



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

Μεταπτυχιακή διατριβή

*«Εκμαιεύοντας την αντίληψη εαυτού παιδιών νηπιακής ηλικίας στην
Κωνσταντινούπολη, με αφήγηση παραμυθιού»*

Άννα Γούναρη

A.M. 5052201801007

Επιβλέπων Καθηγητής

Παναγιώτης Κορδούτης

Πρόεδρος Τμήματος Ψυχολογίας, Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών
και Πολιτικών Επιστημών

Συμβουλευτική επιτροπή:

Αστέριος Τσιάρας

Αντιπρύτανης, Καθηγητής Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου

Πελοποννήσου

Κώστας Μάγος

Αναπληρωτής καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΝΑΥΠΛΙΟ 2021

Πίνακας περιεχομένων

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	<i>iii</i>
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	<i>v</i>
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	<i>viii</i>
ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ	<i>ix</i>
ABSTRACT	<i>x</i>
KEYWORDS	<i>xi</i>
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	<i>1</i>
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	<i>3</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΕΑΥΤΟΥ	<i>3</i>
1.1. Έννοια του Εαυτού – Θεωρητικές Προσεγγίσεις	<i>3</i>
1.2. Αυτοαντίληψη – Αυτοεκτίμηση. Διάκριση εννοιών	<i>5</i>
1.3. Ανάπτυξη της αυτοαντίληψης	<i>9</i>
1.4. Αυτοαντίληψη στη νηπιακή και προσχολική ηλικία	<i>11</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΩΣ ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΚΜΑΙΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΝΗΠΙΑΚΗΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ	<i>16</i>
2.1. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση και η συμβολή της στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης	<i>16</i>
2.2. Ορισμός παραμυθιού.....	<i>18</i>
2.3. Θεματολογία και είδη παραμυθιών	<i>19</i>
2.4. Αφήγηση παραμυθιών.....	<i>21</i>
2.5. Ο παιδαγωγικός ρόλος της αφήγησης.....	<i>23</i>
2.6. Η συμβολή του παραμυθιού στην εκμάθηση και την ενίσχυση της αυτοαντίληψης	<i>24</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΕΡΕΥΝΑ	<i>27</i>
3.1. Εισαγωγή	<i>27</i>
3.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας	<i>29</i>
3.3. Ερευνητικά ερωτήματα - υποθέσεις	<i>30</i>
3.4. Ερευνητικός πληθυσμός - Οι συμμετέχοντες/χουσες- Η αναγκαιότητα της έρευνας.....	<i>30</i>
3.5. Μεθοδολογία της έρευνας.....	<i>32</i>
3.5.1 Η επιλογή της ερευνητικής και αναλυτικής μεθόδου.....	<i>32</i>
3.5.2 Μέσα – εργαλεία συλλογής δεδομένων	<i>33</i>
3.5.3 Ερευνητικός σχεδιασμός	<i>37</i>

3.5.4	Στάδια της έρευνας – Υλοποίηση.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....		40
4.1.	Ανάλυση περιεχομένου – Ποιοτικές παρατηρήσεις ανά συμμετέχοντα	40
4.2.	Διευκρινήσεις και Περιορισμοί.....	51
4.3.	Συμπεράσματα	52
4.4.	Προτάσεις - Επίλογος	54
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....		56
A.	Ελληνόγλωσση	56
B.	Μεταφρασμένα Έργα	60
Γ.	Ξενόγλωσση.....	61
Δ.	Διαδικτυακές πηγές	65
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ		67
Ερωτηματολόγιο.....		67
Παραμύθι		68

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.	
Ερώτηση 1η: «Ποιος-α θα ήθελες να είσαι ; Ο μάγος ή η γάτα; »	45
Πίνακας 2.	
Ερώτηση 2η. «Αν συναντούσες το μάγο εσύ τι θα ήθελες να αλλάξεις; »	45
Πίνακας 3.	
Ερώτηση 3η. « Αν σε άλλαζε ο μάγος τι θα ήθελες να γίνεις; »	45
Πίνακας 4.	
Ερώτηση 4η. «Τι νομίζεις ότι θα άρεσε στον μάγο και δεν θα το άλλαζε;»	46
Πίνακας 5.	
Ερώτηση 5 ^η . «Τι κάνεις καλά; »	46
Πίνακας 6.	
Ερώτηση 6. «Τι θα ήθελες να κάνεις καλύτερα; »	47
Πίνακας 7.	
Ερώτηση 7 ^η « Σε τι θα ήθελες να είσαι πιο καλός; »	48
Πίνακας 8.	
Ερώτηση 8 ^η «Τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις; »	48
Πίνακας 9.	
Ερώτηση 9 ^η «Οι μεγάλοι τι λένε για σένα;»	49
Πίνακας 10.	
Ερώτηση 10 ^η « Οι φίλοι σου τι λένε για σένα; »	49

Στον Αλέξανδρο

*Τα παραμύθια είναι πραγματικά,
όχι επειδή μας διδάσκουν ότι οι δράκοι είναι πραγματικοί
αλλά επειδή μας διδάσκουν ότι μπορούν να νικηθούν.*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Σε ένα ταξίδι για την κατάκτηση της γνώσης χρειάζεται κάποιες φορές να έρθεις αντιμέτωπος με τον ίδιο σου τον εαυτό, να κάνεις υπερβάσεις, να βρεις τη δύναμη να αντιπαλέψεις φόβους και αδυναμίες. Η ενασχόληση μου με την τοπική αυτοδιοίκηση με οδήγησε σε δρόμους αντίθετους από την ακαδημαϊκή πορεία. Θεωρώ τυχερό τον εαυτό μου που κατάφερα να βγω από αυτό το ταξίδι πιο δυνατή με περισσότερες εμπειρίες και να αναζητήσω νέες ατραπούς.

Κατά τη διάρκεια του κύκλου σπουδών μου στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «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.) διαπίστωσα ότι κάθε σαββατοκύριακο ένα καινούριο παράθυρο άνοιγε καθώς εξάιρετοι καθηγητές και συνεργάτες του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών με μούσαν σε νέα γνωστικά αντικείμενα και μάθαινα τις τεχνικές της δραματικής τέχνης. Η αρχή της συγγραφής αυτής της εργασίας πέρα από την πλημμυρίδα ανάμικτων συναισθημάτων που με κατέκλυσαν, σηματοδοτεί το τέλος της φοίτησης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, την ολοκλήρωση ενός ταξιδιού που ήταν η πηγή που ήρθα σε επαφή με φωτισμένους επιστήμονες, αποκόμισα σημαντικές γνώσεις και απέκτησα νέους φίλους χαράζοντας ανεξίτηλες αναμνήσεις που θα με συνοδεύουν στη μετέπειτα ζωή μου.

Όταν κανείς αναλαμβάνει το δύσκολο έργο εκπόνησης μιας διπλωματικής εργασίας χρειάζεται οπωσδήποτε τη βοήθεια και τη συμπαράσταση των γύρω του. Κανένας άνθρωπος δεν τα καταφέρνει μόνος του και γι' αυτό τον λόγο αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους αυτούς που συνέβαλαν με τον δικό τους ξεχωριστό τρόπο και με στήριξαν στην επίτευξη του στόχου μου κατά τη διάρκεια του απαιτητικού αλλά πολύ διδακτικού ταξιδιού. Πρωτίστως οφείλω να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα της εργασίας μου Δρ. Παναγιώτη Κορδούτη, Πρόεδρο του τμήματος Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Καθηγητή της Κοινωνικής Ψυχολογίας των Διαπροσωπικών Σχέσεων, Διευθυντή του Εργαστηρίου Εφαρμοσμένης Ψυχολογίας και Συντονιστή της Ειδίκευσης "Ταυτότητες και Διαπροσωπικές Σχέσεις" του ΠΜΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ. Υπήρξε υποστηρικτικός και με καθοδηγούσε με επιμονή σε όλες τις φάσεις της διπλωματικής εργασίας αφιερώνοντας τον πολύτιμο χρόνο του από τις ακαδημαϊκές του υποχρεώσεις στο Πάντειο Πανεπιστήμιο για να ανταποκρίνεται στη συνεχή

επικοινωνία μας. Επέδειξε ανεξάντλητη υπομονή για να με συνδράμει στην οργάνωση και συνεισέφερε με τις ουσιαστικές παρατηρήσεις του στην ολοκλήρωση της εργασίας μου. Μαζί του είχα την άνεση να είμαι ο εαυτός μου και την ευχέρεια να καταθέτω κάθε προβληματισμό μου χάρη στην προθυμία και τη διάθεσή του να με ακούει και να με βοηθάει καθώς η συνεργασία μαζί του ήταν υποδειγματική .

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συνεπιβλέποντες καθηγητές μου κ. Αστέριο Τσιάρα, Καθηγητή, Αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και Διευθυντή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών και τον κ. Μάγο Κωνσταντίνο, Αναπληρωτή Καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για τις γνώσεις που μου πρόσφεραν μεσ' από τη διδασκαλία τους αλλά και για τη συμμετοχή τους στην τριμελή επιτροπή αξιολόγησης της εργασίας μου.

Ιδιαίτερη μνεία θέλω να κάνω στην κ. Άλκηστις Κοντογιάννη, Ομότιμη Καθηγήτρια του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, πηγή έμπνευσης και ενθάρρυνσης, πρότυπο επιμονής και δυναμικότητας. Οι γόνιμες συζητήσεις μας είχαν καθοριστικό ρόλο να σκεφτώ βαθύτερα τις επιλογές μου και με οδήγησαν στην πρωταρχική σύλληψη του θέματος. Το ενδιαφέρον και η επικοινωνία μας κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου στο Ζάππειο Σχολείο Κωνσταντινούπολης καθώς και η προθυμία της να ακούει τις ανησυχίες μου και να με συμβουλεύει στην εφαρμογή των γνώσεων που είχα αποκομίσει συνέβαλαν σημαντικά στην τελική μορφή της εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Ευαγγελία Κανάρη, Διευθύντρια του Ζαπείου Δημοτικού Σχολείου Κωνσταντινούπολης για την υποδοχή και τη φιλοξενία κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου καθώς και για την έγκριση και βοήθεια κατά τη διπλωματική.

Δε θα μπορούσα να μην αναφερθώ στην εξαιρετη νηπιαγωγό κ. Αιμιλία Φραγκοπούλου Κυριαζή. Μια σύγχρονη Λωξάντρα, μια γνήσια Ρωμιά, με μεγάλη καρδιά και ανοιχτή αγκαλιά για τα μικρά παιδιά του Ζαπείου που συμπεριέλαβε και μένα και στάθηκε πολύτιμος αρωγός ως μεταφράστρια όπου υπήρξε ανάγκη. Ήταν ο συνδετικός κρίκος μου με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της καραντίνας, με τη διαδικτυακή της παρουσία και τις συμβουλές της.

Θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω τους μικρούς μου συνεργάτες, τα παιδιά του Ζαπείου Νηπιαγωγείου που με βοήθησαν με τη συμμετοχή τους να

συλλέξω το υλικό της έρευνας μου και τους γονείς για την προθυμία και τον χρόνο που αφιέρωσαν.

Τέλος μεσ' απ' την καρδιά μου ευχαριστώ την οικογένειά μου και τους καλούς μου φίλους γιατί πίστεψαν και πιστεύουν σε μένα, για την εμπύχωσή τους σε στιγμές αδυναμίας, για τη στήριξή τους όταν «πελάγωνα», για την υπομονή και την κατανόησή τους, για τη συμπαράσταση και τη συναισθηματική υποστήριξή τους κατά τη συγγραφική περίοδο, αλλά προπάντων για την αγάπη τους, για το νόημα και την αξία που δίνουν στη ζωή μου. Δε θέλω να παραλείψω τις συμφοιτήτριες που συνάντησα και μοιραστήκαμε στιγμές και διαδρομές και κυρίως τη Ρούτη για τις συμβουλές που αγόγγυστα μου πρόσφερε και για τη στήριξη σε ώρες πραγματικής απόγνωσης και τη Νάσια για τη συνεχή ενθάρρυνση μέχρι την ολοκλήρωση τούτου του πονήματος.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έννοια του εαυτού και η αυτοαντίληψη ως βασική της συνιστώσα ήταν, είναι και θα είναι αντικείμενο διαρκούς ερευνητικής δραστηριότητας. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την έννοια της αυτοαντίληψης, ειδικότερα στην ευαίσθητη προσχολική και νηπιακή ηλικία. Εστιάζει το ενδιαφέρον της στους παράγοντες που καθορίζουν την εικόνα εαυτού και χρησιμοποιεί την αφήγηση παραμυθιών και τη δύναμη που ασκούν τα παραμύθια στα παιδιά ως εργαλείο για την εκμείευση της αυτοαντίληψής τους. Η αυτοαντίληψη στη νηπιακή ηλικία κρίνεται πολύ σημαντική για την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου.

Στην έρευνα συμμετείχαν 9 νήπια από το Ζάππειο Ομογενειακό Σχολείο της Κωνσταντινούπολης και μπορεί να χαρακτηριστεί πρωτότυπη καθώς οι συνθήκες διεξαγωγής της ήταν ιδιαίτερες αφού πραγματοποιήθηκε μέσω διαδικτύου κατά τη διάρκεια της καραντίνας λόγω της πανδημίας του covid-19. Ως μέθοδο ακολουθήσαμε το ποιοτικό μοντέλο εκπαιδευτικής έρευνας με ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων που συλλέξαμε με εργαλεία την ημι-δομημένη συνέντευξη, τη συμμετοχική παρατήρηση, την τήρηση ημερολογίου από την ερευνήτρια και τον κριτικό φίλο.

Στα πρώτα κεφάλαια αποδώσαμε τους βασικότερους ορισμούς του εαυτού και αντιπαραθέσαμε τις έννοιες της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης. Αναπτύξαμε τις συνθήκες που διαμορφώνουν την αυτοαντίληψη κατά τη νηπιακή ηλικία, στην οποία ανήκει και η ομάδα που συμμετέχει στην έρευνα. Προσεγγίσαμε το παραμύθι και την αφήγησή του ως τεχνική της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση παραθέτοντας το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά στο παραμύθι, τη σημασία και τη δύναμη που ασκεί στα παιδιά και εστίασαμε στον παιδαγωγικό ρόλο της αφήγησης ως μέσο εκμείευσης της ταυτότητας εαυτού.

Στο ερευνητικό μέρος γίνεται περιγραφή του σκοπού, των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων και παρουσιάζεται η υλοποίηση της έρευνας όπου εκθέτουμε τον ερευνητικό πληθυσμό και τις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας. Στη μεθοδολογία της έρευνας γίνεται ανάλυση του σχεδιασμού, των μέσων διεξαγωγής και ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων καθώς και ποιοτικές παρατηρήσεις ανά συμμετέχοντα. Από τα αποτελέσματα διαπιστώσαμε ότι η υπό διερεύνηση ομάδα διαθέτει την αναμενόμενη για την ηλικία της αυτοαντίληψη. Τα παιδιά έχουν σχηματίσει την προσωπική τους ταυτότητα έτσι όπως την αντιλαμβάνονται. Η

αυτοεικόνα τους επικεντρώνεται στην κοινωνικότητα και στο σχετίζεσθαι. Δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην εξέλιξή της μέσω βελτίωσης των προσωπικών τους δεξιοτήτων. Συμπεράναμε ότι η αφήγηση του παραμυθιού κινητοποίησε ευχάριστα τα νήπια και πρόσφερε ερεθίσματα να καλλιεργήσουν την ενεργητική ακρόαση, να κινητοποιήσουν τη δημιουργική σκέψη, να εξωτερικεύσουν πτυχές της προσωπικότητάς τους, να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους μέσα από τον «άλλο». Είναι η αφηγηματική προσέγγιση ένας ασφαλής τρόπος για να εκμαιεύσουμε στοιχεία της ταυτότητας των παιδιών παρά τον περιορισμό που έθετε η χρήση του διαδικτύου στην ομαδική επικοινωνία και τον διάλογο μεταξύ των παιδιών.

Για τον λόγο αυτόν, στον επίλογο της εργασίας περιλαμβάνεται πρόταση για τη δημιουργία εκπαιδευτικής πλατφόρμας όπου θα συνδυάζονται τα παιδαγωγικά αντικείμενα με δραστηριότητες αλληλεπίδρασης και θα αξιοποιούνται όλες οι δυνατές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τη βιωματική προσέγγιση.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

εαυτός, αυτοαντίληψη, παραμύθι, αφήγηση, προσχολική ηλικία, νήπια, έρευνα δράσης.

ABSTRACT

The concept of self and self perception as it's basic component are, have been and always will be objects of constant research. The present paper examines the concept of self perception, specifically during preschool age and infancy. It focuses, it's interest on the factors that define the self-image and uses the narration of fairy tales, as well as the power that those tales hold over children, as a tool to draw forth their self perception. Self perception during infancy has been found to be of critical importance to the smooth development of a person's personality.

We had 9 infants from Zappeion School for Girls, Istanbul participate in our research, however, our research's conduction was original as it was actualized entirely via the internet, due to the Covid-19 pandemic. We used the qualitative model of educational research and analyzed the data we gathered by using semi-constructed interviews, participatory observation and by maintaining a diary- both the researcher and

In the first chapters we've listed the main definitions of self and described the concepts of self-perception and self-appreciation. We've also listed the conditions that shape self-perception during infancy, in which our case study group is also included. We approached fairy tales and narration as techniques of Dramatic Arts in Education by submitting the theories which concern fairy tales, the importance and power that they hold over children and we focused on the educational role of narration, as a means of birthing self-identity.

Concerning our research, we've described it's goals, as well as the questions and hypotheses around which it's based, we've also presented it's actualization where we expose our case study group and the conditions around which the aforementioned research was conducted. In our research's methodology we analyze our planning, our means of conduction and content of data as well as our qualitative observations per participant. From our results, we've gathered that our case study group possesses self-perception of the expected- for their age- level. The children have shaped their personal perceived identity. Their self-image focuses on their socialization and on comparisons with others. They pay special attention to the evolution achieved via their personal skills.

We concluded that fairy tale narration mobilized- in a pleasant manner- these infants and offered them stimuli, aiding them to cultivate active observations, to

mobilize their creative thoughts, to externalize facets of their personality, to empathize with “someone else”. The narrative approach is a healthy way to elicit elements of children’s identities despite any restriction posed by the usage of the internet as means of communication and of dialogue with these children.

For this reason, in our paper’s epilogue we’ve included a suggestion for the creation of an educational platform which will combine education with interactive activities and which will make good use of all the Drama Arts in Education techniques with an experiential approach.

KEYWORDS

self, self-perception, fairy tale, storytelling, Preschool / Children 4-6 years old toddlers, action research.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα βιβλίο με εικονογραφημένα παραμύθια και ιστορίες ήταν διαχρονικά ένα καλοδεχούμενο δώρο για τα μικρά αλλά και τα μεγαλύτερα παιδιά. Γονείς και δάσκαλοι θεωρούσαν την προσφορά ενός βιβλίου σαν κίνητρο για την ενασχόληση του παιδιού με την ανάγνωση και την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας. Το παραμύθι ήταν πάντα η πύλη που οδηγούσε το παιδί σε ένα μαγικό κόσμο, τροφοδοτούσε τη φαντασία με απλές αλήθειες, δίδασκε συμπεριφορές, εξοικείωνε τα παιδιά με τα πρότυπα, ωθούσε τις σκέψεις σε νέες ατραπούς και πλούτιζε τις γνώσεις τους.

Αναρωτιέται σήμερα κανείς κατά πόσο ισχύουν τα δεδομένα των χρόνων που πέρασαν. Σήμερα τα παιδιά καλούνται να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν με άλλα παιδιά από διαφορετικές πατρίδες, θρησκείες και πολιτισμούς, να μοιραστούν συναισθήματα και ιδέες, να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα, να αξιοποιήσουν τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές, να αναπτύξουν τον αλληλοσεβασμό. Οι γονείς έχουν τα χρονικά περιθώρια μέσα στο φρενήρη ρυθμό της καθημερινότητας να αφιερώσουν χρόνο για μια ανάγνωση παραμυθιού; Τα κινούμενα σχέδια στην τηλεόραση και τα βίντεο στα κινητά τηλέφωνα αντικατέστησαν τη μαγεία των παραμυθιών; Φυσικά ο σύγχρονος κόσμος, όπως τον βιώνουν τα παιδιά στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει στα παραμύθια, ούτε οι συνθήκες ζωής μοιάζουν με τις δικές τους, ωστόσο ιδιαίτερα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βρίσκουν ελκυστικές τις ιστορίες που, με τη δύναμη της μαγικής ιδιότητας των παραμυθιών, θυμίζουν τη δική τους ζωή και συναντούν ήρωες με τα δικά τους χαρακτηριστικά. Η δύναμη των παραμυθιών είναι *«όλοι οι τρόποι με τους οποίους μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε και ο παροτρυντικός ρόλος που μπορούν να παίξουν στη δημιουργική δραστηριότητα των παιδιών...»* (Jean, 1996: 185)

Στο νηπιαγωγείο η ανάγνωση κλασικών ή σύγχρονων παραμυθιών είναι μέρος του καθημερινού προγράμματος και εκτός από τον ψυχαγωγικό της ρόλο, θεωρείται, πολύ ορθά, ότι συμβάλλει στη σωστή ανάπτυξη του παιδιού και στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων του μέσα από την απελευθέρωση της φαντασίας του. «Η ώρα του παραμυθιού» είναι ώρα επιστροφής στην ηρεμία, στη γαλήνη, στη συγκέντρωση (Jean, 1996: 293). Το παραμύθι και η αφήγησή του σαν τεχνική της Δραματικής Τέχνης προσφέρεται ως σημαντικό μέσο, που λειτουργεί με τρόπο απελευθερωτικό για να ανακαλύψουν τα παιδιά τις κρυμμένες πτυχές του εαυτού τους, να τις

εκφράσουν ελεύθερα στα πλαίσια της γενικότερης ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους, να αναγνωρίσουν, να αντιμετωπίσουν και να αποδεχθούν τα συναισθήματά τους. Για τον λόγο αυτόν κρίθηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα μια έρευνα που θα συνδύαζε την αφήγηση παραμυθιών για να εκμαιεύσουμε στοιχεία για την εικόνα εαυτού των παιδιών προσχολικής ηλικίας που συναντήσαμε στο Ζάππειο Σχολείο της Κωνσταντινούπολης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΕΑΥΤΟΥ

1.1. Έννοια του Εαυτού – Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Ο «εαυτός». Έννοια υποκειμενική που συναντούμε στη φιλοσοφία, τη θρησκεία, την κοινωνιολογία, την ψυχολογία. Επιστήμονες και ερευνητές εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην πολυδιάστατη φύση της έννοιας του εαυτού αλλά και στην διασύνδεσή της με τη διαμόρφωση των παραμέτρων της ανθρώπινης προσωπικότητας.

«Γνώθι σαυτόν». Από τον Σωκράτη ο οποίος, υιοθετώντας το δελφικό ρητό και τη μαιευτική μέθοδο, πρέσβευε ότι η ηθική βελτίωση του ανθρώπου επιτυγχάνεται με την αυτοεπίγνωση μέσω της διαλεκτικής (Zeller, & Nestle, 1980) μέχρι τους σύγχρονους φιλοσόφους, ψυχολόγους και κοινωνικούς επιστήμονες, ο εαυτός είναι μια από τις πλέον δημοφιλείς έννοιες που γίνεται αντικείμενο διερεύνησης, μελέτης, έρευνας και παραμένει ακόμα και σήμερα πεδίο διαφωνιών και αντιθέσεων.

Για τους αρχαίους φιλόσοφους που ώθησαν την ανθρώπινη σκέψη προς την εσωτερικότητα του εαυτού και το δικαίωμα για απόλυτα εσωτερική ιδιωτική ζωή, ο εαυτός συσχετίζεται με την ψυχή, το πνεύμα, το νου, έχει διάρκεια και ταυτίζεται με το αιώνιο (Λεονταρή, 1996). Μπορεί κατά τη διάρκεια του μεσαιωνικού σκοταδισμού να μειώνεται η σπουδαιότητα για τον άνθρωπο και τον εαυτό του αλλά στην αναγεννησιακή Ευρώπη αναζωπυρώνεται το ενδιαφέρον, ο άνθρωπος αναγνωρίζεται σαν απόλυτη αξία, οι τέχνες και οι επιστήμες ανθίζουν με επίκεντρο την ιδέα της εσωτερικότητας του εαυτού.

Η Λεονταρή (1996) αναφέρει ότι οι φιλόσοφοι της Αναγέννησης, όπως ο Descartes (2003) που βασίζει την κοσμοθεωρία του στον ατομικισμό και την ιδέα του «σκεπτόμενου εαυτού», αναφέρουν ότι η αντίληψη του εαυτού βασίζεται στις εμπειρίες και είναι η ίδια με την ικανότητα για σκέψη, ότι η έννοια του εαυτού είναι μια ψευδαίσθηση και ότι είναι μια σειρά από βιώματα και εμπειρίες σε διαρκή κίνηση. Οι φιλόσοφοι απέρριψαν τις θεωρίες και τις ιδέες του Πλάτων και του Αριστοτέλη, προετοίμασαν το έδαφος και δημιούργησαν τον πυρήνα για να βασίσουν οι ψυχολόγοι του μέλλοντος τις θεωρίες περί εαυτού (Λεονταρή, 1996). Οι ανθρωποκεντρικές θεωρίες και οι φιλοσοφικές ιδέες των στοχαστών του παρελθόντος, το ego cogito, ο σκεπτόμενος εαυτός του Καρτέσιου διαμόρφωσαν τις κατάλληλες συνιστώσες και σηματοδοτούν το σημείο εκκίνησης των

επαναξιολογήσεων του 20ου αιώνα για το οντολογικό status του εαυτού, όταν η ψυχολογία έγινε αποδεκτή, ανεξαρτητοποιήθηκε από τη φιλοσοφία και καθιερώθηκε ως επιστήμη της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Ο καινοτόμος Αμερικανός ψυχολόγος Williams James (1890) είναι ο κύριος εμπνευστής της θεωρίας του εαυτού (Harter, 1999). Το 1890 δημοσιεύει το έργο του «Principles of psychology» και στο κεφάλαιο «Συνείδηση εαυτού» αναδεικνύει την έννοια σε αντικείμενο επιστημονικής ανάλυσης. Υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να παρατηρεί τον εαυτό του και να διαμορφώνει παράλληλα εικόνα για το πώς είναι. Θεμελιώνει την άποψη ότι ο εαυτός διακρίνεται σε δύο συστατικά στοιχεία: Το «Εγώ» (I) που έχει θέση ενεργού υποκειμένου, γνωρίζει, λειτουργεί, αισθάνεται και εκτελεί και το «εμένα» (Me) που αποτελεί αντικείμενο των εμπειριών του (Doyle et al., 2000 · Wigfield, & Karpathian, 1991). Ο James (1902) αναγνωρίζει το «Εγώ» ως υπεύθυνο και με ενεργό ρόλο για την κατασκευή του «εμένα», το οποίο διαχωρίζει σε «σωματικό» και «κοινωνικό» εαυτό (Γαλανάκη, 2003). Αποστασιοποιείται από τη μελέτη του «Εγώ» γιατί το θεωρεί μεταφυσικό θέμα που αφορά το φιλοσοφικό πεδίο και εστιάζει τις ερευνητικές του προσπάθειες στο «εμένα» (Huitt, 2004) καθώς το ανάγει σε αντικείμενο ψυχολογικής μελέτης (Φουστέρης, 2004).

