



---

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση  
και Δια Βίου Μάθηση- MA in Drama and Performing Arts in  
Education and Lifelong Learning» (ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**«Η συμβολή τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης  
μαθητών του Δημοτικού Σχολείου»**

**Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Μαρία Πάντου  
Α.Μ. 5052201501022**

**Επιβλέποντες Καθηγητές: Κωνσταντίνος Μάγος  
Αστέριος Τσιάρας  
Άννα Τσίγλη**

**ΝΑΥΠΛΙΟ 2018**

**“Αποκλείεται! Οι Εκατό υπάρχουν!”**

«Το παιδί  
αποτελείται από εκατό.  
Το παιδί έχει εκατό γλώσσες,  
εκατό χέρια,  
εκατό σκέψεις,  
εκατό τρόπους σκέψης,  
παιχνιδιού, ομιλίας.  
Εκατό, πάντα εκατό  
τρόπους να ακούει,  
να θαυμάζει, να αγαπά.  
Εκατό χαρές  
να τραγουδά και να καταλαβαίνει,  
εκατό κόσμους  
να ανακαλύπτει,  
εκατό κόσμους  
να εφευρίσκει,  
εκατό κόσμους  
να ονειρεύεται.  
Το παιδί έχει  
εκατό γλώσσες  
(και εκατό εκατό εκατό ακόμη),  
Αλλά του αποστερούν τις ενενήντα εννιά.  
Το σχολείο και ο πολιτισμός  
διαχωρίζουν το κεφάλι από το σώμα.  
Λένε στο παιδί:  
Να σκέφτεται χωρίς τα χέρια,  
να τα καταφέρνει χωρίς το κεφάλι,  
να ακούει και να μη μιλάει,  
να κατανοεί χωρίς να χαίρεται,  
να αγαπά και να θαυμάζει  
Μόνο το Πάσχα και τα Χριστούγεννα.

Λένε στο παιδί  
Να ανακαλύψει τον κόσμο που ήδη υπάρχει,  
Και από τις εκατό κλέβουν τις ενενήντα εννιά.

Λένε στο παιδί  
ότι η εργασία και το παιχνίδι,  
η πραγματικότητα και η φαντασίωση,  
η επιστήμη και η φαντασία,  
ο ουρανός και η γη,  
η λογική και το όνειρο  
είναι πράγματα που δεν πάνε μαζί.

Κι έτσι, λένε στο παιδί  
ότι οι εκατό δεν υπάρχουν.  
Το παιδί λέει:  
Αποκλείεται. Οι εκατό υπάρχουν!»

Loris Malaguzzi, ιδρυτής του σχολείου Reggio Emilia.

Από το βιβλίο: Reggio Emilia: Οι Χίλιες Γλώσσες των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	vi
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ</b> .....	viii
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ</b> .....	viii
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	1
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ</b> .....	3
1.1 ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ.....	3
1.1.1 ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ .....	4
1.1.2 ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ: ΔΙΑΚΡΙΣΗ .....	9
1.1.3 ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΜΕΣΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.....	9
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση</b> .....	11
2.1 Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	11
2.1.1 ΟΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	12
2.1.2 ΑΦΗΓΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΩΝ.....	13
2.1.3 Η ΑΦΗΓΗΣΗ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΣΟ .....	15
2.1.4 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΜΨΥΧΩΤΗ.....	16
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Σύνδεση της αυτοαντίληψης με τη Δραματική Τέχνη. ....</b>	17
3.1.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	17
3.1.2 ΔΙΕΘΝΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ.....	19
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ</b> .....	22
<b>Έρευνα: Η συμβολή τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης μαθητών Δημοτικού</b> .....	22
4.1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	22
4.1.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	22
4.1.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ.....	22
4.1.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ- ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	22
4.1.4 ΧΡΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ.....	23
4.1.5 ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ .....	24

4.1.6	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ .....	25
4.1.7	ΔΕΙΓΜΑ .....	27
4.1.8	ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	27
4.1.9	ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΑΤΕΜ Π .....	28
4.1.10	ΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ.....	28
4.1.11	ΣΧΟΛΙΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ.....	66
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....</b>		<b>34</b>
5.1	ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ.....	34
5.1.1	ΈΛΕΓΧΟΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ .....	34
5.1.2	ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ & ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ .....	35
5.1.3	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ .....	38
5.1.4	ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΑΝΑ ΦΥΛΟ, ΞΕΧΩΡΙΣΤΑ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ.....	40
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ.....</b>		<b>42</b>
6.1	ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	42
6.1.1	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ.....	44
6.1.2	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ .....	45
6.1.3	ΕΠΙΛΟΓΟΣ .....	46
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>		<b>48</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....</b>		<b>53</b>
	ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ .....	53
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....</b>		<b>66</b>
	ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ .....	66
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ.....</b>		<b>80</b>
	ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ.....	80

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή αποτελεί την αποτύπωση μιας έρευνας δράσης όπως υλοποιήθηκε μεταξύ των μηνών Ιανουαρίου και Απριλίου 2017 στο 39<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθηνών. Για το σκοπό αυτής, χρησιμοποιήθηκαν τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων, προκειμένου να δειχθεί η συμβολή τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης μαθητών Δημοτικού.

Ερευνητική υπόθεση της παρούσας εργασίας είναι εάν οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης συντείνουν στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης μαθητών Δ΄ Δημοτικού. Σε αυτή την έρευνα έλαβαν μέρος δεκαοχτώ (18) μαθητές εκ των οποίων έντεκα (11) κορίτσια και επτά (7) αγόρια. Για τη διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ II (Πώς Αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου) της Susan Harter και μεταφρασμένο στα ελληνικά από την Εύη Μακρή Μπότσαρη ως ποσοτικό εργαλείο διερεύνησης μαζί με την τήρηση ημερολογίου από την πλευρά της ερευνήτριας.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Ειδικότερα, γίνεται εκτενής αναφορά στην έννοια της αυτοαντίληψης και τους, κατά καιρούς, ορισμούς που έχουν δοθεί σε αυτήν. Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται λόγος για την Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση. Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα που προάγουν την ενίσχυση της αυτοαντίληψης και, δη, μέσω της Δραματικής Τέχνης.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, καταγράφεται ο σκοπός της έρευνας, οι ερευνητικές υποθέσεις, η μεθοδολογία και τα μέσα συλλογής δεδομένων. Ακόμη, γίνεται λόγος για το δείγμα, την ανάλυση δεδομένων όπως και για τα ευρήματα και τους περιορισμούς.

**Λέξεις κλειδιά:** αυτοαντίληψη, δραματική τέχνη, αφήγηση ιστοριών, μαθητές Δημοτικού

## **ABSTRACT**

The present master dissertation is the imprint of an action research, as it was materialized between the months January and May 2017 at 39o Primary School of Athens. For its purpose, there were used qualitative as well as quantitative means of data collection in order to be shown the contribution of Drama in Education to the enhancement of self concept of primary school students.

Research hypothesis of the present dissertation is if the techniques of Dramatic Art lead to the enrichment of self-concept of fourth grade students of Primary School. In this research, eighteen students took part among of which eleven (11) girls and seven (7) boys. In order for the prosecution of the research, the questionnaire Patem II (How I perceive myself) by Susan Harter was used and translated in greek by Evi Makri Botsari, as a quantitative investigational tool both with the observance of diary from the part of the researcher.

At the first chapter is presented the theoretical part of the dissertation. Namely, it is made an expatiation to the signification of self-concept and to the definitions that have been attributed to it. In continuance, it is discussed Drama in Education. In the third chapter, there are presented research data that promote the enhancement of self concept and, mainly, through Drama.

In the second part of the dissertation, it is recorded the purpose of the research, the research hypothesis, the methodology and the means of data collection. Also, it is referred for the sample, the data analysis, the findings and the restrictions.

**Key words:** Self concept, Drama in Education, Storytelling, Primary school students

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Δείκτης Αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha) για τις 5 κλίμακες του ερωτηματολογίου, πριν και μετά το πρόγραμμα .....	35
Πίνακας 2. Περιγραφικά Μέτρα και Αποτελέσματα Ελέγχου Wilcoxon για 2 Εξαρτημένα Δείγματα - Κλίμακες .....	36
Πίνακας 3. Περιγραφικά Μέτρα και Αποτελέσματα Ελέγχου Wilcoxon για 2 Εξαρτημένα Δείγματα - Ερωτήσεις Αυτοαντίληψης .....	37
Πίνακας 4. Περιγραφικά Μέτρα και Αποτελέσματα Ελέγχου Mann-Whitney για 2 ανεξάρτητα δείγματα – Πριν το πρόγραμμα.....	40
Πίνακας 5. Περιγραφικά Μέτρα και Αποτελέσματα Ελέγχου Mann-Whitney για 2 ανεξάρτητα δείγματα – Μετά το πρόγραμμα.....	41

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Προφίλ Μαθητών πριν και μετά το πρόγραμμα .....	36
Γράφημα 2. Ερώτηση 19 (Αυτοαντίληψη) – Μέσος όρος πριν και μετά το πρόγραμμα .....	39





## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

---

Σύμφωνα με τις αρχές του Αμερικανικού Πραγματισμού και τον κύριο εκπρόσωπό τους, John Dewey, οι μαθητές αποδίδουν τα μέγιστα όταν μαθαίνουν κάνοντας (learning by doing). Επομένως, αν επιδιώκεται, όντως, η εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος επί το βέλτιον, χρειάζεται να αποφευχθεί από την εκπαιδευτική κοινότητα η σχολαστική επεξήγηση των επιμέρους εννοιών και να εστιαστεί η προσοχή στον υπαινισσόμενο λόγο (Schank, 1995). Έτσι, ο μαθητής ενέχει κεντρική θέση στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να ανακαλύψει τη δική του γνώση που θα είναι ικανός να ανακαλέσει, ανά πάσα στιγμή, κατά την πορεία της ζωής του. Με αυτό τον τρόπο, προάγεται η αυτοαξία, η αυτοαντίληψη και η αυτοαποτελεσματικότητα του μαθητή, αφού το ζητούμενο, πλέον, δεν είναι να κατακτήσει μια έτοιμη γνώση, αλλά να υπερβεί τις δοθείσες πληροφορίες και να αυτενεργήσει (Salkind, 2013).

Κατά γενική ομολογία, οι μαθητές μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κατευθύνονται σε μια παιδαγωγική που έχει γενικό σκοπό και μαζί ειδικό στόχο, την απομνημόνευση, τη στείρα γνώση στο όνομα μιας καλής επίδοσης και, όχι μιας ουσιαστικής, γόνιμης, διά βίου παιδείας. Έτσι, τα μαθήματα που αφορούν στην ολόπλευρη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου εμποδίζονται στην ανάπτυξη και εφαρμογή τους (Higgins, 2009).

Προκειμένου, όμως, για την αυτενέργεια των μαθητών, είναι πρωτεύουσας σημασίας στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα η ένταξη των Παραστατικών Τεχνών. Η επαφή των μαθητών με το δράμα, τη μουσική, το χορό, την αφήγηση, τα εικαστικά προσφέρει αναρίθμητα πλεονεκτήματα που θα δώσουν ώθηση στους μαθητές να εκφράσουν ανεξερεύνητες πλευρές τους και να προχωρήσουν με σιγουριά προς την κατεύθυνση των ονείρων τους.

Ιδιαίτερη, όμως, έμφαση δίνεται στο Δράμα, αφού μέσω αυτού, περικλείονται, αλλά και αναδεικνύονται όλες οι Τέχνες. Μέσα από την έρευνα φάνηκε πως οι μαθητές Δημοτικού που συμμετέχουν σε καλλιτεχνικά προγράμματα σχηματίζουν τις δικές τους ικανότητες προκειμένου να επιτύχουν στόχους. Ειδικότερα, οι μαθητές έδειξαν αυξημένη αυτοπεποίθηση και αίσθηση της αυτοαξίας μετά από τη συμμετοχή τους στο δράμα. (Luftig, 2000). Άρα, είναι επιτακτική η ανάγκη, ακόμη που συμμετέχουν σε καλλιτεχνικά προγράμματα σχηματίζουν τις δικές τους ικανότητες προκειμένου να επιτύχουν στόχους. Ειδικότερα, οι μαθητές έδειξαν αυξημένη

αυτοπεποίθηση και αίσθηση της αυτοαξίας μετά από τη συμμετοχή τους στο δράμα. (Luftig, 2000) . Άρα, είναι επιτακτική η ανάγκη, ακόμη περισσότερο, της ενίσχυσης των μαθητών μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης ώστε να μπορούν να αναπαράγουν θετικές στάσεις ζωής τις οποίες θα έχουν ως εφόδια για το μέλλον τους.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ

---

## 1.1 ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ

Θεωρείται γεγονός αναμφισβήτητο πως η εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας είναι αυτή η οποία χαρακτηρίζει την ανθρώπινη υπόστασή μας. Μέσα σε ολόκληρη τη φύση, ίσως μόνο ο άνθρωπος είναι σε θέση να αυτοπαρατηρείται και να παρατηρεί, διαμορφώνοντας μια προσωπική εικόνα του πώς είναι. Στην προσπάθειά μας να ανακαλύψουμε αθέατες πλευρές του εαυτού μας, ερχόμαστε αντιμέτωποι με θεμελιώδη υπαρξιακά ερωτήματα όπως: «ποιος είμαι;», «ποια είμαι;» «προς τα πού να κατευθυνθώ;», «ποια επιλογή με οδηγεί στην προσωπική μου ευτυχία;».

Η εικόνα την οποία διαμορφώνουμε για τον εαυτό μας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εξελικτική μας πορεία και καθορίζει τα μέγιστα στη λήψη αποφάσεων και στην πρωτοβουλία για δράση. Επιπρόσθετα, αποτελεί σημαίνοντα παράγοντα για την ψυχική μας υγεία και ισορροπία (Bandura, 1977).

Τα άτομα που διαθέτουν θετική εικόνα εαυτού παρουσιάζουν εντελώς αντίθετη συμπεριφορά από τα άτομα που διαθέτουν αρνητική εικόνα εαυτού. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη περίπτωση, πρόκειται για άτομα δημοφιλή, που προσαρμόζονται εύκολα και έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Αναγνωρίζουν τον εαυτό τους συμπεριλαμβάνοντας και τα αδύναμά τους σημεία, δείχνοντας εμπιστοσύνη και προσφέροντας ισχυρά κίνητρα για επιτυχία. Από την άλλη πλευρά, άτομα με χαμηλή αυτοαντίληψη δείχνουν να απομονώνονται, να παρουσιάζουν άγχος στις δραστηριότητές τους, αλλά και υποτιμούν τις πραγματικές τους δυνατότητες. Τείνουν να εστιάζουν στις πιο αδύναμες πλευρές τους, είναι ανασφαλή ώστε δεν συμμετέχουν σε ανταγωνιστικές διαδικασίες από το φόβο της αποτυχίας (Λεονταρή, 1996).

Κατόπιν των παραπάνω και σε συμφωνία με τα αποτελέσματα πλείστων ερευνών, γίνεται όλο και πιο φανερό πως η αρνητική αυτοαντίληψη κατευθύνει το άτομο προς την αδράνεια έχοντας έντονα τη συναίσθηση της πιθανής αποτυχίας, ενώ

η θετική αυτοαντίληψη ωθεί το άτομο στην αυτενέργεια με μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας (Peterson, & Seligman, 1984).

Έτσι, γίνεται σαφές πως προκειμένου το άτομο να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, χρειάζεται τη θετική αυτοαντίληψη ώστε να είναι σε θέση να επεξεργάζεται, να αξιολογεί και να παρατηρεί τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει. Διαφορετικά, δυσκολεύεται να επικεντρωθεί στο υπό μελέτη αντικείμενο, επηρεασμένο από το φόβο της σχολικής αποτυχίας διακινδυνεύοντας τη θετική του εικόνα και την αυτοπεποίθησή του.

### **1.1.1 ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ**

Η μελέτη της έννοιας του εαυτού αποτελεί αντικείμενο προς διερεύνηση, ήδη από την αρχαιότητα. Οι φιλόσοφοι της περιόδου εκείνης, ασχολήθηκαν αρκετά συστηματικά με τη συγκεκριμένη έννοια, αλλά και για αρκετούς αιώνες στη συνέχεια, έως ότου η ψυχολογία αναγνωρίστηκε ως ξεχωριστός επιστημονικός κλάδος και, διαχωρισμένος, πια, από τη φιλοσοφία, ασχολήθηκε με τη σκέψη και τη συμπεριφορά των ανθρώπων.

Θεωρείται γεγονός αδιαμφισβήτητο πως ο φιλόσοφος Σωκράτης ήταν εκείνος που, μέσω της μαιευτικής μεθόδου, οδηγούσε τον άνθρωπο στην προσωπική του αλήθεια. Προϋπόθεση, όμως, γι' αυτό ήταν κάθε άνθρωπος ξεχωριστά να δουλέψει πάνω στον εαυτό του. Βέβαια, για να συμβεί αυτό χρειαζόταν απαραίτητα το «γνώθι σαυτόν», δηλαδή η προσωπική επίγνωση. Ο Σωκράτης, θεωρεί, ακόμη, πως η κακία προέρχεται από την άγνοια (Πολίτης, 2004). Έτσι, σύμφωνα με τα λεγόμενά του Σωκράτη, κανείς δεν πράττει το κακό, εφόσον το γνωρίζει και, άρα, είναι η άγνοια που τον οδηγεί στην πράξη του. Επομένως, το «γνώθι σαυτόν» οδηγεί στην αρετή και προς αυτή την κατεύθυνση επιχειρούσε να καθοδηγήσει τους συνομιλητές του χρησιμοποιώντας τη διαλεκτική.

Εν συνεχεία, ο Πλάτων ενέταξε την έννοια του εαυτού στη θεωρία του για την «ψυχή», ως ζωογόνου ενέργειας που κινείται και κινεί, αλλά και αντιλαμβάνεται, συναισθάνεται και θέλει. Σύμφωνα με τον ίδιο, αναγνωρίζεται η αθανασία της ψυχής, αφού φέρει μια ζωντανία που ξεπερνά σε διάρκεια κάθε μεταβολή. Στη φιλοσοφική του θεώρηση, ο Πλάτων κάνει λόγο για τη διάκριση της ψυχής. Στο πρώτο μέρος

αντιστοιχεί το λογιστικό ή ο νους όπου εδράζεται η γνώση και η αρετή. Στο δεύτερο μέρος, το μη λογικό, που παραπέμπει στον κόσμο των αισθήσεων διακρίνονται δύο μέρη. Ένα ευγενικότερο που αντιστοιχούσε στη δύναμη της βούλησης, το λεγόμενο «θυμό» και ένα κατώτερο που αντιστοιχούσε στην απληστία των αισθήσεων. Ο νους, ο θυμός, και η επιθυμία ήταν οι τρεις μορφές δράσης της ψυχής, τα είδη των καταστάσεών της (Λεονταρή, 1996)

Ο Αριστοτέλης διατεινόταν πως η ψυχή είναι χωρίς σώμα, αλλά αποτελεί μία δύναμη που το κινεί και το κατευθύνει. Μέσα από τη θεωρία του τόνισε την ενότητα της ψυχής -με τις δυνατότητές της- αλλά του σώματος. Κατά τον Σταγειρίτη φιλόσοφο, η ψυχή και το σώμα είναι αλληλένδετα ενωμένες με το σώμα να αποτελεί μέσο έκφρασης της ψυχής. (Πολίτης, 2004).

Έτσι, σύμφωνα με τους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους, η έννοια του εαυτού σχετίζεται με την ψυχή, το νου ή το πνεύμα το οποίο διακρίνεται από διάρκεια και ενίοτε μπορεί να ταυτιστεί με το αιώνιο.

Κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα, η σημαντικότητα του ατόμου ελαττώνεται, οπότε σχεδόν εκλείπει το ενδιαφέρον των διανοούμενων για την έννοια του εαυτού. Σε αντίθεση, όμως, με την επερχόμενη εποχή της Αναγέννησης κατά την οποία ο άνθρωπος έρχεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος (Λεονταρή, 1996).

Σταθμό στις φιλοσοφικές θεωρίες αποτελούν οπωσδήποτε οι απόψεις του Descartes για τον «σκεπτόμενο εαυτό». Ο Καρτέσιος υποστήριξε ότι η φύση μας είναι δυσνόητη, ότι δηλαδή αποτελείται από δύο διαφορετικές υποστάσεις που μεταξύ τους, όμως, συνδέονται με μία ουσιώδη σχέση. Η περίφημη ρήση του «cogito ergo sum», (σκέφτομαι, άρα υπάρχω) φανερώνει ότι η οντότητά μας χαρακτηρίζεται από ζωτικότητα από τη στιγμή που είμαστε σε θέση να σκεφτόμαστε και μόνο τότε. (Λεονταρή, 1996).

Εν συνεχεία, ο Τζον Λοκ έθεσε τη γνώση στο επίκεντρο του εαυτού, αλλά υποστήριξε πως η πρώτη προέρχεται από την εμπειρία. Ο David Hume απέρριψε τις ιδέες των φιλοσόφων Πλάτωνα και Αριστοτέλη περί ψυχής, καθώς η άποψή του για τον εαυτό βασίζεται σε μία σειρά από εμπειρίες που συνδυάζονται με ποικίλους τρόπους. Κατά τον Hume, η έννοια του εαυτού δεν υφίσταται διαφορετικά, παρά μόνο ως το σύνολο των εμπειριών του. Έτσι, σύμφωνα με τα παραπάνω, ο εαυτός είναι μια ψευδαίσθηση, μια σειρά από βιώματα και εμπειρίες σε διαρκή κίνηση (Λεονταρή, 1996).

Παρά ταύτα, ο Καντ προχώρησε πέρα από την εμπειρική αίσθηση του εαυτού του Hume και διέκρινε τον εαυτό ως υποκείμενο και ως αντικείμενο.

Θα μπορούσε αδιαμφισβήτητα να ειπωθεί πως οι φιλοσοφικές θέσεις και θεωρίες των στοχαστών και φιλοσόφων που προηγήθηκαν, δημιούργησαν τις κατάλληλες συνιστώσες προκειμένου με την ανάπτυξη της ψυχολογίας κατά το τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, η έννοια του εαυτού να θεωρηθεί ψυχολογικό φαινόμενο.

Ένας εκ των πρώτων που ασχολήθηκαν με την έννοια του εαυτού από ψυχολογική άποψη ήταν αναμφίβολα ο William James. Οι ιδέες του υπήρξαν ιδιαίτερα καινοτόμες για την εποχή του. Πιο συγκεκριμένα, με το έργο του “principles of psychology” το 1890, ο William James υποστήριξε πως ο εαυτός χωρίζεται σε δύο μέρη: το «εγώ» (I) και το «εμένα». Το «Εγώ» είναι το υποκείμενο που λειτουργεί, αισθάνεται και έχει εκτελεστική λειτουργία. Το «Εμένα» είναι το αντικείμενο της εμπειρίας. Ο James θεωρεί ότι το Το “Εγώ” αφορά περισσότερο στο φιλοσοφικό πεδίο, ενώ το «Εμένα» ανάγεται σε αντικείμενο της ψυχολογίας. (Φουστέρης, 2004)

Εμβαθύνοντας την ανάλυση του ο James προχώρησε από τα γνωστικά στοιχεία της έννοιας του εαυτού στις συναισθηματικές λειτουργίες του. Στο πλαίσιο αυτό επεσήμανε ότι η κάθε εικόνα που σχηματίζει το άτομο για τον εαυτό του, βιώνεται μοναδικά, ερμηνεύεται υποκειμενικά και αξιολογείται από το ίδιο, σε συνδυασμό με τις προσδοκίες τις οποίες θέτει το ίδιο το άτομο. Έτσι, στο συναισθηματικό επίπεδο αναδύεται η δημιουργία της αυτοεκτίμησης ως συναισθηματικής – συγκινησιακής επένδυσης του εαυτού. Ο βαθμός της αυτοεκτίμησης προσδιορίζεται, σύμφωνα με τον περίφημο «νόμο του James», ως η αναλογία των πραγματικών επιτυχιών προς το επίπεδο των προσδοκιών του ατόμου (επίπεδο επιτυχίας προς επίπεδο φιλοδοξίας) όπως το ίδιο το άτομο τις αντιλαμβάνεται. Ο νόμος αυτός προσδιορίζει την κατεύθυνση του προσανατολισμού της συμπεριφοράς του ατόμου προκειμένου να διατηρήσει την αυτοεκτίμησή του σε υψηλό επίπεδο. Έτσι, προκειμένου το άτομο να επιτύχει την επίτευξη υψηλής αυτοεκτίμησης θα πρέπει να προσανατολίσει τη συμπεριφορά του είτε προς την αύξηση των επιτυχιών είτε προς την μείωση των προσδοκιών, δηλ. είτε θα εντείνει τις προσπάθειες του ώστε να αυξηθεί το επίπεδο των επιτυχιών είτε θα μειώσει τις φιλοδοξίες του και θα αναθεωρήσει τους στόχους του (Σωτηρίου, 2002).

Οι απόψεις του James άσκησαν τεράστια επίδραση στην επιστημονική μελέτη

του εαυτού, τόσο στο χώρο της ψυχολογίας όσο και της κοινωνιολογίας και πολλά από τα θέματα που έθιξε εξακολουθούν να βρίσκονται στο επίκεντρο του σύγχρονου επιστημονικού προβληματισμού σχετικά με τον εαυτό (Harter, 1999). Ακόμη, οι απόψεις του James, έθεσαν τις βάσεις για τη θεωρία της «συμβολικής αλληλεπίδρασης» της οποίας κυριότεροι εκπρόσωποι είναι ο Charles Cooley και ο George Mead.

Ο Charles Horton Cooley διατύπωσε την άποψη ότι το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του μέσα από τις πράξεις ή αντιδράσεις των άλλων κατά τη διάρκεια των διαπροσωπικών σχέσεων του χρησιμοποιώντας τον όρο «αυτό-καθρεπτιζόμενο εαυτό» - looking glass self (Φλουρής, Κουλοπούλου, & Σπυριδάκης, 1981). Οι ενέργειες αυτές, που αντανακλώνται από τον «κοινωνικό καθρέφτη», προσλαμβάνονται και ερμηνεύονται υποκειμενικά από το άτομο και στη συνέχεια εσωτερικεύονται για να συνθέσουν την εικόνα του εαυτού. Έτσι, βαρύνοντα ρόλο, για την ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος κατέχουν όχι τόσο οι άλλοι, όσο η άποψη που είναι σχηματισμένη από το άτομο γι' αυτούς και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση.

Εν συνεχεία, το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης που ορίζεται από τον Mead είναι σύνθετο. Συγκροτείται από τις σχέσεις του ατόμου με τα άλλα άτομα και με την οργανωμένη κοινωνία και από τον ιδιαίτερο τρόπο εσωτερίκευσης αυτής της αλληλεπίδρασης από το κάθε άτομο. Η αλληλεπίδραση έχει την έννοια ότι το άτομο δημιουργεί κοινωνικές σχέσεις με τους άλλους, μέσω των οποίων οικοδομεί τον εαυτό του. Ο Mead θεώρησε ότι ο εαυτός είναι και υποκείμενο και αντικείμενο γνώσης. Τόνισε επίσης τη σημασία της γλώσσας και των συμβολικών κωδικών στη συνειδητοποίηση του εαυτού προκειμένου να επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση του ατόμου με τους άλλους. Σύμφωνα με την θεωρία του, το άτομο μέσω της γλώσσας, μπορεί να μπαίνει στη θέση του «γενικευμένου άλλου» - generalized other και να βλέπει τον εαυτό του μέσω αυτού. Έτσι, με κάθε διαφορετική ευκαιρία του κοινωνικού περιβάλλοντος, εμφανίζεται ένας διαφορετικός εαυτός, ανάλογα με την περίπτωση. (Λεονταρή, 1996).

Στο πλαίσιο της ψυχαναλυτικής θεωρίας, ο Sigmund Freud δεν χρησιμοποίησε τον όρο «εαυτός» και η έννοια του εαυτού δεν αποτέλεσε κεντρικό θέμα απασχόλησης γι' αυτόν (Loevinger, 1976).

Το «εγώ», σύμφωνα με τη θεωρία του Freud, κατέχει μέσα στην ψυχική συσκευή το ρόλο του οργανωτή και του συντονιστή ενός σύνθετου πλέγματος ενδοψυχικών σχέσεων και λειτουργιών, ανάμεσα στις ενορμήσεις του Εκείνο και στις



απαιτήσεις του Υπερ-Εγώ, από όπου απορρέει η τελική διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του ατόμου. Παρόμοιος, όμως, ρόλος έχει αποδοθεί και στον «εαυτό», ο οποίος θεωρείται το κέντρο της προσωπικότητας που ενοποιεί τις ψυχικές λειτουργίες και διασφαλίζει την ενότητα και την ακεραιότητα του προσώπου. Με βάση αυτά τα κοινά στοιχεία των δύο εννοιών (του εαυτού και του εγώ), υποστηρίχτηκε ότι το Φροϋδικό «εγώ» και ο «εαυτός», ως ψυχολογική διαδικασία, έχουν παρόμοιο εννοιολογικό περιεχόμενο ή ότι ταυτίζονται εννοιολογικά (Hartman, 1939).

Στο πλαίσιο των σύγχρονων θεωριών, η φαινομενολογική προσέγγιση έχει αδιαμφισβήτητα, «κερδίσει έδαφος» δεδομένης της σπουδαιότητας που δίνει συνολικά στις εμπειρίες του ατόμου, ανάλογα με τις προσλαμβάνουσές του. Επιπρόσθετα, θεωρεί το άτομο εξίσου ικανό να διαμορφώσει και να επιλέξει το είδος των εμπειριών που βιώνει. Πρόκειται, δηλαδή, για μια δυναμική σχέση μεταξύ του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του. Έτσι, δίνεται ένας ενεργός ρόλο στον άνθρωπο που συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα (Φλουρής, 1989). Κύριοι εκπρόσωποι της συγκεκριμένης προσέγγισης, είναι οι Snygg και Combs, ο Carl Rogers και ο George Kelly.

Ακόμη, νεότερες προσεγγίσεις για τον εαυτό είναι αυτές του Epstein (1973) και των Markus και Nurius (1986). Σύμφωνα με τον Epstein, κάθε άτομο διαμορφώνει μια θεωρία για τον εαυτό του που οδηγεί στην καλύτερη διαβίωσή του. Η Markus τονίζει πως κάθε άτομο δίνει σημασία στους τομείς της ζωής του, που είναι αναγκαίοι για τον αυτοπροσδιορισμό του. Αυτές οι αντιλήψεις, οι «πιθανοί εαυτοί» (possible selves), ασκούν σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά του ατόμου.

Επιπρόσθετα, ο Higgins (1987) αναγνωρίζει τρεις διαφορετικές εκφάνσεις που είναι σημαντικές για την ανάπτυξη της αντίληψης του εαυτού. Ειδικότερα, πρόκειται για την προσωπική αυτοαντίληψη, δηλαδή την εικόνα που έχει σχηματισμένη το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του, την κοινωνική αυτοαντίληψη που αναφέρεται στην εντύπωση που πιστεύει πως ο κοινωνικός περίγυρος έχει για εκείνο και, τέλος, η ιδανική αυτοαντίληψη, δηλαδή τα χαρακτηριστικά που θα προτιμούσε να έχει ο άνθρωπος για τον εαυτό του. Η ανισορροπία μπορεί να προέλθει από τη διαφορά μεταξύ της προσωπικής και κοινωνικής αυτοαντίληψης. Σε αντίθετη περίπτωση, το άτομο έχει τη δυνατότητα να αισθανθεί εσωτερική γαλήνη και ευημερία.

Οι Marsh & Shavelson (1985) με τη θεωρία τους διέκριναν επτά κρίσιμα χαρακτηριστικά για τη δομή της αυτοαντίληψης. Συγκεκριμένα, αφορά στη δομημένη, πολυδιάστατη, περιγραφική, αξιολογική και ιεραρχική δομή.

### **1.1.2 ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ: ΔΙΑΚΡΙΣΗ**

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να τονιστεί η διαφορά ανάμεσα στις έννοιες της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης. Οι επιστήμονες Wells και Marwell (1976) επισημαίνουν πως η αυτοαντίληψη απαρτίζεται από ένα σύνολο στάσεων προς τον «εαυτό», ενώ η αυτοεκτίμηση θα μπορούσε να οριστεί ως η αξιολογική πτυχή καθεμιάς από αυτές τις στάσεις ή το σύνολο αυτών των επιμέρους αξιολογήσεων.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Εύη Μακρή Μπότσαρη (2001) η αυτοεκτίμηση (self-esteem) αφορά στη συναισθηματική πλευρά του εαυτού, ενώ η αυτοαντίληψη, συνδέεται με τη γνωστική πλευρά. Οπωσδήποτε, όμως, η αυτοαξιολόγηση ενυπάρχει καθοριστικά και για τις δύο έννοιες.

### **1.1.3 ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΜΕΣΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

Κατά τη μέση παιδική ηλικία, που ονομάζεται και σχολική ηλικία, αφού διακρίνεται από την είσοδο του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, σημαντικότερη θέση κατέχει η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά ηλικίας 6-12 ετών, αναπτύσσονται και αλληλεπιδρούν σε ένα περιβάλλον πλούσιο από επιρροές τόσο οικογενειακές, όσο και κοινωνικές τις οποίες λαμβάνουν ιδιαίτερα υπόψη. Έτσι, τα παιδιά προσπαθούν να βρουν μια ισόρροπη θέση ανάμεσα στις πεποιθήσεις της οικογένειας, του σχολείου, αλλά και των προσωπικών τους αναγκών και επιθυμιών. Κατ' αυτό τον τρόπο, το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, επηρεάζουν τα μέγιστα στη διαμόρφωση ή μη, μιας θετικής αυτοαντίληψης.

