια των παιδιών, τα ψυχαγωγούν, καλλιεργούν το πνεύμα τους, τα βοηθούν να ξεκαθαρίσουν τα συναισθήματά τους και να αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες τους, ενώ συνάμα τους προτείνουν λύσεις στα προβλήματα που τα ταλανίζουν (Μαλαφάντης, 2011).

Τα παραμύθια, χωρίς να φαίνεται ότι διδάσκουν, ότι θέτουν κανόνες, ότι επιτρέπουν ή απαγορεύουν, προβάλλουν τις ηθικά αποδεκτές συμπεριφορές και

επηρεάζουν τα παιδιά με έμμεσο τρόπο, χωρίς εκείνα να το αντιλαμβάνονται. Έτσι, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να οικοδομήσουν μια ηθική συνείδηση μέσω της αυθόρμητης ταύτισης τους με τους ελκυστικούς ήρωες των παραμυθιών και να διακρίνουν το ηθικό από το μη ηθικό μέσα από συμβολισμούς και αλληγορίες (Bettelheim, 1995). Ταυτόχρονα, μέσω της προβολής και της ταύτισης, τα παιδιά βοηθούνται να ξεπεράσουν τα άγχη και τις φοβίες τους, ικανοποιούν τις πιο βαθιές επιθυμίες και ανάγκες τους και διαμορφώνουν μία ολοκληρωμένη και ισορροπημένη προσωπικότητα (Σακελλαρίου, 1995).

Επιπροσθέτως, σύνθετες έννοιες, τις οποίες δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα παιδιά, όπως η οικογένεια, η φιλία, η διαφορετικότητα, παρουσιάζονται με τη βοήθεια των παραμυθιών απλουστευμένες και έννοιες, όπως ο αποχωρισμός και ο θάνατος προσεγγίζονται μέσω των παραμυθιών με σκοπό την παροχή ψυχολογικής στήριξης στα παιδιά. Έτσι, τα παραμύθια φαίνεται να συνιστούν ένα φιλόξενο πεδίο, στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, με σκοπό να καταφέρουν να περάσουν στον συναισθηματικό αυτοέλεγχο (Grugeon & Gardner, 2012).

Επιπλέον, τα παραμύθια είναι ένα μέσο απόκτησης γνώσεων. Για παράδειγμα, μέσα από τα ελληνικά παραδοσιακά παραμύθια, τα παιδιά γίνονται κοινωνοί των ηθών και των εθίμων της Ελλάδας, κρατώντας ζωντανή την ελληνική γλώσσα (Σέξτου, 2007). Έτσι, τα παραμύθια ως στοιχείο του ελληνικού πολιτισμού και της ελληνικής παράδοσης συνδράμουν στη διατήρηση της εθνικής και πολιτισμικής μας ταυτότητας (Ράπτης, 2008).

Τέλος, σημαντική είναι η συνεισφορά των παραμυθιών στην καλλιέργεια τόσο της μητρικής, όσο και των ξένων γλωσσών. Μέσω των παραμυθιών, επιτυγχάνεται ο εμπλουτισμός του καθημερινού λεξιλογίου των παιδιών και ο εγγραμματισμός τους (FoxEades, 2006). Άλλωστε, τα παραμύθια και οι μικρές ιστορίες προτείνονται ως οι καλύτερες επιλογές για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και της εξοικείωσης με τα βιβλία (Αρτζανίδου et al., 2011).

1.1.3 Το παραμύθι στην εκπαίδευση

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να αξιοποιηθούν και να καλλιεργηθούν διάφορες δεξιότητες των παιδιών, όπως η δημιουργικότητα και η παραγωγικότητα, η ευελιξία και η επινοητικότητα, η ροπή προς την περιπέτεια και η δημιουργική φαντασία (Gardner, 1999).

Ο Gardner (1999), τονίζει ότι κάτι τέτοιο θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω της αξιοποίησης των παραμυθιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επισημαίνει πως μέσα από τα παραμύθια αναπτύσσεται ολόπλευρα η προσωπικότητα των παιδιών, διαμορφώνεται το ήθος τους, καλλιεργείται ο γνωστικός και ο συναισθηματικός τους τομέας, επιτυγχάνεται η ομαλή ένταξη τους στην κοινωνία και η ερμηνεία τόσο του φυσικού, όσο και του κοινωνικού τους περιβάλλοντος, ενώ, ταυτόχρονα, τους προσφέρεται τέρψη και χαρά μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες (Gardner, 1999).

Άλλωστε, η ανατρεπτική και μη συμβατική δομή των παραμυθιών ταιριάζει με τη νοητική και τη συναισθηματική λειτουργία των παιδιών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου, γι' αυτό και τα παραμύθια έχουν χαρακτηριστεί ως κατάλληλο μέσο αγωγής στο σχολείο (Αυδίκος, 1999).

Βέβαια, για αρκετούς αιώνες, τα παραμύθια δεν έχαιραν της εκτίμησης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Πολλοί εκπαιδευτικοί τα θεωρούσαν επιβλαβή για μαθητές μικρής ηλικίας, λόγω, κυρίως, των αγριότητων που συναντιούνταν στα παραμύθια της συλλογής των αδελφών Grimm (Μερακλής, 1986).

Ακόμα και πριν λίγες δεκαετίες τα παραμύθια δεν χρησιμοποιούνταν ως εκπαιδευτικό εργαλείο από τους εκπαιδευτικούς. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τα χαρακτήριζαν ως *«απάτη περίπου σαν κάτι μη σοβαρό και ασυμβίβαστο για μορφωμένους»*. Δεν έκαναν καμία προσπάθεια να εμπνεύσουν αγάπη και σεβασμό στους μαθητές τους για τα παραμύθια και δεν τα παρουσίαζαν με τον κατάλληλο τρόπο *«εξηγώντας την αρχή τους και τη λειτουργία τους στα παιδιά, αλλά τα αντιπαρέρχονταν»* (Ιωάννου, 2008:10).

Ο Αυδίκος παρατηρεί ότι *«το λαϊκό παραμύθι είναι ο μεγάλος απόν από τις βιβλιοθήκες των σχολείων»* (Αυδίκος, 1999:13), δεν διαβάζεται πλέον ούτε από τα παιδιά, ούτε από τους μεγάλους, *«επειδή δεν υπάρχει πια η ατμόσφαιρα μέσα στην οποία γεννήθηκε και ευδοκίμησε, λόγω των κοινωνικών εξελίξεων, έχει πάψει να ζει, βρίσκεται μονάχα στα παλιά βιβλία»* (Καφαντάρης, 2005).

Ωστόσο, κατά τον 19^ο και 20^ο αιώνα, παρατηρούμε μια αλλαγή στη στάση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο, ακολουθώντας τα ευρωπαϊκά παιδαγωγικά πρότυπα, εντάσσει τα παραμύθια στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αρχικά, τα παραμύθια προστέθηκαν στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου στο πλαίσιο της αισθητικής αγωγής και του Δημοτικού στα πλαίσιο του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις. Από το 2006,

εντάχθηκαν στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και του Δημοτικού Σχολείου και σύμφωνα με αυτά, το παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλα τα μαθήματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Μαλαφάντης, 2011).

Τέλος, σύμφωνα με νεότερη Υπουργική Απόφαση (23 Δεκεμβρίου 2021)¹, αναγνωρίζεται η αξία του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής και προβάλλεται η παιδαγωγική αξία του Θεάτρου στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, γι' αυτό θεωρείται αναγκαία η παρουσία του στα Προγράμματα Σπουδών. Για πρώτη φορά εξαιρούνται τα παιδαγωγικά οφέλη της Θεατρικής Αγωγής, της δραματοποίησης, της Διερευνητικής Δραματοποίησης και της δραματοποίησης των παραμυθιών. Συγκεκριμένα, αναφέρονται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, η ενίσχυση της δημιουργικότητας, η αισθητική καλλιέργεια, η επαφή με τον πολιτισμό και η ανάπτυξη συλλογικότητας και πνεύματος συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις παραστατικές δυνατότητες του παραμυθιού, όπως τα παιχνίδια ρόλων, οι παραστάσεις παραμυθιών, το κουκλοθέατρο, οι εικαστικές αναπαραστάσεις και το παιδικό ιχνογράφημα. Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών εφαρμόστηκε δοκιμαστικά σε όλα τα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία της χώρας κατά τα σχολικά έτη 2021-22 και 2022-23 σε συνδυασμό με τα υπάρχοντα Προγράμματα Σπουδών και από το 2023-24 θα εφαρμοστεί σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της χώρας.

Συμπεραίνουμε πως το παραμύθι μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία πλαισιωμένο από κατάλληλες ομαδικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, για την υλοποίηση διαφόρων σχεδίων εργασίας και να συντελέσει στην επίτευξη του γραμματισμού των μαθητών και των παιδαγωγικών στόχων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μαλαφάντης, 2011).

Αφού, λοιπόν, «οι μάστορες της αφήγησης, οι παππούδες και οι γιαγιάδες» έχουν χάσει τον παραδοσιακό τους ρόλο και μαζί με αυτό και τον ρόλο του λαϊκού παραμυθιά, ζητείται από τον δάσκαλο να υιοθετήσει αυτό τον ρόλο (Αυδίκος,

¹ Υπουργική Απόφαση 166196/Δ1/2021. Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο. (ΦΕΚ Τεύχος Β 6205/23.12.2021).

1999:14). Έτσι με την κατάλληλη καθοδήγηση, ενός παιδαγωγού-εμφυχωτή, θα μπορούσαν να διαφυλαχθούν τα ελληνικά παραμύθια και μέσω της δραματοποίησης, να κερδίσουν την παλιά τους αίγλη και να ανοιχθούν διάυλοι επικοινωνίας ανάμεσα στο παλιό και στο νέο(Σέξτου, 1998).

1.1.4 Η διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού

Πρωταρχικός στόχος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει μια σχέση αγάπης ανάμεσα στους μαθητές του και τα παραμύθια. Αν οι μαθητές δουν την ενασχόλησή τους με τα παραμύθια ως αφορμή να αποδεσμευθούν από την καθημερινότητα και την απομνημόνευση στείων γνώσεων και αφήσουν τη φαντασία τους να συνθέσει νέα παραμύθια, τότε ο εκπαιδευτικός έχει επιτύχει τον σκοπό του, που δεν είναι άλλος από τη δημιουργία μιας αφηγηματικής κοινότητας με μέλη της τους μαθητές και τον ίδιο (Αυδίκος, 1999).

Σύμφωνα με τον Αυδικό (1999), *«αποδείχτηκε ότι η αφηγηματική πράξη μπορεί να λειτουργήσει ως εναλλακτική πρόταση στις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών, και να συντελέσει στη δημιουργία εκείνης της ατμόσφαιρας που θα ανέτρεπε την υπαλληλική σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή»* (Αυδίκος, 1999:65). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, που αισθάνονται μειονεκτικά μέσα στην τάξη, με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα αξιοποίησης παραμυθιών, άλλαξαν το μαθησιακό τους προφίλ, απέβαλαν το άγχος, εξέφρασαν ανοιχτά τις απόψεις τους και απέκτησαν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία (Μωραΐτη, 2007).

Ο συνηθέστερος τρόπος αξιοποίησης των παραμυθιών στο σχολείο είναι η ανάγνωση τους από τους εκπαιδευτικούς. Περισσότερο αποτελεσματική φαίνεται να είναι η αφήγηση των παραμυθιών από τους εκπαιδευτικούς, η οποία προσφέρει πολλά οφέλη στους μαθητές, αρκεί να γίνεται με τον σωστό τρόπο, ούτως ώστε να κερδίζει την προσοχή τους. Η αλλαγή του τόνου και της χροιάς της φωνής, οι παραστατικές εκφράσεις, οι έντονες κινήσεις του σώματος, η μίμηση διαφόρων ήχων κάνουν την αφήγηση ελκυστικότερη κι έτσι οι μαθητές αισθάνονται ότι η ιστορία διαδραματίζεται μπροστά στα μάτια τους (Grugeon & Gardner, 2012).

Σύμφωνα με τον Τριλιανό (1998), η πορεία της διδασκαλίας του παραμυθιού ξεκινά με την αφορμή, η οποία δίνεται με τη φράση έναρξης του παραμυθιού «μια φορά κι έναν καιρό». Πολύ σημαντική είναι και η κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου

από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, για να γίνει η αποκοπή της σκέψης των μαθητών από τη ροή του προγράμματος των μαθημάτων και η εστίασή τους στην ιστορία του παραμυθιού. Στη συνέχεια, ακολουθεί η αφήγηση του παραμυθιού από τον εκπαιδευτικό, χωρίς παρεμβολές και παρεμβάσεις, με σκοπό να ψυχαγωγηθούν οι μαθητές. Έπεται η ανάλυση και η επεξεργασία του παραμυθιού, όπου οι μαθητές εκφράζουν τις απόψεις και τα σχόλια τους για την ιστορία του παραμυθιού. Σειρά έχει το στάδιο της εφαρμογής και της εμπέδωσης, όπου αξιοποιείται η παιγνιώδης μορφή του παραμυθιού μέσα από εικαστικές δημιουργίες, μουσική, θεατρικό παιχνίδι και δραματοποίηση. Στο τέλος, αξιολογούνται τα επιτεύγματα των μαθητών και γίνεται συζήτηση για το αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι του μαθήματος.

Η διδακτική αξιοποίηση των παραμυθιών από έναν παιδαγωγό δεν περιορίζεται μόνο στην αφήγησή του. Υπάρχουν πλήθος δραστηριοτήτων που μπορεί να εφαρμόσει ένας δάσκαλος στην τάξη του, για να επιτύχει τους διδακτικούς του στόχους. Μπορεί να χρησιμοποιήσει τις εικόνες ενός παραμυθιού, για να προτρέψει τους μαθητές να αναδιηγηθούν την ιστορία του, να ζητήσει από τους μαθητές του να αποτυπώσουν τα ενδιαφέροντα σημεία του παραμυθιού με εικαστικές δημιουργίες ή να γίνει ανάλυση των βαθύτερων νοημάτων του μέσα από την άντληση πληροφοριών για το περιεχόμενό του (Μωραΐτη, 2007)

Επίσης, μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να μεταποιήσουν ένα γνωστό τους παραμύθι ή να συνθέσουν ένα καινούριο αξιοποιώντας δοσμένες λέξεις, που θυμίζουν κάποιο γνωστό παραμύθι. Αυτή η τεχνική ονομάζεται «*Λαθεύοντας τις ιστορίες*» και αξιολογεί την ικανότητα των παιδιών να αντιδρούν σε ένα νέο στοιχείο (Ροντάρι, 2003:72). Ακόμα, οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν ένα παραμύθι αντιστρέφοντας τους ρόλους ενός παραμυθιού. Αυτή η τεχνική είναι το «*Παραμύθια από την ανάποδη*» και βασίζεται σε μια προμελετημένη ανατροπή του θέματος του παραμυθιού (Ροντάρι, 2003:72). Επιπροσθέτως, οι μαθητές θα μπορούσαν να συνεχίσουν την ιστορία ενός παραμυθιού μετά το τέλος της, δίνοντας ένα δικό τους διαφορετικό τέλος. Με αυτή την τεχνική, το «*Τι συμβαίνει μετά*» δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να σκεφτούν τι θα γινόταν μετά το καθιερωμένο και γνωστό τέλος ενός παραμυθιού, εμπλέκοντας ήρωες των οποίων οι σχέσεις, τους είναι ήδη γνωστές (Ροντάρι, 2003:72). Τέλος, οι μαθητές μπορούν να φτιάξουν νέες ιστορίες με τη «*Σαλάτα παραμυθιών*», μπερδεύοντας τους ρόλους και τις ιστορίες διαφορετικών παραμυθιών ή με την τεχνική «*Παραμύθια με ξεπατίκωμα*», κρατώντας από ένα παραμύθι μόνο την υπόθεση του και τις εσωτερικές σχέσεις μεταξύ των ηρώων και

αλλάζοντας όλα τα υπόλοιπα στοιχεία του (Ροντάρι, 2003:72).

Ένας άλλος τρόπος διδακτικής αξιοποίησης είναι βεβαίως και η δραματοποίηση του παραμυθιού (Κοντογιάννη, 2012). Το παραμύθι μπορεί να συσχετιστεί με τη Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση και να δημιουργηθεί στο σχολείο ένας διαφορετικός χώρος που θα ενισχύσει την ύπαρξη ουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή και θα αποδυναμώσει τις αναχρονιστικές αντιλήψεις που συνοδεύουν τις παιδαγωγικές σχέσεις μέχρι και σήμερα (Αυδίκος, 1999). Οι μαθητές παρότι γνωρίζουν ότι τα παραμύθια ανήκουν στον χώρο της φαντασίας, γίνονται μέρος του κόσμου τους, όπως συμβαίνει και σε μια θεατρική παράσταση *«Πραγματικότητα και ψευδαίσθηση συνυπάρχουν οργανικά συνδεδεμένες και ισότιμες μεταξύ τους στη θεατρική πράξη. Και σ' αυτήν την αρμονική μείξη συντελούν τόσο η καλλιτεχνική φαντασία, όσο και η φαντασία του θεατή. Αυτήν μάλιστα την τελευταία μπορούμε άφοβα να τη θεωρήσουμε ως τη θεμελιακή μορφή μέθεξης του θεατή στα δρώμενα ...»* (Μπακονικόλα – Γεωργοπούλου, 1998:37).

1.2 ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

1.2.1 Η έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων

Σκοπός της κοινωνίας είναι η κατασκευή του κοινωνικού ατόμου. Αυτή τη σπουδαία ευθύνη την αναλαμβάνουν, αρχικά, οι γονείς και μετέπειτα, οι παιδαγωγοί. Οι παιδαγωγοί, μέσω της αγωγής επιχειρούν να κατασκευάσουν το κοινωνικό άτομο με τρόπο συνειδητό, σκόπιμο και απολύτως ρυθμισμένο. Στόχος τους είναι η συγκρότηση της ταυτότητας του ατόμου, η οποία θα επιτευχθεί μέσω της ταύτισης του με ένα σύνολο κοινωνικών ρόλων από τους οποίους, τελικά, το άτομο θα αντλήσει τον δικό του κοινωνικό ρόλο (Γκότοβος, 1999).

Η σημερινή κοινωνία είναι ποικιλόμορφη και αλληλοεξαρτώμενη, εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης και του εκσυγχρονισμού. Έτσι, οι άνθρωποι χρειάζεται να κατακτούν πολλούς κοινωνικούς ρόλους, για να επιτύχουν σε αυτήν. Προς αυτή την κατεύθυνση, λοιπόν, εργάζεται το εκπαιδευτικό σύστημα, εξοπλίζοντας τους μαθητές με τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες, όπως η επικοινωνία, η συνεργατικότητα, η διαχείριση συγκρούσεων, η πολιτισμική συνείδηση, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η επιχειρηματικότητα, έχοντας ως απώτερο στόχο την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών, τη σύναψη σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων, την τήρηση κανόνων, την κατανόηση κοινωνικών περιστάσεων και την αυτόνομη διαβίωσή τους (Chalkiadaki, 2018).

Η 3^η Σύνοδος Κορυφής των Αρχηγών Κρατών του Συμβουλίου της Ευρώπης, στην Βαρσοβία, το 2005, συμφώνησε στην ανάγκη ύπαρξης μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών της Ευρώπης βασιζόμενη σε ένα μοντέλο δημοκρατικής εκπαίδευσης που επιδιώκει την κατάκτηση ενός συνόλου δεξιοτήτων, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες (Ananiadou & Claro, 2009).

Οι δεξιότητες αυτές είναι: η δεξιότητα της αυτόνομης μάθησης, δηλαδή η επεξεργασία πληροφοριών με τη χρήση διαφόρων τεχνικών και η προσαρμογή τους στις δυνατότητες του ατόμου, με σκοπό την κάλυψη των προσωπικών του ελλείψεων. Η δεξιότητα της ακρόασης και της παρατήρησης, δηλαδή, η κατανόηση του περιεχομένου ενός λόγου, η αντίληψη του τρόπου με τον οποίο ειπώθηκε ο λόγος αυτός, η γνώση του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο ειπώθηκε και η ανάλυση της γλώσσας του σώματος των ομιλητών. Η δεξιότητα της ενσυναίσθησης, δηλαδή, η κατανόηση των σκέψεων, των πεποιθήσεων, των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων. Η δεξιότητα της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας, δηλαδή, η

προσαρμογή των σκέψεων και των πράξεων του ατόμου ανάλογα με τις συνθήκες, ο έλεγχος των συναισθημάτων με στόχο την καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία και ο περιορισμός του άγχους που προκαλεί η επαφή με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου. Η δεξιότητα της επικοινωνίας σε πολλές γλώσσες, δηλαδή, η χρήση άλλων γλωσσών με ευκολία ή ακόμα και η επικοινωνία μέσω νοημάτων και της γλώσσας του σώματος. Τέλος, η δεξιότητα της συνεργασίας και της επίλυσης συγκρούσεων, δηλαδή, η κατανόηση της ανάγκης ύπαρξης ομαδικής εργασίας με κοινούς στόχους, η ανάληψη δράσης από κοινού με συντονισμένο τρόπο, η ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών, η δημιουργία ενός ουδέτερου περιβάλλοντος, όπου όλοι αισθάνονται ελεύθεροι να εκφραστούν, η ακρόαση και η κατανόηση των θέσεων όλων των εμπλεκόμενων μερών σε μία σύγκρουση, η τήρηση αμερόληπτης στάσης και η ενίσχυση της ανάγκης για ανακωχή και αδράνεια, όταν αυτό απαιτείται (Ananiadou & Claro, 2009).

Οι κοινωνικές δεξιότητες διακρίνονται στις εξής δύο κατηγορίες: Στις δεξιότητες λεκτικής έκφρασης και σε εκείνες της μη λεκτικής έκφρασης. Οι δεξιότητες λεκτικής έκφρασης είναι η συναισθηματική έκφραση, η συναισθηματική ευαισθησία και ο συναισθηματικός έλεγχος. Οι δεξιότητες μη λεκτικής έκφρασης είναι η κοινωνική έκφραση, η κοινωνική ευαισθησία και ο κοινωνικός έλεγχος (Riggio, 1986).

Οι δεξιότητες της πρώτης κατηγορίας αφορούν στην ικανότητα έκφρασης, αναγνώρισης, αποκωδικοποίησης και ελέγχου των συναισθημάτων, ενώ οι δεξιότητες της δεύτερης κατηγορίας, αφορούν στην ανάπτυξη, στη ρύθμιση και στη γνώση των κανόνων που διέπουν μια κοινωνική συμπεριφορά στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο (Riggio, 1986).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2021) οι κοινωνικές δεξιότητες ταξινομούνται σε εκείνες που αφορούν στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, σε εκείνες που έχουν να κάνουν με την αυτοδιαχείριση, δηλαδή, τη σχέση με τους κανόνες, τη συνεργασία και τον συμβιβασμό, σε εκείνες που σχετίζονται με την αντίδραση σε διάφορες αρνητικές περιστάσεις, σε εκείνες που αναφέρονται στη συμμόρφωση, δηλαδή, στην οργάνωση και την ολοκλήρωση καθηκόντων και σε εκείνες που αφορούν στη διεκδίκηση μέσω διαλόγου ή συζήτησης, στην αυτοπεποίθηση και στην έκφραση των συναισθημάτων. Ο ίδιος ξεχωρίζει ως πιο σημαντικές τις δεξιότητες προσαρμογής, κοινωνικής αποδοχής, επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων.

Οι Hair, Jager και Garrett (2002) αναφέρουν ως σημαντική και απαραίτητη

την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αυτοπεποίθησης, του αυτοελέγχου, της αυτορρύθμισης, της οικειότητας και της υιοθέτησης θετικών κοινωνικών συμπεριφορών και στάσεων. Ιδιαίτερη μνεία κάνουν στη σημασία της ύπαρξης του συνεργατικού πνεύματος και τέλος, αναφέρουν την ευγένεια, την ανάληψη ευθυνών, τη δέσμευση, την ανοχή, την εντιμότητα και τη δικαιοσύνη.

Σύμφωνα με τους ίδιους, η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων ξεκινά, στην αρχή, εμπειρικά, μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον του ατόμου και συνεχίζεται μεθοδικά και συστηματικά στο οργανωμένο σχολικό πλαίσιο, με σκοπό την υγιή διανοητική και ψυχική ανάπτυξη του παιδιού, την κατάκτηση της αυτογνωσίας και της αυτοπεποίθησης και φυσικά την ακαδημαϊκή του επιτυχία (Hair, Jager & Garrett, 2002).

1.2.2 Η αξία των κοινωνικών δεξιοτήτων

Από τη βρεφική μόλις ηλικία, διαπιστώνουμε ότι το παιδί αποκτά μία μορφή κοινωνικότητας μέσω της αναγνώρισης οικείων γι' αυτό προσώπων και της βλεμματικής επαφής (Nelson, 2001). Είναι, λοιπόν, ευρέως αποδεκτό ότι, όταν το άτομο κοινωνικοποιείται από τα πρώτα παιδικά χρόνια, έχει περισσότερες πιθανότητες να προοδεύσει στη σχολική του ζωή, αναπτύσσει θετικό αυτοσυναίσθημα και προσαρμόζεται ευκολότερα στη ζωή των ενηλίκων (Zimmerman, 2008).

Πρωταρχικό ρόλο στην οικοδόμηση του κοινωνικού εαυτού έχει η οικογένεια, η οποία αποτελεί πρότυπο μίμησης για τα παιδιά και τα βοηθά να γνωρίσουν τον κόσμο, μέσω διαφόρων εμπειριών και βιωμάτων, ούτως ώστε να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Masten et al., 2005).

Έπειτα, σειρά έχει το σχολείο. Εκεί, καλλιεργούνται κοινωνικές δεξιότητες, όπως, η αυτοδιαχείριση, η ανεξαρτησία και η υπευθυνότητα, με την αξιοποίηση κατάλληλων μεθόδων και προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς (Masten et al., 2005).

Οι κοινωνικές δεξιότητες ενός ατόμου εξαρτώνται από τον χαρακτήρα του, τη νοητική και τη συναισθηματική του λειτουργία και από προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις. Τα βιώματα ενός ατόμου, ο τρόπος ικανοποίησης των αναγκών του και ο τρόπος επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζει επηρεάζουν την προσαρμοστικότητα και την κοινωνικότητα που θα αναπτύξει μεγαλώνοντας (Hops, 1983).

Ένα παιδί φαίνεται να έχει αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες αν παρουσιάζει βλεμματική επαφή στις επαφές του με τους άλλους, αν χρησιμοποιεί το χαμόγελο ως μέσο έκφρασης, αν μπορεί να θέτει ερωτήσεις σε άλλους και να αποκρίνεται επαρκώς στα ερωτήματα που του θέτουν οι άλλοι και αν κάνει φιλοφρονήσεις ή αν μπορεί να τις αναγνωρίζει, όταν γίνεται δέκτης αυτών (Beidel, Turner, & Morris, 1995).