Ο «κοινωνικός εαυτός» του James (1902) ήταν ο θεμέλιος λίθος της θεωρίας της «συμβολικής αλληλεπίδρασης» που υποστήριξαν οι κοινωνικοί ψυχολόγοι των αρχών του 20^{ου} αιώνα, Charles Cooley (1902) και George Mead (1934) (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Από τη μελέτη και ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας (Burns, 1979 · Byrne, 1996 · Harter, 1999 · Wylie, 1974/1979/1989) προκύπτει ότι η έννοια του εαυτού απασχόλησε πλήθος ερευνητών και μελετητών που κατέληξαν σε σημαντικά αλλά αντιφατικά συμπεράσματα και αντικρουόμενους ορισμούς. Ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του είναι ένας ορισμός γενικά αποδεκτός (Burns, 1982· Byrne, 1996 · Combs, & Snygg, 1959 · Harter, 1999 · Rogers, 1951 · Rosenberg, 1986 · Shavelson & Bolus, 1982 · Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Κατά τον Burns (1982:5) ο εαυτός ορίζεται σαν ένα «*σύνολο υποκειμενικά αξιολογούμενων χαρακτηριστικών και συναισθημάτων*». Για τη Harter (1999) ο εαυτός είναι μια γνωστική κατασκευή που αναπτύσσεται με τον χρόνο ενώ ο Rosenberg (1986:7) φανερά επηρεασμένος από τον Rogers (1951), αντιπαραθέτει την άποψη ότι είναι «*το σύνολο των σκέψεων και των συναισθημάτων του ατόμου, που αναφέρονται στον εαυτό του ως αντικείμενο*» (Rosenberg, 1986:7).

Από την ανωτέρω θεωρητική προσέγγιση προκύπτει ότι η πολυδιάστατη φύση της έννοιας του εαυτού εμπεριέχει γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά στοιχεία που διαμορφώνουν την ανθρώπινη προσωπικότητα με βασικές συνιστώσες την αυτοαντίληψη ή αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμηση (Μακρή-Μπότσαρη, 2001 · Ευκλείδη, & Κάντας, 2000). Η εικόνα του εαυτού αποτελεί την πλέον σημαντική παράμετρο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου καθώς μια θετική εικόνα του εαυτού συνάδει με μια υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, οι οποίες αποτελούν αδιαμφισβήτητα τους σημαντικότερους παράγοντες για την ευτυχία και την εξέλιξη του κάθε ανθρώπου, καλλιεργούν την αισιοδοξία και συνεισφέρουν στην υπευθυνότητα.

1.2. Αυτοαντίληψη – Αυτοεκτίμηση. Διάκριση εννοιών

Ο άνθρωπος έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος με το πλέον απλό, πρωταρχικό και πανανθρώπινο ερώτημα: «Ποιος είμαι;». Βρίσκεται σε μια διαρκή προσπάθεια για να απαντήσει στα ζητούμενα «από πού έρχομαι;», «προς τα πού πορεύομαι;». Αυτή η αέναη διαδικασία τον παροτρύνει να παρατηρεί τον εαυτό του, να διαμορφώνει την εικόνα του. Αναζητά την ολοκληρωμένη γνώση του εαυτού του και των δυνατοτήτων του για να καθορίζει τους στόχους της ζωής του. Επιζητεί να αναπτύξει την αντίληψη του εαυτού του, να ανακαλύψει τα συναισθήματά του, να φωτίσει τις αθέατες πλευρές του, να επαναπροσδιορίσει τις αξίες του, να αποδεχθεί πραγματικές ή φανταστικές αδυναμίες, να καθορίσει τις σχέσεις του με τους άλλους.

Η επιστημονική κοινότητα επιχείρησε τη διάσπαση της συνολικής έννοιας του εαυτού σε επιμέρους συνιστώσες και διευκόλυνε τη θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση από τα μονοδιάστατα μοντέλα προς τα πολυπαραγοντικά. Οι ερευνητές συνηγόρησαν στην άποψη ότι η έννοια του εαυτού (self- concept) είναι μια πολυσύνθετη εννοιολογική κατασκευή με δεδομένο ότι περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές πτυχές και οι δύο βασικές συνιστώσες είναι η αυτοαντίληψη (self-perception) ή αυτοεικόνα (self-image) και η αυτοεκτίμηση (self-esteem) ή σφαιρική αυταξία (global self-worth) (Burns, & Dobson, 1984 · Gecas, 1982 · Μακρή - Μπότσαρη, 2001 · Rosenberg, 1986). Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση είναι οι κύριοι παράγοντες που σχετίζονται αδιαμφισβήτητα με την εξέλιξη και την ευτυχία κάθε ανθρώπου. Έννοιες σχεδόν ταυτόσημες παρουσιάζουν ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον και γίνονται αντικείμενο μελέτης από ψυχολόγους,

κοινωνικούς επιστήμονες και εκπαιδευτικούς που εμπλουτίζουν την επιστημονική γνώση.

Ο W. James ορίζει την *«αυτοαντίληψη ως το σύνολο των αντιλήψεων που έχει το άτομο για τον εαυτό του και τις ικανότητες του. Η εικόνα του εαυτού καθορίζεται από την εικόνα των άλλων (αντίληψη - αξιολόγηση) για αυτόν»* (James,1902:17). Ο όρος αυτοαντίληψη αναφέρεται στην εικόνα και τις παραστάσεις που έχει διαμορφώσει ο άνθρωπος για τον εαυτό του και στις οποίες βασίζονται οι κοινωνικές του σχέσεις. Αποδεχόμαστε ότι έτσι ορίζεται η γνώση που έχουμε για τον εαυτό μας, η οποία επηρεάζεται από το κοινωνικό μας περιβάλλον, και ταυτοχρόνως επιδρά καταλυτικά στη συμπεριφορά μας (Λεονταρή, 1996).

Ο Rosenberg (1986) συνδυάζοντας τις απόψεις των φαινομενολόγων και τις ιδέες των θεωρητικών της αλληλεπίδρασης αποτύπωσε ένα ενιαίο πλαίσιο ερμηνείας της αυτοαντίληψης, το οποίο υποστήριξε και με ερευνητικά δεδομένα. Σύμφωνα με τον Rosenberg (1986), αυτοαντίληψη δεν είναι το ολοκληρωμένο άτομο του Maslow (1954), το «I» του Mead (1934), ο «υπαρξιακός εαυτός», αλλά το αποτέλεσμα της «αυτό-αντικειμενοποίησης», δηλαδή όταν το άτομο παίρνει τη θέση του αντικειμενικού παρατηρητή του εαυτού του.

Αρκετοί υποστηρίζουν την άποψη ότι η αυτοαντίληψη θεωρείται *«μια δήλωση ή μια περιγραφή του ατόμου, ανεξάρτητα από το κατά πόσο η γνώση είναι σωστή ή λανθασμένη, βασισμένη σε αντικειμενικά στοιχεία ή σε υποκειμενική γνώμη»* (Burns, 1982:382) και άλλοι υιοθετούν το μοντέλο των Shavelson, Hubner και Stanton (1976) που την ορίζουν ως την αντίληψη ενός ατόμου για τον εαυτό του όπως διαμορφώνεται από τις εμπειρίες που βιώνει στο περιβάλλον του και τους «σημαντικούς άλλους» (Harter, 1999).

Διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια ποικιλομορφία όσον αφορά τους ορισμούς της αυτοαντίληψης ωστόσο υπάρχουν κοινά στοιχεία που συγκλίνουν στην άποψη ότι η εικόνα του εαυτού είναι απόρροια των στάσεων, των πεποιθήσεων και των αξιολογήσεων που διαμορφώνει ένα άτομο για τον εαυτό του οι οποίες καλλιεργούν συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές (Kihlstrom, & Klein, 1997). Πρέπει να τονιστεί ότι οι ερευνητές συμφωνούν ως προς το περιεχόμενο της αυτοαντίληψης καθώς έχουν αποδεχθεί ότι εμπεριέχει σωματικά χαρακτηριστικά, προδιαθέσεις και στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας. Το φύλο, η φυλή, η ηλικία, η εθνικότητα, η θρησκεία, το όνομα, η θέση στην οικογένεια είναι στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας που αντιπροσωπεύουν το «εξωτερικό» του. Οι προδιαθέσεις που

εκφράζουν τον «αληθινό εαυτό» αναφέρονται στις στάσεις του ατόμου, σε ικανότητες, αξίες, σε προτιμήσεις και συνήθειες. Τα σωματικά χαρακτηριστικά δημιουργούν την εικόνα του σώματος όπως τη βιώνει το άτομο (Λεονταρή, 1996). Η αυτοαντίληψη δεν είναι έμφυτη, είναι ένα πολυδιάστατο και περίπλοκο σύστημα που αναπτύσσεται και δομείται από το άτομο μέσα από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον (Καλούρη - Αντωνοπούλου, 2001), καθώς συνειδητοποιεί και αξιολογεί αυτή την αλληλεπίδραση. Πρόκειται για ένα είδος αξιολόγησης που κάνει, και τις περισσότερες φορές διατηρεί, το άτομο για τον εαυτό του σε συνάρτηση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα βιώματα και τις δραστηριότητες του. Αντικατοπτρίζει την επιδοκιμασία ή την αποδοκιμασία και φανερώνει κατά πόσο το άτομο πιστεύει στις ικανότητές του, στην επιτυχία του, στη σπουδαιότητά του (Zentner, & Renaud, 2007).

Αντίστοιχη πληθώρα απόψεων και ποικιλία αντιθέσεων έχει κατατεθεί από τους επιστήμονες για την αυτοεκτίμηση ανάλογα με την εστίαση του καθενός. Η πλειοψηφία τους συνηγορεί πως η αυτοεκτίμηση διαφοροποιείται από την αυτοαντίληψη γιατί δεν αποτελεί τη γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού, δηλαδή τις πεποιθήσεις του ατόμου για τον εαυτό του αλλά αντιπροσωπεύει τις συναισθηματικές αξιολογήσεις, εκφράζοντας τη σφαιρική άποψη για την αξία του και το βαθμό ικανοποίησης προς αυτόν (Wigfield, & Karpathian, 1991· Feldman, 2011· Λεονταρή, 1998· Μακρή - Μπότσαρη, 2001).

Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται σε ένα συναισθηματικό φαινόμενο, (Coopersmith, 1967/1984· Ziller, 1973· Burns, 1982) πρόκειται για μια διαδικασία που δεν είναι στατική, αλλά πλάθεται ανάλογα με τη δυναμική που αναπτύσσει το άτομο, σχετίζεται με τις αξίες και τις ικανότητες και μεταβάλλεται από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες. Η αυτοεκτίμηση είναι μια ουσιαστική ανθρώπινη ανάγκη που μας παρακινεί συνειδητά και ασυναίσθητα, επηρεάζεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις πολιτισμικές επιρροές, τις κοινωνικές επιδράσεις.

Η Μακρή – Μπότσαρη (2001) υπογραμμίζει ότι ο W. James ήταν ο πρώτος που διατύπωσε τη σκέψη ότι ως ενήλικες διαμορφώνουμε μια σφαιρική άποψη για την αξία μας ως άτομα η οποία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες όπως οι προσωπικές φιλοδοξίες και οι υποκειμενικές αξιολογήσεις. Βλέπει την αυτοεκτίμηση ως απόσταση ανάμεσα στον ιδανικό και τον αντιληπτό εαυτό, προτείνει τον περίφημο «νόμο του James», δηλαδή μια μαθηματική αναλογία των πραγματικών

επιτυχιών προς το επίπεδο των προσδοκιών του ατόμου (επίπεδο επιτυχίας προς επίπεδο φιλοδοξίας), όπως το ίδιο το άτομο τις αντιλαμβάνεται.

Ο Rosenberg (1965: 30-31) βασίζεται στις παραπάνω απόψεις και ορίζει την αυτοεκτίμηση ως τη *«θετική ή αρνητική στάση του ατόμου προς τον εαυτό του»* (Παπάνης, 2004, · Σίμου, & Παπάνης, 2007) ενώ αρκετά αργότερα ο Stanley Coopersmith (1967) θεώρησε την αυτοεκτίμηση ως μια προσωπική εκτίμηση που πραγματοποιεί το άτομο, η οποία εκφράζεται με στάσεις που αναπτύσσει απέναντι στον εαυτό του (Λεονταρή, 1996). Ο Παπάνης περιγράφει με λόγο γλαφυρό ότι: *«Αυτοεκτίμηση είναι η περήφανη αντίσταση του ανθρώπου στη φθορά και η μανία του να μεταβολίζει το χάος σε έναν κόσμο κεκοσμημένο με αθάνατα έργα του, η ικανότητα του ανθρώπου να διαχειρίζεται τις αλλαγές και όχι να τις παγιώνει... Είναι το πείσμα του να επιβιώσει, η επιθυμία του να ανταγωνιστεί και ο παράφορος ίμερος της επέκτασής του σε όλο το σύμπαν...Είναι ο οίστρος του ανθρώπου να ελέγξει τις καταστάσεις, να χειριστεί και να προβλέψει τις συνθήκες, να επηρεάσει τα πρόσωπα και το περιβάλλον και να προγραμματίσει τα γεγονότα. Η αυτοεκτίμηση, αέναα προσκολλημένη στον εαυτό, δεν χρειάζεται τη συνειδητοποίησή της για να γίνει αντιληπτή... είναι η τέχνη του ανθρώπου να καθορίζει το πεπρωμένο του»*, (Παπάνης, 2004:294).

Συνοψίζοντας τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί, (Rosenberg et al., 1995) διαπιστώνουμε ότι όταν αναφέρουμε τον όρο αυτοεκτίμηση προσδιορίζουμε ένα σημαντικό γνώρισμα του καθενός, τη συναισθηματική στάση απέναντι στον εαυτό μας, στην αξία μας ως άτομα, η οποία μπορεί να είναι θετική ή αρνητική και διαδραματίζει καίριο ρόλο στη ζωή γιατί έχει επίδραση στον τρόπο συμπεριφοράς και σκέψης αλλά και στις κοινωνικές μας σχέσεις (Γεωργογιάννης, 1995).

Στον χώρο της επιστημονικής έρευνας στην Ελλάδα ο Φλουρής (1989) ορίζει την αυτοαντίληψη ως την εικόνα που έχει κάποιος για τον εαυτό του αναφορικά με τις πραγματικές ικανότητές του σε κάποιον τομέα της ζωής του. Παράλληλα ως αυτοεκτίμηση προσδιορίζει το συναισθηματικό περιεχόμενο της σχέσης Εαυτός-Εγώ και Εαυτός-Εμένα. Για τη Λεονταρή (1996) και τη Μακρή - Μπότσαρη (2001) η αυτοαντίληψη αποτελεί τη γνωστική πλευρά της αυτογνωσίας ενώ η αυτοεκτίμηση αντικατοπτρίζει τη συναισθηματική πλευρά και είναι ο δείκτης αποδοχής ή αποδοκιμασίας ενός ατόμου για τον εαυτό του.

Η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση είναι δύο έννοιες που δεν πρέπει να συγχέονται. Θεωρούνται από κάποιους όροι ταυτόσημοι, αφού το άτομο είναι ο

δημιουργός και ο πρωταγωνιστής του ρόλου, εμπεριέχουν το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης και συντελούν στη διαμόρφωση του τρόπου αντίδρασης του ανθρώπου στη ζωή του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Στο παρελθόν οι όροι χρησιμοποιήθηκαν εναλλακτικά αφού υπήρχαν ερευνητές που τις θεωρούσαν συνώνυμες, όπως ο Burns (1982) που διαχωρίζει την αυτοαντίληψη σε περιγραφική και αξιολογική. Πλέον, παρά τη σαφή αλληλεξάρτηση των εννοιών, οι ερευνητές τις έχουν διαφοροποιήσει (Wells, & Marwell, 1976). Έχει προσδιοριστεί ότι η αυτοαντίληψη είναι η γνωστική πλευρά, αναφέρεται στο γενικό προβληματισμό σε σχέση με τον εαυτό, ενώ η αυτοεκτίμηση είναι η αξιολογική πτυχή αλλά και η συναισθηματική πλευρά και δείχνει το βαθμό αποδοχής και αποδοκimasίας του εαυτού, δηλαδή είναι η σφαιρική άποψη του ατόμου για την αυταξία του (Λεονταρή, 1998 · Μακρή-Μπότσαρη, 2001 · Παπάνης, 2011).

Συμπερασματικά, από τα ανωτέρω προκύπτει ότι με τον όρο «αυτοαντίληψη» δηλώνουμε τα γνωστικά σχήματα που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του, ενώ με τον όρο «αυτοεκτίμηση» αναφερόμαστε στην επαναξιολόγηση που κάνει το άτομο. Η αυτοαντίληψη ως έννοια είναι πολυδιάστατη και ιεραρχικά οργανωμένη και η αυτοεκτίμηση είναι μια παράμετρος της. Αμφότερες είναι οι δύο παράμετροι που αλληλοσυμπληρώνουν η μία την άλλη και δε νοείται να υπάρχει η μία χωρίς την ύπαρξη της άλλης (Goldstein, 2008).

1.3. Ανάπτυξη της αυτοαντίληψης

Η αυτοαντίληψη είναι σημαντικός σταθμός στην αναπτυξιακή πορεία του ατόμου, οικοδομείται μέσα στο πλέγμα των διαπροσωπικών του σχέσεων με το άμεσο περιβάλλον του και σηματοδοτεί τη θεμελιακή σημαντικότητα των πρώτων εμπειριών για τη συγκρότηση της προσωπικότητας.

Το παιδί γεννιέται σε μια κοινωνία που τα μέλη της βιώνουν ένα δικό τους τρόπο ζωής. Η μάθηση για τις αξίες του πολιτισμού που ανήκει το κάθε παιδί έχει τις ρίζες της μέσα στην οικογένεια, στην κοινότητα, στο περιβάλλον που ζει (Banks, 2004). Η αέναη διαδικασία της αυτοαντίληψης αρχίζει τους πρώτους μήνες της ζωής του ανθρώπου, συνεχίζει να διαμορφώνεται στην παιδική και εφηβική ηλικία και καταλήγει να σταθεροποιείται κατά την ωριμότητα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν αποκλείονται τροποποιήσεις. Ο Γιαννέλος (2003) ορίζει ως κύριους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης: α) τα σωματικά χαρακτηριστικά που βαραίνουν ιδιαίτερα στην αντίληψη της εικόνας του σώματος καθώς έχουν

άμεση σύνδεση με την εξέλιξη του ατόμου β) την κοινωνική ταυτότητα με παραμέτρους το φύλο, την εθνικότητα και την ηλικία και γ) τις προδιαθέσεις, που αφορούν στις στάσεις, αντιλήψεις, ικανότητες, αξίες, προτιμήσεις.

Στους πρώτους μήνες σχηματίζεται η σωματική εικόνα, καθώς ένα βρέφος 8-9 μηνών περιεργάζεται και ανακαλύπτει τα μέλη του σώματός του (Ματσαγγούρας,1983), μπορεί να αναγνωρίζει αρχικά τον εαυτό του στον καθρέφτη και αργότερα τα πρόσωπα που είναι σημαντικά γι' αυτό. Η σωματική εικόνα αποκτά κάποια συνοχή μετά το δεύτερο έτος και ολοκληρώνεται κατά το έκτο έτος. Το παιδί αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα με το δικό του μοναδικό τρόπο και διαπιστώνει ότι είναι μια ξεχωριστή και βουλητική οντότητα.

Καθώς η αυτοαντίληψη δεν είναι έμφυτη αλλά προϊόν μακροχρόνιας εξέλιξης του ατόμου, οι περιγραφές για τον εαυτό ακολουθούν αναπτυξιακή πορεία από τα σωματικά γνωρίσματα και τις τυπικές δραστηριότητες σε κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά, από τη συγκεκριμένη συμπεριφορά στις αφηρημένες περιγραφές (Harter,1983α). Οι αλλαγές επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες που καθορίζουν τη δομή και την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης καθώς το παιδί βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με την οικογένεια και τις αξίες που προβάλλει το κοινωνικό περιβάλλον, αξιολογεί και συνειδητοποιεί τις υποχρεώσεις που του επιβάλλονται (Παπάνης,2007). Συλλέγει πληροφορίες, επεξεργάζεται ερεθίσματα από το περιβάλλον, εκτιμάει συμπεριφορές, αποθηκεύει στη μνήμη και οργανώνει όσα σχετίζονται με τον εαυτό του (Μπρούζος, 2004 · Purkey, 1970). Η αυτοαντίληψη έχει τη δυναμική της πλευρά καθώς αναπτύσσεται μέσα από τη διαδικασία ανάληψης δράσης και σκέψης για το πώς θα εκλάβουν οι άλλοι αυτό που κάνουμε, πώς θα ανταποκριθούμε στις προσδοκίες μας και στις προσδοκίες των άλλων, πώς θα εξελιχθούμε στους ρόλους που καθορίζει το φύλο, η θέση, η κοινωνία, πώς θα προσαρμοστούμε στον κόσμο των ενηλίκων.

Οι περισσότεροι επιστήμονες έχουν συγκλίνει στην άποψη ότι η αυτοαντίληψη είναι το σύνολο των πεποιθήσεων και των στάσεων που διαμορφώνει ένα άτομο για τον εαυτό του, οι οποίες συνεπάγονται διάφορες αυτοαξιολογήσεις και τάσεις συμπεριφοράς (Burns, 1982). Ο Higgins (1987) υποστηρίζει ότι σε αυτό το σύνολο αυτοαντιλήσεων συνδυάζονται τρεις οπτικές. Η προσωπική αυτοαντίληψη (actual self), η οποία αντιπροσωπεύει τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά που το άτομο θεωρεί ότι έχει ο εαυτός του, η ιδανική αυτοαντίληψη (ideal self), η οποία σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά που θα ήθελε να έχει ο εαυτός του και η κοινωνική

αυτοαντίληψη η οποία διαμορφώνεται από την εντύπωση που έχει το άτομο για το πώς το βλέπουν οι άλλοι. Η αναντιστοιχία στο συνδυασμό μεταξύ αυτών των όψεων είναι η πηγή ψυχολογικών προβλημάτων, αρνητικής αυτοεικόνας και δυσάρεστων συναισθημάτων (Χατζηχρήστου et al., 2008).

Οι αντιλήψεις διευρύνονται και επηρεάζονται ανάλογα με το εξελικτικό στάδιο που βρίσκεται το άτομο, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με το οικογενειακό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, διαφοροποιούνται ανάλογα με τα ερεθίσματα, τα βιώματα και το επίπεδο ωριμότητας και διαμορφώνονται ανάλογα με τις προσλαμβάνουσες θετικά ή αρνητικά.

Για τους Schwarzer και Jerusalem (1989) στο σχολικό πλαίσιο κατά ένα μεγάλο ποσοστό, η αυτοαντίληψη διαμορφώνεται από την κοινωνική σύγκριση με τους άλλους μαθητές στην τάξη. Οι αξιολογήσεις από τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς, οι απόψεις των γονέων και άλλων σημαντικών προσώπων (Coopersmith, 1967) που μεταβιβάζονται στο παιδί, παίζουν σημαντικό ρόλο και υιοθετούνται πιθανά από αυτό, διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο την αυτοεικόνα του.

Η πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου κατέχει ρόλο υψηλής σημασίας στη διαμόρφωση και την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης καθώς ο πολιτισμός κληροδοτείται, μαθαίνεται, μοιράζεται και εξελίσσεται (Banks, 2004). Η μοναδικότητα και η διαφορετικότητα κάθε πολιτισμού καθορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου μέσα στο πολιτισμικό του πλαίσιο και τις διεργασίες που πραγματοποιεί για να γνωρίσει τον εαυτό του (Γεωργογιάννης, 2007).

1.4. Αυτοαντίληψη στη νηπιακή και προσχολική ηλικία

Οι αναπτυξιακές κατακτήσεις και οι αλλαγές που παρατηρούνται σ' ένα παιδί νηπιακής ηλικίας είναι σημαντικές και εντυπωσιακές. Το παιδί έχει δεχτεί ερεθίσματα και έχει αποκτήσει εμπειρίες με αποτέλεσμα η ιδέα που έχει για τον εαυτό του να υφίσταται συνεχείς μεταβολές και να δημιουργεί μια πολυστρωματική εικόνα και άποψη. Επιστημονικές έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι κατά την πρώτη νηπιακή ηλικία θεμελιώνονται οι βάσεις για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και τα παιδιά δημιουργούν μια σφαιρική έννοια του εαυτού. Καθώς ξεκινά η διαμόρφωση της αυτοεικόνας, πραγματοποιείται μια ανασκόπηση του ψυχισμού του ατόμου με σκοπό την περιγραφή του εαυτού. Τα παιδιά στην προσχολική ηλικία έχουν συνειδητοποιήσει ότι αποτελούν οντότητες και φέρονται σύμφωνα με τη δική τους

θέληση και σκέψη, βασισμένα στις εμπειρίες του παρελθόντος που έχουν αποθηκευτεί στη μνήμη τους (Marsh, Craven, & Debus, 1991).