Σύμφωνα με τον Erikson (1968) η περίοδος της μέσης παιδικής ηλικίας χαρακτηρίζεται από το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν τα παιδιά για μάθηση και η τάση τους αυτή θα μπορούσε να συνοψιστεί στη φράση: «Μπορώ να μάθω». Η ανικανότητα ή η σημαντικότητα της αντίληψης που θα αποκτήσει το παιδί για τον εαυτό του σε αυτή την ηλικία, παίζουν καθοριστικό ρόλο και για τη μετέπειτα ζωή του του βάσει των βιωμάτων που θα ζήσει. Στο τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα όπου η

σχολική πρόοδος γίνεται συνώνυμη της βαθμοθηρίας, η οποία επιβραβεύεται, ενώ σε αντίθετη περίπτωση αποδοκιμάζεται συμβαίνει συχνά να υπάρξει σύγχυση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της αξίας ή ικανότητας (Burns, 1982).

Το γεγονός αυτό επιφέρει ολέθρια αποτελέσματα, καθότι η αυτοαντίληψη της νοητικής ικανότητας είναι δυνατό εύκολα να διαταραχθεί από την αποτυχία, δεδομένου ότι το σχολείο την τονίζει ιδιαίτερα. Ακόμη όταν η χαμηλή απόδοση ερμηνεύεται ως έλλειψη ικανότητας, το άτομο συμπεραίνει πως του λείπει ένα ουσιώδες στοιχείο, που τείνει να διασαλέψει τη θετική αυτοαξιολόγησή του (Bloom, 1977).

Μέσα στη σχολική τάξη, ωστόσο, με το να στρέφεται η προσοχή στο «επιτυχημένο παιδί», ενισχύεται οπωσδήποτε η θετική του αυτοαντίληψη. Σε αντίθεση, βέβαια, με μαθητές οι οποίοι αποτυγχάνουν, σύμφωνα με τα σχολικά κριτήρια, οπότε, βαθμηδόν, τείνουν να παρουσιάζουν μια τάση απόσυρσης ή επιθετικότητας. Η επαναληψιμότητα των εν λόγω συνθηκών που ενισχύουν τα δίπολα «καλός-κακός», αλλά και την ταμπελοποίηση των μαθητών οδηγούν αναμφισβήτητα σε άτομα με εικόνα εαυτού ανάλογα με το παραχθέν πρότυπο, καθώς τα λόγια και οι πράξεις των Σημαντικών Άλλων, ως επί το πλείστον, γονέων και δασκάλων, αποκτούν σε αυτή την ηλικία ιδιαίτερη βαρύτητα (Λεονταρή, 1996).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

---

### 2.1 Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Από αρχαιοτάτων χρόνων, η ανάγκη του ανθρώπου να βιώσει τον εαυτό του μέσα από μία διαφορετική οπτική γωνία τον έστρεψε προς την τέχνη του θεάτρου. Η χρήση προσωπείου έδινε την κατάλληλη απόσταση από την πραγματικότητα, ώστε να ενσαρκωθεί ο εκάστοτε ρόλος.

Το εκπαιδευτικό Δράμα, όρος που αποτελεί γλωσσικό δάνειο από τον αντίστοιχο όρο «Drama in Education», που εμφανίστηκε στην Αγγλία τη δεκαετία του 1960, έλκει σαφέστατα τις ρίζες του από το θέατρο.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση χρησιμοποιεί τεχνικές από το θέατρο (Παπαδόπουλος, 2010) και από άλλες νέες θεραπευτικές μεθόδους, με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο (Κοντογιάννη, 2008, 2012).

*«Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μια νέα παιδαγωγική αντιμετώπιση, δράση και προσέγγιση με κύριο άξονά της το παιδί. Αποτελεί μία νέα μορφή της θεατρικής αγωγής, κατά την οποία η παιδαγωγική επιστήμη, προκειμένου να εκπληρώσει τους στόχους της, αντλεί από τη θεατρική τέχνη ασκήσεις και τεχνικές, καθώς επίσης και από άλλες νέες θεραπευτικές μεθόδους, όπως το ψυχόδραμα, τις οποίες προσαρμόζει σύμφωνα με τις ανάγκες και τους σκοπούς της»* (Κοντογιάννη, 2012:15). Έτσι, η Δραματική Τέχνη αποτελεί μια δυναμική διαδικασία η οποία συνενώνει όχι μόνο τον κόσμο των Τεχνών, αλλά και τον κόσμο των Επιστημών προκειμένου να προβάλει ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα το οποίο σε κάθε συμμετέχοντα θα αφήσει ένα ανεξίτηλο αποτύπωμα. Κι αυτό γιατί, το δράμα επιτρέπει στους μαθητές να δουν τη σημασία των ενεργειών τους, πέρα από τις ενέργειες αυτές καθ' αυτές και να ζήσουν την πραγματικότητα μέσα από τη φαντασία (Wagner, 1999). Αποτελεί από τη μια έναν ενεργητικό και αποτελεσματικό τρόπο

διδασκαλίας και μάθησης και από την άλλη μια αυτόνομη μορφή τέχνης (Ελένη, & Τριανταφυλλοπούλου, 2004)

Βέβαια, αποτελεί σύνηθες φαινόμενο να συγχέεται το Εκπαιδευτικό Θέατρο με το ανέβασμα μιας παράστασης με τη δραματοποίηση ή τη δημιουργία φανταστικών καταστάσεων και τη δράση μέσα σε αυτές. Το εκπαιδευτικό Θέατρο, όμως, παρόλο που περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω, δεν περιορίζεται μόνο σ' αυτά. Κι αυτό γιατί η έμφαση δίνεται στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα. Αναμφισβήτητα, το Εκπαιδευτικό Θέατρο αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία χρησιμοποιεί πλείστα μέσα και τεχνικές προκειμένου να οδηγήσει στη βιωματική μάθηση.

### **2.1.1 ΟΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο εκπαιδευτικό Θέατρο είναι: η συλλογική ζωγραφιά, η παγωμένη εικόνα, η διαμόρφωση του φανταστικού περιβάλλοντος, η ανίχνευση σκέψεων, ο καταγισμός ιδεών, οι φωνές μέσα στο μυαλό, οι συζητήσεις που ακούγονται τυχαία, οι τηλεφωνικές συνδιαλέξεις,. Ακόμα, ο ρόλος στον τοίχο, το θέατρο αγοράς, η δραματοποίηση, ο δάσκαλος σε ρόλο, η τελετουργία, οι συναντήσεις, η ανακριτική καρτέλα, ο διάδρομος συνείδησης, καθορίζοντας το χώρο, η μίμηση (Κοντογιάννη, 2008· Τσιάρας, 2005· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης σχετίζονται άμεσα με την πολλαπλή νοημοσύνη και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Αυτή απαιτεί την ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία προκειμένου να επιτευχθεί η γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική μάθηση (Dikici, Yavuzer, & Gundogdu, 2008). Στη Δραματική Τέχνη εφαρμόζεται η μέθοδος της σκαλωσιάς, όπως την ονόμασε ο Bruner, καθώς ο δάσκαλος ως εμπυχωτής συντονίζει την ομάδα, αναζητά το θέμα που απασχολεί τους μαθητές και μέσα από μια διαδικασία θεατρικών πρακτικών οι μαθητές βιώνουν την ανάλογη εμπειρία (Γκόβας, 2003).

Έτσι, ανάλογα με τη δομή κάθε συνάντησης, επιλέγονται οι κατάλληλες θεατρικές τεχνικές οι οποίες και θα επιτρέψουν στους συμμετέχοντες να συνδέσουν βιωματικά την εμπειρία τους και να συνδεθούν και οι ίδιοι με τα υπόλοιπα μέλη της

ομάδας. βασικός συνδετικός κρίκος σε αυτή τη διαδικασία είναι η αφήγηση ιστοριών για την οποία γίνεται λόγος παρακάτω.

## 2.1.2 ΑΦΗΓΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΩΝ

*«Χωρίς αμφιβολία, η ανάγκη του ανθρώπου να ακούει και να αναπαράγει με οποιονδήποτε τρόπο ιστορίες είναι τόσο βασική όσο η πείνα και η δίψα»<sup>1</sup>. Είναι αξιοπαρατήρητο πόσο ο νέος άνθρωπος από την πρώτη στιγμή της ύπαρξής του, λαχταρά να κάνει άλματα στο φανταστικό, προκειμένου να βρει τον εαυτό του εκεί. «Οι ιστορίες εκπληρώνουν τις ψυχικές και πνευματικές ανάγκες του ατόμου, όπως ο μύθος τις ανάγκες της φυλής. Και οι δύο έχουν συγκεκριμένη δομή και υπακούουν σε κοινούς νόμους συμβολισμού. Και τα δύο δείχνουν τη συνεχή πάλη του ανθρώπου ν' ανακαλύψει την πραγματική του αξία, τον εσωτερικό του εαυτό, τη θέση του στο Σύμπαν» (Κούπερ, 1983:179).*

Εάν κλείσουμε τα μάτια μας και αφήσουμε τον εαυτό μας ελεύθερο να ανακαλέσει ιστορίες από την παιδική ηλικία, αναμφίβολα, θα συναντήσει ένα πρόσωπο φροντίδας το οποίο διηγείται: «Μια φορά και έναν καιρό...» κάπως έτσι, κατ' αυτόν τον τρόπο, αναδύονται οι πρώτες μνήμες. Σύμφωνα με τον Bettelheim (1995) το παραμύθι κινείται ανάμεσα στο πραγματικό και στο φανταστικό και επιτρέπει να αναδυθούν στοιχεία και από τους δύο κόσμους. Ακόμη, βοηθά στην κατανόηση και αντιμετώπιση της θνητότητας, ώστε να ανακαλύψει κανείς τα όριά του και τις δυνατότητές του. Σαφέστατα, αποτελεί έναν υπέροχο οδηγό ώστε να εναρμονιστεί το άτομο με στοιχεία της φύσης.

Η αφήγηση είναι σημαντική στη ζωή ενός παιδιού. Κάθε δράμα εμπεριέχει αφήγηση, δηλαδή μια ιστορία, και τα μαθήματα δράματος δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να δημιουργήσουν μια κοινή ζωντανή αφήγηση, που ξεδιπλώνεται μπροστά στα μάτια τους τη στιγμή που συμβαίνει. Σε μια κλασική θεατρική παράσταση παρουσιάζεται στους θεατές μια ήδη καταγεγραμμένη και προβαρισμένη ιστορία. Στο δράμα αυτοί που συμμετέχουν είναι ενεργοί, διαδραστικοί, συλλογικοί δημιουργοί της αφήγησης και ταυτόχρονα αφηγητές που ζουν την ιστορία, καθώς την πλάθουν και αλληλεπιδρούν διαρκώς με το περιεχόμενό της, διανοητικά και συναισθηματικά, υποδυόμενοι κάποιο ρόλο (Baldwin, 2009).

---

<sup>1</sup> Από το βιβλίο του Πολ Όστερ, *Η επινόηση της μοναξιάς*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2015.

Το αντικείμενο της αφήγησης είναι η καθορισμένη χρονική στιγμή και όχι η αιωνιότητα (Bremont, 1973) Έτσι, οι ιστορίες μας μεταφέρουν σε ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο όπου «κάποτε», «εκεί», συνέβη «κάτι» σε «κάποιον». Άρα, η οριοθέτηση είναι σαφής και δεδομένη. Στις κοινότητες των λαϊκών αφηγητών, η θέση της αφήγησης είναι διαφορετική σύμφωνα με το είδος και το σκοπό των συγκεντρώσεων, (Καπλάνογλου, 2010. Έγκειται στη δεινότητα του αφηγητή να επιλέξει να αφηγηθεί μια ιστορία που θα εκπέμψει στο συλλογικό ασυνείδητο. *«Το παραμύθι επομένως ενώ μοιάζει απλό, είναι σύνθετο, ενώ μοιάζει αφελές είναι επιδεκτικό πάντα μιας δεύτερης ανάγνωσης, λέει άλλο πράγμα απ' αυτό που λέει. Υπάρχει πάντα, όπως και στο όνειρο, ένα φανερό και ένα λανθάνον περιεχόμενο. Το γεγονός αυτό, ότι δηλαδή υπάρχει ένας άλλος λόγος κάτω από το λόγο παρακινεί τον ακροατή – αναγνώστη να συστήσει τη δική του προσωπική ιστορία»* (Αναγνωστοπούλου, 2007:93).

Μέσα από το παραπάνω σκεπτικό, η ερευνήτρια θέλησε να εντάξει την αφήγηση ως ζωτικό μέρος της εργασίας αυτής και όχι απλώς την αφήγηση ως ένα πάρεργο. Και αυτό, γιατί αποτελεί πεποίθησή της πως το Εκπαιδευτικό Δράμα με την αφήγηση μπορούν κάλλιστα να συνδεθούν και να «επικοινωνήσουν».

Αδιαμφισβήτητα, η αφήγηση ενέχει στοιχεία θεατρικότητας τα οποία συνδυάζονται με στίχους και ήχους, αρώματα ίσως που μπορούν να συνταξιδέψουν τον ακροατή, πολύ περισσότερο απ' ό,τι τον αναγνώστη (Gersie, 2002). Η θεατρικότητα είναι απαραίτητη προκειμένου να γίνουν απτά τα συναισθήματα και οι συνθήκες που βιώνουν οι ήρωες των ιστοριών. Ακόμη, η αφήγηση μπορεί να γίνει πολύ πιο ενδιαφέρουσα όταν χρησιμοποιούνται και ανάλογα υφολογικά στοιχεία όπως η υπερβολή, η λιτότητα, το χιούμορ, το ξάφνιασμα, οι επαναλήψεις και η κορύφωση (Αναγνωστόπουλος, 1987).

Με αυτό τον τρόπο, επιτρέπεται να δημιουργηθεί διάδραση μεταξύ κοινού και ακροατών που επιτρέπει την αμοιβαία επικοινωνία. Η αφήγηση του παραμυθιού, έτσι, γίνεται η συναισθηματική αγκαλιά της ομάδας, αφού δίνεται η δυνατότητα και στις δύο πλευρές για μοίρασμα την αποδοχή (Φιλίππου, & Καραντάνα, 2010).

Επιπρόσθετα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως η αφήγηση μιας ιστορίας «φωτίζεται» μέσα από τις Τέχνες, καθώς μέσω των στοιχείων της δίνονται αφορμές για ποικίλου τύπου δράσεις. Δηλαδή, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η ζωγραφική, η δραματοποίηση, η μουσικοκινητική και να ζωντανέψει ένας ρόλος ανάλογα με την εκάστοτε απόδοση. Κάθε υλικό που αναδύεται από μια τέτοια πολύτεχνη εμπειρία

είναι πολύτιμο, καθώς εμπλουτίζει το άτομο με προσωπική γνώση που θα φανεί σίγουρα χρήσιμη στο μέλλον του.

### **2.1.3 Η ΑΦΗΓΗΣΗ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΣΟ**

Είναι γεγονός πως κάθε άνθρωπος, ήδη από τη γέννησή του, λαμβάνει διαφορετικά ερεθίσματα τα οποία στην πορεία τον σμιλεύουν και διαμορφώνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Έτσι, χωρίς αμφιβολία, τα πρώτα αυτά θεατρικά στοιχεία διαλόγου διαμορφώνονται μέσω της φωνής της μητέρας, του πατέρα, των συγγενών, αργότερα των δασκάλων και των σημαντικών Άλλων.

Πολλές φορές οι ιστορίες μέσω των συμβολικών στοιχείων και των προτύπων που μεταφέρουν αποτελούν για το παιδί παραδείγματα μίμησης στην καθημερινή του ζωή. Μέσα από αυτά, παίρνει θάρρος, υιοθετεί νέες στάσεις και προχωρεί. Πάντως, ο δρόμος που χαράσσεται αποτελεί, θα μπορούσε να ειπωθεί, έναν οδικό χάρτη που δείχνει τη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον με το οποίο κάθε φορά χρειάζεται να έρθει αντιμέτωπος για να εξισορροπήσει τις αντίθετες δυνάμεις του καλού και του κακού (Φιλίππου, & Καραντάνα, 2010).

Επιπρόσθετα, το παιδί ακούγοντας ιστορίες μπορεί ευκολότερα να καθησυχαστεί παρά να ακούσει το λογικότερο επιχείρημα για μία κατάσταση. Σύμφωνα με τον Μπακιρτζή (2006) τα παραμύθια και οι φανταστικές ιστορίες δίνουν την ευκαιρία τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες να χαθούν μέσα στον κόσμο του ονείρου και του φανταστικού και με αυτό τον τρόπο να έρθουν σε επαφή με τη βαθύτερη πραγματικότητά τους. Η συμβολική γλώσσα των παραμυθιών είναι ο κώδικας μέσα από τον οποίο μπορεί να επικοινωνήσει ο ενήλικας με το παιδί.

Συχνά, τα παιδιά ζητούν επαναληπτικά τις ίδιες ιστορίες, ενώ οι ενήλικες παραξενεύονται με αυτό. Κι όμως, είναι απόλυτα λογικό, αφού το παιδί χρειάζεται χρόνο για να αφιερώσει στα στοιχεία του παραμυθιού προκειμένου να τα αφομοιώσει και να πράξει τα δικά του παραδείγματα. Άλλωστε, το παιδί συνειδητοποιεί το δικό του ρόλο με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του, παρακολουθώντας τις ζωές των άλλων μέσα στο παραμύθι (Κούπερ, 1983).



## 2.1.4 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΜΨΥΧΩΤΗ

Προκειμένου η ομάδα να μπορέσει να οδηγηθεί σε ένα ασφαλές πλαίσιο όπου θα επιτρέπεται σε κάθε μέλος ξεχωριστά να εκφράζεται ελεύθερα, αλλά με σεβασμό, χωρίς να περιορίζει με τη στάση του, τη συμπεριφορά άλλων, απαιτείται η ενεργητική παρουσία του εμπυχωτή ο οποίος με γνώση, ευθύνη και υπομονή θα δημιουργήσει το περιβάλλον που θα επιτρέψει την ισόρροπη ανάπτυξη των μελών της.

Μέσα στην ομάδα εμπλεκόμενοι εκτός από τους μαθητές είναι και ο δάσκαλος/εμπυχωτής. Αυτό αποτελεί ταυτόχρονα ευκολία και δυσκολία για τον τελευταίο, καθότι ενυπάρχουν τα δικά του συναισθήματα και σκέψεις, τα οποία δεν πρέπει να παρεμποδίζουν την ομαλή ροή της διαδικασίας.

Ωστόσο, η σχέση διαλόγου είναι απαραίτητη. Γι' αυτό και οι διδαχές του Paulo Freire (1977) τονίζουν ότι ο παιδαγωγός δεν είναι εκείνος που απλώς παιδαγωγεί, αλλά εκείνος ο οποίος, ενώ παιδαγωγεί, ταυτόχρονα παιδαγωγείται μέσα από το διάλογο με το μαθητή. Ο μαθητής, ενώ παιδαγωγείται, είναι ταυτόχρονα και παιδαγωγός.

Αποτελεί καθοριστικής σημασίας η στάση του εμπυχωτή στην αντίληψη που θα σχηματίσει το παιδί για τον εαυτό του, καθώς βρίσκεται σε πορεία ανάπτυξης. Η τελευταία, δε, συχνότατα εξαρτάται από τον κοινωνικό περίγυρο, ο οποίος έχει διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ του παιδιού και του υλικού ή πολιτισμικού του κόσμου (Vygotsky, 1993).

Άρα, είναι εμφανής η επιρροή που ασκεί ο εμπυχωτής στην ομάδα και αντίστροφα. Ο πρώτος, όμως, έχοντας την ευθύνη να την οδηγήσει σε ένα ασφαλές πλαίσιο, οφείλει να αφογκράζεται τις ανάγκες που ανακύπτουν χωρίς να τις συγχέει με δικά του προσωπικά θέματα. Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό και για τον ίδιο τον εμπυχωτή να βρίσκεται σε πορεία προσωπικής εσωτερικής ανάπτυξης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Σύνδεση της αυτοαντίληψης με τη Δραματική Τέχνη.

---

### 3.1.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Προκειμένου να διαφανούν οι παράγοντες που καταδεικνύουν τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των μαθητών, έχουν διεξαχθεί σε ελληνικό και παγκόσμιο επίπεδο σημαντικός αριθμός ερευνών.

Σε ό,τι αφορά στην ελληνική επικράτεια, αναφορικά με την αυτοαντίληψη μαθητών δημοτικού σχετική έρευνα διενήργησαν οι επιστήμονες Φλουρής και Μαντζάνα (1978). Η προς εξέταση παράμετρος αφορούσε τη σχολική επιτυχία των μαθητών σε συνάρτηση με την εικόνα εαυτού τους. Από την ανάλυση των στοιχείων προέκυψε ότι ο μέσος όρος της αυτοαντίληψης των μαθητών ήταν υψηλός, όμως υπήρξε μικρή συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη των μαθητών και τη σχολική τους επίδοση. Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν από τους Marsh (1992) και Burns (1982) εστιάζοντας στον υψηλό βαθμό συσχέτισης αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης στους μαθητές που αποτυγχάνουν.

Στην Ελλάδα, επίσης, πραγματοποιήθηκε μια έρευνα (Καλογιάννης, 2007) σχετικά με την αυτοαντίληψη των μαθητών στο σχολείο, τον αθλητισμό και τη φυσική αγωγή. Τα αποτελέσματα απέδειξαν την υψηλή σχέση μεταξύ κάθε τομέα της αυτοαντίληψης ξεχωριστά και της θετικής έκφρασης που βιώνεται σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό και σωματικό τομέα. Η αμφίδρομη αυτή σχέση ενισχύει την αυτοαντίληψη.

Επιπρόσθετα σε διαφορετική έρευνα που υλοποιήθηκε από την Ελευθερία Μπάκα το 2011 διερευνήθηκε το εάν και κατά πόσο το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ατόμων 10 – 12 ετών τυπικής ανάπτυξης όσο και των ατόμων 16 -23 ετών με ειδικές ανάγκες. Το πρόγραμμα περιελάμβανε συνολικά δώδεκα (12) παρεμβάσεις στις οποίες καταγράφηκε η θετική εξέλιξη των συμμετεχόντων, τόσο τυπικής όσο και μη τυπικής ανάπτυξης σε ό,τι αφορά την αυτοπεποίθησή τους και την εξωτερική τους συναισθημάτων τους. Την ίδια γνώμη διατύπωσαν εξίσου τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην εν λόγω έρευνα. Το πρόγραμμα διήρκεσε 4 μήνες.

Στην Ελλάδα, πραγματοποιήθηκε μια έρευνα (Tsiaras, 2012) η οποία επιβεβαίωσε τη σχέση μεταξύ θετικής αυτοαντίληψης και δραματικού παιχνιδιού. Ανάμεσα σε δείγμα εκατόν σαράντα ένα (141) μαθητών μεταξύ οχτώ (8) έως έντεκα (11) ετών σε περιοχή της Αθήνας και απέδειξε ότι το δραματικό παιχνίδι ασκεί θετική επίδραση στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και επίσης ότι η θετική αυτή επίδραση επηρεάζει ανεξάρτητα από την ηλικία αφού οι ερευνητικές προσδοκίες επιβεβαιώθηκαν σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας.

Σημαντική, επίσης, είναι και η έρευνα της Χατζηθεολόγου (1994) η οποία εφαρμόστηκε σε μαθητές δημοτικού και φανερώνει θετική σχέση μεταξύ της γενικής αυτοαντίληψης και των επιμέρους επιδόσεών τους στο βαθμό ανάγνωσης και κατανόησης ενός κειμένου.

Ο Λενακάκης και η Λουλά (2014) στην ερευνά τους αποδεικνύουν τη σπουδαιότητα της κούκλας στην τάξη για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και παραγωγής γραπτού λόγου σε παιδιά δημοτικού. Η έρευνα έλαβε χώρα στο 87<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης για 12 ημέρες, στο μάθημα της γλώσσας, σε μαθητές Β΄ δημοτικού. Εργαλεία συλλογής δεδομένων αποτελούν οι γραπτές σημειώσεις από παρατήρηση πριν την έρευνα και τα γραπτά κείμενα των παιδιών που δημιουργήθηκαν μετά την έρευνα. Η ερευνά βασίστηκε στο μεθοδολογικό παράδειγμα της θεμελιωμένης θεωρίας και η ανάλυση των γραπτών κειμένων βασίστηκε στο μοντέλο του Labov.

Η έρευνα του Τσιάρα αναφέρεται στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών Δημοτικού σχολείου μετά την εφαρμογή προγράμματος δραματικής τέχνης. Ο ερευνητικός πληθυσμός αποτελείται από 2428 μαθητές 120 δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα, ηλικίας 8-11 ετών. Βασικό ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε το κοινωνιομετρικό τεστ του Moreno (Tsiaras, 2016).

Επιπρόσθετα, η έρευνα της Ιωάννου (2008) με θέμα: «η προφορική αφήγηση λαϊκού παραμυθιού ως μέσο ενίσχυσης της ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας» στην οποία πήραν μέρος δεκαοχτώ μαθητές ελληνικής και αλβανικής καταγωγής, εκ των οποίων δέκα (10) κορίτσια και οκτώ (8) αγόρια. Συμπερασματικά, φάνηκε πως τα περισσότερα νήπια είχαν να δώσουν πιο συγκεκριμένες απαντήσεις και με παραδείγματα μετά το πέρας της αφήγησης.

Ο Μάρδας (2016) στην ερευνά του με θέμα «η επιρροή του εκπαιδευτικού δράματος στην ενσυναίσθηση των εφήβων» υλοποίησε μελέτη περίπτωσης του

«φαινομένου» της ενσυναίσθησης σε εφηβικό πληθυσμό 15 – 16 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν τη βελτίωση τόσο της γνωστικής όσο και της συναισθηματικής ενσυναίσθησης μετά το πέρας του προγράμματος παρά τις δυσκολίες που υπήρχαν, λόγω των εγγενών δυσκολιών της μεσοεφηβικής περιόδου.

### 3.1.2 ΔΙΕΘΝΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Παράλληλα, σε παγκόσμιο επίπεδο, οι έρευνες εστιάζουν ακόμη στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της αυτοαντίληψης και της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών. Αυτού του τύπου η έρευνα των Affum-Osei, Asante Adom και Barnie, έλαβε χώρα το 2014 σε σύνολο εκατόν είκοσι (120) μαθητών γυμνασίου όπου και διαπιστώθηκε ο υψηλός βαθμός συσχέτισης μεταξύ κινήτρων επίτευξης στόχων και υψηλής αυτοαντίληψης στον ακαδημαϊκό τομέα.

Επιπρόσθετα, η Kennedy (1990), παρουσιάζει την εφαρμογή ενός προγράμματος σε μαθητές δευτέρας και πέμπτης δημοτικού, το οποίο περιείχε δημιουργία θεατρικών παραστάσεων από τους ίδιους τους μαθητές με τίτλο: *«ενδυνάμωση του μαθητή μέσω της θεατρικής παράστασης»*. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως τα παιδιά που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα ανέπτυξαν τόσο την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους όσο και τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους.

Η Hertzberg (1998) εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα δραματοποίησης σε παιδιά δημοτικού διαπίστωσε ότι τα παιδιά ανέπτυξαν την αναγνωστική τους ικανότητα, έδειξαν ενδιαφέρον για τις ιστορίες που δραματοποιήθηκαν και επιπλέον ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους για το διάβασμα.

Ακόμη, η Irving (2000) χρησιμοποιώντας την τεχνική του κουκλοθέατρου, συμπέρανε ότι τα παιδιά βελτίωσαν την αυτοαντίληψη τους σε σχέση με τη φυσική τους εικόνα, αλλά και την αποδοχή των σημαντικών άλλων ανεξαρτήτως εμφάνισης. Συνολικά στην έρευνα έλαβαν μέρος 152 μαθητές δημοτικού σχολείου.

Προκειμένου για τη χρήση θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση δημιουργήθηκε η έρευνα των Greech και Bhavnagri (2002) και απέδειξε ότι μπορούν να βελτιώσουν την ικανότητα γραφής εφαρμοσμένη σε παιδιά πρώτης τάξης.

Ο Peter R. Wright (2006) στην έρευνά του σχετικά με την προσωπική ανάπτυξη και την θεατρική εκπαίδευση έλαβαν μέρος 123 παιδιά που προέρχονταν

από 5 διαφορετικές κατηγορίες αστικών, επαρχιακών και αγροτικών περιοχών, με μέσο όρο ηλικίας τα 11,5 έτη. Το πρόγραμμα διήρκησε 10 εβδομάδες και βασίστηκε σε παιχνίδια ρόλων που εφαρμόστηκαν μέσα στο σχολείο. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρατηρήθηκε βελτίωση στην αυτοαντίληψη των συμμετεχόντων.

Όπως γίνεται σαφές από τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα, υπάρχει θετική ένδειξη συνάφειας μεταξύ της αυτοαντίληψης και της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, το οποίο βοηθά την ερευνήτρια να προχωρήσει ακόμη περισσότερο ώστε να ερευνήσει ειδικότερα τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης με έμφαση την αφήγηση ιστοριών.

Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η αφήγηση σε συνδυασμό με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται μπορούν να έχουν καθοριστικό αποτέλεσμα για τους ακροατές, οποιασδήποτε ηλικίας (Φιλίππου, & Καραντάνα, 2010), πολλώ δε μάλλον, για μαθητές μέσης παιδικής ηλικίας, που η αφήγηση είναι μέρος της διαδικασίας της ανάπτυξής τους.

Έτσι, μέσω του προγράμματος αυτού, δίνεται η ευκαιρία για την ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης και δη, μέσω της αφήγησης. Και αυτό μπορεί να υποστηριχθεί ακόμα από το γεγονός ότι το παραμύθι αντιστοιχεί σε μια ορισμένη βαθμίδα πνευματικής και ψυχικής ανάπτυξης του παιδιού, που καθορίζεται από την ανιμιστική αντίληψη του κόσμου. Και η βαθμίδα αυτή δεν περιορίζεται στη νηπιακή και την πρώτη παιδική ηλικία, αλλά επεκτείνεται ως και την εφηβεία (Σακελλαρίου, 1995). Γι' αυτό και το παιδί όντας εγωκεντρικό, πιστεύει πως τα φυτά, τα ζώα, τα αντικείμενα είναι πρόθυμα να τον βοηθήσουν. Με αυτό τον τρόπο, μαθαίνει να κάνει συμμάχους μπροστά στα εμπόδια που ανακύπτουν για να νικήσει και να βγει από τη δύσκολη θέση.

Με αυτόν τον τρόπο, το παραμύθι, αν και κινείται στο χώρο του φανταστικού προετοιμάζει, θα λέγαμε, το παιδί για την πραγματική ζωή. Αυτό σημαίνει πως το παραμύθι δε μιλά για την υπερβατική πραγματικότητα, αλλά για μια πραγματικότητα που μπορεί να υπάρξει με την έννοια πως ο κάθε άνθρωπος είναι ικανός να δομήσει μόνος του τη ζωή του και να τη φτιάξει όπως επιθυμεί, συνοπολογίζοντας, βέβαια, τις δυσκολίες, αλλά και τη βοήθεια που μπορεί να λάβει (Σακελλαρίου, 1995).

Έτσι, οι τομείς της αυτοαντίληψης – σχολική ικανότητα, σχέσεις με τους συνομηλίκους, αθλητική ικανότητα, φυσική εμφάνιση, διαγωγή – συμπεριφορά – μπορούν κάλλιστα να καλλιεργηθούν περισσότερο μέσω της εφαρμογής τεχνικών της Δραματικής Τέχνης και ιδιαίτερα, μέσω της αφήγησης ιστοριών. Παρακάτω,

παρουσιάζεται αναλυτικά το ερευνητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας με την περιγραφή της διαδικασίας και των επιμέρους αποτελεσμάτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

---

### 4.1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 4.1.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε ώστε να μελετήσει κατά πόσο οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης ενισχύουν την αυτοαντίληψη των μαθητών της Δ΄ Δημοτικού.

#### 4.1.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ

Κύριο μέλημα μέσω της συγκεκριμένης έρευνας είναι το παρακάτω τιθέμενο ερώτημα:

Α) Μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης ενισχύεται η αυτοαντίληψη των μαθητών της Δ΄ Δημοτικού;

#### 4.1.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ- ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η εν λόγω έρευνας δράσης, συλλέχθηκαν τόσο ποιοτικά, όσο και ποσοτικά δεδομένα ώστε να εξασφαλιστούν, όσο το δυνατόν, πιο αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα.

Ειδικότερα, έγινε χρήση ερωτηματολογίου που θα περιγραφεί στη συνέχεια, αλλά και επικουρικά προσωπικού ημερολογίου της ερευνήτριας. Το τελευταίο, δε, *«αποτελεί την ιδανική μέθοδο για τη μελέτη της μη λεκτικής συμπεριφοράς, όπως είναι οι χειρονομίες, η στάση του σώματος και τα συναισθήματα»* (Σταλίκας, 2011). Οι σημειώσεις αυτές μετά το πέρας κάθε παρέμβασης καταγράφονταν αναλυτικά, ώστε να υπάρχει άμεση σύνδεση ανάμεσα στα γραφόμενα και στο υλοποιημένο πρόγραμμα και, άρα να μην υπάρχουν διαρροές.