Τα άτομα που αναπτύσσουν από νωρίς κοινωνικές σχέσεις με συνομήλικα άτομα χαρακτηρίζονται από ψυχική και συναισθηματική ισορροπία, εμφανίζουν μια προσαρμοστικότητα στις κοινωνικές καταστάσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν και λειτουργούν αρμονικά με το περιβάλλον τους, το οικογενειακό, το σχολικό, αλλά και το ευρύτερα κοινωνικό (Parker & Asher, 1987).

Αντιθέτως, τα άτομα που δεν θα καταφέρουν στα μαθητικά τους χρόνια να δημιουργήσουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με βάση τον αλληλοσεβασμό, τη συνεργασία και την αλληλοαποδοχή, κινδυνεύουν να παρουσιάσουν αποκλίνουσες συμπεριφορές, χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο ή ακόμα και σχολική εγκατάλειψη και έρχονται αντιμέτωπα με ψυχολογικά προβλήματα (Parker & Asher, 1987).

Όσον αφορά στον χώρο του σχολείου, οι μαθητές που προσαρμόζονται στο πρόγραμμα του σχολείου, τηρούν τους κανόνες της τάξης, συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, συνεργάζονται αρμονικά με τους συμμαθητές τους, υποστηρίζουν τους φίλους τους, ελέγχουν και διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και δεν απομονώνονται, έχουν ενισχυμένες τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες (Νικολάου, 2021)

Αντίθετα, οι μαθητές που αγνοούν τους κανόνες, είναι αποδέκτες αρνητικών σχολίων, παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά, αδιαφορούν και δεν συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης, δεν μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και δεν έχουν αυτοέλεγχο, παρουσιάζουν ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες (Νικολάου, 2021)

Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από το άτομο διασφαλίζει την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, την ύπαρξη σωστής επικοινωνίας, τη συμμετοχή σε ομαδικές εργασίες, την επίτευξη ενός κοινού στόχου, την αλληλεπίδραση με τους άλλους και την αποδοχή του διαφορετικού (Κυρίδης, 1996).

Έτσι, το άτομο, αποκτώντας κοινωνική επάρκεια, αφενός, γίνεται αποδεκτό από το περιβάλλον του, αναπτύσσει φιλικές σχέσεις και κερδίζει την αποδοχή, τον θαυμασμό και τη συμπάθεια του περίγυρου και αφετέρου, προοδεύει (Κυρίδης,

1996). Επιπροσθέτως, αποκτά τα εφόδια για να αντιμετωπίσει στρεσογόνες καταστάσεις και να αποφύγει συγκρούσεις σε προσωπικό επίπεδο, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να εκφράσει τα θετικά, αλλά και τα αρνητικά του συναισθήματα, αποκτώντας με αυτόν τον τρόπο ένα υγιές συναισθηματικό και ψυχολογικό υπόβαθρο που θα το βοηθήσει να ανταπεξέρχεται στις αλλαγές του περιβάλλοντος (Bellack, & Hersen, 1979).

1.2.3 Το παραμύθι ως μέσο καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων

Η κατάκτηση των παραπάνω κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές απαιτεί συχνά διαφορετικές προσεγγίσεις, διαφορετικά μέσα, καινοτόμες μεθόδους και πρακτικές και καινούρια «εργαλεία». Ένα τέτοιο «εργαλείο» στα χέρια των εκπαιδευτικών είναι το παραμύθι. Το παραμύθι προσφέρει πλούσιες ευκαιρίες για επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, ενισχύει την ελεύθερη έκφραση, τον αυθορμητισμό, την εξωτερίκευση των συναισθημάτων, την ψυχική εκτόνωση, τη συμμετοχική διάθεση σε ομαδικές δραστηριότητες, καλύπτοντας όλες τις αναπτυξιακές τους ανάγκες (Tsitsani et al., 2011).

Τα παραμύθια επιδρούν τόσο στη γνωστική, όσο στη συναισθηματική και στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας τους και της κριτικής τους ικανότητας (Μερακλής, 1986/2012· Μαλαφάντης, 2006/2011· Αυδίκος, 1999· Bettelheim, 1995· Αναγνωστόπουλος, 1994). Η καλλιτεχνική δημιουργία, η φαντασία και η ευρηματικότητα, το συναίσθημα και η ανθρωπιά είναι δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσω των παραμυθιών (Μαλαφάντης, 2011).

Τα παιδιά, μέσω των παραμυθιών, αποκτούν ενσυναίσθηση, μπαίνουν στη θέση των χαρακτήρων των παραμυθιών και αντιλαμβάνονται την ψυχική τους κατάσταση, εντοπίζουν κοινά στοιχεία με τον εαυτό τους, (Αθανασέκου & Μερτζάνη, 2017), οικειοποιούνται εμπειρίες, ενθουσιάζονται με την επιτυχία ή τη χαρά των άλλων και αισθάνονται λύπη για τις αποτυχίες τους (Davies, 2007), προβάλλουν συναισθήματα ενοχής, ντροπής, θυμού ή ζήλιας στους αρνητικούς ήρωες και ταυτίζονται με τους θετικούς ήρωες (FoxEades, 2006).

Επίσης, τα παραμύθια αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται την αξία των επιλογών και της υιοθέτησης μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς από τους χαρακτήρες των παραμυθιών και αναλόγως κρίνουν αν πρέπει να τη μιμηθούν ή να την αποφύγουν (Τσιλιμένη, 2007).

Γενικά, τα παραμύθια συνιστούν μια πνευματική και συναισθηματική περιπέτεια, μέσω της οποίας διεγείρεται ο παιδικός νους και συντελείται η ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας, καθώς δίνουν απαντήσεις στους εσωτερικούς προβληματισμούς και στις ανησυχίες των παιδιών (Bettelheim, 1976). Ταυτόχρονα, ωθούν τα παιδιά να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αυτονομούνται (Tsitsani et al., 2011).

Επιπροσθέτως, μέσω των παραμυθιών, τα παιδιά διερευνούν τον κόσμο των ενηλίκων, ανιχνεύουν τον τρόπο λειτουργίας του, διαμορφώνουν τη δική τους στάση απέναντι στα γεγονότα και τους ήρωες, ανακαλύπτουν τη νέα γνώση και ταυτόχρονα αποκαλύπτουν τους φόβους τους (Zipes, 2004). Μέσα από τις ενδιάμεσες αποτυχίες των ηρώων, αλλά και μέσω του ευτυχισμένου τέλους των παραμυθιών, τα παιδιά ωριμάζουν, ανεξαρτητοποιούνται και στο τέλος λυτρώνονται (Τσιτσλσπέργκερ, 1999).

Τα παραμύθια, έχοντας ως βάση τον πραγματικό κόσμο, δίνουν πληροφορίες για το κοινωνικό γίνεσθαι και μεταφέρουν εμπειρίες άλλων ανθρώπων από άλλους κόσμους. Έτσι, τα παιδιά, μέσω της επαφής τους με τόσους πολλούς και διαφορετικούς χαρακτήρες, αυτοκαθορίζονται, οδηγούνται στην αυτοπραγμάτωση και οικοδομούν τον κοινωνικό εαυτό τους (Bruner, 1986). Γι' αυτό, άλλωστε, οι ενήλικες εμπιστεύονται τα παραμύθια και τα χρησιμοποιούν, για να μνήσουν τα παιδιά τους στον έξω κόσμο, από όταν είναι ακόμα βρέφη (Collins, 1999).

Τέλος, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα παραμύθια εξαίρουν τις αξίες της αγάπης, της φιλίας, της αλληλεγγύης, του θάρρους, της επιμονής, της υπομονής, της εργατικότητας, της προνοητικότητας, της αποδοχής του διαφορετικού και πολλών άλλων, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο, στην κοινωνικοσυναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών (Davies, 2007).

Κλείνοντας, διαπιστώνουμε ότι τα παραμύθια μαθαίνουν στα παιδιά να εστιάζουν, να απομνημονεύουν, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να σκέφτονται διαφορετικά, πρωτοποριακά, καινοτόμα, χωρίς να φαίνεται ότι τα διδάσκουν, γι' αυτό άλλωστε θεωρούνται ως ένα από τα αποτελεσματικότερα «μέσα κοινωνικής αγωγής» (Μαλαφάντης, 2011:254).

1.3 Η ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ

1.3.1 Ορισμός της δραματοποίησης

Με τον όρο «δραματοποίηση», υποδηλώνεται η μετατροπή ενός λογοτεχνικού κειμένου σε θεατρικό, έχοντας ως απώτερο σκοπό την παρουσίασή του επί σκηνής από μία ομάδα ανθρώπων, με εκφραστικότητα, θεατρικότητα και εφευρετικότητα (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 1998).

Σε αυτήν την άποψη συγκλίνουν πολλοί μελετητές του θεάτρου, οι οποίοι με τη σειρά τους υποστηρίζουν ότι βασική προϋπόθεση της δραματοποίησης είναι η μεταγραφή ενός αφηγηματικού κειμένου σε δραματικό με τη χρήση ενός δραματικού και θεατρικού κώδικα, δηλαδή εμπλουτίζοντάς το με διαλόγους, πρόσωπα, δράση, πλοκή, κορύφωση, συγκρούσεις, ρόλους, σκηνικό χώρο και χρόνο, δηλαδή μετατρέποντάς το σε θεατρικό δρώμενο (Μουδατσάκης, 1994· Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011).

Η Κοντογιάννη (1999:5) αναφέρει ότι «*Η δραματοποίηση είναι δράση ποιητική και ποίηση δράσης*». Ο Τσιάρας (2005) αναφερόμενος στα στάδια του Εκπαιδευτικού Δράματος, ορίζει ως πρώτη φάση· τη διαδικασία της προθέρμανσης, ως δεύτερη φάση· τη δραματική αναπαράσταση, της οποίας κυρίαρχη δραστηριότητα είναι η δραματοποίηση της ιστορίας και ως τρίτη φάση· την αξιολόγηση.

Όσον αφορά στην αξιοποίηση της δραματοποίησης στον χώρο του σχολείου, ο Μαρούδας (2017) αναφέρει ότι η δραματοποίηση είναι η απλούστερη μορφή του Θεάτρου στο σχολείο και είναι η πλέον κατάλληλη και εύληπτη τεχνική για τους μικρούς μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

1.3.2 Μεθοδολογία δραματοποίησης του παραμυθιού

Εκτός από τη δημιουργία και την αφήγηση παραμυθιών από τα ίδια τα παιδιά υπάρχουν και άλλοι τρόποι με τους οποίους μπορούν να αξιοποιηθούν τα παραμύθια. Είναι γεγονός ότι η αφήγηση από μόνη της ενέχει μια θεατρικότητα, αλλά τα παραμύθια μπορούν να αποτελέσουν το ερέθισμα για τη χρήση τεχνικών του θεάτρου, όπως η δραματοποίηση. Μετά από μια παραστατική και θεατρική αφήγηση ενός παραμυθιού, λοιπόν, σειρά έχει η δραματοποίησή του (Μωραΐτη, 2007).

Υπάρχουν διάφορες τεχνικές δραματοποίησης, όμως, η διαδικασία της δραματοποίησης συνοψίζεται σε τέσσερα βασικά στάδια (Κοντογιάννη, 2012· Παπαδόπουλος, 2010· Σέξτου, 2007).

Αρχικά, χώρα λαμβάνει η συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών για τα κύρια σημεία του παραμυθιού, ο χωρισμός του σε σκηνές και η ανάληψη των ρόλων. Είναι σημαντικό να αναλάβουν όλοι από έναν ρόλο. Ακόμα και κάποιος που είναι αρνητικός στην αρχή, μπορεί να έχει τον ρόλο του θεατή ή να συμμετάσχει στις κατασκευές και αργότερα να εμπλακεί και στη δραματοποίηση. Όσον αφορά στον εκπαιδευτικό, ο ρόλος του είναι πάντα καθοδηγητικός και θεωρείται μέλος της ομάδας, συνεπώς μπορεί κι εκείνος να αναλάβει κάποιο ρόλο στη δραματοποίηση (Κοντογιάννη, 2012· Παπαδόπουλος, 2010· Σέξτου, 2007).

Στη συνέχεια, σειρά έχει η προετοιμασία του σκηνικού χώρου, η κατασκευή των σκηνικών, των κοστούμιών, των μουσικών οργάνων και άλλων αντικειμένων που πιθανόν είναι απαραίτητα για τη δραματοποίηση του παραμυθιού (Κοντογιάννη, 2012· Παπαδόπουλος, 2010· Σέξτου, 2007).

Έπειτα, ακολουθεί η δραματοποίηση του παραμυθιού από τους μαθητές με τη χρήση, αρχικά, της παντομίμας και στη συνέχεια, διαλόγων, οι οποίοι έχουν προκύψει από τους αυτοσχεδιασμούς των μαθητών ή είναι αποτέλεσμα της μεταγραφής του παραμυθιού σε δραματικό κείμενο (Κοντογιάννη, 2012· Παπαδόπουλος, 2010· Σέξτου, 2007).

Στο τέλος, βρίσκεται το στάδιο του αναστοχασμού. Σε αυτό το σημείο ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, μέσα από ασκήσεις χαλάρωσης, αξιολογούν τη διαδικασία της δραματοποίησης επισημαίνοντας τα θετικά και τα αρνητικά της σημεία (Κοντογιάννη, 2012· Παπαδόπουλος, 2010· Σέξτου, 2007).

Ένα παράδειγμα δραματοποίησης στο πλαίσιο του Θεάτρου στην Εκπαίδευση είναι η λεγόμενη *Διερευνητική Δραματοποίηση (Inquiry Drama)*. Σύμφωνα με αυτή τη μορφή δραματοποίησης, οι μαθητές διερευνούν θεατρικά κάποιο στιγμιότυπο, κάποια σκηνή, ένα ηχητικό ή προφορικό ερέθισμα από κάποια ιστορία που συνδέεται με τις προσωπικές, κοινωνικές, πολιτικές, ιστορικές ή φανταστικές τους εμπειρίες, αξιοποιώντας κάποιο αφηγηματικό ή θεατρικό κείμενο, ή και όχι. Έπειτα, μπαίνουν σε ρόλους, αλληλεπιδρούν, κάνουν αυτοσχεδιασμούς, παρατηρούν ο ένας τη δράση του άλλου, προτείνουν δικές τους εκδοχές του τέλους της ιστορίας και εν τέλει καταλήγουν στη δημιουργία ενός δικού τους θεατρικού κειμένου, το οποίο έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν σε κοινό (Παπαδόπουλος, 2010:121). Ένα άλλο παράδειγμα δραματοποίησης είναι το θεατρικό παιχνίδι, στο οποίο οι ίδιοι οι μαθητές επινοούν το αφηγηματικό κείμενο, στη συνέχεια, το

μετατρέπουν σε δραματικό και στο τέλος, το μεταλλάσσουν σε θεατρικό δρώμενο (Σέξτου, 2007).

Κατά τη δραματοποίηση χρησιμοποιούνται κι άλλες συμβάσεις και τεχνικές του δράματος, όπως ο διάδρομος συνείδησης, η ανακριτική καρτέκλα, η παντομίμα, η ομαδική γλυπτική, η παγωμένη εικόνα και η ζωντανή, ο ρόλος στον τοίχο, το φλάσμπακ, η ζωγραφική απεικόνιση του ρόλου, η τεχνική «άγγελοι και διάβολοι», η τροχιά της σκέψης, η δημιουργία επικεφαλίδων, η τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο» (Τσιάρας, 2014), η ιδεοθύελλα, οι καθρέφτες, η αυτοσχέδια όπερα, οι συνεντεύξεις, οι τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, η τεχνική του ομαδικού χαρακτήρα, ο μονόλογος της ομάδας, η αναδρομή-φως στο παρελθόν, το alter ego, ο μανδύας του ειδικού, οι ειδήσεις-νέα, το κυκλικό δράμα, το παιχνίδι ρόλων και η μηχανή του χρόνου (Κοντογιάννη, 2008).

Όσον αφορά στον ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη δραματοποίηση, επισημαίνεται ότι πρέπει να θέτει ερωτήματα στους μαθητές του, όσον αφορά στην πλοκή και στις δράσεις των ηρώων, ώστε οι μαθητές να μην λειτουργούν παθητικά ακολουθώντας οδηγίες, αλλά να εργάζονται μαζί του, λαμβάνοντας αποφάσεις, τόσο ατομικά, όσο και συλλογικά. Στόχος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι να εστιάσουν οι μαθητές στον τρόπο της εξέλιξης της δράσης και όχι στην ίδια τη δράση, δηλαδή στο τι θα συμβεί παρακάτω. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές κάνουν δική τους την ιστορία και αποφασίζουν οι ίδιοι για τον τρόπο που θα αναπαραστήσουν την ιστορία (Woolland, 2010).

Ο απώτερος στόχος της δραματοποίησης των παραμυθιών είναι οι μαθητές να δημιουργήσουν έναν δικό τους φανταστικό κόσμο, να αυτοσχεδιάσουν, να εκφραστούν με ένα δραματικό, ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο (Μωραΐτη, 2007), να αναπτύξουν προσωπική κρίση για τους ήρωες του παραμυθιού και να κατανοήσουν το μήνυμα της ιστορίας, μέσα από μια βιωματική διαδικασία, χωρίς απαραίτητα να ταυτιστούν με τους ρόλους που υποδύονται (Μουδατσάκης, 1994).

1.3.3 Τα οφέλη της δραματοποίησης του παραμυθιού

Η Σέξτου (2007:72) τονίζει πως «*Ο καλύτερος τρόπος να φυλάξουμε τα δικά μας παραμύθια είναι να τα παίζουμε!*» και ο Σακελλαρίδης (1996:118-119) προσυπογράφει λέγοντας πως 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».

Τα παιδιά μαθαίνουν καθώς παίζουν. Μέσω του παιχνιδιού, μιμούνται και αντιγράφουν τους άλλους, δοκιμάζουν ρόλους, προσποιούνται, συνεργάζονται, επιλύουν προβλήματα, επεξεργάζονται τα αντικείμενα του περιβάλλοντός τους, παρακολουθούν τους άλλους, κινούνται στον χώρο και χρησιμοποιούν όλες τις αισθήσεις τους, την όραση, την ακοή, την αφή, τη γεύση (NNCC, 1994). Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και κατά τη δραματοποίηση.

Σύμφωνα με τον Piaget (2007), η οικοδόμηση της γνώσης από τα ίδια τα παιδιά γίνεται μέσω της βιωματικής μάθησης και της προσωπικής τους δραστηριότητας, κάτι που συναντάμε στη δραματοποίηση των παραμυθιών.

Ο Mead (1962), επεσήμανε πως η μάθηση και η αξιολόγηση των φυσικών αντικειμένων έχουν κοινωνικό και αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα, όπως άλλωστε, και οι διαδικασίες του δράματος.

Οι Dewey, Rousseau, Froebel και Pestalozzi, *«προσεγγίζουν το δραματικό παιχνίδι περισσότερο ως μέσο βιωματικής μάθησης παρά ως μια άσκοπη, περιθωριακή δραστηριότητα»* (Τσιάρας, 2005:31). Γι' αυτό άλλωστε και οι πρωτοπόροι του Εκπαιδευτικού Δράματος, όπως η Winifred Ward χρησιμοποιούσαν κυρίως δραματικές ιστορίες και παραμύθια (Τσιάρας, 2005).

Ο Vygotsky (1979) και ο Bruner (1976) εξαίρουν τον κοινωνικό και βιωματικό χαρακτήρα της μάθησης, επισημαίνοντας την αξία της ύπαρξης ενός καθοδηγητή, ο οποίος θα βοηθήσει τα παιδιά να ανέβουν σε ανώτερο επίπεδο νοητικής ανάπτυξης, και να επιτύχουν σταδιακά την ανεξαρτησία τους, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Ο Kolb (1984) με το μοντέλο της βιωματικής μάθησης που εισήγαγε, υποστήριξε ότι, όσο συχνότερα στοχάζεται ο άνθρωπος την εμπειρία, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να βελτιωθούν οι μαθησιακές του επιδόσεις. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο μαθητής, σε κάθε μαθησιακή διαδικασία, κινείται σε ένα σύστημα άμεσων εμπειριών που οδηγούν στην παρατήρηση και τον στοχασμό. Οι στοχασμοί αυτοί συνδέονται με πρότερες γνώσεις και μετατρέπονται σε αφηρημένες έννοιες δημιουργώντας έτσι νέους τρόπους. Η μάθηση, λοιπόν, πραγματοποιείται στα τέσσερα στάδια, της εμπειρίας, του στοχασμού, της θεωρητικοποίησης και του πειραματισμού, σε καθένα από τα οποία προτείνεται η αξιοποίηση τεχνικών του

δράματος, μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η γνώση με την άμεση εμπειρία. Βάσει, λοιπόν, του μοντέλου της βιωματικής μάθησης του Kolb, με την πρόκληση βιωμάτων επιτυγχάνεται η ενεργοποίηση των μαθητών και η εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, με αποτέλεσμα τη μονιμότερη μάθηση. Επίσης, διαμορφώνονται οι αρχές της συνεργασίας και της ομαδικότητας, ενώ, ταυτόχρονα, ενισχύεται η κατανόηση του εαυτού, με στόχο την ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

Τέλος, ο Gardner (1999), ανέφερε ότι κάθε άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να μαθαίνει χρησιμοποιώντας διάφορα είδη νοημοσύνης. Βασιζόμενοι σε αυτή τη θεωρία οι Baldwin και Fleming (2003) υποστήριξαν ότι οι διάφορες τεχνικές δραματοποίησης των παραμυθιών αξιοποιούν κάποιο από τα είδη της πολλαπλής νοημοσύνης. Για παράδειγμα, μέσω των διαλόγων, αξιοποιείται η γλωσσική νοημοσύνη· με το μέτρημα των ρόλων, η λογικομαθηματική· με τον χορό και την κίνηση, η σωματοκινηστική· με το τραγούδι και τον ρυθμό, η μουσική· με τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση, την ενασχόληση με τα συναισθήματα των ηρώων και με τις συζητήσεις αξιολόγησης της διαδικασίας των δραματοποιήσεων, η διαπροσωπική και η ενδοπροσωπική· με τη διαμόρφωση του χώρου και των θέσεων των ρόλων, η χωρική· με την προσέγγιση της φύσης και των στοιχείων της, η νατουραλιστική.

Η παραπάνω θεωρία επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα ενός ερευνητικού προγράμματος με θέμα την αξιοποίηση του παραμυθιού για την ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας, αποδεικνύεται ότι με τη χρήση διαφόρων δραματικών τεχνικών, ενισχύεται η πολλαπλή νοημοσύνη των μαθητών (Μισαηλίδη, 2014). Για παράδειγμα, με την προφορική και γραπτή αφήγηση των παραμυθιών και με την τεχνική της ανακριτικής καρέκλας, ενισχύθηκε η γλωσσική νοημοσύνη τους. Με την τεχνική των συνεντεύξεων και με τη σειροθέτηση εικόνων για τη δημιουργία παραμυθιών, αναπτύχθηκε η λογικομαθηματική νοημοσύνη. Με την αναπαράσταση του χώρου των παραμυθιών σε χαρτί βελτιώθηκε η χωροαντιληπτική νοημοσύνη. Η σωματοκινηστική νοημοσύνη τους ενεργοποιήθηκε με την τεχνική των παγωμένων εικόνων. Η μουσική νοημοσύνη αναπτύχθηκε με την μουσική επένδυση των παραμυθιών. Η διαπροσωπική τους νοημοσύνη ενισχύθηκε με τον καταιγισμό των ιδεών και την τεχνική του συλλογικού χαρακτήρα. Τέλος, η ενδοπροσωπική νοημοσύνη των μαθητών παρουσίασε βελτίωση μέσω της τεχνικής των φωναχτών σκέψεων (Μισαηλίδη, 2014).

Κατά τη δραματοποίηση ενός παραμυθιού στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, γίνεται αξιοποίηση όλων των δεξιοτήτων των μαθητών. Οι μαθητές συμμετέχουν χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους, παρατηρούν και ακούν με προσοχή, διαλέγονται ουσιαστικά με τη γνώση, καλούνται να δημιουργήσουν το περιβάλλον του δράματος λαμβάνοντας υπόψη τον χώρο, τον χρόνο και τα υλικά που θα χρειαστούν, μοιράζουν τους ρόλους και συνεργάζονται προς την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η κατάκτηση της γνώσης και η εις βάθος εμπέδωσή της (Γραμματάς, 2001).

Επιπροσθέτως, οι μαθητές όταν εμπλέκονται ενεργά στη δραματοποίηση, έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν μέσω της κίνησης του σώματός τους, να εξωτερικεύσουν τα βιώματα και τα συναισθήματά τους χρησιμοποιώντας τον λόγο, να γίνουν δημιουργικοί μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς και τις διάφορες κατασκευές, να μοιραστούν τη γνώση τους για τη ζωή και τον κόσμο μέσω του διαλόγου και να αναζητήσουν τον ρόλο που τους ταιριάζει (Κοντογιάννη, 1999).

Μην ξεχνάμε πως η δραματοποίηση είναι ταυτόχρονα αφήγηση, ανάγνωση, διήγηση, γραφή και δράση. Γι' αυτό οι μαθητές, με τη συμμετοχή τους στη δραματοποίηση ενός παραμυθιού, απολαμβάνουν τα οφέλη όλων αυτών των τεχνικών. Μέσω της αφήγησης, ισχυροποιούν τη φαντασία τους και αναπτύσσουν πλουσιότερο λεξιλόγιο. Μέσω της τεχνικής της γραφής, ενισχύουν την ικανότητά τους να οργανώνουν τη σκέψη τους, να εξελίσσουν τον γραπτό τους λόγο και να αποβάλλουν το άγχος. Τέλος, όταν διαβάζουν ή διηγούνται μόνοι τους παραμύθια, εξελίσσουν τη γλωσσική τους ικανότητα, επικοινωνούν με τους ακροατές ή τους θεατές με τη χρήση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, μαθαίνουν να επιλέγουν, να σειροθετούν γεγονότα, να απομνημονεύουν, να συνδέουν την αιτία με το αποτέλεσμα, να χρησιμοποιούν τον ρυθμό και την κίνηση και τέλος, να ανεβάζουν ένα θεατρικό έργο (Alastair, 2012).

Η δραματοποίηση, έχοντας ως εργαλεία της τη φωνή, τον νου και το σώμα, συνιστά ένα άριστο εκπαιδευτικό εργαλείο για τους μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, οι οποίοι χρησιμοποιούν κυρίως τη μη λεκτική επικοινωνία για να εκφράσουν αυτά που θέλουν να πουν και αυτά που αισθάνονται (Τσιάρας, 2005). Έτσι, οι μαθητές μέσω της δραματοποίησης, επιτυγχάνουν την προσωπική, βιωματική και συναισθηματική τους εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσοντας τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, η οποία, σε συνδυασμό με την

απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων, αποτελεί βασική προϋπόθεση της επιτυχίας και της ευτυχίας τους (Goleman, 2005).