Στους πρώτους 8 – 12 μήνες το βρέφος δε μπορεί να διαχωρίσει τον εαυτό του από τους άλλους και ιδιαιτέρως από τη μητέρα, θεωρώντας τους ενιαίο σύνολο μέχρι τη διαδικασία του αποχωρισμού, όπου συνειδητοποιεί ότι η μητέρα είναι ξεχωριστό άτομο, διαφορετικό από τον εαυτό του, με δικά του χαρακτηριστικά (Lewis, & Brooks – Gunn, 1979b). Η αλληλεπίδραση με τη μητέρα είναι καθοριστική για τη ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου και τη διαμόρφωση της αυτοεικόνας. Η επαφή με τη μητέρα, τα πρώτα αναγνωριστικά παιχνίδια με τα μέλη του σώματος και οι λειτουργίες που ωριμάζουν είναι όσα οδηγούν το βρέφος να διαχωρίσει τον εαυτό από τη μητέρα και, κατά τη Harter (1983β), οι πρώτες διαδικασίες που θέτουν τη βάση της αίσθησης του εαυτού. Το μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας, ιδιαίτερα στην Ελλάδα όπου η ανατροφή είναι σχεδόν αποκλειστική της ευθύνη, είναι ισχυρός παράγοντας που καθορίζει τη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού των παιδιών, τις προσδοκίες της για αυτά και επηρεάζει έμμεσα την εξέλιξή τους (Κοσμόπουλος, 1990).

Οι πρώτες αναφορές στο «εγώ» και στο «εσύ» στην ηλικία των δύο ετών δηλώνουν την εμφάνιση της αυτοαντίληψης (Meadows, 1999). Μέχρι τα δύο του χρόνια το νήπιο έχει αρχίσει να αναγνωρίζει βασικά του χαρακτηριστικά όπως το φύλο, την ηλικία και τον εαυτό του στον καθρέφτη (Harter, 1983β). Η αντικειμενική πλευρά του εαυτού, δηλαδή ο κατηγορικός εαυτός του Lewis και Brooks – Gunn (1979a), ο εμπειρικός εαυτός του James (1890), ο κοινωνικός εαυτός του Cooley (1902), το Εμένα του Mead (1934) έχει αρχίσει να αναπτύσσεται (Λεονταρή, 1996). Σε αυτή τη φάση το παιδί σταθεροποιεί τη μητρική εικόνα με αποτέλεσμα να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες σε περίπτωση απουσίας της και ενισχύεται η αίσθηση αποτελεσματικότητας σε δραστηριότητες που δε σχετίζονται με εκείνη. Η ενθάρρυνση και οι θετικές αντιδράσεις συμβάλλουν στη δημιουργία συναισθημάτων ικανοποίησης και αυτοπεποίθησης και γίνονται το πρώτο κύτταρο για τη διαμόρφωση θετικής αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης (Mahler, Pine, & Bergman, 1975).

Μεταξύ 3 – 5 ετών έχουν μπει πλέον οι βάσεις και η αυτοαντίληψη αναπτύσσεται και στηρίζεται στα εξωτερικά γενικά χαρακτηριστικά, στην εμφάνιση, σε υλικά αγαθά που έχει το παιδί στη διάθεσή του (Park, Schaller, & Crandall, 2007).

Το νήπιο έχει αποκτήσει την ικανότητα να διαφοροποιεί τον εαυτό του από τους άλλους σε σχέση με το φύλο.

Γύρω στο 4ο ή 5ο έτος, το παιδί ταυτίζεται με τον γονέα του ίδιου φύλου και υιοθετεί όλα τα χαρακτηριστικά του, συμπεριλαμβανομένου και του φύλου (Μιτιλής, 1998). Αντιλαμβάνεται τον σωματικό εαυτό και αυτοπροσδιορίζεται με περιγραφές συνδεδεμένες με θετική ή αρνητική χροιά, σχετικές με τα φυσικά του χαρακτηριστικά, γεγονός που επιδρά στη δημιουργία θετικής ή αρνητικής αυτοαντίληψης (Keller, Ford, & Meachum, 1978). Διακρίνει τον εαυτό του σε «μικρό» ή «μεγάλο» παιδί, ομαδοποιεί γονείς και παππούδες, ξεχωρίζει σε φωτογραφίες άτομα διαφόρων ηλικιών. Παρόλα αυτά, χαρακτηριστικά που είναι σταθερά και αμετάβλητα όπως το φύλο ή το όνομα μπορεί να μην είναι σταθερά για αυτό. Για παράδειγμα ένα παιδί αυτής της ηλικίας πιστεύει ότι με μια μάσκα ή με άλλα ρούχα μπορεί να αλλάξει φύλο και με ένα άλλο όνομα να πάψει να είναι το ίδιο πρόσωπο. Σε αυτή την ηλικία εμφανίζεται και η φαντασία και είναι η περίοδος που τα παιδιά χαίρονται τις αφηγήσεις παραμυθιών, απολαμβάνουν να διηγούνται ιστορίες και να ταυτίζονται με όσα ακούν. Τα εμφανισιακά χαρακτηριστικά φαίνεται να σχετίζονται αρκετά με την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση του παιδιού καθώς και με τη δημοτικότητά του.

Οι Keller, Ford και Meachum (1978) έχουν υποστηρίξει ότι στην ηλικία των 3 – 4 ετών το παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σε σχέση με τις δραστηριότητες παρά με τα φυσικά χαρακτηριστικά ή τα αγαθά του. Περιγράφει τον εαυτό του ως προς τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις απόψεις της στιγμής χωρίς όμως να αναφέρεται σε ψυχολογικά χαρακτηριστικά που το διαχωρίζουν από τους άλλους. Όσο μεγαλώνει το παιδί αποκτά εμπειρίες, αλληλεπιδρώντας με τους συνανθρώπους του και το κοινωνικό του περιβάλλον με αποτέλεσμα να βλέπει πιο ρεαλιστικά την εικόνα του εαυτού του και να διαμορφώνεται ανάλογα ο βαθμός αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης με την πάροδο του χρόνου (Funder, 2007).

Σ αυτή την πρώιμη παιδική ηλικία αν και η αυτοεκτίμηση έχει αρχίσει να δημιουργείται, δεν είναι μετρήσιμη, γιατί οι δύο λειτουργίες της, η ικανότητα και η αξία ενεργούν ξεχωριστά. Το παιδί ηλικίας 4-6 ετών μπορεί να προβεί σε αυτοαξιολογήσεις σε σχέση με τη σωματική ικανότητα, την εμφάνιση, τη σχέση με τη μητέρα και τους συνομηλίκους και τη σχολική ικανότητα (Harter, & Pike, 1984). Αντιλαμβάνεται ότι οι πράξεις και οι συμπεριφορές εκτιμούνται και αξιολογούνται

από τους «σημαντικούς άλλους» (γονείς, φίλους) και η γνώμη τους είναι η πηγή ανατροφοδότησης της αυτοαντίληψης.

Ο Κουγιουμτζάκης (2011) υποστηρίζει ότι το παιδί, κυρίως στα πρώτα χρόνια της ζωής του, υπόκειται σε συνεχείς μεταβολές της ιδέας που έχει για τον εαυτό του από παρεμβάσεις των άλλων, με αποτέλεσμα να τροποποιείται η έννοια του εαυτού του. Η αποδοχή του παιδιού από την οικογένεια και τους γονείς και ο τρόπος διαπαιδαγώγησης είναι σημαντικές παράμετροι που αφορούν το άμεσο περιβάλλον. Ένα ασφαλές και ζεστό γονεϊκό μοντέλο ανατροφής που προσφέρει αγάπη, τρυφερότητα και φροντίδα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης στο παιδί. Κατά τον Erikson (1968) η στάση του παιδιού απέναντι στη ζωή, η προσωπικότητα δηλαδή και οι διακυμάνσεις της αυτοαντίληψης έχουν άμεση συνάφεια με τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς ικανοποιούν ή παραμελούν τις ανάγκες του παιδιού κατά την περίοδο της βρεφικής και πρώιμης παιδικής ηλικίας. Η Baumrind (1973) υποστηρίζει ότι οι γονείς που παρέχουν ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα και παιχνίδια, προσφέρουν στα παιδιά τη δυνατότητα για αυτοέκφραση, έχουν διάθεση για επικοινωνία, αναγνωρίζουν και ενισχύουν τις θετικές ενέργειες και επιτυχίες, επηρεάζουν με τη στάση τους στη διαμόρφωση θετικής αυτοαντίληψης και συντελούν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη μεγάλου βαθμού αυτοπεποίθησης και στην ενίσχυση της αυτονομίας στα παιδιά.

Καθώς το παιδί ξεκινά να διανύει τη σχολική ηλικία με το πέρασμα του χρόνου η γνώση του εαυτού αυξάνεται προοδευτικά και το παιδί διαμορφώνει πολυπλοκότερη εικόνα. Στη σχολική κοινότητα οι δάσκαλοι είναι οι «σημαντικοί άλλοι» που λειτουργούν ως μια καινούρια και αξιόλογη πηγή πληροφόρησης για τον εαυτό. Χαρακτηριστικό της αυτοαντίληψης της προσχολικής ηλικίας είναι η απολυτότητα στη σκέψη. Το παιδί κάνει αναφορές σε συνήθειες δραστηριότητές του, σε ενέργειες που δείχνουν ικανότητες και σε πράξεις προσφοράς και βοήθειας (Λεονταρή, 1996).

Τα πρώτα σχολικά χρόνια είναι καθοριστικά για την ανάπτυξη της γενικής αυτοαντίληψης, της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης, των δεξιοτήτων (Λεονταρή, 1996). Σε αυτή τη φάση τα παιδιά εστιάζουν σε γενικά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα φιλικός, έξυπνος, καθώς και σε συναισθηματικές καταστάσεις, όπως για παράδειγμα χαρούμενος, λυπημένος. Οι μελετητές Damon και Hart (1988) στις έρευνές τους διαπιστώνουν ότι όλα τα παιδιά αναφέρουν τα χαρακτηριστικά τους, τους φίλους, τις δραστηριότητες σε σχέση με την έννοια του εαυτού. Το παιδί καθώς

μεγαλώνει αλλάζει σταδιακά τον τρόπο σκέψης για τον εαυτό του, αποκτά μια συνολική αίσθηση του εαυτού σε σχέση με τους άλλους και συνειδητοποιεί τις συνέπειες των ατομικών του χαρακτηριστικών (Cole, & Cole, 2002). Οι σχέσεις που αναπτύσσονται με τα άλλα παιδιά, η σύγκριση με τους συνομηλίκους (Παρασκευόπουλος, 1985α) δρουν καταλυτικά ως μεταβλητές στο βαθμό αυτοαντίληψης της φυσικής εμφάνισης, των ικανοτήτων, των επιδόσεων, των συναισθηματικών-διαφυλικών σχέσεων (Μακρή-Μπότσαρη, 2001) και στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους θέση. Στο πρώτο σχολικό περιβάλλον το παιδί δείχνει προτίμηση προς το μέσο-αθλητικό τύπο και έχει διαπιστωθεί ότι τυχόν σωματικές διαφοροποιήσεις όπως παχυσαρκία, δυσμορφίες, αναπηρίες επιδρούν αρνητικά τόσο στην αυτοεκτίμηση όσο και στην αυτοαντίληψη του παιδιού (Παρασκευόπουλος, 1985β) .

Τα χαρακτηριστικά του εαυτού αλλάζουν ανάλογα με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που δρα ένα παιδί και τις περιστάσεις που αντιμετωπίζει. Σύγχρονοι θεωρητικοί υποστηρίζουν την επίδραση του πολιτισμικού πλαισίου αλλά και της προσωπικής ιστορίας του ατόμου (φυσικές καταστροφές, θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου, εγκληματικές επιθέσεις, βιασμός, ανίατες ασθένειες κ.λ.π.), στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης. Σε έρευνα που διενήργησαν οι Jambunathan και Burts (2003) σε πληθυσμό παιδιών νηπιακής ηλικίας (3-5 ετών) με προέλευση από πέντε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες διαπίστωσαν ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές στην αυτοαντίληψη των παιδιών ανάλογα με την καταγωγή τους σε σχέση με τη σωματική ικανότητα, τη σχολική ικανότητα, τις σχέσεις με τη μητέρα και τους συνομηλίκους. Άλλη έρευνα, με παρόμοιο ηλικιακό πληθυσμό, από τους Jambunathan και Counselman (2004) αποκάλυψε ότι οι Ινδο-ασιάτες που κατοικούσαν στην Ινδία είχαν διαφορά στις απαντήσεις στις κλίμακες αυτοαντίληψης, από αυτούς που διέμεναν στην Αμερική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΩΣ ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΚΜΑΙΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΝΗΠΙΑΚΗΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

2.1. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση και η συμβολή της στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης.

Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάστηκε η έννοια του εαυτού και αναλύθηκαν διεξοδικά οι κύριες παράμετροι της έννοιας, η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση (Μακρή – Μπότσαρη, 2002) με ιδιαίτερη μνεία στην αυτοαντίληψη κατά τη νηπιακή ηλικία. Συμπερασματικά, ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται και αξιολογεί τον εαυτό του αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αντιδρά, ορίζουν την έννοια του εαυτού.

Η αυτοαντίληψη, η παράμετρος που μας απασχολεί στην έρευνα μας, αποτελεί τη γνωστική πλευρά του εαυτού, αντιπροσωπεύει την πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του, περιλαμβάνει το σύνολο των αντιλήψεων του υποκειμένου για τον κόσμο και αναπτύσσεται μέσω των αλληλεπιδράσεών του με το περιβάλλον (Φλουρής, 1989). Οι παράγοντες που καθορίζουν την αυτοαντίληψη είναι η οικογένεια, το σχολείο, το φύλο, η εμφάνιση, το πολιτισμικό πλαίσιο που κινείται το άτομο (Λεονταρή, 1996)

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαιδευτική διαδικασία (Drama in Education) συμβαδίζοντας με τα νέα πρότυπα ψυχολογίας και παιδαγωγικής αποτελεί μια εναλλακτική εκπαιδευτική μεθοδολογία που σχετίζεται με την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου σε όλους τους τομείς και τις πλευρές της προσωπικότητάς του. Με τη χρήση δράσεων και τεχνικών από την τέχνη του δράματος στοχεύει στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη προσφέροντας στα παιδιά τις ευκαιρίες να αναπτύξουν σώμα, λόγο και κάθε εκφραστικό μέσο. Η δραματική τέχνη συμβάλλει στην ψυχαγωγία των παιδιών και παράλληλα τροφοδοτεί ένα φανταστικό και ασφαλές κόσμο που δρα σαν καταλυτική εμπειρία, με αποτέλεσμα το παιδί να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και να ανακαλύπτει την ταυτότητά του (Τσιάρας, 2014)

Οι ποικίλες δράσεις της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση επισημαίνει η Άλκηστις (2000), αναπτύσσουν την αισθαντικότητα και βελτιώνουν τις σωματικές δεξιότητες. Το παιδί αποκτά έλεγχο του σώματος και των εκφραστικών μέσων με αποτέλεσμα να μειώνονται σταδιακά οι πιθανές αναστολές και να ενισχύεται η αυτοεικόνα του και η εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του.

Η επικοινωνία και η κοινωνική αλληλεπίδραση του παιδιού με τους σημαντικούς άλλους του επιτρέπει να έρχεται σε επαφή με το σώμα και τη ψυχοσύνθεσή του, να παρατηρεί τον εαυτό του, να συνειδητοποιεί τις ικανότητες, τις αδυναμίες και τα συναισθήματά του (Boal,1998/2008) και συγχρόνως να αναγνωρίζει τις ανάγκες και των άλλων. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση συμβάλλει ώστε τα παιδιά να ανταλλάσσουν απόψεις, να μοιράζονται ιδέες που συγκροτούνται σε ένα σύνολο που εκφράζει τη δυναμική της ομάδας (Τσιάρας, 2004) και να βιώνουν εμπειρίες που αναπτύσσουν την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία με τους άλλους (Palavan, 2017). Η κοινωνική σύγκριση αποτελεί σημαντική παράμετρο ανάπτυξης της αυτοαντίληψης και οι δραστηριότητες της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση διαμορφώνουν το πλαίσιο που διευκολύνει τις συγκρίσεις και φέρνει τα παιδιά το ένα κοντά στο άλλο.

Η παιδαγωγική, το θέατρο και η ψυχολογία έχουν συνεισφέρει ώστε να δημιουργηθούν οι διάφορες τεχνικές και ασκήσεις που διαθέτει στο δυναμικό της η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση (Αλκηστις,2008: 259). Ιδιαίτερα στην προσχολική αγωγή οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τεχνικές όπως τον αυτοσχεδιασμό και την παντομίμα που λειτουργούν αυτόνομα και επιτρέπουν την εξοικείωση με το σώμα και την ταύτιση με πρόσωπα. Η δραματοποίηση ιστοριών διευκολύνει τη δημιουργική έκφραση, τη διατύπωση ιδεών, τη δημιουργία ομάδας (Αλκηστις, 1991:17) και την αλληλεπίδραση της ομάδας με αποτέλεσμα να διευρύνεται η γλωσσική ανάπτυξη, να αναπτύσσεται η φαντασία, η δημιουργικότητα και να εμπλουτίζεται η βιωματική γνώση (Αλκηστις,2012:28). Η αφήγηση ενός παραμυθιού με τελετουργικό τρόπο από την εκπαιδευτικό στον ενεργητικό ρόλο της αφηγήτριας μαγεύει τα παιδιά που συμμετέχουν διαδραστικά με την παρότρυνση της νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006: 308-309, 315).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση υιοθέτησε τις πρακτικές της από την πλούσια ποικιλία τεχνικών του θεάτρου (θέατρο του καταπιεσμένου, θέατρο της εικόνας (image theatre), θέατρο της αγοράς (forum theatre, playback theatre) με αποτέλεσμα τη θετική συνεισφορά στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της ενσυναίσθησης, στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και των γλωσσικών δεξιοτήτων, στη διαπολιτισμική επικοινωνία και στην αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας.

Μεγάλη μερίδα ερευνητών και παιδαγωγών του δράματος έχουν επικεντρώσει το ενδιαφέρον τους στον τομέα της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να εμπλουτιστούν

με μελέτες και νέες μεθοδολογίες τα αποτελέσματα της επιρροής της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση σε διάφορους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Andersen, 2004). Η ανάπτυξη της έρευνας σε σχέση με τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών παρουσιάζει αξιοσημείωτη πρόοδο, γεγονός που αποδεικνύεται και από την κυκλοφορία επιστημονικών περιοδικών όπως το Applied Theatre Researcher, το Drama Research Journal, το Research in Drama Education και το Youth Theatre Journal.

Ο Tsiaras (2012), ο οποίος εστίασε το ερευνητικό του ενδιαφέρον στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης μέσω του θεατρικού παιχνιδιού κατά την έρευνα πεδίου που διεξήγαγε τη σχολική χρονιά 2009-2010 σε δύο δημόσια δημοτικά σχολεία της Αθήνας με ερευνητικό πληθυσμό από παιδιά οκτώ έως έντεκα (8 – 11) χρονών διαπίστωσε ότι η θετική επίδρασή του δε σχετίζεται με την ηλικία των συμμετεχόντων. Η εφαρμογή της πειραματικής παρέμβασης με θεατρικά παιχνίδια κι άλλες δραστηριότητες, ολοκληρώθηκε σε δεκαοκτώ (18) εβδομάδες με συχνότητα μίας (1) ώρας την εβδομάδα. Πριν και μετά τη διεξαγωγή του προγράμματος τα παιδιά συμπλήρωσαν την κλίμακα Harter's scale (Harter & Pike, 1984), ως εργαλείο μέτρησης της αυτοαντίληψής τους και οι απαντήσεις αναλύθηκαν στατιστικά με t-test. Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας κατέδειξαν τη θετική επιρροή των θεατρικών παιχνιδιών στην αυτοαντίληψη, όχι μόνο του κάθε παιδιού, αλλά και όλης της ομάδας ως συνόλου.

2.2. Ορισμός παραμυθιού

Σε όλες τις εποχές, όλες οι κοινωνίες και όλοι οι πολιτισμοί έχουν τη δική τους παραγωγή παραμυθιών. Το παραμύθι διανύοντας μια πορεία από τα βάθη των αιώνων χρησιμοποιώντας τη δική του γλώσσα των συμβόλων, της φαντασίας, της μαγείας, της αφηγηματικής τέχνης έχει καταφέρει να νικήσει το αδύνατο. Να ανατρέψει τον χρόνο, τη φθορά, να δημιουργήσει οικουμενικούς κώδικες επικοινωνίας, να καλλιεργήσει το διαφορετικό. Το παραμύθι είναι ο κόσμος της ελευθερίας - μέσα σε μια ζωή αναγκαιότητας, είναι το μέσο εισαγωγής της σχέσης ανθρώπου και βιβλίου, είναι η πρώτη επαφή με την τέχνη του λόγου *«τη λογοτεχνία που μας συναρπάζει κατά τα πρώτα μας χρόνια και τροφοδοτεί τον πόθο μας για το θαυμαστό»* (Danilewitz, 1991: 87),.

«Η αρχή του παραμυθιού είναι η αφόρμηση για ένα παιχνίδι, όπου το ζητούμενο είναι η απόδραση από την πραγματικότητα» (Αυδίκος, 1997: 40). Κατά τον λογοτέχνη

και θεωρητικό Georges Jean, το παραμύθι είναι μια αφήγηση συγκεκριμένου μήκους που περιέχει μια διαδοχή μοτίβων ή επεισοδίων (Jean, 1996) ενώ ο Αμερικανός παραμυθολόγος Smith Thompson ορίζει το παραμύθι ως «*μια αφήγηση με κάποιο μήκος που κινείται σε ένα πλαστό, χιμαιρικό κόσμο, χωρίς συγκεκριμένη τοπογραφική αναφορά και χωρίς κάποια συγκεκριμένη αναφορά σε πρόσωπο*» (Thompson, 1946: 8). Στον μαγικό και υπερφυσικό κόσμο του παραμυθιού «*επικρατεί ο πανψυχισμός και η μεταμόρφωση*» σημειώνει ο Μαλαφάντης (2006:24). Ο ακαδημαϊκός λαογράφος Γ. Α. Μέγας επισημαίνει ότι «*ο κόσμος του παραμυθιού είναι φανταστικός, εντελώς ιδιόρρυθμος, αυτόχρημα ονειρώδης, δεν έχει σχέσιν με την πεζότητα της ζωής. Τον χαρακτηρίζει η παιδική αντίληψις, δηλαδή παρουσιάζει τα γεγονότα, όπως τα βλέπει η φαντασία του παιδιού που στερείται της πείρας της ζωής*» (Μέγας, 1967: 171). Άπαντες οι ορισμοί συγκλίνουν στο ότι το παραμύθι είναι μια πλαστή διήγηση με αναφορές σε συμβάντα που εκφράζουν μια πραγματικότητα που έχει την αφετηρία της στη μαγική αντίληψη του κόσμου.

2.3. Θεματολογία και είδη παραμυθιών

«Μια φορά κι έναν καιρό»... «κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα». Η πρώτη πρόταση σε κάθε παραμύθι και ο επίλογος είναι αυτές που το ορίζουν. «Μια φορά κι έναν καιρό...», με το άκουσμα αυτής της πρότασης κρατάμε το πολύτιμο κλειδί που μας ανοίγει την πύλη για να μεταφερθούμε στον φαντασιακό κόσμο, στον χώρο του ονειρικού και του μαγικού. Η ευτυχισμένη έκβαση για όλους, ήρωες και ακροατές, μέσα κι έξω απ' το παραμύθι λειτουργεί σαν επίκληση, σαν ξόρκι για τη ζωή.

Μέσα από τη μελέτη και την ανάλυση των παραμυθιών διαπιστώνουμε ότι τα παραμύθια έχουν διαγράψει μια μακρά πορεία σε κάθε πολιτισμό και απευθύνονταν σε όλη την κοινότητα, και όχι μόνο στα παιδιά όπως συνηθίζεται σήμερα. Τα παραμύθια είναι η εξέλιξη των ιστοριών που ζωγράφισαν οι πρωτόγονοι άνθρωποι στις βραχογραφίες (Μερακλής, 2001). Κάθε λαός διαθέτει στην άυλη πολιτισμική κληρονομιά λαϊκά και παραδοσιακά παραμύθια (Καπλάνογλου, 2001) που τροποποιούνται στο πέρασμα του χρόνου ανάλογα με τα ήθη και έθιμα, την εποχή, την κοινωνία. Το παραμύθι και το τραγούδι είναι οι δίαυλοι που μεταφέρουν σημαντικές πληροφορίες από τη μια γενιά στην επόμενη (Κανατσούλη, 2002). Δημιουργήθηκαν για να ψυχαγωγούνται οι μεγάλοι σαν μια παρηγοριά τους (Παπανικολάου, & Τσιλιμένη, 1998). Ο καθηγητής Μ. Μερακλής (1993:156)

υποστηρίζει ότι «η πραγματικότητα της ζωής με την απaráβατη και σκληρή νομοτέλειά της μας καταθλίβει και λαχταράμε να ζήσουμε κάποτε και δίχως αυτήν, πλάθοντας μύθους». Έτσι το λαϊκό παραμύθι μεταπλάθεται σε έργο συλλογικό, μια αισιόδοξη και φανταστική αφήγηση που η επάλληλη δημιουργία το εμπλούτισε. Φιλτραρίστηκε καθώς περνούσε από στόμα σε στόμα και από γενιά σε γενιά (Heuscher, 1963· Lubetsky, 1989). Το έντεχνο παραμύθι είναι το μοναχικό έργο ενός ονειροπόλου. Το λαϊκό και το έντεχνο παραμύθι από την εποχή της Αναγέννησης δείχνουν να βαδίζουν σταθερά και παράλληλα (Μερακλής, 1999).

Με βάση τα χαρακτηριστικά και τα θέματα που πραγματεύονται τα λαϊκά παραμύθια κατανέμονται σε μαγικά ή εξωτικά όπου δράκοι μερεύουν με βοτάνια και μάγισσες μεταμορφώνονται χάρη σε μυστικά φίλτρα, σε κοσμικά ή διηγηματικά όπου όλα είναι δυνατά να συμβούν σε μια ανθρώπινη κοινωνία, τα διεθνή που μπορεί κάποιος να τα ακούσει σε κάθε γωνιά της γης, σε διαφορετική γλώσσα και παραλλαγή (όπως «Η Σταχτοπούτα», «Ο Κοντορεβιθούλης», κ. α), τα ανατολίτικα (όπως της Χαλιμάς), τα μυθολογικά όπου αναγνωρίζουμε αρχαίους μύθους διασκευασμένους, τα θρησκευτικά όπου γίνονται αναφορές στα συναξάρια και τα σατιρικά ή αστεία παραμύθια στα οποία οι γκάφες και τα παθήματα των ηρώων χαρίζουν απλόχερα το γέλιο στους αναγνώστες (Κανατσούλη, 2002). Τα λαϊκά παραμύθια με τη μουσική και τον χορό είναι η αρχαιότερη μορφή αγωγής της ψυχής. Για τον Bruno Bettelheim (1976) τα λαϊκά παραμύθια είναι μοναδικά έργα τέχνης και συμβάλλουν στη διαμόρφωση και συγκρότηση της παιδικής προσωπικότητας. (Παπαπετροπούλου-Κουλουμπή, 1988).