Για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης των μαθητών Δ΄ Δημοτικού χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του «Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου II» της Susan Harter, καθηγήτριας Ψυχολογίας στο University of Denver, όπως έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στα ελληνικά από την Εύη Μακρή Μπότσαρη.

Το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ II απευθύνεται σε μαθητές Δ', Ε'. ΣΤ' Δημοτικού. Ως προς τη δομή του, το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ II, περιλαμβάνει έξι κλίμακες, πέντε από τις οποίες αποτυπώνουν ισάριθμους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης και μία η οποία αξιολογεί την αυτοεκτίμηση.

Ως προς το περιεχόμενο, του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ II, εξετάζονται οι παρακάτω παράμετροι: α) σχολική ικανότητα: η αντίληψη του μαθητή για τις επιδόσεις και την ικανότητά του στα σχολικά μαθήματα, β) σχέσεις με τους συνομηλίκους: ο βαθμός της κοινωνικής αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλίκους, γ) αθλητική ικανότητα του μαθητή: ικανότητά του στα σπορ και τα αθλήματα, δ) φυσική εμφάνιση: αντίληψη του μαθητή για το σώμα του, το πρόσωπό του και γενικά τη σωματική του διάπλαση και την εξωτερική του εμφάνιση, ε) διαγωγή – συμπεριφορά: κατά πόσο ο μαθητής νιώθει ότι συνήθως κάνει αυτό που είναι σωστό και ότι γενικά έχει καλή συμπεριφορά και ζ) αυτοεκτίμηση: κατά πόσο ο μαθητής είναι ευχαριστημένος γενικά με τον εαυτό και με τη ζωή που κάνει.

Από τον μαθητή ζητείται πρώτα να επιλέξει ποιος τύπος ατόμου, από τους δύο εναλλακτικούς που περιγράφονται στο κάθε σκέλος της ερώτησης, του ταιριάζει περισσότερο. Έπειτα, καλείται να αποφασίσει, σημειώνοντας με X το αντίστοιχο τετράγωνο, κατά πόσο η περιγραφή του τύπου ατόμου που επέλεξε «απόλυτα του ταιριάζει» ή μάλλον του ταιριάζει. Το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ II περιλαμβάνει τριάντα συνολικά ερωτήσεις, πέντε ανά κλίμακα κλειστού τύπου. Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, απουσία του συνεντευκτή, κινδυνεύουν να μην απαντηθούν και, έτσι, να μείνουν ασυμπλήρωτες (Κυριαζή, 2001).

#### **4.1.4 ΧΡΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ**

Το ημερολόγιο αποτελεί ένα από τα πιο δημοφιλή μέσα συλλογής δεδομένων και απαντάται αρκετά συχνά στο χώρο της εκπαίδευσης. Με αυτό το μέσο, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να κρατήσει προσωπικές σημειώσεις εν ώρα μαθήματος, τις οποίες αμέσως μετά μπορεί να αναπτύξει προκειμένου να βγάλει συμπεράσματα σχετικά με την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτές θα δώσουν πληρέστερη εικόνα και θα «φωτίσουν» αθέατες πλευρές του μαθήματος, που, διαφορετικά δε θα μπορούσαν να φανούν.



Το ερευνητικό ημερολόγιο αποτελεί ένα ιδιωτικό έγγραφο που βοηθά τους ερευνητές να καταγράψουν παρατηρήσεις, σκέψεις και προβληματισμούς για την ερευνητική τους δράση καθώς και τον τρόπο που ανταποκρίνονται σε αυτή οι μετέχοντες στην έρευνα. Επίσης, σημειώνονται συμπεριφορές των συμμετεχόντων. Πρόκειται δηλαδή, σαν ένα κοινό ημερολόγιο όπου, στην ουσία, ασχολείται περισσότερο με σκέψεις και συμπεριφορές παρά με συναισθήματα. Ένα τέτοιο ημερολόγιο διατήρησε και η ερευνήτρια στο διάστημα που υλοποιείτο το πρόγραμμα παρέμβασης. Βασικό πλεονέκτημα είναι ότι είναι γραμμένο στη γλώσσα της, γεγονός που διευκόλυνε την ανάγνωσή του (Creswell, 2005). Άλλοι λόγοι που οδήγησαν την ερευνήτρια στην τήρηση του ημερολογίου ήταν η αναγκαιότητα διατήρησης των δεδομένων που προέκυπταν κατά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης και ήταν εύκολα να διαφύγουν μετά από ένα χρονικό διάστημα. Την ίδια στιγμή, λόγω της υλοποίησης του προγράμματος σε μια σχολική τάξη κρίθηκε αναγκαία η πρόσβαση σε κάτι απλό, οικείο αλλά παράλληλα αρκετά οργανωτικό και οικονομικό.

Επιπροσθέτως, ήταν ένα μέσο στο οποίο καταγράφονταν οι προβληματισμοί της ερευνήτριας ως προς τις μεθόδους που χρησιμοποιούσε, τους αναστοχασμούς της και τις ενστάσεις που τυχόν συνέβαιναν στο πλαίσιο συνεργασίας των μαθητών για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων (Altrichter, Posch & Somelch, 2001). Η δομή του ημερολογίου της ερευνήτριας ήταν συγκεκριμένη και είχε περισσότερο τη μορφή καταγραφής σημαντικών περιστατικών που συνέβαιναν κατά τη διάρκεια του προγράμματος, αναστοχασμού δραστηριοτήτων και δεδομένα παρατήρησης.

#### **4.1.5 ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ**

Η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί στοιχεία της έρευνας δράσης γι' αυτό και είναι σημαντικό να γίνει αναφορά σε αυτό το είδος της ερευνητικής διαδικασίας. Η έρευνα-δράσης (action research) αποτελεί ένα είδος ερευνητικής προσέγγισης που χαρακτηρίζεται για την ευελιξία και την προσαρμοστικότητά της. Σύμφωνα με τον Elliott (1991:69) η έρευνα δράσης είναι «η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στο πλαίσιο αυτής της κατάστασης». Πρόκειται για μια μικρής κλίμακας επιτόπια έρευνα που αποσκοπεί στον εντοπισμό ενός συγκεκριμένου πρακτικού προβλήματος και επιχειρεί να το θεραπεύσει σ' ένα συγκεκριμένο τοπικό-πραγματικό πλαίσιο. Οι Kemmis και McTaggart (1992)

αποσαφηνίζουν τον όρο υποστηρίζοντας πως είναι μια συμμετοχική διαδικασία, η οποία βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές κατανοώντας καλύτερα τις συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων οι πρακτικές αυτές εφαρμόζονται.

Παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να παρατηρεί και να κατανοεί όλες τις παραμέτρους και τους παράγοντες που καθορίζουν το μαθησιακό κλίμα και τη συμπεριφορά των εμπλεκομένων και να επανασχεδιάζει τα επόμενα βήματα της έρευνας. Ο συνδυασμός της έρευνας και της δράσης προσέλκυσε το ενδιαφέρον των ερευνητών, των εκπαιδευτικών και όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και έτσι χρησιμοποιείται σε κάθε περιβάλλον στο οποίο πρέπει να επιτευχθεί μια αλλαγή ή βελτίωση. Η έρευνα δράσης μπορεί να υλοποιηθεί είτε από έναν εκπαιδευτικό ή από περισσότερους που συνεργάζονται στο πλαίσιο του σχολείου ή από εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς ή πρόσωπα που σχετίζονται με το υπό παρακολούθηση ζήτημα (Holly, & Whitehead, 1986). Οι Kemmis και McTaggart (1992) επιχειρούν να επισημάνουν τις διαφορές μεταξύ της έρευνας δράσης και μιας απλής καθημερινής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουν ότι η έρευνα δράσης έχει πιο συστηματικό χαρακτήρα, είναι περισσότερο οργανωμένη, είναι διαμορφωτική και επιχειρεί να μεταβάλει μια κατάσταση που χρήζει βελτιώσεως παρατηρώντας παράλληλα τα αποτελέσματα των εφαρμοσμένων αλλαγών.

#### **4.1.6 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ**

Με την εκκίνηση του Γ' εξαμήνου σπουδών στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πελοποννήσου, ξεκίνησε η διαδικασία αναζήτησης εκπαιδευτικού ιδρύματος το οποίο θα ήταν πρόθυμο να φιλοξενήσει την εν λόγω έρευνα δράσης για δώδεκα συναπτές συναντήσεις.

Καθότι, ο τόπος διαμονής μου έγκειται στην Αθήνα και, συγκεκριμένα στην περιοχή του Αγίου Ελευθερίου Αχαρνών, εκκίνησα από εκεί ορμώμενη.

Το πρώτο εκπαιδευτικό ίδρυμα στο οποίο απευθύνθηκα ήταν το Λεόντειο Λύκειο Πατησίων, από το οποίο και αποφοίτησα. Η απάντηση που έλαβα εξαρχής ήταν ιδιαίτερα θετική, όμως, λόγω φόρτου και άλλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που συνυπήρχαν, κατέστη αδύνατη η συνεργασία.

Έτσι, η ερευνήτρια απευθύνθηκε στη διεύθυνση του 39<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αθηνών όπου εδράζεται στον Άγιο Ελευθέριο Αχαρνών. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής του σχολείου, χαιρέτησε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον το εγχείρημα και υπήρξε θετικός υποστηρικτής ως προς την εκκίνηση της συνεργασίας.

Προκειμένου, όμως, να γίνει αυτό, χρειάστηκε η ερευνήτρια να προσκομίσει τα απαραίτητα από το Πανεπιστήμιο δικαιολογητικά, δηλαδή την έγκριση εκπόνησης της εργασίας με θέμα: «η συμβολή τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης μαθητών Δημοτικού» μαζί με αντίγραφο του ερωτηματολογίου που θα χορηγούταν στους μαθητές, καθώς και έγγραφη δήλωση που θα συμπληρώνονταν από τους γονείς προκειμένου τα παιδιά τους να συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

Έτσι, συμφωνήθηκε ότι θα μοιράζονταν από τον διευθυντή στους μαθητές η δήλωση προκειμένου, όσοι συμφωνούν να την υπογράψουν.

Εν συνεχεία, υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία του διευθυντή και της ερευνήτριας, η οποία επιβεβαίωσε ότι στην πλειοψηφία των μαθητών είναι θετικοί στην εκκίνηση του προγράμματος.

Κατόπιν αυτού, και δεδομένου του ενδιαφέροντος της ερευνήτριας για το τμήμα της Δ' Δημοτικού, ο διευθυντής πρότεινε την παραχώρηση της δικής του διδακτικής ώρας που αφορούσε στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής και αντ' αυτού να δοθεί η διδακτική ώρα για την αξιοποίηση της έρευνας.

Οπότε, ορίστηκε η εκκίνηση της συνεργασίας και, άρα του ερευνητικού θέματος, να πραγματοποιηθεί στις 18.01.2017, ημέρα Τετάρτη και ώρα 10:00.

Οι παρεμβάσεις συμφωνήθηκε να λαμβάνουν χώρα στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου στις περιπτώσεις όπου δεν υπήρχε εκδήλωση ή προετοιμασία για κάποια σχολική εορτή ή άλλη δραστηριότητα. Σε διαφορετική περίπτωση, στην αίθουσα διδασκαλίας των μαθητών (στην οποία θα ήταν σκόπιμος ο παραμερισμός των θρανίων προκειμένου για την αύξηση του ελεύθερου χώρου).

Η συχνότητα των συναντήσεων ορίστηκε μία φορά την εβδομάδα, από το μήνα Ιανουάριο έως τον μήνα Μάιο.

Στην αρχή, η διάρκεια του προγράμματος για τις πρώτες δύο συναντήσεις, κρατούσε όσο μία διδακτική ώρα, δηλαδή σαρανταπέντε λεπτά. Δεδομένου, όμως, πως ο χρόνος αυτός αποδείχθηκε εξαιρετικά μικρός για τη διενέργεια του προγράμματος, η εμψυχώτρια ζήτησε από την κύρια διδάσκουσα του τμήματος, που

είχε και την επόμενη ώρα εάν θα μπορούσε να αξιοποιήσει και αυτήν προς όφελος της έρευνας. Η διδάσκουσα δεν έφερε καμία απολύτως αντίρρηση.

Έτσι, κάθε φορά η συνολική διάρκεια του προγράμματος κρατούσε μιάμιση ώρα. Συνολικά, διενεργήθηκαν δώδεκα συναντήσεις (12), από τις 18 Ιανουαρίου έως και τις 5 Απριλίου 2017.

#### **4.1.7 ΔΕΙΓΜΑ**

Οι μαθητές του Δ2 τμήματος του 39<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αθηνών αριθμητικά αποτελούνταν συνολικά από δεκαεννέα μαθητές. Από αυτούς, έντεκα κορίτσια και οκτώ αγόρια, εκ των οποίων, ένας μαθητής δε συμμετείχε στο πρόγραμμα, καθότι οι γονείς δε συναίνεσαν σε αυτό.

Έτσι, στην έρευνα πήραν μέρος δεκαοχτώ μαθητές, εκ των οποίων έντεκα κορίτσια και επτά αγόρια. Στους μαθητές διευκρινίστηκε πως η απόδοσή τους συνολικά στο πρόγραμμα δε θα επηρέαζε με κανέναν τρόπο τη βαθμολογική τους επίδοσή στα μαθήματά τους.

#### **4.1.8 ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η έρευνα εκκίνησε στις 18.01.2017. προηγουμένως, δεν υπήρξε κάποια πιλοτική προετοιμασία/προέρευνα. Ακόμη, κατόπιν συνεννόησης με τη διεύθυνση του σχολείου, δεν υπήρξε ομάδα ελέγχου παρά η πειραματική ομάδα. Στους μαθητές θα δίνονταν το αντίτυπο του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ II της Suzan Harter όπως μεταφράστηκε από την Εύη Μακρή Μπότσαρη.

Έτσι, οι μαθητές καλούνταν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο πριν από τη διεξαγωγή του προγράμματος, αλλά και μετά το πέρας αυτού. Στο σημείο αυτό, αξίζει να τονιστεί ότι οι πρώτες συναντήσεις, που ήταν συναντήσεις αναγνωριστικές, γνωριμίας μεταξύ της εμπυλωτριάς και των μαθητών, δε δόθηκε το ερωτηματολόγιο. Το γεγονός αυτό συνέβη στις 8 Φεβρουαρίου, όπου άρχισε το κυρίως πρόγραμμα.

#### **4.1.9 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΑΤΕΜ II**

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σε γενικές γραμμές ήταν σαφείς από τους μαθητές, πλην εξαιρέσεων που τέθηκαν ερωτήσεις προκειμένου για τη διευκρίνησή τους. Πιο συγκεκριμένα, ρωτήθηκαν οι λέξεις: «έτος», «φύλο» για το οποίο υπήρχε από πολλούς μαθητές η σύγχυση με τον «φίλο».

Αρκετοί μαθητές είχαν δυσκολία να περιγράψουν μονολεκτικά το επάγγελμα του γονέα/των γονέων τους. Όπως επίσης, ελάχιστοι μαθητές πράγματι γνώριζαν το επίπεδο σπουδών των γονέων τους. Ακόμη, χρειάστηκε να γίνουν διευκρινήσεις ως προς τα αρκτικόλεξα «Α.Ε.Ι.» και «Τ.Ε.Ι.», όροι που μπέρδευαν αρκετούς μαθητές στο τέλος της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Αξίζει, επιπρόσθετα να επισημανθεί πως το γεγονός ότι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι με τέτοιο τρόπο βαλμένες ώστε να δίνουν τόσο θετική όσο και αρνητική απάντηση στο ίδιο θέμα, έφερε τους μαθητές πολλές φορές σε σύγχυση ώστε να μην ξέρουν τι να απαντήσουν.

#### **4.1.10 ΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ**

Σε αυτό το σημείο, θα γίνει αναφορά σε κάθε συνάντηση ξεχωριστά αποδίδοντας περιληπτικά το κεντρικό μέλημα κάθε συνάντησης.

Σε γενικές γραμμές, οι ώρες των παρεμβάσεων ήταν στιγμές τις οποίες οι μαθητές περίμεναν με ιδιαίτερη ανυπομονησία και συχνά, ορισμένοι, περίμεναν έξω από την αίθουσα ώσπου να ανοίξει!

Στόχος των εργαστηρίων αυτών ήταν να συνδεθεί η αυτοαντίληψη με θετικούς τρόπους μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα, μέσω της αφήγησης και της δραματοποίησης ιστοριών.

Μέσα από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, φαίνεται πως δεν είναι μια συγκεκριμένη άσκηση ή ένα μοτίβο το οποίο θα οδηγήσει στη θετική αυτοαντίληψη, αλλά είναι περισσότερο η έμφαση στη διαδικασία. Αυτό σημαίνει το να δίνει ο εμπνευστής τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να εκφράζει διαφορετικές πλευρές του ανάλογα με το θέμα κάθε φορά. Έτσι, δεν υπάρχει τυποποίηση και συγκεκριμένη οδός από την οποία πρέπει να περάσει κάποιος, παρά από το δρόμο της

έκφρασης, της αυτοέκφρασης. Οπότε, δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια ένα πρόγραμμα δώδεκα συναντήσεων όπως περιληπτικά περιγράφονται παρακάτω.

Η πρώτη (1<sup>η</sup>) συνάντηση όπως σε κάθε δράση, αποτελεί την εναρκτήρια φάση της έρευνας και, άρα τη γνωριμία της ερευνήτριας με την ομάδα των μαθητών. Μεσούσης της σχολικής χρονιάς, οι μαθητές γνωρίζονταν αρκετά καλά μεταξύ τους. Όμως, τώρα, ήταν σκοπός να αναπτυχθεί περισσότερο η σχέση εμπιστοσύνης μέσα από άλλου τύπου δραστηριότητες. Έτσι, για αρχή, η συνάντηση αυτή περιελάμβανε ασκήσεις γνωριμίας, διάφορα παιχνίδια με ονόματα, καθώς και την αφήγηση σε ζευγάρια την ιστορία του ονόματος του κάθε παιδιού.

Η δεύτερη (2<sup>η</sup>) συνάντηση είχε στόχο να εξοικειώσει τους μαθητές με την έννοια της συγκέντρωσης, αλλά και να τους εισάγει σε κινητικές ασκήσεις. Ακόμη, υπήρχαν δραστηριότητες ανάπτυξης της φαντασίας, ενώ στο τέλος έγινε αναστοχασμός.

Το τρίτο (3<sup>ο</sup>) εργαστήριο, ως φυσική συνέχεια των δύο προηγούμενων, είχε στόχο να ενδυναμώσει την κινησιολογική έκφραση των μαθητών. Έτσι δόθηκαν οδηγίες για ασκήσεις που περιλαμβάνουν την ολόπλευρη σωματική έκφραση και οδηγούν στη θετική αντίληψη της αθλητικής ικανότητας κάθε μαθητή.

Το τέταρτο (4<sup>ο</sup>) εργαστήριο αναφέρεται στη διαγωγή – συμπεριφορά. Χρησιμοποιώντας την ιστορία: «ο τυφλός και ο κυνηγός», οι μαθητές άκουσαν την ιστορία και ασκήθηκαν στην προσοχή, τη συγκέντρωση που επιτρέπει την κατανόηση στη ζωή, ξεπερνώντας τις δυσκολίες και τις διαφορές.

Το πέμπτο (5<sup>ο</sup>) εργαστήριο περιλαμβάνει τόσο κινητικές ασκήσεις όσο και ασκήσεις γραφής που ακονίζουν το νου και τη φαντασία. Η ιστορία που αφηγείται η ερευνήτρια είναι «το ραγισμένο δοχείο». Η ενότητα αυτή άπτεται της διαγωγής – συμπεριφοράς, κατά την οποία διαφαίνεται πώς αξιοποιείται ένα φαινομενικά εμπόδιο και μετατρέπεται σε προτέρημα. Έτσι, μπορεί να οδηγήσει σε θετική στάση ζωής για κάθε μη ομαλή έκβαση των πραγμάτων.

Η έκτη (6<sup>η</sup>) συνάντηση αφορούσε τη φυσική εμφάνιση με προεκτάσεις συμβολικές και στον χαρακτήρα. Η ιστορία που ακούστηκε από τη συντονίστρια ήταν «το όνειρο του Γιόμο». Οι μαθητές μπόκαν στη διαδικασία να κατασκευάσουν χειροποίητες ζωγραφιές σε χαρτόνι με μαρκαδόρους, αλλά και να τις παρουσιάσουν σε ζευγάρια με το δικό τους τρόπο.

Η έβδομη (7<sup>η</sup>) συνάντηση είχε να κάνει με τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, αλλά και τη σχολική ικανότητα. Η ιστορία που συνόδευσε αυτή τη συνάντηση ήταν η

ινδική ιστορία «οι έξι τυφλοί». Μέσα στη διδακτική ώρα που ήταν στη διάθεσή μας, οι μαθητές δημιούργησαν σε ομάδες δικά τους οχήματα φαντασίας, μάντεψαν διάφορα υλικά που αντιστοιχούσαν με τον κεντρικό ήρωα της ιστορίας (έναν ελέφαντα) και συνέθεσαν όλοι μαζί το τέλος με ένα τραγούδι.

Κατά το όγδοο (8<sup>ο</sup>) εργαστήριο, η θεματική αφορούσε τόσο τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, όσο και τη διαγωγή – συμπεριφορά. Συνοδεία της ιστορίας: «η σοφία του κόσμου», οι μαθητές, ακούγοντας το μισό της μέρος, κλήθηκαν να παρουσιάσουν αυτό που αντιλαμβάνονταν πως θα μπορούσε να συμπληρώνει το υπόλοιπο. Η συνεργατικότητα ήταν κυρίαρχη, καθώς οι μαθητές δούλεψαν σε ζευγάρια.

Η ένατη (9<sup>η</sup>) συνάντηση συνοδεύτηκε από την ιστορία «Γιάννης, ο ξεροκέφαλος». Σε αυτήν, δίνεται έμφαση στη διαγωγή συμπεριφορά και λιγότερο στην αθλητική ικανότητα. Οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία να βιώσουν μαζί με τον ήρωα τις δοκιμασίες που περνάει κάθε φορά προκειμένου να φτάσει στον επιθυμητό στόχο παρά τα όσα ακούει από τρίτους.

Η δέκατη (10<sup>η</sup>) συνάντηση άπτεται των σχέσεων με τους συνομηλίκους, της αθλητικής ικανότητας, αλλά και της διαγωγής – συμπεριφοράς. Η συγκεκριμένη συνάντηση επικέντρωσε το μέλημά της σε κινητικές δραστηριότητες, οι οποίες υλοποιούνταν και ομαδικά προκειμένου να δοθεί το μήνυμα της ενότητας και της σύμπνοιας.

Κατά την ενδέκατη (11<sup>η</sup>) συνάντηση, η ιστορία που ειπώθηκε από την ερευνήτρια ήταν «το νύχι της αρκούδας». Κύρια θεματική ήταν η διαγωγή-συμπεριφορά. Και εκεί οι μαθητές συνεργάστηκαν ανάλογα με το πώς άκουσαν την ιστορία και σε ομάδες των τριών, καταγράφηκαν οι απόψεις. Οπότε, αναπτύχθηκε για ακόμα μία φορά ο δεσμός των σχέσεων με τους συνομηλίκους.

Κατά τη 12<sup>η</sup> συνάντηση, δόθηκε έμφαση στη διαγωγή – συμπεριφορά, αλλά και στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Σε αυτή την τελευταία συνάντηση, οι μαθητές είχαν πλέον την ευκαιρία να αναπτύξουν σε πλήρη δράση τα αυτοσχεδιαστικά τους χαρακτηριστικά, πιο απελευθερωμένοι από προηγούμενες φορές και να εκφραστούν περισσότερο, όπως οι ίδιοι αισθάνονται.

#### 4.1.11 ΣΧΟΛΙΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ

Στην παρούσα ενότητα, επιχειρείται μία κατηγοριοποίηση των επιμέρους παραγόντων της αυτοαντίληψης σε σχέση με τη βιωμένη παρουσία των μαθητών εντός της σχολικής αίθουσας κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Οι τομείς οι οποίοι θα εξεταστούν αφορούν τη σχολική ικανότητα, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, την αθλητική ικανότητα, τη φυσική εμφάνιση και τη διαγωγή – συμπεριφορά των μαθητών.

Συνολικά, οι μαθητές του τμήματος Δ2 του 39<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αθηνών, που παρευρίσκονται στο πρόγραμμα είναι 19, όμως οι συμμετέχοντες είναι 18, καθώς οι γονείς ενός μαθητή δε συνυπέγραψαν για τη συμμετοχή του. Έτσι, συνήθως, ο μαθητής αυτός γίνεται βοηθός στην υλοποίηση διαφόρων δραστηριοτήτων.

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν από την πρώτη μέχρι και τη δωδέκατη συνάντηση της έρευνας είναι πολλές και ποικίλης ύλης. Σημαντικό είναι να καταγραφεί πως οι μαθητές για πρώτη φορά υλοποιούσαν ένα αντίστοιχο πρόγραμμα στην τάξη τους, οπότε και οι αντιδράσεις τους ήταν πρωτότυπες και ξεχωριστές. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που σίγουρα παρατηρήθηκε είναι ότι η συμπεριφορά των παιδιών παρουσιάζει διαφοροποιήσεις από την πρώτη έως και τη δωδέκατη συνάντηση που υλοποιήθηκε.

Κατά την έναρξη των συναντήσεων, υπάρχει αμηχανία εκ μέρους των μαθητών. Συχνά, αντιδρούν σαν ένα σώμα με μια φωνή στις δράσεις είτε δε συμμετέχουν καθόλου. Πρόκειται για ένα μαθητικό σύνολο που χαρακτηρίζεται από μεγάλη ενεργητικότητα στις κινήσεις και αναζητά διαρκώς καινούριες δράσεις. Οι αντιδράσεις είναι έντονες όταν η άσκηση που πραγματοποιείται ή το παραμύθι που ακούγεται, δεν είναι της αρεσκείας τους. Επίσης, καθώς οι μαθητές έρχονται από ώρα διαλείμματος, στην αρχή, παρουσιάζουν μεγαλύτερη ανησυχία και ένταση μέχρι να ενταχθούν στη θεματική της κάθε φοράς.

Ακόμη, ως προς τον σχηματισμό των ομάδων, στην αρχή οι μαθητές είχαν έντονη την τάση να επιλέγουν με ποιους συμμαθητές τους επιθυμούν να υλοποιήσουν τη δράση. Ήθελαν οπωσδήποτε να είναι παρέα με τα άτομα που κάνουν παρέα και στα σχολικά διαλείμματα ή και εκτός τάξης.



Με την εισαγωγή, όμως, των παραμυθιών στη διαδικασία, αρκετοί μαθητές δεν είχαν πρόβλημα να συνεργαστούν με μαθητές με τους οποίους δεν είχαν κάνει ποτέ ξανά μαζί κάποια δραστηριότητα. Το γεγονός αυτό, έδωσε νέα ποιότητα στο αποτέλεσμα, καθώς δεν είχε τόσο αναμενόμενη εξέλιξη ή αφορούσε περισσότερο κοινό, καθώς οι γνωριμίες μεταξύ των παιδιών τους οδηγούσε συχνά να επαναλαμβάνουν κάποιο δικό τους εσωτερικό γλωσσικό κώδικα και, όχι, να ανακαλύψουν κάτι καινούριο.

Παρατηρείται, επίσης, πως οι μαθητές αυτής της ηλικίας, απολαμβάνουν ιδιαίτερα να φτιάχνουν χειροτεχνίες συνδυάζοντας διαφορετικού τύπου υλικά. Με αυτό τον τρόπο, εξελίσσεται η φαντασία τους και η δημιουργική τους πλευρά οπότε και η φυσική τους ικανότητα να δημιουργούν και να βλέπουν, παράλληλα, το αποτέλεσμα της δουλειάς τους.

Η σχέση, όμως, με τη φυσική τους εμφάνιση, φαίνεται στην πλειοψηφία των μαθητών να μην αισθάνεται άνετα με την εικόνα της και αυτό παρατηρείται τόσο σε αγόρια όσο και σε κορίτσια. Και αυτό φαίνεται από το ότι πολλές φορές χαρακτηρίζαν άσχημα κάτι που έφτιαχναν ή κατείχαν τα ίδια. Από την άλλη πλευρά, βέβαια, όταν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, περιλαμβάνονταν κινητικές ασκήσεις, οι μαθητές δεν έδειχναν καμία είδους δυσκολία στο να κάνουν συνδυασμούς κινήσεων και να εκφράζονται ελεύθερα με το σώμα τους.

Αναφορικά με την εν γένει διαγωγή – συμπεριφορά των μαθητών, κατά τη γνώμη της ερευνήτριας είναι αρκετά αυθόρμητη και ανεπιτήδευτη. Παρά την αρχική συστολή, οι μαθητές εκφράζουν αυτό που θέλουν να πουν όχι μόνο μεταξύ τους, αλλά και προς την εμπυχωτέρα του προγράμματος.

Σε ό,τι αφορά τον τομέα της σχολικής ικανότητας, οι μαθητές συνήθως έδιναν τα τετράδιά τους στη δασκάλα τους, πριν από την έναρξη του εργαστηρίου. Φαίνεται να είναι επιμελείς, καθώς όταν τους ζητείται έχουν μαζί τους τα απαραίτητα υλικά για τις επόμενες δράσεις. Περαιτέρω, όμως, φαίνεται να προτιμούν τις καλλιτεχνικές δράσεις έναντι των τυπικών μαθημάτων και αυτό φανερώθηκε από τη χαρά τους, όταν τελικά οι συναντήσεις καθιερώθηκαν σε δίωρη βάση!

Συνολικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως αυτό που, κατά κύριο λόγο, διαφοροποιήθηκε πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος είναι οι σχέσεις των μαθητών με τους ομηλικούς τους. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μεγαλύτερη άνεση στην επικοινωνία με άτομα λιγότερα οικεία, οπότε και την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων. Έτσι, οι

μαθητές νιώθουν περισσότερο κοινωνικά αποδεκτοί μέσα στο ίδιο τους το σχολικό πλαίσιο, έχοντας αυτή η αίσθηση προεκτάσεις και στο ευρύτερο περιβάλλον όπου ανήκουν με τους σημαντικούς Άλλους.

Σε ό,τι αφορά τους λοιπούς τομείς της αυτοαντίληψης, φυσική εμφάνιση, αθλητική ικανότητα, διαγωγή – συμπεριφορά, κατά τη γνώμη της ερευνήτριας, δεν παρατηρήθηκε τόσο σημαντική διαφορά, όσο στις σχέσεις με τους συνομηλίκους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

---

### 5.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ

Σκοπός της στατιστικής ανάλυσης είναι η διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις πέντε κλίμακες Αυτοαντίληψης («Σχολική Ικανότητα», «Σχέσεις με τους Συνομήλικους», «Αθλητική Ικανότητα», «Φυσική Εμφάνιση», Διαγωγή-Συμπεριφορά»), στις 25 μεμονωμένες-επιμέρους ερωτήσεις της Αυτοαντίληψης, του Ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ II, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Το δείγμα πάνω στο οποίο στηρίχτηκε η ανάλυση αποτελείται από 18 παιδιά (11 κορίτσια και 7 αγόρια) μαθητές της Δ΄ δημοτικού.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου της μελέτης και της εσωτερικής συνέπειας των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Για τη σύγκριση των σκορ των κλιμάκων του ερωτηματολογίου είτε πριν και μετά το πρόγραμμα είτε ανά φύλο προτιμήθηκε, λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος, η χρήση μη παραμετρικών τεχνικών ελέγχου των πιθανών διαφορών και πιο συγκεκριμένα ο έλεγχος Wilcoxon για 2 εξαρτημένα δείγματα (Wilcoxon Signed Ranks Test for Paired Samples) και ο έλεγχος Mann-Whitney για 2 ανεξάρτητα δείγματα (Mann-Whitney Test for Independent Samples). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των ελέγχων ορίστηκε σε κάθε περίπτωση σε 5% ( $\alpha=0.05$ ).

Η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν και η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του Στατιστικού Προγράμματος Κοινωνικών Επιστημών SPSS (Statistical Package for Social Science Ver.22).

#### 5.1.1 ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ

Πριν από τη διεξαγωγή οποιασδήποτε ανάλυσης, τα αποτελέσματα ελέγχθηκαν ως προς την αξιοπιστία τους και την εσωτερική συνέπεια των απαντήσεων. Για κάθε μία από τις πέντε κλίμακες Αυτοαντίληψης, τόσο πριν όσο και μετά το πρόγραμμα, υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha.

Πίνακας 1. Δείκτης Αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha) για τις 5 κλίμακες του ερωτηματολογίου, πριν και μετά το πρόγραμμα

ΚΛΙΜΑΚΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ CRONBACH'S ALPHA – ΠΡΙΝ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ CRONBACH'S ALPHA – ΜΕΤΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
Σχολική Ικανότητα	5	.850	.767
Σχέσεις με τους Συνομήλικους	5	.580	.663
Αθλητική Ικανότητα	5	.697	.785
Φυσική Εμφάνιση	5	.780	.822
Διαγωγή-Συμπεριφορά	5	.718	.810

Όπως προκύπτει από τον πίνακα, με εξαίρεση την κλίμακα «Σχέσεις με τους Συνομήλικους» πριν το πρόγραμμα ( $\alpha=0,580$ ), οι δείκτες αξιοπιστίας για τις υπόλοιπες κλίμακες είναι από ικανοποιητικοί ( $\alpha=0,663$ ) έως πολύ υψηλοί ( $\alpha=0,869$ ), γεγονός που υποδηλώνει σημαντική εσωτερική συνέπεια των απαντήσεων.