Ταυτόχρονα, μέσω της δραματοποίησης των παραμυθιών προωθείται η συνεργασία των μαθητών σε ομάδες και εξαιρείται ο σεβασμός απέναντι στη διαφορετικότητα. Δηλαδή, επιτυγχάνεται η ηθική και κοινωνική ανάπτυξη τους. Επίσης, μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης μπορούν, με τη συμμετοχή τους στις δραματοποιήσεις παραμυθιών, να αξιολογήσουν και να διευρύνουν το είδος της νοημοσύνης στο οποίο υπερτερούν (Κοντογιάννη, 2008). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής, η χρήση δραματικών τεχνικών βοήθησε τους μαθητές να αλληλεπιδρούν, να συνεργάζονται, να κατανοούν και τελικά, να αποδέχονται το διαφορετικό (Λενακάκης, 2018).

Επιπλέον, η σπουδαιότητα της δραματοποίησης διαφαίνεται μέσα από την εφαρμογή της στον τομέα της ειδικής αγωγής και της συνεκπαίδευσης, όπου χρησιμοποιείται ως δραματοθεραπεία, χάρη στον θεραπευτικό χαρακτήρα της ή ως εκπαιδευτικό εργαλείο σε μια τάξη συνεκπαίδευσης (Κοντογιάννη, 2012). Μαθητές με κινητικές, νοητικές και αισθητηριακές ελλείψεις, μέσω της συμμετοχής τους σε διάφορες κινητικές δραστηριότητες της δραματοποίησης, αποκτούν σωματικές εμπειρίες, αναπτύσσονται κοινωνικοσυναισθηματικά και οδηγούνται στην οικοδόμηση της ταυτότητάς τους (Μαργαρώνη, 2014). Επίσης, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, επικοινωνιακά ελλείμματα και προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, μέσα από τις συνθήκες συναισθηματικής φόρτισης της δραματοποίησης, αποδεσμεύονται ψυχικά και συναισθηματικά και, τελικά, εκδηλώνουν τις ικανότητές τους, εμφανίζοντας πιο λειτουργικές αντιδράσεις και διευρύνοντας τις δυνατότητες έκφρασής τους (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η προσαρμοστικότητα, η διαλεκτική ικανότητα, η διάθεση για συνεργασία, η ικανότητα προσεκτικής ακρόασης των συνομιλητών και κατανόησης εξωλεκτικών και λεκτικών επικοινωνιακών σημάτων θεωρούνται απαραίτητες για την επίτευξη της επικοινωνίας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και τέλος, της κοινωνικοποίησης των παιδιών (Καλαντζή-Αζίζη, 1985).

Συχνά, όμως, από την πρώτη παιδική ηλικία παρατηρείται έλλειψη των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, η οποία επιδρά αρνητικά τόσο στην ενσωμάτωση τους στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στις σχολικές τους επιδόσεις (Battle, 1980). Σύνηθες φαινόμενο αποτελεί η εκδήλωση δυσλειτουργικής ή ακόμα και αντικοινωνικής συμπεριφοράς από μικρούς μαθητές στο σχολικό πλαίσιο, η οποία εκδηλώνεται κυρίως με ενέργειες που ενοχλούν όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και θυμίζουν μια τυπική αποκλίνουσα συμπεριφορά (Καλαντζή-Αζίζη, 1985).

Για τον λόγο αυτό, το εκπαιδευτικό πλαίσιο πρέπει να προλαμβάνει την εκδήλωση τέτοιου είδους προβληματικών συμπεριφορών, διερευνώντας και αξιολογώντας τις συναισθηματικές δυσκολίες των μαθητών και σχεδιάζοντας ολοκληρωμένα προγράμματα παρέμβασης με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (Battle, 1980).

Με την πρόωπη ανίχνευση των μαθητών με ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες, λοιπόν, διευκολύνεται η εφαρμογή μιας έγκαιρης παρέμβασης, ούτως ώστε, αφενός, να μην διαταράσσεται το κλίμα της τάξης και του σχολείου, να μην κατασπαταλάται ο πολύτιμος διδακτικός χρόνος και να μην υποβαθμίζεται η μαθησιακή διαδικασία και, αφετέρου, να μην εξουθενώνονται οι μαθητές, οδηγούμενοι σε κοινωνική απομόνωση, χωρίς καμία κοινωνική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη, να μην διαταράσσεται η συναισθηματική και ψυχική τους υγεία και να αποφεύγεται η εμπλοκή τους σε παραβατικές και αντικοινωνικές δράσεις (Oliver & Reschly, 2010).

Η αρχή, λοιπόν, αυτής της έρευνας συνίσταται σε αρχικές παρατηρήσεις της ερευνήτριας σχετικά με τις ατελείς κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών της που

διετάρασαν το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις των μελών της κοινότητας του σχολείου. Γι' αυτό η ερευνήτρια επεδίωξε να διαπιστώσει αν η χρήση των τεχνικών της δραματοποίησης κατά εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να βελτιώσει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών της και κατ' επέκταση να βελτιώσει το κλίμα του σχολείου.

Η έρευνα πραγματεύεται τη σχέση της δραματοποίησης των παραμυθιών με την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών σχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που βασίζονται στη δραματοποίηση παραμυθιών καλλιεργούν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών ενός μονοθέσιου, επαρχιακού Δημοτικού Σχολείου. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, η έρευνα προσπαθεί να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. *Μπορεί η χρήση τεχνικών της δραματοποίησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία να επηρεάσει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών ενός μονοθέσιου επαρχιακού Δημοτικού Σχολείου;*
2. *Αρέσει στα παιδιά τόσο να ακούν την αφήγηση παραμυθιών, όσο και να τα δραματοποιούν ή να τα επεξεργάζονται με άλλες δραματικές τεχνικές;*

2.2 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η έρευνα δράσης, διότι περιλαμβάνει τόσο ποιοτικούς, όσο και ποσοτικούς τρόπους συλλογής δεδομένων. Επίσης, η έρευνα δράσης επιτρέπει την επέκταση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως ερευνητή μέσα στη σχολική τάξη (Cohen & Manion, 1994) και την ταυτόχρονη εμπλοκή όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας με σκοπό την επίλυση πραγματικών προβλημάτων (Mertler, 2012). Με την έρευνα δράσης δίνονται λύσεις σε απτά προβλήματα με τη βοήθεια του ίδιου του περιβάλλοντος στο οποίο εμφανίζονται, χωρίς, όμως, να μπορεί να γίνει γενίκευση αυτών και σε άλλες καταστάσεις (Altrichter et al., 2001:291).

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η μικτή ερευνητική μέθοδος, δηλαδή, η ποιοτική και η ποσοτική. Με την ποιοτική μέθοδο εξετάστηκαν τα υποκείμενα της έρευνας ως προς τα δύο ερευνητικά ερωτήματα και με την ποσοτική έγινε η επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων με τη στατιστική μέθοδο ως προς το πρώτο ερώτημα (Mertler, 2012).

Η ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας είναι η δραματοποίηση παραμυθιών με τη χρήση δραματικών τεχνικών. Η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές μονοθέσιου επαρχιακού Δημοτικού Σχολείου.

Για τη συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων εφαρμόστηκε το *ταυτόχρονο σχέδιο τριγωνοποίησης*, για να διασταυρωθούν τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα, τα οποία συλλέχθηκαν ταυτόχρονα (Cohen & Manion, 1994:321).

Η έρευνα αποτελείται από 12 παρεμβάσεις, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε 4 κύκλους. Τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας αναλύθηκαν με βάση τις αρχές της *σταθερής συγκριτικής ανάλυσης*, που αποτελεί τη μεθοδολογία ανάλυσης της *θεμελιωμένης θεωρίας*. Δηλαδή, τα ποιοτικά δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και επανασυνδέθηκαν με νέους τρόπους, με σκοπό την ανάδειξη μιας θεωρίας (Mertler, 2012:157-163) που αφορά στον τρόπο με τον οποίο η δραματοποίηση των παραμυθιών επιδρά στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Στην έρευνα εφαρμόστηκε το *οιονεί πειραματικό σχέδιο*, το οποίο βρίσκεται πολύ κοντά στο αληθινό πείραμα, αλλά δεν είναι, διότι δε βασίζεται σε τυχαία δειγματοληψία, η οποία συνιστά ουσιαστικό στοιχείο του πραγματικού πειράματος. Γενικά, τα οιονεί πειραματικά σχέδια τα συναντάμε στην εκπαιδευτική έρευνα, όπου δεν μπορεί να γίνει τυχαία επιλογή σχολείων και τάξεων (Mertler, 2012). Με αυτή τη μέθοδο ποσοτικής έρευνας δεν μπορούμε να κάνουμε γενικεύσεις στα αποτελέσματα που εξάγουμε, αλλά μπορούμε να περιγράψουμε όσα συμβαίνουν στη συγκεκριμένη περίπτωση στην οποία την εφαρμόζουμε (Mertler, 2012). Η πιο συνηθισμένη μορφή οιονεί πειραματικού σχεδίου στη σχολική τάξη είναι αυτή *του ελέγχου πριν και μετά με πειραματική και ομάδα ελέγχου*, όπου η ομάδα ελέγχου δεν εκτίθεται στο χειρισμό (Mertler, 2012:102).

Τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη συγκέντρωση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα είναι:

1. *Η συμμετοχική παρατήρηση*, σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρατηρούσε τις αντιδράσεις των μαθητών, εντόπιζε κοινότητες, αλλά και μη αναμενόμενες συμπεριφορές, ενώ ταυτόχρονα κατείχε τον ρόλο της εκπαιδευτικού μέσα στην σχολική αίθουσα (Mertler, 2012:92). Σε όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατέγραφε τις παρατηρήσεις της σε ένα *ημερολόγιο* (Mertler, 2012:128).

2. *Η ημιδομημένη συνέντευξη*, η οποία διέθετε έναν βασικό άξονα ερωτήσεων, όμως άφηνε ανοιχτό το ενδεχόμενο να προκύψουν νέα ερωτήματα

ανάλογα με το περιεχόμενο των απαντήσεων του ερωτώμενου ή τις αντιδράσεις του (Robson, 2011).

3. Τα τεκμήρια, δηλαδή οι γραπτές εργασίες και σημειώσεις των μαθητών, οι οποίες φυλάχθηκαν στον προσωπικό φάκελο εργασιών τους (Mertler, 2012:129).

Όσον αφορά στην ποσοτική έρευνα, αξιοποιήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο (Creswell,2011). «*Η κύρια χρήση του ερωτηματολογίου στην έρευνα μέσα στην τάξη είναι ότι μπορούμε να εξάγουμε ποσοτικές αποκρίσεις σε συγκεκριμένα, προκαθορισμένα ερωτήματα*» (Hopkins, 2014:141). Στην έρευνα μας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο είναι των Niina Junttila, Marinus Voeten, Ari Kaukiaienen, & Marja Vaugas, 2006. Αποτελείται από 15 ερωτήματα μέτρησης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών σχολικής ηλικίας. Μέσω αυτών εξετάζεται η κάθε υποέννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 1, 2, 3, 4 και 5 αφορούν στη διάθεση του παιδιού για συνεργασία με τους συνομηλίκους του, οι ερωτήσεις 6, 7 και 8 σχετίζονται με την ενσυναίσθησή του, οι ερωτήσεις 9, 10 και 11 έχουν να κάνουν με την παρορμητικότητά του και οι ερωτήσεις 12, 13, 14 και 15 αφορούν στη διαταραχή της ισορροπίας της σχέσης του με τους συνομηλίκους.

Το ερωτηματολόγιο αυτό επιλέχθηκε, επειδή είναι σταθμισμένο στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, έχει δοκιμαστεί σε προηγούμενες έρευνες που αξιολογούν την κοινωνική επάρκεια των παιδιών (Ralli, Karagiannopoulou & Antarakí, 2017· Σμυρνάκη, 2015) και παρουσιάζει υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα. Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο αφορά σε μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας (από 4 ως 12 ετών) και αξιολογεί την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο με κλίμακα τύπου Likert των τεσσάρων βαθμών (1=ποτέ, 4=πολύ συχνά) (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008). Η κλίμακα αυτή είναι ευσύνοπτη κι εύκολη προς συμπλήρωση για τα παιδιά. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στα παιδιά, πριν ξεκινήσουν οι παρεμβάσεις, στις 14 Νοεμβρίου 2022 και χορηγήθηκαν ξανά, όταν οι παρεμβάσεις είχαν ολοκληρωθεί, στις 28 Φεβρουαρίου 2023. Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια έγινε σε πρόγραμμα SPSS με αξιοποίηση κριτηρίων περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας εξασφαλίστηκε:

1. Με την επανάληψη του κύκλου με παρατεταμένη εμπλοκή κι επίμονη παρατήρηση (Mertler, 2012:14-22): Στην παρούσα έρευνα σχεδιάστηκαν 12 παρεμβάσεις σε 4 κύκλους που είχαν τη μορφή σχεδιασμού - δράσης - παρατήρησης – αναστοχασμού.

2. Με την τριγωνοποίηση των δεδομένων (Cohen & Manion, 1994:321): Στην παρούσα έρευνα, επελέγη το ταυτόχρονο σχέδιο τριγωνοποίησης ως στρατηγική δράσης, βάσει του οποίου τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν ταυτόχρονα.

3. Με τον έλεγχο των μελών: Οι συμμετέχοντες είχαν πρόσβαση στον προσωπικό τους φάκελο, για να μπορούν οποιαδήποτε στιγμή θελήσουν να κάνουν συγκρίσεις ανάμεσα στα δεδομένα της έρευνας και στις προσωπικές τους πεποιθήσεις (Mertler, 2012:131-132).

4. Με την αρχή της συνειδητής συναίνεσης των υποκειμένων (Mertler, 2012:102-108). Πριν την έναρξη των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων έγινε ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας, των γονέων και των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα για τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, τα οφέλη των συμμετεχόντων και την τήρηση των αρχών της ιδιωτικότητας, της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας (Cohen & Manion, 1994:479).

5. Με τον περιορισμό των παρεμβαλλόμενων μεταβλητών: Παρεμβαλλόμενες μεταβλητές (Εμβλωτής et al., 2006:9) σε αυτή την έρευνα ήταν η προηγούμενη γνώση των μαθητών και το οικογενειακό, κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό προφίλ τους. Για να ελεγχθούν και να περιοριστούν οι παράγοντες αυτοί, επελέγησαν αντίστοιχα ως λύσεις:

(α) ο έλεγχος πριν από τον πειραματικό χειρισμό της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών των συγκρινόμενων ομάδων, ώστε να είναι ισοδύναμες,

(β) η επιλογή της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου από δύο μονοθέσια, επαρχιακά Δημοτικά Σχολεία, που ανήκουν στον ίδιο δήμο, τον Δήμο Βόρειας Κυνουρίας, ώστε να εξασφαλίζεται ότι οι μεταβλητές που σχετίζονται με το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό προφίλ του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών έχουν την ίδια επίδραση και στις δύο συμμετέχουσες ομάδες.

2.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ - ΔΕΙΓΜΑ

Ο ερευνητικός πληθυσμός της έρευνας απαρτίζεται από 20 μαθητές δύο μονοθέσιων επαρχιακών Δημοτικών Σχολείων. Οι 10 μαθητές του μονοθέσιου Δημοτικού Σχολείου Αγίου Πέτρου αποτελούν την πειραματική ομάδα και οι 10 μαθητές του μονοθέσιου Δημοτικού Σχολείου Πελετών αποτελούν την ομάδα ελέγχου.

Η δειγματοληψία ευκολίας που εφαρμόστηκε ανήκει στη μη-τυχαία δειγματοληψία και τα αποτελέσματά της δεν είναι πρόσφορα για γενίκευση. Παρόλα αυτά στην πλειοψηφία των δημοσιευμένων πειραματικών ερευνών δεν έχουν επιλεγεί τυχαία δείγματα, αλλά έχουν χρησιμοποιηθεί δείγματα ευκολίας (Johnson & Christensen, 2012).

2.4 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για να είναι αποτελεσματικό θα πρέπει να είναι ευέλικτο, να εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων των μαθητών, να προάγει την υπευθυνότητα όλων των μελών της ομάδας, να συμβάλλει στην αποδοχή του νέου, να επιδιώκει την αισθητική καλλιέργεια των συμμετεχόντων και να κλείνει με τον αναστοχασμό των όσων διαδραματίστηκαν κατά τη διάρκειά του (Λενακάκης & Κολτσίδα, 2019). Αυτό επεδίωξε και η ερευνήτρια κατά τον σχεδιασμό των θεατροπαιδαγωγικών της προγραμμάτων.

Τα προγράμματα παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, μία φορά την εβδομάδα και ήταν διάρκειας μίας διδακτικής ώρας, δηλαδή, 25 λεπτών. Στο σύνολό τους οι παρεμβάσεις ήταν 12. Ξεκίνησαν στις 18 Νοεμβρίου του 2002 και ολοκληρώθηκαν στις 23 Φεβρουαρίου του 2003. Οι παρεμβάσεις γίνονταν στη μοναδική σχολική αίθουσα που διέθετε το Δημοτικό Σχολείο, η οποία ήταν κατάλληλα διαμορφωμένη, ώστε να εξασφαλίζεται αρκετός χώρος δράσης για την ομάδα.

Εξαρχής υπήρχε ένας βασικός προγραμματισμός, ο οποίος, όμως, χρειάστηκε να αναδιαμορφωθεί ανάλογα με τα δεδομένα που προέκυπταν έπειτα από κάθε παρέμβαση. Έτσι, σύμφωνα με τις καταγραφές της ερευνήτριας στο ημερολόγιο παρατήρησης και την κριτική αποτίμηση των τεκμηρίων των μαθητών, προέκυπταν διάφορες τροποποιήσεις που λειτουργούσαν εμπλουτιστικά για τις επόμενες παρεμβάσεις.

Κάθε παρέμβαση είχε ως προκείμενο την αφήγηση ενός παραμυθιού από την

ερευνήτρια και στη συνέχεια, ακολουθούσαν οι υπόλοιπες δραστηριότητες. Η τεχνική της αφήγησης χρησιμοποιήθηκε σκοπίμως έναντι της τεχνικής της ανάγνωσης, διότι έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές, κάτι που έχει παρατηρήσει και η ερευνήτρια στη διάρκεια της εκπαιδευτικής της εμπειρίας.

Λόγω της περιορισμένης διάρκειας της διδακτικής ώρας στα μονοθέσια Δημοτικά Σχολεία, επιλέχθηκε από την ερευνήτρια να γίνεται επεξεργασία ενός παραμυθιού σε δύο παρεμβάσεις, δηλαδή να χρησιμοποιηθούν 6 παραμύθια σε 12 παρεμβάσεις, ούτως ώστε να εξοικονομηθεί χρόνος για να αναπτυχθούν ολοκληρωμένα τα τρία στάδια της δραματοποίησης.

Οι παρεμβάσεις είχαν ως τίτλο, τον τίτλο του παραμυθιού που πραγματεύονταν. Το κάθε παραμύθι έχει ως βασικό άξονα τις παρακάτω κοινωνικές δεξιότητες: διάθεση για συνεργασία, ενσυναίσθηση των παιδιών, όσον αφορά στην ευαισθησία και στην αποδοχή των άλλων, παρορμητικότητα, αποδοχή του διαφορετικού και διαταραχή της ισορροπίας της σχέσης των παιδιών με τους άλλους. Τα συγκεκριμένα παραμύθια επιλέχθηκαν λαμβάνοντας υπόψη τόσο την ηλικία, όσο και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών του μονοθέσιου Δημοτικού Σχολείου. Στόχος ήταν να μπορέσουν οι μαθητές να τα επεξεργαστούν δραματικά και να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες μέσα από την επαφή τους με τη δραματοποίηση των παραμυθιών.

Επίσης, επιλέχθηκαν παραμύθια όπου υπάρχει το μαγικό στοιχείο, το οποίο εξάπτει τη φαντασία των παιδιών και δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για την εμπλοκή τους στη διαδικασία της δραματοποίησης. Επιπροσθέτως, τα παραμύθια αυτά, αφενός προβάλλουν τη συναισθηματική σύγκρουση του πρωταγωνιστή με τους ανταγωνιστές του και, αφετέρου, παρουσιάζουν μια αναπάντεχη τροπή των γεγονότων, στοιχεία που είναι απαραίτητα για τη δραματική πλοκή και που δημιουργούν κορύφωση της έντασης και ανυπομονησία για την έκβαση του δράματος, κάτι που πρέπει να υπάρχει πάντα στη διδασκαλία του δράματος στα παιδιά (Τσιάρας, 2014).

Το έναυσμα για την νοερή μεταφορά των μαθητών στον φανταστικό κόσμο των παραμυθιών ήταν κάποιο αντικείμενο ή κάποιο σχετικό προκείμενο. Με αυτόν τον τρόπο, γινόταν η αποκοπή από τη ρουτίνα των μαθημάτων και δημιουργούταν η κατάλληλη ατμόσφαιρα για να ξεκινήσει η αφήγηση των παραμυθιών από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Μετά την αφήγηση, ακολουθούσαν οι ασκήσεις ενεργοποίησης. Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνταν να διερευνήσουν τα συναισθήματα των ηρώων, να τους βοηθήσουν να πάρουν αποφάσεις και να

εμπλακούν στην ιστορία εφαρμόζοντας τεχνικές του δράματος που τους υποδείκνυε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, όπως είναι ο διάδρομος συνείδησης, η παντομίμα, η ομαδική γλυπτική, ο ρόλος στον τοίχο, το φλάσμπακ, η ανακριτική καρτέκλα, η ζωγραφική απεικόνιση του ρόλου, η τροχιά της σκέψης, η δημιουργία επικεφαλίδων, η τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο», η παγωμένη εικόνα και η ζωντανή εικόνα. Τέλος, κάθε παρέμβαση έκλεινε με την αξιολόγηση-αναστοχασμό (Τσιάρας, 2014).

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σε όλη τη διάρκεια των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων διατύπωνε ερωτήσεις με αφέλεια και περιέργεια, για να παροτρύνει τους μαθητές να εμπλακούν άμεσα στη διαδικασία και να συμμετάσχουν ενεργά στη διαμόρφωση του μαθήματος, με στόχο την υλοποίηση μιας ιδέας. Ταυτόχρονα, με αυτόν τον τρόπο τους καλλιεργούσε διαφορετικές εμπειρίες και μια προσμονή για το τυχαίο και το απρόοπτο (Λενακάκης, 2014).

Μέσω αυτών των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να κάνουν συζητήσεις, να αναπτύξουν την επιχειρηματολογία τους πάνω σε ένα ζήτημα, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και γενικά να δοκιμάσουν τις ικανότητές τους στην εργασία μέσω διερευνητικών διαδικασιών. Έτσι, μπόρεσαν να εκφραστούν, τόσο μέσω του προφορικού, όσο και μέσω του γραπτού λόγου και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός απέναντι στον άλλον, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η αντιμετώπιση συγκρούσεων και η διευθέτηση προβλημάτων (Μωραΐτη, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

3.1 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

3.1.1 Ανάλυση ημερολογίου παρατήρησης

Στο παρακάτω κεφάλαιο παρατίθενται οι σημειώσεις της ερευνήτριας από το προσωπικό ημερολόγιο που τηρούσε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και οι παρατηρήσεις της από τα τεκμήρια των μαθητών. Επίσης, γίνεται αναφορά στις αντιδράσεις και τα συναισθήματα των μαθητών, αλλά και στο προσωπικό βίωμα της ερευνήτριας.

1^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: Ο Περπατούλης στον πλανήτη των Ζουμ

Οι μαθητές από την πρώτη κιόλας στιγμή ήταν ενθουσιασμένοι και χαρούμενοι. Ήταν ολοφάνερο το αίσθημα της περιέργειας που τους διακατείχε. Κατά την άσκηση της ενεργοποίησης, έφτιαξαν την ακροστιχίδα του ονόματός τους, χρησιμοποιώντας λέξεις των οποίων το πρώτο γράμμα βρίσκεται και στο όνομά τους. Τόσο η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, όσο και οι μαθητές, παρατήρησαν ότι, μέσω αυτής της άσκησης, τους δόθηκε η ευκαιρία να γνωρίσουν άγνωστες πτυχές της δικής τους προσωπικότητας, αλλά και των άλλων.

Ακολούθησε η εισαγωγή των μαθητών στο θέμα του παραμυθιού, χωρίς, όμως, να γίνει αναφορά στο τέλος του. Οι μαθητές, έπειτα, κλήθηκαν να δείξουν με «παγωμένες εικόνες» την εξέλιξη της ιστορίας. Οι εικόνες που δημιούργησαν ήταν ευφείς και σε όλες ο Περπατούλης είχε ρόδες και φαινόταν ευτυχισμένος. Μόνο ένας μαθητής δημιούργησε μια «παγωμένη εικόνα» ενός Ζουμάνθρωπου με πόδια, τονίζοντας πως αυτή θα έπρεπε να ήταν η λύση, διότι είναι πιο εύκολο να περπατάς, από το να κυλάς.

Σειρά είχε μία μουσικοκινητική άσκηση, κατά την οποία οι μαθητές κινούνταν, υπό τη συνοδεία κρουστού, ακολουθώντας τα παραγγέλματα της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, μιμούμενοι τον Περπατούλη και τους Ζουμάνθρωπους. Ο ενθουσιασμός των μαθητών ήταν πολύ έντονος σε αυτή την άσκηση, φάνηκαν να διασκεδάζουν και να συμμετέχουν με την καρδιά τους.

Έπειτα, όλοι οι μαθητές με ιδιαίτερη προσοχή άκουσαν την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να αφηγείται την ιστορία του Περπατούλη, χωρίς ακόμα να ακουστεί το τέλος της και κλήθηκαν να δραματοποιήσουν την πιο δυνατή στιγμή της. Ενδιαφέρον

είχε η δραματοποίηση ενός ζευγαριού που παρουσίασε ως την πιο δυνατή στιγμή, τη στιγμή της γέννησης του Περπατούλη, παρουσιάζοντας, μάλιστα, και τη μητέρα του Περπατούλη με φανερή τη λύπη ζωγραφισμένη στο πρόσωπο της, επειδή ο γιος της γεννήθηκε διαφορετικός.

Η παρέμβαση ολοκληρώνεται με την άσκηση «γραφή σε ρόλο», όπου οι μαθητές γράφουν ένα σημείωμα στον Περπατούλη, για να τον ενθαρρύνουν. Ιδιαίτερη εντύπωση από την εξέταση των τεκμηρίων των μαθητών έκαναν φράσεις όπως: *«Μη στενοχωριέσαι Περπατούλη, μείνε όπως είσαι»*, *«θα σε βοηθήσει η Παναγία Περπατούλη»*, *«καλύτερα να φύγεις από αυτόν τον πλανήτη, μόνο τότε θα καταλάβουν την αξία σου»*.