Τα έντεχνα ή σύγχρονα παραμύθια είναι αφηγήματα και ιστορίες με δομή, ύφος και περιεχόμενο, δημιουργίες επώνυμων συγγραφέων (Παπανικολάου, & Τσιλιμένη, 1998). Τα λαϊκά παραμύθια γίνονται πηγή έμπνευσης και οι σύγχρονοι παραμυθάδες αντλούν απ' αυτά το πρωτογενές υλικό τους και το παρουσιάζουν αρκετά διαφοροποιημένο, αφού τα ενδιαφέροντα και τα ερεθίσματα των παιδιών έχουν διαφοροποιηθεί στο πέρασμα των χρόνων. Στα έντεχνα παραμύθια αντικατοπτρίζονται οι προβληματισμοί, τα πρότυπα, οι κοινωνικές εξελίξεις, οι οικολογικές ανησυχίες της σύγχρονης ζωής. Οι πολύχρωμες εικόνες κυριαρχούν έναντι των κειμένων. Η απλότητα στην πλοκή, η αμεσότητα στον λόγο, το χιούμορ στο ύφος καθώς και η σύντομη έκταση των σύγχρονων παραμυθιών οδηγούν σε ένα «ευτυχισμένο τέλος» και στη δικαίωση του καλού. Το μαγικό στοιχείο υποβαθμίζεται και προβάδισμα παίρνουν τα σύγχρονα τεχνολογικά επιτεύγματα. Οι

μάγισσες με τα ξόρκια, τα ιπτάμενα χαλιά, οι δράκοι, οι νεράιδες και τα ξωτικά αντικαταστάθηκαν από διαστημάνθρωπους, ρομπότ και υπερήρωες που αγωνίζονται για το κοινό καλό και την προστασία του περιβάλλοντος. Οι πριγκίπισσες και τα βασιλόπουλα παραχώρησαν τα σκήπτρα τους σε ευφυείς και απλούς πρωταγωνιστές, που χαρακτηρίζονται από τις αρετές και τις δεξιότητες τους και όχι από την κοινωνική τους τάξη (Κουλάκογλου - Ηλιάδη, 1988). Το σύγχρονο παραμύθι συνεχίζει να «ζει και να βασιλεύει» ακόμα και αυτή την εποχή των υπολογιστών και του διαδικτύου με τη μορφή κόμικς και βίντεο-παιχνιδιών. Πέρα από τη ψυχαγωγία που προσφέρει, επιδρά λυτρωτικά στην ψυχολογία των παιδιών, τροφοδοτεί συναισθηματικά και πνευματικά τα παιδιά, προάγει τις αξίες της αγάπης, του δικαίου, της ελπίδας, του θάρρους, ικανοποιεί το όνειρο, ενδυναμώνει τη φαντασία, προσφέρει λύσεις τονώνοντας το αίσθημα της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης.

2.4. Αφήγηση παραμυθιών

Η αφήγηση – προφορική ή γραπτή - μιας ιστορίας, ενός γεγονότος – αληθινού ή επινοημένου - είναι μια καθημερινή πράξη επικοινωνίας, είναι εργαλείο συλλογής πληροφοριών για το παρόν και το παρελθόν. Οι αφηγήσεις και οι διηγήσεις, είτε αφορούν σε μυθοπλασία είτε στην πραγματικότητα, είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ιστορίας ενός λαού γιατί φωτίζουν την πορεία του στον χρόνο (Τσιλιμένη, 2007). Οι ιστορίες και οι αφηγήσεις γίνονται διάυλος επικοινωνίας και οι άνθρωποι μοιράζονται σκέψεις, καταθέτουν όνειρα, διαμορφώνουν απόψεις και στάσεις ζωής. Ο Bruner (2004) υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη δράση εκφράζεται μέσω της αφήγησης και συγχρόνως εκφράζεται και ο πολιτισμός μιας κοινωνίας, άποψη που προσφέρει στην αφήγηση τον πρωταρχικό ρόλο στη σκέψη μέσα από τον οποίο προσδίδεται νόημα στην κοινωνική πραγματικότητα (Ματσαγγούρας, 2004). Ο Μάγος (2015) αναφέρει ότι η πολλαπλότητα και η ποικιλία των αφηγήσεων είναι απόδειξη ύπαρξης αυτών των χαρακτηριστικών τόσο στο σύνολο των ανθρώπινων ταυτοτήτων όσο και των επιμέρους διαστάσεων τους.

Η προφορική αφήγηση αφορά σε ιστορικά ή καθημερινά γεγονότα, η λαϊκή αφήγηση παραπέμπει στους παραμυθάδες, που ήταν άνθρωποι του λαού, την έντεχνη αφήγηση μπορούν να την υποστηρίξουν όσοι έχουν εμβαθύνει μέσα από σπουδές στην τέχνη του αφηγείσθαι, την *ars narrare*. Στην εικαστική αφήγηση συνεισφέρουν οι εικόνες ενώ στη θεατρική τα γεγονότα εξιστορούνται με θεατρικά μέσα (Τσιλιμένη, 2007).

Η αφήγηση είναι μια διαδικασία που βασίζεται σε μια τριαδική σχέση και προϋποθέτει, τον «πομπό», δηλαδή τον αφηγητή που φροντίζει να μεταφέρει στον «δέκτη» δηλαδή στον αποδέκτη της αφήγησης το «μήνυμα», τις πληροφορίες που αφορούν μια ιστορία, ένα γεγονός (Παρίσης, & Παρίσης, 2000). Η διαλεκτική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον αφηγητή και τον ακροατή, ενώ ο πρώτος μοιράζεται με τον δικό του μοναδικό τρόπο αυτό που αξιολογεί σαν όμορφο και αληθινό σε ένα κείμενο, δίνει ένα πλεονέκτημα στην αφήγηση σε σχέση με την ανάγνωση (Κουλουμπή -Παπαπετροπούλου,1996).

Η αφήγηση έχει πρωταρχικό στόχο την τέρψη και την ψυχαγωγία των παιδιών που είναι τόσο αναγκαία για την υγιή ανάπτυξή τους όσο η τροφή και ο ύπνος (Χατζηχάνα,1988). Η αφήγηση της ιστορίας ενός παραμυθιού είναι το εισιτήριο για ένα ταξίδι σε κόσμους φανταστικούς, πέρα από τα συνήθη όρια της πραγματικότητας, είναι η ευκαιρία για μια περιπλάνηση σε μαγικά τοπία και απίθανες περιπέτειες, το μαγικό ραβδί που μπορεί να καταρρίψει θεωρίες, να απομυθοποιήσει κοινωνικά status, να χαρίσει υπερφυσικές λύσεις (Magos, & Kontogianni, 2009). Η αφηγηματική προσέγγιση πυροδοτεί τη δημιουργικότητα, καλλιεργεί τη διάθεση για μάθηση, διευρύνει τη σκέψη και ανοίγει νέες ατραπούς. Οι πολύχρωμες ζωγραφιές των παραμυθιών τροφοδοτούν τη φαντασία των παιδιών και οι λέξεις γίνονται η πρώτη ύλη για να πλάσουν νοητές εικόνες, για να πάρουν τη θέση του ήρωα, για να ανακαλύψουν κρυμμένες δυνατότητες, για να αντιμετωπίσουν τις αδυναμίες και τις ανασφάλειες τους, για να υπερκεράσουν εμπόδια και να χαλαρώσουν με ένα καλό τέλος. Η γλαφυρή και ζωντανή αφήγηση ενός παραμυθιού παρακινεί το παιδί να παραμερίσει φόβους για το άγνωστο, να συνεχίσει την προσπάθεια για το απροσδόκητο, να επιχειρήσει εναλλακτικές προσεγγίσεις (Καραγεωργίου, 1997). Η αφήγηση μιας ιστορίας, ενός παραμυθιού γίνεται διάυλος επικοινωνίας και προσφέρει ευχαρίστηση και χαρά σε όσους μετέχουν, αφηγητές και ακροατές (Πουρκός,2009).

Όλοι μπορούν εν δυνάμει να είναι αφηγητές όταν σχολιάζουν συμβάντα της καθημερινότητας, όταν ανατρέχουν στα γεγονότα της παιδικής ηλικίας, αναπλάθοντας το παρελθόν. Μπορούν όμως όλοι να αφηγηθούν ένα παραμύθι; Οι παραμυθάδες που διασκεδάζαν τις συνάξεις στις βασιλικές αυλές και οι γιαγιάδες που μαζεύονταν τα κρύα βράδια δίπλα στην πυροστιά για να διηγηθούν παραμύθια στα εγγόνια δεν υπάρχουν πια. Οι κοινωνικές αλλαγές και οι ανατροπές στις συνθήκες της καθημερινότητας αφάνισαν τους λαϊκούς παραμυθάδες και τα

παραμύθια ως μέσο διασκέδασης, συνεύρεσης και κοινωνικοποίησης. Οι σύγχρονοι αφηγητές μπορεί να είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι όμως δεν διαθέτουν εκ των προτέρων τη δεξιότητα της αφήγησης (Αναγνωστόπουλος, & Λιάττης, 1995).

Η απλότητα και η αμεσότητα του λόγου, η καλή άρθρωση, τα ρητορικά τεχνάσματα, η ροή του λόγου που ενισχύεται με χειρονομίες, οι μορφασμοί και οι μιμικές κινήσεις, η ένταση, η χροιά της φωνής και οι σιωπές, τα βλέμματα, η συμμετοχή όλων των αισθήσεων και των σημείων του σώματος είναι στοιχεία της αφηγηματικής τεχνικής που ενισχύουν το κείμενο και την πλοκή του παραμυθιού (Τσιλιμένη, 2007). Η εκφραστικότητα, η διορατικότητα, το χιούμορ, ο ενθουσιασμός, ο αυτοσχεδιασμός, η παραστατικότητα είναι χαρακτηριστικά των αφηγητών – παραμυθιάδων (Τσιλιμένη, 2007). Ο σύγχρονος αφηγητής αντλεί στοιχεία από τη δραματική τέχνη, βασίζεται στις αρχές της υποκριτικής χωρίς να παίζει τον ρόλο του ηθοποιού, εμπλέκει τον προφορικό λόγο με τον αφηγηματικό, τον πλάγιο λόγο σε ευθύ, ενισχύει τους διαλόγους και δίνει ένταση στον ρυθμό (Γραμματάς, & Τζαμαργιάς, 2004). Συνυπάρχουν φυσικά η γνώση, η ευαισθησία, η ψυχική διάθεση, το πάθος του αφηγητή που θα οδηγήσει το ακροατήριο να αισθανθεί τις δονήσεις της ιστορίας. Ο αφηγητής κρατάει το κλειδί για ν' ανοίξει την πόρτα της φαντασίας χαρίζοντας την ευκαιρία για μια απόδραση από την πραγματικότητα και τη λογική στο όνειρο (Κοντολέων, 1988). Κατά τη Λιλή Λαμπρέλλη (2013), συγγραφέα και παραμυθού, η αφήγηση είναι μια περιπέτεια, μια εκδρομή κατά τη διάρκεια της οποίας οι συνεκδρομείς περιμένουν να τους δείξουμε το μοναδικό αξιοθέατο που μας συγκίνησε και να το ξαναανακαλύψουμε μαζί τους.

2.5. Ο παιδαγωγικός ρόλος της αφήγησης

Ο Γερμανός εκπαιδευτικός και παιδαγωγός Βίλχελμ Άουγκουστ Φρίντριχ Φρέμπελ είναι ο δημιουργός ενός πρωτοπόρου εκπαιδευτικού ιδρύματος για παιδιά πρώιμης σχολικής ηλικίας που το ονόμασε ο Κήπος των Παιδιών (Kindegarden). Οργάνωσε την προσχολική αγωγή βασισμένος σε ένα σύστημα που στηρίχτηκε στη μορφωτική αξία του παιχνιδιού, των χειροτεχνικών κατασκευών, την εποπτικότητα και εισήγαγε την τέχνη της αφήγησης ως μέσο απασχόλησης (Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, 1994)

Στην πολύχρονη πορεία της η αφήγηση των παραμυθιών υποστηρίχτηκε από την εκπαιδευτική κοινότητα που είχε αναγνωρίσει την παιδαγωγική σημασία και τη

συμβολή στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Η ένταξη των παραμυθιών στη διδακτική πράξη είναι πλέον αναπόσπαστο τμήμα των σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων σε κάθε βαθμίδα, για κάθε ηλικία. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στην προσχολική αγωγή η αφήγηση των παραμυθιών είναι η αφετηρία για ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες, καλλιτεχνικές δράσεις, ασκήσεις χαλάρωσης όπου τα παιδιά συμμετέχουν με σκοπό την ψυχαγωγία, την αισθητική απόλαυση και την πνευματική τους καλλιέργεια (Αναγνωστόπουλος, 1997)

Η γλωσσική δεξιότητα, η γνωστική εξέλιξη, η συναισθηματική ανάπτυξη, η αισθητική καλλιέργεια και η κοινωνική μάθηση καλλιεργούνται με τα παραμύθια. Η δημιουργική έκφραση ενισχύεται και δίνεται έμφαση στην περιέργεια, τον έλεγχο, τον συλλογισμό, την ελευθερία έκφρασης του εαυτού (Ketabi, Zabih & Ghadiri, 2012). Ο αφηγηματικός λόγος συντελεί στη γλωσσική καλλιέργεια του παιδιού, στον εμπλουτισμό της ιστορικής και πολιτισμικής γνώσης, στη διάσωση της πολιτιστικής ταυτότητας, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στην ανάδειξη σύγχρονων προβλημάτων, όπως ο ρατσισμός, η δυσκολία στην επικοινωνία. Η αφήγηση ενός παραμυθιού είναι η πρώτη επαφή των παιδιών με τη λογοτεχνία και ο πρώτος σπόρος για τη φιλιαναγνωσία.

Μέσα από τα παραμύθια τα παιδιά αναπτύσσουν κριτική σκέψη, κατανοούν την ακολουθία των γεγονότων, ανακαλύπτουν προβλήματα, αναζητούν λύσεις. Η ακρόαση ενός παραμυθιού παροτρύνει το παιδί να εκφραστεί μεσ' από την ανάγνωση και τη γραφή και ενισχύει τη μνήμη. Το παραμύθι οδηγεί τα παιδιά στο μαγικό τοπίο, *«τα τέρπει και ταυτόχρονα τα διδάσκει, διεγείρει τη φαντασία τους, αναπτύσσει αβίαστα τα συναισθήματά τους. Καλλιεργεί τη γλωσσική και την κριτική ικανότητα»* (Παπανικολάου, & Τσιλιμένη, 1992:18). *«Ανοίγει νέους δρόμους στη σκέψη των παιδιών και συνάμα τα διδάσκει, χωρίς εμφανή διδακτισμό, ώστε να αποτελεί ένα από τα καλύτερα μέσα κοινωνικής αγωγής»* (Μαλαφάντης, 2011:254).

2.6. Η συμβολή του παραμυθιού στην εκμάθηση και την ενίσχυση της αυτοαντίληψης

Από τα νανουρίσματα και τα ταχταρίσματα, από τους πρώτους μήνες της κύησης χωρίς υπερβολή, ξεκινά η σχέση του παιδιού με τη μουσική, την ανάγνωση και την αφήγηση παραμυθιών (Παπαδάτος, 2009). Ο γνωστικός θεωρητικός Vygotsky (2000), όπως αναφέρει ο Παπαδάτος (2009) υποστηρίζει ότι το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον έχουν καθοριστική σημασία στην ανάπτυξη του παιδιού,

παράλληλα με τον τρόπο που το παιδί λαμβάνει ερεθίσματα. Στο βιβλίο του «Νους στην κοινωνία» ο Vygotsky (2000) αναφέρει ότι η φαντασία είναι ένας εκ των πυλώνων της γνωστικής ανάπτυξης, ο οποίος αναπτύσσεται και εμπλουτίζεται στο πέρασμα του χρόνου παράλληλα με τα άλλα στοιχεία της νόησης. Τα παραμύθια ανοίγουν διάπλατα τα παράθυρα της φαντασίας και ωθούν τα παιδιά να εξερευνήσουν προσωπικά τους βιώματα (Schonmann, 2011) τα παρακινούν να εκφραστούν και να εξωτερικεύσουν συναισθήματα γιατί η αφήγηση αναδεικνύει τη δύναμή τους (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Σύμφωνα με τον Bettelheim *«η μορφή και η δομή των παραμυθιών προτείνουν εικόνες στο παιδί με τις οποίες μπορεί να δομήσει τις ονειροπολήσεις του και να δώσει μ' αυτές καλύτερη κατεύθυνση στη ζωή του»* (Bettelheim, 1989: 7). Ο Jean (1996: 296) υποστηρίζει ότι *«κάθε παιδί αντιδρά με τον τρόπο του, ανάλογα με την προσωπικότητα, την ιδιοσυγκρασία του, τη φαντασία και την ευαισθησία του και, αναμφισβήτητα, ανάλογα με τα κρυμμένα δεδομένα του υποσυνειδήτου του»*.

Για τους θεωρητικούς της εξελικτικής ψυχολογίας η επαφή των παιδιών με τα παραμύθια είναι ο καταλύτης για να κατανοήσουν συναισθήματα και να δομήσουν την προσωπική τους ταυτότητα, οι πράξεις και οι αντιδράσεις των ηρώων δημιουργούν πρότυπα συμπεριφοράς που βοηθούν το παιδί να λύσει προβλήματα και να ξεπεράσει δυσκολίες (Καρπόζηλου, 1994). Από τα τέλη της δεκαετίας του '60 οι εξελίξεις στον τομέα της εξελικτικής, γνωστικής και κλινικής ψυχολογίας με επίκεντρο την ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, οδήγησαν πολλούς θεωρητικούς της λογοτεχνίας να υιοθετήσουν τις αντίστοιχες έννοιες και μεθόδους στον χώρο της λογοτεχνικής κριτικής. Ο Norman Holland (1968), από τους πιο γνωστούς εκπροσώπους της τάσης, εστιάζει τη θεωρία του στις γνωστικές – συνειδητές ή υποσυνειδητές διαδικασίες των αναγνωστών που ποικίλλουν ανάλογα με την προσωπικότητα και το αναπτυξιακό επίπεδο του καθενός. Επικεντρώνεται στο πώς ο αναγνώστης ανασυνθέτει το κείμενο, επιχειρώντας ελεύθερους συνδυασμούς που αντανακλούν την προσωπικότητά του, τους φόβους και τις επιθυμίες του ή, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, το δικό του «θέμα ταυτότητας» και υποστηρίζει ότι *«κάθε άνθρωπος που διαβάζει μια ιστορία, ένα ποίημα ή ακόμα και μία λέξη, τις κατανοεί διαφορετικά. Προφανώς οι διαφορές αυτές οφείλονται στη διαφορετική προσωπικότητά τους [...]*» (Holland, 1979:7-9). Για τον Holland η ταυτότητα του αναγνώστη, και στην περίπτωση που ερευνούμε του ακροατή αφού πρόκειται για παιδί προσχολικής ηλικίας, είναι μια πρωτογενής έννοια, η οποία αναπτύσσεται κατά

τα πρώτα χρόνια ζωής του ανθρώπου και διαμορφώνει το Εγώ που παραμένει σταθερό σε όλη τη διάρκεια της ζωής του.

Η επίδραση των παραμυθιών και γενικά των λογοτεχνικών έργων στη διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός παιδιού (Bakhtin, 1980) θεωρείται πλέον αυτονόητη, αν και δεν είναι εφικτό να αποδειχθεί ή να εντοπιστεί η επίδραση, θετική ή αρνητική, ενός συγκεκριμένου παραμυθιού ή βιβλίου. Οι συμβολισμοί των παραμυθιών οδηγούν το παιδί σε δικούς του συμβολισμούς με αποτέλεσμα να ενώνει τον φανταστικό κόσμο με την πραγματικότητα (Δαμμιανού, 1996). Τα παραμύθια είναι γεμάτα από πολλούς και πολυδιάστατους χαρακτήρες. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ηρώων καταλαμβάνουν μια μεγάλη και πολυποίκιλη γκάμα, όπως και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών της ηλικίας αυτής. Ο Bettelheim (1976: 104) υποστηρίζει ότι οι φιγούρες των παραμυθιών συμβολίζουν τα τρία στοιχεία της προσωπικότητας, δηλαδή το Εγώ, το Εκείνο και το Υπερεγώ, ενώ η αλήθεια του παραμυθιού είναι η αλήθεια της φαντασίας. Για παράδειγμα ο σκύλος που είναι πιστός και αγαπάει το αφεντικό του συμβολίζει το «Εγώ», τα επικίνδυνα ζώα στα παραμύθια συμβολίζουν το «Εκείνο» ενώ ένα ζώο όπως κάποιο πουλί που πετά ψηλά συμβολίζει το «Υπερεγώ» (Jean, 1996: 231). Η ταύτιση με τους χαρακτήρες των παραμυθιών παρέχει συναισθηματικές ευκαιρίες και οδηγεί το παιδί να αποδεχθεί αδυναμίες, να κατανοήσει αλλότριες συμπεριφορές, να ξεπεράσει τραυματικές καταστάσεις, να αποφορτιστεί συναισθηματικά, να βιώσει πλασματικά εναλλακτικές λύσεις, να αναγνωρίσει ικανότητες, να διερευνήσει συναισθήματα, να νιώσει ικανό για ότι φαντάζει αδύνατο, και συμβάλλει στην αυτοεκτίμησή του (Παπαδάτος, 2009). Η αφήγηση δεν είναι μόνο η ώρα χαλάρωσης, δεν είναι το διάλειμμα για να ψυχαγωγηθούν τα παιδιά αλλά μια απαραίτητη διαδικασία διάδρασης που δίνει αφορμή στο παιδί να κάνει βήματα για να ανακαλύψει τον εαυτό του. Οι διαφορετικές οπτικές γωνίες που προβάλλονται κατά την αφήγηση βοηθούν το παιδί να βλέπει με παιχνιδιάρικη διάθεση καταστάσεις, να εκτονώνει αρνητικά συναισθήματα, να απενοχοποιεί επιθυμίες μη αποδεκτές (Αναγνωστοπούλου, 2002: 579- 585).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΕΡΕΥΝΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο αναλύονται η αναγκαιότητα της έρευνας, διατυπώνονται τα ερωτήματα, παρουσιάζονται οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες, προβάλλεται η επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης και το σκεπτικό της ερευνητικής μεθόδου, ο σχεδιασμός και το πλαίσιο υλοποίησης της διαδικασίας και τα ερευνητικά εργαλεία.

3.1. Εισαγωγή

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε ότι οι περισσότερες έρευνες αναφέρονται σε παιδιά σχολικής ηλικίας, στον ελλαδικό χώρο δε, δεν διαπιστώθηκε να έχει δημοσιευτεί κάποια σχετική έρευνα που να αναφέρεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Είναι σημαντικό να διερευνηθεί η αντίληψη εαυτού των νηπίων με δεδομένο ότι κατά την προσχολική αγωγή μπορεί να υπάρξει βελτίωση της ανάπτυξης λόγω της ευαίσθητης νηπιακής ηλικίας.

Η ιδέα για την παρούσα έρευνα «συνελήφθη» στο Ζάππειο Εκπαιδευτήριο που βρίσκεται στην Κωνσταντινούπολη όπου η ερευνήτρια βρέθηκε για πρακτική άσκηση στο νηπιακό τμήμα στα πλαίσια του προγράμματος Erasmus.

Το Ζάππειο Παρθεναγωγείο Κωνσταντινούπολης ιδρύθηκε ως πρότυπο σχολείο το 1875 από τους εθνικούς ευεργέτες Κωνσταντίνο και Ευάγγελο Ζάππα. Και οι δυο τους ήταν αγωνιστές του 1821, επιχειρηματίες, φιλάνθρωποι και οραματιστές, αφού έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην αναβίωση των Ολυμπιακών Αγώνων. Ο Κωνσταντίνος Ζάππας, ανταποκρινόμενος στις κοινωνικές ανάγκες της εποχής του, ανέλαβε με προθυμία να χορηγήσει τους αναγκαίους οικονομικούς πόρους για την ίδρυση ενός εκπαιδευτηρίου – πρότυπο για την εποχή.

Το Σεπτέμβριο του 1875 έγινε σε νοικιασμένο κτίριο η έναρξη των μαθημάτων και το 1879 έρχονται οι πρώτες έξι απόφοιτες, μία εκ των οποίων παίρνει υποτροφία για σπουδές παιδαγωγικής στο Παρίσι. Είναι η χρονιά που το Ζάππειο ανακηρύσσεται ισόβαθμο με το Αρσάκειο. Η συνεργασία αυτή συνεχίζεται μέχρι σήμερα, μεταξύ του Ιδρυτού («Ιδρυτής» ονομάζεται το άτομο το οποίο είναι υπεύθυνο να εκπροσωπεί το σχολείο ενώπιον των Τουρκικών Αρχών) του Ζαππείου κ. Νικολάου Κεφάλα και του Προέδρου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας Αθηνών, καθηγητή κ. Μπαμπινιώτη.

Το 1881 αρχίζει η ανέγερση του ιδιόκτητου κτηρίου του Παρθεναγωγείου με τις ευλογίες του Οικουμενικού Πατριάρχη Ιωακείμ Γ', ο οποίος και θέτει το θεμέλιο

λίθο. Η κατασκευή του σχολείου, στο ιστορικό Πέραν, στοίχισε ένα δυσθεώρητο ποσό για την εποχή, 32. 000 χρυσές λίρες. Το 1885 και σε πανηγυρικό κλίμα γίνονται τα εγκαίνια του μεγαλοπρεπούς κτηρίου, το οποίο φιλοξενεί ως οικότροφους μαθήτριες από τις Ελληνικές κοινότητες της Ανατολής και των Βαλκανικών χωρών. Ο Κωνσταντίνος Ζάππας είχε φροντίσει να κατοχυρώσει οικονομικά το δημιούργημά του με ειδική διαθήκη ώστε να εξασφαλιστεί η μελλοντική λειτουργία του.