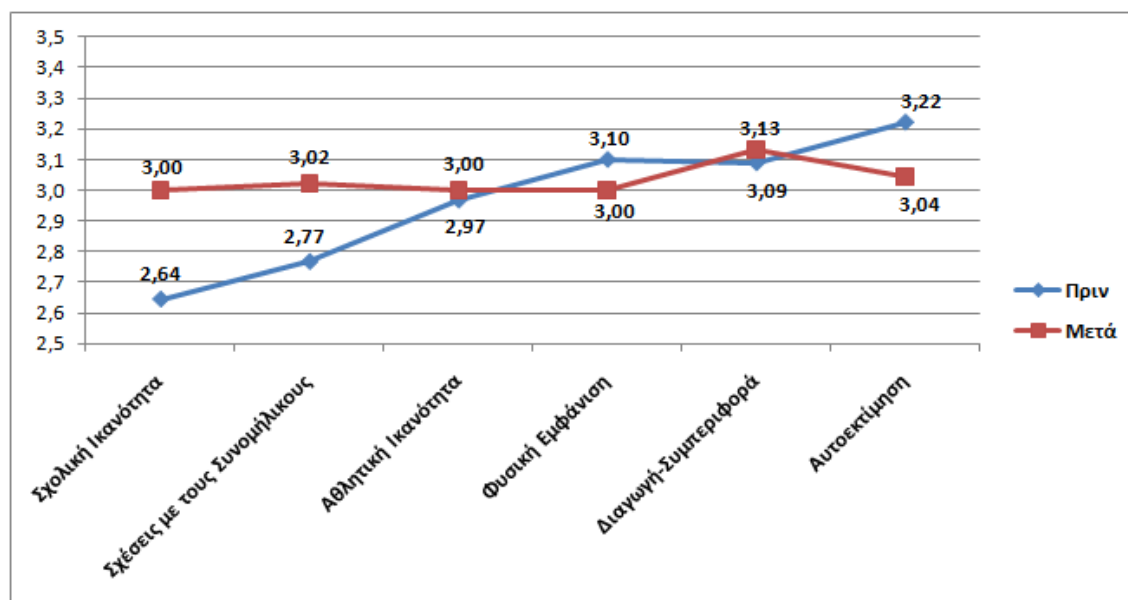
### 5.1.2 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ & ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Με την παρούσα ανάλυση επιχειρούμε να εντοπίσουμε πιθανές διαφοροποιήσεις στις μετρήσεις των εξεταζόμενων πέντε κλιμάκων Αυτοαντίληψης («Σχολική Ικανότητα», «Σχέσεις με τους Συνομήλικους», «Αθλητική Ικανότητα», «Φυσική Εμφάνιση», Διαγωγή-Συμπεριφορά»), καθώς και των 25 μεμονωμένων-επιμέρους ερωτήσεων της Αυτοαντίληψης, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Για τις συγκρίσεις των σκορ των κλιμάκων και των επιμέρους ερωτήσεων πριν και μετά το πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Wilcoxon για 2 εξαρτημένα δείγματα (Wilcoxon Signed Ranks Test for Paired Samples). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των ελέγχων ορίστηκε σε 5% ( $\alpha=0.05$ ).

Πίνακας 2. Περιγραφικά Μέτρα και Αποτελέσματα Ελέγχου Wilcoxon για 2 Εξαρτημένα Δείγματα - Κλίμακες

Κλίμακα	Πρόγραμμα	N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Wilcoxon Z	p-value
Σχολική Ικανότητα	Πριν	18	2,644	,899	-1,534	.125
	Μετά	18	3,000	,745		
Σχέσεις με τους Συνομήλικους	Πριν	18	2,767	,771	-1,382	.167
	Μετά	18	3,022	,767		
Αθλητική Ικανότητα	Πριν	18	2,967	,777	-0,365	.715
	Μετά	18	3,000	,860		
Φυσική Εμφάνιση	Πριν	18	3,100	,780	-0,312	.755
	Μετά	18	3,000	,902		
Διαγωγή-Συμπεριφορά	Πριν	18	3,089	,710	-0,441	.659
	Μετά	18	3,133	,773		

Γράφημα 1. Προφίλ Μαθητών πριν και μετά το πρόγραμμα



Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα των ελέγχων (Πίνακας 2), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p > 0.05$ ) στις μετρήσεις των κλιμάκων πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος για καμία από τις πέντε κλίμακες Αυτοαντίληψης ούτε για την κλίμακα Αυτοεκτίμησης.

πίνακας 3. Περιγραφικά Μέτρα και Αποτελέσματα Ελέγχου Wilcoxon για 2 Εξαρτημένα Δείγματα - Ερωτήσεις Αυτοαντίληψης

Ερωτήσεις Αυτοαντίληψης	Πρόγραμμα	N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Wilcoxon Z	p-value
Ερώτηση 1	Πριν	18	2,72	1,127	-0,243	.808
	Μετά	18	2,78	,878		
Ερώτηση 2	Πριν	18	2,89	1,231	-0,672	.502
	Μετά	18	3,11	1,079		
Ερώτηση 3	Πριν	18	3,39	,979	-1,265	.206
	Μετά	18	3,17	1,200		
Ερώτηση 4	Πριν	18	3,28	,958	-0,511	.609
	Μετά	18	3,11	,963		
Ερώτηση 5	Πριν	18	3,33	,840	-0,165	.869
	Μετά	18	3,28	1,018		
Ερώτηση 7	Πριν	18	2,72	1,227	-1,633	.102
	Μετά	18	3,28	1,074		
Ερώτηση 8	Πριν	18	3,06	1,349	-0,427	.669
	Μετά	18	3,22	1,166		
Ερώτηση 9	Πριν	18	2,78	1,396	-0,212	.832
	Μετά	18	2,72	1,274		
Ερώτηση 10	Πριν	18	2,94	1,110	-0,275	.783
	Μετά	18	3,06	1,162		
Ερώτηση 11	Πριν	18	3,06	1,056	-0,061	.951
	Μετά	18	3,00	1,085		
Ερώτηση 13	Πριν	18	2,56	1,042	-1,852	.064
	Μετά	18	3,11	1,079		
Ερώτηση 14	Πριν	18	2,89	1,278	-0,516	.606
	Μετά	18	2,72	1,447		
Ερώτηση 15	Πριν	18	3,00	1,085	-0,486	.627
	Μετά	18	3,11	1,132		
Ερώτηση 16	Πριν	18	3,22	1,114	-1,372	.170
	Μετά	18	2,78	1,396		
Ερώτηση 17	Πριν	18	2,83	1,249	-0,749	.454

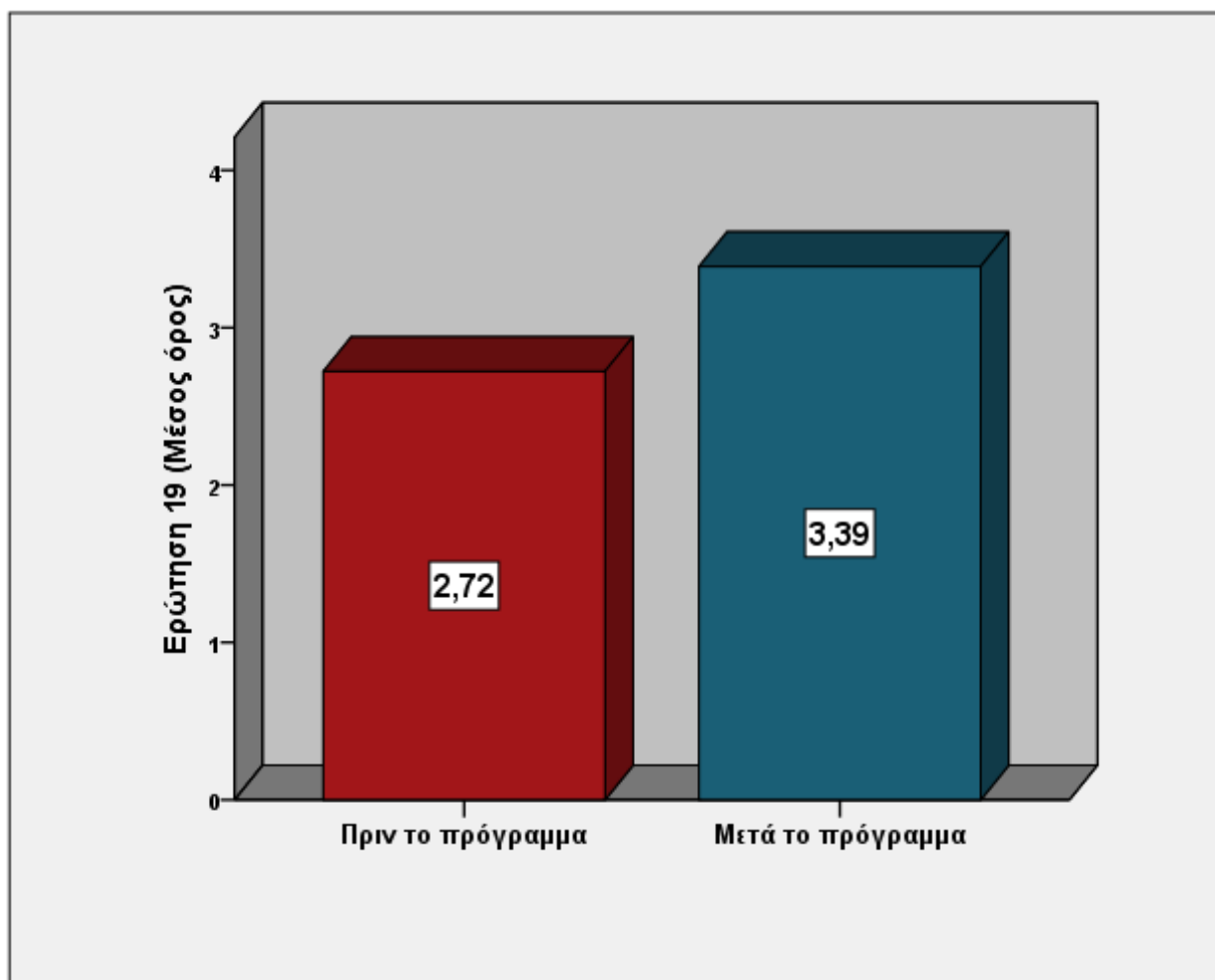
	Μετά	18	3,11	1,023		
<b>Ερώτηση 19</b>	Πριν	18	2,72	1,179	-1,981	<b>.048</b>
	Μετά	18	3,39	,916		
<b>Ερώτηση 20</b>	Πριν	18	2,44	1,199	-0,982	.326
	Μετά	18	2,78	1,215		
<b>Ερώτηση 21</b>	Πριν	18	2,67	1,085	-1,765	.078
	Μετά	18	3,17	1,043		
<b>Ερώτηση 22</b>	Πριν	18	2,72	1,227	-0,284	.776
	Μετά	18	2,61	1,420		
<b>Ερώτηση 23</b>	Πριν	18	2,89	1,132	-0,641	.521
	Μετά	18	2,72	1,227		
<b>Ερώτηση 25</b>	Πριν	18	2,50	1,098	-0,122	.903
	Μετά	18	2,44	1,199		
<b>Ερώτηση 26</b>	Πριν	18	2,56	1,247	-1,789	.074
	Μετά	18	3,28	,895		
<b>Ερώτηση 27</b>	Πριν	18	3,00	1,188	-0,570	.569
	Μετά	18	2,83	1,200		
<b>Ερώτηση 28</b>	Πριν	18	3,33	,907	-0,531	.595
	Μετά	18	3,44	,856		
<b>Ερώτηση 29</b>	Πριν	18	3,33	,840	-0,905	.366
	Μετά	18	3,56	,705		

### 5.1.3 ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα των ελέγχων (Πίνακας 3), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $Z=-1.981$ ,  $p=0.048<0.05$ ) στις μετρήσεις πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος για την Ερώτηση 19 (αντεστραμμένη) της Αυτοαντίληψης. Πιο συγκεκριμένα, το σκορ μετά την εφαρμογή του προγράμματος είναι μεγαλύτερο σε σύγκριση με το σκορ πριν την εφαρμογή (Μέσος=3.39±Τυπ. Απόκλιση=0.916 έναντι Μέσος=2.72±Τυπ. Απόκλιση=1.179). Η εν λόγω ερώτηση αφορά στο πόσο καλά τα καταφέρνουν τα παιδιά στα μαθήματά τους, επομένως το υψηλότερο σκορ μετά την παρέμβαση υποδηλώνει πως τα παιδιά εκτιμούν πως τα καταφέρνουν πιο καλά στα μαθήματα μετά την παρέμβαση σε σχέση με πριν.

Σε ό,τι αφορά τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που άπτονται της σχολικής ικανότητας, των σχέσεων με τους συνομηλίκους, της αθλητικής ικανότητας, της φυσικής εμφάνισης και της διαγωγής – συμπεριφοράς, δε φάνηκε να υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά αφού το  $p > 0,05$ .

Γράφημα 2. Ερώτηση 19 (Αυτοαντίληψη) – Μέσος όρος πριν και μετά το πρόγραμμα





### 5.1.4 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΑΝΑ ΦΥΛΟ, ΞΕΧΩΡΙΣΤΑ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Με την παρούσα ανάλυση επιχειρούμε να εντοπίσουμε πιθανές διαφοροποιήσεις στις μετρήσεις των εξεταζόμενων πέντε κλιμάκων Αυτοαντίληψης («Σχολική Ικανότητα», «Σχέσεις με τους Συνομήλικους», «Αθλητική Ικανότητα», «Φυσική Εμφάνιση», Διαγωγή-Συμπεριφορά») ανάλογα με το φύλο των μαθητών. Προκειμένου να εντοπίσουμε πιθανές διαφοροποιήσεις εξ' αιτίας της εφαρμογής του προγράμματος οι έλεγχοι ανά φύλο έγιναν ξεχωριστά πριν και μετά το πρόγραμμα. Για τις συγκρίσεις των σκορ των κλιμάκων ανά φύλο χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney για 2 ανεξάρτητα δείγματα (Mann-Whitney Test for Independent Samples). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των ελέγχων ορίστηκε σε 5% ( $\alpha=0.05$ ).

#### (α). Πριν το πρόγραμμα

Πίνακας 4. Περιγραφικά Μέτρα και Αποτελέσματα Ελέγχου Mann-Whitney για 2 ανεξάρτητα δείγματα – Πριν το πρόγραμμα

Κλίμακα	Φύλο	N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Mann-Whitney U	p-value
Σχολική Ικανότητα	Αγόρι	7	2,857	,700	32,000	.553
	Κορίτσι	11	2,509	1,013		
Σχέσεις με τους Συνομήλικους	Αγόρι	7	2,943	,862	31,500	.524
	Κορίτσι	11	2,655	,727		
Αθλητική Ικανότητα	Αγόρι	7	3,429	,535	17,500	.056
	Κορίτσι	11	2,673	,781		
Φυσική Εμφάνιση	Αγόρι	7	3,286	,840	26,500	.274
	Κορίτσι	11	2,982	,756		
Διαγωγή-Συμπεριφορά	Αγόρι	7	3,057	,806	38,000	.964
	Κορίτσι	11	3,109	,683		

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα των ελέγχων (Πίνακας 4), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p>0.05$ ) στις μετρήσεις των κλιμάκων μεταξύ των δύο φύλων πριν την εφαρμογή του προγράμματος για καμία από τις πέντε κλίμακες Αυτοαντίληψης.

### (β). Μετά το πρόγραμμα

Πίνακας 5. Περιγραφικά Μέτρα και Αποτελέσματα Ελέγχου Mann-Whitney για 2 ανεξάρτητα δείγματα – Μετά το πρόγραμμα

Κλίμακα	Φύλο	N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Mann-Whitney U	p-value
Σχολική Ικανότητα	Αγόρι	7	3,057	,670	37,500	.927
	Κορίτσι	11	2,964	,819		
Σχέσεις με τους Συνομήλικους	Αγόρι	7	3,429	,668	19,500	.083
	Κορίτσι	11	2,764	,737		
Αθλητική Ικανότητα	Αγόρι	7	3,486	,576	18,500	.068
	Κορίτσι	11	2,691	,887		
Φυσική Εμφάνιση	Αγόρι	7	3,343	,526	26,000	.250
	Κορίτσι	11	2,782	1,041		
Διαγωγή-Συμπεριφορά	Αγόρι	7	3,200	,529	37,000	.891
	Κορίτσι	11	3,091	,918		

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα των ελέγχων (Πίνακας 5), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p>0.05$ ) στις μετρήσεις των κλιμάκων μεταξύ των δύο φύλων ούτε μετά την εφαρμογή του προγράμματος για καμία από τις πέντε κλίμακες Αυτοαντίληψης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

---

### 6.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η αυτοαντίληψη, όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, αποτελεί ένα είδος αυτοαξιολόγησης και περιλαμβάνει απόψεις και πεποιθήσεις του ατόμου για τον ίδιο τον εαυτό του, που τείνουν να ασκούν επιρροή στη συμπεριφορά και στη στάση του. Οι φίλοι και οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην κατηγορία των σημαντικών άλλων, επηρεάζουν σαφέστατα τις απόψεις αυτές με τρόπο άλλοτε θετικό και άλλοτε αρνητικό (Μπρούζος, 2004). Επομένως, οι εμπειρίες που προκύπτουν από τη σχέση με τα άτομα αυτά επιδρούν στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης. Η θέση αυτή βρίσκει συναινετικό έδαφος σε επιστημονικές έρευνες που καταδεικνύουν την σημασία της αποδοχής της οικογένειας (Assor, & Tal, 2012) και των συνομηλίκων στην ανάπτυξη θετικής αντίληψης για τον εαυτό και ακολούθως στη συμμετοχή στην ομάδα των συνομηλίκων (Σουκαλοπούλου, 2014).

Προκειμένου να αντληθούν τα πορίσματα της έρευνας αυτής, που διεξήχθη στο 39<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθηνών χρειάστηκε να ληφθούν υπόψη τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά δεδομένα. Ως προς τα ποιοτικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν οι σημειώσεις ημερολογίου της ερευνήτριας επικουρικά μαζί με το ποσοτικό σύστημα ανάλυσης δεδομένων SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Βασικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας ήταν εάν οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, ενισχύουν την αυτοαντίληψη των μαθητών στους τομείς της σχολικής ικανότητας, που αφορά την αντίληψη για τις επιδόσεις και τα σχολικά μαθήματα, των σχέσεων με τους συνομηλίκους, δηλαδή το βαθμό κοινωνικής αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλίκους του, της αθλητικής ικανότητας, εννοώντας την αντίληψη του μαθητή για την ικανότητα στα σπορ και στα αθλήματα της φυσικής εμφάνισης, δηλαδή το πώς αντιλαμβάνεται ο μαθητής την εξωτερική του εικόνα και τη σωματική του διάπλαση, αλλά και της διαγωγής – συμπεριφοράς, που δείχνει το βαθμό, στον οποίο ο μαθητής αισθάνεται ότι κάνει το σωστό και παρουσιάζει γενικά καλή συμπεριφορά.

Αναλύοντας στατιστικά τα δεδομένα της έρευνας, που διεξήχθη, κατά την οποία συμμετείχαν συνολικά δεκαοχτώ άτομα, εκ των οποίων έντεκα (11) κορίτσια

και επτά (7) αγόρια, φάνηκε να μην παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά, στους τομείς των σχέσεων με τους συνομηλίκους. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντίθεση με εύρημα που προκύπτει από την έρευνα του Τσιάρα (2016) σε ερευνητικό πληθυσμό 2428 μαθητών σε 120 δημοτικά σχολεία ανά την Ελλάδα και έδειξε τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μαθητών δημοτικού μετά την εφαρμογή του προγράμματος Δραματικής Τέχνης.

Ακόμη ως προς τους τομείς της αθλητικής ικανότητας, στην παρούσα έρευνα, βάσει των στατιστικών δεδομένων δε φάνηκε στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Στον αντίποδα, η έρευνα του Καλογιάννη (2007) στην Ελλάδα, μεταξύ άλλων αποδεικνύει τη βελτίωση της αυτοαντίληψης των μαθητών στο σχολείο σε σχέση με τον αθλητισμό και τη φυσική αγωγή.

Επιπρόσθετα, σε ό,τι αφορά τη φυσική εμφάνιση των μαθητών στην παρούσα έρευνα δε φάνηκε να προκύπτει σημαντικά στατιστική διαφορά πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Φαίνεται πως αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με πόρισμα της Irving (2000) η οποία χρησιμοποιώντας την τεχνική του κουκλοθεάτρου συμπέρανε ότι τα παιδιά βελτίωσαν την αυτοαντίληψή τους σε σχέση με τη φυσική τους εμφάνιση, αλλά και την αποδοχή σημαντικών άλλων ανεξαρτήτως εμφάνισης.

Ως προς τη διαγωγή – συμπεριφορά, δεν αποδείχθηκε σημαντικά στατιστική διαφορά πριν και μετά την εφαρμογή του ερευνητικού προγράμματος. Σε σχέση με αυτή την παράμετρο, δε βρέθηκε έρευνα σχετική με την αυτοαντίληψη ώστε να υπάρξει συγκριτική προσέγγιση.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως σε σχέση με το φύλο των μαθητών (αγόρι-κορίτσι) δε φάνηκε να επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά η διαφορά πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Μοναδική εξαίρεση στην παρούσα έρευνα αποτελεί το ερώτημα 19 του ΠΑΤΕΜ II (Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου II) που αφορά τη σχολική εργασία των μαθητών και, άρα, τομέα που αντιστοιχεί στη σχολική τους ικανότητα, κατά την οποία οι μαθητές φέρουν την αντίληψη ότι τα καταφέρνουν καλά στα μαθήματά τους στο σχολείο. Έτσι, η συγκεκριμένη απάντηση έρχεται να επιβεβαιώσει την έρευνα της Hertzberg (1998) η οποία εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα δραματοποίησης σε παιδιά δημοτικού διαπίστωσε ότι τα παιδιά ανέπτυξαν την αναγνωστική τους ικανότητα, έδειξαν ενδιαφέρον για τις ιστορίες που δραματοποιήθηκαν και, επιπλέον ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους για διάβασμα.

Πέρα, όμως, από τις αναλύσεις του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ II, χρήσιμα δεδομένα προκύπτουν και από τις αναλύσεις του ημερολογίου της ερευνήτριας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές στην αρχή ήταν αρκετά διστακτικοί στο να συμμετέχουν στο εν λόγω πρόγραμμα. Κατά κάποιο τρόπο, «περίμενε ο ένας τον άλλον». Όμως, η δυσκολία αυτή, σταδιακά, με την πάροδο των συναντήσεων, άρχισε να «σπάει».

Έτσι, διαπιστώθηκε πως μαθητές οι οποίοι παρουσιάζονταν συνεσταλμένοι ή και κάποιοι απρόθυμοι, παρακολουθούσαν τη διαδικασία με περισσότερο ενδιαφέρον, καθώς τους κινήθηκε η επιθυμία να συμμετέχουν και οι ίδιοι στη διαδικασία. Επιπρόσθετα, αυτό είχε σωρευτική καλώς εννοούμενη επίδραση, ώστε να υπάρξει γενικότερη συμμετοχή στις δραστηριότητες.

Η προστιθέμενη αξία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός της συνεργατικότητας και της αλληλεγγύης που ανέπτυξαν οι μαθητές προκειμένου να υλοποιήσουν δραματοποιημένες σκηνές από αφηγήσεις ιστοριών, να κατασκευάσουν σε ζευγάρια ρούχα, να παράγουν ακίνητες μηχανές. Άλλωστε, επιδίωξη της ερευνήτριας ήταν η εταιρική συνεργασία και στη συνέχεια με μεγαλύτερες ομάδες. Οποσδήποτε, η έρευνα δείχνει πως οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης ενισχύουν την αυτοαντίληψή τους σε κοινωνικό επίπεδο με θετικούς τρόπους. Έτσι, αυξάνεται η αίσθηση της ικανότητάς τους ως προς την εξωστρέφεια των σχέσεων και της αποδοχής τους από το περιβάλλον τους και τους σημαντικούς Άλλους.

### **6.1.1 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ**

Κατά τη διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας, όπως είναι άλλωστε εύλογο, απαντήθηκαν και ορισμένοι περιορισμοί, που περιγράφονται ακολούθως.

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο, απευθύνεται σε μαθητές Δ΄ Δημοτικού, δηλαδή ηλικιακά τα παιδιά αυτά είναι, κατά προσέγγιση εννέα (9) έως δέκα (10) ετών. Σε αυτή την ηλικία, έχει μόλις ξεκινήσει η διαδικασία συγκρότησης και οργάνωσης της σκέψης και του συναισθήματος. Επομένως, οι απαντήσεις οι οποίες δίνονται στο ερωτηματολόγιο ανταποκρίνονται στη γνώση που αισθάνεται πως κατέχει ως τώρα ο μαθητής και η οποία, πλην εξαιρέσεων, ίσως να είναι πρόωμη ώστε να μπορεί να έχει τον πλήρη έλεγχο όλων των επιμέρους λειτουργιών που εξετάζονται στο ερωτηματολόγιο. Άλλωστε φάνηκε σε αρκετούς μαθητές η δυσκολία να κατανοήσουν

τις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου όχι μόνο από άποψη εκφραστική, αλλά και καθαρά νοηματική. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ερώτηση του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στο κατά πόσο οι μαθητές είναι ευχαριστημένοι γενικά από τη ζωή τους. Η βαθύτητα αυτής της ερώτησης, καθώς αποτελεί συνθετική σκέψη στην απάντηση, δε λειτουργεί για μαθητές Δ΄ Δημοτικού, όπως φάνηκε από το συγκεκριμένο δείγμα.

Ακόμη, αξίζει να παρατηρηθεί το γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας, δεκαοκτώ (18) ατόμων συνολικά, δεν επαρκεί ώστε να μπορέσουν να γενικευτούν τα συμπεράσματά του στον ευρύ πληθυσμό.

Επιπρόσθετα, είναι άξιο συνυπολογισμού το γεγονός πως η έρευνα έλαβε χώρα μόνο μία φορά μεταξύ Ιανουαρίου και Απριλίου 2017, χωρίς να επαναληφθεί μετέπειτα. Έτσι οι μετρήσεις, έγιναν μόνο μια φορά, πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος και δεν άφησαν περιθώριο εκ νέου εφαρμογής των δράσεων ώστε να φανερωθεί περαιτέρω επίδραση κατά το πέρασμα του χρόνου.

Σημαντικό είναι, επίσης, να αναφερθεί πως σε αυτή την έρευνα υπήρχε ένας μαθητής ο οποίος δε συμμετείχε στο πρόγραμμα, λόγω μη συναίνεσης των γονέων του. Το γεγονός αυτό, αρκετές φορές, προκαλούσε δυσχέρεια στην υλοποίηση του προγράμματος, αφού από τη στιγμή που δε συμμετείχε, προκαλούσε αναστάτωση με κάποιους από τους συμμαθητές του. Τις περισσότερες, βέβαια, φορές γινόταν βοήθος στην πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων και αυτή ήταν η λύση που, συνήθως, δινόταν.

Τέλος, χρονικά ήταν δυσχερές την πλειοψηφία των φορών που χρειαζόταν να υλοποιηθεί το πρόγραμμα στη σχολική αίθουσα των μαθητών, ενώ πρώτα έπρεπε να παραμεριστούν οι τσάντες και τα θρανία. Το γεγονός αυτό ήταν χρονοβόρο και έπαιρνε μέρος από τις καθαυτό δραστηριότητες.

### **6.1.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ**

Είναι ευχής έργον να υλοποιούνται ακόμα περισσότερα ερευνητικά προγράμματα με τη συγκεκριμένη ή αντίστοιχης λογικής σκοποθετική, ώστε να φανερώνεται η θετική επίδραση της Τέχνης στους μαθητές της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οπότε, το γεγονός αυτό να αποτελέσει κίνητρο για περαιτέρω καλλιτεχνικές σπουδές στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα.

Με αυτό τον τρόπο, δίνονται νέες ιδέες στους ήδη διδάσκοντες των σχολείων ως προς το πώς να αξιοποιούν επί τω θετικότερω τεχνικές τη Δραματικής Τέχνης προκειμένου να στοχεύσουν σε καλύτερη σχολική απόδοση των μαθητών που θα συνδυάζει τη μάθηση με την ψυχαγωγία.

Ακόμη, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης να μην περιορίζονται μόνο στις τάξεις του Δημοτικού ή του Νηπιαγωγείου, αλλά να επεκτείνονται σε όλες τις σχολικές βαθμίδες μαζί με το Δημοτικό και το Γυμνάσιο και γιατί όχι και στο Πανεπιστήμιο. Οι συμβολισμοί που εμπεριέχονται μέσω των θεατρικών κωδίκων μπορούν να επιτρέψουν τη βιωματική μάθηση σε κάθε επίπεδο, κατά τη γνώμη της ερευνήτριας.

Θα ήταν, επιπλέον, χρήσιμο να δημιουργείται μία προέρευνα, δηλαδή πιλοτική έρευνα πριν από το κυρίως πρόγραμμα ούτως ώστε να καλύπτονται καλύτερα οι ανάγκες της εκάστοτε ερευνητικής διαδικασίας και με αυτό τον τρόπο να περιορίζονται τα παροράματα.

Θα ήταν καλό, να επαναληφθεί ένα αντίστοιχο πρόγραμμα με μεγαλύτερο δείγμα και περισσότερη χρονική διάρκεια ούτως ώστε να φανεί η συμβολή τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης μαθητών Δημοτικού Σχολείου.

### **6.1.3 ΕΠΙΛΟΓΟΣ**

Κλείνοντας η παρούσα εργασία, είναι σημαντικό να κρατηθεί στη μνήμη πως τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης με οποιαδήποτε παιδαγωγικά εργαλεία και αν αυτή διοχετεύεται, είναι βαθιά μακροπρόθεσμα.

Αυτό σημαίνει πως χρειάζεται ο εμπυχωτής της ομάδας να είναι πιστός στο όραμά του και στις αρχές του, διατηρώντας παράλληλα και την οξυδέρκεια και την ανοιχτή καρδιά ώστε να προσαρμόζεται κατάλληλα και στο περιβάλλον της ομάδας.

Η διαδικασία της ωρίμανσης, που αποτελεί βασικό σκοπό κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας προϋποθέτει εξαρχής την εμπιστοσύνη των προσώπων στη διεργασία. Και σαφέστατα, η εμπιστοσύνη πάντοτε εμπνέεται από αυτόν που ηγείται μιας ομάδας ώστε να μπορέσει να διαποτίσει, στη συνέχεια, και ολόκληρη την ομάδα.

Η Δραματική Τέχνη, χωρίς αμφιβολία, αποτελεί ως μέσο και ως πρακτική εφαρμογή μία ασφαλή μέθοδο που μπορεί να οδηγήσει το άτομο στην αυτογνωσία

και την ελεύθερη έκφραση. Ιδιαίτερα, δε, η τελευταία, είναι απόλυτα χρήσιμη σε καιρούς που μαστίζονται από ανωνυμία, αλλά παρά ταύτα, μη ελευθερία.

Η παρούσα εργασία, τόσο στο θεωρητικό πλαίσιο όσο και στο ερευνητικό μέρος θέλησε να αναδείξει τη σημασία που έχει η αυτοαντίληψη στη μέση παιδική ηλικία και πώς αυτή μπορεί να αναδειχθεί και να ενισχυθεί μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης. Το πρόγραμμα αυτό αποτέλεσε για την ερευνήτρια το πρώτο της εγχείρημα και σίγουρα είναι μια πολύτιμη εμπειρία που θα φέρει στο μέλλον της. Από την πλευρά των μαθητών, επίσης, ήταν μια διαφορετική εμπειρία από τις συνηθισμένες σχολικές διαδικασίες. Και αυτό είναι το κέρδος οπωσδήποτε, αφού και οι δύο πλευρές εμπλακήκαμε σε μια διαδικασία μάθησης, ελευθερίας έκφρασης, παιχνιδιού και, ενίσχυσης της αυτοαντίληψης.

Είναι βέβαιο πως οι πεποιθήσεις όλων μας «χτίζονται» από τη γέννησή μας ακόμα, ίσως και νωρίτερα όπως υποστηρίζεται! Όμως, η αυτοαντίληψη κατά τη μέση παιδική ηλικία είναι ιδιαίτερα σημαντικό να προσεχθεί από γονείς, εκπαιδευτικούς και πρόσωπα φροντίδας, καθότι σε εκείνο το πλαίσιο, οι πεποιθήσεις εδραιώνονται και, έπειτα, πολύ δύσκολα αλλάζουν.

Γι' αυτό, λοιπόν, μακάρι να γίνονται έρευνες, τα σχολεία να είναι ανοιχτά και να δέχονται εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των μαθητών, αλλά και όσων είναι κοντά τους!



