



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»**

ΤΙΤΛΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ: Η ανάπτυξη της αίσθησης του χιούμορ σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τη δραματοποίηση παραμυθιών με τη χρήση δραματικών τεχνικών. Μια έρευνα δράσης σε μαθητές Δ΄ Τάξης Δημοτικού Σχολείου.

Μαρία Γιαννακούλη

A.M.: 5052201901004

Επιβλέπων Καθηγητής: Αντώνιος Λενακάκης

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής: Αστέριος Τσιάρας, Μαρία Κλαδάκη

ΝΑΥΠΛΙΟ 2021

Ευχαριστίες

Φτάνοντας στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που με στήριξαν και με ενθάρρυναν. Για την προθυμία του να μου εξηγήσει, να μου προτείνει και να με δια φωτίσει ευχαριστώ τον επιβλέποντα στην εργασία μου κύριο Λενακάκη. Για τη συνεπίβλεψη της εργασίας μου ευχαριστώ την κυρία Κλαδάκη.

Για τις γνώσεις, για την τεχνογνωσία, για την προθυμία να δίνει απαντήσεις σε κάθε απορία και για την αφοσίωση που μου ενέπνευσε προς τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση στη διάρκεια όλων των σπουδών μου ευχαριστώ τον καθηγητή μας κύριο Τσιάρα. Για τους καινούριους ορίζοντες που άνοιξαν στο πνεύμα μου χάρη στη διδασκαλία, την ενθάρρυνση και την προσήνειά της ευχαριστώ την καθηγήτριά μας κυρία Άλκηστις Κοντογιάννη. Για την εμπιστοσύνη, για τη χαρά και τις περιπέτειές μας με όχημα τη θεατρική αγωγή ευχαριστώ τους εκπληκτικούς μαθητές και μαθήτριάς μου.

Ευχαριστώ θερμά τον αγαπημένο σύντροφο της ζωής μου για την παρότρυνση, την κατανόηση και την αγάπη του. Ευχαριστώ θερμά τους αγαπημένους μου γονείς για την ενθάρρυνση και την ώθηση που μου έδωσαν για να πραγματοποιήσω μεταπτυχιακές σπουδές και για την καλοσύνη και την παντοτινή κατανόηση.

Στη μνήμη
της γιαγιάς Γιωργούλας και της γιαγιάς Ντίνας
που με αγάπησαν με τα παραμύθια τους

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	II
Πίνακας περιεχομένων	IV
Κατάλογος πινάκων.....	VI
Πίνακας διαγραμμάτων	VII
Περίληψη.....	VIII
Abstract.....	IX
Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	3
1.1 Το παραμύθι και η αφήγηση	3
1.1.1Ο παιδαγωγικός ρόλος του παραμυθιού.....	3
1.1.2 Η αφήγηση	5
1.1.3 Το παραμύθι στην εκπαίδευση.....	7
1.2 Το χιούμορ.....	9
1.2.1 Οι διαστάσεις του χιούμορ.....	9
1.2.2 Οι θεωρίες που αναφέρονται στο χιούμορ.....	11
1.2.3 Το χιούμορ στο σχολείο.....	12
1.3 Δράμα και δραματοποίηση παραμυθιών.....	15
1.3.1 Το δράμα στην εκπαίδευση	15
1.3.2 Η δραματοποίηση παραμυθιών και οι δραματικές τεχνικές	20
1.4 Συμπεράσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης.....	22
Κεφάλαιο 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	24
2.1 Σκοπός της έρευνας-ερευνητικές υποθέσεις.....	24
2.2 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	25
2.3 Ερευνητικός πληθυσμός- δείγμα	27
2.4 Περιγραφή του προγράμματος παρεμβάσεων.....	27
Κεφάλαιο 3: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	30
3.1 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων.....	30
3.2 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.....	42
3.2.1 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων από το ημερολόγιο παρατήρησης.....	42
3.2.2 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων από την ημιδομημένη συνέντευξη	51
Κεφάλαιο 4: ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	54
4.1 Ερμηνεία των ευρημάτων-Συμπεράσματα.....	54
4.2 Συζήτηση.....	55

4.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	56
4.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	57
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	58
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ	68
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΛΗΨΕΙΣ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ.....	80

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Πίνακας συχνοτήτων ανά ομάδα	30
Πίνακας 2: Πίνακας συχνοτήτων ανά φύλο	30
Πίνακας 3: Περιγραφικά στοιχεία ανά ομάδα και φύλο	30
Πίνακας 4: Έλεγχος αξιοπιστίας με τον δείκτη Cronbach's Alpha	31
Πίνακας 5: Έλεγχος κανονικής κατανομής Shapiro-Wilk	32
Πίνακας 6: Συσχετίσεις μεταβλητών Kendall's tau b	34
Πίνακας 7: Μέσοι όροι μεταβλητών ανά ομάδα	34
Πίνακας 8: Έλεγχος ομοιογένειας Mann Whitney U test ανάμεσα στις ομάδες ...	35
Πίνακας 9: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν και μετά στην ομάδα ελέγχου	36
Πίνακας 10: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon, διαχείριση δυσκολιών πριν και μετά, ομάδα ελέγχου	36
Πίνακας 11: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon, δημιουργία χιούμορ πριν και μετά, ομάδα ελέγχου	37
Πίνακας 12: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon, εκτίμηση χιούμορ πριν και μετά, ομάδα ελέγχου	37
Πίνακας 13: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon, βελτίωση αίσθησης χιούμορ πριν και μετά, ομάδα ελέγχου	37
Πίνακας 14: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν και μετά στην πειραματική ομάδα	38
Πίνακας 15: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon, διαχείριση δυσκολιών πριν και μετά, πειραματική ομάδα	38
Πίνακας 16: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon, δημιουργία χιούμορ πριν και μετά, πειραματική ομάδα	39
Πίνακας 17: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon, εκτίμηση χιούμορ πριν και μετά, πειραματική ομάδα	39
Πίνακας 18: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon, βελτίωση αίσθησης χιούμορ πριν και μετά, πειραματική ομάδα	39