Το επιβλητικό νεοκλασικό εκπαιδευτήριο είναι τετραώροφο «... κτισμένο κατά τα πρότυπα αυστριακών και γερμανικών κτιρίων του 19ου αιώνα, με αρχιτεκτονική που καθορίζουν τα δανεισμένα από την κλασσική Ελλάδα στοιχεία» (Λεξές, 2000: 30). Στους ορόφους του, που έχουν εμβαδό 1. 000 τ.μ. ο καθένας, εκτός από τις τεράστιες αίθουσες διδασκαλίας, τις εντυπωσιακές σάλες που είναι περίτεχνα διακοσμημένες με αναγεννησιακές παραστάσεις και μυθολογικές χρωμοτυπίες, υπήρχε πρόβλεψη και για κοιτώνες. Σήμερα διαθέτει κλειστούς χώρους γυμναστικής, γραφεία για τους καθηγητές, αίθουσα δεξιώσεων, θεατρική αίθουσα, αίθουσα για σκάκι, αίθουσα εικαστικών μαθημάτων, θεατρικού παιχνιδιού, μουσικής, εργαστήρια χημείας, βιολογίας, ηλεκτρονικών υπολογιστών εξοπλισμένα με όλα τα απαιτούμενα εποπτικά μέσα καθώς και βοηθητικούς χώρους.

Σε μια εποχή που οι γυναίκες δεν μορφώνονταν καν, το Ζάππειο Παρθεναγωγείο τους παρείχε ηθική, μορφωτική και επιστημονική διαπαιδαγώγηση και οι «Ζαππίδες» διέπρεπαν στις επιστήμες και τα γράμματα, με τη δυνατότητα χρήσης υποτροφιών, γεγονός άκρως καινοτόμο και επαναστατικό. Η πρώτη διευθύντρια του Ζαππείου ήταν η Καλλιόπη Κεχαγιά, που καταγόταν από την Προύσα και είχε διατελέσει ήδη διευθύντρια του Αρσακείου Αθηνών, ενώ πολλές απόφοιτες του Παρθεναγωγείου έχουν διακριθεί στον εκπαιδευτικό, πνευματικό, πολιτικό και κοινωνικό τομέα.

Μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή του 1922, τα Σεπτεμβριανά του 1955 και τις απελάσεις του 1964 άρχισε με γεωμετρική πρόοδο η μείωση του ελληνικού πληθυσμού αλλά το Ζάππειο συνέχισε την πορεία και την προσφορά του ως κοινοτικό σχολείο. Από το 2000 λόγω έλλειψης μαθητριών μετατράπηκε σε μεικτό σχολείο και παράλληλα υπάγεται στο Ίδρυμα/Βακούφι του Ζαππείου, το οποίο αποτελεί Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου με διαχείριση από την Ελληνική Μειονότητα.

Το Ζάππειο εντάσσεται στα ομογενειακά σχολεία και διαθέτει δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες: την πρωτοβάθμια (νηπιαγωγείο και δημοτικό) και τη

δευτεροβάθμια (γυμνάσιο, λύκειο). Οι μαθητές παρακολουθούν όλα τα μαθήματα του εκπαιδευτικού προγράμματος του ελληνικού υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων, και στην τουρκική γλώσσα ιστορία, γεωγραφία, γραμματική και αγγλικά, γαλλικά και ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Το πιο σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει το Ζάππειο- το οποίο συνεχίζει τη λειτουργία του πάντα υπό το πρίσμα του Μειονοτικού Ελληνικού Λυκείου- είναι ο πληθυσμός των μαθητών. Τα μειονοτικά σχολεία στην Κωνσταντινούπολη αντικατοπτρίζουν και το πληθυσμιακό θέμα που έχει προκύψει. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα το Ζάππειο, μετά από αποδοχή του Υπουργείου Παιδείας, να φιλοξενεί μεγάλο αριθμό αραβόφωνων μαθητών οι οποίοι δύνανται και επιλέγουν να φοιτούν στα ελληνικά σχολεία- με κριτήριο το θρήσκευμα.

Το σχολείο πέρα από τα προβλήματα που αφορούν το μαθητικό δυναμικό, το οποίο πολλές φορές είναι δίγλωσσο και τρίγλωσσο, συνεχίζει μια πορεία δεκαετιών με δυναμισμό και αισιοδοξία για το μέλλον.

3.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η μελέτη αυτή, σκοπό έχει να ερευνήσει αν μπορούμε να εκμαιεύσουμε στοιχεία αυτοαντίληψης και ταυτότητας εαυτού από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από τη διαδικασία της αφήγησης παραμυθιών και να αναλύσει τις απαντήσεις των παιδιών ώστε να διαπιστώσουμε κατά πόσο βρίσκονται στο αναμενόμενο για την ηλικία τους επίπεδο σύμφωνα με τις διατυπωμένες θεωρίες, αν η ταυτότητά τους είναι το στοιχείο που καθοδηγεί τις προτιμήσεις τους.

Επιχειρούμε να αναδείξουμε τη βιωμένη εμπειρία των νηπίων ώστε να ενισχυθεί η αυτοεικόνα τους. Θεωρούμε ότι η ενίσχυση της αυτοαντίληψης καθίσταται ικανή να συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, στην εύρυθμη προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και στην ομαλή ένταξη στην κοινωνική ζωή.

Ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν η καταγραφή και κατανόηση των στοιχείων που θα εκμαιεύσουμε μέσω της αφήγησης παραμυθιών και αφορούν την προσωπική ταυτότητα των παιδιών νηπιακής ηλικίας. Σημαντικός επίσης στόχος ήταν η βελτίωση της γλωσσικής τους ανάπτυξης καθώς το καλό επίπεδο στον προφορικό λόγο μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων που είναι κρίσιμης σημασίας για την κατάκτηση του γραπτού λόγου και της σχολικής μάθησης.

3.3. Ερευνητικά ερωτήματα - υποθέσεις

Ξεκινώντας από τη βασική θεώρηση ότι η αφήγηση παραμυθιών μπορεί να εκμαιεύσει στοιχεία της ταυτότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας διατυπώσαμε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς προσλαμβάνουν οι συμμετέχοντες την εικόνα του εαυτού τους μέσα από την αφήγηση παραμυθιού;
- Ποια είναι η αυτοαντίληψη των παιδιών νηπιακής ηλικίας που φοιτούν στο Ζάππειο ομογενειακό σχολείο; Είναι η αναμενόμενη για το ηλικιακό τους στάδιο; Τι χαρακτηριστικά έχει;
- Πέραν των υποθέσεων, η εργασία αυτή επιχειρεί να δείξει με εμπειρικό τρόπο σε ποιο βαθμό δύναται η αφήγηση παραμυθιών ως τεχνική της Δραματικής Τέχνης μπορεί να βοηθήσει στην έκφραση της αυτοαντίληψης των παιδιών νηπιακής ηλικίας;

3.4. Ερευνητικός πληθυσμός - Οι συμμετέχοντες/χουσες- Η αναγκαιότητα της έρευνας

Η ομάδα που επέλεξε η ερευνήτρια είναι τα παιδιά που φοιτούν στο Ζάππειο Σχολείο Κωνσταντινούπολης και ειδικότερα στο νηπιαγωγείο. Το νηπιαγωγείο λειτουργεί ως διθέσιο, δηλαδή διαθέτει προνηπιακό και νηπιακό τμήμα. Κάθε τμήμα τη σχολική χρονιά 2019-2020 φιλοξενούσε 12 παιδιά. Η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της πρακτικής της άσκησης ήταν παρούσα καθ' όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, από το πρωινό καλωσόρισμα μέχρι τη μεσημεριανή αποχώρηση. Η ερευνήτρια εφάρμοσε στην τάξη επιλεγμένες τεχνικές της δραματικής τέχνης που είχε διδαχτεί κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού. Με παιχνίδια γνωριμίας προσέγγισε τα παιδιά και σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό προσάρμοσε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παιχνίδια ρόλων, λεκτικά και ρυθμικά παιχνίδια, ασκήσεις σωματικής έκφρασης και επικοινωνίας. Στο διάστημα αυτό, στις συζητήσεις με τα παιδιά προβληματίστηκε από την έλλειψη αυτοαναφοράς και παρατήρησε ότι το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας ήταν χαμηλό.

Η ομάδα αυτή των νηπίων χαρακτηρίζεται από την ιδιαιτερότητα του πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος που μεγαλώνει. Οι μικροί μαθητές, ηλικίας 4,5 – 5 ετών, προέρχονται από ένα ποικίλο εθνο-πολιτισμικό οικογενειακό περιβάλλον. Αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα καθώς διαφέρει ο βαθμός που εκτίθενται στην ελληνική γλώσσα που είναι η γλώσσα του σχολικού περιβάλλοντος και στην τουρκική που είναι η γλώσσα του κοινωνικού περιβάλλοντος. Πρόκειται για παιδιά

με τους δύο ή με έναν εκ των δύο γονέων ελληνικής ή ρωμαϊκής καταγωγής, παιδιά με γονείς τουρκικής ή αραβικής καταγωγής με βασικό χαρακτηριστικό τη διγλωσσία, καθώς πρόκειται για παιδιά από μικτούς γάμους. Η Σκούρτου (2011:98) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«σε μια κουλτούρα της διγλωσσίας η πρώτη γλώσσα δεν είναι μία, ούτε παραμένει αναντικατάστατη. Μπορούμε να διαπιστώσουμε δύο πρώτες ή δύο μητρικές γλώσσες εκεί που ένα δίγλωσσο άτομο απ' την αρχή της ζωής του επικοινωνεί μέσω των δύο γλωσσών»*. Υπάρχουν παιδιά με γονείς με διαφορετική μητρική γλώσσα, ο ένας μπορεί να κατέχει τη γλώσσα του άλλου αλλά καθένας απευθύνεται στο παιδί στην γλώσσα του. Στην περίπτωση αυτή, αν είναι η μητέρα που μιλάει ελληνικά, τότε το παιδί έχει καλύτερη γνώση της ελληνικής. Υπάρχουν επίσης παιδιά που έχουν γονείς με διαφορετική μητρική γλώσσα, η γλώσσα του ενός γονέα είναι η γλώσσα της πλειονότητας έτσι οι γονείς δεν απευθύνονται στο παιδί στη γλώσσα του σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος.

Όσον αφορά το οικονομικό status των οικογενειών ανήκουν στη μεσαία οικονομική τάξη. Σε μορφωτικό επίπεδο το προφίλ των γονιών: οι πατέρες με ηλικία μεταξύ 30-40 ετών είναι στην πλειονότητά τους απόφοιτοι πανεπιστημιακών σχολών και οι μητέρες 25 – 35 ετών απόφοιτοι δευτεροβάθμιας ή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι οικογένειες αυτές, αν και εθνοτικά είναι μικτές, διατηρούν σχέσεις με την ομογενειακή κοινότητα, συμμετέχουν σε δράσεις του Οικουμενικού Πατριαρχείου αφού η επιλογή του σχολείου για τη φοίτηση του παιδιού έχει γίνει με κριτήριο το θρήσκευμα. Μάλιστα αρκετές οικογένειες εξ αυτών διατηρούν κοινωνικές επαφές με την Ελλάδα.

Στην έρευνα συμμετείχαν 9 παιδιά, 3 κορίτσια και 6 αγόρια, ηλικίας 4,5 - 5 χρονών, ομάδα ικανή για να υπάρχει ικανοποιητική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Οι 6 συμμετέχοντες και οι 3 συμμετέχουσες ανήκουν στο νηπιακό τμήμα. Η πανδημία του covid 19 ήταν η αιτία επιστροφής της ερευνήτριας στην Ελλάδα και ακύρωσης των παρεμβάσεων στον χώρο του σχολείου, όπου θα υπήρχε και η δυνατότητα δραματοποίησης των παραμυθιών. Η υλοποίηση μέσω διαδικτύου ήταν μια πρωτότυπη σκέψη που έδωσε μεγάλη χαρά στα παιδιά αλλά και στην ερευνήτρια.

Η αρμόδια νηπιαγωγός του νηπιακού τμήματος συνέδραμε ως παρατηρητής - κριτικός φίλος και μεταφράστρια, όπου παρέστη ανάγκη κατανόησης, διότι αν και η κύρια γλώσσα διδασκαλίας είναι η ελληνική, αρκετά παιδιά κάνουν εναλλακτικά χρήση της τουρκικής, κυρίως την ώρα του παιχνιδιού.

Με τα παραπάνω δεδομένα η ερευνήτρια θεώρησε τη χρήση της αφήγησης εικονογραφημένων παραμυθιών ισχυρό εργαλείο για να εκμαιεύσει στοιχεία της εικόνας του εαυτού με στόχο να καθοδηγήσει τα παιδιά στην ανακατασκευή των ταυτοτήτων τους.

3.5. Μεθοδολογία της έρευνας

3.5.1 Η επιλογή της ερευνητικής και αναλυτικής μεθόδου

Στη μελέτη μας ακολουθήσαμε το ποιοτικό μοντέλο εκπαιδευτικής έρευνας και συγκεκριμένα πραγματοποιήσαμε περιγραφική ποιοτική έρευνα με τη χρήση ανοιχτής ημι-δομημένης συνέντευξης στην οποία χρησιμοποιήσαμε ανάλυση περιεχομένου.

Από τη βιβλιογραφική έρευνα διαπιστώσαμε ότι στον ελλαδικό χώρο οι ποιοτικές μέθοδοι έχουν απήχηση στις έρευνες που διεξάγονται στις κοινωνικές επιστήμες, στην εκπαιδευτική κοινότητα και στον τομέα της ψυχολογίας. Οι μελετητές και οι ερευνητές επιλέγουν τις τεχνικές ποιοτικής έρευνας γιατί συνεισφέρει στη διερεύνηση ζητημάτων όταν υπάρχει αμφισβητούμενη γνώση, γιατί προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αντιληφθεί την άποψη του κοινού και να κατανοήσει συμπεριφορές ώστε να αναπτύξει ενδεδειγμένες περιγραφές των ερευνητικών ζητημάτων (Ισαρη, & Πουρκός, 2015).

Στην εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) — η οποία παρέχει εγγυήσεις αντικειμενικότητας και εγκυρότητας. Η συγκεκριμένη μέθοδος αναφέρεται κυρίως σε τεκμήρια γραπτής λεκτικής επικοινωνίας και για το λόγο αυτό έχει προταθεί και καθιερωθεί ως μία από τις καλύτερες τεχνικές έρευνας στον χώρο των κοινωνικών και των ανθρωπιστικών επιστημών, αφού έχει στόχο *«την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του δηλωμένου περιεχομένου της επικοινωνίας, γραπτού ή προφορικού λόγου»* (Landsheere, 1979: 7) με σκοπό την ερμηνεία.

Η ανάλυση περιεχομένου ως ερευνητική μέθοδος έχει εφαρμοσθεί συστηματικά στην ανάλυση περιεχομένου εφημερίδων αλλά και όλων των μέσων μαζικής ενημέρωσης, επειδή μπορεί να διαχειρισθεί όγκο δεδομένων, αφού δεν επηρεάζει τη συμπεριφορά των πληροφορητών, είναι συστηματική, είναι εφικτή η συνέργεια με άλλες μεθόδους και τέλος ανιχνεύει τάσεις.

Η ανάλυση του περιεχομένου διακρίνεται από το γεγονός ότι οι αναλυόμενες ενότητες δεν είναι συνήθως λέξεις, αλλά έννοιες. Περιλαμβάνονται σ' αυτήν την

κατηγορία δύο λέξεις συνώνυμες ή δυο λέξεις διαφορετικές, με την ίδια όμως σημασία. Αφορά λιγότερο το ύφος του κειμένου και περισσότερο τις εκφραζόμενες ιδέες. Πρόκειται για μια απλοποιημένη, σχηματοποιημένη, εύκολη, γρήγορη μέθοδο (Τζάνη, & Κεχαγιάς, 2005).

Η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας και των αντίστοιχων ερευνητικών εργαλείων είναι η πιο σημαντική παράμετρος για τη συλλογή αξιόπιστων ερευνητικών δεδομένων ιδιαίτερα όσον αφορά την έρευνα στη σχολική τάξη. Η συνέντευξη, η συμμετοχική παρατήρηση και συστηματική ή δομημένη παρατήρηση είναι οι ερευνητικές τεχνικές που αξιοποιούνται από τους ερευνητές, ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς (Μάγος, 2015).

Η παρούσα έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί και ως μελέτη περίπτωσης λόγω της ιδιαιτερότητας της ομάδας και του ερευνητικού πλαισίου. Κατά τη Σαραφίδου (2011:79) μελέτη περίπτωσης χαρακτηρίζεται μια εμπειρική διερεύνηση *«αφορά μια ολότητα με σαφή και οριοθετημένη ταυτότητα στον χώρο και στον χρόνο»*. Η έρευνά μας, αφορά μία ομάδα νηπιακής ηλικίας του Ζαπτείου Εκπαιδευτηρίου, είναι δηλαδή τοποθετημένη μέσα στο ιδιαίτερο αυτό πλαίσιο της ομογενειακής και μειονοτικής ομάδας. Επιπλέον η ομάδα αποτελείται από παιδιά δίγλωσσα και το γεγονός αυτό την καθιστά ιδιαίτερη λόγω της σύνθεσης και της δυναμικής. Συνεπώς όποιες πληροφορίες ή συμπεράσματα προκύψουν είναι απόλυτα συνδεδεμένα με το πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας αυτής.

3.5.2 Μέσα – εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια εναλλακτική μορφή έρευνας και ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει ανοιχτές και ελεύθερες τεχνικές για τη συλλογή δεδομένων. Τα εργαλεία που είχε στη διάθεσή της η ερευνήτρια ήταν τα εικονογραφημένα παραμύθια ως ερεθίσματα, οι συνεντεύξεις που τα ακολούθησαν, η συμμετοχική παρατήρηση, το ημερολόγιο της ερευνήτριας και οι αναφορές της «κριτικής φίλης» και μεταφράστριας.

Τα παραμύθια που επιλέχθηκαν είχαν θέμα σχετικό με τα ερευνητικά μας ερωτήματα, δηλαδή την ταυτότητα και την αυτοαντίληψη. Ως κριτήρια επιλογής, πέρα από το θέμα, συνυπολογίσαμε τη γλωσσική απλότητα, την απλή και καλόγουστη εικονογράφηση που θα λειτουργούσε σα βοηθητικό στοιχείο στην κατανόηση του κειμένου, την επανάληψη γλωσσικών δομών, τη μικρή έκταση, για λόγους οικονομίας χρόνου καθώς η διαδικτυακή σύνδεση είχε συγκεκριμένα χρονικά

πλαίσια. Καθοριστικό ρόλο για την επιλογή αποτέλεσε και η δύναμη των συμβολισμών, αφού κατά τον αποσυμβολισμό υπάρχει η δυνατότητα ποικίλων ερμηνειών. Το παραμύθι από το οποίο αντλήσαμε τις ερωτήσεις ήταν το «Αχ γιατί να είμαι γάτα», των Hawkins και Hawkins (2013), με στιχάκια της Μαριανίνας Κριεζή, εκδόσεις Αιώρα. Πρόκειται για ένα παραμύθι στο οποίο κυριαρχεί το μαγικό στοιχείο και οι συμβολισμοί που αναδύονται μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά να ταυτιστούν με τον ήρωα που αναζητά τον δρόμο του καθώς αναπτύσσει την ταυτότητά του, ανακαλύπτει τον εαυτό του.

Λόγω των ιδιαιτέρων συνθηκών που δημιουργήθηκαν εξαιτίας του covid-19 χρησιμοποιήσαμε τη διαδικτυακή και προφορική επικοινωνία για να αντλήσουμε τις πληροφορίες για το υπό διερεύνηση θέμα.

Πραγματοποιήσαμε μέσω διαδικτύου τις αφηγήσεις καθώς και τις ημι-δομημένες ατομικές συνεντεύξεις. Χρησιμοποιήσαμε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου βασισμένοι στην ευελιξία που έχει η συγκεκριμένη συνέντευξη, στη δυνατότητα τροποποίησης ή παράλειψης της ερώτησης (Robson, 2007).

Τα ερωτηματολόγια ως μέσο συλλογής δεδομένων και πληροφοριών άρχισαν να χρησιμοποιούνται από τον προηγούμενο αιώνα (Howard & Sharp, 1994:213). Η σύνταξη του ερωτηματολογίου για τη χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης βασίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο για την ταυτότητα και την αυτοαντίληψη που αναλύθηκε σε ανωτέρω κεφάλαιο. Η ερευνήτρια σχημάτισε έναν κατάλογο με θέματα τα οποία θεωρεί σημαντικά και πάνω στα οποία πιστεύει ότι μπορούσε να σχηματισθεί η διάδραση με τους συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία. Μέσα από τη χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης (semi-structured interview) διερευνήθηκαν οι βαθύτερες σκέψεις των παιδιών με στόχο την ολιστική κατανόηση της αυτοαντίληψης και των στάσεών τους (Τσιώλης, 2014) αποτέλεσμα που δεν είναι εφικτό από την ποσοτική έρευνα λόγω των κλειστού τύπου ερωτήσεων (Creswell, 2016). Η μορφή της συνέντευξης έδωσε την ευκαιρία στην ερευνήτρια να έχει διαπροσωπική επαφή, να κάνει διευκρινίσεις κατά τη διάρκειά της, να έχει άμεση αντίληψη τυχόν αμηχανίας, να λαμβάνει τα ανάλογα μέτρα ώστε να κάνει χρήση των ερωτήσεων με πιο ευέλικτο τρόπο ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού.

Οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου, με διερευνητικό και όχι επεξηγηματικό χαρακτήρα, που αφήνουν το περιθώριο για ελευθερία απόψεων και κατάθεση προσωπικών βιωμάτων (Willig, 2015) ώστε να υπάρχει δυνατότητα εμβάθυνσης και

αποτροπής οποιασδήποτε παρανόησης (Robson,2007). Για τη διατύπωση των ερωτήσεων βασιστήκαμε στους βασικούς κανόνες (Σαχίνη-Καρδάση, 2003), δηλαδή έγινε χρήση απλού και κατανοητού λεξιλογίου, διατυπώθηκαν μονοδιάστατες ερωτήσεις με αναφορά σε ένα θέμα και με τρόπο που να μην προτρέπει προς μια συγκεκριμένη απάντηση. Μέσα από την «κατάθεση ψυχής» που προέκυψε η ερευνήτρια είχε την ευχέρεια να αξιοποιήσει τις απόψεις, να κάνει συγκρίσεις και να οδηγηθεί σε τελικά συμπεράσματα.

Σημαντικά μεθοδολογικά εργαλεία που ενισχύουν το ερευνητικό έργο είναι η συμμετοχική παρατήρηση και η καταγραφή σε ημερολόγιο. Η μεθοδική και εμπειρισταωμένη παρατήρηση της ατομικής συμπεριφοράς είναι ένα ακόμα πολύτιμο εργαλείο στην κοινωνική, εκπαιδευτική και ψυχολογική ποιοτική έρευνα (Patton, 1990). Βασική προϋπόθεση η μερική ή ολική συμμετοχή του ερευνητή με στόχο να ακούει, να παρατηρεί, να θέτει ερωτήματα (Ισαρη, & Πουρκός, 2015). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μια από τις πλέον συνήθεις μορφές τριγωνισμού είναι η σύνδεση συνέντευξης και παρατήρησης, διότι αφενός η παρατήρηση παρέχει τη δυνατότητα για έλεγχο της συνέντευξης και αφ' ετέρου η συνέντευξη δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να ανιχνεύει και τις εσωτερικές πτυχές πέρα από την εξωτερική συμπεριφορά (Patton, 1990 · Bird et al.,1999). Με την άμεση παρατήρηση ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να συλλέγει στοιχεία με μεθοδικότητα ώστε να κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο το παιδί σκέφτεται, δημιουργεί και αλληλεπιδρά διανοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά με την ομάδα. Έτσι ο ερευνητής-παιδαγωγός δύναται να εμβαθύνει στο πλαίσιο που κινούνται οι συμμετέχοντες και πραγματοποιούνται οι διεργασίες.

Απαραίτητη προϋπόθεση για να κατανοήσει ο ερευνητής – παρατηρητής τα «λεπτά νοήματα» είναι να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα μέσω της εξοικείωσης με την ομάδα και αυτό επιτυγχάνεται με τη φυσική του παρουσία στην τάξη, εφόσον πρόκειται για εκπαιδευτική έρευνα. Η παρατήρηση, συμμετοχική ή όχι, είναι ένα βασικό μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιείται στις ομάδες προσχολικής ηλικίας καθώς μπορεί να ενταχθεί στο καθημερινό πρόγραμμα και να γίνει ένας άμεσος τρόπος καταγραφής δεδομένων.

Στην περίπτωση της αφήγησης παραμυθιών η παρατήρηση είναι συμμετοχική. Μετά από μια παραστατική αφήγηση που έχει κρατήσει το ενδιαφέρον των παιδιών, ακολουθεί συζήτηση, ποιες εικόνες αποτυπώθηκαν στη μνήμη, τι έκανε εντύπωση, τι άρεσε και τι όχι και καταλήγει με καταγραφή των αντιδράσεων και αποτύπωση των

ιδεών τους χρησιμοποιώντας ότι υλικό που είναι αρεστό για να εκφραστούν (δραματοποίηση, ζωγραφική, ελεύθερο παιχνίδι κλπ).