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

---

- Αναγνωστόπουλος, Δ. Β. (1987). *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας Α', Ανιχνεύσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση- 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2007). *Λογοτεχνική Πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Altrichter, Posch & Somelch, (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Affum-Osei, Asante Adom, & Barnie (2014). Achievement Motivation, Academic Self-Concept and Academic Achievement Among High School Students. *European Journal of Research and Relection in Educational Sciences*. 2(2014), 2056 – 5852.
- Assor, A., & Tal. K. (2012). When Parents Affection Depends On Child's Achievement: Parent Conditional Positive Regard, Self – Aggrandizement, Shame And Coping In Adolescents. *Journal of Adolescence*, 55 (2) 149-260
- Baldwin, P. (2009). Το Θέατρο στην Εκπαίδευση – Απαντήσεις σε Μερικά Βασικά Ερωτήματα. Στο Ν. Γκόβας, (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνης*. Πρακτικά της 6ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ.94-103). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change*. *Psychological Review*, 84, 191-215
- Bettelheim, B. (1995). *Η Γοητεία των Παραμυθιών*. Αθήνα Γλάρος.
- Bloom, B.S. (1977). *Affective Outcomes of School Learning*. Phi Delta Kappa, 193-198.
- Bremont, C. (1973) *Logique du Récit*. Paris: Seuil.
- Burns (1982). *Self-Concept Development and Education*. London: Holt, Rinehart and Winston, Ltsd.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα Νεανικό Δημιουργικό Θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, conducting and evaluating quantative and qualitative research*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

- Dikici, A., Yavuzer Y, & Gundogdu R., (2008). A Creative Drama Study in Turkey About Mevlana Philosophy. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 13 (1) 36-48.
- Ελένη, Ε., & Τριανταφυλλοπούλου, Κ. (2004). *Το Εκπαιδευτικό Θέατρο: Στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό*. Αθήνα: Πατάκης
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Freire, P. (1977). *Πολιτιστική Δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Gersie, A. (2002). *Και η Ζωή Συνεχίζεται*. Αθήνα: Κέδρος.
- Greech, N., & Bhavnagri, N. (2002). Teaching Elements of Storing Through Drama to 1<sup>st</sup> Graders: Child Development Frameworks. *Childhood Education*, 78(4), 219-225.
- Harter, S. (1999). *The Construction Of The Self*. London: The Guilford Press.
- Hartman, H. (1939). *Ego Psychology and the Problem of Adaptation*. New York: International Universities Press.
- Hertzberg, M. (1998). Theory into Practice: Using Drama to Enhance Literacy Development. *Australian Journal of Language and Literacy*, 21(2), 159-170.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy; A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94, 319–340.
- Higgins, C. (2009). Instrumentalism and the Clichés of Aesthetic Education: a Deweyan Corrective. *Education and Culture*, 24(1), 6-19.
- Holly, P. & Whitehead, D. (1986). *Action Research in Schools: Getting it into Perspective*. Classroom Action Research Network. Cambridge Institute of Education.
- Ιωάννου, Σ. (2008). *Η Προφορική Αφήγηση Λαϊκού Παραμυθιού ως Μέσο Ενίσχυσης της Ενσυναίσθησης σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Πτυχιακή Εργασία, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Irving, L. (2000). Promoting Size Acceptance in Elementary School Children: The EDAP Puppet Program. *Eating Disorders: The Journal of Treatment & Preventio*, 8, 221-232.

- Καλογιάννης, Π. (2007). *Αυτοαντίληψη, Συμπεριφορά και Ικανοποίηση Μαθητών στο Σχολείο, τον Αθλητισμό και τη Φυσική Αγωγή: μια Διαχρονική Μελέτη*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Καπλάνογλου, Μ. (2010). *Παραμύθι και Αφήγηση στην Ελλάδα: Μια Παλιά Τέχνη σε Μία Νέα Εποχή*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα, Άσπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κούπερ, Τζ. Σ. (1983) *Ο Θαυμαστός Κόσμος των Παραμυθιών: Αλληγορίες της Εσωτερικής Ζωής Πορεία προς την Ωριμότητα*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kemmis, S., & McTaggart R. (1992). *The Action Research Planner*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Kennedy, J. (1990). Student Empowerment Through on Stage Theater. *Individual Psychology Journal of Adlerian Theory, Theory and Practice*, 46(2), 184-186.
- Λενακάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2014). Κουκλοθέατρο και Δημιουργικότητα. Μια Ερευνητική Προσέγγιση. Στο Κ. Σαραφίδου (Επιμ.), *Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας (σσ. 1069-1081). Δράμα: ΕΕΑΔ.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Loevinger, J. (1976). *Ego Development: Concepts and Theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Luftig, R. (2000). An Investigation of an Arts Infusion Program on Creative Thinking, Academic Achievement, Affective Functioning, and Arts Appreciation of Children at Three Grade Levels. *Studies in Art Education*, 41(3), 208-227.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός Ρόλος και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρδας, Γ. (2016). *Η επιρροή του εκπαιδευτικού Δράματος στην Ενσυναίσθηση των Εφήβων*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μπάκα, Ε. (2011). *Η Θεατρική Αγωγή (το θεατρικό Παιχνίδι) ως Μέσο Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης Ατόμων Τυπικής Ανάπτυξης και Ατόμων*

- με *Ειδικές Ανάγκες*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μπακιρτζής, Κ. Ν. (2006). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Marsh, H. W. (1992). The Content Specificity of Relations Between Academic Achievement and Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 35-42.
- Marsh, H.W & Shaveson, R. (1985). Self Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*, 20 (3) 107 -123.
- Όστερ, Π. (2015). *Η Επινόηση της Μοναξιάς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πολίτης, Ν.Γ. (2004). *Φιλοσοφήματα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (1984). Casual Explanations as a Risk Factor for Depression: Theory and Evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374..
- Σακελλαρίου, Χ. (1995). *Το Παραμύθι Χτες και Σήμερα: Η Ψυχοπαιδαγωγική και Κοινωνική Λειτουργία Του*. Αθήνα: Πατάκης
- Σουκαλοπούλου, Α. (2014). *Αυτοαντίληψη, Αυτοεκτίμηση, Μοναξιά και Κοινωνική Δυσάρεσκεια σε Μοναχοπαίδια και Παιδιά με Αδέλφια*. Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδίκευσης στην Ψυχολογία – Συμβουλευτική Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων..
- Σταλίκας, Α. (2011). *Μέθοδοι Έρευνας στην Κλινική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.
- Σωτηρίου, Α.Κ. (2002). *Η Αυτοαντίληψη του Παιδιού Προσχολικής Ηλικίας και η Μετάβασή του από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Salkind, J. N. (2013) *Εισαγωγή στις Θεωρίες της Ανθρώπινης Ανάπτυξης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Schank, C. R. (1995) *What We Learn When We Learn by Doing* (Technical Report No. 60). Chicago: Northwestern University, Institute for Learning Sciences.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας-Αυτοέκδοση.

- Tsiaras, A. (2012). Dramatic Play as a Means of Developing Primary School Students' Self-concept. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, Vol.3 (1), 47-67.
- Tsiaras, A. (2016). Improving Peer Relations through Dramatic Play in Primary School Pupils. *International Journal of Education & Arts*, 17 (18), 1-21.
- Vygotsky, L. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση
- Wagner, B. J. (1999). *Dorothy Heathcote – Drama as a Learning Medium*, Portland, Maine: Calendar Islands Publisher.
- Φιλίππου, Δ., & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να Ονειρεύεσαι... Παραμύθια για να Μεγαλώνεις...* Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φλουρής, Γ., & Κουλοπούλου, Α., & Σπυριδάκης, Ι. (1981). *Το Αυτοσυναίσθημα και η Παιδαγωγική του Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Αλκυών.
- Φλουρής, Γ. & Μαντζάνα (1978). Έρευνα για το Αυτοσυναίσθημα των Μαθητών στην Ελλάδα. *Επιστημονικό Βήμα*. 3, 6-18
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φουστέρης, Χ. (2004). *Η Επίδραση των Μουσειοπαιδαγωγικών Προγραμμάτων στην Αυτοαντίληψη των Προεφήβων*. Πτυχιακή Εργασία, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Μουσειοπαιδαγωγικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα.
- Χατζηθεολόγου, Αικ. (1994). *Η Αυτοαντίληψη σε Σχέση με την Αναγνωστική Ικανότητα του Μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Wells, L.E. & Marwell., G. (1976). *Self Esteem: Its Conceptualization & Measure*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.
- Wright, P. R. (2006). Drama Education and Development of Self: Myth or Reality. *Social Psychology of Education*, 9 (1), 43-65.
-

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

---

## ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ

**1<sup>η</sup> συνάντηση:18.01.2017**

### **Όνομα στον αέρα**

Σε κύκλο ο καθένας γράφει το όνομά του στον αέρα

### **Όνομα και κίνηση**

Κάθε μέλος της ομάδας καλείται να συνοδεύσει το όνομά του με μία κίνηση

### **Το όνομά μου όπως...**

Κάθε μέλος της ομάδας παρομοιάζει τον εαυτό του με μια λέξη, πχ, αντικείμενο, πρόσωπο. Πχ: Μαρία όπως μάτια

### **Επανάληψη ονομάτων, κινήσεων, λέξεων**

Έπειτα όποιος θέλει επαναλαμβάνει τα ονόματα με τις κινήσεις και τις λέξεις των μελών της ομάδας.

### **Ιστορία του ονόματός μου.**

Χωρισμός σε δυάδες Α-Β. Ο Α μιλάει για την ιστορία του ονόματός του στον Β και τούμπαλιν. Στη συνέχεια, παρουσιάζει στην ομάδα ό,τι άκουσε/συγκράτησε ο Α για τον Β και ο Β για τον Α.

### **Βότσαλο στη λίμνη.**

Κάθε μέλος της ομάδας ρίχνει στη λίμνη μια σκέψη/ένα συναίσθημα που βίωσε όντας στην ομάδα.

**2<sup>η</sup> συνάντηση, 25.01.2017**

### **Συγκέντρωση στην αναπνοή**

Σε κύκλο η ομάδα επικεντρώνεται στην αναπνοή. Κάθε μέλος καλείται να έχει όρθια στάση, τα χέρια στο ύψος των ώμων και να εισπνέει και να εκπνέει χαλαρά. Ακολουθεί επανάληψη της άσκησης.

### **Αφύπνιση σώματος**

Σταδιακά με τις οδηγίες της εμπυχωτριάς, τα μέλη της ομάδας καλούνται να αφουγκραστούν το σώμα τους από το κεφάλι, το πρόσωπο, το μέτωπο, τα μάτια, τα μάγουλα, τη μύτη, το στόμα, το λαιμό, το σβέρκο, τους ώμους, τα χέρια, την πλάτη,

το θώρακα, το στομάχι, την κοιλιά, τη λεκάνη, τους μηρούς, τα γόνατα, τις γάμπες, τους αστραγάλους, τα πέλματα....

### **Περπατήματα και Αγγίγματα**

Τα μέλη της ομάδας περπατούν στο χώρο καλύπτοντας τα κενά. Όταν ακουστεί ένας ρυθμός από την εμπυχωτρία, σταματά η κίνηση και κάθε άτομο ακουμπά μαζί με το πιο κοντινό του, το σημείο του σώματος που υποδεικνύεται. Π.χ.: αγκώνες,

### **Κλαπ**

Ένα μέλος της ομάδας ξεκινά ένα χτύπημα στα χέρια (παλαμάκι), ακολουθεί ο αριστερός από αυτόν και συνεχίζεται στον κύκλο. Στόχος είναι να ακολουθούν τα παλαμάκια όλο και πιο γρήγορα.

### **Αν τα θρανία δεν ήταν θρανία, τι θα ήταν;**

Οι μαθητές καλούνται να αυτοσχεδιάσουν επάνω στα καθίσματα της τάξης τους και να τα χρησιμοποιήσουν διαφορετικά.

### **Το Μαγικό Κουτί**

Η εμπυχωτρία φέρνει ένα κουτί το οποίο θα περάσει στην ομάδα από χέρι σε χέρι. Το κουτί αυτό είναι μαγικό, γιατί κάθε μέλος της ομάδας μπορεί να βγάλει από αυτό ό,τι θέλει. Έτσι, ανάλογα με τον τρόπο που θα το παρουσιάσει με τις κινήσεις του, καλείται η ομάδα να βρει τι είναι αυτό.

### **Δημιουργία στο χώρο ενός φανταστικού δωματίου**

Χρησιμοποιώντας τα αντικείμενα από το μαγικό κουτί, δημιουργείται ένας εικονικός χώρος από τους μαθητές προκειμένου να ακουμπήσουν τα αντικείμενα. Δίνεται προσοχή να υπάρχει χώρος για όλα τα αντικείμενα, χωρίς να υπάρχει αλληλοκάλυψη.

### **Τι παίρνω μαζί μου**

Η ομάδα σε κύκλο. Από τα μέλη της ομάδας ζητάται με κλειστά μάτια να ανακαλέσουν με τη φαντασία τους συνολικά τη συνάντηση με όσα συνέβησαν και να επιλέξουν ένα στιγμιότυπο που θέλουν να κρατήσουν. Στη συνέχεια, όποτε είναι έτοιμο το κάθε μέλος ανοίγει τα μάτια του και, αν θέλει, μοιράζεται το στιγμιότυπο με την ομάδα.

### **Περπάτημα**

Τα μέλη της ομάδας καλούνται να περπατούν χαλαρά στο χώρο αλλάζοντας συνεχώς κατευθύνσεις, χωρίς να σχηματίζουν κύκλο και χωρίς ν' ακουμπούν κανέναν. Αν ακουμπήσουν κάποιον, περπατούν κολλημένοι μαζί του. Αλλάζουν τρόπο βαδίσματος, π.χ. κουτσό, βήματα προς τα πίσω. Στη συνέχεια, ένα μέλος της ομάδας υιοθετεί ένα παράξενο βάδισμα και το μιμούνται και οι υπόλοιποι. Αυτό συνεχίζεται και με άλλα μέλη της ομάδας. Με το «στοπ» της εμψυχώτριας, η ομάδα κινείται, με το «πάμε» η ομάδα σταματά.

### **Σε ομάδες**

Τα μέλη της ομάδας περπατάνε γρήγορα και, έπειτα τρέχοντας στο χώρο καλύπτοντας τα κενά και με το σήμα της εμψυχώτριας θα πρέπει να δημιουργήσουν ομάδες των τριών, τεσσάρων, πέντε, μια αγκαλιά.

### **Το παράξενο πλάσμα:**

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και καλούνται να αναπαραστήσουν με το σώμα τους, ένα παράξενο πλάσμα. Η εμψυχώτρια καθοδηγεί την ομάδα. Τα παιδιά καλούνται να φτιάξουν ένα πλάσμα που θα έχει τα εξής μέρη του σώματος ενωμένα:

τέσσερα πόδια, τέσσερα χέρια

τρία πόδια, δύο χέρια

τέσσερα πόδια, δύο χέρια, έναν αγκώνα και μία λεκάνη

τρία πόδια, μια μέση, δύο χέρια κι έναν αγκώνα

τρία πόδια, ένα χέρι, δύο αγκώνες, δυο λεκάνες

τρία πόδια, μια λεκάνη, ένα κεφάλι, δύο χέρια

### **Το τρέμουλο**

Ένα μέλος της ομάδας έχει ένα τρέμουλο στο σώμα του και πάει να το μεταφέρει σε ένα άλλο μέλος της ομάδας. Εκείνο το κρατάει για λίγο και συνεχίζει έχοντας τρέμουλο σε άλλο μέρος του σώματος που, στη συνέχεια, το μεταφέρει σε άλλο επόμενο μέλος της ομάδας.



### **Τα πιάτα**

Υποτίθεται πως κάθε μέλος της ομάδας κρατά ένα φανταστικό πιάτο, το οποίο δεν πρέπει να πέσει κάτω, ενώ το σώμα έχει λυγισμένα γόνατα, σταθερή βάση και η οδηγία είναι να κινηθεί στο χώρο με διαφόρων ειδών περπατήματα, περιστροφές, πτώσεις.

### **Παίρνω – Δίνω ενέργεια**

Η ομάδα σε κύκλο κρατώντας ο ένας του άλλου την παλάμη. Δίνεται το σήμα από την εμπυχώτρια, στέλνοντας με ένα άηχο παλαμάκι στο διπλανό, εκ δεξιών, «το χτύπο της καρδιάς της». Ο επόμενος που το παραλαμβάνει, επαναλαμβάνει την κίνηση μέχρι να φτάσει ο χτύπος ξανά στην αρχική πηγή.

**4<sup>η</sup> συνάντηση, 08.02.2017**

### **Αλλάζει η κίνηση, αλλάζει ο αρχηγός**

Περπατάμε ελεύθερα στο χώρο καλύπτοντας τα κενά. Η εμπυχώτρια ξεκινά με ένα βηματισμό που τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας καλούνται να μιμηθούν. Στη συνέχεια, κάποιο μέλος της ομάδας αλλάζει την κίνηση και η υπόλοιπη ομάδα το μιμείται.

### **Άκουσε να μάθεις**

Η ομάδα με τα μάτια κλειστά και τους αγκώνες ενωμένους ακολουθεί τους ήχους του χώρου ή που παράγει ο εμπυχωτής. Γίνονται εναλλαγές και ζητά από την ομάδα να τους ξεχωρίσει.

### **Τι θυμάμαι από σένα**

Η ομάδα χωρίζεται σε υποομάδες των 5-6 ατόμων. Ένα άτομο μπαίνει στο κέντρο του κύκλου και κλείνει τα μάτια. Ύστερα κάθε μέλος ξεχωριστά γνέφει μια κίνηση στο άτομο, ψιθυρίζοντάς του το όνομά του. Αφού κάνουν όλοι, επαναλαμβάνονται μόνο οι κινήσεις και το άτομο στο κέντρο θα πρέπει να θυμηθεί τα ονόματα ξεχωριστά.

### **Συνοδεύοντας τον τυφλό**

Η ομάδα χωρίζεται σε Α και Β. Πρώτα ο Α κλείνει τα μάτια και ο Β τον οδηγεί προσεκτικά στο χώρο. Στη συνέχεια ο Β γίνεται ο τυφλός και ο Α ο οδηγός.

### **Δίνω ένα γέλιο στο διπλανό μου**

Σε κύκλο ομάδα ξεκινά ένας εθελοντής με ένα γέλιο που το μεταδίδει στο διπλανό του. Συνεχίζεται μέχρι να ολοκληρωθεί ο κύκλος.

**5<sup>η</sup> συνάντηση, 15.02.2017**

### **Δημιουργία ζευγαριών**

Δίνονται στους μαθητές χρωματιστά χαρτάκια με αντίθετες λέξεις.

Κρύο – ζεστό

Χειμώνας – καλοκαίρι

Αλμυρό – γλυκό

Ύψος – βάθος

Κούραση – Ξεκούραση

Λύπη – Χαρά

Γρήγορα – Αργά

Θάμνος – Δέντρο

Βουνό – θάλασσα

Τα παιδιά καλούνται να συναντηθούν με αυτόν/αυτήν που έχει την αντίθετη λέξη.

### **Αναπαράσταση της λέξης με το σώμα**

Ο μαθητής / η μαθήτρια χρησιμοποιώντας εκφραστικά το σώμα του αποδίδει τη λέξη που αναγράφεται στο χαρτί. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας καλούνται να μαντέψουν τι είναι.

### **Ύπνωση**

Τα παιδιά είναι σε ζευγάρια Α - Β. Ο Α ακολουθεί την κατεύθυνση της παλάμης του Β στο χώρο σαν μαριονέτα. Η κίνηση μπορεί να διευρυνθεί σε διάφορα επίπεδα. Στη συνέχεια, ο Β ακολουθεί την κατεύθυνση της παλάμης του Α.

### **Αφήγηση της ιστορίας «Το ραγισμένο δοχείο»**

### **Ομαδικά γλυπτά**

Η ομάδα χωρίζεται σε τριάδες αποτελούμενες από τον σκηνοθέτη και τους ηθοποιούς. Οι μαθητές καλούνται να διαλέξουν μια σκηνή από την ιστορία και να την εκφράσουν με το σώμα τους, δίνοντάς της παράλληλα και έναν τίτλο.

### **Παρουσίαση**

Τα γλυπτά παρουσιάζονται σε όλη την ομάδα η οποία προσθέτει δικούς της συνειρμούς με βάση την εικόνα.

### **Αυτόματη γραφή**

**«Αν είχα ένα ραγισμένο δοχείο θα ήθελα να το κάνω....»**

Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν αυτή τη φράση, χρησιμοποιώντας ελεύθερα τη φαντασία τους.

### **Ακούμε τα κείμενα**

Η ομάδα σε κύκλο, διαβάζει ό,τι έγραψε. Ύστερα, ο καθένας μοιράζεται αυτό που κρατά από τη συγκεκριμένη συνάντηση.

**6<sup>η</sup> συνάντηση: 22.02.2017**

### **«Άλλαξε τη θέση σου»**

Η εμπυχωτρία ονομάζει κάθε μέλος «μπλούζα», «μπότα», «παλτό». Έπειτα, η εμπυχωτρία στέκεται στο κέντρο του κύκλου και οι συμμετέχοντες καλούνται να αλλάξουν θέση ανάλογα με αυτό που θα ονομάσει ο εμπυχωτής. Πχ. «Μπλούζα» αλλάζουν θέση οι «μπλούζες» μεταξύ τους. Όταν πει «όλα τα ρούχα». Αλλάζουν όλοι θέσεις.

### **Μαθαίνουμε το τραγούδι**

NGE NGE NGE KALENGELA  
KATI KALENGELA SABA LA KATA  
KA GULU KALA LA KA MWENYE KITOLO  
LA KAMWENYE KITOLO  
FILAPO

Ρυθμική επανάληψη από όλη την ομάδα σε διάφορους τόνους,

### **Μαζί με το τραγούδι και η κίνηση**

Κάθε μέλος της ομάδας καλείται να εκφραστεί σωματικά, αποδίδοντας το τραγούδι με μία κίνηση. Οι υπόλοιποι ακολουθούν.

### **Κατασκευή ρούχου**

Δίνονται στα παιδιά χαρτόνια, χαρτί γκοφρέ, εφημερίδες. Η μισή ομάδα κατασκευάζει το επάνω μέρος του ρούχου και η άλλη μισή το κάτω μέρος του ρούχου. Στο πίσω μέρος του χαρτονιού, υπάρχει ένας αριθμός ώστε στη συνέχεια να σχηματιστούν ζευγάρια.

### **Αυτοσχεδισμοί με τα ρούχα**

Τα παιδιά φαντάζονται ότι φορούν τα ρούχα που δημιούργησαν και καλούνται να απαντήσουν στις ερωτήσεις: «Πώς νιώθεις με το συγκεκριμένο ρούχο;» «Πού θα το φορούσες;» «Δείξε μας πώς το φοράς;» «Είναι άνετο;» «Σε στενεύει;».

### **Αφήγηση παραμυθιού «Το όνειρο του Γιόμο»**

### **Δημιουργία ζευγαριών**

Με τους αριθμούς που βρίσκονται στα χαρτόνια οι μαθητές σχηματίζουν ζευγάρια και καλούνται να επινοήσουν το δικό τους τέλος της ιστορίας.

### **Παρουσίαση διαφορετικών εκδοχών της ιστορίας**

Με τη σειρά, τα ζευγάρια παρουσιάζουν το δικό τους τέλος της ιστορίας

### **Κλείσιμο**

Η ομάδα σε κύκλο μοιράζεται την εμπειρία της από τη συγκεκριμένη συνάντηση.

**7<sup>η</sup> συνάντηση, 01.03.2017**

### **«Ποιος μιλάει;»**

Η ομάδα σε κύκλο. Ένας εθελοντής μπαίνει στο κέντρο. Η εμπυλωχώτρια του κλείνει τα μάτια με ένα μαντήλι. Η ομάδα τραγουδά δυνατά το ρεφρέν ενός τραγουδιού. Μόλις το παιδί πει: «Αλτ!» ο κύκλος σταματά το τραγούδι και την

κίνηση. Το παιδί δείχνει με το χέρι του στην τύχη ένα παιδί από τον κύκλο κι εκείνο μιμείται τη φωνή ενός ζώου. Το παιδί με τα δεμένα μάτια, ακούγοντας τη μίμηση της φωνής του ζώου, καλείται να βρει ποιος είναι.

**Αναπαράσταση αντικειμένων και σκηνών του περιβάλλοντα χώρου του χωριού της Ινδίας με παγωμένες εικόνες.**

**Κάθε μέλος της ομάδας περιγράφει εκφραστικά-σωματικά ό, τι φαντάζεται για την μορφή του ελέφαντα**

### **Σχέδιο στην πλάτη**

Γίνονται τρεις ομάδες όπου ο ένας στέκεται πίσω από τον άλλον. Η εμπυχωτέρα δείχνει στον τελευταίο μια ζωγραφιά. Εκείνος καλείται να τη σκιαγραφήσει με τα χέρια του στην πλάτη του μπροστινού του. Όταν η σειρά φτάσει στον πρώτο, καλείται να σχεδιάσει πάνω στο χαρτί το τελικό αποτέλεσμα. Στο τέλος, η εμπυχωτέρα δείχνει σε όλη την ομάδα ποιο ήταν το αρχικό σχέδιο και συζητούν όλοι μαζί ομοιότητες και διαφορές

### **Ταξίδι ελέφαντα**

Αναπαράσταση από παιδιά με μια ανθρώπινη μηχανή ποιο μεταφορικό μέσο χρησιμοποιήθηκε για τη μεταφορά του ελέφαντα από Αφρική σε Ινδία

### **Άσκηση με ελέφαντα στον τοίχο**

Με αριθμημένες τις 5 πλευρές του σώματός του που μας ενδιαφέρουν, και από κάτω στο πάτωμα σε κύκλο τοποθετημένα επίσης αριθμημένα τσουβάλια με αντικείμενα. Τα παιδιά στις 5 ομάδες τους ψηλαφίζουν ένα τσουβάλι η καθεμία και γράφουν τι λέξεις βρήκαν να περιγράψουν την πλευρά του ελέφαντα που αντιστοιχεί στον αριθμό του τσουβαλιού π.χ. ψηλάφισαν το τσουβάλι με τις πέτρες, θα σηκωθούν και με μαρκαδόρο θα γεμίσουν το κομμάτι της πλαϊνής μεριάς του ελέφαντα]

**Συγγραφή ημερολογίου και ανάγνωση στο μαχαραγιά για το πού κατέληξαν (σχετικά με το πώς είναι ο ελέφαντας).**

## **Τραγούδι**

«Την αλήθεια θα τη βρεις αν τη θέση σου αλλάξεις  
και η αλλαγή αυτή ομορφαίνει τη ζωή»

### **8<sup>η</sup> συνάντηση, 08.03.2017**

Αφήγηση «η σοφία του κόσμου» μέχρι το σημείο όπου ο σοφότερος των σοφών μπαίνει στο δωμάτιο του βασιλιά.

Τα παιδιά σε дуάδες καλούνται να δραματοποιήσουν το τέλος του παραμυθιού, ποια είναι, κατά τη γνώμη τους, η σοφία του κόσμου.

Μετά την παρουσίαση των δραματοποιήσεων, η εμπυχωτρία αφηγείται από την αρχή ολόκληρη την ιστορία μέχρι το τέλος.

## **Φύσα το μπαλότι**

Καθένας έχει ένα μπαλότι και φροντίζει να είναι ψηλά

### **Ψηλά για όλη την ομάδα**

Όλα τα άτομα είναι υπεύθυνα ώστε τα μπαλότια όλων να είναι ψηλά.

### **Τι είναι η κάθε στιγμή**

Κάθε μέλος της ομάδας μοιράζεται με τους υπόλοιπους τι σημαίνει «να ζεις την κάθε στιγμή»

### **9<sup>η</sup> συνάντηση, 15.03.2017**

## **Γράφω σ' ένα χαρτί μια επιθυμία**

Οι μαθητές καλούνται να γράψουν σ' ένα χαρτί μια επιθυμία τους, η οποία μπορεί να είναι για ένα ταξίδι που θέλουν να πάνε, για κάτι που θέλουν ν' αποκτήσουν ή μια προσωπική ευχή που θέλουν να πραγματοποιήσουν.

## **Αφήγηση της ιστορίας «Ο Γιάννης ο ξεροκέφαλος».**

- Τα παιδιά  
ερωτώνται πού φαντάζονται ότι μπορεί να οδηγεί ο δρόμος
- Σωματική  
αναπαράσταση του δρόμου

### **Διάδρομος της συνείδησης**

Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες και στέκονται αντικριστά. Οι μεν ενθαρρύνουν τον ήρωα της ιστορίας να ακολουθήσει το δρόμο, οι δε τον αποθαρρύνουν. Μέσα από τα λόγια τους εκφράζονται εσωτερικές σκέψεις. Ο μαθητής, που είναι σε ρόλο, περνά ανάμεσά τους αναλογιζόμενος τα λόγια τους.

### **Ηχητικός αυτοσχεδιασμός**

Αφού ο ήρωας ακολουθεί το δρόμο, οι μαθητές εκφράζουν ηχητικά την ατμόσφαιρα του δρόμου.

### **Ρόλος στον τοίχο**

Οι μαθητές γράφουν σκέψεις και συναισθήματα για το πώς νιώθει ο Γιάννης, αφού περπάτησε το «δρόμο που δεν οδηγούσε πουθενά»

### **Παγωμένες εικόνες**

Οι μαθητές αποτυπώνουν τις αντιδράσεις των υπόλοιπων ανθρώπων βλέποντας τον Γιάννη να επιστρέφει.

### **Ομαδικό γλυπτό**

Οι μαθητές αποτυπώνουν την προσπάθεια των υπόλοιπων ανθρώπων να περπατήσουν το δρόμο.

### **Τι λέει η νεράιδα στ' αυτί;**

Σε ζευγάρια, οι μαθητές ψιθυρίζουν τι τους είπε η νεράιδα στον ύπνο τους.

### **Ζωγραφίζω τη διαδρομή**

Οι μαθητές ζωγραφίζουν το δρόμο που περπάτησε ο Γιάννης, έτσι όπως τον φαντάζονται.

### **Τρενάκι**

Οι ζωγραφιές τοποθετημένες σε κύκλο και γύρω γύρω οι μαθητές σχηματίζουν ένα τρένο για να τις δουν.

### **Διαβάζουμε τις επιθυμίες**

Όποιοι μαθητές θέλουν, διαβάζουν τις επιθυμίες τους

### **Αναστοχασμός**

Τι χρειάζεται για να κάνουμε τα όνειρά μας πραγματικότητα; Ελεύθερη συζήτηση

**10<sup>η</sup> συνάντηση: 22.03.2017**

### **Ένα, δύο, τρία, χα!**

Η ομάδα σχηματίζει κύκλο. Όλοι μαζί συντονίζονται στο μέτρημα «Ένα, δύο, τρία, χα» όπου το «χα» συνοδεύεται από μια κοινή κίνηση καράτε προς το κέντρο του

κύκλου. Αφού την πετύχουν, την επαναλαμβάνουν, αλλά τώρα το μέτρημα «ένα, δύο, τρία» γίνεται σιωπηλά από τον καθένα, ενώ το «χα» φωναχτά πρέπει να ειπωθεί την ίδια στιγμή από όλους.

### **Μετρώντας φωναχτά και από μέσα**

Η ομάδα προσπαθεί να μετρήσει μέχρι το 20. Ξεκινάνε όλοι φωναχτά μέχρι το 4 και συνεχίζουν το μέτρημα από μέσα τους. Στόχος είναι να συμπέσουν όλοι φωναχτά στο 20.

### **Ένας ήχος μας ενώνει**

Η ομάδα χωρίζεται σε ζεύγη. Συμφωνούν για έναν κοινό χαρακτηριστικό ήχο ο οποίος θα είναι ο τρόπος αναγνώρισής τους. Κλείνουν όλοι τα μάτια και απλώνονται στο χώρο. Κατόπιν προσπαθούν με τη βοήθεια του ήχου που έχουν ορίσει να βρουν το ταίρι τους. Περιμένουν μέχρι να βρεθούν όλοι.

### **Ο κόμπος**

Η ομάδα σχηματίζει κύκλο. Όλοι κλείνουν τα μάτια, απλώνουν τα χέρια τους εμπρός και κινούνται ελαφρά προς το κέντρο μέχρι να πιάσουν τα χέρια κάποιου άλλου. Κάθε χέρι πρέπει να κρατάει μόνο ένα χέρι. Κατόπιν, ανοίγουν τα μάτια. Η ομάδα τώρα πρέπει να λύσει τον κόμπο που έχει δεθεί χωρίς να λυθούν τα χέρια. Η επικοινωνία πρέπει να γίνεται με τα μάτια και με τα σώματα.

### **Πιάσ' τον, πέφτει!**

Η ομάδα σε έναν πολύ κλειστό κύκλο. Κάποιος στέκεται όρθιος στη μέση. Με τα μάτια κλειστά, αφήνεται να πέσει προς τα πίσω. Η ομάδα τον συγκρατεί, τον σπρώχνει απαλά, τον ταλαντεύει.

### **Μαζί σταματάμε – μαζί ξεκινάμε**

Όλοι περπατούν ζοηρά στο χώρο. Όταν κάποιος αποφασίσει να σταματήσει, προσπαθούν όλοι να σταματήσουν συγχρόνως μαζί μ' αυτόν. Στη συνέχεια, πρέπει να ξεκινήσουν μαζί. Μπορεί έτσι να κινηθεί η ομάδα σαν ένας άνθρωπος με τον ίδιο τρόπο.