2^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: Ο Περπατούλης στον πλανήτη των Ζουμ

Η παρέμβαση ξεκίνησε με την παρουσίαση όλης της ιστορίας του Περπατούλη σε εικονόλεξο. Οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ακούστηκαν φράσεις όπως: *«Το ήξερα ότι αυτό θα γινόταν, σας το είπα, δεν με πιστέψατε»* και άλλες όπως: *«Μα γιατί δεν έβγαλαν οι Ζουμάνθρωποι πόδια»*.

Ακολούθησε η άσκηση των αυτοσχεδιασμών, όπου οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά, περισσότερο συντονισμένοι από το πρώτο μάθημα.

Στη συνέχεια, ένας μαθητής στον ρόλο του Περπατούλη κάθισε στην «ανακριτική καρέκλα» και οι υπόλοιποι τον ρωτούσαν για το πρόβλημά του, τα συναισθήματά του και τις σκέψεις του. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τον Περπατούλη θέλησε να υποδυθεί ένας μαθητής που τα προηγούμενα σχολικά χρόνια ήταν περιθωριοποιημένος, χωρίς ιδιαίτερη συμμετοχή στα μαθήματα και με εκρήξεις θυμού. Στην αρχή, διακωμωδούσε την όλη δράση, δίνοντας άσχετες απαντήσεις, μάλλον από αμηχανία. Όμως, στη συνέχεια, περιέγραψε τα συναισθήματα του Περπατούλη με μεγάλη ευστοχία και έκανε τους συμμαθητές του να αισθανθούν άβολα, προφανώς διότι η ιστορία του Περπατούλη και των Ζουμάνθρωπων τους θύμιζε κάτι προσωπικό. Άλλωστε, αυτός ήταν και ο στόχος της εκπαιδευτικού-ερευνητριας, όταν έκανε την επιλογή αυτού του παραμυθιού.

Έπειτα, ακολούθησε η τεχνική «ρόλος στον τοίχο», στην οποία οι μαθητές έγραψαν, εντός του ανθρώπινου περιγράμματος, σκέψεις και συναισθήματα του Περπατούλη όπως: *«αδικία»*, *«θυμός»*, *«δυστυχία»*, *«θέλω να φύγω»*, *«είμαι καλύτερος»*, *«θα προσπαθήσω να βρω μια λύση»* και, εκτός του ανθρώπινου

περιγράμματος, σκέψεις και συναισθήματα των άλλων για τον Περπατούλη, όπως: «Δεν έχεις καμία θέση εδώ», «φύγε», «δεν είσαι ίδιος με εμάς».

Ύστερα, στον «διάδρομο συνείδησης», οι μαθητές σχημάτισαν δύο μετωπικές γραμμές, ο μαθητής που υποδυόταν τον Περπατούλη πέρασε ανάμεσα τους και εκείνοι του πρότειναν λύσεις στο πρόβλημά του, όπως να φορέσει ρόδες, για να μοιάσει τους Ζουμάνθρωπους, να φύγει από τον πλανήτη, να μείνει όπως είναι, γιατί είναι ωραίο που διαφέρει από τους άλλους. Ιδιαίτερη εντύπωση έκανε η λύση που αποφάσισε να δώσει ο ίδιος ο μαθητής που υποδυόταν τον Περπατούλη. Πρότεινε να παίξουν όλοι μαζί ποδόσφαιρο και να καθίσει εκείνος στη θέση του τερματοφύλακα, για να αναδειχθεί η αξία των ποδιών του, έναντι των ροδών που είχαν οι Ζουμάνθρωποι. Με αυτόν τον τρόπο, τόνισε, θα καταλάβαιναν το λάθος τους και θα του ζητούσαν συγγνώμη.

Στο τέλος της παρέμβασης, οι μαθητές επεσήμαναν ως πιο σημαντικές φάσεις των δύο αυτών μαθημάτων, το μουσικοκινητικό παιχνίδι, γιατί διασκέδασαν και τον «διάδρομο συνείδησης», γιατί τους άρεσε η λύση που πρότεινε ο συμμαθητής τους, ο οποίος υποδυόταν τον Περπατούλη.

3^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: Λιζέτ, η Πολική Αρκούδα

Η τρίτη παρέμβαση ξεκίνησε με την άσκηση «καθρέφτες». Οι μαθητές έδειξαν ενθουσιασμένοι. Ήταν κάτι πρωτόγνωρο γι' αυτούς και από εκείνη την ημέρα ήθελαν να το παίζουν συνέχεια, ακόμα και στο διάλειμμα.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η αφήγηση του παραμυθιού από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, χωρίς, όμως, να ακουστεί το τέλος του. Οι μαθητές δημιούργησαν «παγωμένες εικόνες» από τη σκηνή του εκφοβισμού της Λιζέτ από τις καφέ αρκούδες. Χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες: των θυτών, του θύματος και των παρατηρητών και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια συμμετείχε στη δράση υποδύομενη τη δασκάλα που ήταν παρούσα στο γεγονός, γεγονός που χαροποίησε ιδιαίτερος τους μαθητές και βοήθησε στην εξέλιξη της δράσης. Η μαθήτρια που υποδύθηκε τη Λιζέτ έμεινε σκυμμένη στο κέντρο ενός κύκλου που σχημάτισαν οι μαθητές που υποδύονταν τις καφέ αρκούδες, οι οποίες την κοιτούσαν περιφρονητικά και ειρωνικά. Οι μαθητές που υποδύονταν τους παρατηρητές, κλοτσούσαν μια νοητή μπάλα και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια διάβαζε ένα βιβλίο.

Στο τέλος του μαθήματος, όλοι συμφώνησαν ότι το συναίσθημα που τους γεννήθηκε ήταν λύπη για τη Λιζέτ και ενθουσιασμός για το μάθημα. Με αυτή την

παρέμβαση δημιουργήθηκε ένας προβληματισμός στους μαθητές για την έννοια της διαφορετικότητας, ο οποίος αποτέλεσε έναυσμα για πολλές συζητήσεις. Έγινε ιδιαίτερη μνεία για την αξία της ύπαρξης διαφορετικών απόψεων, τη σημασία του αλληλοσεβασμού και της επίλυσης των προβλημάτων χωρίς συγκρούσεις και εντάσεις.

4^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: Λιζέτ, η Πολική Αρκούδα

Η τέταρτη παρέμβαση ξεκίνησε με την παρατήρηση ενός πίνακα ζωγραφικής με θέμα τη μετανάστευση και οι μαθητές έδειξαν με «παγωμένες εικόνες» το πριν και το μετά. Παρατηρήθηκε έντονη δυσκολία σε αυτή την άσκηση και οι μαθητές προς στιγμήν αποθαρρύνθηκαν. Όμως, με τη συμβολή και τις οδηγίες της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας οι μαθητές τα κατάφεραν. Αίσθηση προκάλεσε μία «παγωμένη εικόνα» που παρουσίαζε ένα παιδί περιτριγυρισμένο από την οικογένειά του να σβήνει τα κεράκια από την τούρτα γενεθλίων του (παρελθόν) και οι ίδιοι άνθρωποι να κοιμούνται αγκαλιασμένοι στον δρόμο (μέλλον).

Έπειτα, σειρά είχε η δράση «θετικό-αρνητικό» που την απόλαυσαν όλοι κι έτσι ανακτήθηκε το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Ενδιαφέρον είχε η αιτιολόγηση των θέσεων, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές φάνηκε να είναι θετικά διακείμενοι προς τους μετανάστες. Ένας από τους μεγαλύτερους μαθητές, μάλιστα, έκανε μια εύστοχη παρατήρηση: *«Αν δεν υπήρχαμε εμείς, που είμαστε παιδιά μεταναστών, αυτό το σχολείο δε θα λειτουργούσε»* και με αυτή τη θέση έδειξαν να συμφωνούν όλοι οι μαθητές.

Στο τέλος, και οι τέσσερις ομάδες έφτιαξαν ένα θεατρικό δρώμενο στο οποίο παρουσίασαν ένα αίσιο τέλος για τη Λιζέτ. Στο τέλος του δρώμενου, όλοι οι μαθητές πιάστηκαν χέρι, χέρι, σχημάτισαν έναν κύκλο και αυθόρμητα τραγούδησαν το τραγούδι «Αν όλα τα παιδιά της Γης».

5^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: Το Δάσος

Από την αρχή αυτού του προγράμματος οι μαθητές ήταν γεμάτοι περιέργεια για το τι θα ακολουθήσει, αφού η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια όρισε ως σημείο συνάντησης το προαύλιο και όχι τη σχολική αίθουσα. Το παιχνίδι ενεργοποίησης, λοιπόν, πραγματοποιήθηκε στην αυλή του σχολείου, κάτι που εξέπληξε θετικά τους μαθητές, οι οποίοι φάνηκαν να διασκεδάζουν πετώντας ο ένας στον άλλον ένα

μπαλάκι και μιμούμενοι ήχους. Το ενδιαφέρον τους ήταν τεταμένο και συμμετείχαν με όλες τις αισθήσεις τους.

Μετά την αφήγηση του παραμυθιού, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τους προσκάλεσε σε ένα ταξίδι. Με τη συνοδεία ενός ταμπουρίνου, τους οδήγησε στη σχολική αίθουσα, η οποία ήταν κατάλληλα διαμορφωμένη για να θυμίζει δάσος. Από την πρώτη στιγμή, οι μαθητές γέμισαν με ενθουσιασμό και στα πρόσωπά τους ήταν ζωγραφισμένη η απορία για το τι θα επακολουθούσε. Το ταξίδι περιελάμβανε κάποιους σταθμούς, στους οποίους οι μαθητές κλήθηκαν να συμπεριφερθούν σύμφωνα με τα παραγγέλματα της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Στον σταθμό των βρυχηθμών οι μαθητές έδειξαν να φοβούνται από τους έντονους ήχους του ταμπουρίνου και δυσανασχέτησαν. Έτσι, μπόρεσαν να προσεγγίσουν την ψυχολογία των αυτιστικών ατόμων που έχουν υπερευαισθησία στους δυνατούς ήχους.

Ακολούθησε, η επίσκεψη στη λίμνη του Δάσους, όπου οι μαθητές συνομίλησαν με το πνεύμα του Δάσους, χωρίς να το κοιτάζουν στα μάτια. Οι περισσότεροι κατάφεραν να ακολουθήσουν τη συνθήκη, υπήρχαν, όμως, και κάποιοι που δεν τα κατάφεραν. Στην πλειονότητά τους οι μαθητές συμφώνησαν ότι μπορεί να επικοινωνήσουν με κάποιον χωρίς να έχουν βλεμματική επαφή, παρότι δυσκολεύτηκαν αρκετά.

6^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: Το Δάσος

Οι μαθητές περίμεναν με ανυπομονησία να έρθει η έκτη παρέμβαση, η οποία ξεκίνησε πάλι από το προαύλιο. Η άσκηση ενεργοποίησης ήταν ένα μουσικοκινητικό παιχνίδι με καρτέλες που γέμισε χαρά τους μαθητές και τους έθεσε σε εγρήγορση.

Ύστερα, οι μαθητές, γεμάτοι ενθουσιασμό, σχημάτισαν ένα τρενάκι και ακολούθησαν την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια στη σχολική αίθουσα, η οποία έμοιαζε με δάσος. Στο κέντρο της βρισκόταν ένα ύφασμα, πάνω στο οποίο βρίσκονταν διάφορα αντικείμενα, τα οποία οι μαθητές δεν έπρεπε να χρησιμοποιήσουν με τον συμβατικό τρόπο χρήσης τους, αλλά να τα «μεταμορφώσουν» σε κάτι άλλο. Οι μαθητές άφησαν τη φαντασία τους ελεύθερη και εκτυλίχθηκαν πολλές ευφάνταστες σκηνές. Κάποιος χρησιμοποίησε ένα μολύβι σαν βέλος από ένα τόξο, κάποιος άλλος χρησιμοποίησε ένα Cd, για να κάνει τον δισκοβόλο, ένας σάκος μετατράπηκε σε φόρεμα και ένα καλάθι σε καπέλο.

Μεγάλη επιτυχία είχε και η επόμενη δράση με τους μαθητές να επισκέπτονται τη γωνιά των μπερδεμένων συναισθημάτων και να αντιδρούν αντίθετα

από τη συνθήκη που τους παρουσίαζε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια. Οι μαθητές διασκέδασαν πολύ και τους φάνηκε πολύ αστεία αυτή η δράση. Στη συζήτηση που ακολούθησε έδειξαν να έχουν κατανοήσει ότι κάποιοι άνθρωποι δυσκολεύονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και ότι όλοι οι άνθρωποι δεν αντιδρούν το ίδιο.

Στο τέλος της παρέμβασης, οι μαθητές έγραψαν πάνω σε καρδιές τι αποκόμισαν από το ταξίδι τους μέσα στο Δάσος και έπειτα τις διάβασαν στην ολομέλεια. Ακούστηκαν λέξεις όπως: *«αγάπη, αποδοχή, ευαισθησία, σεβασμός και διαφορετικός»*. Εντύπωση προκάλεσε η λέξη *«συγγνώμη»* που ακούστηκε από μία μαθήτρια. Στη συζήτηση που ακολούθησε, εξήγησε ότι μετά από αυτό το μάθημα, κατάλαβε πόσο άδικη ήταν με έναν μεγαλύτερο συμμαθητή της που φοιτούσε τα προηγούμενα χρόνια στο σχολείο και ήταν αυτιστικός. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια είχε λάβει γνώση της φοίτησης αυτού του παιδιού στο σχολείο και της ύπαρξης ενός πολύ αρνητικού κλίματος απέναντι του και γι' αυτό αποφάσισε να συμπεριλάβει αυτό το παραμύθι στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα που σχεδίασε.

7^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: Η Βελόνα της Χαράς

Η άσκηση ενεργοποίησης των μαθητών σε αυτή την παρέμβαση ήταν μια μουσικοκινητική άσκηση, στην οποία οι μαθητές κινούνταν, αρχικά κατά μόνας και έπειτα σε ζευγάρια, ανάλογα με τα παραγγέλματα της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Οι μαθητές ήταν σε εγρήγορση και ακολουθούσαν πιστά τις οδηγίες.

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τοποθέτησε ένα ξύλινο κουτί ως «πακέτο εξερεύνησης», στη μέση της σχολικής αίθουσας. Εκείνη τη στιγμή, στα πρόσωπα των μαθητών ήταν ζωγραφισμένη η απορία για το τι έκρυβε το κουτί και όλοι ανυπομονούσαν να δώσει η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια την επόμενη οδηγία. Όταν, λοιπόν, τους ζητήθηκε να ανοίξουν το κουτί, η απορία τους έδωσε τη θέση της στην έκπληξη που τους προκάλεσαν τα ιατρικά εργαλεία που περιείχε το κουτί. Μια μαθήτρια πρόσεξε το ημερολόγιο που βρισκόταν μέσα στο κουτί και είπε, απευθυνόμενη στους υπόλοιπους: *«Αν το διαβάσουμε, θα μάθουμε σε ποιον ανήκουν όλα αυτά και ποια είναι η σημερινή ιστορία»*. Έτσι, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια δε χρειάστηκε να τους δώσει κάποια οδηγία, άρχισαν μόνοι τους να διαβάζουν το ημερολόγιο, στο οποίο ήταν γραμμένο το παραμύθι «Η Βελόνα της Χαράς».

Όταν, τελείωσαν την ανάγνωση, τους ζητήθηκε να βρουν ένα τέλος για το παραμύθι και να το παρουσιάσουν με «παγωμένες εικόνες». Το τέλος που έδωσαν ήταν ευφάνταστο, αφού παρουσίασαν τη Χαρά, ως ιατρό, να κρατά στα χέρια της μία

σύριγγα, δηλαδή τη Βελόνα, με την οποία της έκαναν τις χημειοθεραπείες όταν ήταν μικρή, και γύρω της να στέκονται μικρά παιδιά.

Στο τέλος της παρέμβασης, μοιράστηκαν στην ολομέλεια τα συναισθήματα που τους γεννήθηκαν σε αυτό το μάθημα. Οι περισσότεροι ανέφεραν ότι αισθάνθηκαν λύπη για τα παιδιά που είναι άρρωστα και χαρά για εκείνα που γίνονται καλά.

8^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: Η Βελόνα της Χαράς

Στην αρχή της παρέμβασης οι μαθητές σχημάτισαν έναν κύκλο γύρω από ένα ύφασμα στο οποίο ήταν τοποθετημένα διάφορα ιατρικά εργαλεία, ο καθένας επέλεξε κάποιο και μοιράστηκε με τους υπόλοιπους αναμνήσεις που περιελάμβαναν αυτό το αντικείμενο. Οι μαθητές έδειξαν να απολαμβάνουν αυτή τη δραστηριότητα και ακούστηκαν φράσεις όπως: *«Από την πρώτη φορά που έκανα εμβόλιο, μίσος γεννήθηκε μέσα μου για την ιατρική σύριγγα», «δεν θα ξεχάσω ποτέ την πρώτη φορά που έπεσα με το ποδήλατο και μου έκαναν δώδεκα ράμματα», «η παιδίατρος κάποια φορά, για να σταματήσω να κλαίω, μου χάρισε ένα στηθοσκόπιο».*

Στην επόμενη δραστηριότητα, μία μαθήτρια, σε ρόλο Χαράς, κάθισε στην «ανακριτική καρέκλα» και οι υπόλοιποι της έκαναν ερωτήσεις για τη ζωή και την ασθένειά της. Έπειτα, με το «διάδρομο συνείδησης», η Χαρά άκουσε τους συμμαθητές της να τη συμβουλεύουν για το πώς θα περνά την ώρα της στην τάξη, αφού δεν μπορούσε να βγει στην αυλή του σχολείου για το διάλειμμα. Αρχικά, όλοι οι μαθητές συμφώνησαν πως θα έπρεπε να μένουν και εκείνοι στην τάξη για να της κάνουν παρέα και επιπροσθέτως πρότειναν πολλούς ωραίους τρόπους απασχόλησης, όπως τα επιτραπέζια παιχνίδια, η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, η παντομίμα, οι καθρέφτες, οι μουσικές καρέκλες κ.α.

Κλείνοντας, κάθε μαθητής μοιράστηκε στην ολομέλεια την πιο δυνατή στιγμή αυτών των δύο συναντήσεων. Οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στο άνοιγμα του κουτιού εξερεύνησης και στις αναμνήσεις που τους «ξύπνησαν» τα ιατρικά εργαλεία που περιείχε.

9^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: Το κορίτσι με τα μπαλόνια

Αυτό το μάθημα άρχισε με το «παιχνίδι των συστάσεων», το οποίο άρεσε πολύ στους μαθητές. Χαιρετιούνταν μεταξύ τους με διάφορους τρόπους,

χρησιμοποιώντας κυρίως το σώμα τους, κάτι που τους φάνηκε πολύ αστείο και έτσι η σχολική αίθουσα γέμισε από αστείρευτα γέλια.

Σειρά είχε η αφήγηση του παραμυθιού και η δραματοποίηση της πιο δυνατής στιγμής του, σε συνδυασμό με την τεχνική «ανίχνευση της σκέψης». Οι περισσότεροι δραματοποίησαν τη σκηνή της γνωριμίας των πρωταγωνιστών, με τον έναν από τους δύο να κάνει νοήματα και τον άλλον να φωνάζει δυνατά. Όταν η ερευνήτρια «πάγωσε» τους αυτοσχεδιασμούς και ακουμπώντας κάθε ζευγάρι, τους ζήτησε να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις των ηρώων, ακούστηκαν πολύ ωραία σχόλια, όπως: *«Θέλω να σου μιλήσω, αλλά δεν ξέρω πώς», «είναι τόσο δύσκολο να μην μπορούν να σε καταλάβουν», «πρέπει να βρω έναν τρόπο να επικοινωνήσω μαζί της», «φοβάμαι μήπως δεν με καταλάβει».*

Τέλος, οι μαθητές ζωγράρισαν επάνω σε μπαλόνια τα συναισθήματα που τους γέννησε αυτό το παραμύθι. Τα σχέδια τους περιελάμβαναν καρδιές και χαμογελαστά πρόσωπα.

10^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: Το κορίτσι με τα μπαλόνια

Στην αρχή αυτού του μαθήματος, η ερευνήτρια μπήκε στη σχολική αίθουσα κρατώντας χρωματιστά μαντήλια. Αυτό προκάλεσε το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι περίμεναν με κομμένη την ανάσα για να ακούσουν τι θα επακολουθήσει. Όταν, λοιπόν, τους ενημέρωσε ότι θα παίξουν «τυφλόμυγα», άρχισαν να ζητωκραυγάζουν.

Στη συνέχεια, οι μαθητές κλήθηκαν να ακολουθήσουν τον ήχο που δημιουργούσε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έχοντας δεμένα τα μάτια τους. Ο ενθουσιασμός τους ήταν απερίγραπτος. Συμμετείχαν γεμάτη χαρά και σε αυτή τη δράση. Στη συζήτηση που ακολούθησε παρατήρησαν ότι είναι πολύ δύσκολο να μην μπορείς να βλέπεις, αλλά γίνεται ευκολότερο αν υπάρχει κάποιος ήχος τον οποίο ακολουθείς.

Ακολούθησε το παιχνίδι «τυφλός-άλαλος» και εκτυλίχθηκαν πολύ αστείες σκηνές με τους «άλαλους» να προσπαθούν να καθοδηγήσουν τους «τυφλούς» για να κινηθούν μέσα στην τάξη.

Στο τέλος, χρησιμοποίησαν το ελληνικό αλφάβητο στη νοηματική γλώσσα και έφτιαξαν μηνύματα για τη Νίκη, όπως: *«Νίκη, σε αγαπάμε», «είναι δύσκολο να μην μπορείς να μιλήσεις με το στόμα, αλλά μπορείς με τα χέρια», «μην τα παρατάς».*

11^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: «Οι ταμπέλες»

Σε αυτή την παρέμβαση οι μαθητές ξεκίνησαν δημιουργώντας το προσωπικό τους οικόσημο, το οποίο περιελάμβανε κάτι από το παρελθόν, κάτι από το παρόν και κάτι από το μέλλον. Οι δημιουργίες των μαθητών ήταν εξαιρετικές και ο σχολιασμός που ακολούθησε έδωσε την ευκαιρία να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον πιο ουσιαστικά.

Έπειτα, οι μαθητές κινήθηκαν στον χώρο με τη συνοδεία μουσικής και όταν σταμάτησε η μουσική, παρουσίασαν με μια «παγωμένη εικόνα» την ταμπέλα στην οποία βρέθηκαν κοντά. Κάποιος μαθητής παρουσίασε την ταμπέλα με την επιγραφή «τυφλός» καθισμένος σε ένα θρανίο, με κλειστά μάτια, να διαβάζει ένα βιβλίο χρησιμοποιώντας τα δάχτυλά του. Ενδιαφέρον είχε ο τρόπος που παρουσίασε μία μαθήτριά την ταμπέλα στην οποία αναγραφόταν η λέξη «αυτιστικός»: Έκλεισε τα μάτια της και τα αυτιά της με τα χέρια της και χαμογελούσε.

Στη συνέχεια, οι μαθητές σε ρόλο πήραν συνέντευξη ο ένας από τον άλλον, για να μάθουν τον τρόπο ζωής των ηρώων που υποδύονταν. Σε αυτή τη δράση, καταλυτικός ήταν ο ρόλος της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας που συμμετείχε κι εκείνη σε ρόλο δημοσιογράφου και βοηθούσε με τις ερωτήσεις της την εξέλιξη των συνεντεύξεων. Το ζευγάρι στο οποίο ο συνεντευξιαζόμενος υποδύοταν τον κωφό, ζήτησε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια το ελληνικό αλφάβητο στη νοηματική γλώσσα, για να το χρησιμοποιήσει, όπως και στο παραμύθι της Νίκης, του κοριτσιού με τα μπαλόνια. Αυτό το γεγονός εξέπληξε ευχάριστα την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, διότι είχε περάσει αρκετός καιρός από εκείνη την παρέμβαση. Ενδιαφέρον είχε ότι οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι περιέγραφαν τη ζωή των ρόλων που υποδύονταν ως εύκολη, χαρούμενη, γεμάτη εκπλήξεις, χωρίς να στέκονται στο πρόβλημα που αντιμετώπιζαν.

Έπειτα, όλοι μαζί δημιούργησαν ένα θεατρικό δρώμενο που παρουσίαζε μια ομάδα μαθητών, η οποία αποτελούταν από έναν αυτιστικό μαθητή, έναν μαθητή με κινητική αναπηρία, έναν βαρήκοο, έναν τυφλό κι έναν μουσουλμάνο που ήταν περιθωριοποιημένοι από τους υπόλοιπους μαθητές και δεν τους επιτρεπόταν να συμμετάσχουν στην ποδοσφαιρική ομάδα του σχολείου. Τελικά, όμως, αυτοί οι πέντε μαθητές έφτιαξαν μια δική τους ποδοσφαιρική ομάδα και κατέκτησαν την πρώτη θέση του σχολικού πρωταθλήματος και την πρώτη θέση στις καρδιές όλων.

Στο τέλος, ο ένας έγραψε ένα θετικό σχόλιο σε ένα χαρτί που βρισκόταν καρφίτσωμένο στην πλάτη του άλλου. Η δράση αυτή χαροποίησε ιδιαίτερα τους μαθητές και δημιούργησε μια πολύ ευχάριστη ατμόσφαιρα. Κάποιος μαθητής

επεσήμανε ότι αυτό που του είχαν γράψει στην πλάτη του, δηλαδή, το ότι καθαρίζει τον δρόμο για το σχολείο από τις πέτρες, δεν περίμενε να το έχουν προσέξει οι συμμαθητές του και τον εξέπληξε ευχάριστα.

12^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: «Σαλάτα παραμυθιών»

Η άσκηση ενεργοποίησης έδωσε ένα στίγμα για το τι επρόκειτο να επακολουθήσει σε αυτό το μάθημα. Η ερευνήτρια έκανε την αρχή λέγοντας τη φράση: *«Μια φορά κι έναν καιρό ζούσε η Φίφη η φακιδομύτη...»* και ο ένας μετά τον άλλον συνέχιζαν συμπληρώνοντας, δημιουργώντας τελικά ένα παραμύθι για τη Φίφη που οι συμμαθητές της την κορόιδευαν για τις φακίδες στη μύτη της, αλλά την αγάπησαν για την καλοκαρδосύνη της.

Στη συνέχεια, οι μαθητές παρουσίασαν με παντομίμα τα παραμύθια με τα οποία ασχολήθηκαν σε όλα αυτά τα μαθήματα και φάνηκαν να διασκεδάζουν πολύ. Το γεγονός ότι οι μαθητές θυμούνταν όλα τα παραμύθια με τα οποία είχαν ασχοληθεί όλο αυτό το διάστημα των τεσσάρων μηνών, εξέπληξε ευχάριστα την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και απέδειξε για μία ακόμα φορά την αξία και την ισχύ των παραμυθιών.

Έπειτα, δημιούργησαν ένα δικό τους παραμύθι, συνθέτοντας λέξεις που έπαιρναν από ένα κουτί. Αυτή η δράση ήταν πολύ δημιουργική για τους μαθητές, οι οποίοι συνεργάστηκαν άψογα και στο τέλος, δημιούργησαν ένα παραμύθι για μία μαγική γόμα που «έσβηνε» τα αρνητικά συναισθήματα των ανθρώπων κι έτσι όλοι ήταν χαρούμενοι και ζούσαν μαζί ειρηνικά.