Πίνακας διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Ραβδόγραμμα μέσων όρων πριν/μετά μεταβλητών	40
Διάγραμμα 2: Ραβδόγραμμα μέσων όρων μεταβλητών πριν και μετά, ομάδα ελέγχου	40
Διάγραμμα 3: Ραβδόγραμμα μέσων όρων μεταβλητών πριν και μετά, πειραματική ομάδα	41

Περίληψη

Η διατριβή αυτή πραγματοποιήθηκε προκειμένου να μελετηθεί η επίδραση της δραματοποίησης παραμυθιών με τη χρήση δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της αίσθησης του χιούμορ των παιδιών. Είναι μια έρευνα δράσης που υλοποιήθηκε σε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων, μία κάθε εβδομάδα, και συμμετείχαν 32 παιδιά 9 έως 10 ετών, μαθητές της Δ' τάξης από δυο δημοτικά σχολεία. Με τυχαία επιλογή η μια τάξη ήταν η πειραματική ομάδα και η άλλη ήταν η ομάδα ελέγχου. Χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι. Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο Multidimensional Sense of Humor Scale (MSHS) (Dowling & Fain, 1999) και το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Για την ποιοτική έρευνα αξιοποιήθηκε το ημερολόγιο παρατήρησης και η ημιδομημένη συνέντευξη των μαθητών. Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, η δραματοποίηση παραμυθιών με τη χρήση δραματικών τεχνικών είχε αξιοσημείωτο αντίκτυπο στην ανάπτυξη της αίσθησης του χιούμορ των παιδιών καθώς, μέσω της δραματοποίησης, τα παιδιά μπόρεσαν να ανακαλύψουν και να αξιοποιήσουν τις χιουμοριστικές πτυχές των παραμυθιών.

Λέξεις-κλειδιά: χιούμορ, δραματοποίηση, δραματικές τεχνικές, παραμύθι

Abstract

This thesis was conducted in order to study the effect of the dramatization of fairy tales using drama techniques on the development of a child's sense of humor. It is an action research TiE project that was implemented in a program of 12 interventions, one every week, and involved 32 children aged 9 to 10 who were fourth-graders from two primary schools. By random selection, one class was the experimental group and the other was the control group. Both quantitative and qualitative methods were used. To analyze the quantitative data, we used the Multidimensional Sense of Humor Scale (MSHS) (Dowling & Fain, 1999) and the SPSS statistical software. For the qualitative research, an observation diary and a semi-structured interview of the pupils were utilized. The results of this research showed that the dramatization of fairy tales using drama techniques had a significant impact on the development of a sense of humor in children as, through dramatization, children were able to reveal and exploit the humorous aspects of fairy tales.

Key words: humor, dramatization, drama techniques, fairy tale

Εισαγωγή

Κατά την ηλικία των εννέα με δέκα ετών και καθώς τα παιδιά αποκτούν σταδιακά μια συναισθηματική και γνωστική ωριμότητα, αντιλαμβάνονται ότι τα αστεία που αναφέρονται σε άλλα άτομα είναι αποδεκτά κι ευχάριστα μονάχα όταν γίνεται με σαφήνεια αντιληπτό ότι δε βλάπτουν κανέναν (Cornett, 1986). Αποκτώντας τα παιδιά καλή αίσθηση του χιούμορ έχουν υπόψη τους ότι για να είναι πετυχημένα τα αστεία τους θα πρέπει να μην θίγουν τους άλλους και προσέχοντάς το αυτό αποκτούν ενσυναίσθηση και κοινωνική ευαισθησία και γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν την καλλιέργεια της καλής αίσθησης του χιούμορ στους μαθητές τους (Jewell, 2005).

Με την εργασία αυτή επιχειρήθηκε να αξιοποιηθεί η δραματοποίηση λαϊκών παραμυθιών με τη χρήση δραματικών τεχνικών με στόχο την ανάπτυξη της αίσθησης του χιούμορ σε μαθητές της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Στην ηλικία αυτή τα παιδιά είναι ικανά να καλλιεργήσουν την αίσθηση του χιούμορ τους (Semrud-Clikeman & Glass, 2010) αλλά είναι και σε θέση να κατανοήσουν τα παραμύθια και να δουλέψουν πάνω σε αυτά (Boerger, 2011).

Στο πρώτο κεφάλαιο, το οποίο και αποτελεί το θεωρητικό μέρος αυτής της μελέτης, γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τον παιδαγωγικό ρόλο του παραμυθιού, με την αφήγηση και με τη θέση του παραμυθιού στη σύγχρονη εκπαίδευση. Στη συνέχεια, σε αυτό το κεφάλαιο, εξετάζεται η έννοια του χιούμορ, οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί γύρω από το χιούμορ και η λειτουργία του χιούμορ στη σχολική τάξη. Το τελευταίο μέρος του πρώτου κεφαλαίου αναφέρεται στο δράμα στην εκπαίδευση καθώς και στη δραματοποίηση και στις δραματικές τεχνικές. Το πρώτο κεφάλαιο κλείνει με μια σύντομη παρουσίαση των συμπερασμάτων από το σύνολο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, που αφορά τη μεθοδολογία που ακολουθήσαμε στην έρευνα, αρχικά αναφερόμαστε στην ερευνητική μας υπόθεση, δηλαδή στη δυνατότητα επενέργειας της δραματοποίησης παραμυθιών στην ανάπτυξη του χιούμορ των παιδιών καθώς και στα ερευνητικά ερωτήματα εάν είναι η αφήγηση και η δραματοποίηση παραμυθιών μια προσφιλή διαδικασία για τα παιδιά και εάν τα παιδιά μπορούν να ανακαλύψουν το χιούμορ που ενυπάρχει ακόμη και σε φαινομενικά μη χιουμοριστικά στιγμιότυπα της πλοκής των παραμυθιών χάρη στη δραματοποίηση. Στη συνέχεια του δεύτερου κεφαλαίου γίνεται λόγος για τα μέσα συλλογής των δεδομένων που ήταν το

ερωτηματολόγιο, η τήρηση ημερολογίου παρατήρησης από την ερευνήτρια και η ημιδομημένη συνέντευξη των μαθητών καθώς επίσης γίνεται αναφορά και στον τρόπο επιλογής του ερευνητικού δείγματος που ήταν η δειγματοληψία ευκολίας. Στο τελευταίο υποκεφάλαιο παρουσιάζεται η φιλοσοφία βάσει της οποίας δομήθηκαν στο σύνολό τους οι παρεμβάσεις.