### **Αλλάζει ο αρχηγός, αλλάζει η κίνηση**



Τα μέλη της ομάδας περπατούν στο χώρο καλύπτοντας τα κενά. Κάθε φορά ένα μέλος της ομάδας καλείται να κάνει μία κίνηση και οι υπόλοιποι να τη μιμηθούν. Στη συνέχεια, άλλο μέλος της ομάδας κάνει μια άλλη κίνηση και οι υπόλοιποι τη μιμούνται. Η άσκηση συνεχίζεται ώσπου όλα τα μέλη να γίνουν αρχηγοί.

### **11<sup>η</sup> συνάντηση, 29.03.2017**

#### **Φτιάχνω το παραμύθι με δικά μου λόγια**

Μετά την αφήγηση της ιστορίας «**Το νύχι της αρκούδας**», προτείνεται στους μαθητές να γράψει ο καθένας το παραμύθι με δικά του λόγια.

Δημιουργούνται ομάδες των τριών ατόμων. Ο ένας θα διαβάσει τη δική του ιστορία, οι άλλοι θα τον ακούσουν προσεκτικά και μετά θα σημειώνουν τις διαφορές και τις ομοιότητες με τη δική τους ιστορία.

Συζήτηση σε κύκλο – ομαδική ζωγραφική σε χαρτόνι του μέτρου.

### **12<sup>η</sup> συνάντηση, 05.04.2017**

#### **Στόχος μας η λίμνη**

Μέσα στην αίθουσα υπάρχει ένα μεγάλο πανί, το οποίο οριοθετεί τη λίμνη. Οι μαθητές βρίσκονται σε συγκεκριμένη απόσταση από αυτήν και καλούνται, καθένας ξεχωριστά, να ρίξουν μέσα σε αυτήν μαρκαδόρους (έναν τη φορά) οι οποίοι αναπαριστούν τα ψάρια της λίμνης.

#### **Αυτόματο Θέατρο**

Αφού ακούστηκε η ιστορία «η υπόσχεση», προτείνεται οι μαθητές να παίξουν τους ήρωες με έναν αυτόματο τρόπο. Όποιος θέλει, θα μπαίνει στη μέση του κύκλου και θα παίζει έναν οποιονδήποτε ρόλο αυθόρμητα και χωρίς απαραίτητα να ακολουθεί τη δράση ή τη ροή του παραμυθιού. Οι υπόλοιποι παρακολουθούνε κι όποιος νιώθει την επιθυμία, μπαίνει στον κύκλο και συνεχίζει τη δράση με όποιο ρόλο θέλει, όπως θέλει σε αλληλεπίδραση με τον άλλο ή ανεξάρτητα.

#### **Αυτόματη γραφή**

Οι μαθητές καλούνται να αναπαράγουν στο χαρτί σκέψεις και συναισθήματα από αυτή την εμπειρία.

## **Αναστοχασμός**

Σε κύκλο η ομάδα μοιράζεται τις εντυπώσεις της.

Ευχή αποτελεί οι συναντήσεις των παιδιών, εντός και εκτός σχολικής αίθουσας να διαπνέονται, από όλα όσα δυνάμει μπορούν να πραγματοποιήσουν προκειμένου η ζωή να αποκτήσει ξανά την αίσθηση της χαράς, της ελευθερίας και της συμπόνιας.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

---

### ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Στην πρώτη συνάντηση του προγράμματος, υπήρχε αμηχανία από τα μέλη της ομάδας. Ξεκίνησαν, όμως, να υλοποιούν την πρώτη δραστηριότητα η οποία τους φάνηκε διασκεδαστική. Σε αρκετές περιπτώσεις, όταν ήταν η σειρά ενός παιδιού να γράψει το όνομά του στον αέρα, συμμετείχαν και τα υπόλοιπα «γράφοντας» και αυτά. Άλλοι έγραψαν το όνομά τους με κεφαλαία γράμματα, ενώ άλλοι με μικρά. Στη δεύτερη περίπτωση, τα παιδιά έβαλαν και τους κατάλληλους τόνους.

Στη δεύτερη άσκηση όπου τα παιδιά έπρεπε να συνδυάσουν το όνομά τους με μία κίνηση, δυσκολεύτηκαν να το εφαρμόσουν. Πιο συγκεκριμένα, σε αρκετά από τα παιδιά πήρε αρκετό χρόνο ως προς το ποια κίνηση θα επιλέξουν να κάνουν, ενώ μπορεί να ξεχνούσαν να πουν και το όνομά τους μαζί.

Την επόμενη φορά που ζητήθηκε από τους μαθητές να επαναλάβουν το όνομά τους, αυτή τη φορά με ένα χαρακτηριστικό, ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι. Οι υπόλοιποι μαθητές περίμεναν να ακούσουν με ενδιαφέρον αυτό που θα λεγόταν. Χαρακτηριστικά παραδείγματα που ακούστηκαν: «Ζωή όπως ζαχαρωτό», «Μαργαρίτα όπως μαργαρίτα».

Εν συνεχεία, στην άσκηση της επανάληψης των ονομάτων, των κινήσεων και των παρομοιώσεων, υπήρχε μεγάλη ανταπόκριση από τα παιδιά να συμμετέχουν. Σε κάποιες περιπτώσεις, συμμετείχε όλη η ομάδα φωναχτά. Σε αυτή τη δραστηριότητα, συμμετέχει η πλειοψηφία των παιδιών με το να επαναλάβει τα ονόματα, τις κινήσεις και τις παρομοιώσεις.

Όταν ήρθε η ώρα της άσκησης «ιστορία του ονόματός μου», τα παιδιά χωρίστηκαν σε δυάδες και αντάλλαξαν ό,τι πληροφορίες ήξεραν σχετικά με το όνομά τους, αλλά και σκέψεις και συναισθήματα που μπορούσαν να συνοδεύονται. Έπειτα, στόχος ήταν να παρουσιάσει ο ένας την ιστορία του ονόματος του άλλου και αντίστροφα. Το στοιχείο αυτό δεν έγινε εύκολο αντιληπτό από πολλούς και έτσι παρουσίαζαν τις δικές τους ιστορίες. Παρ' όλ' αυτά ήταν όλα τα ζευγάρια πρόθυμα να παρουσιάσουν στο κέντρο του κύκλου. Συγκράτησαν εύκολα τις πληροφορίες που άκουσαν. Η πλειοψηφία των παιδιών επικεντρώθηκε στο άτομο από το οποίο

φέρει το όνομά του, συνήθως παππούς ή γιαγιά και δήλωσαν ευχαριστημένα με το όνομά τους.

Κλείνοντας τη συνάντηση, οι μαθητές ένιωσαν εξοικειωμένοι με την τελευταία άσκηση «ένα βότσαλο στη λίμνη», καθώς, όπως μου είπε ο δάσκαλός τους, την είχαν ξανακάνει. Θετικά λόγια εκφράστηκαν όπως χαρά, ευτυχία, έκπληξη και αναμονή για την επόμενη φορά.

Κατά τη δεύτερη συνάντηση με τους μαθητές ξεκινάμε με τη δραστηριότητα, «συγκέντρωση στην αναπνοή», κατά την οποία καλούνται να εισπνέουν και να εκπνέουν χαλαρά. Στην αρχή, τα μέλη της ομάδας είναι σε αμηχανία, γελάνε μεταξύ τους. Φαίνεται να είναι δύσκολο γι' αυτά να συγκεντρωθούν στον εαυτό τους. Προχωρώντας η ώρα, κάποια από αυτά, τα καταφέρνουν, ενώ τα περισσότερα εξακολουθούν να είναι ανήσυχα.

Περνώντας στην επόμενη δραστηριότητα, δηλαδή στην αφύπνιση σώματος, τα μέλη της ομάδας τείνουν να είναι περισσότερο συγκεντρωμένα. Είναι πιο εύκολο, φαίνεται, όταν έχουν να επικεντρωθούν σε ένα συγκεκριμένο σημείο του σώματός τους και να το αφοουκραστούν. Όσο περνάει η ώρα, φαίνεται να το απολαμβάνουν.

«Περπατήματα και αγγίγματα» είναι η επόμενη δράση. Σαφώς, υπάρχει μια μεγάλη ενεργητικότητα εκ μέρους των μαθητών, καθώς αρέσκονται στις κινητικές δράσεις. Ο ρυθμός της κίνησης είναι γρήγορος. Οι μαθητές σταματούν ακαριαία με το χτύπο του ρυθμού και ακουμπούν το διπλανό τους στο αντίστοιχο μέρος του σώματος. Φαίνεται να έχουν καλή αντίληψη των διακριτών μερών του σώματος.

Εν συνεχεία, με την άσκηση «κλαπ», η οποία αφορά στο συντονισμό της ομάδας, καθώς και στην εγρήγορση και την παρατήρηση, φαίνεται πως υπάρχει δυσκολία από τους περισσότερους μαθητές να ακολουθήσουν την αλληλουχία της κίνησης. Έτσι, επαναλαμβάνεται η άσκηση μέχρι να επιτευχθεί το ανάλογο αποτέλεσμα. Οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν πως η συγκεκριμένη άσκηση, δεν τους αρέσει.

«Αν τα θρανία, δεν ήταν θρανία...τι θα ήταν»; Στόχος της άσκησης είναι να δουν οι μαθητές τα έδρανα ως ένα εργαλείο/όχημα για την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Οι απαντήσεις ήταν ποικίλες. Χαρακτηριστικά, ειπώθηκαν «καράβι», «μαγαζί», «αυτοκίνητο», «τροχόσπιτο», «διαστημόπλοιο», «τηλεόραση».

Ακολουθεί η άσκηση «μαγικό κουτί». Εδώ οι μαθητές μπορούν να ξεδιπλώσουν τη φαντασία τους και να βγάλουν από αυτό, ό,τι θα ήθελαν να περιέχει. Η πλειοψηφία των μαθητών ήθελε ρεαλιστικά αντικείμενα να βγαίνουν όντως από το

κουτί. Γι' αυτό, κάποιοι μαθητές έβγαλαν τα ρολόγια τους, τα τοποθέτησαν στο κουτί και ύστερα το άνοιξαν. Σε αντίθεση με αυτό, άλλη μερίδα μαθητών, επινόησε κάτι δικό της, όπως «κούκλα», «τετράδιο», «τζίνι», «λεφτά», «μπάλα μπάσκετ».

Σε ό,τι αφορά τη δημιουργία στο χώρο ενός φανταστικού δωματίου, ήταν δύσκολο για τους μαθητές να μείνουν στα πλαίσια αυτού. Πιο συγκεκριμένα, ενώ ένας μαθητής τοποθετούσε «κάτι» μέσα στο σκηνικό χώρο, δύσκολα η υπόλοιπη ομάδα θυμόταν τη συγκεκριμένη «τοποθεσία», με αποτέλεσμα τα αντικείμενα να αλληλοκαλύπτονται.

Για το κλείσιμο της συνάντησης, κάθε μέλος της ομάδας κρατά αυτό με το οποίο ευαισθητοποιήθηκε περισσότερο. Όλοι οι μαθητές θέλουν να το μοιραστούν. Στην πλειοψηφία τους, προτιμήθηκαν οι κινητικές ασκήσεις στην αρχή του μαθήματος, ενώ κάποιοι προέκριναν το «μαγικό κουτί» και τα «θρανία».

Στην τρίτη προγραμματισμένη συνάντηση, ξεκινάμε με τη δραστηριότητα του περπατήματος. Οι μαθητές βρίσκονται διασκορπισμένοι στο χώρο και καλούνται να περπατήσουν με διαφορετικούς τρόπους καλύπτοντας τα κενά. Σε αυτό το σημείο, υπάρχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον από τους μαθητές, καθώς πρόθυμα αλλάζουν ρυθμούς στο βάδισμά τους, αλλά και κινούνται σε διαφορετικό επίπεδο. Όταν δίνεται η δεύτερη οδηγία, ένα μέλος της ομάδας να ακολουθήσει ένα παράξενο βάδισμα και το υιοθετήσουν οι υπόλοιποι, οι μαθητές σηκώνουν το χέρι τους για να πάρουν σειρά. Τότε, η εμπυχώτρια τους εξηγεί πως η διαδικασία αυτή θα πρέπει να γίνεται αυθόρμητα, αφού συνεννοούνται μεταξύ τους με τα μάτια, χωρίς να μιλάνε. Πράγματι, σταδιακά προσαρμόζονται στο νέο δεδομένο και ξεκινούν να βαδίζουν αλλόκοτα. Παράλληλα, η αντίθετη από το συνηθισμένο οδηγία, δηλαδή, ότι στο «στοπ» ξεκινάνε και στο «πάμε», σταματάνε, φέρνει γέλια και αμυγχανία, αλλά προς το τέλος της άσκησης συνηθίζεται.

Στη συνέχεια, πρόκειται τα παιδιά να δημιουργήσουν ομάδες φτιάχνοντας μια αγκαλιά, αποτελούμενη από τρία, τέσσερα, πέντε άτομα, ανάλογα με την οδηγία που δίνεται κάθε φορά. Οι μαθητές τρέχουν στο χώρο και πρόθυμα σχηματίζουν τις ομάδες. Οι πιο ζωντοί μαθητές παρασύρουν τους πιο συνεσταλμένους ώστε να δημιουργείται το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Περνώντας στην επόμενη άσκηση, οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι με το να σχηματίζουν μικρότερες ομάδες μεταξύ τους. Έτσι, τους φαίνεται εύκολο και ευχάριστο να δημιουργήσουν τα παράξενα πλάσματα. Σε αυτή την άσκηση, ομάδες που είχαν περισσότερα αγόρια έδειξαν περισσότερη ετοιμότητα στην υλοποίηση της

άσκησης, ενώ σε ομάδες που υπήρχαν περισσότερα κορίτσια, έτειναν να το σκέφτονται περισσότερο προκειμένου να το σχεδιάσουν νοερά και στη συνέχεια να το υλοποιήσουν.

«Το τρέμουλο» αποτελεί την επόμενη δραστηριότητα. Οι μαθητές καλούνται να μεταφέρουν ένα τρέμουλο από ένα σημείο του σώματός τους σε ένα άλλο του διπλανού μέλους της ομάδας μέχρι να ολοκληρωθεί ο κύκλος. Η συγκεκριμένη άσκηση φάνηκε να μην έχει ιδιαίτερη απήχηση στους μαθητές, καθώς τους φάνηκε κάπως ανιαρή, μιας και θα έπρεπε να περιμένουν να έρθει η σειρά τους.

Σε ό,τι αφορά την άσκηση του «πιάτου», φάνηκαν πολλοί αυτοσχεδιασμοί εκ μέρους των παιδιών. Υπήρχε έντονα η τάση για περιστροφή των μαθητών στο χώρο. Σε ορισμένες περιπτώσεις, δημιουργήθηκαν δυάδες και κινούνταν στο χώρο.

Στην τελευταία δραστηριότητα της συγκεκριμένης ημέρας, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν ως προς τον ομαδικό συντονισμό. Η πλειοψηφία των μαθητών καθυστερούσε στο να μεταδώσει το άηχο παλαμάκι. Το γεγονός αυτό, δημιουργούσε εκνευρισμό σε κάποιους μαθητές οι οποίοι φώναζαν στους υπόλοιπους πως δεν το κάνουν σωστά. Χρειάστηκε να επαναληφθεί πολλές φορές η συγκεκριμένη άσκηση μέχρι στο τέλος να επιτευχθεί το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα και να επέλθει ηρεμία στην ομάδα.

Ξεκινώντας το πρόγραμμα την τέταρτη φορά, η ομάδα είναι πρόθυμη να ξεκινήσει τη δράση! Τα μέλη της ομάδας περπατάνε στο χώρο καλύπτοντας τα κενά. Πρώτα, η εμψυχώτρια ξεκινά να κινείται με πλάγια βήματα στο χώρο. Ύστερα από λίγο, οι μαθητές τη μιμούνται. Ένα κορίτσι σηκώνει το χέρι του και ρωτάει: «Κυρία, μπορώ να το αλλάξω;». Η εμψυχώτρια απαντάει θετικά. Τότε, ξεκινάει να περπατάει με το ένα πόδι στον αέρα. Γρήγορα, οι υπόλοιποι μαθητές, τη μιμούνται. Στη συνέχεια, ένα αγόρι ρωτά: «Να το αλλάξω;». Σε αυτό το σημείο, η εμψυχώτρια εξηγεί πως δε χρειάζεται τα παιδιά να ρωτούν για να αλλάξουν την κίνηση, αλλά να παρατηρούν τη ροή της ομάδας και η κίνηση να αλλάζει αυτόματα. Η άσκηση συνεχίστηκε για αρκετή ώρα, κατά την οποία υπήρχαν γέλια και ευχάριστη διάθεση!

Στόχος της άσκησης που ακολουθεί είναι η όξυνση της παρατηρητικότητας. Όσο τα μέλη της ομάδας διατηρούν τους αγκώνες τους ενωμένους και τα μάτια κλειστά, καλούνται αρχικά να αφουγκραστούν τους ήχους του περιβάλλοντός τους. Η ομάδα φαίνεται να δυσκολεύεται αρχικά να εστιάσει σε αυτό και επικρατεί φασαρία – σπρωξίματα. Καθώς, όμως, η οδηγία παραμένει η ίδια, σταδιακά δημιουργείται μεγαλύτερη ησυχία ώσπου ακούγεται ο ήχος του αναποδογυρίσματος μπουκαλιού με

νερού. Οι μαθητές μετακινούνται προς τα εκεί. Στη συνέχεια, ακούγεται ήχος από τρίξιμο καρεκλών. Οι μαθητές ανταποκρίνονται, επίσης. Ακολουθούν παλαμάκια και σκίσιμο χαρτιού. Πράγματι, η ομάδα ανταποκρίνεται σε αυτά τα «καλέσματα» ομαδικά. Στο τέλος ερωτώνται για την αναγνώριση των ήχων, η οποία ήταν απόλυτα επιτυχημένη.

Σε αυτό το σημείο, υπάρχει χωρισμός σε δύο ομάδες. Κάθε φορά, ένα άτομο μπαίνει στον κύκλο. Σε αυτόν/αυτήν γίνονται κινήσεις τις οποίες το άτομο θα πρέπει να συγκρατεί μαζί με το όνομα του ατόμου που τις κάνει. Στη συγκεκριμένη άσκηση, φάνηκε ότι τα αγόρια ήταν περισσότερο «επιθετικά», ως προς το να κάνουν πειράγματα, ενώ τα κορίτσια έκαναν πιο προσεγμένες κινήσεις. Οι τελευταίες προέρχονταν τόσο στο επάνω όσο και στο κάτω σκέλος του σώματος. Ακόμη, οι μαθητές έδειξαν υπομονή μέχρι να θυμηθεί ο συμμαθητής που ήταν στο κέντρο του κύκλου και εάν δε θυμόταν, επαναλαμβάνονταν η χειρονομία.

Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να γίνουν ζευγάρια ώστε να οδηγήσουν και να οδηγηθούν. Πολλά από τα ζευγάρια αντί να περιμένουν την εκκίνηση, ξεκίνησαν, όντας ο ένας πίσω από τον άλλον, τρέχοντας μέσα στην αίθουσα, χρειάστηκε να ξαναδοθεί το έναυσμα από την αρχή. Και πάλι τα παιδιά έτρεχαν και συγκρούονταν μεταξύ τους.

Τελευταία άσκηση, αποτελεί το γέλιο! Χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια, ξεκινά ένας μαθητής και ακολουθούνε και άλλοι. Το αποτέλεσμα είναι μια πλούσια εμπειρία γέλιου!

Κατά την πέμπτη προγραμματισμένη συνάντηση, στην αρχή, οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ζεύγη βρίσκοντας το αντίστοιχο ταίρι που φέρει χαρτί ιδίου χρώματος. Φαίνεται ότι υπάρχει περιέργεια εκ μέρους των παιδιών να ανακαλύψουν τι γράφουν και τα υπόλοιπα χαρτιά πέρα από το δικό τους και δημιουργούν «πηγαδάκια» προσπαθώντας να ανακαλύψουν αυτά και το ταίρι τους.

Οι μαθητές όποτε αισθάνονται έτοιμοι, καλούνται να αναπαραστήσουν τις συγκεκριμένες λέξεις: «κρύο», «ζεστό», «χειμώνας», «καλοκαίρι», «αλμυρό», «γλυκό», «ύψος», «βάθος», «κούραση», «ξεκούραση», «λύπη», «χαρά», «γρήγορα», «αργά», «θάμνος», «δέντρο», «βουνό», «θάλασσα». Προκύπτει σταδιακά ένας αυτοσχεδιασμός πρώτα, των αντίθετων λέξεων και, μετέπειτα ολόκληρης της ομάδας.

Μετά από αυτή την άσκηση, οι μαθητές φαίνονται ιδιαίτερα προετοιμασμένοι για την επόμενη δραστηριότητα. Διατηρώντας τα αρχικά ζευγάρια, αυτή τη φορά καλείται να οδηγήσει ο Α τον Β (και αντίστροφα) με την παλάμη του στο χώρο. Στη

συγκεκριμένη άσκηση, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να αντενεργήσουν. Η κίνησή τους ήταν προκαθορισμένη από σημείο σε σημείο. Σε πολλές περιπτώσεις, ο ένας ακολουθούσε τον άλλο, χωρίς να χρησιμοποιείται το χέρι. Επανεξηγήθηκε η άσκηση. Κάποια ζευγάρια τόλμησαν να κινηθούν και σε ένα άλλο σωματικό επίπεδο χρησιμοποιώντας σκηνικά και το πάτωμα.

Ακολουθεί η αφήγηση της ιστορίας: «το ραγισμένο δοχείο».

Σε αυτή τη δραστηριότητα, οι μαθητές αναλαμβάνουν δράση: φαίνεται να υπάρχει κλίμα συνεργασίας προκειμένου να αποφασίσουν ποια σκηνή του παραμυθιού θα παραστήσουν στην υπόλοιπη ομάδα. Στην πλειοψηφία τους, τα παιδιά στάθηκαν στη σκηνή του νεροκουβαλητή, ενώ άλλα προσπάθησαν να αποδώσουν τη μεταμόρφωση που έχει συντελεστεί από το ραγισμένο δοχείο.

Εν συνεχεία, στις παρουσιάσεις των μαθητών, υπήρχε ενθουσιασμός από την ομάδα και, μαζικά φώναζαν: «ο νεροκουβαλητής», «τα δοχεία», «τα λουλούδια»..

Έπειτα, οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία να συμπληρώσουν τη φράση: «αν είχα ένα ραγισμένο δοχείο, θα ήθελα να το κάνω...». Κάποιοι μαθητές δυσανασχέτησαν στην ιδέα του γραμμάτος, παρ'όλ'αυτά, μπήκαν στη διαδικασία βλέποντας τους συμμαθητές τους να το κάνουν.

Την ώρα της παρουσίασης, όλοι ήθελαν να παρουσιάσουν τις δικές τους ιδέες. Ακούστηκαν πολλές και ενδιαφέρουσες. Μεταξύ άλλων: «Αν είχα ένα ραγισμένο δοχείο, θα ήθελα να το κάνω σπίτι για τα ζώα», // «γήπεδο του τένις» // «γλάστρα με όμορφα λουλούδια»// «μικρή βιβλιοθήκη» // «ipad» // «κατσαρόλα με φαγητό» // «τσάντα» // «καπέλο» // «ψυγείο» // «ρολόι» .

Σε ό,τι αφορά στην έκτη συνάντηση, οι μαθητές στην πρώτη δραστηριότητα, είναι ιδιαίτερα πρόθυμοι να συμμετέχουν. Είναι παρατηρητικοί και γρήγοροι και αλλάζουν θέσεις κάθε φορά που αλλάζει η οδηγία. Με αυτό τον τρόπο, είναι πιο συγκεντρωμένοι και με μεγαλύτερη ετοιμότητα να ανταποκριθούν στην επόμενη δραστηριότητα.

Έτσι, έρχεται η στιγμή όπου οι μαθητές μαθαίνουν τους στίχους ενός αφρικανικού τραγουδιού. Στην αρχή, επικρατεί αμηχανία. Η εμψυχώτρια εκφωνεί τον πρώτο στίχο και οι μαθητές επαναλαμβάνουν. Χρειάζεται να επαναληφθούν αρκετές φορές τόσο ο κάθε στίχος ξεχωριστά, όσο και ολόκληρο το τραγούδι προκειμένου να τραγουδηθεί από τα παιδιά. Στέκονται όλα μαζί όρθια σαν μία παρέα. Υπάρχει διάθεση συνεργασίας μεταξύ τους. Αρχίζουν να μαθαίνουν τα λόγια και τα ξαναλένε ευχάριστα. Η εμψυχώτρια κρατά ντέφι και μαράκες. Δίνονται σε δύο μέλη της



ομάδας να δοκιμάσουν ρυθμούς. Ανάλογα τραγουδιέται και το τραγούδι. Τα μουσικά όργανα γυρίζουν κυκλικά και έτσι προκύπτει μουσικός αυτοσχεδιασμός με το ντέφι και τις μαράκες ανά δύο άτομα, παράλληλα με το τραγούδι των παιδιών. Στην ομάδα υπάρχει η αίσθηση της ενότητας. Καθώς η ομάδα έχει ζεσταθεί, προτείνεται από την εμπυχωτρία να προστεθεί και η κίνηση.

Εν συνεχεία, ακολουθεί το κατασκευαστικό μέρος. Οι μαθητές καλούνται να υλοποιήσουν το επάνω και το κάτω μέρος ενός ρούχου σχεδιάζοντας, χρωματίζοντας, κάνοντας, κολλώντας και προσθέτοντας ό,τι τα εκφράζει καλύτερα. Κάθε χαρτόνι που δίνεται σε κάθε μαθητή γι' αυτή την εργασία είναι αριθμημένο προκειμένου να συνταιριαστεί με κάποιο άλλο. Οι μαθητές είναι ιδιαίτερα προσηλωμένοι στο έργο τους. Χρησιμοποιούν όλα τα υλικά που τους δίνονται και χρησιμοποιούν τη φαντασία τους.

Σειρά έχει η παρουσίαση των δημιουργημάτων. Οι μαθητές καλούνται να φανταστούν πώς θα ήταν αν φορούσαν όντως το συγκεκριμένο ρούχο, τι συναισθήματα θα τους προκαλούσε. Αρκετά παιδιά δήλωσαν δυσαρεστημένα από αυτό που έφτιαξαν και θα προτιμούσαν να μην το φορέσουν. Λίγα ήταν αυτά που θέλησαν να κάνουν «πρόβα» του ρούχου τους επί σκηνής.

Ακολουθεί η αφήγηση του παραμυθιού «το όνειρο του Γιόμο».

Έπειτα, οι μαθητές καλούνται να δώσουν το δικό τους τέλος της ιστορίας σε ζευγάρια. Ακούγονται διάφορες ιδέες. Κάποιοι είπαν πως ο Γιόμο έφτιαξε βραχιόλι ή κολιέ ή ότι έφτιαξε ένα δικό του παιχνίδι.

Στο τέλος, η ομάδα σε κύκλο μοιράζεται ιδέες και συναισθήματα της ημέρας. «Χαρά», «Τραγούδι», «Χορός», «Ευχαρίστηση» ήταν κάποιες από τις λέξεις που ακούστηκαν. Έπειτα οι μαθητές αγκαλιάστηκαν σε κύκλο.

Στην έβδομη συνάντηση, η πρώτη άσκηση αποτελεί μια άσκηση εγρήγορσης. Οι μαθητές συγχρονισμένα αμέσως ξεκίνησαν να τραγουδούν ένα ξένο τραγούδι συγχρονισμένα. Υπήρχε ρυθμός και συντονισμένη κίνηση με τους μαθητές να μπαίνουν και να βγαίνουν ομοιόμορφα στον κύκλο χτυπώντας παλαμάκια. Όταν ο μαθητής που είναι στο κέντρο, επιλέγει αυτόν που θα μιμηθεί τη φωνή ενός ζώου, επικρατούν γέλια. Ακούγεται ο ήχος ενός κόκορα. Ο μαθητής γρήγορα ανακαλύπτει το συμμαθητή του. Η άσκηση επαναλήφθηκε αρκετές φορές, καθώς η πλειοψηφία των μαθητών ήθελε να μπει στο κέντρο του κύκλου να φορέσει το μαντήλι και να δοκιμάσει να μαντέψει. Έγιναν ήχοι γάτας, σκύλου, αρκούδας, φιδιού, καναρινιού, προβάτου, λύκου, λιονταριού... Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές ήταν ιδιαίτερα

εξοικειωμένοι με τους συμμαθητές τους ώστε αμέσως μάντευαν ποιο πρόσωπο κρύβεται πίσω από την ηχητική μίμηση.

Η αφήγηση της ιστορίας «έξι σοφοί» έχει ξεκινήσει. Οι μαθητές καλούνται τώρα να γίνουν ένα από τα «κομμάτια», αντικείμενα – χώρους που συνθέτουν το Ινδικό χωριό. Όταν οι παγωμένες εικόνες ενεργοποιούνται, βλέπουμε ρολόγια, καμπαναριά, παιχνίδια, ζώα, σπίτια, ποδήλατα, αυτοκίνητα, ζαχαροπλαστεία.

Εν συνεχεία, οι μαθητές επικεντρώνονται στο μεγάλο μέγεθος του ελέφαντα προσπαθώντας να περιγράψουν τον όγκο του. Ενώ μια μερίδα μαθητών αστειεύτηκε με την προβοσκίδα.

Στην πορεία, με το «σχέδιο στην πλάτη», οι μαθητές επέδειξαν άριστη συνεργασία προκειμένου να πετύχουν τον τελικό στόχο. Τα σχέδια που δίνονταν σε κάθε ομάδα ήταν διαφορετικά. Παρ' όλ' αυτά, οι μαθητές και των δύο ομάδων ήταν απόλυτα συγκεντρωμένοι και «αποτύπωσαν» τον τελικό στόχο επιτυχημένα όπως στο αρχικό σχέδιο.

Κατόπιν αυτού, οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες των έξι χρειάστηκε να συνεργαστούν προκειμένου να πραγματοποιηθεί η μεταφορά του ελέφαντα. Και στις τρεις ομάδες πήρε αρκετό χρόνο ώστε να αποφασίσουν το τελικό σχήμα του μεταφορικού τους μέσο. Ως τότε, δοκίμαζαν διάφορες θέσεις και συνδυασμούς προκειμένου να βρίσκονται όλοι σε μια λειτουργική θέση. Τη διαδικασία φαίνεται να τη διασκέδαζαν, καθώς περιελάβανε την αξιοποίηση της σωματικής τους κατάστασης.

Προχωρώντας, οι δραστηριότητες, οι μαθητές αποκτούσαν όλο και περισσότερο ενδιαφέρον. Τώρα ήταν η στιγμή που καλούνταν να ψηλαφίσουν τα αντικείμενα που αντιστοιχούσαν σε κάθε πλευρά του ζώου. Το χαλάκι για τα αυτιά του ελέφαντα, κούτσουρο δέντρου για τα πόδια του, κομμάτι λάστιχου για την προβοσκίδα του, σκοινί για την ουρά του και γυαλόχαρτο για το κυρίως σώμα του. Έτσι, κάθε ομάδα καλείται να ψηλαφήσει με το τι της μοιάζει κάθε μέρος του ελέφαντα. Οι απόψεις γράφτηκαν σε πολύχρωμα χαρτάκια και κολλήθηκαν στο χαρτονένιο ελέφαντα.

Όμως, έπρεπε να βρεθεί μια λύση...με τι έμοιαζε τελικά ο ελέφαντας; Οπότε, οι μαθητές έκατσαν στα ημερολόγιά τους και σκέφτηκαν πώς θα μπορούσε πραγματικά να είναι. Διαβάζοντάς τα, στη συνέχεια, πράγματι έγινε αντιληπτό από την πλειοψηφία των μαθητών πως ο ελέφαντας δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μόνο από μια του πλευρά.

Έτσι, με τραγούδι και χορό, όλη η ομάδα σε κύκλο τραγουδήσαμε το ρεφρέν: «την αλήθεια θα τη βρεις αν τη θέση σου αλλάξεις και η αλλαγή αυτή ομορφαίνει τη ζωή»!

Σε αυτή τη συνάντηση, όγδοη στη σειρά, η εκκίνηση σηματοδοτήθηκε από την αφήγηση του παραμυθιού «η σοφία του κόσμου». Στην αρχή, οι μαθητές ήταν ανήσυχοι, αλλά δεν άργησαν να δώσουν προσοχή στην αφήγηση που εκτυλισσόταν. Οι διαρκείς εναλλαγές μέχρι να φτιαχτεί η πολυπόθητη βιβλιοθήκη δίνουν στους μαθητές το ερέθισμα να αναρωτηθούν πάνω σε αυτό. Στο σημείο όπου ο σοφότερος των σοφών είναι έτοιμος να αποκαλύψει την πιο σημαντική σοφία στον βασιλιά, η αφήγηση διακόπτεται, προκειμένου οι μαθητές να την εκφράσουν κατά την κρίση τους.

Έτσι, δημιουργούνται έξι ομάδες των τριών ατόμων όπου καθεμία καλείται να δραματοποιήσει το τέλος της ιστορίας. Στο διάστημα της προετοιμασίας – έχουν στη διάθεσή τους ένα τέταρτο – οι μαθητές προβάρουν λόγια. Κάποιοι επιθυμούν να τα γράψουν πρώτα στο χαρτί. Πολλοί μαθητές είναι αυτοί οι οποίοι ζητούν τη χρήση αντικειμένων, όπως παραδείγματος χάριν τη χρήση καρέκλας ως θρόνο για το βασιλιά, ένα ύφασμα το οποίο θα χρησιμεύσει ως μανδύας κ.α.