Το ημερολόγιο που τηρεί ο ερευνητής – εκπαιδευτικός είναι ένα πολύτιμο εργαλείο αποθήκευσης πληροφοριών και παρατηρήσεων, πολύ οικείο και πάντα στη διάθεσή του για να καταγράφει ιδέες, προβληματισμούς και σκέψεις. Προσφέρει στον ερευνητή τη δυνατότητα να ανατρέχει σε παρατηρήσεις και να αξιολογεί δράσεις (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Στο ερευνητικό ημερολόγιο γινόταν καταγραφή των παρατηρήσεων που επεσήμανε η ερευνήτρια, περιγραφή των σημαντικών γεγονότων που αφορούσαν τις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών με επισημάνσεις για τη συμπεριφορά τους κατά την ενασχόληση στις γωνιές της τάξης αλλά και την ώρα του γεύματος και του διαλείμματος. Το ημερολόγιο χρίστηκε πολύτιμος αρωγός στην αξιολόγηση και η ερευνήτρια ανέτρεξε πολλές φορές σε αυτό για αναστοχασμό. Χαρακτηριστικό απόσπασμα από το ημερολόγιο είναι το ακόλουθο: *«20 Νοεμβρίου 2019...Κάποια παιδιά έχουν τελειώσει τις εργασίες της ημέρας και η νηπιαγωγός τους προτρέπει να επισκεφθούν διάφορες γωνιές. Η Ε. (νήπιο1) πηγαίνει προς τη βιβλιοθήκη και εντοπίζει ένα καινούριο βιβλίο. - Κυρία (απευθυνόμενη στην ερευνήτρια) αυτό είναι καινούριο; Της αρέσει να κοιτάζει τα βιβλία της βιβλιοθήκης, γνωρίζει ότι είναι για διάβασμα, αφού κάθε 15 μέρες επιλέγουν ένα βιβλίο για να το διαβάσουν στο σπίτι. Αρκετή ώρα μετά η Ε. είναι ακόμα απασχολημένη με το παραμύθι, γυρίζει τις σελίδες, μελετάει τις εικόνες και σχολιάζει στη φίλη της όταν βλέπει κάτι που της κινεί το ενδιαφέρον.»* - Εντύπωση είχε προκαλέσει στην ερευνήτρια το παρακάτω συμβάν όπως προκύπτει από το απόσπασμα: *«2 Δεκεμβρίου 2019....Την ώρα της ξεκούρασης τα παιδιά μου ζητούν να τους διαβάσω ένα παραμύθι. – Κυρία, δε θέλουμε να κοιμηθούμε σήμερα, θα μας διαβάσετε ένα παραμύθι;»* Είναι πρόδηλο ότι το συγκεκριμένο παιδί έχει θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση βιβλίων και όλη η ομάδα δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αφήγηση παραμυθιών. Η ερευνήτρια συνέχισε να κρατάει σημειώσεις στο ημερολόγιο και κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών αφηγήσεων *«30 Μαρτίου 2020...Ο Α (νήπιο 4) και ο Β (νήπιο 6) μου ζήτησαν να γυρίσω τις σελίδες του παραμυθιού αργά, πριν αρχίσω την αφήγηση, σα να το ξεφύλλιζαν εκείνοι. Αφού τελείωσε η αφήγηση θέλησαν να ξαναδούν κάποιες εικόνες και σχολίαζαν τη γάτα, τη χοντροπατάτα, τους είχε κάνει εντύπωση ο χαρακτηρισμός».*

Ο κριτικός φίλος βοηθάει καθώς είναι γνώστης του ερευνητικού πλαισίου και της στοχοθεσίας και συνδράμει σε ότι θέματα προκύψουν (Κατσαρού, & Τσάφος,

2003). Στην παρούσα έρευνα η κριτική φίλη ήταν παρούσα όσο η ερευνήτρια βρισκόταν στο σχολείο. Σα νηπιαγωγός της τάξης, εκπαιδευτικός με πολυετή εμπειρία στον τομέα της διδασκαλίας και οικεία παρουσία για τα παιδιά, συνέδραμε με τις γνώσεις της, την ερευνήτρια. Παρακολουθούσε αποστασιοποιημένη έχοντας γενική εικόνα της ομάδας και κάθε παιδιού και κρατούσε σημειώσεις. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι τα παιδιά δέχτηκαν από την αρχή με χαρά την ερευνήτρια, η οποία τους εξήγησε ότι θα είναι μαζί στο θεατρικό παιχνίδι, το οποίο ήταν ενταγμένο στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα όπως η μουσική, τα αγγλικά και η γνωριμία με τη χημεία, καθώς το σχολείο διέθετε και ιδιαίτερες αίθουσες για κάθε μια από τις παραπάνω δραστηριότητες. *«...η ερευνήτρια οδήγησε τα παιδιά στην αίθουσα του παιχνιδιού και τα προέτρεψε να καθίσουν άνετα και όπως τους αρέσει. Έδωσε το παραμύθι στο πρώτο παιδί, τα παρότρυνε να το ξεφυλλίσουν, να δουν τις εικόνες, και άρχισε να τους μιλάει για τον ήρωα του παραμυθιού, το μικρούλη βάτραχο. Πήρε ένα κουβάρι κόκκινο και το άφησε να κυλήσει δίνοντας το σήμα για την αρχή του παραμυθιού «κόκκινη κλωστή δεμένη...», ο τόνος της φωνής της πάλλονταν ανάλογα με την περιγραφή, άλλαζε ανάλογα με τους ήρωες. Τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον...το παραμύθι τελείωσε και τώρα κάθε παιδί αναλαμβάνει έναν ρόλο».* Η κριτική φίλη κατά την περίοδο που έγινε η έρευνα μέσω διαδικτύου παρέμεινε συνδεδεμένη για να συνδράμει ιδιαίτερα όποτε χρειάστηκε, να μεταφράσει από ελληνικά στα τουρκικά, και μετά συνεισέφερε στην ερευνήτρια με την εμπειρία της στην επεξεργασία των καταγραφών.

3.5.3 Ερευνητικός σχεδιασμός

Ο σχεδιασμός της έρευνας είχε ξεκινήσει από το διάστημα που η ερευνήτρια έκανε πρακτική άσκηση στο σχολείο όμως διαμορφώθηκε και προσαρμόστηκε στις ανάγκες που προέκυψαν λόγω της πανδημίας του covid-19. Είχε κριθεί απαραίτητο να κυλήσουν οι πρώτοι μήνες της σχολικής χρονιάς ώστε να έχουν προσαρμοστεί τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον και να υπάρχει μια οικειότητα και εμπιστοσύνη με την ερευνήτρια. Είχε προηγηθεί συνεργασία με την εκπαιδευτικό του τμήματος για την περιγραφική αξιολόγηση των παιδιών ώστε να υπάρχει μια πλήρης εικόνα για κάθε παιδί. Η ερευνήτρια από την αρχή της παρουσίας της στο σχολείο φρόντισε να προσεγγίσει τα παιδιά εφαρμόζοντας στη διάρκεια του προγράμματος τεχνικές της δραματικής τέχνης. Είχε διαπιστώσει ένα καλό επίπεδο στις επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς και μέτρια, για τη χρονολογική τους ηλικία, κατανόηση του λόγου,

δηλαδή της ελληνικής γλώσσας. Κατά την παραμονή στη σχολική τάξη η ερευνήτρια συνειδητοποίησε και έλλειψη αυτοαναφοράς. Η ερευνήτρια είχε επιχειρήσει την ενθάρρυνση των παιδιών εφαρμόζοντας τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση όπως ασκήσεις γνωριμίας και επικοινωνίας, παιχνίδια εμπιστοσύνης και παιχνίδια ρόλων, μουσικοκινητικά παιχνίδια και αυτοσχεδιασμούς, παντομίμα, αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιών.

Στο νηπιαγωγείο, στη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος, η αφήγηση ή το διάβασμα του παραμυθιού γίνεται μια φορά. Στη συνέχεια, τα παιδιά καλούνται να θέσουν ή να απαντήσουν σε ερωτήσεις. Η αφήγηση παραμυθιού ενταγμένη στο θεατρικό παιχνίδι δίνει στα παιδιά το έναυσμα να κινητοποιηθούν με τη μουσική υπόκρουση, να χρησιμοποιήσουν τα υφάσματα, τα καπέλα και τα μικροαντικείμενα που κρύβονται στα μπαούλα για να δημιουργήσουν ρόλους, να αναπλάσουν ήρωες με το σώμα και τον λόγο τους. Τα παραμύθια με το μαγικό στοιχείο και τους συμβολισμούς οδηγούν τα παιδιά στην ταύτιση με τους ήρωες οι οποίοι αναζητούν κι αυτοί το δρόμο τους στη ζωή. Καθώς αναπτύσσουν τον εαυτό τους και την ταυτότητά τους, τα παιδιά μαθαίνουν να απελευθερώνονται από δύσκολες καταστάσεις. Όπως ο μικρός ήρωας του παραμυθιού έτσι και το μικρό παιδί της προσχολικής ηλικίας *«βρίσκει τη δυνατότητα να ενεργοποιήσει την προσωπικότητά του»* (Καΐλα, & Ξανθάκου, 1993: 35).

Όλοι οι κηδεμόνες των παιδιών που πήραν μέρος στην έρευνα, ενημερώθηκαν σχετικά για τη διαδικτυακή σύνδεση, έδωσαν τη θετική τους συγκατάθεση για τη συμμετοχή των παιδιών τους σε αυτήν και ήταν παρόντες καθώς δεν ήταν εφικτό λόγω ηλικίας να γίνει χρήση από τα παιδιά.

3.5.4 Στάδια της έρευνας – Υλοποίηση

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω διαδικτύου κατά τους μήνες Μάρτιο, Απρίλιο και Μάιο του 2020, κατά την παραμονή των παιδιών στο σπίτι λόγω της πανδημίας.

Κινηθήκαμε σε δύο στάδια. Πριν την αφήγηση είχε γίνει προετοιμασία σχετικά με τα θέματα που ενδιαφέρουν και καταγραφή των παρατηρήσεών μας. Η ερευνήτρια αφηγήθηκε τρία παραμύθια στα παιδιά μέσω διαδικτύου που όλα είχαν θέμα την αναζήτηση της ταυτότητας. Οι τίτλοι των παραμυθιών ήταν «Ένας βάτραχος μικρούλης ο Εμμανουήλ Α. Μπακακούλης», «Να 'ξερες πόσο σ'αγαπώ» και «Αχ, γιατί να είμαι γάτα» στο οποίο βασίστηκαν και οι ερωτήσεις του

ερωτηματολογίου. Η ερευνήτρια κρατούσε στο ερευνητικό ημερολόγιο σημειώσεις σχετικές με τη στάση των παιδιών στην αρχή και κατά τη διάρκεια της αφήγησης (θετική, αρνητική, ουδέτερη, αν ζητούσαν διευκρινήσεις ή βοήθεια).

Μετά την αφήγηση πραγματοποιήθηκε καταγραφή των απόψεων των παιδιών για τα παραμύθια που άκουσαν, ελεύθερη έκφραση με ζωγραφική και καταγραφή των παρατηρήσεων. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων μέσω της συνέντευξης είναι το πρώτο στάδιο της έρευνας και ακολουθεί η επεξεργασία του υλικού με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου δεν σταματά στην απλή καταγραφή ενός καταλόγου απαντήσεων και απόψεων των ερωτηθέντων, τα στοιχεία συνδυάζονται μεταξύ τους ώστε να προκύψει «κάτι ζωντανό και αυθεντικό» που αντικατοπτρίζει την επικοινωνία μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου της έρευνας (Μάγος, 2015). Ακολούθησε η οργάνωση και η διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν ατομικά. Η συνέντευξη άρχιζε με συζήτηση και δημιουργία οικείας ατμόσφαιρας. Αφού η ερευνήτρια διαπίστωνε την άνετη επικοινωνία με το παιδί το ενημέρωνε ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι με ερωτήσεις. Ακολουθούσε η παράθεση τριών – τεσσάρων παραδειγμάτων με θεματολόγιο από την καθημερινότητα με στόχο να κατανοήσουν τα παιδιά τον τρόπο της απάντησης. Η ερευνήτρια έκανε γνωστό στο παιδί ότι μπορεί να ρωτάει για οτιδήποτε δεν καταλαβαίνει, καθώς υπήρχε η δυσκολία της γλώσσας για κάποια. Η νηπιαγωγός ήταν συνδεδεμένη και παρακολουθούσε για να λειτουργεί σαν μεταφραστής όπου υπήρχε δυσκολία κατανόησης και ανάγκη. Η ερευνήτρια εξηγούσε ότι στο «παιχνίδι» αυτό δεν υπάρχει λάθος ή σωστό αλλά απαντήσεις μόνο αν καταλαβαίνουν αυτό που ερωτώνται. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια διάβαζε δυνατά και καθαρά την κάθε ερώτηση και αμέσως ρωτούσε το παιδί εάν καταλαβαίνει την ερώτηση. Εάν το παιδί έλεγε ή έδειχνε να μην κατανοεί πλήρως την ερώτηση, τότε η ερευνήτρια ή εξηγούσε αναλυτικότερα χρησιμοποιώντας συνώνυμα είτε ζητούσε τη συνδρομή της νηπιαγωγού ως μεταφραστή για γίνει η ερώτηση στα τουρκικά και να νιώσει το παιδί την άνεση να απαντήσει στη μητρική του γλώσσα. Στη συνέχεια η ερευνήτρια προέβη στην καταγραφή των απαντήσεων και στην ανάλυσή τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Ανάλυση περιεχομένου – Ποιοτικές παρατηρήσεις ανά συμμετέχοντα

Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου καθώς και οι καταγραφές της ερευνήτριας στο ημερολόγιο από τη συμμετοχική παρατήρηση και οι αναφορές του κριτικού φίλου πρόσφεραν το υλικό που ταξινομήθηκε με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε παραπάνω. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια των αφηγήσεων συμμετείχαν με προθυμία και ένωσαν ικανοποίηση. Ο εγκλεισμός λόγω της πανδημίας του covid 19 τους είχε στερήσει τη χαρά της καθημερινής επικοινωνίας και η διαδικτυακή σύνδεση με τη νηπιαγωγό και την ερευνήτρια ήταν μια ευχάριστη νότα.

Η βασική ερώτηση που ετέθη στα παιδιά πριν την αφήγηση ήταν «Σου αρέσει να σου διαβάζουν παραμύθια;» και μετά το πέρας της αφήγησης αν «Σου άρεσε το παραμύθι; » Και στις δύο ερωτήσεις όλα τα παιδιά απάντησαν θετικά. Το ερώτημα ετέθη έτσι και όχι «πως αισθάνεσαι» γιατί τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας μιλούν με μεγαλύτερη ευκολία για πρόσωπα ή πράγματα που τους αρέσουν ή τους ενοχλούν, ενώ συναντούν δυσκολία στο να εκφράσουν ακριβή συναισθήματα. Πολύ περισσότερο τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας που δεν είναι εξοικειωμένα με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, βρίσκουν με μεγαλύτερη ευκολία τις λέξεις που θα εκφράσουν αυτό που τους αρέσει.

Το παραμύθι βασίζεται σε ένα διάλογο ανάμεσα σε έναν μάγο και μια γάτα που παραπέμπει στη διαδικασία της αλλαγής. Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε ώστε να ανιχνεύσει τις πληροφορίες στη σχέση με τον εαυτό του όσο και με τους σημαντικούς άλλου. Οι ερωτήσεις εμβαθύνουν στη διάθεση του παιδιού για αλλαγή και στο ζήτημα της αποδοχής από τους σημαντικούς άλλους. Αναλύοντας τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου η ερευνήτρια κατέγραψε τις λέξεις που συνάντησε περισσότερες φορές και τις παραθέτει σε πίνακα που υπάρχει στο παράρτημα, ώστε να έχει μια εικόνα σχετικά με τα συναισθήματα των παιδιών .

Στην νηπιακή ηλικία οι ρόλοι των κοριτσιών και των αγοριών είναι ξεκάθαροι, με τα κορίτσια να προτιμούν τη ρομαντική πλευρά των παραμυθιών και τα αγόρια την πιο δυναμική και περιπετειώδη οπτική τους, Παρόλα αυτά στην πρώτη ερώτηση που τους ζητήθηκε να επιλέξουν ανάμεσα στους δύο ήρωες του παραμυθιού διαπιστώσαμε ότι οι απαντήσεις δεν ήταν οι αναμενόμενες. Όπως προκύπτει από τον πίνακα 1 η πλειονότητα των παιδιών επέλεξε το μάγο (4 αγόρια, 1 κορίτσι) και τα υπόλοιπα τη γάτα (2 αγόρια, 2 κορίτσια). Η αφήγηση βοήθησε τα παιδιά να

αποφορτιστούν συναισθηματικά και να ταυτιστούν με τον ήρωα ή την ηρωίδα, προβάλλοντας τις δικές τους πλευρές όπως τις βλέπουν στη δεδομένη στιγμή.

Παραθέτουμε ανάλυση για κάθε παιδί ξεχωριστά καθώς σαν ομάδα δεν έχουμε αρκετά στοιχεία στη διάθεσή μας προς αξιολόγηση. Κάθε παιδί μπόρεσε να δει τον εαυτό του, να βελτιώσει την αυτοεικόνα του, να εκφράσει τα συναισθήματά του.

Οι ατομικές αξιολογήσεις βασίστηκαν στις απαντήσεις των παιδιών και στις παρατηρήσεις που είχε καταγράψει η ερευνήτρια στο ημερολόγιο.

Νήπιο 1^ο (Ευτυχία). Από την παρατήρηση στην τάξη και τις σημειώσεις στο ημερολόγιο της ερευνήτριας παρατηρήθηκε ότι πρόκειται για ένα χαρούμενο παιδί με ανεπτυγμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. « 6 Νοεμβρίου 2019. Ομαδική δραστηριότητα Ε. - Β. - Σ. - Α. Κατασκευή κάστρου με ξύλινους κύβους και τουβλάκια. - Β.: *Θέλω κι άλλα τουβλάκια, Ε., που να τα βάλω;* -Ε: *Βάλε γύρω γύρω και επάνω πιο πολλά για να γίνει πύργος. Οι συζητήσεις γίνονται και στα τουρκικά καθώς ο Σ. δε γνωρίζει αρκετές ελληνικές λέξεις. Συνεργάζονται, δίνουν ιδέες, βοηθάει ο ένας στον άλλο. Η Ε. είναι αρχηγός της ομάδας. Διαθέτει φαντασία και δίνει ιδέες, μεταφράζει από ελληνικά στα τουρκικά για να βοηθήσει τον Σ., έχει πλούσιο λεξιλόγιο» Η συνεργασία με την ερευνήτρια ήταν καλή και χτίστηκε σταδιακά μια σχέση εμπιστοσύνης. Εκδήλωσε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για κάθε δραστηριότητα, ιδιαίτερα για τις αφηγήσεις παραμυθιών και τη δραματοποίηση. Παρουσιάζει υψηλές γλωσσικές ικανότητες για την ηλικία της. Το λεξιλόγιο της είναι πλούσιο καθώς μεγαλώνει σε ένα πολυμελές οικογενειακό περιβάλλον με την ελληνική να είναι η γλώσσα και των δύο γονιών. Από την αξιολόγηση του ερωτηματολογίου διαπιστώσαμε ότι παρουσιάζει αυτοαναίρεση καθώς δε μπορεί να φανταστεί τον εαυτό της μεγάλο, είναι έτοιμη να αναπτύξει μηχανισμούς στην προσπάθειά της να αποφύγει τα αδύνατα σημεία της. Διαθέτει την ευχέρεια ώστε να προχωρήσει σε βελτίωση της αυτοεικόνας της μέσω αλλαγής και βελτίωσης των προσωπικών της δεξιοτήτων. Από τους σημαντικούς άλλους δείχνει να εκλαμβάνει πραξιακή και κοινωνική αναγνώριση (*οι φίλοι σου τι λένε για σένα; Θέλουν να παίζουμε*).*

Νήπιο 2^ο (Σπύρος): Ο Σπύρος είναι δημιουργικός και διεκδικεί παιχνίδια συγκεκριμένα. Στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, παρατηρήσαμε πως έχει ενεργητική συμμετοχή στις ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη αν και πολλές φορές δε συμμορφώνονταν με τους κανόνες παρόλο που γνώριζε ποιες συμπεριφορές ήταν αποδεκτές και ποιες όχι. Δείχνει μεγάλη οικειότητα με τους συνομηλίκους, με τους οποίους συναναστρέφεται και παίζει με μεγάλη ευκολία. Από την καταγραφή στο

ημερολόγιο η ερευνήτρια κατά την αφήγηση παραμυθιού στην ομάδα έδειξε να δυσανασχετεί στον περιορισμό της κίνησης αλλά γρήγορα υπάκουε στη συνθήκη. Εστιάζοντας στην ταυτότητα διαπιστώνουμε μια υπερθετική και επιθετική – αμυντική υπάρχουσα εικόνα εαυτού(*αν σε άλλαζε ο μάγος τι θα ήθελες να γίνεις; Τίγρης*). Διερευνώντας την αυτορρύθμιση διαπιστώνουμε ότι αυτοαναιρείται καθώς δε μπορεί να φανταστεί τον εαυτό του μεγάλο (*επιθυμεί να γίνει αόρατος*). Όσον αφορά τις διαστάσεις της προσωπικής ενδυνάμωσης και της αυτονομίας παρατηρούμε ότι έχει ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης, ικανότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας, γνώσεις για τη φροντίδα του σώματος και την υγεία (*Σε τι θα ήθελες να είσαι πιο καλός; - Να κολυμπώ*). Σχετικά με τον προφορικό λόγο έχει την ικανότητα να επικοινωνεί και στα ελληνικά και στα τουρκικά με άνεση, και χρησιμοποιεί εναλλακτικά τις γλώσσες ανάλογα με τον σκοπό που θέλει να επιτύχει. Εκδήλωσε ιδιαίτερο ενδιαφέρον ψάχνοντας απαντήσεις στις ερωτήσεις «*τι κάνεις καλά, τι θα ήθελες να κάνεις καλύτερα;*» Τέλος έχει την άνεση να εκφράζει τις σκέψεις και τις επιθυμίες του ενώ εισπράττει αναγνώριση από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον με αποτέλεσμα (*οι μεγάλοι, οι φίλοι σου τι λένε για σένα; - Με αγαπούν*) να διακρίνουμε θετική αυτοεκτίμηση.

Νήπιο 3^ο (Γιοχάνες). Είναι ένα αγόρι ιδιαίτερα εσωστρεφές, χαμηλών τόνων που τα υπόλοιπα παιδιά τον συμπαθούν γιατί δε δημιουργεί προβλήματα και συνεργάζεται αρκετά καλά σε δυαδική σχέση. Έχει στοιχειώδη γνώση της ελληνικής γλώσσας καθώς κατανοεί έννοιες απλών αντικειμένων και δραστηριοτήτων, το λεξιλόγιό του είναι φτωχό και στον εκφραστικό του λόγο είναι διστακτικός. Χρησιμοποιεί κυρίως προτάσεις με απλή δομή, υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο και απαντά σε απλές ερωτήσεις. Από τις σημειώσεις στο ημερολόγιο της ερευνήτριας προκύπτει ότι το παιδί αυτό δεν ήταν πάντα πρόθυμο να παρακολουθήσει τις αφηγήσεις λόγω της αδυναμίας κατανόησης της γλώσσας όμως έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον στον τομέα της δημιουργικής έκφρασης είτε στη ζωγραφική είτε στις δραματοποιήσεις. Αφιερώνει χρόνο στην παρατήρηση των εικόνων του παραμυθιού και στις κατασκευές. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης αλλά και στη συνέντευξη χρειάστηκε η συνδρομή του κριτικού φίλου σε ρόλο μεταφραστή. Το παιδί ήταν πρόθυμο να συμμετάσχει γιατί εκδήλωσε ενδιαφέρον για την εικονογράφηση. Για το παιδί αυτό οι εικόνες του παραμυθιού ήταν μια οπτική ενίσχυση για την κατανόηση της ιστορίας. Έχει θετική εικόνα εαυτού και επίγνωση της ηλικίας του (*Αν σε άλλαζε ο μάγος τι θα ήθελες να γίνεις; Φαρμακοποιός*). Φαίνεται πως επιθυμεί τη βελτίωση

της αυτοεικόνας τους μέσω βελτίωσης των δεξιοτήτων του (*Σε τι θα ήθελες να είσαι πιο καλός; Να κάνω φαγητό*) καθώς εισπράττει συναισθηματική αναγνώριση από τους άλλους.

Νήπιο 4^ο (Άντονι). Είναι επικοινωνιακός και πρόθυμος στην αλληλεπίδραση. Έχει διάθεση να εξερευνεί καινούρια πράγματα, επιζητά καινούρια ερεθίσματα και να αλληλεπιδρά. Συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης. Παρουσιάζει διάσπαση προσοχής, ωστόσο προσπαθεί να ολοκληρώσει τις εργασίες με μικρή παρότρυνση και καθοδήγηση. Εμπιστεύεται τους γονείς για την ικανοποίηση όχι μόνο των βασικών αλλά και των συναισθηματικών του αναγκών για αγάπη, κοινωνική αναγνώριση, αποδοχή. Η οικογένεια και οι φίλοι, σαν κοινωνικές ομάδες με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους την αμεσότητα και τη συχνότητα των σχέσεων είναι το ασφαλές συναισθηματικό καταφύγιο για το παιδί αυτό που η αυτοεικόνα του επικεντρώνεται στην κοινωνικότητα (*Τι κάνεις καλά; Χορεύω και τραγουδάω*). Η αξιολόγηση της εικόνας του σώματος καταδεικνύει σταθερότητα της υπάρχουσας αυτοεικόνας που καταλογίζεται ως προσωπικό και κοινωνικό επίτευγμα (*τι θα ήθελες να κάνεις καλύτερα; να τραγουδάω καλύτερα*) με διάθεση βελτίωσης μέσω δεξιοτήτας (*σε τι θα ήθελες να είσαι πιο καλός; Σε όλους τους χορούς*).

Νήπιο 5^ο (Μιράντα). Στο σχολικό περιβάλλον έδειξε να απολαμβάνει το φανταστικό παιχνίδι παίζοντας με το κουκλόσπιτο και να εντάσσει σε αυτό πράγματα της καθημερινότητας από το σπίτι και το σχολείο. Στη δραματοποίηση παραμυθιών μιμείται συμπεριφορές και τις εμπλουτίζει γεγονός που καταδεικνύει πλούσια φαντασία. Ο λόγος της μέτριος για την ηλικία της καθώς μεγαλώνει σε δίγλωσσο οικογενειακό περιβάλλον, χωρίς να ακούει στο σπίτι την ελληνική γλώσσα. Απηύθυνε στην κριτική φίλη ερωτήσεις μετάφρασης ώστε να κατανοήσει το παραμύθι που την ενδιέφερε. Της αρέσει να μαθαίνει καινούριες λέξεις, τις οποίες προφέρει με αρθρωτικές αλλοιώσεις και με την παρότρυνση της ερευνήτριας και της παιδαγωγού προσπάθησε να εκφραστεί με σωστές προτάσεις. Διαπιστώσαμε σταθερότητα στην υπάρχουσα αυτοεικόνα η οποία είναι επικεντρωμένη στην κοινωνικότητα και στο προσωπικό επίτευγμα. Δείχνει να έχει οικειότητα με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους της και εξοικείωση και ικανοποίηση από το περιβάλλον της τάξης και τις σχέσεις που έχει αναπτύξει. Φαίνεται να εκτιμά και να αναγνωρίζει τα επιτεύγματα και την πρόοδο μέσω της αυτοβελτίωσης των δεξιοτήτων της.