Στο τέλος, οι μαθητές έγραψαν στα πανιά ενός ιστιοφόρου τα συναισθήματα που τους γεννήθηκαν σε όλο αυτό το ταξίδι. Ακούστηκαν λέξεις όπως: *«χαρά, ενθουσιασμός, έκπληξη, αγωνία, ευτυχία, γέλιο, ανυπομονησία, ντροπή, άγνωστο, διαφορετικό, εύκολο, πρωτότυπο, ξεχωριστό, ομαδικό»*.

3.1.2 Ανάλυση συνεντεύξεων

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις των μαθητών, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν μετά το τέλος των παρεμβάσεων. Εξετάζεται, λοιπόν, το αν οι απαντήσεις των μαθητών καταδεικνύουν πως η συμμετοχή τους στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα που σχεδίασε η ερευνήτρια και η ενασχόληση τους με τη δραματοποίηση παραμυθιών, αποτέλεσε μια προσφιλή διαδικασία για εκείνους και επέδρασε θετικά στην καλλιέργεια των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Στην ερώτηση: *«Από τα παραμύθια που παίζαμε ποιο σου άρεσε και γιατί;»* οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές δείχνουν ότι ξεχώρισαν τα παραμύθια εξαιτίας των δυσκολιών που βίωναν οι κεντρικοί τους ήρωες ή χάρη στη θετική τους συμπεριφορά. Χαρακτηριστικές απαντήσεις είναι οι παρακάτω: *«Μου άρεσε ο Περπατούλης, γιατί ο καημένος περνούσε άσχημα στον πλανήτη που ζούσε», «μου άρεσε ο Περπατούλης, γιατί είχε ανάγκη να τον προσέξουν οι άλλοι», «μου άρεσε η Λιζέτ η αρκούδα, γιατί ένιωθε μόνη σε ένα σχολείο με καφέ αρκούδες», «μου άρεσε το κορίτσι με τα μπαλόνια, γιατί ήταν ευτυχισμένη και ας μην μπορούσε να μιλήσει», «μου άρεσε η Χαρά που στο τέλος έγιναν φίλες με τη Βελόνα», «μου άρεσε ο Ζώης που έκανε χαρούμενη τη Νίκη».*

Στην ερώτηση: *«Τι σου άρεσε πιο πολύ από τα μαθήματά μας και γιατί;»* οι απαντήσεις των μαθητών φανερώσουν ότι τους άρεσε η αφήγηση και η δραματοποίηση των παραμυθιών με διάφορες δραματικές τεχνικές. Χαρακτηριστικές απαντήσεις των μαθητών είναι οι εξής: *«Μου άρεσε που παίζαμε θέατρο, γιατί διασκεδάζα πολύ», «μου άρεσε να παίζω ρόλους, γιατί γινόμουν ένας άλλος», «μου άρεσε που κάναμε τους καθρέφτες, ήταν πολύ αστείο», «μου άρεσε που έκανα τον τυφλό και ο φίλος μου μού έλεγε πού να πάω», «μου άρεσε όταν χτυπούσατε το ταμπουρίνο και εξερευνούσαμε το δάσος, γιατί κάναμε κάτι διαφορετικό», «μου άρεσε το παιχνίδι με τις καρέκλες στο προαύλιο, γιατί διασκεδάσαμε πολύ», «μου άρεσε το παιχνίδι που παίζαμε με δεμένα μάτια», «μου άρεσε όταν χρησιμοποιήσαμε με αστείο τρόπο διάφορα αντικείμενα», «μου άρεσε πιο πολύ το κουτί της εξερεύνησης», «μου άρεσε το σχέδιο με τον άνθρωπο που βάλατε στο πάτωμα και εμείς γράψαμε πάνω τα συναισθήματά και το καράβι με τα πανιά».*

Στην ερώτηση: *«Πώς ένιωθες όταν έπαιζες έναν ρόλο και γιατί;»* οι απαντήσεις των μαθητών δείχνουν ότι τους άρεσε η δραματοποίηση των παραμυθιών γιατί τους έκανε χαρούμενους, διασκεδάζαν, αισθάνονταν ότι μάθαιναν παίζοντας και

συμμετείχαν σε ομαδικές δράσεις. Χαρακτηριστικές απαντήσεις είναι οι παρακάτω: «Ένιωθα πολύ ωραία, γιατί κάναμε κάτι όλοι μαζί», «ένιωθα μεγάλη χαρά, γιατί μάθαινα μέσα από το παιχνίδι», «ένιωθα τέλεια, γιατί έμαθα τόσα καινούρια πράγματα», «ένιωθα ωραία, γιατί τα παιχνίδια ήταν διασκεδαστικά και αστεία», «ένιωθα σαν να παίζω θέατρο ή να είμαι σε σχολική παράσταση».

Στην ερώτηση: **«Θεωρείς ότι άλλαξε ο τρόπος σκέψης και η συμπεριφορά σου μετά τα μαθήματά μας και πώς έγινε αυτό;»** οι απαντήσεις των μαθητών είναι ενθαρρυντικές, διότι φανερώνουν αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στο διαφορετικό και το άγνωστο, καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού, σύσφιξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων, ενίσχυση του συνεργατικού κλίματος και αποδυνάμωση των αρνητικών συμπεριφορών. Χαρακτηριστικές απαντήσεις είναι: «*Η αλήθεια είναι ότι έμαθα πολλά καινούρια πράγματα για τους ανθρώπους και τη ζωή γενικότερα*», «*νομίζω ότι άλλαξα προς το καλύτερο, σίγουρα είχα στενοχωρήσει κάποιους συμμαθητές μου στο παρελθόν, όμως τώρα θα είμαι πιο προσεχτική*», «*μετά τα μαθήματα, προσπαθώ να βοηθάω αυτούς που έχουν ανάγκη, το είπα και στη μαμά μου*», «*σκέφτομαι περισσότερο πριν κάνω κάτι*», «*απλώς πιστεύω ότι όλοι φταίμε όταν αδιαφορούμε για κάποια πράγματα, δεν θα έπρεπε να το κάνουμε αυτό*», «*θεωρώ ότι έγινα καλύτερος άνθρωπος*», «*σίγουρα άλλαξε ο τρόπος που βλέπω τα παραμύθια*».

Στην τελευταία ερώτηση: **«Θεωρείς ότι βελτιώθηκαν οι σχέσεις με τους συμμαθητές σου μετά τα μαθήματά μας και πώς έγινε αυτό;»** οι απαντήσεις των μαθητών καταδεικνύουν την ενίσχυση του θετικού κλίματος ανάμεσα στους μαθητές, την απόκτηση αισθήματος αλληλοσεβασμού και αλληλοβοήθειας, τη συμμετοχή τους σε περισσότερα ομαδικά παιχνίδια και την αποτροπή της περιθωριοποίησης κάποιου από τους μαθητές. Χαρακτηριστικές απαντήσεις είναι οι παρακάτω: «*Στα διαλείμματα παίζουμε όλοι μαζί, όχι όπως πριν που χωριζόμασταν σε τρεις ομάδες*», «*Προσπαθώ να κάνω παρέα με όλους και να μην είμαι σαν τις καφέ αρκούδες*», «*Γενικά δεν κοροϊδεύω τους συμμαθητές μου, αλλά τώρα είμαι πιο προσεχτικός, δεν θέλω να κάνω σαν τους Ζουμάνθρωπους*», «*βοηθάμε ο ένας τον άλλον και παίζουμε τα παιχνίδια που μας δείξατε, όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στην πλατεία το απόγευμα*».

3.2 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 20 άτομα. Η κάθε ομάδα, πειραματική και ελέγχου, περιλαμβάνει 10 άτομα, δηλαδή ποσοστό 50% η κάθε μία (πίνακας 1). Όσον αφορά στην ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο, το δείγμα αποτελείται από 10 αγόρια και 10 κορίτσια (πίνακας 2).

ΟΜΑΔΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΕΛΕΓΧΟΥ	10	50,0	50,0	50,0
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	10	50,0	50,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Πίνακας 1: Περιγραφικά στοιχεία ως προς τις ομάδες

ΦΥΛΟ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΓΟΡΙ	10	50,0	50,0	50,0
	ΚΟΡΙΤΣΙ	10	50,0	50,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Πίνακας 2: Περιγραφικά στοιχεία ως προς το φύλο

Πιο συγκεκριμένα, όπως παρατηρείται στον πίνακα 3, η ομάδα ελέγχου περιλαμβάνει 7 αγόρια και 3 κορίτσια ενώ η πειραματική ομάδα αποτελείται από 3 αγόρια και 7 κορίτσια.

ΟΜΑΔΑ * ΦΥΛΟ Crosstabulation

Count

		ΦΥΛΟ		Total
		ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤΣΙ	
ΟΜΑΔΑ	ΕΛΕΓΧΟΥ	7	3	10
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	3	7	10
Total		10	10	20

Πίνακας 3: Περιγραφικά στοιχεία ομάδα-φύλο

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής πραγματοποιήθηκε με τον δείκτη Cronbach's Alpha, ο οποίος αποτελεί μέτρο της ομοιογένειας της κλίμακας μέτρησης. Υψηλή τιμή του δείκτη σχετίζεται με εσωτερική εγκυρότητα. Ενδεικτικά, οι τιμές του δείκτη Cronbach's Alpha και τα αντίστοιχα συμπεράσματα που εξάγονται είναι:

<0.6 αναξιόπιστη κλίμακα μέτρησης

0.6 οριακά αποδεκτή αξιοπιστία κλίμακας μέτρησης και μη αποδεκτή στην περίπτωση που υπάρχουν κλίμακες με πολλά items

0.7 δεκτή και επαρκής τιμή αλλά όχι ικανοποιητική

0.8 υψηλή αξιοπιστία

0.95 πολύ υψηλή αξιοπιστία

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου εσωτερικής συνοχής του πίνακα 4, η κλίμακα μέτρησης θεωρείται ότι έχει υψηλό δείκτη αξιοπιστίας (0.834). Επομένως, οι μεταβλητές που έχουν οριστεί συνθέτουν ικανοποιητικά την κλίμακα μέτρησης. Οι τιμές της στήλης Corrected Item-Total Correlation είναι θετικές αφού έχει γίνει αντιστροφή κάποιων ερωτήσεων ώστε να έχουν όλες την ίδια νοηματική κατεύθυνση και επιπρόσθετα η αύξηση του μέσου όρου να ισοδυναμεί με βελτίωση του περιεχομένου των αντίστοιχων μεταβλητών και κατ' επέκταση ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια έκανε αντιστροφή των ερωτήσεων 3, 4, 6, 10, 11, 13, 14 και 15. Επίσης, οι τιμές της ίδιας στήλης είναι μεγαλύτερες από 0.3, υποδεικνύοντας πως δεν χρειάζεται να αφαιρεθεί κάποια μεταβλητή. Τέλος, η στήλη Cronbach's Alpha if Item Deleted δείχνει το αποτέλεσμα της αξιοπιστίας σε περίπτωση που αφαιρεθεί μία μεταβλητή. Στην προκειμένη περίπτωση, στις τρεις μεταβλητές παρατηρείται μείωση αξιοπιστίας αν οι αντίστοιχες μεταβλητές αφαιρεθούν και ελαφρά αύξηση των άλλων δύο, οι οποίες όμως δεν θα πρέπει να αφαιρεθούν λόγω του Corrected Item-Total Correlation.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,834	,942	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΔΙΑΘΕΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ	160,30	173,063	,950	1,000	,763
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	174,55	213,208	,602	1,000	,846
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	174,00	189,579	,920	1,000	,795
ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ_ΣΧΕΣΕΩΝ	169,45	163,945	,901	1,000	,753
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ_ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	96,90	59,989	1,000	1,000	,891

Πίνακας 4: Έλεγχος αξιοπιστίας-Δείκτης Cronbach's Alpha

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας, από τον οποίο εξαρτάται το είδος των μετέπειτα ελέγχων, παραμετρικών ή μη παραμετρικών, της στατιστικής ανάλυσης. Το δείγμα ένα αρκετά μικρό ($df=20 < 50$) και επομένως ο έλεγχος της κανονικής κατανομής θα ερμηνευθεί με βάση τα αποτελέσματα του Shapiro- Wilk test. Η τελευταία στήλη sig του πίνακα 5 παρουσιάζει τη στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$. Επομένως, αν $p>0.05$ τότε γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση H_0 περί ύπαρξης κανονικής κατανομής. Στην παρούσα έρευνα $p<0.05$ σε όλες τις πριν και μετά την παρέμβαση μεταβλητές, άρα η μηδενική υπόθεση δεν γίνεται δεκτή και το δείγμα δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή (ή κατανομή Gauss). Συμπερασματικά, θα διεξαχθούν μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ΔΙΑΘΕΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ_ΠΡΙΝ	,370	20	,000	,773	20	,000
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ΠΡΙΝ	,333	20	,000	,772	20	,000
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ_ΠΡΙΝ	,292	20	,000	,795	20	,001
ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ_ΣΧΕΣΕΩΝ_ΠΡΙΝ	,214	20	,017	,896	20	,035
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ_ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ_ΠΡΙΝ	,232	20	,006	,877	20	,016
ΔΙΑΘΕΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ_ΜΕΤΑ	,250	20	,002	,807	20	,001
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ΜΕΤΑ	,265	20	,001	,781	20	,000
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ_ΜΕΤΑ	,216	20	,015	,840	20	,004
ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ_ΣΧΕΣΕΩΝ_ΜΕΤΑ	,319	20	,000	,804	20	,001
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ_ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ_ΜΕΤΑ	,239	20	,004	,858	20	,007

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 5: Έλεγχος κανονικής κατανομής Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk

Η συσχέτιση των μεταβλητών μετρά τη δύναμη συσχέτισης r των μεταβλητών, ισχυρή ή ασθενής, και την κατεύθυνση που έχουν μεταξύ τους, θετική ή αρνητική. Αξιοσημείωτο είναι πως η συσχέτιση παρουσιάζει απλώς τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών και σε καμία περίπτωση δεν διευκρινίζει το αίτιο και το αιτιατό. Πραγματοποιήθηκε Kendall's tau b, καθώς το δείγμα δεν πληροί τις παραμετρικές προϋποθέσεις, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% (**) και 5% (*). Παρατηρώντας τις τιμές κάτω από τα διαγώνια στοιχεία συμπεραίνουμε ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή ομάδα σχετίζεται με τις περισσότερες εξαρτημένες μεταβλητές, το φύλο σχετίζεται μόνο με τις μεταβλητές μετά την παρέμβαση (εκτός από μία), οι μεταβλητές πριν την παρέμβαση σχετίζονται μεταξύ τους και μάλιστα με υψηλή θετική δύναμη συσχέτισης (>0.500), υπάρχει συσχέτιση στις μεταβλητές μετά την παρέμβαση, επίσης υψηλή και θετική και δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις πριν και μετά μεταβλητές.

Correlations

		ΟΜΑΔΑ	ΦΥΛΟ	ΔΙΑΘΕΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ_ΠΡΙΝ	ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ΠΡΙΝ	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΠΑΡΟΡΜΗ_ΤΙΚΟΤΗΤΑΣ_ΠΡΙΝ	ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ_ΣΧΕΣΕΩΝ_ΠΡΙΝ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ_ΔΕΞΙΟΤΗ_ΤΕΣ_ΠΡΙΝ	ΔΙΑΘΕΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ_ΜΕΤΑ	ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ΜΕΤΑ	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΠΑΡΟΡΜΗ_ΤΙΚΟΤΗΤΑΣ_ΜΕΤΑ	ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ_ΣΧΕΣΕΩΝ_ΜΕΤΑ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ_ΔΕΞΙΟΤΗ_ΤΕΣ_ΜΕΤΑ		
Kendall's tau_b	ΟΜΑΔΑ	Cor	1,000	,400	-,611**	-,583**	-,634**	-,403	-,495*	,784**	,820**	,536*	,475*	,698**	
		Coef													
		Sig.		,081	,005	,007	,003	,053	,014	,000	,000	,011	,023	,001	
		N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	ΦΥΛΟ	Cor	,400	1,000	,160	-,204	,091	,214	,062	,487*	,342	,511*	,611**	,414*	
		Coef													
		Sig.	,081		,464	,349	,676	,305	,759	,021	,110	,015	,004	,039	
		N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
	ΔΙΑΘΕΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ_ΜΕΤΑ	Cor	-,611**	,160	1,000	,722**	,945**	,781**	,823**	-,194	-,338	,008	,176	-,123	
		Coef													
		Sig.	,005	,464		,001	,000	,000	,000	,333	,097	,969	,379	,521	
		N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ΠΡΙΝ	Cor	-,583**	-,204	,722**	1,000	,660**	,615**	,759**	-,328	-,299	-,216	,008	-,171		
	Coef														
	Sig.	,007	,349	,001		,001	,002	,000	,101	,142	,279	,967	,369		
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΠΑΡΟΡΜΗ_ΤΙΚΟΤΗΤΑΣ_ΠΡΙΝ	Cor	-,634**	,091	,945**	,660**	1,000	,796**	,841**	-,246	-,387	-,052	,138	-,160		
	Coef														
	Sig.	,003	,676	,000	,001		,000	,000	,215	,056	,793	,485	,400		
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		
ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ_ΣΧΕΣΕΩΝ_ΠΡΙΝ	Cor	-,403	,214	,781**	,615**	,796**	1,000	,884**	-,122	-,288	,054	,356	-,019		
	Coef														
	Sig.	,053	,305	,000	,002	,000		,000	,524	,139	,777	,062	,918		
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ_ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ_ΠΡΙΝ	Cor	-,495*	,062	,823**	,759**	,841**	,884**	1,000	-,191	-,284	-,026	,210	-,036		
	Coef														
	Sig.	,014	,759	,000	,000	,000	,000		,302	,132	,891	,256	,841		
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		

ΔΙΑΘΕΣΗ_ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ_ ΜΕΤΑ	CorC	,784**	,487*	-,194	-,328	-,246	-,122	-,191	1,000	,888**	,816**	,714**	,917**	
	oef													
	Sig.	,000	,021	,333	,101	,215	,524	,302	.	,000	,000	,000	,000	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ ΜΕΤΑ	CorC	,820**	,342	-,338	-,299	-,387	-,288	-,284	,888**	1,000	,719**	,558**	,852**	
	oef													
	Sig.	,000	,110	,097	,142	,056	,139	,132	,000	.	,000	,004	,000	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟΤ_ ΗΤΑΣ_ΜΕΤΑ	CorC	,536*	,511*	,008	-,216	-,052	,054	-,026	,816**	,719**	1,000	,721**	,759**	
	Coef													
	Sig.	,011	,015	,969	,279	,793	,777	,891	,000	,000	.	,000	,000	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ_ ΣΧΕΣΕΩΝ_ ΜΕΤΑ	CorC	,475*	,611**	,176	,008	,138	,356	,210	,714**	,558**	,721**	1,000	,774**	
	oef													
	Sig.	,023	,004	,379	,967	,485	,062	,256	,000	,004	,000	.	,000	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ_ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ_ ΜΕΤΑ	CorC	,698**	,414*	-,123	-,171	-,160	-,019	-,036	,917**	,852**	,759**	,774**	1,000	
	oef													
	Sig.	,001	,039	,521	,369	,400	,918	,841	,000	,000	,000	,000	.	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 6: Συσχετίσεις μεταβλητών- Kendall's tau b test

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές των πριν και μετά μεταβλητών. Στην πειραματική ομάδα παρατηρείται αύξηση του μέσου όρου στις μεταβλητές μετά την παρέμβαση, ενώ στην ομάδα ελέγχου η μέση τιμή είτε παραμένει σταθερή ή αυξάνεται ελάχιστα.

Report

ΟΜΑΔΑ		ΔΙΑΘΕΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ_ΠΡΙΝ	ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ΠΡΙΝ	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ_ΠΡΙΝ	ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ_ΣΧΕΣΕΩΝ_ΠΡΙΝ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ_ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ_ΠΡΙΝ	ΔΙΑΘΕΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ_ΜΕΤΑ	ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ΜΕΤΑ	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ_ΜΕΤΑ	ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ_ΣΧΕΣΕΩΝ_ΜΕΤΑ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ_ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ_ΜΕΤΑ
ΕΛΕΓΧΟΥ	Mean	16,50	9,30	10,00	12,10	47,90	16,50	9,30	10,00	12,20	48,00
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	Std. Dev.	1,581	,675	1,054	1,729	4,581	1,581	,675	1,054	1,814	4,690
	Min	15	9	9	10	43	15	9	9	10	43
	Max	18	11	11	14	53	18	11	11	14	53
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	Mean	14,50	8,30	8,30	10,50	41,60	19,50	11,60	11,30	13,90	56,30
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	Std. Dev	,972	,949	1,252	1,581	4,551	,707	,516	,949	,876	2,710
	Min	12	6	5	7	30	18	11	10	12	52
	Max	15	9	9	12	45	20	12	12	15	59
Total	Mean	15,50	8,80	9,15	11,30	44,75	18,00	10,45	10,65	13,05	52,15
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Standard Deviation	1,638	,951	1,424	1,809	5,495	1,947	1,317	1,182	1,638	5,659
	Minimum	12	6	5	7	30	15	9	9	10	43
	Maximum	18	11	11	14	53	20	12	12	15	59

Πίνακας 7: Μέσοι όροι μεταβλητών των ομάδων

Λόγω των παραπάνω δεδομένων διεξήχθη μη παραμετρικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U test σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (πίνακας 8). Σε όλες τις περιπτώσεις εκτός από τη μεταβλητή «Ισορροπία σχέσεων πριν» απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση περί ύπαρξης ομοιογένειας του δείγματος. Αυτό σημαίνει πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες σε όλες τις μεταβλητές, εκτός από τη μία προαναφερθείσα.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΔΙΑΘΕΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,011 ¹	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,023 ¹	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,007 ¹	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ_ΣΧΕΣΕΩΝ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,063 ¹	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ_ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,015 ¹	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of ΔΙΑΘΕΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000 ¹	Reject the null hypothesis.
7	The distribution of ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000 ¹	Reject the null hypothesis.
8	The distribution of ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,011 ¹	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
9	The distribution of ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ_ΣΧΕΣΕΩΝ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,035 ¹	Reject the null hypothesis.
10	The distribution of ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ_ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000 ¹	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Πίνακας 8: Έλεγχος ομοιογένειας μεταβλητών των ομάδων – Mann Whitney U test

Ο επόμενος πίνακας αφορά τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις, τα μέγιστα και τα ελάχιστα της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα πριν και μετά την παρέμβαση φαίνονται ίδια ή σχεδόν ίδια σε όλες τις μεταβλητές.

Report

		ΔΙΑΘΕΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ	ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΕΛΕΓΧΟΥ	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚ ΟΤΗΤΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ	ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ ΣΧΕΣΕΩΝ ΕΛΕΓΧΟΥ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΛΕΓΧΟΥ
ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ					
Mean	Mean	16,5000	9,3000	10,0000	12,1000	47,9000
N	N	10	10	10	10	10
Std. Deviation	Std. Deviation	1,58114	,67495	1,05409	1,72884	4,58136
Minimum	Minimum	15,00	9,00	9,00	10,00	43,00
Maximum	Maximum	18,00	11,00	11,00	14,00	53,00
META	Mean	16,5000	9,3000	10,0000	12,2000	48,0000
N	N	10	10	10	10	10
Std. Deviation	Std. Deviation	1,58114	,67495	1,05409	1,81353	4,69042
Minimum	Minimum	15,00	9,00	9,00	10,00	43,00
Maximum	Maximum	18,00	11,00	11,00	14,00	53,00
Total	Mean	16,5000	9,3000	10,0000	12,1500	47,9500
N	N	20	20	20	20	20
Std. Deviation	Std. Deviation	1,53897	,65695	1,02598	1,72520	4,51285
Minimum	Minimum	15,00	9,00	9,00	10,00	43,00
Maximum	Maximum	18,00	11,00	11,00	14,00	53,00

Πίνακας 9: Μέσοι όροι μεταβλητών ομάδας ελέγχου

Πράγματι, σύμφωνα με τους μη παραμετρικούς ελέγχους εξαρτημένων δειγμάτων Wilcoxon γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση περί ύπαρξης ομοιογένειας, όπως φαίνεται στους πίνακες 10, 11, 12 και 13. Επομένως, στην ομάδα ελέγχου δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δύο χρονικές περιόδους που δόθηκαν τα ερωτηματολόγια.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΔΙΑΘΕΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ_ΠΡΙΝ and ΔΙΑΘΕΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	1,000	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 10: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon στη μεταβλητή «Διάθεση συνεργασίας» πριν και μετά, ομάδα ελέγχου

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ΠΡΙΝ and ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	1,000	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 11: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon στη μεταβλητή «Ενσυναίσθηση» πριν και μετά, ομάδα ελέγχου

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ_ΠΡΙΝ and ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	1,000	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 12: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon στη μεταβλητή «Διαχείριση παρορμητικότητας» πριν και μετά, ομάδα ελέγχου

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ_ΣΧΕΣΕΩΝ_ΠΡΙΝ and ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ_ΣΧΕΣΕΩΝ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,317	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 13: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon στη μεταβλητή «Ισορροπία σχέσεων» πριν και μετά, ομάδα ελέγχου

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ_ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ_ΠΡΙΝ and ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ_ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,317	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 14: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon στη μεταβλητή «Κοινωνικές δεξιότητες» πριν και μετά, ομάδα ελέγχου

Αντιθέτως, στην πειραματική ομάδα φαίνεται να υπάρχουν διαφορές στις τιμές των μέσων όρων, των τυπικών αποκλίσεων, των ελάχιστων και των μέγιστων πριν και μετά την παρέμβαση (πίνακας 15).

Report

		ΔΙΑΘΕΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗ ΣΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚ ΟΤΗΤΑΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ ΣΧΕΣΕΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ
ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ					
Mean		14,8000	8,6000	8,7000	11,0000	43,1000
N		10	10	10	10	10
Std. Deviation		,42164	,51640	,48305	1,05409	2,13177
Minimum		14,00	8,00	8,00	10,00	40,00
Maximum		15,00	9,00	9,00	12,00	45,00
Mean		19,1000	11,4000	11,1000	13,9000	55,5000
N		10	10	10	10	10
Std. Deviation		1,59513	,96609	1,19722	,87560	4,42844
Minimum		15,00	9,00	9,00	12,00	45,00
Maximum		20,00	12,00	12,00	15,00	59,00
Mean		16,9500	10,0000	9,9000	12,4500	49,3000
N		20	20	20	20	20
Std. Deviation		2,48098	1,62221	1,51831	1,76143	7,20453
Minimum		14,00	8,00	8,00	10,00	40,00
Maximum		20,00	12,00	12,00	15,00	59,00

Πίνακας 15: Μέσοι όροι μεταβλητών πειραματικής ομάδας

Πραγματοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι εξαρτημένων δειγμάτων Wilcoxon, με τους οποίους επιβεβαιώνεται η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα, αφού απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση για την ύπαρξη ομοιογένειας (πίνακες 16,17,18, 19 και 20).