Στη συνέχεια, μέσα στη σχολική αίθουσα δημιουργείται ειδική διαρρύθμιση ως προς τα θρανία ώστε να υπάρξει χώρος για τη σκηνή.

Έτσι, με κλήρο, κάθε τριάδα παρουσιάζει το δικό της τέλος της ιστορίας. Στις περισσότερες αναπαραστάσεις, υπήρχε κάποιος ο οποίος καθόταν στην καρέκλα, ο σοφός και κάποιος βοηθός. Άλλοι είπαν πως η μεγαλύτερη σοφία του κόσμου είναι να διαβάζεις όλα τα βιβλία/το ποδόσφαιρο/η αγάπη/να φροντίζουμε παιδιά που πεινάνε/η φιλία/το παιχνίδι/το Σαββατοκύριακο.

Υστερα, η ιστορία, ειπώθηκε ξανά από την αφηγήτρια ώσπου φανερώθηκε μέσα από το παραμύθι πως «η σοφία όλου του κόσμου είναι να ζει κανείς την κάθε στιγμή».

Στη συνέχεια, μοιράστηκαν στα παιδιά μπαλόνια όλων των χρωμάτων. Κλήθηκαν να τα φουσκώσουν. Μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις, όσοι δυσκολεύονταν, ζήτησαν βοήθεια και από κάποιους συμμαθητές τους.

Έπειτα, ο καθένας φρόντιζε με την ανάσα του να «κρατάει» το μπαλόνι του ψηλά. Η ατμόσφαιρα στη σχολική αίθουσα ήταν πολύ ευχάριστη! Υπήρχαν χαμόγελα εκ μέρους των μαθητών, ενώ, παράλληλα, ήταν συγκεντρωμένοι στο στόχο. Όταν άλλαξε η οδηγία ώστε όλοι να φροντίζουν τα μπαλόνια να είναι ψηλά, υπήρξε μεγάλη

αναστάτωση. Σε ορισμένες περιπτώσεις, σκουντήματα. Υπήρχε, όμως, έντονα το στοιχείο της συνεργασίας και εκ μέρους μαθητών που, συνήθως, δείχνουν πιο συνεσταλμένοι.

Ως προς το κλείσιμο της εν λόγω συνάντησης, δημιουργήθηκε ένας κύκλος όπου συζητήθηκε από τα μέλη της ομάδας τι σημαίνει «να ζεις την κάθε στιγμή». Σε αυτό το σημείο, κάποιοι δυσκολεύτηκαν να συμμετέχουν καθώς παρασυρμένοι από την προηγούμενη έντονη σωματική δραστηριότητα δυσκολεύονταν να επικεντρωθούν στη νέα οδηγία. Παρά ταύτα, η πλειοψηφία των μαθητών εκφράστηκε θετικά λέγοντας πως το να ζεις την κάθε στιγμή σημαίνει να χαίρεσαι με την οικογένειά σου, τους φίλους σου, να παίζεις, να κάνεις πράγματα που δεν έχεις ξανακάνει, να τρως παγωτό και το χειμώνα, να τραγουδάς.

Εκκινώντας την ένατη συνάντηση, δόθηκε στους μαθητές η οδηγία να συγγράψουν μία επιθυμία τους. Στη συνέχεια, ακολουθεί η αφήγηση της ιστορίας «Γιάννης ο ξεροκέφαλος». Έτσι, στην πορεία τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία να βρουν τις δικές τους απαντήσεις σχετικά με το πού οδηγεί αυτός ο δρόμος.

Απαντήσεις διάφορες: σ' ένα κατάστημα με παιχνίδια/σε μια παιδική χαρά/σ' ένα γήπεδο του μπάσκετ/σ' ένα μεγάλο σπίτι/σε μια αποθήκη/στη θάλασσα... Ύστερα, με τα σώματά τους το δρόμο του Γιάννη, ενώνοντας τις πλάτες τους κατά μήκος της αίθουσας.

Στο κρίσιμο σημείο όπου ο κεντρικός ήρωας της ιστορίας, καλείται να αποφασίσει αν θα διανύσει το δρόμο ή όχι, οι μαθητές στέκονται αντικριστά. Η πλειοψηφία είναι υπέρ του να περπατήσει αυτό το δρόμο, γιατί, αφού πιστεύει ότι υπάρχει εκεί κάτι καλό, κάτι καλό, πράγματι, θα υπάρχει. Παρ' όλ' αυτά, η υπόλοιπη μερίδα των μαθητών είναι επιφυλακτική με τους κινδύνους, καθώς οι «μεγάλοι» γνωρίζουν καλύτερα. Χαρακτηριστικά, κάποιο κορίτσι ανέφερε την εμπειρία του με τον πατέρα της στο δάσος και είπε πως μόνο αν ήταν μαζί του δε θα φοβόταν.

Έπειτα, η ομάδα γίνεται ένας κύκλος και αυτοσχεδιάζουμε όλοι μαζί τους ήχους του δάσους, όπως των δέντρων, των πουλιών των ζώων και του ανέμου. Τα παιδιά φτιάχνουν ένα όμορφο ηχητικό σύνολο.

Εν συνεχεία, με την τεχνική «ρόλος στον τοίχο» οι μαθητές αποτυπώνουν τα συναισθήματα του Γιάννη, αφού τελείωσε το δρόμο. Χαρακτηριστικά αναφέρουν «χαρά», «ενθουσιασμός», «νίκη», «όχι φόβος», «αγάπη», «δώρα», «παιχνίδια», «γλυκά».

Έπειτα, με την τεχνική των παγωμένων εικόνων, οι μαθητές παίρνουν τους ρόλους των ανθρώπων στο καφενείο. Οι περισσότεροι δείχνουν απορία και έκπληξη. Με το ομαδικό γλυπτό, στη συνέχεια, ολόκληρη η τάξη αναπαριστά την προσπάθεια των ανθρώπων να περπατήσουν το δρόμο. Και τότε, μπλέκονται μεταξύ τους, δημιουργούν εμπόδια, κάποια άτομα μεταξύ των αγοριών είναι έτοιμα να παλέψουν, αλλά η ένταση, τελικά, απαλώνεται.

Με το πέρας αυτής της δραστηριότητας, οι μαθητές γίνονται ζευγάρια και αλληλοψιθυρίζουν το μυστικό της νεράιδας. Υπάρχει ευχάριστη διάθεση εκ μέρους τους.

Ύστερα, οι μαθητές ζωγραφίζουν τη διαδρομή που δημιούργησε ο Γιάννης με μαρκαδόρους και ξυλομπογιές. Στις περισσότερες ζωγραφιές, κυριαρχεί το έντονο χρώμα και η φύση, όπως βουνά και θάλασσες. Αλλά και αρκετοί μαθητές έχουν ζωγραφίσει τη γριά του παραμυθιού, ενώ ορισμένοι, τη νεράίδα. Έπειτα, οι ζωγραφιές τοποθετούνται κυκλικά στο πάτωμα και με το σχηματισμού ενός τρένου, όλη η τάξη περνάει και κοιτάζει όλες τις ζωγραφιές κάνοντας κατά τόπους στάσεις.

Προς το τέλος του προγράμματος, όσοι από τους μαθητές το αισθάνονται, καλούνται να διαβάσουν τις επιθυμίες που είχαν γράψει αρχικά. Σε αυτό το σημείο, υπάρχει αρκετή συστολή εκ μέρους τους. Ωστόσο, κάποια από τα παιδιά, κυρίως κορίτσια, έρχονται στο κέντρο της αίθουσας και τις διαβάζουν. Χαρακτηριστικά, ειπώθηκαν: «μέρες χωρίς σχολείο», «γλυκά», «διακοπές», «Disneyland». «παρέα με φίλους», «γήπεδο», «ύπνος».

Τέλος, ακολουθεί αναστοχασμός. Τα παιδιά δυσκολεύονται να απαντήσουν. Είναι σημαντικό, τελικά, να κάνει κανείς αυτό που αισθάνεται, μιας και ο Γιάννης το ήξερε από την αρχή το καλό του.

Παρατηρώντας την ομάδα από προηγούμενες συναντήσεις, έχει φανεί πως υπάρχει σημαντική δυσκολία στη συγκέντρωση, ειδικά στο αρχικό στάδιο. Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της ενίσχυσης της αυτοαντίληψης σε σχέση με τη σχολική ικανότητα, δίνεται έμφαση στην εν λόγω συνάντηση στις κινητικές δραστηριότητες. Έτσι, αυτή η δέκατη συνάντηση, εκκινώντας, είχε σαν στόχο να ενεργοποιήσει αρχικά τη συγκέντρωση των παιδιών. Κατά την υλοποίηση, οι μαθητές ήταν πρόθυμοι και σχετικά συντονισμένοι ως προς την κίνηση του καράτε στον κύκλο και δε δίστασαν να προσέλθουν στο κέντρο. Στη συνέχεια, όμως, όταν χρειάστηκε να μετρούν από μέσα τους, οι κινήσεις δεν ήταν συντονισμένες και συχνά το επιφώνημα

«χα!» ακουγόταν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Ακολούθησαν αρκετές επαναλήψεις, όμως, δεν κατέληξαν επιτυχώς.

Προχωρήσαμε, παρ'όλ'αυτά, στην επόμενη άσκηση. Η ομάδα σε κύκλο. Στην αρχή, μερίδα των μαθητών αντιλαμβάνεται (ενδεχομένως, λόγω της προηγούμενης άσκησης) ότι στόχος είναι να λέγονται συγχρονισμένα οι αριθμοί από τους μαθητές. Όμως, η οδηγία δίνεται εκ νέου και έτσι η άσκηση ξαναξεκινά. Στην αρχή, οι μαθητές συμπίπτουν συνεχώς μεταξύ τους, οπότε κάθε φορά η μέτρηση γίνεται από την αρχή. Στην πορεία της άσκησης, ορισμένοι μαθητές αποσύρονται από τον κύκλο, καθώς δεν τους αρέσει που δεν επιτυγχάνεται ο αρχικός στόχος. Έτσι, η εμπυχωτρία τον αλλάζει. Από τον αριθμό 20, ο στόχος τώρα γίνεται το 10. Τα καταφέρνουν! Στο επόμενο στάδιο, εντάσσονται πάλι και οι μαθητές που είχαν λείψει, αυτή τη φορά για το 20. Πράγματι, επιτυγχάνεται!

Για το σκοπό της συγκεκριμένης άσκησης, χρειάζεται να προετοιμαστεί η σχολική αίθουσα κατάλληλα. Δηλαδή, να απομακρυνθούν όλα τα θρανία και οι σχολικές τσάντες ώστε να υπάρξει ελεύθερος χώρος για κίνηση στο κέντρο. Ακολουθεί ο χωρισμός της τάξης σε ζευγάρια και η προετοιμασία του ήχου αναγνώρισης. Γίνεται μια μικρή πρόβα και ακολουθεί η εκκίνηση. Τα παιδιά έχουν χρησιμοποιήσει ιδιαίτερα τη φαντασία τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα ήχων είναι: τιτίβισμα πουλιών, παλαμάκια, σφύριγμα, δρασκελισμα με έντονο ήχο, σύνθημα. Στο τέλος, όλοι κατάφεραν να συναντηθούν και ήταν πολύ ικανοποιημένοι και γελαστοί γι' αυτό το λόγο.

Μετάπειτα, οι μαθητές, δημιουργούν έναν κύκλο στο κέντρο της αίθουσας. Βάζουν τα χέρια τους στο κέντρο, ώστε όλα να ενωθούν με όλων. Πρέπει να λυθούν χωρίς να μιλάνε. Στην αρχή, ο κανόνας παραβιάζεται, αλλά σταδιακά, προσπαθούν να τον προσεγγίσουν. Και, εν τέλει, λύνονται! Σε αυτή τη δραστηριότητα, φάνηκε ξεκάθαρα η διάθεση συνεργασίας εκ μέρους των μαθητών, ιδιαίτερα, δε και μεταξύ μελών τα οποία δεν είχαν αναπτύξει πρότερα επαφές.

Προχωρώντας, σειρά έχει η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης. Έτσι, με την άσκηση «πιασ' τον, πέφτει», οι μαθητές σε κύκλο στηρίζουν το άτομο που «αφήνεται» χαλαρά στο κέντρο. Παρατηρείται ότι εκ μέρους των αγοριών, υπάρχει περισσότερο η παιγνιώδης διάθεση και έτσι το άτομο που είναι στο κέντρο, ορισμένες φορές, δέχεται περισσότερη πίεση. Η εμπυχωτρία φροντίζει να διατηρείται η ασφάλεια των συμμετεχόντων ώστε να μην τραυματιστεί κανείς.

Σειρά έχει η άσκηση «σταματάμε -ξεκινάμε μαζί». Μετά από τις δραστηριότητες που προηγήθηκαν, η ομάδα είναι αρκετά «ζεσταμένη». Έτσι, ο ρυθμός κυλάει και κάθε φορά που κάποιος σταματά, σταματούν κι οι υπόλοιποι.

Συνδυάζοντας την προηγούμενη άσκηση, οι μαθητές συμμετέχουν στη δραστηριότητα «αλλάζει ο αρχηγός, αλλάζει η κίνηση». Στην αρχή, ρωτούν την εμπυχώτρια αν μπορούν να αλλάξουν την κίνηση. Τους δίνεται, όμως, η οδηγία πως αυτό θα γίνει με δική τους συνεννόηση. Στην αρχή, υπάρχει δυσκολία στο συντονισμό. Εν τέλει, όμως, επιτυγχάνεται!

Για την ολοκλήρωση της ομάδας, η συντονίστρια αφηγήθηκε το παραμύθι «ο αγώνας των βατράχων». Οι μαθητές εξεπλάγησαν από το τέλος του παραμυθιού επισημαίνοντας πως «αν θέλεις κάτι πολύ, τα καταφέρνεις!».

Κατά την ενδέκατη προγραμματισμένη συνάντηση, οι μαθητές ακούνε το παραμύθι «το νύχι της αρκούδας». Έπειτα, ο καθένας το μεταφέρει στο χαρτί με τα δικά του λόγια. Η διαδικασία αυτή κράτησε, περίπου, δεκαπέντε λεπτά. Φάνηκε πως τους ήταν εύκολο να αποτυπώσουν μέρος της ιστορίας.

Στη συνέχεια, δημιουργούνται ομάδες των τριών ατόμων. Ένας από την ομάδα διηγείται την ιστορία και οι υπόλοιποι σημειώνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές σε σχέση με αυτήν.

Πρόθυμα οι μαθητές έρχονται στον κύκλο. Κοινό σημείο όλων είναι ο ήρωας του παραμυθιού, ο Τζουν Σουκ. Όμως κάποιοι μαθητές άλλαξαν το ζώο σε λιοντάρι ή ιπποπόταμο ή ελέφαντα. Μερικοί μαθητές σχολίασαν το τέλος της ιστορίας που έδωσαν άλλοι λέγοντας πως εκείνοι το είχαν φανταστεί διαφορετικά και μία συγκεκριμένη απάντηση από το σοφό γέροντα. Προτάθηκε να απεικονιστεί αυτό ζωγραφικά και φάνηκαν πλουραλιστικά σχέδια με πολύ χρώμα όπου οι μαθητές τόνισαν το τόξο και το βέλος του τοξότη. Πολλοί ζωγράφισαν και το σοφό γέρο με γενειάδα. Ήταν μια διαδικασία που ευχαριστήθηκαν. Στο τέλος, οι μαθητές συμπλήρωσαν, επίσης, στις ζωγραφιές των συμμαθητών τους στοιχεία που θα ήθελαν να είναι διαφορετικά, όπως προείπαν.

Κατά τη δωδέκατη συνάντηση, στην πρώτη άσκηση, οι μαθητές καλούνται να βάλουν μαρκαδόρους που αναπαριστούν τα ψάρια μέσα σε ένα πλαίσιο με πανί που είναι η λίμνη. Οι μαθητές χαίρονται με το παιχνίδι και εκφράζουν ανυπομονησία, αλλά και κάνουν σχόλια για την απόδοση τη δική τους και των συμμαθητών τους. Γενικά, λίγοι είναι οι μαθητές που δεν καταφέρνουν να στοχεύσουν. Στην επανάληψη του παιχνιδιού, εν τέλει, όλοι πετυχαίνουν το στόχο. Η άσκηση αυτή δίνει στους

μαθητές τη δυνατότητα να χαρούν για την επιτυχία τους και καταφέρνουν να είναι πιο ενεργοποιημένοι για τη συνέχεια.

Ακολουθεί η αφήγηση του παραμυθιού: «Η υπόσχεση».

Έπειτα, οι μαθητές καλούνται να αυτοσχεδιάσουν πάνω στο παραμύθι «Η υπόσχεση». Συγκεκριμένα, κάθε μαθητής μπορεί να συμμετέχει όποτε το επιθυμήσει στη δράση, υποδυόμενος οποιοδήποτε ρόλο ή/και να αλληλεπιδράσει με το/τα άτομα που βρίσκονται επίσης στη σκηνή. Για αρκετή ώρα, υπήρχε συστολή και δεν υπήρχε πρωτοβουλία από κανέναν, μαθητή ή μαθήτρια ώστε να ξεκινήσει η αυτοσχέδια δραματοποίηση. Ωσπου, ένα κορίτσι ξεκίνησε το χορό μέσα στην αίθουσα κάνοντας το βυθό. Έπειτα ένα αγόρι ανοιγόκλεινε το στόμα του και εξήγησε πως έκανε μπουρμπουλήθρες. Εν συνεχεία, ένα κορίτσι έγινε πεταλούδα κι άλλο ένα επίσης και «πέταγαν» μαζί. Παραπέρα, ένας βάτραχος, τις κλωτσούσε. Όμως, αυτές επέμεναν να πηγαίνουν γύρω του κι εκείνος έγινε λιγότερο επιθετικός και θέλησε να τις γνωρίσει. Έφυγαν αγκαλιασμένοι.

Στη συνέχεια, οι μαθητές, όσοι συμμετείχαν, αλλά και όσοι παρακολούθησαν, κατέγραψαν τα συναισθήματά τους από την ιστορία και τη δράση.

Ακολούθησε αναστοχασμός. Σε πολλούς μαθητές δεν άρεσε το λυπημένο τέλος. Περίμεναν κάτι πιο αισιόδοξο, γι' αυτό και τους άρεσε που οι συμμαθητές τους έφυγαν αγκαλιασμένοι. Ήταν κάτι αναπάντεχο γι' αυτά, αλλά συζητήθηκε η δυνατότητα μιας άλλης προοπτικής, αφού τα πράγματα πήραν άλλη τροπή. Δηλαδή, ότι ο βάτραχος δεν ήταν ανάγκη να παραμείνει στην ίδια θέση, επάνω στο νούφαρο, αλλά να αναζητήσει ένα νέο μέρος όπου θα αισθανόταν καλύτερα.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

---

### ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ

08.02.2017

#### «Ο τυφλός και ο κυνηγός» Λαϊκό Παραμύθι από την Αφρική

Μια φορά κι έναν καιρό, ήταν ένας τυφλός, που ζούσε με την αδελφή του σε μια καλύβα, εκεί που τέλειωνε το δάσος. Ο τυφλός ήταν πολύ έξυπνος. Παρ' όλο που δεν έβλεπε, έμοιαζε να ξέρει για τον κόσμο πολύ περισσότερα πράγματα απ' αυτούς που είχαν αετίσια μάτια. Συνήθιζε να κάθεται έξω από την καλύβα του, και να μιλά με περαστικούς. Αν είχαν κάποιο πρόβλημα, τον ρωτούσαν τι να κάνουν, και τους έδινε πάντα μια καλή συμβουλή. Αν υπήρχαν πράγματα που ήθελαν να μάθουν, τους απαντούσε, και όσα τους έλεγε, ήταν πάντα σωστά. Οι άνθρωποι κουνούσαν το κεφάλι τους με έκπληξη:

- «Τυφλέ, πώς γίνεται και είσαι τόσο σοφός;»

Κι ο τυφλός, χαμογελούσε κι έλεγε:

- «Γιατί βλέπω με τα αυτιά μου.»

Κάποτε, η αδελφή του τυφλού ερωτεύτηκε έναν κυνηγό από ένα άλλο χωριό, και, σύντομα, παντρεύτηκαν. Και όταν τελείωσε η γαμήλια τελετή, ο κυνηγός ήρθε για να ζήσει με την νέα του γυναίκα στην καλύβα. Αλλά, ο κυνηγός δεν είχε χρόνο για τον αδελφό της γυναίκας του.

- «Τι αξία έχει ένας άνθρωπος που δεν βλέπει!», έλεγε.

Και η γυναίκα, του απαντούσε:

- «Κι όμως, άνδρα μου, ξέρει περισσότερα για τον κόσμο απ' αυτούς που βλέπουν!»

Ο κυνηγός, τότε, γελούσε:

- «Χα, χα! Τι μπορεί να ξέρει ένας τυφλός που ζει στο σκοτάδι; Χα, χα, χα!»

Κάθε μέρα, ο κυνηγός πήγαινε στο δάσος με παγίδες, ακόντια και βέλη, και κάθε βράδυ που γύριζε στο χωριό, ο τυφλός τού έλεγε:

- «Σε παρακαλώ, αύριο, άφησέ με να έλθω μαζί σου, για κυνήγι στο δάσος!».

Αλλά ο κυνηγός κουνούσε το κεφάλι:

- «Τι αξία έχει ένας που δεν βλέπει!».

Και περνούσαν οι μέρες, οι εβδομάδες, και οι μήνες, και κάθε βράδυ ο τυφλός έλεγε:

- «Σε παρακαλώ, άσε με να έλθω για κυνήγι αύριο!».

Και, κάθε βράδυ, ο κυνηγός κουνούσε το κεφάλι ...

Αλλά ένα βράδυ, ο κυνηγός είχε κέφια! Γύρισε σπίτι με καλό κυνήγι: μια χοντρή γαζέλα. Η γυναίκα του μαγείρεψε το κρέας, κι' όταν τέλειωσαν το φαγητό, ο κυνηγός γύρισε στον τυφλό και του είπε:

- «Πολύ καλά. Αύριο, θα έλθεις στο κυνήγι!»

Και έτσι, το επόμενο πρωί, ξεκίνησαν μαζί για το δάσος. Ο κυνηγός με τις παγίδες του, τα ακόντια και τα βέλη, οδηγώντας τον τυφλό με το χέρι στο μονοπάτι, ανάμεσα στα δέντρα. Περπατούσαν επί ώρες.

Ξαφνικά, ο τυφλός σταμάτησε. Τράβηξε το χέρι του κυνηγού.

- «Ένα λιοντάρι!».

Ο κυνηγός κοίταξε τριγύρω, και δεν είδε τίποτα.

- «Υπάρχει ένα λιοντάρι», είπε ο τυφλός, «αλλά δεν πειράζει. Έχει φάει, και κοιμάται βαθιά. Δεν θα μας πειράξει.»

Προχώρησαν στο μονοπάτι, και πράγματι, εκεί, ήταν ξαπλωμένο, κάτω απ' ένα δέντρο, ένα μεγάλο λιοντάρι. Μόλις το προσπέρασαν, ο κυνηγός ρώτησε:

- «Πως ήξερες για το λιοντάρι;»
- «Γιατί βλέπω με τα αυτιά μου», του απάντησε ο τυφλός.

Επί ώρες συνέχιζαν, και κάποια στιγμή, ο τυφλός τράβηξε το χέρι του κυνηγού.

- «Σσςς! Ένας ελέφαντας! Είναι ένας ελέφαντας, αλλά βρίσκεται μέσα σε μια λίμνη, κι έτσι δεν θα μας πειράξει», ξαναείπε ο τυφλός.

Προχώρησαν στο μονοπάτι, κι εκεί, σε μια λίμνη, ένας ελέφαντας έριχνε λάσπη στην πλάτη του. Μόλις τον πέρασαν, ο κυνηγός ρώτησε:

- «Πως ήξερες για τον ελέφαντα;»
- «Γιατί βλέπω με τα αυτιά μου.»

Και συνέχισαν, βαθιά μέσα στο δάσος, μέχρι που έφτασαν σε ένα ξέφωτο. Ο κυνηγός είπε:

- «Εδώ θα αφήσουμε τις παγίδες μας.»

Ο κυνηγός έστησε μια παγίδα, και έδειξε στον τυφλό πώς να στήσει μια άλλη. Όταν και οι δύο παγίδες ήταν έτοιμες, ο κυνηγός είπε:

- «Θα έρθουμε αύριο, να δούμε τι πιάσαμε.»

Και μαζί, πήραν τον δρόμο για το χωριό.

Το επόμενο πρωί, σηκώθηκαν νωρίς. Ξεκίνησαν μια ακόμη φορά, ακολουθώντας το μονοπάτι στο δάσος. Ο κυνηγός προσφέρθηκε να κρατά το χέρι του τυφλού, αλλά εκείνος του είπε:

- «Όχι, τώρα ξέρω τον δρόμο.»

Ο τυφλός βάδιζε μπροστά αυτήν την φορά, και το πόδι του δεν πιάστηκε ούτε σε μια ρίζα δέντρου. Δεν έχασε ούτε μια στροφή. Περπατούσαν, περπατούσαν, μέχρι που έφθασαν στο ξέφωτο, βαθιά μέσα στο δάσος, όπου είχαν στήσει τις παγίδες.

Ο κυνηγός είδε αμέσως ότι σε κάθε παγίδα είχε πιαστεί ένα πουλί. Και είδε αμέσως, ότι το πουλί στην δική του παγίδα ήταν ένα μικρό, γκρι πουλί, ενώ εκείνο που είχε πιαστεί στην παγίδα του τυφλού ήταν ένα πανέμορφο πουλί, με φτερά πράσινα, βαθυκόκκινα και χρυσαφιά.

- «Κάτσε εκεί κάτω!», είπε. «Πιάσαμε και οι δύο από ένα πουλί. Πάω να τα φέρω.»

Κι έτσι, ο τυφλός κάθισε, και ο κυνηγός κατευθύνθηκε στις παγίδες, και στον δρόμο, σκεφτόταν: «Ένας που δεν βλέπει, δεν θα καταλάβει την διαφορά ...».

Κι έτσι έδωσε στον τυφλό το μικρό, γκρι πουλί, κι εκείνος κράτησε για τον εαυτό του το όμορφο πουλί με τα πράσινα, βαθυκόκκινα, χρυσαφένια φτερά. Κι ο τυφλός πήρε στα χέρια του το μικρό, γκρι πουλί, και ξεκίνησαν για το σπίτι.

Περπατούσαν, περπατούσαν, και κάποια στιγμή, ο κυνηγός είπε:

- «Αν είσαι τόσο έξυπνος, και βλέπεις με τ' αυτιά σου, απάντησε μου σε τούτο: Γιατί υπάρχει τόσο θυμός και μίσος στον κόσμο;»

Και ο τυφλός του απάντησε:

- «Γιατί ο κόσμος είναι γεμάτος με ανθρώπους σαν και σένα, που παίρνουν ό,τι δεν τους ανήκει».

Και ξαφνικά, ο κυνηγός αισθάνθηκε ντροπή. Πήρε το μικρό, γκρι πουλί από το χέρι του τυφλού, και του έδωσε το όμορφο, πράσινο, βαθυκόκκινο, χρυσαφί.

- «Συγγνώμη», του είπε.

Και περπατούσαν, περπατούσαν, και ο κυνηγός είπε:

- «Αν είσαι τόσο έξυπνος, και βλέπεις με τα αυτιά σου, απάντησε μου και στο εξής: Γιατί υπάρχει τόση αγάπη και ευγένεια στον κόσμο;»

Και ο τυφλός απάντησε:

- «Γιατί ο κόσμος είναι γεμάτος με ανθρώπους σαν εσένα, που μαθαίνουν από τα λάθη τους».

Και περπατούσαν, μέχρι που έφτασαν σπίτι. Και από εκείνη την ημέρα, αν ο κυνηγός άκουγε κάποιον να ρωτά: «Τυφλέ, πώς γίνεται και είσαι τόσο σοφός;», έβαζε το χέρι του γύρω από τους ώμους του τυφλού, και έλεγε:

- «Γιατί βλέπει με τ' αυτιά του και ακούει με την καρδιά του...»

**15.02.2017**

### **«Το ραγισμένο δοχείο»**

#### **Λαϊκό κινεζικό Παραμύθι**

Μια φορά κι έναν καιρό, ήταν ένας υπηρέτης που δούλευε σ' ένα πλούσιο σπίτι. Μία από τις καθημερινές του υποχρεώσεις ήταν να φέρνει νερό από την πηγή. Για να το κάνει αυτό, είχε δύο δοχεία κρεμασμένα στις άκρες ενός χοντρού ξύλου, που το έβαζε στους ώμους του. Το ένα από τα δύο δοχεία είχε ένα ράγισμα και, μέχρι ο υπηρέτης να φτάσει στο σπίτι, η μισή ποσότητα του νερού χυνόταν κατά τη διαδρομή. Το άλλο όμως ήταν ακέραιο, κι έτσι κατάφερνε να μεταφέρει πάντα όλο το νερό χωρίς να χυθεί.

Αυτό γινόταν καθημερινά για δύο ολόκληρα χρόνια. Έτσι ο υπηρέτης μετέφερε μόνο ενάμισι δοχείο νερού στο σπίτι. Το ακέραιο δοχείο ήταν πολύ περήφανο για την επιτυχία του, καθώς έφερνε εις πέρας την αποστολή του. Το ραγισμένο δοχείο όμως ντρεπόταν για την ατέλεια του και ήταν πολύ λυπημένο που μπορούσε να φέρει εις πέρας μόνο το μισό του έργο. Μια μέρα, πολύ πικραμένο για την αποτυχία του, το ραγισμένο δοχείο είπε στον υπηρέτη την ώρα που βρίσκονταν δίπλα στο ποτάμι:

- «Ντρέπομαι για τον εαυτό μου και θέλω να σου ζητήσω συγγνώμη»
- «Γιατί;» ρώτησε ο υπηρέτης. «Για ποιο πράγμα ντρέπεσαι;»
- «Αυτά τα δύο χρόνια κατάφερα να μεταφέρω μόνο το μισό από το φορτίο μου, γιατί το ράγισμα στο πλευρό μου κάνει το νερό να αδειάζει κατά τη διάρκεια της διαδρομής μέχρι το σπίτι του αφεντικού. Εξαιτίας της ατέλειάς μου αυτής, αναγκάζεσαι να κάνεις όλο αυτό τον κόπο χωρίς να ανταμείβεσαι όσο θα 'πρεπε για τις προσπάθειές σου», είπε το δοχείο.

Ο νεροκουβαλητής λυπήθηκε για το γέρικο, ραγισμένο δοχείο και με συμπόνια του είπε:

- «Την ώρα που θα γυρίζουμε στο σπίτι, θέλω να προσέξεις τα όμορφα λουλούδια κατά μήκος του μονοπατιού».

Πραγματικά, καθώς ανέβαιναν το λόφο, το γέρικο δοχείο παρατηρούσε τα αγριολούλουδα στη μια μεριά του μονοπατιού που τα ζέσταινε ο ήλιος και αυτό του έδωσε λίγη χαρά. Στο τέλος της διαδρομής, όμως, ένιωσε πάλι άσχημα γιατί το μισό νερό είχε χυθεί, και για άλλη μια φορά ζήτησε συγγνώμη από τον υπηρέτη. Ο νεροκουβαλητής τού απάντησε:

- «Πρόσεξες ότι υπάρχουν λουλούδια μόνο στη μία μεριά του μονοπατιού και όχι στην άλλη; Αυτό συνέβη γιατί ήξερα πάντα την ατέλεια σου και φρόντισα να την αξιοποιήσω. Φύτεψα σπόρους λουλουδιών προς τη δική σου μεριά του μονοπατιού και κάθε μέρα επιστρέφοντας από το ποτάμι τα πότιζες χωρίς να το ξέρεις. Για δύο χρόνια λοιπόν, μάζευα αυτά τα όμορφα λουλούδια και στόλιζα το σπίτι του αφεντικού μας. Αν δεν ήταν έτσι, το σπίτι δεν θα ήταν στολισμένο με τόση χάρη».

22.02.2017

## ΤΟ ΟΝΕΙΡΟ ΤΟΥ ΓΙΟΜΟ - Ένα παραμύθι από την Γκάνα

Μια φορά κι έναν καιρό, ζούσε ένας φτωχός, πολύ φτωχός άνθρωπος, τόσο φτωχός που δεν είχε παρά ένα όνομα κι ένα όνειρο. Τ' όνομά του ήταν Γιόμο. Κι όλοι το ήξεραν στο χωριό. Κανένας, ωστόσο, δεν ήξερε τ' όνειρό του. Κανένας δεν είχε ακούσει ποτέ πως ο Γιόμο ήθελε ν' αγοράσει μια καινούρια, πολύχρωμη, μα πανάκριβη φορεσιά.

Μέρα νύχτα δούλευε ο Γιόμο. Δούλευε για το όνειρο. Για να μαζέψει χρήματα και ν' αγοράσει τη φορεσιά. Μα τα χρήματα δεν έφταναν. Κι ο Γιόμο όλο και πιο σκληρά δούλευε, όλο και πιο σκληρά...