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

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

Κεφάλαιο 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.1 Το παραμύθι και η αφήγηση

1.1.10 παιδαγωγικός ρόλος του παραμυθιού

Τα κύρια είδη εννοιολογικής προσέγγισης του παραμυθιού που εμφανίστηκαν κατά τον 20ο αιώνα είναι λαογραφικές, δομικές, λογοτεχνικές, ιστορικές, μαρξιστικές και φεμινιστικές προσεγγίσεις αλλά καμία μεμονωμένη προσέγγιση ή μεθοδολογία δεν μπορεί να αποφανθεί ότι είναι η «σωστή» εφόσον κάθε μια από αυτές αντικατοπτρίζει το καθοριστικό πολιτιστικό και ιστορικό πλαίσιο εντός του οποίου έχει διατυπωθεί (Zipes, 2000). Τα παραμύθια σε διάφορους πολιτισμούς διέπονται από κάποια κοινά μοτίβα συμβόλων, θεμάτων και ιδεών γεγονός που, σύμφωνα με τον Wilkin (2014), ίσως αποδεικνύει και την κοινή για όλους τους ανθρώπους ανάγκη να αναζητούν την αλήθεια μέσα στα λαϊκά αυτά ιστορήματα. Στα παραμύθια *«το πραγματικό με το υπερφυσικό συσχετίζονται και συνυπάρχουν σαν κάτι το απόλυτα συνηθισμένο»* (Ιωάννου, 2008:7) και οι ήρωές τους, παρόλο που πάντα ανήκουν στον γήινο, ανθρώπινο κόσμο, μπορούν να συνομιλούν και να συμπράττουν με υπερφυσικές υπάρξεις (Σέργη, 2013). Κατά τον Μερακλή (1974:45) *«ο άνθρωπος γνώρισε τη σκληρή φύση και τη νομοτέλειά της αλλά δε θέλησε, πιο καλά δε μπόρεσε εκ ψυχικής κατασκευής, να αποκλείσει από μέσα του την τάση να συγκινείται από το θαύμα»*.

Η χαρακτηριστική στα μαγικά παραμύθια παρουσίαση ενός απλού και συνηθισμένου χαρακτήρα ο οποίος, είτε αποκτώντας μια υπεράνθρωπη δύναμη είτε επιμένοντας στους στόχους του και αντλώντας τη δύναμη από την ψυχή του, κατορθώνει να κατατροπώσει αδυσώπητους εχθρούς και να ξεπεράσει ανυπέρβλητα εμπόδια φτάνοντας εντέλει στην ευτυχία, κάνει τα παραμύθια τόσο προσφιλή κι αγαπητά ακριβώς γιατί ισχυροποιούν μια αισιόδοξη πίστη στους ανθρώπους: η δικαίωση δεν θα έρθει σε μια άλλη, μετέπειτα ζωή αλλά μπορούμε, εκμεταλλευόμενοι τις δυνατότητές μας, να αγωνιστούμε για να εκπληρώσουμε τους στόχους μας και να ομορφύνουμε τη ζωή μας και τον κόσμο μας (Zipes, 2004). Έτσι, το παραμύθι γίνεται ο εκφραστής αφενός των συλλογικών φιλοδοξιών και αφετέρου της προσωπικής ευαισθησίας (Canepa, 2019).

Κατά τον Zan (1996:229) *«η πλειοψηφία των παραμυθιών περιέχει μια έμπρακτη ηθική, που δεν είναι διατυπωμένη σε «μαθήματα» αλλά την επωμίζεται ο ίδιος*

ο ήρωας» κι έτσι το παραμύθι, χωρίς να καταφεύγει σε ηθικά διδάγματα και εντολές, δημιουργεί ηθική συνείδηση αναδεικνύοντας τη δικαίωση της καλοσύνης (Μαντάς, 1972). Μέσω των παραμυθιών, τα παιδιά ενστερνίζονται ηθικές αξίες και μαθαίνουν να εκτιμούν την ειλικρίνεια (Rahman & Hum, 2017).

Σχετικά με τη συμβολή του παραμυθιού στην παιδική ψυχολογία, έχει παρατηρηθεί από τους μελετητές ότι τα παιδιά μέσω του παραμυθιού ανακουφίζονται από συναισθήματα ενοχής και ντροπής που τυχόν νιώθουν (όπως η ροπή προς βανουσύτητα, ο θυμός, η ζήλια), προβάλλοντάς τα στους αρνητικούς ήρωες ενώ τα ίδια ταυτίζονται με τους θετικούς ήρωες του παραμυθιού (Fox Eades, 2006). Εξάλλου, το παραμύθι με την αισιόδοξη κατάληξή του χαροποιεί τα παιδιά, δίνει ώθηση στη φαντασία, και, με τους κινδύνους και τις αποτυχίες που έχουν προηγηθεί της τελικής ευτυχούς έκβασης των περιπετειών του ήρωα, αναδεικνύει τη σταδιακή πρόοδο της προσωπικότητας προς την ωρίμανση (Τσιτσλοσπέργκερ, 1999). *«Το παιδί κατανοεί διαισθητικά ότι αν και αυτές οι ιστορίες είναι εξωπραγματικές, είναι εντούτοις αληθινές, ότι ενώ αυτό το οποίο αφηγούνται δε συμβαίνει στην πραγματικότητα, πρέπει να συντελεστεί ως εσωτερική εμπειρία και προσωπική ανάπτυξη»* (Μπετελχάιμ, 1995:107). Το παραμύθι είναι επίσης ένα εργαλείο για κοινωνική και διαπροσωπική ανάπτυξη καθώς μέσω αυτού τα παιδιά οικειοποιούνται εμπειρίες, συναισθάνονται χαρακτήρες, λυπούνται με τις ατυχίες και ενθουσιάζονται με την επιτυχία ή τη χαρά των άλλων (Davies, 2007).