Νήπιο 6^ο (Βασίλης). Στον τομέα της ταυτότητας ο εξωτερικός του εαυτός αντανακλάται στη φυσική του εμφάνιση και κατέχει μια εξέχουσα διάσταση στον ψυχισμό του. Η αυτοεικόνα του είναι επικεντρωμένη στην κοινωνικότητα. Από τις απαντήσεις του διαπιστώσαμε ότι ενστερνίζεται τις επιθυμίες των μεγάλων (*τι θα ήθελες να αλλάξει ο μάγος; - Να με στείλει στην Αθήνα*) και παράλληλα δεν εισπράττει συναισθηματική αναγνώριση. Κατανοεί τον λόγο και έχει καλή λεξιλογική γνώση καθώς δεν του λείπουν τα ερεθίσματα από το ευρύ οικογενειακό περιβάλλον, όπου κυρίαρχη γλώσσα είναι τα ελληνικά. Βρήκε τα παραμύθια ενδιαφέροντα επειδή χρησιμοποιεί πολύ τη φαντασία του, όπως είχαμε παρατηρήσει στο παιχνίδι μέσα στην τάξη και στη ζωγραφική του.

Νήπιο 7^ο (Αντρέ). Ξεκινώντας στον τομέα της ταυτότητας, δείχνει αυτοαναίρεση. Δε δύναται να φανταστεί τον εαυτό του στο μέλλον και ταυτίζεται με κάτι από και γευστικό στο παρόν. Έχει την ικανότητα να εκφράζει τις απόψεις τους και τις εμπειρίες του και να μιλά για το οικογενειακό του περιβάλλον. Φαίνεται να έχει επιθετική – αμυντική αυτοεικόνα και υπήρχαν στιγμές που έδειξε να μην επιθυμεί την επικοινωνία κατά τη διάρκεια της αφήγησης, ακόμα και όταν η ερευνήτρια του απηύθυνε τον λόγο. Φαίνεται να εκτιμά και να αναγνωρίζει τα προσωπικά επιτεύγματα και την κοινωνική του πρόοδο (*τι θα ήθελες να κάνεις καλύτερα; - Να κολυμπάω καλύτερα*).

Νήπιο 8^ο (Γρηγόρης). Ένα παιδί ώριμο με καλή συναισθηματική ανάπτυξη. Έχει διαμορφώσει ταυτότητα και αναζητά την κοινωνική αναγνώριση μέσα από τη βελτίωση της αυτοεικόνας του δίνοντας έμφαση στις προσωπικές του δεξιότητες.

Νήπιο 9^ο (Κλεοπάτρα). Είναι ένα χαρούμενο παιδί με ανεπτυγμένη την κοινωνική ταυτότητα. Στην ομάδα προσεγγίζει με ευκολία τα παιδιά και εμπλέκεται στις δραστηριότητες, όπου αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Αναζητά την προσοχή των σημαντικών άλλων στραμμένη επάνω της, εισπράττει ταυτόχρονα συναισθηματική αναγνώριση «*είμαι όμορφη, με αγαπούν*». Ιδιαίτερα εκφραστική και εκδηλωτική. Έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις συνεχείς εναλλαγές της ηρωίδας του παραμυθιού σχολιάζοντας τις ζωγραφιές του παραμυθιού «*.. αυτή η γάτα σα μέλισσα θα ήταν τεράστια*». Έχει θετική στάση στη δημιουργική έκφραση κυρίως μέσα από τα εικαστικά και τον χορό.

Παραθέτουμε τους πίνακες 1-10 με τις απαντήσεις για τα υπό διερεύνηση ερωτήματα, τη συχνότητα και την ερμηνεία τους.

Πίνακας 1. Ερώτηση 1η: «Ποιος-α θα ήθελες να είσαι ; Ο μάγος ή η γάτα; »

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΦΥΛΟ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
Μάγος	4	1	5
Γάτα	2	2	4
Σύνολο ανά φύλο	6	3	
Σύνολο Νηπίων	9		

Πίνακας 2. Ερώτηση 2η. «Αν συναντούσες το μάγο εσύ τι θα ήθελες να αλλάξεις; »

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΘΕΜΑΤΑ	ΕΡΜΗΝΕΙΑ
Τίποτα	1	Αυτοαναίρεση	Δε μπορώ να παρέμβω στον κόσμο
Αόρατος	1	Αυτοαναίρεση	Δε μπορώ να φανταστώ τον εαυτό μου μεγάλο
Καλόκαρδος	1	Ενηλικίωση	Ιδιότητα ενήλικα
Αστυνόμος	1	Ενηλικίωση	
Γάτα	1	Ενηλικίωση	Ανθρώπινη ιδιότητα μέσα από την αναπαράσταση της γάτας του παραμυθιού.
Να με στείλει στην Αθήνα	1	Ενηλικίωση	Ενστερνίζεται επιθυμία των μεγάλων, επιθυμία ταυτότητας
Πάστα	1	Αυτοαναίρεση	Δε μπορεί να φανταστεί τον εαυτό στο μέλλον. Ταύτιση στο παρόν με κάτι από και γευστικό.
Πλοίαρχος	1	Ενηλικίωση	
Μέλισσα	1	Ενηλικίωση	

Πίνακας 3. Ερώτηση 3η. « Αν σε άλλαζε ο μάγος τι θα ήθελες να γίνεις; »

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΘΕΜΑΤΑ	ΕΡΜΗΝΕΙΑ
Πεταλούδα	1	Εικόνα εαυτού	Ευθραυστότητα

Τίγρης	1	Εικόνα εαυτού υπερθετική	Επιθετική/ αμυντική
Φαρμακοποιός	1	Εικόνα εαυτού ενήλικα	Θετική εικόνα
Σκουπιδιάρης	1	Εικόνα εαυτού ενήλικα	Αρνητική εικόνα
Γοργόνα	1	Εικόνα εαυτού	Ευθραυστότητα και αποφυγή
Πουλί	1	Εικόνα εαυτού	Ευθραυστότητα και αποφυγή
Λιοντάρι	1	Εικόνα εαυτού υπερθετική	Επιθετική/ αμυντική
Επιστήμονας	1	Εικόνα εαυτού ενήλικα	Θετική εικόνα
Μπαλαρίνα	1	Εικόνα εαυτού ενήλικα	Θετική εικόνα

Πίνακας 4. Ερώτηση 4η. «Τι νομίζεις ότι θα άρесе στον μάγο και δεν θα το άλλαζε;»

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΘΕΜΑΤΑ
Τα φτερά μου	1	Σταθερότητα αυτοεικόνας
Τα μαλλιά μου	3	Σταθερότητα υπάρχουσας αυτοεικόνας
Το φαγητό	1	Μόνο τα εξωτερικά πράγματα έχουν αξία
Τα ρούχα μου	1	Σταθερότητα υπάρχουσας αυτοεικόνας
Τη μέλισσα	1	Μόνο τα εξωτερικά πράγματα έχουν αξία
Το φίλο μου	1	Σταθερότητα υπάρχουσας αυτοεικόνας
Τη μπλούζα μου & τα παπούτσια μου	1	Μόνο τα εξωτερικά πράγματα έχουν αξία
Το όνομα μου	1	Σταθερότητα αυτοεικόνας

Πίνακας 5. Ερώτηση 5^η. «Τι κάνεις καλά;»

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΘΕΜΑΤΑ
Δεν ξέρω	1	Μη διαμορφωμένη αυτοεικόνα
Να τρέχω	1	Αυτοεικόνα επικεντρωμένη στην

		κίνηση και το σώμα
Να παίζω καλά	1	Αυτοεικόνα επικεντρωμένη στην κοινωνικότητα
Χορό και τραγούδι	1	Αυτοεικόνα επικεντρωμένη στην κοινωνικότητα
Σπρώχνω το ποδήλατο του αδελφού μου πολύ ωραία	1	Αυτοεικόνα επικεντρωμένη σε προσωπικό επίτευγμα και κοινωνικότητα
Παίζω ποδόσφαιρο	1	Αυτοεικόνα επικεντρωμένη στην κοινωνικότητα
Φωνάζω	1	Αυτοεικόνα επικεντρωμένη στην κοινωνικότητα
Παίζω μπάσκετ	1	Αυτοεικόνα επικεντρωμένη στην κοινωνικότητα
Χορεύω	1	Αυτοεικόνα επικεντρωμένη στην κοινωνικότητα, στην κίνηση

Πίνακας 6. Ερώτηση 6. «Τι θα ήθελες να κάνεις καλύτερα; »

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΘΕΜΑΤΑ
Δε ξέρω/Δεν απαντώ	2	Δε γίνεται προβολή στο μέλλον
Μπασκετμπολίστας	1	Προσωπικό και κοινωνικό επίτευγμα εαυτού
Να τραγουδάω καλύτερα	1	Προσωπικό και κοινωνικό επίτευγμα εαυτού
Τους αριθμούς	1	Προσωπικό επίτευγμα εαυτού
Να κερδίζω	1	Προσωπικό και κοινωνικό επίτευγμα εαυτού
Να κολυμπάω	1	Προσωπικό επίτευγμα εαυτού
Να παίζω ποδόσφαιρο	1	Προσωπικό και κοινωνικό επίτευγμα εαυτού
Να χορεύω καλύτερα	1	Προσωπικό και κοινωνικό επίτευγμα εαυτού

Πίνακας 7. Ερώτηση 7^η « Σε τι θα ήθελες να είσαι πιο καλός; »

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΘΕΜΑΤΑ
Να διαβάζω καλύτερα	1	Βελτίωση αυτοεικόνας μέσω βελτίωσης προσωπικής δεξιότητας
Να κολυμπώ	1	Βελτίωση αυτοεικόνας μέσω βελτίωσης δεξιότητας
Να κάνω φαγητό	1	Βελτίωση αυτοεικόνας μέσω βελτίωσης δεξιότητας
Να χορεύω όλους τους χορούς	1	Βελτίωση αυτοεικόνας μέσω βελτίωσης προσωπικής δεξιότητας
Θα ήθελα να ιχνηλατώ καλύτερα τις γραμμές	1	Βελτίωση αυτοεικόνας μέσω βελτίωσης προσωπικής δεξιότητας
Να κάνω καλή γυμναστική	1	Βελτίωση αυτοεικόνας μέσω βελτίωσης προσωπικής δεξιότητας
Να κάνω καλύτερο σκούτερ	1	Βελτίωση αυτοεικόνας μέσω βελτίωσης προσωπικής δεξιότητας
Να είμαι πιο καλός στο μπάσκετ	1	Βελτίωση αυτοεικόνας μέσω βελτίωσης προσωπικής δεξιότητας
Στα πάντα	1	Βελτίωση αυτοεικόνας μέσω βελτίωσης προσωπικής δεξιότητας

Πίνακας 8. Ερώτηση 8^η «Τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις; »

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΘΕΜΑΤΑ
Γιατρός	1	Ενήλικος ρεαλισμός - Αυτοπεριορισμός
Αστροναύτης	1	Αυτοανάπτυξη – θετική αυτοεικόνα
Ποδοσφαιριστής	1	Ενήλικος ρεαλισμός - Αυτοπεριορισμός
Αστυνόμος και τραγουδιστής	1	Ενήλικος ρεαλισμός - Αυτοπεριορισμός
Δεν το σκέφτηκα ακόμα	1	Ανοιχτότητα – Θετική αυτοεικόνα
Οδηγός ταξί	1	Ενήλικος ρεαλισμός - Αυτοπεριορισμός
Μεσίτης, να πουλάω	1	Ενήλικος ρεαλισμός - Αυτοπεριορισμός

σπίτια		
Αρχαιολόγος	1	Ενήλικος ρεαλισμός - Αυτοπεριορισμός
Δασκάλα ή γιατρός	1	Ενήλικος ρεαλισμός - Αυτοπεριορισμός

Πίνακας 9. Ερώτηση 9^η «Οι μεγάλοι τι λένε για σένα;»

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΘΕΜΑΤΑ
Δε ξέρω, δεν απάντησε	2	Δεν εισπράττει αναγνώριση εαυτού
Καλό παιδί	1	Εισπράττει
Με αγαπάνε	1	Εισπράττει
Είσαι γλύκα	1	Εισπράττει
Τι κάνεις εκεί Βασίλη;	1	Δεν εισπράττει
Υγεία	1	Δεν εισπράττει
Είμαι γρήγορος	1	Εισπράττει
Ότι είμαι όμορφη και ότι με αγαπάνε	1	Εισπράττει

Πίνακας 10. Ερώτηση 10^η « Οι φίλοι σου τι λένε για σένα; »

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΘΕΜΑΤΑ
Με αγαπούν	2	Συναισθηματική αναγνώριση
Θέλουν να παίζουμε	4	Πραξιακή και κοινωνική αναγνώριση
Καλά	1	Συναισθηματική αναγνώριση
Τα ίδια λένε, ότι είμαι γρήγορος	1	Συναισθηματική αναγνώριση
Δε μπορώ να διαβάσω το μυαλό τους.	1	Δεν αναγνωρίζει
Ότι είμαι όμορφη	1	Συναισθηματική αναγνώριση

Ολοκληρώνοντας τις ατομικές αξιολογήσεις μπορούμε να αναφερθούμε συνολικά στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει πως προσλαμβάνουν τα νήπια που συμμετέχουν στην ομάδα την εικόνα του εαυτού τους μέσα από την αφήγηση παραμυθιού. Η ακρόαση του παραμυθιού οδήγησε τα παιδιά σε εσωτερίκευση των στοιχείων της αφήγησης. Χρησιμοποιώντας τα πρόσωπα των ηρώων διερεύνησαν τις

πτυχές της εικόνας του εαυτού τους χωρίς τον φόβο της έκθεσης. Η επιλογή του «μάγου» από την πλειονότητα των παιδιών δείχνει ότι τα νήπια της ομάδας έχουν κατανοήσει τις αλλαγές που έρχονται στην εικόνα τους αλλά δεν έχουν ξεκαθαρίσει, δεν έχουν κατανοήσει τον ρόλο τους. Τα παιδιά που επέλεξαν τη «γάτα» έχουν δημιουργήσει μια ευέλικτη ταυτότητα, καθώς δε διστάζουν να δοκιμάσουν τις αλλαγές που έρχονται αναπόφευκτα, κρατώντας τον εαυτό τους βελτιωμένο.

Ένα δεύτερο ερώτημα αφορά την αυτοαντίληψη των νηπίων που φοιτούν στο Ζάππειο ομογενειακό σχολείο. Αν ήταν η αναμενόμενη για την ηλικία τους και τι χαρακτηριστικά έχει. Από τους πίνακες που παραθέσαμε προκύπτει ότι όλα τα παιδιά έχουν διαμορφώσει εαυτόν σε σχέση με το περιβάλλον και τους «άλλους». Το νηπιαγωγείο είναι το μέρος όπου διαμορφώνουν τη βάση για το οικοδόμημα του εαυτού αφού εκεί βιώνουν για πρώτη φορά τη διαφορετικότητα, τις σχέσεις με τους άλλους, την αποδοχή. Τα νήπια απάντησαν χωρίς δυσκολία στις ερωτήσεις για τους «άλλους» (Πίνακες 9,10) καθώς ζουν μαζί με τους «άλλους» και είναι εμφανής η σημασία της ύπαρξής τους. Προέβησαν σε αυτοαξιολογήσεις σε σχέση με τη σωματική ικανότητα, την εμφάνιση αντιλαμβανόμενα συγχρόνως ότι οι πράξεις και οι συμπεριφορές εκτιμούνται και αξιολογούνται από τους «σημαντικούς άλλους» και η γνώμη τους είναι η πηγή ανατροφοδότησης της αυτοαντίληψης. Αναγνωρίζουν τα εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά τους που συνθέτουν την προσωπική τους ταυτότητα. Από τους πίνακες 4 και 5 προκύπτει ότι η πλειονότητα παρουσιάζει σταθερότητα στην αυτοεικόνα, η οποία επικεντρώνεται στην κοινωνικότητα. Έχουν καταλάβει ότι πρέπει να γίνουν αποδεκτά καθώς και τους κοινωνικούς ρόλους. Διεκδικούν την εικόνα του εαυτού και επιχειρούν να την εμπεδώσουν (πίνακας 6). Αντιλαμβάνονται τη ρευστότητα της ταυτότητας τους καθώς όλα επιθυμούν τη βελτίωση της αυτοεικόνας τους (πίνακας 7) μέσω προσωπικών δεξιοτήτων. Γίνεται φανερό μέσα από τις απαντήσεις αναφορικά στις προτιμήσεις και τους στόχους ότι τα παιδιά επιδεικνύουν θετική στάση ως προς την ενηλικίωση (πίνακας 8). Τα περισσότερα φαντάζονται τον εαυτό ως ενήλικα, αν και υπάρχουν και αυτά που είναι συνεσταλμένα και επιθυμούν να παραμείνουν αόρατα.

Το τελευταίο ερώτημα που επιχειρεί αυτή η εργασία να απαντήσει είναι σε ποιο βαθμό δύναται η αφήγηση παραμυθιών ως τεχνική της Δραματικής Τέχνης να βοηθήσει στην έκφραση της αυτοαντίληψης των παιδιών νηπιακής και προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά, που βρέθηκαν κλεισμένα στο σπίτι λόγω της πανδημίας του covid-19, ανέμεναν με χαρά τη διαδικτυακή σύνδεση και έδειξαν ιδιαίτερο

ενδιαφέρον να παρακολουθήσουν τις αφηγήσεις. Ζήτησαν από την ερευνήτρια – αφηγήτρια να «ξεφυλλίσουν» ξανά και ξανά το παραμύθι για να απολαύσουν τις εικόνες που βρήκαν αστείες και παραστατικές. Η εικονογράφηση ήταν ιδιαίτερα ελκυστική και εμπλούτισε το κείμενο καθώς είχε ουσιαστική σχέση με αυτό, συνέβαλλε στην αφήγηση, διέγειρε τη φαντασία των παιδιών και τους έδωσε το ερέθισμα να ταυτιστούν με τους ήρωες. Ιδιαίτερα για αυτά τα παιδιά που μεγαλώνουν σε δίγλωσσο περιβάλλον οι εικόνες δεν είχαν απλά ισότιμη σχέση με το κείμενο αλλά συνέδραμαν σημαντικά στην κατανόηση και στη νοηματική διάσταση. Η συμμετοχή τους στο ερωτηματολόγιο τα ενθουσίασε και η συλλογή των δεδομένων αποδεικνύει ότι η τεχνική της αφήγησης παραμυθιού δεν είναι μόνο μια πρακτική στη σχολική τάξη αλλά θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την υλοποίηση ερευνών. Το παραμύθι λειτούργησε σαν «καθρέφτης» καθώς έδειξε ότι τα παιδιά αντιλήφθηκαν πτυχές του εαυτού τους αλλά και σαν «παράθυρο». Με την αφήγηση δεν επιδιώξαμε μόνο να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις τους τα παιδιά. Επιχειρήθηκε να καλλιεργηθεί η γλωσσική ή λεκτική νοημοσύνη καθώς τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τον ποιητικό λόγο, με τη φαινομενικά απλή και αλληγορική γλώσσα των παραμυθιών (Κουλουμπή - Παπαπετροπούλου, 1997). Οι λέξεις που αναλύθηκαν και όσες μεταφράστηκαν στα τουρκικά για να γίνουν κατανοητές, οι επεξηγήσεις και τα συνώνυμα που δόθηκαν για απλοποίηση προσέφεραν στα παιδιά άφθονο γλωσσικό υλικό για να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους. Η προτροπή της ερευνήτριας να γίνεται σε δεύτερο χρόνο περιγραφή του παραμυθιού με λίγα δικά τους λόγια έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να πειραματισθούν με την ελληνική γλώσσα και να εξελίξουν τον προφορικό τους λόγο.

4.2. Διευκρινήσεις και Περιορισμοί

Ένας πρώτος περιορισμός της ερευνητικής διαδικασίας είναι ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων, εφόσον πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, οπότε τα ευρήματα που προέκυψαν, αφορούν μόνο ένα μικρό πληθυσμό, ο οποίος παρουσιάζει ίδια χαρακτηριστικά και μπορούμε να τα εκλάβουμε ως αναδεικνυόμενες τάσεις. Η συλλογή στοιχείων από μεγαλύτερο δείγμα συμβάλλει στην υποβολή θεωρητικών υποθέσεων σε πιο έγκυρο έλεγχο (Κυριαζή, 1999).

Θεωρούμε ότι για την αξιοπιστία της έρευνας θα έπρεπε να έχουν ολοκληρωθεί οι παρεμβάσεις που είχαν σχεδιαστεί. Ο αστάθμητος παράγοντας της πανδημίας που είχε σαν αποτέλεσμα να παραμείνουν κλειστές οι εκπαιδευτικές μονάδες στην

Τουρκία μέχρι και σήμερα έφερε την ανατροπή στον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό της ερευνήτριας. Ιδανικό θα ήταν η έρευνα να έχει πραγματοποιηθεί στο φυσικό περιβάλλον των παιδιών. Η ερευνήτρια είχε φροντίσει από τις πρώτες μέρες που βρέθηκε ανάμεσα στην ομάδα να μυήσει τα παιδιά στην Δραματική Τέχνη μέσα από θεατρικά παιχνίδια ελεύθερου θέματος. Έτσι τα παιδιά θα είχαν την ευκαιρία να συνδυάσουν την αφήγηση με τη δραματοποίηση των παραμυθιών και το πλεονέκτημα να κινητοποιηθούν συναισθηματικά σε μια βιωματική προσέγγιση.

Η μικρή διάρκεια της παρέμβασης και η ανάγκη για περαιτέρω εκπόνηση παρόμοιων προγραμμάτων αποτελούν τους περιορισμούς της έρευνας. Δεν υπάρχει δυνατότητα για επανάληψη της παρούσας έρευνας και προκύπτει αδυναμία σύγκρισης με άλλες καθώς υπάρχουν ελάχιστες με παρόμοιες μεταβλητές.

Η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών ήταν ανύπαρκτη καθώς δεν υπήρχε δυνατότητα για χρήση πλατφόρμας για ομαδική αφήγηση παραμυθιού και συζήτηση. Επίσης μια ερευνητική διαδικασία με παιδιά νηπιακής ηλικίας και μέσω διαδικτύου είναι δύσκολο να προγραμματιστεί με ακρίβεια λόγω δυσκολιών που η επίλυσή τους είναι πέραν των δυνατοτήτων της ερευνήτριας (διαδικτυακή σύνδεση παρουσία γονέα, αδυναμία λόγω υποχρεώσεων κλπ).

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε μόνο ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων με ερωτηματολόγιο προσαρμοσμένο για μικρές ηλικίες. Κάποια παιδιά μπορεί να μην επεξεργάζονταν την ερώτηση και να έδιναν τυχαίες απαντήσεις. Η διεξαγωγή συνεντεύξεων με τους γονείς και την εκπαιδευτικό του σχολείου θα παρείχε επιπλέον δεδομένα.

Ως προς τον σχεδιασμό η ερευνήτρια είχε φροντίσει να καταγράψει στο ημερολόγιο που τηρούσε όσο ήταν παρούσα στην τάξη, παρατηρήσεις προκειμένου να διατηρεί μια πληρέστερη εικόνα της ομάδας πριν την έναρξη της παρέμβασης.

4.3. Συμπεράσματα

Για τον σκοπό της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η προσέγγιση της αφήγησης παραμυθιού για να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο δύναται να συμβάλει στην εκμείωση στοιχείων της εικόνας εαυτού, της ταυτότητας δηλαδή των παιδιών νηπιακής ηλικίας.

Η έρευνα μας ήταν πρωτότυπη καθώς λόγω της πανδημίας και της αναγκαστικής παραμονής στο σπίτι κάναμε χρήση των ευκαιριών και των δυνατοτήτων του διαδικτύου.

Στην έρευνα μας το παραμύθι ως πολύτιμο εργαλείο και οι συνεντεύξεις ως πηγή δεδομένων για κάθε παιδί, βοήθησαν να καταλάβουμε πώς αντιλαμβάνεται το παιδί τον εαυτό του, τον κόσμο γύρω του, πώς αισθάνεται μέσα στο περιβάλλον του. Από τα ερωτήματα που τέθηκαν, τις απαντήσεις που καταγράφηκαν και τα αποτελέσματα που παρατέθηκαν προέκυψε ότι τα παιδιά αναγνώρισαν την εικόνα του εαυτού τους. Επιχειρήσαμε να εκμαιεύσουμε στοιχεία της εικόνας του εαυτού των νηπίων μέσω της αφήγησης παραμυθιών ώστε να διαπιστώσουμε κατά πόσο βρίσκονται στο αναμενόμενο για την ηλικία τους επίπεδο σύμφωνα με τις διατυπωθείσες θεωρίες που παραθέσαμε.

Είναι η ταυτότητα των παιδιών εκείνη που προσέλαβαν μέσα από το παραμύθι και καθόρισε τις απαντήσεις τους; Είναι η εικόνα του εαυτού τους το στοιχείο που καθοδηγεί τις προτιμήσεις τους; Δύναται η αφήγηση παραμυθιών ως τεχνική της Δραματικής Τέχνης να εκμαιεύσει στοιχεία της αυτοαντίληψης;

Μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι σε όλα τα παιδιά άρεσαν οι ιστορίες, και αυτό φάνηκε από τον τρόπο που παρακολουθούσαν την αφήγηση. Με δεδομένο ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στα παραμύθια ήταν αναμενόμενο να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους μια αφήγηση με τόσο ζωντανό και παραστατικό τρόπο. Χαρά και ενθουσιασμός επικρατούσαν στην ομάδα πριν και μετά από κάθε αφήγηση στην τάξη, κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης με τα παιδιά να εναλλάσσονται στα παιχνίδια ρόλων. Παρόμοια συναισθήματα εισέπραξε η ερευνήτρια και στις διαδικτυακές συνδέσεις κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Τα παιδιά αδημονούσαν για την ώρα της σύνδεσης, συμμετείχαν πρόθυμα στην αφήγηση, και επικοινωνήσαν με την ερευνήτρια χωρίς αμηχανία ή άγχος, παρά την πρωτόγνωρη εμπειρία της διαδικτυακής δράσης.