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΔΙΑΘΕΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ_ΠΡΙΝ and ΔΙΑΘΕΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,004	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 16: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon στη μεταβλητή «Διάθεση συνεργασίας» πριν και μετά, πειραματική ομάδα

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ΠΡΙΝ and ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,005	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 17: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon στη μεταβλητή «Ενσυναίσθηση» πριν και μετά, πειραματική ομάδα.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ_ΠΡΙΝ and ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,005	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 18: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon στη μεταβλητή «Διαχείριση παρορμητικότητας» πριν και μετά, πειραματική ομάδα

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ_ΣΧΕΣΕΩΝ_ΠΡΙΝ and ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ_ΣΧΕΣΕΩΝ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,005	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 19: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon στη μεταβλητή «Ισορροπία σχέσεων» πριν και μετά, πειραματική ομάδα

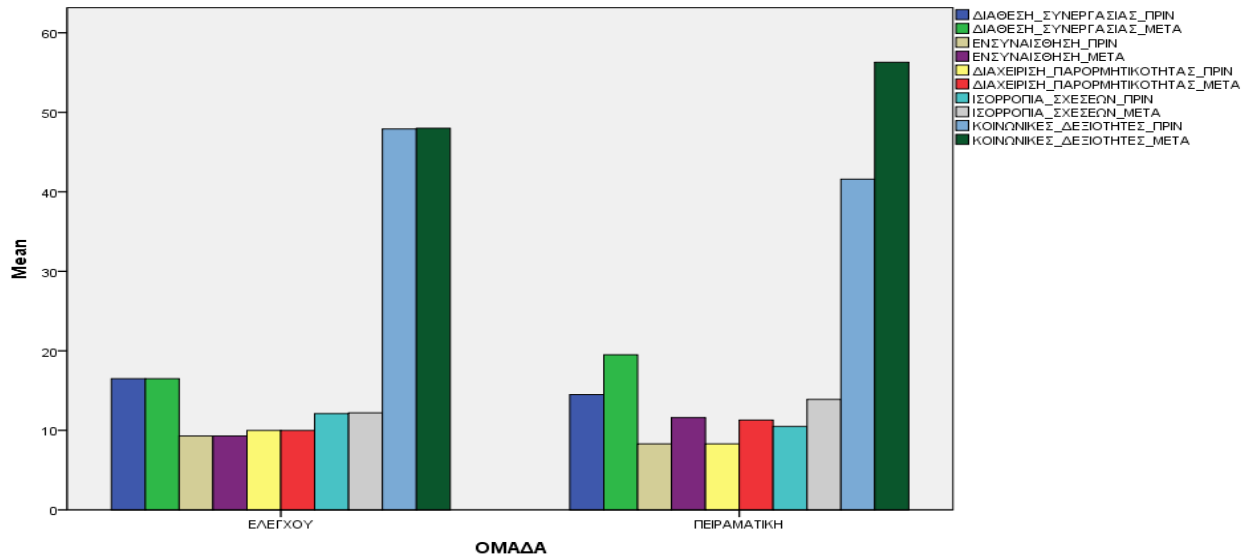
Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ_ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ_ΠΡΙΝ and ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ_ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,005	Reject the null hypothesis.

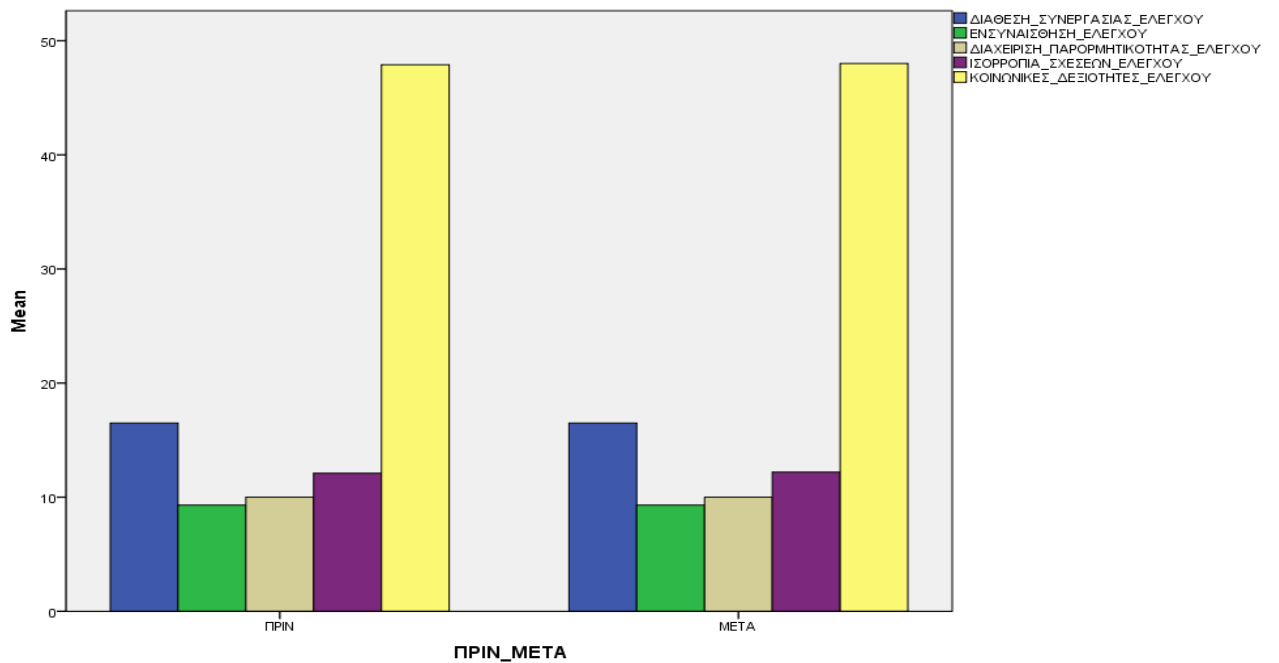
Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 20: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon στη μεταβλητή «Κοινωνικές δεξιότητες» πριν και μετά, πειραματική ομάδα.

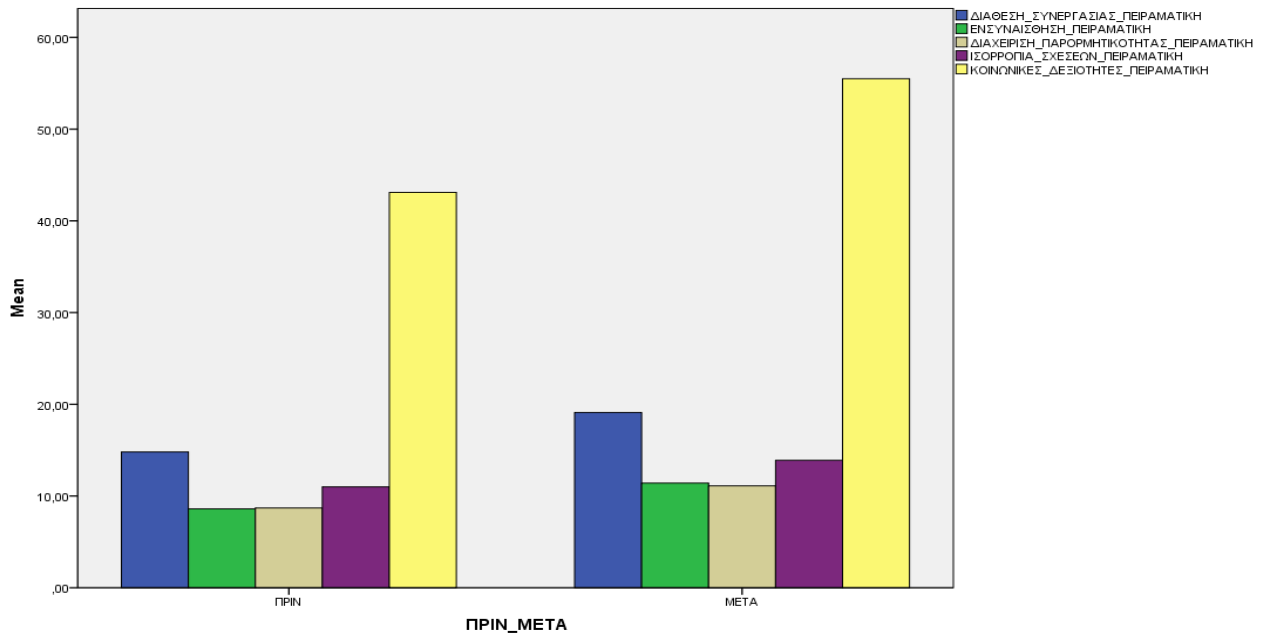
Τα παραπάνω στοιχεία των μέσων όρων παρουσιάζονται σε όρους περιγραφικής στατιστικής με τα παρακάτω διαγράμματα 1, 2 και 3.



Διάγραμμα 1: Μέσοι όροι μεταβλητών, πριν και μετά ανά ομάδα



Διάγραμμα 2: Μέσοι όροι πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου



Διάγραμμα 3: Μέσοι όροι πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1 ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τόσο τα ποιοτικά, όσο και τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι η αρχική ερευνητική μας υπόθεση ήταν σωστή. Ισχύει, δηλαδή, πως η δραματοποίηση παραμυθιών με τη χρήση δραματικών τεχνικών σε παιδιά μονοθέσιου επαρχιακού Δημοτικού Σχολείου επιδρά θετικά στην καλλιέργεια των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε ότι η δραματοποίηση των παραμυθιών λειτούργησε ενισχυτικά στη διάθεση των μαθητών για συνεργασία και στο αίσθημα ομαδικότητας. Επίσης, καλλιέργησε την ενσυναίσθηση των μαθητών και την αποδοχή του διαφορετικού. Τέλος, έδρασε κατευναστικά σε αισθήματα θυμού και παρόρμησης, αποτρέποντας τη διαταραχή της ισορροπίας των μεταξύ τους σχέσεων.

Αναλύοντας τα ποσοτικά δεδομένα αυτής της έρευνας συμπεραίνουμε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών της πειραματικής ομάδας ενισχύθηκαν, αφού παρατηρήθηκε αύξηση των μέσων όρων των συνολικών σκορ που προέκυψαν από την κλίμακα μέτρησης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Αντιθέτως, δεν σημειώθηκαν διαφοροποιήσεις που να δείχνουν κάποια μεταβολή των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών της ομάδας ελέγχου.

Τα ποιοτικά δεδομένα, τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση του ημερολογίου παρατήρησης, των συνεντεύξεων και των τεκμηρίων των μαθητών, έδειξαν ότι οι μαθητές, κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, συνεργάστηκαν ικανοποιητικά μεταξύ τους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, αντιλήφθηκαν την αξία της ομαδικότητας, του αλληλοσεβασμού, της φιλίας και της αποδοχής του άλλου. Λειτουργήσαν ομαδικά, άκουγαν με προσοχή τις ιδέες των άλλων, αντάλασσαν απόψεις, επιχειρηματολογούσαν και στο τέλος, έπαιρναν μια απόφαση από κοινού.

Επιπροσθέτως, οι μαθητές έδειξαν να είναι περισσότερο δίκαιοι απέναντι στους άλλους, έμπαιναν πρώτα στη θέση του άλλου και έπειτα σκέφτονταν πώς θα ενεργήσουν. Από τις απαντήσεις τους φαίνεται να κατανόησαν την αξία του διαφορετικού και να το αποδέχθηκαν. Έκαναν την αυτοαξιολόγησή τους, συνειδητοποίησαν τις αδυναμίες τους κι έτσι κατάφεραν να αποδεχθούν τις αδυναμίες των άλλων. Όπως σημείωσε και μία μαθήτρια: *«Θεωρώ ότι έγινα καλύτερος άνθρωπος»*.

Ακόμα, οι μαθητές φάνηκε να κατακρίνουν τις αρνητικές συμπεριφορές των ηρώων και να επιδοκιμάζουν τους ήρωες που δρούσαν προς το κοινό καλό. Συμφώνησαν πως η αδιαφορία για τον συνάνθρωπο, ο εγωισμός, η φιλαυτία, οι εντάσεις και οι απερίσκεπτες κινήσεις απομακρύνουν τον έναν από τον άλλον, δημιουργούν έριδες και δεν βοηθούν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων και στην εξεύρεση λύσεων.

Επίσης, οι μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους σε όλα αυτά τα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια αύξησαν την αυτοεκτίμησή τους, βελτίωσαν τις αδυναμίες τους, ενίσχυσαν την αυτενέργειά τους, χρησιμοποίησαν τη φαντασία τους, λειτούργησαν αυθόρμητα, ενθαρρύνθηκαν στην έκφραση των συναισθημάτων τους και των εσωτερικών τους σκέψεων και καλλιέργησαν την αισθητική τους πλευρά και τη διάθεση τους για δημιουργία.

Τέλος, όσον αφορά στο ερευνητικό ερώτημα εάν η δραματοποίηση παραμυθιών αποτελεί μια προσφιλή διαδικασία για τα παιδιά, έγινε φανερό ότι οι μαθητές αγάπησαν τα παραμύθια, χάρη στις δραματικές τεχνικές με τις οποίες τα επεξεργάστηκαν και αγκάλιασαν τη Δραματική Τέχνη, επειδή τη γνώρισαν μέσα από τα παραμύθια. Σε όλα τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα ανταποκρίθηκαν ευχάριστα σε όλες αυτές τις δράσεις, το ενδιαφέρον τους ήταν πολύ έντονο και η προσοχή τους αμείωτη, ενώ έδειχναν να ανυπομονούν κάθε φορά για το επόμενο μάθημα. Επίσης, το γεγονός ότι υιοθέτησαν στο καθημερινό τους παιχνίδι ασκήσεις και δραματικές τεχνικές από τα προγράμματα που παρακολούθησαν, απέδειξε την τεράστια επιρροή που έχει η Δραματική Τέχνη σε αυτή την ηλικία.

Οι μαθητές γνώρισαν τις μεθόδους του Εκπαιδευτικού Δράματος και διδάχθηκαν μέσω αυτών την αξία του πλουραλισμού, του εποικοδομητικού διαλόγου, της εξωστρέφειας, της ομαδικότητας, αλλά και του ίδιου τους του εαυτού. Θα μπορούσε, λοιπόν, η Δραματική Τέχνη να γίνει το έρεισμα για τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα τέρπουν, θα ψυχαγωγούν, αλλά και θα εμφυσήσουν στους μικρούς μαθητές τον σεβασμό προς τον εαυτό τους, την αποδοχή του άλλου, την ειλικρίνεια και την αγάπη.

4.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας δεν είναι τυχαίο, αφού αποτελείται από μαθητές δύο μονοθέσιων Δημοτικών σχολείων. Επομένως, τα ποσοτικά δεδομένα δεν μπορούν να γενικευτούν (Mertler, 2012:101), αλλά μπορούν να επιβεβαιώσουν την ποιοτική ανάλυση.

Ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας αφορά στο ημερολόγιο παρατήρησης, αφού οι συμμετέχοντες, γνωρίζοντας ότι αποτελούν αντικείμενο μελέτης, δεν συμπεριφέρονταν απολύτως φυσικά. Όμως, αυτό βελτιώθηκε σταδιακά, όταν η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κέρδισε την εμπιστοσύνη τους (Johnson & Christensen, 2012).

Τέλος, η ερευνήτρια θα μπορούσε να έχει στη διάθεσή της τη βιντεοσκόπηση και τη φωτογράφιση, για να επιτύχει μια εγκυρότερη και ακριβέστερη ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, όμως, δεν κατάφερε να πάρει την άδεια όλων των γονέων κι έτσι αρκέστηκε μόνο στη μαγνητοφώνηση.

4.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

Η εν λόγω έρευνα είχε ενθαρρυντικά αποτελέσματα κι έτσι θα μπορούσε να λειτουργήσει ως έναυσμα για ερευνητικές προεκτάσεις με τις οποίες θα επιτευχθεί και η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Θα μπορούσε, λοιπόν, να διερευνηθεί ποια επίδραση θα είχε η δραματοποίηση των παραμυθιών στις κοινωνικές δεξιότητες ενός μεγαλύτερου δείγματος ή σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, σε ενήλικες και σε άτομα τρίτης ηλικίας. Επίσης, θα μπορούσε να ερευνηθεί η επίδραση της δραματοποίησης των παραμυθιών στην παιδική ηλικία συγκριτικά με την εφηβική ή σε ένα δείγμα που θα αποτελείται από γονείς και παιδιά, για να φανεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των συγκεκριμένων ομάδων.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία του εκσυγχρονισμού και της παγκοσμιοποίησης, το εκπαιδευτικό σύστημα δείχνει να εξαρτάται ολοένα και περισσότερο από τις κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις. Στις πολυπολιτισμικές και ετερογενείς κοινωνίες της σύγχρονης πραγματικότητας, η εκπαίδευση που σχετίζεται, τόσο με την ανάπτυξη του ατόμου, όσο και την κοινωνική ανάπτυξη, είναι υπεύθυνη να εφοδιάσει τη νέα γενιά, η οποία βιώνει καθημερινά συνεχείς κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, γεωγραφικές και εννοιολογικές μεταβολές, με μία κουλτούρα ειρήνης, ενότητας, αποδοχής της διαφορετικότητας και συμπερίληψης. Έτσι λοιπόν, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι επιφορτισμένο να εξοπλίσει τους μαθητές με νέες γνώσεις και κοινωνικές δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς να αναπτύξουν μια υπεύθυνη, αποτελεσματική, εθνική και συγχρόνως, παγκόσμια ταυτότητα (Chalkiadaki, 2018).

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι οι δεξιότητες που αναπτύσσει το άτομο, ώστε να ενταχθεί ομαλά και σε ικανοποιητικό βαθμό στο ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Όσον αφορά στην παιδική ηλικία, οι κοινωνικές δεξιότητες βοηθούν το παιδί να αναπτύξει υγιείς κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του, να κερδίσει την αποδοχή τους και να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του σχολείου (Hops, 1983). Οι βάσεις για την κατάκτησή των κοινωνικών δεξιοτήτων θα πρέπει να τεθούν από την πρώιμη παιδική ηλικία, για να μπορέσει το άτομο να διαμορφώσει την κοινωνική του ταυτότητα και να ακολουθήσει μια ομαλή πορεία προς την ενηλικίωση (Chalkiadaki, 2018).

Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως διδακτικό εργαλείο το παραμύθι με διάφορους τρόπους, με τη δραματοποίηση να φαίνεται να είναι ο πιο αποτελεσματικός. Από τη μία πλευρά, το παραμύθι καλλιεργεί αξίες, όπως ο σεβασμός, η αποδοχή, η φιλία και ενισχύει στοιχεία της ανθρώπινης προσωπικότητας, όπως η φαντασία και η δημιουργικότητα, χτίζει γέφυρες ανάμεσα στο παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον και φέρνει σε επαφή λαούς και πολιτισμούς (Zan, 1996). Από τη άλλη πλευρά, η δραματοποίηση εμπλέκει συνολικά τον μαθητή στη διαδικασία της μάθησης, ενεργοποιεί όλες του τις αισθήσεις, του δίνει κίνητρα για συμμετοχή σε ομαδικές δράσεις, τον ψυχαγωγεί μέσα από το παιχνίδι, ενώ ταυτόχρονα τον βοηθά στην κατάκτηση της γνώσης (Κοντογιάννη, 1991).

Ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με το αν το παραμύθι μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση για να συμβάλλει σε μια διαφοροποιημένη

διδασκαλία που θα ενισχύσει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, εξήγαν ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Σε μια έρευνα που πραγματοποίησε η Mallan (1991) σε μαθητές ενός Δημοτικού Σχολείου στη Νότια Ουαλία, παρατηρήθηκε ότι κατά την αφήγηση παραμυθιών στην τάξη από τους ίδιους τους μαθητές, δημιουργείται μια «ιδιότυπη κοινή συμμαχία», με αποτέλεσμα να ενισχύονται οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, να προάγεται το ομαδικό πνεύμα και η συνεργατικότητα (Mallan, 1991:15). Άλλοι ερευνητές (Pekdoğan, 2016· Wright, Diener & Kemp, 2012· Willis & Schiller, 2011) υποστήριξαν ότι, μέσω του παραμυθιού, οι μαθητές απέκτησαν δεξιότητες κοινωνικής προσαρμογής, ενίσχυσαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και ανέπτυξαν δεξιότητες ακαδημαϊκής επιτυχίας και κοινωνικής ανέλιξης.

Η εν λόγω έρευνα δράσης ασχολήθηκε με την αναζήτηση της σχέσης μεταξύ της δραματοποίησης των παραμυθιών και της ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών που φοιτούν σε μονοθέσιο Δημοτικό Σχολείο. Αρχικά, έγινε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας όσον αφορά στις έννοιες της δραματοποίησης των παραμυθιών και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Στη συνέχεια, περιγράφηκε η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και αναλύθηκαν τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα της έρευνας. Τέλος, αναφέρθηκαν οι περιορισμοί της έρευνας, αλλά και κάποιες προτάσεις για ερευνητικές προεκτάσεις με την ίδια θεματική. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η δραματοποίηση των παραμυθιών ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών σχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, η δραματοποίηση των παραμυθιών συμβάλλει στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και έκφρασης, ενισχύει την αυτονομία και την υπευθυνότητα, αναπτύσσει πνεύμα συνεργασίας, ομαδικότητας, συμμετοχής και κοινής δράσης, προάγει την πρακτική και κοινωνική μάθηση και μετατρέπει το μάθημα σε μια πραγματική εμπειρία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Alastair, D.K. (2012). *Storytelling across the primary curriculum*. London: Routledge.
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, 41, OECD Publishing.
- Battle, J. (1980). Relationship between self-esteem and depression among high school students. *Perceptual and Motor Skills*, 51, 157-158.
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: creative approaches*. London: Routledge Falmer.
- Beidel, D. C., Turner, S. M., & Morris, T. L. (1995). A new inventory to assess child social phobia: The social phobia and anxiety inventory for children. *Psychological Assessment*, 7, 73-79.
- Bellack, A.S., & Hersen, M. (1979). *Research and practice in social skills training*. New York: Springer.
- Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York, NY: Knopf.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible world*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chalkiadaki, A. (2018). A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education. *International Journal of Instruction*, 11, (3), 1-16.
- Collins, F. (1999). The use of traditional storytelling in education to the learning of literacy skills. *Early Child Development and Care*, 152, (1), 77-108.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 269-284.
- Davies, A. (2007). *Storytelling in the classroom. Enhancing oral and traditional skills for teachers*. London: Sage.
- Fox Eades, J. M. (2006). *Classroom tales. Using storytelling to build emotional, social and academic skills across the primary curriculum*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligences of the 21st century*. New York: Basic Books.

- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence*. 10th edition. New York: Bantam Dell.
- Grugeon, E., & Gardner, P. (2012). *The art of storytelling for teachers and pupils. using stories to develop literacy in primary classrooms*. New York: Routledge.
- Hair, E.C, Jager, J. & Garrett, S.B. (2002). *Helping Teens Develop Healthy Social Skills and Relationships: What the Research Shows about Navigating Adolescence*, Washington, DC: Child Trend.
- Hopkins, D. (2014). *A teacher's guide to classroom research* (5thed.). England: Open University Press.
- Hops, H. (1983). Children's social competence and skills: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches*(4th ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE publications, Inc.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mallan, K. (1991). *Children as Storytellers*. Primary English Teaching Association, Newtown, NSW.
- Masten, A.S., Roisman, G.I., Long, J.D., Burt, K.B., Obradovic, J., Riley, J.R., ... & Tellegen, A. (2005). Developmental Cascades: Linking Academic Achievement and Externalizing and Internalizing Symptoms Over 20 Years, *Developmental Psychology, American Psychological Association*, 41, (5), 733–746.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mertler, C. (2012). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- National Network of Childcare. (1994). *Better kid care. Play is the business of kids*. Pennsylvania State University Cooperative Extension. Ανακτήθηκε από www.nccc.org/Curriculum/better.play.html
- Nelson, C. A. (2001). The development and neural bases of face recognition. *Infant and Child Development*, 10, 3-18.
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35, (3), 188-199.

- Parker, J.G. & Asher, S.R. (1987). Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children At Risk?, *Psychological Bulletin*, 103, (3), 357-389.
- Pekdogan, S. (2016). Investigation of the Effect of Story – Based Social Skills Training Program on the Social Skill Development of 5 – 6 year – old children. *Online Submission, Education and Science*, 41, 305 – 318.
- Ralli, A., Karagianopoulou, D. & Antaraki, E. (2017). The relationship between language and psychosocial skills: Educational implications. *Preschool and Primary Education*, 5, (1), 84 – 96.
- Riggio, R.E. (1986). Assessment of Basic Social Skills, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, (3), 649-660.
- Robson, C. (2011). *Real World Research: a Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Soriano, M. (1977). *Cultures avante et traditions populaires*. Paris: Gallimard. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 1968).
- Tsitsani, P., Psyllidou, S., Batzios, S. P., Livas, S., Ouranos, M., & Cassimos, D. (2011). Fairy tales: a compass for children's healthy development—a qualitative study in a Greek island. *Child: Care, Health and Development*, 38, (2), 266-272.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society. The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Willis, C. & Schiller, P. (2011). Preschoolers' Social Skills Steer Life Success. *Y.C. Young Children, Washington*, 66, (1), 42 – 49.
- Wright, C., Diener, M. & Kemp, J.L. (2012). Storytelling Dramas as a Community Building Activity in an Early Childhood Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 41, (3), 197 – 210.
- Woolland, B. (2010). *Teaching primary drama*. England: Pearson Education Limited.
- Wood, D. , & Bruner, J. , & Roos, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. (17), 89-100.
- Zimmerman, B.J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background Methodological Developments, and Future Prospects, *American Educational Research Journal*, 45, (1), 2008, 166-183.
- Zipes J. (2004). *Speaking out. Storytelling and creative drama for children*. New York, London: Routledge.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια Εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης* (Μ. Δεληγιάννη, **Μτφ.**). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bettelheim, B.M. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών: Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση* (Ε. Αστερίου, **Μτφ.**). Αθήνα: Γλάρος.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Piaget, J. (2007). *Η Γλώσσα και η Σκέψη του Παιδιού. Μελέτες για τη Λογική του Παιδιού* (Μ. Αβαριτσιώτη, **Μτφ.**). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Προπ, Β. (1991). *Μορφολογία του παραμυθιού: Η διαμάχη με τον Κλωντ Λέβι Στρως και άλλα κείμενα* (Α. Παρίση, **Μτφ.**). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Ροντάρι, Τ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες* (Γ. Κασαπίδης, **Μτφ.**). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιτσλσπέργκερ, Χ. (1999). *Τα παιδιά παίζουν παραμύθια* (Δ. Παπαδοπούλου, **Μτφ.**). Αθήνα: Πατάκης.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αθανασέκου, Μ. & Μερτζάνη, Α. (2017). Η τέχνη του παραμυθιού. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, (125).
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1994). *Γλωσσικό υλικό για το νηπιαγωγείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αρτζανίδου, Ε., Γουλής, Δ., Γρόσδος, Σ., & Καρακίτσιος, Α. (2011). *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυρώσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυδίκος, Ε. (1997). *Το λαϊκό παραμύθι: Θεωρητικές προσεγγίσεις* (2^η έκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Αυδίκος, Ε. (1999). *Μια φορά κι έναν καιρό... αλλά... μπορεί να γίνει και τώρα: Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1999). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γραμματάς, Θ. (2001). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ., & Τζαμαργιάς, Τ. (2011). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο*. Αθήνα: Διάδραση.
- Εμβλωτής, Α. & Κατσης, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία στατιστικής έρευνας*. Α' Έκδοση. Ιωάννινα.
- Ζαφειριάδης, Κ. , & Δαρβούδης, Α. (2010). *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.
- Ζαν, Ζ. (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ιωάννου, Γ. (2008). *Παραμύθια του λαού μας*. Αθήνα: Ερμής.
- Καλαντζή-Αζίζη, Α. (1985). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καραγεωργίου Ρ., (2004). *Η Θεραπευτική διάσταση της αφήγησης*. Στο Κουλουμπή - Παπαετροπούλου Κ. (επιμ.) *Η Τέχνη της Αφήγησης* (σσ. 67-72) Αθήνα: Πατάκης.
- Καφαντάρης, Κ. (2005). *Ελληνικά λαϊκά παραμύθια*. Αθήνα: Ποταμός.
- Κοντογιάννη, Αλ. (1999). *Η δραματοποίηση για παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Αλ. (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος & Άλκηστις.