Το παραμύθι συμβάλλει στην απόκτηση συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων καθοριστικών για τον γραμματισμό (Grugeon & Gardner, 2012) και, επίσης, παράλληλα με την ανάπτυξη της φαντασίας, επέρχεται και η ενίσχυση *«της δημιουργικής και της αναλογικής σκέψης»* (Παμουκτσόγλου, 2007:120) καθώς το παραμύθι συμβάλλει στην ενδυνάμωση της ικανότητας των παιδιών να αποσαφηνίζουν και να κατανοούν πέρα από την άμεση εμπειρία τους. Κατά την Canepa (2019), το παραμύθι στη σχολική τάξη μπορεί επίσης να αξιοποιηθεί ως ένα έναυσμα για συζήτηση επί διαφόρων θεμάτων, πράγμα που λειτουργεί θετικά ως προς την ενίσχυση της κριτικής ικανότητας των μαθητών. Επειδή το παραμύθι μπορεί να προσεγγίσει θέματα από διαφορετική οπτική γωνία, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πραγματευτούν ζητήματα που αλλιώς θα ήταν δύσκολο να αναλυθούν και να γίνουν προσιτά και κατανοητά στα παιδιά και επίσης, μέσω του παραμυθιού, διευρύνεται η φαντασία των παιδιών και ωφελείται η πνευματική τους

υγεία έτσι ώστε να καθίστανται πιο ικανά να αντιμετωπίσουν καθημερινές καταστάσεις (Davies, 2007).

1.1.2 Η αφήγηση

Οι άνθρωποι, απολαμβάνοντας από κοινού μια ιστορία, έρχονται πιο κοντά ο ένας στον άλλον, εδραιώνοντας μια ευχάριστη σχέση μεταξύ αφηγητών και ακροατών και δημιουργώντας μια αφηγηματική κοινότητα (Greene, 1996). Κατά τον Αυδίο (1999), η αφήγηση είναι αναγκαία για τον άνθρωπο της σύγχρονης εποχής γιατί αυτή δημιουργεί τη βάση για την κοινωνικότητα κι ενισχύει τη συνεκτικότητα ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, της συντροφιάς και των ποικίλων κοινωνικών ομάδων. Παρατηρείται εξάλλου μια στροφή του ενδιαφέροντος του δυτικού κόσμου προς την αφήγηση (σε σχολεία, θέατρα, βιβλιοθήκες, νοσοκομεία και οίκους ευγηρίας καθώς και η θεραπευτική αφήγηση) και το ενδιαφέρον αυτό είναι μέρος μιας αντίδρασης στην εμπορευματοποίηση του λαϊκού πολιτισμού σε έναν κόσμο τεχνολογίας (Zipres, 1997).

Κατά τον Greene (1996:33) *«η αφήγηση δεν είναι ούτε απαγγελία ούτε ηθοποιία»* αλλά εξωτερίκευση προσωπικών συναισθημάτων και αξιών από μέρους του αφηγητή, μια *«ψυχική απογύμνωση»* (Greene,1996:33) που φανερώνει τη σημαντικότητα του αφηγήματος για τον αφηγητή και δημιουργεί στα παιδιά εμφανή προτίμηση στην αφήγηση και αισθήματα εμπιστοσύνης για τους ανθρώπους που αφηγούνται με ωραίο τρόπο τις ιστορίες (Greene,1996). Σύμφωνα με τους Cooper, Collins, & Saxby (1994), υπάρχουν συγκεκριμένοι τρόποι ώστε να ειπωθεί μια ιστορία καλά από μέρους του αφηγητή όπως είναι η οπτική επαφή με τους ακροατές, η δημιουργία της αίσθησης ότι η συγκεκριμένη αφήγηση είναι ένα ξεχωριστό γεγονός, η κατάλληλη διακύμανση της φωνής και η χρήση εξωγλωσσικών στοιχείων, η ταιριαστή κίνηση του σώματος, η ενεργοποίηση της φαντασίας του ίδιου του αφηγητή ώστε να τη μεταδώσει και στους ακροατές του και να την προσλάβουν με όλες τους τις αισθήσεις, η σύνδεση της αφήγησής του με το εδώ και το τώρα, ανάδειξη της ιδιαιτερότητας που οφείλεται στην εθνολογική προέλευση του κάθε παραμυθιού, η έναρξη και το κλείσιμο της αφήγησης με χαρακτηριστικές χαριτωμένες φράσεις που σηματοδοτούν τη μετάβαση και την επάνοδο από τον κόσμο του φανταστικού, η ικανότητα να παραλείπει τα περιττά στοιχεία και τέλος η ηρεμία και η απόλαυση της αφήγησης.

Όσον αφορά συγκεκριμένα την αφήγηση παραμυθιών μέσα στη σχολική τάξη, οι δάσκαλοι μπορούν να αξιοποιήσουν την αφήγηση με πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές τους είτε πρόκειται για παραδοσιακή είτε για ψηφιακή αφήγηση αφού κι οι δυο αποτελούν ισχυρά εργαλεία γραμματισμού (Lisenbee & Ford, 2018). Τα παιδιά έχουν μια εκ φύσεως τάση να ακούνε ιστορίες και να αφοσιώνονται ακούγοντας και σωματίζοντας ώστε με αυτό τον τρόπο μπορεί ο εκπαιδευτικός να ελκύσει την προσοχή τους ακόμη κι αν οι μαθητές είναι ανήσυχοι (Cordi, 2019). Εμπλεκόμενα τα παιδιά σε μια διαδικασία χάρη στην οποία νιώθουν χαρά κι ανταμοιβή, όπως είναι το να ακούν και να διηγούνται παραμύθια, εξελίσσονται στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, αναπτύσσουν στρατηγικές σκέψης, αποβάλλουν το στρες κι επίσης βοηθούνται ως προς την ικανότητα ενεργής ακρόασης και ομιλίας (Fox Eades, 2006). Ειδικότερα όσον αφορά τις δεξιότητες ομιλίας, παρατηρείται από τους μελετητές αφενός ότι οι μαθητές δείχνουν μια ενθουσιώδη ανταπόκριση σε μαθησιακές πρακτικές που σχετίζονται με την αφήγηση και τις τεχνικές της, με αποτέλεσμα τη διεύρυνση του λεξιλογίου τους, τη βελτίωση ως προς τη χρήση των γλωσσικών γραμματικών κανόνων όπως επίσης και την ευχέρεια κατανόησης νοημάτων στο περιεχόμενο της εκάστοτε ιστορίας που λεγόταν (Hakim, 2018) και αφετέρου ότι η ενσωμάτωση της αφήγησης στο πρόγραμμα διδασκαλίας βοηθά τους μαθητές στην ικανότητα γραφής και ανάγνωσης (Satriani, 2019).