Η ερευνήτρια τα ενθάρρυνε να εκφραστούν ελεύθερα, σε όποια γλώσσα ένιωθαν άνετα και επιβράβευε κάθε προσπάθεια που γινόταν στην ελληνική γλώσσα. Η θετική ανατροφοδότηση που δέχτηκαν από την ερευνήτρια και τη νηπιαγωγό τους που παρακολουθούσε διαδικτυακά ενίσχυε την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τόνωσε την αυτοεκτίμηση τους.

Διαπιστώσαμε ότι δεν υπήρξε καμία διαφοροποίηση στη θετική επίδραση των αφηγήσεων τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια. Οι ποιοτικές αναλύσεις που

παραθέσαμε ανέδειξαν θετικές αναφορές ως προς την αυτοεικόνα τους, στην αντίληψη των προσωπικών ικανοτήτων τους.

Τα παιδιά έκαναν αναφορές στις συνήθειες καθημερινές τους δραστηριότητες (παίζω, φωνάζω, τραγουδάω,) δηλαδή όπως αναφέρει η Λεονταρή (1996) σε ενέργειες που αναδεικνύουν τις ικανότητες αλλά και σε πράξεις προσφοράς και βοήθειας (σπρώχνω το ποδήλατο του αδελφού μου πολύ ωραία). Οι χαρακτήρες του παραμυθιού (μάγος και γάτα) έδωσαν μάθημα αυτογνωσίας και προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης. Μέσα από την ταύτιση με τους ήρωες αναδύθηκε η εμπιστοσύνη στον εαυτό, η ενηλικίωση, το προσωπικό και κοινωνικό επίτευγμα εαυτού.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η αφήγηση παραμυθιών ως εργαλείο της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει έναν ασφαλή τρόπο για να αναδειχθούν και να διερευνηθούν τα ερωτήματά μας. Με τη δυνατότητα που παρέχει να δίνει υπόσταση σε ιστορίες, αποτελεί ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο για την επικοινωνία και την έρευνα. Θέλουμε να επισημάνουμε ότι ο χρόνος που διαθέσαμε για τις συνεντεύξεις με τα παιδιά ήταν λίγος, λόγω της ηλικίας των παιδιών και του χαρακτήρα του παραμυθιού. Κατά συνέπεια τα αποτελέσματα μας δεν μπορούν να θεωρηθούν απόλυτα. Ωστόσο, θεωρούμε ότι μια τέτοια απόπειρα συνδράμει τον εκπαιδευτικό και την εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου ώστε να γίνει η αναγνωστική ή αφηγηματική εμπειρία πιο ευχάριστη και δημιουργική για τα παιδιά. Ταυτόχρονα η αφήγηση κινητοποιεί ευχάριστα τα παιδιά ιδιαίτερα αυτά της προσχολικής ηλικίας και προσφέρει ερεθίσματα για να ανακαλύψουν, να καλλιεργήσουν τη δημιουργική σκέψη και να εξωτερικεύσουν πτυχές της προσωπικότητάς τους. Το όφελος της αφήγησης θα είναι πολλαπλάσιο αν υπάρχει η δυνατότητα να ενισχύεται από παράλληλες δραστηριότητες και τεχνικές της Δραματικής Τέχνης που ωθούν τα παιδιά να «μιλήσουν».

4.4. Προτάσεις - Επίλογος

Η αφήγηση, η ανάγνωση και στη συνέχεια η συζήτηση των παραμυθιών είναι πολύτιμα εργαλεία στα χέρια του ερευνητή για να καθοδηγήσει το παιδί να αναγνωρίσει τα συναισθήματα των ηρώων και να κάνει συσχετισμούς με τις δικές του εμπειρίες (Roberts, & Crawford, 2008). Η βελτίωση της εικόνας του εαυτού των παιδιών προσχολικής ηλικίας πρέπει να είναι από τους βασικούς στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης. Τα παραμύθια είναι ένα πολύτιμο εργαλείο προσωπικής

και γλωσσικής ανάπτυξης (Shin, 2006), μια πλούσια πηγή δεδομένων από την οποία τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τη γλωσσική έκφραση, να παράγουν αυθόρμητο λόγο και διάλογο, να διδαχθούν φράσεις του παραμυθιού μέσω της επανάληψης, να τροφοδοτήσουν τη φαντασία του μέσω της εικονογράφησης.

Η δημιουργία μιας ηλεκτρονικής εκπαιδευτικής πλατφόρμας που θα συνδυάζεται το μαθησιακό και παιδαγωγικό περιεχόμενο με δραστηριότητες αλληλεπίδρασης αξιοποιώντας και άλλες τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση κρίνεται ενδιαφέρουσα. Η διαμόρφωση μιας τέτοιας πλατφόρμας θα δύναται να προσφέρει άφθονο εποπτικό υλικό και ποικίλα ερεθίσματα για ανάγνωση και γραφή, η χρήση θα πρέπει να είναι προσιτή στα νήπια καθώς και η απρόσκοπτη πρόσβαση τους σε εποπτικό υλικό, στη «γωνιά του παραμυθιού» όπου θα υπάρχει δυνατότητα ανάγνωσης και αφήγησης από ενήλικα αλλά και ενεργοποίησης ηλεκτρονικών βιβλίων και παραμυθιών.

Στις εκπαιδευτικές αυτές παρεμβάσεις, η συμμετοχή των γονιών θα ήταν μείζονος σημασίας, καθώς είναι η ασφαλιστική δικλείδα για τη χρήση του διαδικτύου συγχρόνως όμως αποτελούν μεγαλύτερη επιρροή στην ανάπτυξη και τη συμπεριφορά των παιδιών. Οι γονείς κατέχουν καταλυτικό ρόλο, ειδικά τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών όπου η ανάπτυξή τους καθώς και οι αντιλήψεις που έχουν δημιουργήσει έως τότε, είναι ακόμα αρκετά εύπλαστες.

Από τη διπλωματική διατριβή «Εκμαιεύοντας την αντίληψη εαυτού παιδιών νηπιακής ηλικίας στην Κωνσταντινούπολη με αφήγηση παραμυθιών» αποκομίσαμε σημαντικές γνώσεις χάρη στη βιβλιογραφική έρευνα αλλά και στη δυνατότητα που μας δόθηκε να μελετήσουμε τα συγκεκριμένα παιδιά και τις ανάγκες τους. Συλλέξαμε πληροφορίες για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, για την αυτοαντίληψη, αλλά και για το παραμύθι και το περιβάλλον αφήγησής του. Καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι τα παραμύθια που αγαπήσαμε από παιδιά παραμένουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός μας και ως παιδαγωγών. Στην εποχή μας που η εικόνα έχει αντικαταστήσει την αφήγηση και τείνει να περιορίσει τη φαντασία, η ζωντανή αφήγηση ενός παραμυθιού ψυχαγωγεί το παιδί, διεγείρει την περιέργεια του, καλλιεργεί το πνεύμα, το φέρνει πιο κοντά στον γονιό και τον παιδαγωγό, γίνεται το μαγικό κλειδί που θα ανοίξει τις πόρτες για να βρει λύσεις στα ερωτηματικά του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνόγλωσση

- Αλκηστις. (2012). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αλκηστις. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αλκηστις. (1991). *Η δραματοποίηση για παιδιά*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αναγνωστόπουλος, Β. & Λιάττης, Κ. (1995). *Λαϊκό παραμύθι και παραμυθάδες στην Ελλάδα*. Αθήνα : Καστανιώτης.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). Ο καθρέφτης των παραμυθιών και οι αντανakλάσεις του κατά την αναγνωστική διαδικασία μέσα στην εκπαιδευτική πράξη. Στο Β.Δ. Αναγνωστόπουλος & Κ. Λαόης (επιμ.), *Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας* (Τόμος Β) Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου (σσ. 579-585). Ρέθυμνο: έκδοση Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2001). Λογοτεχνία και νηπιαγωγείο: Συγκοινωνούντα δοχεία δημιουργικότητας. Στο Ε. Κούρτη (επιμ.), *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση* (Τομ. Α.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αυδίκος, Ε. (1977). *Το λαϊκό παραμύθι*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας: Γνωστική – κοινωνική - συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γεωργογιάννης, Π. (2007). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα. Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* (5^{ος} Τόμος). Πάτρα: Ιδιωτική έκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (1995). *Θεωρίες της κοινωνικής ψυχολογίας* (1^{ος} Τόμος). Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννέλος, Α. (2003). Διερεύνηση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης μαθητών Στ' Δημοτικού Σχολείου και η σχέση της με τη σχολική τους επίδοση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 128-143.
- Γραμματάς, Θ. & Τζαμαργιάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαμιανού, Δ. Μ. (1996). Μπρούνο Μπέτελχαιμ. Σχετικά με την αφήγηση του παραμυθιού. *Διαδρομές*, 42, 133-136.

- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΟΕΔΒ.
- Ευκλείδη, Α. & Κάντας, Α. (2000). Γλωσσάρι. *Ψυχολογία*, 7(1), 105-121.
- Ίσαρη, Φ., & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Καΐλα, Μ. & Ξανθάκου, Γ. (1993). *Μάνα, η πρώτη ερωμένη*. Αθήνα: Ντουντούμης.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (2001). *Γενική ψυχολογία- Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας, σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Καπλάνογλου, Μ. (2001). *Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα: Μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καραγεωργίου, Ρ. (1997). *Η θεραπευτική διάσταση της αφήγησης - Τέχνη της αφήγησης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κοντολέων, Μ. (1988). *Απόψεις για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου (3η έκδοση)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουγιουμτζάκης, Γ. (Επίμ.). (2011). *Αναπτυξιακή ψυχολογία: Παρελθόν, παρόν και μέλλον*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κουλάκογλου-Ηλιάδη, Κ. (1988). Ταύτιση και κοινωνικοποίηση στο παραμύθι. *Διαδρομές*, 9, 13-14.
- Κουλουμπή - Παπαετροπούλου, Κ. (1997). Η επιλογή του αφηγήματος, μια άλλη τέχνη. Στο Κ. Κουλουμπή-Παπαετροπούλου (Επιμ.), *Η τέχνη της αφήγησης* (σσ. 117-130). Αθήνα: Πατάκης.
- Κουλουμπή- Παπαετροπούλου, Κ. (1996, Μάιος). Αφήγηση ή ανάγνωση; Ένα ψευδοδίλημμα. *Διαβάζω*, 363, 96-98.
- Κουλουμπή- Παπαετροπούλου, Κ. (1994). *Η τέχνη της αφήγησης στο σχολείο, φιλιαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία, Κ.Ε.Π.Β.*. Αθήνα: Δελφίνι.

- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα – Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεξές, Π. (2000, Μάρτης 29). Κρυφά σχολειά του 2000. *Καθημερινή*, σελ. 30.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη* (β' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάγος, Κ. (2015). Συνέντευξη ή παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2002). *Η ανάπτυξη του εαυτού στην εφηβεία*. Στο Ε. Μακρή - Μπότσαρη, Χ. Νόβα-Καλτσούνη & Α. Τσιμπουκλή (Επιμ.), *Θέματα εφηβείας* (σσ. 9-37). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2006). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η σχολική τάξη. Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1983). Αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση και μάθηση: Θεωρία και παιδαγωγικές συνεπαγωγές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 122, 43-44.
- Μέγας, Γ. Α. (1967). *Εισαγωγή εις την Λαογραφία*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Μερακλής, Μ. Γ. (2001). *Τα παραμύθια μας*. Αθήνα: Εντός.
- Μερακλής, Μ.Γ. (1999). *Το Λαϊκό παραμύθι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μερακλής, Μ.Γ. (1993). *Έντεχνος λαϊκός λόγος*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μιτιλής, Α. (1998). *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη, μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Γιώργος Δαρδάνος.
- Παπαδάτος, Γ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις –δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Θεωρίες αυτοεκτίμησης και αξιολόγησης*. Αθήνα: Σιδέρη.
- Παπάνης, Ε. (2004). *Η αυτοεκτίμηση και η μέτρησή της. Εμπειρική έρευνα και ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

- Παπανικολάου, Ρ. & Τσιλιμένη, Τ. (1998). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Παπανικολάου, Ρ. & Τσιλιμένη, Τ. (1992). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαπετροπούλου –Κουλουμπή, Κ. (1988). Ο Bruno Bettelheim για τα παραδοσιακά παραμύθια. *Περιοδικό Διαδρομές*, (9), 17-20.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985α). *Εξελικτική ψυχολογία, η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση. Προγεννητική περίοδος - βρεφική ηλικία* (1ος Τόμος). Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985β). *Εξελικτική ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση* (2^{ος} Τόμος). Αθήνα : Ιδιωτική Έκδοση.
- Παρίσης, Ι., & Παρίσης, Ν.(2000). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*. Αθήνα : ΟΕΔΒ.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.). (2009). *Τέχνη- παιχνίδι- αφήγηση: Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Σαραφίδου, Γ. Ό. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαχίνη-Καρδάση, Α. (2003). *Μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογή στον χώρο της υγείας*. Αθήνα: Βήτα.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Αφήγηση και εκπαίδευση*. Βόλος: Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Εκδόσεις: Κριτική.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φουστέρης, Χ. (2004). *Η επίδραση των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στην αυτοαντίληψη των προεφήβων*. Πτυχιακή Εργασία, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Μουσειοπαιδαγωγικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Χατζηχρήστου, Χ., Αδαμαντία, Β., Δημητροπούλου, Π., & Κάτη, Α. (2008). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμησης*. Αθήνα: Δαρδακός.
- Χατζηχάνα, Φ. (1988). Παιδί και παραμύθι. *Διαδρομές*, 9, 62.

B. Μεταφρασμένα Έργα

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bakhtin, M. (1980). *Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής* (Μτφ. Δ. Τζιόβας). Αθήνα: Πλέθρον.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση* (Μτφ. Ν. Σταματάκης). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Εγχειρίδιο μελέτης* (Μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Bruner, J. (2004). *Δημιουργώντας ιστορίες: Νόμος, λογοτεχνία, ζωή* (Μτφ. Β. Τσούρτου, Κ. Πολυδάκη, & Γ. Κουγιουμουτζάκης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία (Β' τόμος)* (Μτφ. Μ. Σόλμαν). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Descartes, R. (2003). *Στοχασμοί περί της πρώτης φιλοσοφίας* (Μτφ. Ε. Βανταράκης). Αθήνα: Εκκρεμές.
- Feldman, R. S. (2011). *Εξελικτική ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη (1^{ος} Τόμος)* (Μτφ. Η. Γ. Μπεζεβέγκης). Αθήνα: Gutenberg .
- Goldstein, N. (2008). *Αυτοεκτίμηση-Δυναμική*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Hawkins, C., & Hawkins, J. (2013). *Αχ, γιατί να είμαι γάτα* (Μτφ. Μ. Κριεζή). Αθήνα: Αιώρα.
- Howard, K., & Sharp, A. J. (1994). *Η επιστημονική μελέτη* (Μτφ. Β. Νταλάκου). Αθήνα: Gutenberg.

- Jean, G. (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών* (Μτφ. Μ. Τζαφεροπούλου). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (Μτφ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία: Εισαγωγή* (Μτφ. Ε. Αυγήτα). Αθήνα: Gutenberg.
- Zeller, E. & Nestle, W. (1980). *Ιστορία της ελληνικής φιλοσοφίας* (Μτφ. Χ. Θεοδωρίδη). Αθήνα: Εστία.

Γ. Ξενόγλωσση

- Andersen, C. (2004). Learning in “as –if” worlds: Cognition in drama in education. *Theory into Practice*, 43 (4), 281 – 286.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. In A. Pick (Ed.), *Minnesota symposia on child development* (pp. 3-46). Minnesota: Univ. of Minnesota Press.
- Bettelheim, B. (1989). *The uses of enchantment: the meaning and importance of fairy tales*. New York: Vintage Books.
- Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Vintage Books.
- Boal, A. (2008). *Theatre of the oppressed*. London: Pluto Press.
- Boal, A. (1998). *Legislative theatre*. London: Routledge.
- Burns, R. (1979). *The self-concept: Theory, measurement, development and behavior*. New York: Longman.
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept: Development and education*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Burns, R. B., & Dobson, C. B. (1984). The self-concept. In R. B. Burns & C. B. Dobson (Eds.), *Introductory psychology* (pp. 473-505). Netherlands: Springer.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept along the life span*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Combs, A. W., & Snygg, D. (1959). *Individual behavior: A perceptual approach to behavior*. New York: Harper & Row.

- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and social order*. New York: Scribner's.
- Coopersmith, S. (1984). *Coopersmith self-esteem inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Damon, W & Hart, D. (1988). Self – understanding and social cognitive development. *Early Child Development and Care*, 40(1), 5-23.
- Danilewitz, D. (1991). Once upon a time. . . The meaning and importance of fairy tales. *Early Child Development and Care*, 75(1), 87-98.
- Doyle, A. B., Markiewicz, D., Brendgen, M., Lieberman, M., & Voss, K. (2000). Child attachment security and self-concept: Associations with mother and father attachment style and marital quality. *Merrill Palmer Quarterly*, 46(3), 514-539.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Funder, D. C. (2007). *The personality puzzle* (4th Ed.). New York: Norton.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual review of sociology*, 8(1), 1-33.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A development perspective*. New York: Guilford.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scales of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55(6), 1969-1982.
- Harter, S. (1983α). Developmental perspectives on the self-system. In E.M. Heatherington (Ed.), *Handbook on child psychology: Socialization, personality and social development* (pp. 275-386). New York: Wiley and Sons Inc.
- Harter, S. (1983β). *Supplementary description of the self-perception profile for children: revision of the perceived competence scale for children*. Unpublished manuscript, University of Denver.
- Heuscher, J. E. (1963). *A psychiatric study of fairy tales: Their origin, meaning, and usefulness*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Lubetsky, M. J. (1989). The magic of fairy tales: psychodynamic and developmental perspective. *Child Psychiatry and Human Development*, 19(4), 245- 255.
- Higgins, E.T. (1987). Self- discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Reviews*, 94(3), 319-340.
- Holland, N. (1979). Reading and identity. A psychoanalytic revolution. *Academy Forum (American Academy of Psychoanalysis)*, 23, 7-9.
- Holland, N. (1968). *The dynamics of literary response*. New York: Oxford University Press.

- Huitt, W. (2004). *Important values for school-aged children and youth: A preliminary report*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Jambunathan, S., & Burts, D. (2003). Comparison of perception of self-competence among five ethnic groups of preschoolers in the US. *Early Child Development and Care, 173*(6), 651-660.
- Jambunathan, S., & Counselman, K. P. (2004). Perception of self-competence among Asian Indian preschoolers living in the USA and India. *International Journal of Early Years Education, 12*(2), 17-23.
- James, W. (1890). *Principles of psychology I*. New York: Henry Holt & Co.
- James, W. (1902). *The varieties of religious experience: A study in human nature*. London & Bombay: Longmans, Green, and Co.
- Keller, A., Ford, L. H. Jr., & Meachum, J. A. (1978). Dimensions of self – Concept in preschool children. *Developmental Psychology, 14*(5), 483-489.
- Ketabi, S., Zabihi, R., & Ghadiri, M. (2012). Bridging theory and practice: How creative ideas flourish through personal and academic literacy practices. *International Journal of Research Studies in Psychology, 2*(2), 61-70.
- Kihlstrom, J.F. & Klein, S.B. (1997). Self - knowledge and Self – awareness, and the Self – concept. In J.G. Snodgrass & R.L. Thomson (Eds.), *The self across asychology: Self-recognition, Self-awareness and the self-concept* (pp. 5-17). NY: New York Academy of Sciences.
- Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l' évaluation et de la recherche en éducation; avec lexique anglais-français*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979a). Toward a theory of social cognition: The development of self. *New Directions for Child and Adolescent Development, 1979*(4), 1-20.
- Lewis, M., & Brooks – Gun, J. (1979b). *Social cognition and the acquisition of self*. New York, NY: Plenum Press.
- Magos, K. & Kontogianni, A. (2009). *When Ali meets Angeliki»: A research of student teachers perceptions for the ethnic other, In the proceedings of the international congress of comparative literature and the teaching of literature and language «We speak the same culture*. Ankara: Gazi University.
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the infant*. New York, NY: Basic.

- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology, 83*(3), 377–392.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meadows, S. (1999). *Understanding child development*. London, UK: Routledge.
- Palavan, O. (2017). Impact of drama education on the self-confidence and problem solving skills of students of primary school education. *Kastamonu Education Journal, 25*(1), 187-202.
- Park, J. H., Schaller, M., & Crandall, C. S. (2007). Pathogen-avoidance mechanisms and the stigmatization of obese people. *Evolution and Human Behavior, 28*(6), 410-414.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Purkey, G. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.
- Roberts, S. & Crawford, P. (2008). Real life calls for real books: Literature to help children cope with family stressors. *Young Children, 63*, 12-17.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. New York: Basic.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NY: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review, 60*(1), 141-156.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1989). Development of test anxiety in high school students. In I. G. Sarason & C. D. Spielberger (Eds.), *Stress and anxiety* (pp. 65-79). Washington DC: Hemisphere.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology, 74*(1), 3-7.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretation. *Review of Educational Research, 46* (3), 407- 441.
- Shin, S. J. (2006). High-stakes testing and heritage language maintenance. In K. Kondo-Brown (Ed.), *Heritage language development: Focus on east Asian immigrants* (pp. 127-144). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Schonmann, S. (2011). *Key concepts in theatre/ drama education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Thompson, S. (1946). *The folktale*. New York: The Dryden Press.
- Tsiaras, A. (2012). Dramatic play as a means of developing primary school students' self-concept. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 3(1), 47- 67.
- Wells, L. E., & Marwell, G. (1976). *Self - Esteem: Its conceptualization and measurement*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 233-261.
- Wylie, R. C. (1989). *Measures of self – concept*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Wylie, R. C. (1979). *The self- concept (Vol. 2): Theory and research on selected topics*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Wylie, R. C. (1974). *The self-concept (Vol. 1): A review of methodological considerations and measuring instruments*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Zentner, M., & Renaud, O. (2007). Origins of adolescents' ideal self: An intergenerational perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 557 – 574.
- Ziller, R. C. (1973). *The social self*. New York: Pegamon Press.

Δ. Διαδικτυακές πηγές

- Σίμου, Β. & Παπάνης, Ε. (2007). *Αυτοεκτίμηση μαθητών*. Διαθέσιμο στο http://erapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_26.html. (Ανακτήθηκε 17/1/2021).
- Λαμπρέλλη, Λ. (2013). *Γιατί λέω παραμόθια*. Διαθέσιμο στο <https://totheatro.blogspot.com/2013/03/giatileoparamithia.html>. (Ανακτήθηκε 17/1/2021).
- Τζάνη, Μ. & Κεχαγιάς, Χ. (2005). *Σημειώσεις για το μάθημα: Μεθοδολογία έρευνας κοινωνικών επιστημών*. Διαθέσιμο στο https://www.researchgate.net/publication/328319019_Tzane_M_Kechagias_CH_2005_Methodologia_Ereunas_Koinonikon_Epistemon_Athena_Ethniko_Kapodistriako_Panepistemio_Athenon (Ανακτήθηκε 22/1/2021).

Παπάνης, Ε. (2007). *Ελληνική κοινωνική έρευνα*. Διαθέσιμο στο http://erapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_6657.html (Ανακτήθηκε 23/1/2021).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

- 1.** Ποιος θα ήθελες να είσαι; Ο μάγος ή η γάτα;
- 2.** Αν συναντούσες το μάγο, εσύ τι θα ήθελες να αλλάξεις;
- 3.** Αν σε άλλαζε ο μάγος , τι θα ήθελες να γίνεις;
- 4.** Τι νομίζεις ότι θα άρεσε στο μάγο και δεν θα το άλλαζε;
- 5.** Τι κάνεις καλά;
- 6.** Τι θα ήθελες να κάνεις καλύτερα;
- 7.** Σε τι θα ήθελες να είσαι πιο καλός;
- 8.** Τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις;
- 9.** Οι μεγάλοι τι λένε για σένα;
- 10.** Οι φίλοι τι λένε για σένα;

Παραμύθι



Δεν μ' αρέσει
η ουρά μου
ούτε το νιαούρισμά μου.
Μοιάζω με χοντροπατάτα.
Αχ, γιατί
να είμαι γάτα!



Να σε κάνω παπαγάλο;
Λέγε γρήγορα, Μαγδάλω!
Αν δεν ήσουν αυτό που είσαι,
τι θα ήθελες να είσαι;



Κάτι καλύτερο
από γατί.
Μόνο που, μάγε μου,
δεν ξέρω τι.



Άμπρα Κατάμπρα και λάδι και ξίδι
πλοίαρχος γίνε και φύγε ταξίδι!







Το πρόβλημά μου πάλι δεν το έλυσα.
Καθόλου δεν μ' αρέσει να 'μαι μέλισσα.
Πετάω στον αέρα και ζαλίζομαι,
μυρίζω τα λουλούδια και φταρνίζομαι!



Άμπρα Κατάμπρα πάλι και μήλο και αχλάδι
γίνε λαγός και πήδα συνέχεια στο λιβάδι!





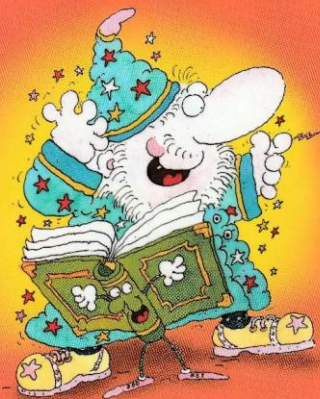


Πάρα πολύ! Το αλάτι δώσ' μου
κι άσε με να 'μαι ο εαυτός μου.
Δεν θέλω να 'μαι τίποτ' άλλο
παρά η γάτα η Μαγδάλω!



Έμμετρη διασκευή από τη στιχουργό
των τραγουδιών της Λιλιπούπολης
Μαριάννα Κριεζή

- Γάτα μου αγαπημένη γιατί είσαι μουτρωμένη;
- Δεν μ' αρέσει η ουρά μου ούτε το νιαούρισμά μου.
Μοιάζω με χοντροπατάτα. Αχ, γιατί να είμαι γάτα!



Τριφερότητα
και χιούμορ
πλημμυρίζουν
τα στιχάκια της
Μαριάννας Κριεζή
και μας ταξιδεύουν
στην αθωότητα
αλλά και στις
αγωνίες της
παιδικής ψυχής.

www.alora.gr