Πέρασαν μέρες, πέρασαν μήνες, πέρασαν χρόνια κι ο Γιόμο κάποτε τα κατάφερε. Μέτρησε τα χρήματα που είχε μαζέψει, έβαλε τα νομίσματα το ένα πάνω στο άλλο και κείνα έφτασαν ψηλά, πολύ ψηλά, ίσαμε τ' όνειρο.

Και τότε αγόρασε τη φορεσιά. Ήταν πολύχρωμη! Ολοκαίνουρια! Ίδια με κείνη του ονείρου!

Όλοι στο χωριό θαύμαζαν τώρα του Γιόμο τη φορεσιά. Κι εκείνος δεν έλεγε να τη βγάλει από πάνω του. Δεν έλεγε να φορέσει άλλο ρούχο. Χρόνια κοπίασε, χρόνια στερήθηκε, καιρός τώρα να χαρεί τ' όνειρό του. Θα τη φορούσε, λοιπόν, θα τη φορούσε ώσπου να λιώσει.

Πέρασαν μέρες, πέρασαν μήνες, πέρασαν χρόνια κι άρχισε κάποτε να λιώνει, να σκίζεται η φορεσιά. Ο Γιόμο δεν απελπίστηκε. Το ύφασμα ήταν πάντα πολύχρωμο. Κι είχε μείνει αρκετό για ένα γιλέκο. Πήγε, λοιπόν, στο ράφτη, τον παρακάλεσε κι εκείνος του έραψε ένα γιλέκο με τα γερά κομμάτια που είχαν μείνει απ' τη φορεσιά.

Όλοι στο χωριό θαύμαζαν τώρα το γιλέκο του Γιόμο. Κι εκείνος δεν έλεγε να το βγάλει από πάνω του. Χρόνια και χρόνια είχε κοπιάσει για κείνο το ύφασμα. Θα το φορούσε, λοιπόν το γιλέκο, θα το φορούσε, ώσπου να λιώσει.

Πέρασαν μέρες, πέρασαν μήνες, πέρασαν χρόνια και το γιλέκο άρχισε πια να λιώνει, να σκίζεται. Ο Γιόμο, ωστόσο, δεν απελπίστηκε. Το ύφασμα ήταν ακόμη πολύχρωμο κι είχε μείνει αρκετό για ένα σκούφο. Πήγε, λοιπόν, στο ράφτη, τον παρακάλεσε κι εκείνος του έφτιαξε ένα σκούφο με τα γερά κομμάτια που είχαν μείνει απ' το γιλέκο.

Όλοι στο χωριό θαύμαζαν τώρα το σκούφο του Γιόμο. Κι εκείνος δεν έλεγε να τον βγάλει απ' το κεφάλι του. Χρόνια και χρόνια είχε δουλέψει για το πολύχρωμο ύφασμα. Θα φορούσε, λοιπόν, το σκούφο, θα τον φορούσε, ώσπου να λιώσει.

Κι όταν πέρασαν μέρες και πέρασαν μήνες και πέρασαν χρόνια, έλιωσε και ο σκούφος, μα ο Γιόμο πάλι δεν απελπίστηκε. Με το ύφασμα που 'χε απομείνει, έδωσε και του έφτιαξαν ένα κουμπί για το παλιό του το ρούχο. Και το κουμπί έγινε τόσο ωραίο, που όλοι το θαύμαζαν στο χωριό.

Πέρασαν όμως κι άλλες μέρες κι άλλοι μήνες κι άλλα χρόνια. Και κάποτε έλιωσε ακόμη και το κουμπί. "Τούτο το μικρούτσικο κομματάκι που απόμεινε", του είπαν τότε οι φίλοι του στο χωριό, "τίποτα πια δεν μπορείς να το κάνεις".

Ο Γιόμο, ωστόσο, είχε μάθει να μην απελίζεται. Χαμογέλασε, λοιπόν, σαν τους άκουσε, και το ίδιο βράδυ το τριμμένο κουμπί της πολύχρωμης φορεσιάς το έκανε παραμύθι.

01.03.2017

### «Οι έξι τυφλοί»

Λαϊκό Ινδικό Παραμύθι 

Μια φορά κι έναν καιρό, σε ένα χωριό της Ινδίας ζούσαν ένας τυφλός μαχαραγιάς και πέντε σοφοί άνθρωποι, επίσης τυφλοί. Οι συγχωριανοί τους τους σέβονταν και τους βοηθούσαν. Επειδή ήταν τυφλοί και δεν μπορούσαν να δουν με τα μάτια τους τον κόσμο, χρησιμοποιούσαν όλες τις άλλες αισθήσεις τους και κυρίως τη φαντασία τους.

Επίσης χρησιμοποιούσαν τα μάτια των άλλων, γι' αυτό άκουγαν προσεκτικά τις ιστορίες που τους έλεγαν. Άκουγαν και όσους είχαν ταξιδέψει σε μακρινές χώρες. Έτσι μπορούσαν να γνωρίσουν τον κόσμο και τη ζωή έξω από τον τόπο τους. Οι πέντε σοφοί άκουγαν με ενδιαφέρον όλες τις ιστορίες, αλλά κυρίως εκείνες που αφορούσαν ελέφαντες. Ο πρώτος τυφλός φανταζόταν τον ελέφαντα σαν έναν τεράστιο βράχο. Ο δεύτερος τον φανταζόταν σαν έναν τεράστιο κορμό δέντρου, ο τρίτος πίστευε ότι μοιάζει με μεγάλο φίδι, ο τέταρτος με ιπτάμενο χαλί και ο πέμπτος με χοντρό σωλήνα.

Μια ημέρα ένας ελέφαντας μπήκε με βήμα βαρύ στο χωριό και στάθηκε στην πλατεία. Όλοι έτρεξαν να δουν αυτό το τόσο μεγάλο και θορυβώδες πλάσμα φωνάζοντας: «Ένας ελέφαντας! Ένας ελέφαντας!» Ο μαχαραγιάς, μαζί με τους πέντε τυφλούς σοφούς, έφτασε στην πλατεία του χωριού όπου βρισκόταν ο ελέφαντας και τους ζήτησε να του τον περιγράψουν. Οι τυφλοί προχώρησαν για να δουν με τα μάτια της αφής το πλάσμα που είχε μονοπωλήσει τις συζητήσεις και τη σκέψη τους τόσο καιρό, και άρχισαν να το αγγίζουν. Ο πρώτος ψηλάφισε την πλαϊνή πλευρά αυτού του τεράστιου ζώου.

- «Ο ελέφαντας είναι ένας πολύ ψηλός βράχος με σκληρή επιφάνεια!» δήλωσε.

Ο δεύτερος άντρας άγγιξε τα πόδια του ελέφαντα.

- «Είναι όπως τον φανταζόμουν, ένας τεράστιος κορμός δέντρου!» αναφώνησε.

Ο τρίτος έπιασε την ουρά του.

- «Ο ελέφαντας είναι ένα τεράστιο φίδι», είπε.

Ο τέταρτος τυφλός άντρας έπιασε το τεράστιο αυτί του ελέφαντα.

- «Πιστεύω ότι ο ελέφαντας είναι ένα μαγικό χαλί που μπορεί να πετάξει πάνω από τα βουνά και τα δάση!» δήλωσε ικανοποιημένος.

Ο πέμπτος, που κατά σύμπτωση έπιασε την προβοσκίδα, απέρριψε όλα όσα είπαν οι προηγούμενοι και υποστήριξε ότι όλοι έκαναν λάθος και ότι στην πραγματικότητα ήταν ένας μεγάλος ελαστικός σωλήνας.

Ο μαχαραγιάς, που δεν έβγαζε άκρη, άκουσε εκείνη τη στιγμή έναν πιτσιρικό να λέει:

- «Την αλήθεια θα τη βρεις, αν τη θέση σου αλλάξεις!»

Τότε, οι πέντε τυφλοί άλλαξαν θέσεις. Και τότε άρχισαν να μην είναι τόσο σίγουροι και να προβληματίζονται, ώσπου κατάλαβαν...

- «Ο καθένας μας είχε ακουμπήσει μόνο ένα μέρος του ζώου και είδε αυτό που ήθελε να δει», είπε ο ένας.
- «Ο καθένας αναγνώρισε αυτό που σκεφτόταν από πριν», είπε ο άλλος.



- «Για να μάθουμε ποια είναι η αλήθεια, θα πρέπει να συνδέσουμε όλα τα κομμάτια», είπε ο τρίτος, κι έτσι συνέχισαν να συζητάνε στο δρόμο μέχρι το σπίτι.

Ο μαχαραγιάς χαμογέλασε ευχαριστημένος, γιατί αναγνώρισε για άλλη μια φορά πόσο σοφοί ήταν οι πέντε τυφλοί που συνειδητοποίησαν ότι για να καταλάβουν την αλήθεια για τον ελέφαντα έπρεπε να δουν τόσο με τα δικά τους μάτια όσο και με τα μάτια του άλλου.

**08.03.2017**

### **«Η σοφία του κόσμου»**

**Από το βιβλίο της Λίλης Λαμπρέλλη, «Δέκα και ένα παραμύθια σοφίας για καιρούς κρίσης και άλλων δεινών»**

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας βασιλιάς που μια μέρα μάζεψε όλους τους σοφούς και τους είπε:

- Θέλω να μαζέψω τη σοφία όλου του κόσμου σε μια βιβλιοθήκη που να είναι όση ένα δωμάτιο του παλατιού.

Κι εκείνοι σκέφτηκαν, διαβουλευτήκαν, συμφώνησαν, διαφώνησαν και κουβέντιαζαν για καιρό, ώσπου κάποτε κατέληξαν σ' έναν κατάλογο βιβλίων και γέμισαν το πιο μικρό δωμάτιο του παλατιού με τόμους από το πάτωμα στο ταβάνι που είχαν όλη τη σοφία του κόσμου.

Όμως, ο βασιλιάς δεν είχε χρόνο να διαβάσει τόσα πολλά βιβλία.

- Θέλω να μαζέψετε τη σοφία όλου του κόσμου τόσο που να χωράει σε ένα και μόνο βιβλίο.

Κι οι σοφοί σκέφτηκαν και διαβουλευτήκαν. Και μετά συμφώνησαν και ύστερα διαφώνησαν και κατέληξαν, μετά από πολύ καιρό, σ' ένα μονάχα βιβλίο.

Όμως είχανε περάσει τα χρόνια κι όταν ο βασιλιάς πήρε στα χέρια του το βιβλίο που περιείχε πυκνή πυκνή όλη τη σοφία του κόσμου, τους είπε:

- Είναι πολύ μεγάλο, δεν προλαβαίνω να το μελετήσω, όπως θάθελα. Θέλω να βάλετε όλη τη σοφία του κόσμου σ' ένα μονάχα κεφάλαιο.  
κι οι σοφοί ξανασκέφτηκαν και ξαναδιαβουλεύτηκαν και ξανασυμφώνησαν και κατέληξαν σε λίγες μόνο σελίδες που έκρυβαν μέσα τους τη σοφία όλου του κόσμου.

Όμως, ο βασιλιάς ήταν πια πολύ γέρος και πολύ άρρωστος. Όλη μέρα, η ανημπόρια τον κρατούσε καρφωμένο στο κρεβάτι. Έτσι, όταν πιο σοφός από τους σοφούς παρουσιάστηκε μπροστά του για να του παραδώσει τις λίγες σελίδες με όλη τη σοφία του κόσμου, ο βασιλιάς του είπε:

- Είναι πολλές για μένα. Δεν προλαβαίνω. Μονάχα πες μου, αν μπορείς σε μια μόνο φράση ποια είναι όλη η σοφία του κόσμου.

Κι ο πιο σοφός απ' τους σοφούς, χωρίς καθόλου να σκεφτεί, έσκυψε πάνω στο προσκέφαλο του βασιλιά και του ψιθύρισε στ' αυτί:

- Όλη η σοφία του κόσμου είναι να ζεις την κάθε στιγμή.

15.03.2017

### «Γιάννης, ο ξεροκέφαλος»

**Προσαρμογή της γράφουσας από το παραμύθι «ο δρόμος που δεν οδηγούσε πουθενά» του Gianni Rodari του βιβλίου «Παραμύθια από το τηλέφωνο», εκδ. Μεταίχμιο**

Μια φορά κι έναν καιρό, σ' ένα μέρος μακρινό, ήταν ένα αγόρι, που το έλεγαν Γιάννη. Μα, οι πιο πολλοί στο χωριό τον έλεγαν «Γιάννης, ο ξεροκέφαλος», γιατί όταν του 'μπαινε στο μυαλό μια ιδέα, δεν του 'βγαινε, μέχρι να την κάνει πράξη.

Στο χωριό του Γιάννη, υπήρχε ένα τρίστρατο. Ο ένας δρόμος πήγαινε κατά το βουνό. Ο άλλος δρόμος πήγαινε κατά τη θάλασσα. Αλλά, ο τρίτος πού πήγαινε; Αυτή ήταν και η απορία του Γιάννη! Γι' αυτό, κάθε πρωί, μεσημέρι, απόγευμα και βράδυ, στεκόταν στο τρίστρατο και ρωτούσε τους περαστικούς, άντρες, γυναίκες και παιδιά:

- «Μήπως ξέρετε πού πηγαίνει αυτός ο δρόμος;»

- «Δεν ξέρω πού πάει» έλεγαν ή «Δε με νοιάζει». Μερικοί απαντούσαν: «Αυτός ο δρόμος δεν πηγαίνει πουθενά».

Έτσι, αφού ο Γιάννης δεν έπαιρνε απάντηση στην απορία του, αποφάσισε την άλλη κιόλας μέρα να πάει στο καφενείο του χωριού να ρωτήσει. Με θάρρος, πλησίασε μια παρέα και ρώτησε:

- «Μήπως ξέρετε πού πηγαίνει εκείνος ο δρόμος;»

Το αίμα όλων πάγωσε. Σταμάτησαν να τρώνε και να πίνουν. Οι τρίχες τους σηκώθηκαν ολόρθες. Ένας του απευθύνθηκε και του είπε:

- «Μην πάρεις ποτέ σου αυτό το δρόμο, γιατί σαν τον διαβείς, ο ουρανός σκοτεινιάζει επικίνδυνα και δε βλέπεις μπροστά σου τίποτα, παρά το σκοτάδι».
- «Δεν είναι μόνο αυτό», πρόσθεσε ένας άλλος «μόλις πατήσεις το πόδι σου στο πρώτο χαλίκι του δρόμου, τριγύρω σου σαρκοβόρα φυτά και ζώα, που με μια χαψιά ν' ανοίξουν το στόμα τους, σε τρώνε»
- «Και μην ξεχνάς», βγήκε έξω η μαγείρισσα με τον πλάστη «στο δρόμο αυτόν, ζει μια γριά χωρίς μαλλιά, χωρίς δόντια, με μαύρες ελιές και άσπρες τρίχες και κρατά ένα κανάτι που μέσα του έχει τα τσίσα της».

Αυτά του είπαν. Ο Γιάννης, όμως, δεν τα πίστευε όλα αυτά, γιατί ο Γιάννης ήταν σίγουρος πως αυτός ο δρόμος κάπου έβγαζε. Και μια και δύο, κίνησε να πάει. Και σαν πάτησε το πόδι του στο πρώτο χαλίκι του δρόμου, ένα χαλί από πράσινο γρασίδι στρώθηκε και πάνω του ένας ήλιος λαμπρός υψώθηκε! Ο ουρανός καταγάλανος και γύρω του λουλούδια όλων των λογίων και πουλιά να τραγουδούν, αλλά και ζώα ήμερα να του δείχνουν το δρόμο. Ευχαριστημένος ο Γιάννης, άφηνε τις πασχαλίτσες και τις πεταλούδες να ακουμπούν στους ώμους και στα χέρια του, ώσπου έφτασε σε ένα σημείο που φαινόταν πως δεν είχε άλλο. Εκείνη ακριβώς τη στιγμή, μια νεράιδα εμφανίστηκε, ψηλή και λυγερόκορμη.

- «Δεν το πίστεψες, ε;»
- «Ποιο;» ρώτησε ο Γιάννης.
- «..ότι αυτός ο δρόμος δεν οδηγεί πουθενά».
- «όχι, βέβαια!», είπε εκείνος.

Και τον πήρε τον Γιάννη από το χέρι και τον οδήγησε σε ένα παλάτι. Σε ένα παλάτι, όλο φως και μάρμαρο. Του έδωσε και ένα μεγάλο σακί να διαλέξει ο Γιάννης ό,τι ήθελε! Κάθε δωμάτιο είχε κι από ένα θησαυρό. Παιχνίδια, μαργαριτάρια, γλυκά...ό,τι βάζει ο νους! Το γέμισε το σακί ο Γιάννης και πήρε το δρόμο του γυρισμού. Εκεί στο καφενείο, σαν βρέθηκε, βρήκε πάλι εκείνη την παρέα και εξιστόρησε ακριβώς τι του είχε συμβεί. Τότε, έβγαλαν όλοι το πορτοφόλι τους να πάνε να πληρώσουν και γρήγορα γύρισαν στα σπίτια τους. Τότε, μίλησαν στις οικογένειές τους για το τι είχε συμβεί και, λες και ήταν όλοι συνεννοημένοι σκέφτηκαν. «Βρε, μην είσαι χαζός, σαν έχει για τον Γιάννη, έχει και για μας!».

Την άλλη κιόλας μέρα, παρατάχθηκαν όλοι στη σειρά με τον καθένα να κουβαλά ένα σακί μεγαλύτερο απ' τον άλλον. Μα, σαν έκαναν να πατήσουν το πόδι τους στο πρώτο χαλίκι του δρόμου, ένα σύννεφο σκόνης σηκώθηκε...κι από κει μέσα βγήκε μια γριά χωρίς μαλλιά, χωρίς δόντια με μαύρες ελιές και άσπρες τρίχες, κρατώντας ένα κανάτι...κι εκείνοι φοβήθηκαν τόσο που μπήκαν μέσα στα σακιά κι άρχισαν να τρέχουν για το σπίτι. Σαν έφτασαν στο σπίτι, έτρεξαν να χωθούν κάτω από τα σκεπάσματά τους μην τυχόν και τους βρει κανένα άλλο κακό. Και τότε, στον ύπνο τους, μια νεράιδα, εμφανίστηκε και τους είπε πως «μερικοί θησαυροί είναι γι' αυτούς που πρώτοι ξεκινάνε ένα δρόμο. Κι αυτός ήταν ο Γιάννης ο ξεροκέφαλος».

**22.03.2017**

### **«Ο αγώνας των βατράχων»**

**Ανάκτηση από την ιστοσελίδα:** <http://www.psychotherapeia.net.gr/articles-psyxologoi-marousi-psyxotherapeftes-marousi/paidia-goneis/66-didaktikes-istories/350-o-agwnas-twn-vatrahwn> **στις 15.03.2017**

Κάποτε έγινε ένας αγώνας βατράχων με στόχο να ανέβουν στην ψηλότερη κορυφή ενός πύργου. Πολλοί άνθρωποι μαζεύτηκαν να τους παρακολουθήσουν. Και ο αγώνας άρχισε. Ο κόσμος όμως δεν πίστευε ότι ήταν εφικτό να ανέβουν οι βάτραχοι στην κορυφή του πύργου και το μόνο που άκουγες ήταν: “Τι κόπος! Ποτέ δεν θα τα καταφέρουν...” Οι βάτραχοι άρχισαν να αμφιβάλλουν για τους εαυτούς τους. Ο κόσμος συνέχιζε. ”Τι κόπος! Ποτέ δεν θα τα καταφέρουν...” Και οι βάτραχοι, ο ένας μετά τον άλλο, παραδέχονταν την ήττα τους, εκτός από έναν, που συνέχιζε να σκαρφαλώνει.

Στο τέλος μόνο αυτός, και μετά από μεγάλη προσπάθεια, κατόρθωσε να φτάσει στην κορυφή. Ένας από τους χαμένους βάτραχους, πλησίασε να τον ρωτήσει πώς τα κατάφερε να ανέβει στην κορυφή. Τότε συνειδητοποίησε ότι ο νικητής... ήταν κουφός!

29.03.2017

**«Το νύχι της αρκούδας»  
(Λαϊκό κορεάτικο παραμύθι)**

Ο Τζουν Σουκ, ένα εννιάχρονο αγόρι, επιθυμούσε πολύ να γίνει ο καλύτερος πολεμιστής στη χώρα του. Αλλά σ' αυτή τη χώρα, ο πολεμιστής έπρεπε να είναι τέλειος τοξότης. Τις νύχτες, ο Τζουν Σουκ ονειρευόταν ότι ήταν ένας τέτοιος πολεμιστής, που τα τόξα του βρίσκανε πάντα το στόχο τους. Ήταν ένας ήρωας στα όνειρά του. Μήπως, όμως, το μόνο που θα έκανε στη ζωή του θα ήταν να ονειρεύεται;

Ο σοφός του χωριού δίδασκε όσα ήξερε στον Τζουν Σουκ και στα υπόλοιπα παιδιά στην καλύβα του και, ως αντάλλαγμα, τα παιδιά βοηθούσαν τη γυναίκα του σοφού στις δουλειές του σπιτιού, μάζευαν ξύλα για τη για τη φωτιά και έφερναν φρούτα και ρίζες.

Κάθε μέρα άρχιζε με μαθήματα στην ιστορία, στα μαθηματικά και στη μουσική και τελείωνε με μαθήματα στις πολεμικές τέχνες, μια από τις οποίες ήταν η τοξοβολία.

Ο Τζουν Σουκ ήξερε πολύ καλά ότι έπρεπε να είναι άριστος στην τοξοβολία για να θεωρείται αληθινός πολεμιστής. Μετά από έξι μήνες εξάσκησης, δεν είχε ακόμα μάθει να στοχεύει καλά. Βλέποντας τον απογοητευμένο, ο δάσκαλος είπε:

- «Τζουν Σουκ, παιδί μου, τι συμβαίνει;»
- «Τίποτα», απάντησε το αγόρι.
- «Σίγουρα κάτι σε απασχολεί», επέμεινε ο δάσκαλος.
- Λυπημένος ο Τζουν Σουκ, πήρε κουράγιο και απάντησε: «Κύριε, θα γίνω ποτέ τέλειος τοξότης;»

- Ο γενειοφόρος σοφός κοίταξε το αγόρι σιωπηλά και μετά από λίγο είπε: «Ξέρω έναν τρόπο για να τα καταφέρεις. Φέρε μου το νύχι μιας αρκούδας και σε διαβεβαιώνω ότι θα γίνεις ο καλύτερος τοξότης του χωριού».

Ο Τζουν Σουκ είχε ακούσει για τις δυνάμεις του σοφού. Ψιθυριζόταν ότι μπορούσε με τις δυνάμεις του να εκπληρώσει οποιαδήποτε επιθυμία. Αλλά να του ζητάει ένα νύχι ζωντανής αρκούδας; Ποτέ δε θα μπορούσε να πετύχει κάτι τέτοιο! Συντετριμμένος ο Τζουν Σουκ χαιρέτησε το σοφό και έφυγε.

Περιπλανήθηκε στους λόφους σκεπτόμενος την απαίτηση του δασκάλου του. Πώς θα μπορούσε να πάρει το νύχι μιας ζωντανής αρκούδας ή έστω και να την πλησιάσει; Καθώς προχωρούσε μέσα στο δάσος, παρηγορούσε τον εαυτό του συλλογίζόμενος ότι στο χωριό του υπήρχαν πολλές αρκούδες, οι χωρικοί της έβλεπαν συχνά. Και έτσι, βυθισμένος στις σκέψεις του, προχωρούσε στους λόφους. Ξαφνικά σταμάτησε, καθώς αντιλήφθηκε μια μεγάλη τρομακτική αρκούδα όχι μακριά απ' αυτόν. Την ίδια στιγμή, τον είδε και η αρκούδα. Φοβισμένος και μη τολμώντας να κάνει ούτε βήμα, ο Τζουν Σουκ ακούμπησε το φαγητό του στο χώμα και κάθισε ακίνητος. Η αρκούδα, επίσης, κάθισε απέναντί του και τον κοίταζε. Οι ώρες περνούσαν μέχρι που ο ήλιος έδυσε. Τελικά, το αγόρι μάζεψε όση δύναμη του είχε απομείνει και περπάτησε ως το σπίτι του.

Την άλλη μέρα, γύρισε στο ίδιο σημείο και με μεγάλη του έκπληξη, βρήκε την αρκούδα να τον περιμένει. Πολύ προσεκτικά και χωρίς να κάνει θόρυβο, κάθισε κάτω. Πού και πού, η αρκούδα, του ριχνε καμιά ματιά, αλλά τόσο το αγόρι όσο και η αρκούδα ήταν ικανοποιημένοι με το να κάθονται ο ένας απέναντι στον άλλο σε κάποια απόσταση ώστε να μη φοβάται ο ένας τον άλλον. Οι ώρες περνούσαν, αλλά το αγόρι και η αρκούδα κάθονταν ακίνητοι. Το σούρουπο το αγόρι σηκώθηκε σιγά σιγά και τράβηξε για το σπίτι του. Αυτό συνεχίστηκε για δύο μήνες περίπου. Ο Τζουν Σουκ πήγαινε κάθε μέρα την ίδια ώρα στο δάσος, στο ίδιο μέρος και συναντούσε την αρκούδα. Σιγά σιγά έγινε πιο τολμηρός και πλησίασε λίγο την αρκούδα η οποία τον είχε συνηθίσει και δε φαινόταν να τον φοβάται.

Μετά από έξι μήνες, η αρκούδα έτρωγε κυριολεκτικά από τα χέρια του αγοριού. Ο Τζουν Σουκ κατάλαβε ότι ήταν καιρός να κόψει το νύχι της αρκούδας. Πήρε το πέλμα της στα χέρια του και άρχισε να το χαϊδεύει. Με έκπληξη είδε ότι αυτό όχι μόνο δεν πείραζε την αρκούδα, αλλά φαινόταν να της αρέσει κιόλας. Παρατήρησε ότι το νύχι της είχε σπάσει και την ενοχλούσε. Σκέφτηκε ότι τώρα ήταν

η ευκαιρία. Μαζεύοντας ακόμα περισσότερο κουράγιο, έκοψε απαλά το νύχι της. Έπειτα, σαν ήρθε το σούρουπο, όπως κάθε μέρα, σηκώθηκε και τράβηξε για το σπίτι του δασκάλου αυτή τη φορά. Έτρεξε όλο το δρόμο χαρούμενος, για να του πει τα καλά νέα. Ο σοφός βλέποντας τη χαρά του, πήρε το νύχι και είπε: «Μπράβο, Τζουν Σουκ! Πες μου πώς κατάφερες να το πάρεις;»

- «Κύριε, δε θα το πιστέψεις! Έκοψα το νύχι της αρκούδας μετά από σχεδόν έξι ολόκληρους μήνες!», απάντησε λαχανιασμένο το αγόρι.
- «Έξι μήνες; Γιατί περίμενες τόσο πολύ;» τον ρώτησε ο σοφός.
- «Κύριε, ξέρεις πολύ καλά ότι η αρκούδα είναι ένα άγριο ζώο. Δεν μπορείς να την πλησιάσεις πολύ εύκολα. Πήγαινα στους λόφους κάθε μέρα. Η αρκούδα συνήθισε να με βλέπει. Φαντάζομαι ότι άρχισε να με εμπιστεύεται. Κάθε μέρα την πλησίαζα όλο και πιο πολύ, ώσπου κάποια στιγμή, μου επέτρεψε να τη χαϊδέσω. Νομίζω, κύριε, ότι κέρδισα την εμπιστοσύνη της. Μετά δεν είχα πρόβλημα να κόψω το νύχι της.»
- «Α! ώστε περίμενες υπομονετικά έξι μήνες, Τζουν Σουκ! Τώρα μπορείς να πηγαίνεις», είπε ο δάσκαλος.

Το αγόρι, που περίμενε να κάνει ο σοφός ένα θαύμα για να γίνει τέλειος τοξότης, απογοητεύτηκε και ξεφώνισε: «Κύριε, δε θα κάνεις τίποτα γι' αυτό;».

Ο σοφός χαμογέλασε και απάντησε με κατανόηση; «Γιε μου, η υπομονή που έδειξες με την αρκούδα είν αυτό που χρειάζεσαι για να γίνεις τέλειος τοξότης.»

Ήταν τόσο απλό! Ο Τζουν Σουκ είχε μάθει το μυστικό και τη μαγική συνταγή για την επιτυχία. Ναι, τελικά, κατάλαβε ότι η υπομονή και η εμπιστοσύνη ήταν το μαγικό κλειδί που μπορούσε να ξεκλειδώσει το όνειρό του.

**05.04.2017**

### **«Η υπόσχεση»**

**Της Jeanne Willis, εκδ. Αγκυρα**

Εκεί που το κλαρί μιας ιτιάς ακουμπούσε το νερό της λίμνης, εκεί ήταν και που ένας γυρίνος συνάντησε μια κάμπια. Τα βλέμματά τους διασταυρωθήκανε... Και αμέσως, έρωτας δυνατός χτύπησε και τους δύο.

Γι' αυτόν, εκείνη ήταν όμορφη σαν το ουράνιο τόξο.

Και για εκείνη, αυτός ήταν κάτι σαν ένα λαμπερό μαύρο μαργαριτάρι.

- «Αγαπώ το καθετί που πάνω σου έχεις», είπε ο γυρίνος.
- «Σε αγαπώ έτσι όπως είσαι», είπε η κάμπια.
- «Υποσχέσου μου ότι ποτέ δε θ' αλλάξεις».
- «Σ' το υπόσχομαι», είπε αυτός.

Αλλά έτσι όπως είναι σίγουρο ότι κάποια στιγμή ο καιρός θ' αλλάξει, έτσι κι ο γυρίνος δε γινότανε να κρατήσει την υπόσχεσή του. Την επόμενη φορά που συναντηθήκανε, του είχανε φυτρώσει δυο πόδια.

- «Δεν κράτησες την υπόσχεσή σου», παραπονέθηκε η κάμπια.
- «Συγχώρεσέ με!» την παρακάλεσε ο γυρίνος.
- «Δεν αντέχω να μου είσαι θυμωμένη. Δεν τα ήθελα αυτά τα πόδια... αυτό που στ' αλήθεια θέλω είναι το όμορφο ουράνιο τόξο μου»
- «Κι εγώ αυτό που θέλω είναι το λαμπερό μαύρο μαργαριτάρι μου. Υποσχέσου μου ότι ποτέ δε θ' αλλάξεις», είπε η κάμπια.
- «Το υπόσχομαι», είπε αυτός.

Αλλά έτσι όπως είναι σίγουρο ότι οι εποχές αλλάζουν, έτσι και την επόμενη φορά που συναντηθήκανε, δε γινότανε παρά σε αυτόν να έχουν φυτρώσει δυο χέρια.

- «Είναι η δεύτερη φορά που δεν κρατάς την υπόσχεσή σου». Έκλαψε η κάμπια.
- «Συγχώρεσέ με!» την παρακάλεσε ο γυρίνος. «Δεν αντέχω να μου είσαι θυμωμένη. Δεν τα ήθελα αυτά τα χέρια... αυτό που στ' αλήθεια θέλω είναι το όμορφο ουράνιο τόξο μου».
- «Κι εγώ αυτό που θέλω είναι το λαμπερό, μαύρο μαργαριτάρι μου. Θα σου δώσω μια ακόμα ευκαιρία... την τελευταία», είπε η κάμπια.

Αλλά έτσι όπως δε γίνεται παρά ο κόσμος συνεχώς ν' αλλάζει, έτσι και ο γυρίνος δε γινότανε να κρατήσει την υπόσχεσή του. Την επόμενη φορά που συναντηθήκανε, είχε χάσει την ουρά του.

- «Τρεις φορές μέχρι τώρα δεν κράτησες το λόγο σου... Η καρδιά μου έχει σπάσει σε τρία κομμάτια», είπε η κάμπια.
- «Μα πάντα είσαι για μένα το δικό μου όμορφο ουράνιο τόξο», είπε ο γυρίνος.



- «Μπορεί, αλλά εσύ δεν είσαι πια για μένα το λαμπερό, μαύρο μαργαριτάρι μου. Αντίο, λοιπόν!», είπε η κάμπια και μετά σύρθηκε πάνω στο κλαρί της ιτιάς και μέσα στα δάκρυά της αποκοιμήθηκε.

Μια ζεστή νύχτα με φεγγάρι, ξύπνησε. Ο ουρανός είχε αλλάξει, τα δέντρα είχαν κι αυτά αλλάξει. Όλα γύρω είχαν αλλάξει...εκτός από την αγάπη της για τον γυρίνο. Κι αποφάσισε πως μπορεί αυτός τρεις φορές να μην είχε κρατήσει την υπόσχεσή του, αλλά εκείνη για μια ακόμα φορά θα τον συγχωρούσε. Τίναξε τα φτερά της και πέταξε για να τον βρει.

Εκεί που το κλαρί μιας ιτιάς ακουμπά το νερό της λίμνης, ένας βάτραχος καθόταν πάνω στο φύλλο ενός νούφαρου.

- «Να σε ρωτήσω κάτι;» ρώτησε εκείνη. «Μήπως έτυχε να δεις το λαμπερό μαύρο...»

Μα πριν προλάβει να πει τη λέξη «μαργαριτάρι», ο βάτραχος πήδηξε, την άρπαξε με το στόμα του και την έκανε μια χαψιά.

Ακόμα εκεί γύρω θα τον δεις να περιμένει...να νοσταλγεί το όμορφο ουράνιο τόξο του και να αναρωτιέται πού μπορεί να έχει άραγε πάει...