Η αφήγηση παραμυθιών από μέρος των ίδιων των παιδιών, πέραν της γλωσσικής ωφέλειας, ενισχύει την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται και να διευθετούν σε σωστή σειρά και διαστάσεις τα γεγονότα, την ικανότητα να συνδέουν το αίτιο με το αποτέλεσμα καθώς επίσης αναπτύσσει και τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητές τους όταν τα παιδιά αφηγούνται και ταυτόχρονα πραγματοποιούν μια παρουσίαση που περιλαμβάνει τη λεκτική και μη-λεκτική επικοινωνία με το ακροατήριο, τη χειρονομία, την αντίληψη του ρυθμού και τη μνημονική διεργασία (Alastair, 2012).

Επιπλέον, η αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει κι ως μια φυσική δίοδος που οδηγεί τα παιδιά προς τον θαυμάσιο κόσμο των βιβλίων και της ανάγνωσης. Ειδικά για τις περιπτώσεις παιδιών που δεν έχουν εξοικειωθεί είτε είναι απρόθυμα απέναντι στο διάβασμα βιβλίων είτε παρουσιάζουν αδυναμία στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένου, το να ακούσουν κάποιον να τους αφηγείται παραμύθια αποτελεί ανεκτίμητης αξίας ευκαιρία να έρθουν σε γνωριμία με το κείμενο κι ενδεχομένως να αποκτήσουν την επιθυμία να διαβάσουν βιβλία (Greene, 1996). Κατά την Davies (2007) οι

εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να διαθέτουν άφθονο υλικό ανάγνωσης, ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν την ευκαιρία να διαβάζουν ιστορίες παρόμοιες με αυτές που ακούνε και σε ένα επόμενο στάδιο τα παιδιά να δημιουργήσουν δικές τους ιστορίες και να μάθουν πώς να επικοινωνούν τις ιδέες τους ατομικά και σε ομάδες. Όπως επίσης υποστηρίζει ο Barnes (2020), καθώς τα παιδιά συνθέτουν και αφηγούνται τις ιστορίες τους, αυξάνεται η προθυμία τους για συμμετοχή, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση αλλά και η φαντασία τους, διασκεδάζουν και δημιουργείται στην τάξη ένα κλίμα αποδοχής και ασφάλειας που προωθεί τη φιλία και την απόκτηση κοινών αξιών.

1.1.3 Το παραμύθι στην εκπαίδευση

Κατά τον Μερακλή (1974), δεν είναι ότι στη σημερινή εποχή έχει χαθεί από τους ανθρώπους η αρέσκεια προς το θαυμαστό και το μεταφυσικό αλλά η αφοσίωση προς το παραμύθι έφθινε καθώς αυτό διοχετεύθηκε σε άλλα είδη κι άλλες μορφές. Παρομοίως, παρατηρεί ο Καφαντάρης (2005), το λαϊκό παραμύθι υπολείπεται σήμερα του σύγχρονου εικονογραφημένου ή οπτικοποιημένου κινηματογραφικά παραμυθιού και δε ζει πλέον αφού δεν υπάρχουν οι ανάλογες συνθήκες μέσα στις οποίες γεννιόταν και ευδοκίμωσε δηλαδή η σύναξη της συντροφιάς και η παραστατικότητα του παραμυθά με αποτέλεσμα να «βρίσκεται ακίνητο στα κείμενα» (Καφαντάρης, 2005:20). Η Καπλάνογλου (2002) παρατηρεί ότι συχνά σήμερα υπάρχει μια ασάφεια σχετικά με το τι θα πρέπει να εκλαμβάνουμε ως λαϊκό παραμύθι γιατί τον όρο αυτόν τον οικειοποιούνται κι άλλα είδη και δύσκολα οι γονείς, οι δάσκαλοι και τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε συλλογές αυθεντικών λαϊκών παραμυθιών ενώ είναι πιο πρόσφορες οι διασκευές, από δεύτερο ή τρίτο χέρι, ελληνικών ή ξένων λαϊκών παραμυθιών οι οποίες είναι πιο ελκυστικές λόγω της εικονογράφησης τους όμως σε αυτή την περίπτωση τίθεται το ζήτημα κατά πόσο οι διασκευές μπορούν να διατηρήσουν τον πλούτο της συμβολικής διάστασης του λαϊκού παραμυθιού, την ανθρωπολογικού ενδιαφέροντος εμβάθυνση και την αμεσότητα η οποία το χαρακτηρίζει, πράγμα το οποίο επιτυγχάνεται μόνο με τη γνώση του λαϊκού παραμυθιού από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, τόσο τους προερχόμενους από την εκπαίδευση όσο κι από τη λογοτεχνία.

Στη σημερινή εποχή καθώς «*οι μάστορες της αφήγησης, οι παππούδες και οι γιαγιάδες*» (Αυδίκος, 1999:14) έχουν χάσει την επιρροή τους στην οικογένεια και το