- Κοντογιάννη, Αλ. (2012). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυρίδης, Α. (1996). *Μία κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Λενακάκης, Α. (2014). Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 172-215). Αθήνα: Διάδραση.
- Λενακάκης, Α. (2018). Θεατροπαιδαγωγική και ετερότητα κάτω από την ίδια στέγη. Στο Σ. Τσιπλάκου (Επιμ.), *Οδηγός διαχείρισης κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο* (σσ. 157-173). Λευκωσία, Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Λενακάκης, Α., & Κολτσίδα, Μ. (2019). Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως τόπος κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης. Στο Γ. Κατσιαμούρα, Α. Λιάμπας, & Π. Παυλίδης (Επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αλλαγών*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.
- Λουκάτου, Δ.Σ. (1977). *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2006). Παιδαγωγικές διαστάσεις της λογοτεχνίας. *Νέα Παιδεία*, 119, (6), 64-78.
- Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαργαρόνη, Μ. (2014). *Η συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές (εκπαιδευτικές) ανάγκες*. Βόλος : Κοντόλι.
- Μαρούδας, Η. (2017). *Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Θεωρία, έρευνα, δειγματικές εφαρμογές*. Πήλιο: Κοντόλι.
- Μερακλής, Μ. (1974). *Τα παραμύθια μας*. Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης.
- Μερακλής, Μ.Γ. (1986). Το παραμύθι και το παιδαγωγικό του περιεχόμενο. *Διαδρομές*, 2, (86), 88-90.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1996). Ο Max Lüthi και το ευρωπαϊκό παραμύθι. Στο Ε. Γ. Αυδίκος (Επιμ.), *Από το παραμύθι στα κόμικς. Παράδοση και νεωτερικότητα* (σ. 5-24). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μερακλής, Μ.Γ. (1999). Έχουν μορφωτική αξία τα παραμύθια; *Σύγχρονο*

Νηπιαγωγείο, 11, (99), 22-25.

- Μερακλής, Μ.Γ. (2012). *Το λαϊκό παραμύθι: Διδακτικές προτάσεις για νηπιαγωγούς και δασκάλους*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μισαηλίδη, Χ.Σ. (2014). Το παραμύθι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ο ρόλος του στην ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης των μαθητών: Μια πρόταση εφαρμογής. Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.). *Η σύνοδος των τεχνών στο σημερινό σχολείο* (σσ. 347357). Αλεξανδρούπολη: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΘΑΛΗΣ - ΕΚΠΑ (Ανακτήθηκε 13/11/2019) από http://utopia.duth.gr/~syrapado/Thales/index.htm_files/The%20Conference%20of%20the%20Arts%20in%20the%20current%20School_15102014.pdf
- Μπακονικόλα – Γεωργοπούλου, Χ. (1998). *Θέατρο και σχολείο. Η τέχνη του θεάτρου. 1ος Τόμος*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι- η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μωραΐτη, Τζ. (2007). Από την αφήγηση στη δομή του παραμυθιού: Μια πρόταση για εκπαιδευτική δράση στην τάξη. Στο Κ. Μαλαφάντης & Σ. Κούτρας (επιμ.). *Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού* (σσ. 127-142). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Νικολάου, Σ. (2021). *Εκπαιδύοντας για τη δημοκρατία. Συμβολές στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ράπτης, Δ. Ε. (2008). Η παιδαγωγική και διδακτική σημασία των λαϊκών αφηγήσεων στη σύγχρονη μαθησιακή διαδικασία. *Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη*, 2, (8), 133-152.
- Σακελλαρίδης, Γ. (1996). Η μουσική στην αφήγηση του παραμυθιού. *Διαβάζω*, (363).
- Σακελλαρίου, Χ. (1995). *Το παραμύθι χθες και σήμερα. Η ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία του*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού - εμπνευστή, Μέθοδοι - Εφαρμογές - Ιδέες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σέξτου, Π. (2007). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του θεατρο-παιδαγωγού. Μέθοδος-εφαρμογές-ιδέες*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σέργη, Γ. (2013). Ο βασικός ήρωας του μαγικού λαϊκού παραμυθιού και η πορεία προς την αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου. *Διαδρομές*, 112, 8-17.

- Σμυρνάκη, Μ. (2015). *Οικογενειακοί-σχολικοί παράγοντες που σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών δημοτικού και η διαχείρισή τους στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου: το παράδειγμα μιας ημιαστικής περιοχής της Κρήτης*. Διδακτορική Διατριβή. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Τριλλιανός, Θ. (1998). *Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιλιμένη, Τ. Δ. (2007). Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή. Στο Ν. Γραικός, & Τ. Δ. Τσιλιμένη (Επιμ.), *Αφήγηση και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. (σσ. 17-26). Βόλος: Παλιός Παντελεήμονας Περίας.
- Υπουργική Απόφαση 166196/Δ1/2021. Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο. (ΦΕΚ Τεύχος Β 6205/23.12.2021).
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2008). *Κλίμακα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ)*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

1^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Ο Περπατούλης στον Πλανήτη των Ζουμ

Αυτό το παραμύθι πραγματεύεται την κινητική αναπηρία, την έλλειψη προσβασιμότητας και τον αποκλεισμό των αναπήρων στην κοινωνία γενικότερα. Ο Περπατούλης είναι ένα μικρό αγόρι που γεννιέται στον πλανήτη Ζουμ. Οι κάτοικοί του, οι Ζουμάνθρωποι έχουν ρόδες, γι' αυτό σε όλο τον πλανήτη υπάρχουν μόνο ράγες. Ο Περπατούλης γεννιέται με πόδια, σαν αυτά που έχουν οι άνθρωποι, αλλά δεν μπορεί να περπατήσει πάνω στις ράγες κι έτσι αναγκάζεται να μένει κλεισμένος μέσα στο σπίτι του. Στην αρχή, η οικογένειά του δυσκολεύεται να αποδεχθεί τη διαφορετικότητα της εμφάνισής του, γι' αυτό προσπαθεί να κάνει τα πάντα για να «φυτρώσουν» ρόδες στον Περπατούλη. Από την άλλη μεριά, και οι Ζουμάνθρωποι δυσκολεύονται να τον αποδεχθούν και να διαχειριστούν τη διαφορετικότητά του. Κάθε φορά που τον βλέπουν, αντιδρούν με συγκεκριμένες στάσεις και προκαταλήψεις, όπως τον κοροϊδεύουν, τον λυπούνται, τον διώχνουν ή τον φοβούνται και τον περιθωριοποιούν. Ωστόσο, η μεγάλη επιθυμία του ήρωα είναι η ανάγκη του να γίνει «φυσιολογικός» και αποδεκτός από τους άλλους Ζουμάνθρωπους. Η επιθυμία του αυτή τον ωθεί να κατασκευάσει ρόδες. Η πρώτη του βόλτα με τις νέες ρόδες δεν είναι επιτυχημένη, καθώς αντί να τον βοηθήσουν να κυλήσει πάνω στις ράγες τον ρίχνουν στο βυθό μιας βαθιάς λίμνης. Εκείνη τη στιγμή, ο Περπατούλης εγκαταλείπει το όνειρό του και αφήνοντας τις ρόδες στο νερό ανεβαίνει κολυμπώντας στην επιφάνεια της λίμνης, για να σωθεί. Οι Ζουμάνθρωποι, ωστόσο, ζώντας από κοντά όλη την προσπάθεια και την περιπέτεια του Περπατούλη να κυλήσει με τις ρόδες, αλλάζουν. Αναγνωρίζουν την αποτυχημένη προσπάθεια του αγοριού και ταυτίζονται με την ανάγκη του να τους μοιάσει και να γίνει σαν αυτούς. Μέσα από την ταύτιση με το μικρό αγόρι και τις δυσκολίες που αυτό αντιμετωπίζει, αποκτούν ενσυναίσθηση και οδηγούνται στην αλλαγή. Στο τέλος της ιστορίας, οι Ζουμάνθρωποι δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες, για να καταφέρει ο Περπατούλης να συνυπάρξει ισότιμα μαζί τους πάνω στον πλανήτη. Κατασκευάζουν δρόμους και σκαλοπάτια, για να περπατάει και να μπορεί να μετακινείται με άνεση, δείχνοντάς του κατ' αυτόν τον τρόπο την αποδοχή τους και το σεβασμό τους στη διαφορετικότητα.

ΣΧΕΔΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	
Εισαγωγή 5'	Οι μαθητές μαζί με την εκπαιδευτικό σχηματίζουν τον κύκλο της γνωριμίας . Η εκπαιδευτικός αναφέρει το θέμα του προγράμματος και τους ζητά να γράψουν την ακροστιχίδα του ονόματος τους. Κατόπιν, καθένας υπενθυμίζει το όνομα του στην ομάδα και λέει μία λέξη ή μία φράση που τον χαρακτηρίζει. Ακολουθεί ο χωρισμός σε ζευγάρια τραβώντας τυχαία από μία σακούλα ένα χρωματιστό κάνσον.
Ανάπτυξη 15'	<p>Η εκπαιδευτικός διαβάσει στους μαθητές τον τίτλο του παραμυθιού, τους δείχνει εικόνες από αυτό, τους παρουσιάζει το κεντρικό θέμα της ιστορίας του και τους ζητά να παρουσιάσουν με παγωμένες εικόνες ποια φαντάζονται ότι θα είναι η εξέλιξη της.</p> <p>Η επόμενη δραστηριότητα είναι ένα μουσικοκινητικό παιχνίδι. Η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να κινηθούν στον χώρο με συνοδεία κρουστού. Εναλλάσσει αργούς και γρήγορους ρυθμούς με παραγγέλματα που παραπέμπουν στην ιστορία του Περπατούλη και των Ζουμάνθρωπων.</p> <p>Παραγγέλματα: 1. Ο Περπατούλης δεν μπορεί να κινηθεί στον πλανήτη Ζουμ. 2. Οι Ζουμάνθρωποι κυλούν γρήγορα πάνω στις ράγες. 3. Ο Περπατούλης φοράει ρόδες και προσπαθεί να κυλήσει. 4. Οι Ζουμάνθρωποι κυλούν αργά πάνω στις ράγες. 5. Ο Περπατούλης περπατάει στο πεζοδρόμιο που έφτιαξαν οι Ζουμάνθρωποι για εκείνον.</p> <p>Τέλος, η εκπαιδευτικός διαβάσει ξανά το κείμενο που παρουσιάζει την ιστορία του Περπατούλη, χωρίς όμως να διαβάσει το τέλος της και κάθε ζευγάρι καλείται να δραματοποιήσει την πιο δυνατή στιγμή της ιστορίας, δίνοντας φωνή στα πρόσωπα της ιστορίας, ώστε να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους.</p>
Κλείσιμο 5'	Οι μαθητές, σε ρόλο φίλου του Περπατούλη, γράφουν ένα σημείωμα στον Περπατούλη ενθαρρύνοντάς τον. (Γραφή σε ρόλο)

2^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Ο Περπατούλης στον πλανήτη των Ζουμ

ΣΧΕΔΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	
Εισαγωγή 5'	Η εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές ένα εικονόλεξο στο οποίο παρουσιάζεται η ιστορία του Περπατούλη, χωρίς το τέλος της και ζητά από τους μαθητές να δείξουν με διάφορους αυτοσχεδιασμούς : 1. Πώς περπατάει ο Περπατούλης; 2. Τι θα μπορούσε να κάνει ο Περπατούλης σε έναν πλανήτη που έχει μόνο ράγες; 3. Πώς είναι η μέρα του Περπατούλη; 4. Πώς είναι η μέρα των άλλων παιδιών; 5. Πώς θα κυλούσαν οι ίδιοι, αν είχαν μόνο ρόδες ή με δυο πόδια ή με ένα πόδι;
Ανάπτυξη 15'	Έπειτα, οι μαθητές καλούνται να σκεφθούν ποιο είναι το πρόβλημα του Περπατούλη και, με τον ίδιο στην ανακριτική καρέκλα , διαλέγονται μαζί του στην ολομέλεια (στην ανακριτική καρέκλα μπορεί να καθίσει όποιος μαθητής το επιθυμεί ή η εκπαιδευτικός σε ρόλο). Στη συνέχεια, οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός σχηματίζουν έναν κύκλο. Στο κέντρο του παρουσιάζεται σε χαρτί ένα περίγραμμα ανθρώπινης μορφής . Οι μαθητές καλούνται να γράψουν, έξω από το περίγραμμα, τις σκέψεις και τα συναισθήματα που έχουν οι άλλοι για τον Περπατούλη και την οικογένειά του και, εντός του περιγράμματος, τις σκέψεις και τα συναισθήματα που καταλαβαίνουν ότι έχει ο ίδιος για το πρόβλημα του. (Ρόλος στον τοίχο) Για την επόμενη δραστηριότητα, οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε δύο υποομάδες, τοποθετημένοι μετωπικά σε δύο παράλληλες γραμμές και ο Περπατούλης περνά ανάμεσά τους. Τα παιδιά ψιθυρίζουν τι πρέπει να κάνει για να βρει μια λύση σε αυτό που τον απασχολεί και τέλος ο ίδιος αποφασίζει (Διάδρομος συνείδησης).
Κλείσιμο 5'	Οι μαθητές φαντάζονται την πορεία της ομάδας σε αυτές τις δύο παρεμβάσεις σαν ένα μονοπάτι και το ζωγραφίζουν όλοι μαζί σε ένα μεγάλο χαρτόνι, επισημαίνοντας τις πιο σημαντικές φάσεις αυτών των δύο συναντήσεων. Στο τέλος του μονοπατιού, φαντάζονται πού οδηγεί αυτό το μονοπάτι και το σχεδιάζουν.

3^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Λιζέτ, η Πολική Αρκούδα

Η Λιζέτ είναι μια πολική αρκούδα που ζούσε στην Πολιτεία των Λευκών Αρκούδων στη θάλασσα Μποφόρ. Εκεί ζούσε ευτυχισμένη με την οικογένειά της και τους φίλους της. Όμως μια μέρα οι πάγοι άρχισαν να λιώνουν από τις καυτές ακτίνες του ήλιου και έτσι η Λιζέτ αναγκάστηκε να εγκαταλείψει το σπίτι της και να ψάξει να βρει μια νέα πατρίδα, μαζί με τις υπόλοιπες πολικές αρκούδες. Αφού περιπλανήθηκαν για πολλές ημέρες και πέρασαν διάφορες περιπέτειες, έφτασαν στο Δάσος των Καφέ Αρκούδων. Εκεί έστησαν το νέο τους σπίτι, γεμάτες ελπίδες και όνειρα για το μέλλον. Όμως οι δυσκολίες για τη Λιζέτ είναι μεγάλες, καθώς προσπαθεί να ενταχθεί στο σχολείο με τις καφέ αρκούδες, οι οποίες την κοροϊδεύουν και την απορρίπτουν λόγω της διαφορετικότητάς της, αναφορικά με το χρώμα, τις διατροφικές συνήθειες και την καταγωγή της. Το παραμύθι αυτό πραγματεύεται θέματα όπως ο σχολικός εκφοβισμός, ο προσφυγικός ξεριζωμός, η ετερότητα, η διαφορετικότητα, ο εσωτερικός εκτοπισμός των μεταναστών, οι κλιματικές αλλαγές, η περιβαλλοντική εκπαίδευση και συνδέεται με τη συναισθηματική αγωγή, την ενσυναίσθηση κ.ά.

ΣΧΕΔΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	
Εισαγωγή 5'	Οι μαθητές χωρίζονται ανά ζεύγη και στέκονται αντικριστά ο ένας στον άλλον. Ο ένας ξεκινά να κάνει κινήσεις και ο άλλος μιμείται και γίνεται ο καθρέφτης του για κάποια λεπτά. Έπειτα, συνεχίζει κι ο άλλος αλλάζοντας ρόλο για άλλο τόσο χρόνο. (Καθρέφτης)
Ανάπτυξη 15'	Η εκπαιδευτικός αφηγείται την ιστορία της Λιζέτ από το παραμύθι Λιζέτ, η Πολική Αρκούδα, χωρίς να διαβάσει το τέλος της ιστορίας που δίνεται από τη συγγραφέα. Στο σημείο αυτό η Λιζέτ έχει πέσει θύμα ενδοσχολικού εκφοβισμού και συγκεκριμένα ρατσιστικού λεκτικού εκφοβισμού από τις συμμαθήτριάς της, τις καφέ αρκούδες. Οι μαθητές συζητούν για τους πρωταγωνιστές της σκηνής του εκφοβισμού και αναγνωρίζουν τους ρόλους που αναδύονται: α) ο στόχος ή το θύμα: Λιζέτ β) οι δράστες ή οι θύτες: καφέ αρκούδες – συμμαθήτριάς της Λιζέτ γ) οι θεατές ή οι παρατηρητές: ποδοσφαιρική ομάδα με καφέ αρκούδες, δύο καφέ αρκούδες που τρώνε παγωτό δ) ενήλικας: δασκάλα

	<p>Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και η κάθε ομάδα εκπροσωπεί έναν από τους αντίστοιχους ρόλους στη σκηνή του σχολικού εκφοβισμού: α) το θύμα, β) τους θύτες, γ) τους παρατηρητές και δ) την εκπαιδευτικό που είναι παρούσα (μαθητές σε ρόλο)</p> <p>Η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα μια σειρά από ερωτήματα και σκέψεις για το σχολικό εκφοβισμό. Η κάθε ομάδα από την πλευρά της καλείται να συζητήσει και να δώσει απαντήσεις ανάλογα με τον ρόλο που έχουν αναλάβει να εκπροσωπήσουν, παρουσιάζοντας με μια παγωμένη εικόνα τη στιγμή του σχολικού εκφοβισμού.</p>
Κλείσιμο 5'	Ο κάθε μαθητής μοιράζεται με την ολομέλεια το συναίσθημα που αποκόμισε από αυτή τη συνάντηση.

4^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Λιζέτ, η Πολική Αρκούδα

ΣΧΕΔΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	
Εισαγωγή 5'	Η εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές έναν πίνακα άγνωστου ζωγράφου, με τίτλο «Παιδί από το Σουδάν». Ο πίνακας δείχνει τη μέση της ιστορίας και οι μαθητές καλούνται με παγωμένες εικόνες να παρουσιάσουν την αρχή και το τέλος της.
Ανάπτυξη 15'	<p>Στη συνέχεια, οι μαθητές παίρνουν ένα φύλλο εργασίας με εικόνες από περιβαλλοντικές καταστροφές ανά τον κόσμο. Μελετούν προσεχτικά τις εικόνες και διαβάζουν τις επιπτώσεις αυτών των περιβαλλοντικών καταστροφών. Ύστερα ακούν τις θέσεις- προτάσεις της εκπαιδευτικού και, ανάλογα, τοποθετούνται στον χώρο. (Μεθοδολογική προσέγγιση «Θετικό-Αρνητικό») Η εκπαιδευτικός τους ζητάει να εξηγήσουν την άποψή τους.</p> <p>Ερωτήσεις-θέσεις: 1. Η περιβαλλοντική μετανάστευση δεν με απασχολεί, δε συμβαίνει στη χώρα μου. 2. Οι περιβαλλοντικοί μετανάστες δεν είχαν κανέναν λόγο να φύγουν από τα σπίτια τους. 3. Μια χαρά περνούν στη χώρα που μεταναστεύουν, καλύτερα από πριν. 4. Εγώ δεν έχω καμία ευθύνη για την κλιματική αλλαγή. 5. Κανείς δεν τους στερεί τα δικαιώματά τους, δεν πρέπει να διαμαρτύρονται. 6. Άμα</p>

	<p>προσέχεις, τίποτα δε θα σου συμβεί. 7. Νιώθω πολύ υπεύθυνος, όλα εξαρτώνται από τη δική μου συμπεριφορά. 8. Οι αποφάσεις που έχουν πάρει οι ηγέτες των κρατών για το κλίμα, με βρίσκουν απόλυτα σύμφωνο. 9. Η φύση τα κάνει όλα, δεν φταίνε οι άνθρωποι. 10. Πρέπει κι εγώ να αλλάξω κάποιες από τις συνήθειές μου.</p> <p>Έπειτα, η εκπαιδευτικός σε ρόλο διαμεσολαβητή δείχνει την εικόνα της στιγμής του σχολικού εκφοβισμού από το παραμύθι «Λιζέτ η πολική αρκούδα» και καλεί τις καφέ αρκούδες μέσα από δημιουργικό διάλογο και προβληματισμό να μπουν στη θέση της Λιζέτ και να αντιληφθούν τα συναισθήματα που της προκαλούν, να κατανοήσουν ότι αυτή η συμπεριφορά και η στάση τους δεν είναι ανεκτή στο χώρο του σχολείου και να βρουν λύσεις, ώστε η Λιζέτ να νιώσει χαρούμενη και αποδεκτή στο νέο της σχολείο.</p> <p>Τέλος, ζητά από τις ομάδες να δώσουν η καθεμιά από τη δική της πλευρά, ένα αίσιο τέλος για τη Λιζέτ, παρουσιάζοντας ένα μικρό θεατρικό δρώμενο.</p>
Κλείσιμο 5'	<p>Η εκπαιδευτικός και οι μαθητές κάθονται σε κύκλο πιασμένοι χέρι-χέρι. Κλείνουν τα μάτια και περνούν από μπροστά τους σαν μια ταινία αυτές οι δύο παρεμβάσεις. Όταν τελειώσουν, αφήνουν την αυλαία να πέσει και ανοίγουν τα μάτια.</p>

5^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Το Δάσος

Μια βιοματική ιστορία για την κατανόηση των χαρακτηριστικών των ατόμων με αυτισμό αλλά και την ευαισθητοποίηση για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Το Δάσος της ιστορίας μας είναι ένα παράξενο μέρος, αλλιώτικο από τα συνηθισμένα, καθώς τα πάντα είναι ανάποδα και διαφορετικά σε σχέση με το δικό μας κόσμο. Το Δάσος δεν αφήνει οποιονδήποτε να το εξερευνήσει, έχει για προστασία ολόγυρά του ένα σφιχτό και απροσπέλαστο φράχτη από πυκνά, φυλλώδη κλαδιά. Όποιος όμως καταφέρει να κερδίσει την εμπιστοσύνη του και μπει μέσα θα ανακαλύψει μέρη πρωτόγνωρα. Μέσα από αυτό το παραμύθι τα παιδιά βιώνουν τον τρόπο με τον οποίο

μπορεί να νιώθει και να συμπεριφέρεται ένα παιδί με υπερευαισθησία στους θορύβους, με δυσκολία στην επικοινωνία, στην έκφραση των συναισθημάτων κ.ά.

ΣΧΕΔΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	
Εισαγωγή 5'	Οι μαθητές και η εκπαιδευτικός κάθονται σε κύκλο ο ένας δίπλα στον άλλο. Η εκπαιδευτικός κρατάει ένα μπαλάκι και το πετάει σε κάποιο μέλος. Ξεκινά τότε κάνοντας έναν ήχο και μια κίνηση κι οι άλλοι μιμούνται. Μετά αυτός πετάει το μπαλάκι σε κάποιον άλλο και η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι να παίξουν όλοι.
Ανάπτυξη 15'	<p>Η εκπαιδευτικός αφηγείται το παραμύθι με τίτλο «Το Δάσος». Αφού ολοκληρώσει την αφήγηση της ιστορίας, καλεί τα παιδιά να αποφασίσουν αν θέλουν όλοι μαζί να μπουν μέσα στο δάσος, για να το εξερευνήσουν και να γνωρίσουν από κοντά την ιδιαιτερότητά του. (Δάσκαλος σε ρόλο)</p> <p>Η εκπαιδευτικός χτυπάει ρυθμικά ένα ταμπουρίνο και οι μαθητές σχηματίζουν ένα τρενάκι και ξεκινούν το ταξίδι τους. Το περιβάλλον της τάξης είναι κατάλληλα διαμορφωμένο με υφάσματα για να θυμίζει δάσος.</p> <p><u>1^{ος} Σταθμός: Η σπηλιά των βρυχηθμών</u></p> <p>Η εκπαιδευτικός έχει μεταμορφωθεί φορώντας μια μάσκα και παράγει ήχους με ένα ταμπουρίνο, ενώ ταυτόχρονα πλησιάζει πολύ κοντά στους μαθητές. Ο ήχος αυξάνεται σταδιακά μέχρι οι μαθητές να δείξουν πως ενοχλούνται. Στο τέλος της δράσης, τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και η εκπαιδευτικός θέτει ερωτήσεις για την εμπειρία τους στη σπηλιά των βρυχηθμών. Η συζήτηση έχει ως στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές πώς μπορεί να αισθάνεται ένα αυτιστικό άτομο που έχει υπερευαισθησία στους θορύβους, στους δυνατούς ήχους και στην πολυκοσμία.</p> <p><u>2^{ος} Σταθμός: Η λίμνη του δάσους</u></p> <p>Η εκπαιδευτικός πληροφορεί τους μαθητές ότι στη λίμνη θα συναντήσουν το πνεύμα του Δάσους, το οποίο θα τους κάνει κάποιες ερωτήσεις. Εκείνοι καλούνται να τις απαντήσουν, χωρίς να το κοιτάζουν στα μάτια. Στο τέλος της δράσης, οι μαθητές κάθονται σε κύκλο και η εκπαιδευτικός τους θέτει ερωτήματα για το αν τους ήταν εύκολο να απαντούν, χωρίς να κοιτάζουν στα μάτια το πνεύμα του Δάσους και για</p>

	το αν θεωρούν ότι το πνεύμα του Δάσους πήρε τις πληροφορίες που ήθελε, ακόμα και αν δεν το κοίταζαν. Σκοπός της δράσης είναι να κατανοήσουν οι μαθητές πως ακόμα και αν τα αυτιστικά άτομα δεν έχουν βλεμματική επαφή, μπορούν να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους. (Αφήγηση και ταυτόχρονη αναπαράσταση)
Κλείσιμο 5'	Η εκπαιδευτικός βάζει χαλαρωτική μουσική, τοποθετεί ένα αναμμένο κερί στο κέντρο του κύκλου και ζητά από τους μαθητές να συγκεντρώσουν σιωπηλοί το βλέμμα τους στη φλόγα του κεριού.

6^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Το Δάσος

ΣΧΕΔΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	
Εισαγωγή 5'	Η εκπαιδευτικός έχει τοποθετήσει καρέκλες σε κύκλο, μία λιγότερη από το σύνολο των μαθητών. Οι μαθητές κινούνται σε διάφορες κατευθύνσεις όσο ακούγεται μουσική. Όταν η μουσική σταματήσει, πρέπει να βρουν μια καρέκλα να καθίσουν. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός λέει να σηκωθούν όσοι έχουν ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό. Όποιος μένει όρθιος, δίνει το επόμενο παράγγελμα.
Ανάπτυξη 15'	Η εκπαιδευτικός προσκαλεί τους μαθητές να συνεχίσουν το ταξίδι της εξερεύνησης τους στο Δάσος. (Δάσκαλος σε ρόλο) <u>3^{ος} Σταθμός: Η γωνιά με τα αλλόκοτα αντικείμενα</u> Η εκπαιδευτικός χτυπάει ρυθμικά ένα ταμπουρίνο, οι μαθητές σχηματίζουν πάλι το τρενάκι, την ακολουθούν και φτάνουν σε μια γωνιά της αίθουσας όπου υπάρχουν διάφορα παιχνίδια και αντικείμενα. Τους ζητά να διαλέξουν κάποια από αυτά και να τα χρησιμοποιήσουν με διαφορετικό τρόπο από την καθημερινή τους χρήση. Στο τέλος της δράσης, οι μαθητές φτιάχνουν έναν κύκλο και συζητούν για την εμπειρία τους. Στόχος της δράσης είναι να κατανοήσουν ότι τα αυτιστικά άτομα μπορεί να χρησιμοποιούν ιδιόρρυθμα τα αντικείμενα γύρω τους με επαναλήψεις και στερεοτυπίες. (Αντικείμενα και μεταμορφώσεις) <u>4^{ος} Σταθμός: Η γωνιά των μπερδεμένων συναισθημάτων</u> Η εκπαιδευτικός περιγράφει στους μαθητές κάποιες καταστάσεις στις

	<p>οποίες καλούνται να αντιδράσουν με το αντίθετο συναίσθημα από αυτό που θα έπρεπε ή να αντιδράσουν με διαφορετικό τρόπο, σαν να μην κατανοούν τη συνθήκη που τους περιγράφει. Στο τέλος της δράσης, οι μαθητές μπαίνουν σε κύκλο και η εκπαιδευτικός τους κάνει ερωτήσεις για το πώς θα ένιωθαν αν οι άλλοι δεν κατανοούσαν τα συναισθήματά τους ή αν οι ίδιοι δεν μπορούσαν να καταλάβουν το πώς αισθάνονται οι άλλοι. Στόχος της δράσης είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τη δυσκολία που έχουν τα αυτιστικά άτομα να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους ή να καταλάβουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων. (Αφήγηση και ταυτόχρονη αναπαράσταση)</p>
Κλείσιμο 5'	<p>Η εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές μια καρδιά που έχει σχεδιάσει σε ένα χαρτόνι και τους λέει ότι έφτασαν στο τέλος της διαδρομής τους, στην Καρδιά του Δάσους. Το «Δάσος» θέλει να τους δείξει την αγάπη του προσφέροντάς τους πολύχρωμες καρδιές πάνω στις οποίες τους ζητά να γράψουν με μια λέξη τι αποκόμισαν από το ταξίδι τους μέσα σε αυτό. (Γραφή σε ρόλο)</p>

7^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Η Βελόνα της Χαράς

Είναι μια παραμυθένια ιστορία που αποτελεί τη σύζευξη της φανταστικής διάστασης των παραμυθιών, καθώς δανείζεται από αυτά το φανταστικό στοιχείο, την υπέρβαση και τη μαγεία– με τη βιωμένη πραγματικότητα του παιδιού: την ένεση μιας βελόνας. Αποτελεί ένα μέσο προσέγγισης της θεραπείας του παιδικού καρκίνου ή άλλων σοβαρών παιδικών ασθενειών. Η ιστορία διαδραματίζεται σε ένα ογκολογικό νοσοκομείο, όπου η Βελόνα, η κεντρική ηρωίδα της ιστορίας μας, κάνει χημειοθεραπεία στα παιδιά. Μια ευαίσθητη, λεπτεπίλεπτη βελόνα με κυματιστά, καστανά μαλλιά και σουβλερή μύτη, με την οποία κάνει ενέσεις σε μικρά παιδιά. Εκείνα την φοβούνται και δίκαια η Βελόνα πιστεύει ότι έχει διαλέξει το χειρότερο επάγγελμα στον κόσμο. Όλα αυτά αλλάζουν, όμως, όταν έρχεται ξαφνικά στο ιατρείο η Χαρά, ένα μικρό άρρωστο κορίτσι. Η Βελόνα έρχεται να ξεορκίσει τον φόβο, την ανασφάλεια και την αγωνία της Χαράς σε σχέση με τις ενέσεις, τη θεραπεία και τα

φάρμακα. Στόχος του παραμυθιού είναι το παιδί να εξοικειωθεί με την οδυνηρή διαδικασία της θεραπείας.

ΣΧΕΔΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	
Εισαγωγή 5'	<p>Οι μαθητές προχωρούν στον χώρο ελεύθερα ακούγοντας μουσική. Η εκπαιδευτικός δίνει παραγγέλματα όπως: 1. Περπατάμε για λίγα λεπτά σαν να φοράμε τακούνια. 2. Περπατάμε σιγοτραγουδώντας το αγαπημένο μας τραγούδι. 3. Περπατάμε σαν να μας τραβάει ένα σκυλί. 4. Περπατάμε σαν να κουβαλάμε βαριές τσάντες. 5. Περπατάμε σαν να είμαστε άρρωστοι 6. Περπατάμε σαν να βιαζόμαστε.</p> <p>Όταν σταματήσει η μουσική, σταματούν και γίνονται ζευγάρι με εκείνον που έτυχε να βρίσκεται δίπλα τους εκείνη τη στιγμή και ανά ζεύγη πια περπατούν με κολλημένους τους ώμους, πλάτη με πλάτη, με κολλημένους τους μηρούς, χέρι-χέρι κ.λ.π.</p>
Ανάπτυξη 15'	<p>Η εκπαιδευτικός αφήνει στο μέσο της αίθουσας ένα μεγάλο ξύλινο κουτί (πακέτο εξερεύνησης) για να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και τους προτρέπει να το ανοίξουν. Οι μαθητές ανακαλύπτουν μέσα σε αυτό διάφορα ιατρικά εργαλεία και ένα ημερολόγιο.</p> <p>Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές μια ιατρική σύριγγα και αρχίζει να διαβάζει το ημερολόγιο και να αφηγείται την ιστορία της Χαράς από το παραμύθι «Η Βελόνα της Χαράς», το οποίο δεν έχει τέλος.</p> <p>Έπειτα, τους ζητά να περιεργαστούν και τα υπόλοιπα αντικείμενα, να τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια και να προσπαθήσουν να καταλάβουν σε ποιον ανήκει το ξύλινο κουτί. Σε αυτή τους την προσπάθεια μπορούν να «ανακρίνουν» την εκπαιδευτικό ως δάσκαλο σε ρόλο.</p> <p>Κατόπιν, χωρισμένοι σε δύο ομάδες αναλαμβάνουν να φτιάξουν παγωμένες εικόνες και να δώσουν ένα τέλος στην ιστορία της Βελόνας και της Χαράς.</p>
Κλείσιμο 5'	<p>Η εκπαιδευτικός και οι μαθητές στέκονται σε κύκλο. Ακούγεται χαλαρωτική μουσική και ένας, ένας μοιράζεται στην ολομέλεια το συναίσθημα που του γεννήθηκε μετά από αυτή τη συνάντηση.</p>

8^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Η Βελόνα της Χαράς

ΣΧΕΔΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	
Εισαγωγή 5'	<p>Η εκπαιδευτικός και οι μαθητές σχηματίζουν έναν κύκλο γύρω από ένα πανί στο οποίο είναι ακουμπισμένα τα ιατρικά εργαλεία που περιείχε το κουτί της προηγούμενης συνάντησης. Ο κάθε μαθητής πρέπει να διαλέξει ένα από αυτά τα αντικείμενα και να μοιραστεί με τους συμμαθητές του αναμνήσεις που του γεννούν αυτά τα αντικείμενα.</p>
Ανάπτυξη 15'	<p>Η εκπαιδευτικός διηγείται στους μαθητές ένα περιστατικό από τη ζωή της Χαράς. Τους λέει ότι η Χαρά απουσίαζε για αρκετούς μήνες από το σχολείο, επειδή έχει καρκίνο. Τώρα γύρισε και πάλι στο σχολείο, όμως, πρέπει να μένει μέσα στην τάξη στα διαλείμματα, γιατί νιώθει άρρωστη και εξαντλημένη ή δεν πρέπει να βγει έξω στην αυλή, μην τυχόν αρρωστήσει. Όταν αναγκάζεται να χάσει το διάλειμμα και να μείνει στην τάξη, νιώθει πολύ μόνη, γιατί όλα τα παιδιά είναι έξω στην αυλή και δεν έχει με ποιον να παίζει.</p> <p>Κάποια μαθήτριά σε ρόλο της Χαράς κάθεται στην ανακριτική καρέκλα και οι υπόλοιποι μαθητές τις κάνουν ερωτήσεις για την ασθένειά της, τις δυσκολίες που πέρασε, το πώς αισθάνεται κ.τ.λ. Οι μαθητές καλούνται να υποστηρίξουν τη Χαρά δίνοντας λύσεις σχετικά με το πώς μπορεί να περάσει τον χρόνο της στην τάξη ή τι θα κάνουν οι ίδιοι για να την υποστηρίξουν.</p> <p>Για την επόμενη δραστηριότητα, οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε δύο υποομάδες, τοποθετημένοι μετωπικά σε δύο παράλληλες γραμμές και η Χαρά περνά ανάμεσά τους. Οι μαθητές ψιθυρίζουν τι πρέπει να κάνει για να βρει μια λύση σε αυτό που την απασχολεί και τέλος η ίδια αποφασίζει (Διάδρομος συνείδησης).</p>
Κλείσιμο 5'	<p>Η εκπαιδευτικός και οι μαθητές στέκονται σε κύκλο. Ακούγεται χαλαρωτική μουσική και ένας, ένας μοιράζεται στην ολομέλεια ποια στιγμή των δύο αυτών συναντήσεων του άρεσε περισσότερο και γιατί.</p>

9^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Το κορίτσι με τα μπαλόνια

Η Νίκη αγαπάει τα μπαλόνια. Κάθε μέρα τα φουσκώνει και τα ζωγραφίζει ανάλογα με τη διάθεσή της. Αν είναι στεναχωρημένη τα ζωγραφίζει μαύρα. Αν είναι θυμωμένη, τα ζωγραφίζει κόκκινα. Αν είναι χαρούμενη κι ευτυχισμένη τα κάνει πολύχρωμα. Ο Ζώης απολαμβάνει τη ζωγραφική, το παιχνίδι με τα αυτοκινητάκια του και τα πολύχρωμα λουλούδια που είχε στο μπαλκόνι του! Δυο παιδιά που ζουν σε αντικριστά διαμερίσματα και δεν έχουν επικοινωνήσει ποτέ. Ώσπου ο Ζώης, ένα πρωί, αποφασίζει να φωνάξει με όλη του τη δύναμη: «Πώς σε λένεεεε;». Η Νίκη, όμως, αντί να του απαντήσει έκανε διάφορα σημάκια με τα χέρια της. Κι αφού ο Ζώης δεν καταλάβαινε τα νοήματά της, εκείνη αποφάσισε να του ζωγραφίσει ένα γαλάζιο χαμόγελο σ' ένα κατάλευκο μπαλόνι. Έπειτα, χαμογέλασε, σήκωσε τα χέρια της σαν να ήταν φτερά κι έκανε χωρίς να κουνιέται πως πετάει. Ύστερα σχημάτισε με τα δάκτυλά της τα γράμματα από το όνομά της και συνέχισε να χαμογέλά. «Ν..ί..κ..η.. Είσαι η Νίκη! Και τόσο χαρούμενη που πετάς», είπε ο Ζώης. Από τις μικρές δυσκολίες επικοινωνίας που προκύπτουν όταν ένας από τους δυο μιλάει με νοήματα, πρώτα σμίγουν οι ματιές, ύστερα τα χαμόγελα, έπειτα η θέληση και τα μπαλόνια, κατόπιν οι καρδιές, ώσπου στο τέλος ήταν θέμα χρόνου να σμίξουν και τα σώματα σε μια αγκαλιά στο πάρκο και μια εξερεύνηση που θα θυμούνται για καιρό. Τελικά, τα δυο παιδιά γίνονται φίλοι, ζωγραφίζοντας μπαλόνια. Μια τρυφερή ιστορία για την διαφορετικότητα και τη φιλία. Μια ιστορία που διδάσκει σε μικρούς και μεγάλους ότι η διαφορετικότητα δεν αποτελεί κανένα εμπόδιο στη δημιουργία μιας δυνατής κι αληθινής φιλίας ανάμεσα σε δυο ανθρώπους.

ΣΧΕΔΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	
Εισαγωγή 5'	Οι μαθητές μαζί με την εκπαιδευτικό σχηματίζουν έναν κύκλο. Η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να περπατήσουν στον χώρο και να χαιρετήσουν με χειραψία , όποιον συναντήσουν. Έπειτα, να συστηθούν με το μικρό τους όνομα. Στη συνέχεια, συνεχίζουν να περπατούν στον χώρο και να χαιρετούν, όποιον συναντούν, μόνο με χειραψία, χωρίς λόγια. Τέλος, καλούνται να χαιρετήσουν, όποιον συναντούν, με όποιον άλλο τρόπο θέλουν, εκτός από λόγια και χειραψία. (Οι συστάσεις)
Ανάπτυξη 15'	Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια. Η εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο που παρουσιάζει την ιστορία της Νίκης και ένα, ένα τα ζευγάρια

	καλούνται να δραματοποιήσουν την πιο δυνατή στιγμή της ιστορίας. Η εκπαιδευτικός παγώνει τους αυτοσχεδιασμούς και αγγίζει στον ώμο τους μαθητές, οι οποίοι αντιδρούν «σε ρόλο», δίνοντας φωνή στα πρόσωπα της ιστορίας, ώστε να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους. (Ανίχνευση σκέψης)
Κλείσιμο 5'	Η εκπαιδευτικός έχει φουσκώσει μπαλόνια σε διάφορα χρώματα και ζητά από τους μαθητές να πάρουν από ένα μπαλόνι και να ζωγραφίσουν επάνω του το συναίσθημα που τους προκάλεσε η ιστορία της μικρής Νίκης και του Ζώη.

10^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Το κορίτσι με τα μπαλόνια

ΣΧΕΔΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	
Εισαγωγή 5'	Οι μαθητές καλούνται να παίξουν « τυφλόμυγα ». Ένας μαθητής δένει τα μάτια του με ένα μαντήλι και προσπαθεί να πιάσει κάποιον άλλον συμμαθητή του, για να γίνει εκείνος «η τυφλόμυγα». Με το τέλος του παιχνιδιού, οι μαθητές συζητούν για τις δυσκολίες που συνάντησαν και αναζητούν τρόπους αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων.
Ανάπτυξη 15'	Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας διάφορα μουσικά όργανα παράγει ήχους. Οι μαθητές έχοντας δέσει τα μάτια τους με μαντήλια, προσπαθούν να παραμείνουν μέσα σε έναν νοητό κύκλο, ακουμπώντας ελαφρά ο ένας τον άλλον και κατευθύνονται προς τον ήχο που παράγει η εκπαιδευτικός. Η εκπαιδευτικός αλλάζει τους παραγόμενους ήχους, για να κάνει το παιχνίδι πιο δύσκολο. (Ακολουθώ τον ήχο με κλειστά μάτια) Στο τέλος του παιχνιδιού, οι μαθητές συζητούν για το πόσο δυσκολεύθηκαν να προσανατολιστούν στον χώρο και για την αξία των μουσικών παιχνιδιών και των ήχων της φύσης για τα άτομα με προβλήματα όρασης. Έπειτα, οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια (τυφλός – άλαλος) . Το ένα μέλος της ομάδας που «βλέπει», αλλά είναι άλαλο, καθοδηγεί το άλλο μέλος που είναι «τυφλό». Το μέλος που καθοδηγεί στέκεται πίσω από την πλάτη του «τυφλού», τον ακουμπά στους ώμους και του δίνει

	<p>οδηγίες με την αφή. (π.χ. ένα σφίξιμο στον δεξί ώμο σημαίνει «στρίψε δεξιά», ένα στον αριστερό «αριστερά», ταυτόχρονο σφίξιμο και στους δύο ώμους σημαίνει «σταμάτα». Στο τέλος του παιχνιδιού, οι μαθητές συζητούν για το αν και πόσο δυσκολεύθηκαν.</p> <p>Τέλος, η εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας με το υπόδειγμα του ελληνικού αλφαβήτου στη νοηματική γλώσσα, για να γνωρίσουν οι μαθητές τον τρόπο επικοινωνίας των βαρήκοων.</p>
Κλείσιμο 5'	<p>Οι μαθητές, σε ρόλο φίλων της Νίκης, σχεδιάζουν με τα χέρια τους, χρησιμοποιώντας τη νοηματική γλώσσα, ένα μήνυμα για τη φίλη τους. (Γραφή σε ρόλο)</p>

11^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

«Οι ταμπέλες»

ΣΧΕΔΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	
Εισαγωγή 5'	<p>Η εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές ένα χαρτόνι στο οποίο είναι ζωγραφισμένο ένα οικόσημο χωρισμένο σε 4 μέρη και ζητά από τους μαθητές να γράψουν ή να ζωγραφίσουν κάτι από το παρελθόν τους, κάτι από το παρόν, κάτι από το μέλλον και κάτι που επιθυμούν πολύ για τον εαυτό τους. Καθένας παρουσιάζει το οικόσημό του στην ολομέλεια.</p>
Ανάπτυξη 15'	<p>Η εκπαιδευτικός έχει φτιάξει ταμπέλες στις οποίες αναγράφονται χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιούμε για τους ανθρώπους γύρω μας, όπως ανάπηρος, κωφός, τυφλός, αυτιστικός, χοντρός, ρομά, ασθενικός, ξένος κ.τ.λ. και τις έχει σκορπισμένες στην αίθουσα. Οι μαθητές, όσο ακούν μουσική, πρέπει να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο και μόλις σταματήσει η μουσική, να φτιάξουν μια παγωμένη εικόνα μπροστά στην κοντινότερη ταμπέλα που θα βρεθούν εμπνεόμενοι από αυτή. Η εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να παρατηρούν και τις κινητικές φόρμες των άλλων. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία, η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές πώς βίωσαν τη διαδικασία, τι παρατήρησαν στον εαυτό του, στους άλλους, τι δυσκολίες αντιμετώπισαν.</p> <p>Έπειτα, οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια και ο ένας σε ρόλο δημοσιογράφου παίρνει συνέντευξη από τον συμμαθητή του, ο οποίος</p>

	<p>βρίσκεται στο ρόλο που υποδεικνύει η ταμπέλα που κρατάει και τον ρωτάει για το πώς είναι η καθημερινότητά του, πώς είναι οι σχέσεις του με τους συνανθρώπους του και αν θα ήθελε να αλλάξει κάτι στη ζωή του.</p> <p>Στο τέλος, όλοι μαζί, με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, φτιάχνουν ένα παραμύθι «ένταξης» όλων αυτών των χαρακτήρων που υποδεικνύουν οι ταμπέλες τους, χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις και παρουσιάζουν ένα θεατρικό δρώμενο.</p>
Κλείσιμο 5'	<p>Η εκπαιδευτικός τοποθετεί με καρφίτσα μια κόλλα χαρτί στην πλάτη του κάθε μαθητή. Οι μαθητές περιφέρονται στον χώρο στο ρυθμό μιας μουσικής. Ο ένας γράφει κάτι θετικό στον άλλον και στη συνέχεια όλοι διαβάζουν στην ολομέλεια τα χαρτάκια τους. Στο τέλος, όλοι μοιράζονται τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν.</p>

12^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

«Σαλάτα παραμυθιών»

ΣΧΕΔΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	
Εισαγωγή 5'	<p>Οι μαθητές μαζί με την εκπαιδευτικό σχηματίζουν έναν κύκλο. Κάποιος αρχίζει να διηγείται μια ιστορία και τη σταματάει σε μια λέξη καλώντας τον επόμενο να συνεχίσει.</p>
Ανάπτυξη 15'	<p>Η εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές εικόνες από τα παραμύθια με τα οποία ασχολήθηκαν στις συναντήσεις τους και ζητά από τον κάθε μαθητή να παρουσιάσει με παντομίμα το παραμύθι στο οποίο αντιστοιχεί η εικόνα του.</p> <p>Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός βάζει σε ένα κουτί χαρτάκια στα οποία είναι γραμμένες λέξεις που παραπέμπουν στα παραμύθια με τα οποία ασχολήθηκαν στα περασμένα μαθήματα και ζητά από τους μαθητές να επιλέξουν ένα χαρτάκι ο καθένας και να συνδυάσουν τις λέξεις τους, για να δημιουργήσουν το δικό τους παραμύθι. (Παραμυθοσαλάτα)</p>
Κλείσιμο 5'	<p>Η εκπαιδευτικός έχει σχεδιάσει ένα μεγάλο ιστιοφόρο με το όνομα: «Διαμεσολάβηση» και ζητά από τους μαθητές να γράψουν πάνω στα πανιά του τα συναισθήματα που αποκόμισαν από όλα αυτά τα μαθήματα.</p>

Οι δραματικές τεχνικές των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων είναι παρμένες από τα βιβλία της Κοντογιάννη (2008) και του Τσιάρα (2014).

Η φάση της ενεργοποίησης διήρκησε 5', η φάση της ανάπτυξης καταλάμβανε το μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος, δηλαδή, 15' και η φάση της αξιολόγησης-αναστοχασμού ήταν επίσης 5'.

Πριν την έναρξη των παρεμβάσεων υπογράφηκε από τους μαθητές και την εκπαιδευτικό ένα συμβόλαιο κανονισμών, μέσω του οποίου εξασφαλίστηκε η δημιουργική πορεία των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων.

Τα παραμύθια «Ο Περπατούλης στον πλανήτη των Ζουμ», «Λιζέτ, η Πολική Αρκούδα», «Το Δάσος» και «Η Βελόνα της Χαράς» ανήκουν στη συγγραφέα Έρη Παπαμιχαλοπούλου και το παραμύθι «Το κορίτσι με τα μπαλόνια» προέκυψε ύστερα από φιλία και συνεργασία ανάμεσα στο ειδικό Νηπιαγωγείο Κωφών και Βαρήκων Αργυρούπολης και του 1^{ου} Νηπιαγωγείου Ελληνικού.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ερωτηματολόγιο κοινωνικών δεξιοτήτων

Το ερωτηματολόγιο είναι των Niina Junttila, Marinus Voeten, Ari Kaukiaiainen, & Marja Vauras, 2006.



Τάξη: ..

Φύλο:.....

ΟΔΗΓΙΕΣ

- ❖ Προσπάθησε να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις.
- ❖ Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.
- ❖ Βάλε σε κύκλο την απάντηση που νομίζεις ότι είναι αλήθεια για τον εαυτό σου.

		ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
1.	Συμμετέχω αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες.	1	2	3	4
2.	Είμαι ευαίσθητος για τα αισθήματα των άλλων.	1	2	3	4
3.	Θυμώνω εύκολα.	1	2	3	4
4.	Φιλονικώ και καβγαδίζω με τους συνομηλίκους μου.	1	2	3	4
5.	Συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4
6.	Εκνευρίζομαι εύκολα.	1	2	3	4
7.	Προσφέρω βοήθεια στους συμμαθητές μου.	1	2	3	4
8.	Αποδέχομαι τους άλλους.	1	2	3	4
9.	Προσκαλώ τους συμμαθητές μου να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες.	1	2	3	4
10.	Χάνω την ψυχραιμία μου.	1	2	3	4

		ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
11.	Πειράζω και παρενοχλώ τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4
12.	Γνωρίζω πώς να είμαι καλός φίλος.	1	2	3	4
13.	Δυσκολεύομαι να ξεκινήσω συζητήσεις με συνομηλίκους.	1	2	3	4
14.	Πειράζω και περιγελώ τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4
15.	Δρω χωρίς να σκέφτομαι.	1	2	3	4

Εάν απάντησες σε όλες τις ερωτήσεις, τότε τελείωσες!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄: ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Από τα παραμύθια που παίζαμε ποιο σου άρεσε περισσότερο και γιατί;
2. Τι σου άρεσε πιο πολύ από τα μαθήματά μας; Γιατί;
3. Πώς ένιωθες όταν έπαιζες έναν ρόλο; Γιατί;
4. Θεωρείς ότι άλλαξε ο τρόπος σκέψης σου και η συμπεριφορά σου απέναντι στους άλλους μετά τα μαθήματα μας; Πώς;
5. Θεωρείς ότι βελτιώθηκαν οι σχέσεις με τους συμμαθητές σου μετά τα μαθήματά μας; Πώς;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ΄: ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Αριθμός παρέμβασης:

Ημερομηνία/ ώρα:

Τόπος:

Αριθμός συμμετεχόντων/ απουσίες:

Τίτλος:

Στόχος:

Χρονολογική σειρά δραστηριοτήτων :

- Διεκπεραίωση (όχι ικανοποιητικά/ ικανοποιητικά/ πολύ καλά/ άριστα)
- Κλίμα (όχι ικανοποιητικά/ ικανοποιητικά/ πολύ καλά/ άριστα)
- Συνεργασία (όχι ικανοποιητικά/ ικανοποιητικά/ πολύ καλά/ άριστα)
- Ενσυναίσθηση (όχι ικανοποιητικά/ ικανοποιητικά/ πολύ καλά/ άριστα)
- Παρορμητικότητα(όχι ικανοποιητικά/ικανοποιητικά/πολύ καλά/άριστα)

- Διαταραχή ισορροπίας της σχέσης με συνομηλίκους (όχι ικανοποιητικά/ ικανοποιητικά/ πολύ καλά/ άριστα)

➤ ΘΕΤΙΚΑ ΣΥΜΒΑΝΤΑ

➤ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΥΜΒΑΝΤΑ

➤ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ

➤ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΕΣ ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

➤ ΒΕΛΤΙΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΟΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