γεγονός αυτό αποκόπτει τα παιδιά από το παραμύθι και γενικώς από την παράδοση, είναι ο δάσκαλος που *«καλείται να παίζει τον ρόλο του λαϊκού παραμυθά, της γριάς νόνας»* (Σπυροπούλου, 2004:20). Όμως, καθώς μας λέει ο Ιωάννου (2008), δεν είναι πολλοί οι δάσκαλοι που καταπιάνονται με το παραμύθι με στόχο να δημιουργηθεί στους μαθητές τους σεβασμός κι αγάπη για αυτό το είδος αλλά οι πιο πολλοί το παραβλέπουν *«ή το χαρακτηρίζουν, όταν τύχει, σαν απάτη περίπου σαν κάτι μη σοβαρό και ασυμβίβαστο για μορφωμένους, και ξεμπερδεύουν»* (Ιωάννου, 2008:10). Ο Ροντάρι (2003) απαντώντας στους αμφισβητίες της αναγκαιότητας της ύπαρξης των παραμυθιών στο σχολείο λέει ότι τα παραμύθια συμβάλλουν στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων ανθρώπων και σίγουρα *«χρησιμεύουν ακριβώς επειδή φαινομενικά δεν χρησιμεύουν σε τίποτα, όπως η ποίηση και η μουσική, όπως το θέατρο και ο αθλητισμός»*. Ο Πελασγός (2007) παρατηρεί ότι υπάρχει μια αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για το παραμύθι στον χώρο της εκπαίδευσης αλλά δεν θα πρέπει να προσεγγιστεί υπό φιλολογική οπτική, όπως διάφορα άλλα είδη γραπτών λογοτεχνικών κειμένων, γιατί έτσι φαίνεται παρωχημένο και χάνεται η πρωταρχική αισθητική του αξία. Στα πλαίσια μιας ενδοσχολικής αφηγηματικής κοινότητας υπάρχει μια ισότιμη συνεισφορά όλων των μελών η οποία απέχει από τη μορφή μιας μονόδρομης σχέσης μαθησιακού προσανατολισμού και η προϋπόθεση από μέρους του εκπαιδευτικού η οποία επικυρώνει την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων είναι η ανασυγκρότηση του περιβάλλοντος της τάξης, ο εξοβελισμός κάθε υπαλληλικού τύπου σχέσης και η δημιουργία ενός πεδίου *«ισότιμων αφηγηματικών σχέσεων»* (Αυδίκος, 2007:31) μέσα στα πλαίσια του οποίου αποδεσμεύεται η δημιουργικότητα των μαθητών κι αυτοί μετασχηματίζονται από απλοί ακροατές σε δημιουργούς κι αφηγητές (Αυδίκος, 2007). Σε νεότερες έρευνες έγιναν εμφανείς οι θετικές συνέπειες από την ενασχόληση των μαθητών με το παραμύθι υπό τη μορφή αναδιήγησης ιστοριών τις οποίες τα παιδιά άκουγαν και κατόπιν διηγούνταν εκ νέου προσθέτοντας σε αυτήν την προσωπική τους οπτική εν είδει συνεισφοράς στην ομάδα (Reason & Heinemeyer, 2016). Επιπλέον, λόγω της πολυπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει την εποχή μας, καθίσταται αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός και η ένταξη της αφήγησης παραμυθιών στον χώρο της εκπαίδευσης καθώς συμβάλλει στη διάσωση της πολιτιστικής ταυτότητας και προωθεί ένα πνεύμα οικουμενικότητας καθώς μέσω αυτής συναντιούνται πολιτισμοί και δημιουργείται ένα κλίμα σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας (Τσιλιμένη, 2007).

1.2 Το χιούμορ

1.2.1 Οι διαστάσεις του χιούμορ

Στις πρώτες ανθρωπολογικής και λαογραφικής φύσεως μελέτες, το χιούμορ δεν κατείχε κεντρική θέση ως θέμα έρευνας αλλά στη συνέχεια οι μελετητές ασχολήθηκαν με το χιούμορ ως στοιχείο ενσωματωμένο σε θρησκευτικές και κοινωνικές πρακτικές κι εκδηλωνόμενο με εκφάνσεις του λαϊκού πολιτισμού (όπως οι παροιμίες, τα τραγούδια, οι ιστορίες) και της αστικής κοινωνίας στην οποία οι διάφορες μορφές του χιούμορ καθώς και τα ανέκδοτα ανήκουν στο πεδίο της λαϊκής έκφρασης (Oring, 2008). Κατά τους Charman και Foot (2007), αναμφίβολα η έρευνα απέχει πολύ από τη διατύπωση ενός γενικού θεωρητικού πλαισίου το οποίο θα εξηγούσε όλες τις διαστάσεις του χιούμορ και του γέλιου. Σύμφωνα με τους Martin & Ford (2018) το χιούμορ είναι ένας ευρύτερος πολύπλευρος όρος που περιλαμβάνει τόσο τις πράξεις ή τα λεγόμενα που προκαλούν το γέλιο όσο και τις ψυχικές διεργασίες που συντελούν στη δημιουργία και στην αντίληψη ενός τέτοιου ερεθίσματος.

Οι άνθρωποι θεωρούν το χιούμορ στοιχείο απαραίτητο για την καθημερινότητά τους και το επιδιώκουν ούτως ώστε υπάρχει σε όλες τις πτυχές ζωής τους και γι' αυτό δεν δίνεται από τους ψυχολόγους ένας μονοδιάστατος ορισμός για το χιούμορ αλλά εξετάζεται από μια ολόπλευρη οπτική κι ερμηνεύεται ως φυσιολογική ανθρώπινη αντίδραση, ως κοινωνική ενέργεια είτε ως τρόπος αντιμετώπισης του άγχους (Gibson, 2019). Όσον αφορά τη λειτουργία του χιούμορ στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων παρατηρείται από τους μελετητές ότι το χιούμορ προωθεί μια θετική οπτική για τη ζωή, μια τάση προς την καλοσύνη και εγκαθιδρύει πνεύμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στα συνδιαλεγόμενα πρόσωπα δημιουργώντας μια ατμόσφαιρα άνεσης και χαλαρότητας (Jeder, 2015). Το χιούμορ σχετίζεται με την κοινωνία και αποτελεί ένα ζήτημα σημαντικό και ουσιώδες καθώς επαφίεται στην οπτική του ατόμου ως προς τα γεγονότα τόσο της κοινωνίας όσο και της πολιτικής (Berger, 1993). Στις κοινωνικές διαπραγματεύσεις και συνομιλίες της καθημερινής ζωής, όπου το χιούμορ κατέχει αξιοσημείωτο ρόλο, δεν μπορούμε τελεσίδικα να προκαθορίσουμε κάτι ως αστείο ή σοβαρό αλλά αυτό προκύπτει μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων που συνομιλούν κι από συγκεκριμένες φόρμες επικοινωνίας (Kuipers, 2008).

Σύμφωνα με τις Bell και Pomerantz (2016), το χιούμορ είναι συνυφασμένο με την αλληλεπίδραση και δεν βρίσκεται σε μεμονωμένα μέρη της γλώσσας αλλά

αποτελεί μια βασική διάσταση της επικοινωνίας. Οι Martin και Ford (2018), τονίζοντας κι αυτοί την κοινωνική υπόσταση του χιούμορ, θεωρούν ότι το χιούμορ αποτελεί έναν παιγνιώδη τρόπο αλληλεπίδρασης, μια μορφή κοινωνικού παιχνιδιού και μπορεί να διακριθεί σε τρεις βασικές ψυχολογικές πτυχές που σχετίζονται με τη νόηση, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά: καθώς το άτομο, προσλαμβάνει κάτι ως αστείο ενεργοποιούνται νοητικές και αντιληπτικές διεργασίες οι οποίες αρχικά πυροδοτούν το συναίσθημα της ευθυμίας και έπειτα την κοινωνική εξωτερίκευσή της με το γέλιο. Οι άνθρωποι γελούν σπανίως όταν είναι μόνοι και γελούν πιο εύκολα όταν βρίσκονται μαζί με άλλους δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο την αφοσίωσή τους σε μια ομάδα όπου όταν ένα μέλος της προτίθεται να κάνει χιούμορ οι ακροατές μπαίνουν σε εγρήγορση για να ανταποκριθούν γελώντας, ενώ το αντίθετο φαινόμενο παρατηρείται εάν οι ακροατές θέλουν να αποστασιοποιηθούν από τον ομιλητή (Ross, 1998).

Σύμφωνα με τον Franzini (2002), μια χιουμοριστική οπτική στη ζωή των ανθρώπων προσφέρει αρετές όπως είναι η ευελιξία, δηλαδή, η ικανότητα εξέτασης των δεδομένων κάτω από ένα μη προφανές πρίσμα, η οξυδέρκεια, η παιγνιώδης διάθεση που προδιαθέτει τους ανθρώπους να αποβάλλουν κάθε ανταγωνιστικό πνεύμα και να βλέπουν με θετική διάθεση τη ζωή, ο αυθορμητισμός, η αντισυμβατικότητα και η μετριοφροσύνη που διαθέτει αυτός που τολμά, κάνοντας χιούμορ, να αυτοσαρκαστεί ή να φανεί ανόητος. Κατά τον Chafe (2007), το αίσθημα της μη σοβαρότητας (που συνδέεται συχνά με γέλιο) μπορεί να θεωρηθεί ως αντίδραση σε καταστάσεις που θα ήταν αντιπαραγωγικό να ληφθούν σοβαρά υπόψη όπως καταστάσεις δυσάρεστες, μη φυσιολογικές κι ανεπιθύμητες με σκοπό αυτές να μετριαστούν μέσω του χιούμορ και αντικατοπτρίζει την ανθρώπινη ανάγκη αναζήτησης διεξόδων που οδηγούν σε μια καλή κατάσταση.

Παρόμοια με τον Προπ (1991) - ο οποίος στη θεωρία που ανέπτυξε σχετικά με το παραμύθι συμπέρανε ότι η μορφολογία του εξαρτάται όχι από τα πρόσωπα αλλά από τις δράσεις τους τις οποίες ονόμασε λειτουργίες - ο Berger (1993:16) ερευνώντας όχι «γιατί κάτι είναι αστείο αλλά τί είναι αυτό που προάγει το χιούμορ» θεωρεί ότι για την παραγωγή του χιούμορ κινητήρια δύναμη δεν είναι οι αστειευόμενοι αλλά οι τεχνικές που χρησιμοποιούν και κατατάσσει τις τεχνικές αυτές σε τέσσερις ευρύτερες κατηγορίες: η γλώσσα είναι η πρώτη κατηγορία και περιλαμβάνει τεχνικές όπως ο διάλογος, η περιγραφή, η ειρωνεία, η υπερβολή, τα λογοπαίγνια, η σάτιρα, ο σαρκασμός. Η δεύτερη κατηγορία είναι η λογική και ανήκουν σε αυτή τεχνικές όπως ο παραλογισμός, η αναλογία, η σύμπτωση, η άγνοια, τα λάθη, η επανάληψη, η

ανατροπή, το μοτίβο και η παραλλαγή. Στην κατηγορία την οποία ο Berger (1993) ονομάζει ταυτότητα, κατατάσσει τεχνικές του χιούμορ όπως μίμηση, προσωποποίηση, γελοιογραφία, διακωμώδηση, στερεότυπα, αποκάλυψη και, τέλος, στην κατηγορία δράση υπάρχουν τεχνικές όπως η καταδίωξη, το χονδροειδές αστείο, η ταχύτητα. Εξάλλου, ο Shade (1996) υποστηρίζει ότι διάφοροι τυχαίοι παράγοντες δημιουργούν μια συμπεριφορά που μπορεί να χαρακτηριστεί χιουμοριστική, ότι η αίσθηση του χιούμορ σχετίζεται με παραμέτρους προσωπικές και ατομικές και ότι οι πτυχές που την καθορίζουν είναι η αναγνώριση, η εκτίμηση, η απόκριση, η αντίληψη και η παραγωγή του χιούμορ. Επίσης ο Shade (1996) διακρίνει τις μορφές του χιούμορ σε τέσσερις κατηγορίες και είναι η λεκτική μορφή του χιούμορ, η εικονική, η σωματική και η ακουστική.

1.2.2 Οι θεωρίες που αναφέρονται στο χιούμορ

Σχετικά με το χιούμορ έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες οι οποίες κατηγοριοποιούνται από τους μελετητές σε τρεις τάσεις: υπάρχει το πεδίο των θεωριών της ανωτερότητας, το πεδίο των θεωριών της ασυμβατότητας και το πεδίο των θεωριών της διέγερσης-ανακούφισης. Οι παλαιότερες και κυρίαρχες θεωρίες, που κατά τον Critchley (2002) επικράτησαν κατά τον 18^ο αιώνα, είναι αυτές της ανωτερότητας ή της υποτίμησης σύμφωνα με τις οποίες οι άνθρωποι γελούν ωθούμενοι από το αίσθημα ότι υπερέχουν των άλλων είτε υπερέχουν σε σχέση με *«προγενέστερες καταστάσεις του ίδιου του εαυτού τους»* (Morreall, 1983:13). Σύμφωνα με τον Billig (2005), οι θεωρίες της ανωτερότητας βασίζονται κατ' ουσία στην υποτίμηση και στην κοροϊδία. Οι ίδιες θεωρίες δίνουν εξήγηση στο γέλιο που προκαλείται όταν ένα άτομο ισχυρό ή εξαιρετικά αξιοπρεπές έχει μια αδυναμία σε κάτι, επειδή ο ανώτερος πέφτει στα μάτια των κατώτερων (Cornett,1986). Ο Gruner (1997) παραλληλίζει το χιούμορ με έναν αγώνα όπου υπάρχει νικητής και ηττημένος και ο νικητής είναι εκείνος που νιώθει ευχαρίστηση λαμβάνοντας στο τέλος, ύστερα από μια αναπάντεχη τροπή των γεγονότων, αυτό που επιθυμεί. Κατά τη Ross (1998), οι θεωρίες της ανωτερότητας εξηγούν την τάση των ανθρώπων να γελούν όταν αντικείμενο του γέλιου είναι κάποιος που περιφρονούν και βλέποντας ποιες κοινωνικές ομάδες γίνονται στόχος σε ένα τέτοιο χιούμορ μπορούμε να δούμε και ποιες είναι οι αντιλήψεις της κοινωνίας αυτής. Γενικώς οι λεγόμενες θεωρίες ανωτερότητας ίσως εξηγούν πιο πολύ μορφές επιθετικού και

χαιρέκακου γέλωτος κι όχι όλες τις μορφές του χιούμορ (Lefcourt & Martin, 1986). Οι Zillmann και Bryant (1980) υποστήριζαν ότι, όταν μια ατυχία κάποιου αντιπαθούς ατόμου εμπεριέχει κάποια αθώα και μη επιβλαβή στοιχεία, τότε απενοχοποιείται η αιτία του γέλιου εις βάρος του παθόντα και το γέλιο γίνεται μη επιλήψιμο από άποψη κοινωνικής ευπρέπειας. Αναφορικά με τα παραπάνω, ο Morreall (1997) λέει πως, αν το γέλιο είχε πάντοτε ως εξήγηση αυτές τις θεωρίες θα έπρεπε το γέλιο, ως απεχθής εκδήλωση, να εξοβελισθεί από τη ζωή και εξάλλου, σύμφωνα με την άποψη της DuPre (1998), δεν υπάρχει αίσθημα ανωτερότητας στους ανθρώπους που αστειεύονται και ο όρος απελευθέρωση αντί για ανωτερότητα ανταποκρίνεται επιτυχέστερα.

Επίσης, υπάρχουν οι θεωρίες της ασυμβατότητας και *«με τον όρο ασυμβατότητα μπορούν να εννοηθούν καταστάσεις όπως αντίφαση, δυσαρμονία, έλλειψη κοσμιότητας ή προσαρμογής»* (Berger, 1993:3). Επομένως οι θεωρίες αυτές εξηγούν το γέλιο που εξάγεται όταν δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ μιας προσδοκώμενης και μιας, τελικά, μη προσδοκώμενης κι αναπάντεχης εξέλιξης ενός γεγονότος. **Επιπρόσθετα**, κατά τον Morreall (1997:26) πρόκειται για κάτι *«απρόσμενο»* και *«αφύσικο»*. Οι θεωρίες αυτές τονίζουν την εξάρτηση του χιούμορ από ματαιωμένες προσδοκίες σε επίπεδο λεκτικό, όπως το λεξιλόγιο ή η γραμματική, αλλά και σε υφολογικό ή ειδολογικό επίπεδο (Goatly, 2012). Οι θεωρίες της ασυνέπειας εστιάζουν στο στοιχείο της έκπληξης σύμφωνα με τη Ross (1998) που υποστηρίζει ότι το χιούμορ παράγεται από μια σύγκυση μεταξύ του αναμενόμενου κι αυτού που πραγματικά προκύπτει από το αστείο.

Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν θεωρίες όπως η φροϋδικής προέλευσης θεωρία της ανακούφισης η οποία υποστηρίζει ότι με το γέλιο και το αστείο επέρχεται μια εκτόνωση των καταπιεσμένων σεξουαλικών εντάσεων ή των εντάσεων θυμού (Franzini, 2002). Κατά τους Lefcourt και Martin (1986), στην ίδια κατηγορία εντάσσονται και μεταγενέστερες αντίστροφες θεωρίες κατά τις οποίες το γέλιο έρχεται όχι για να εκτονώσει και να μειώσει τη δυσάρεστη ένταση αλλά για να προκαλέσει και να αυξήσει την όποια ευχάριστη διέγερση.

1.2.3 Το χιούμορ στο σχολείο

Το χιούμορ εντάσσεται στους τύπους παιχνιδιού κι έχει κοινά χαρακτηριστικά με αυτό, όπως η ευχαρίστηση και η δημιουργία ενός κόσμου φανταστικού στα πλαίσια

του οποίου συντελούνται οι ίδιες λειτουργίες με αυτές του παιχνιδιού τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές ή κοινωνικές έτσι ώστε το χιούμορ, αποτελώντας έναν σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης, βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο και να προσαρμοστούν στην πραγματικότητα (Cunningham, 2005). Σύμφωνα με τον Franzini (2002), υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα που απορρέουν από την απόκτηση καλής αίσθησης του χιούμορ στα παιδιά: δεν είναι ευάλωτα και ντροπαλά, έχουν καλύτερη αυτοεκτίμηση, είναι δημιουργικά κι ευέλικτα, έχουν ανεπτυγμένη κοινωνικότητα, διαθέτουν ενδιαφέρον για τους άλλους κι ενσυναίσθηση, έχουν διάθεση για κοινωνική συμπερίληψη, είναι χαρούμενα κι ανταπεξέρχονται καλύτερα σε στρεσογόνους παράγοντες και σε συνήθεις αντιξοότητες της νεαρής ηλικίας. Οι φιλίες των παιδιών δημιουργούνται καθώς αυτά μοιράζονται μεταξύ τους αστεία δημιουργώντας σχέσεις αλληλεγγύης και συνεκτικούς δεσμούς ενώ συνάμα το καθένα από τα παιδιά, είτε ενισχύοντας είτε μειώνοντας ή εξαλείφοντας στοιχεία του ατομικού του χαρακτήρα, διαμορφώνει έναν ιδιαίτερο τρόπο έκφρασης του χιούμορ ο οποίος είναι αποδεκτός από την ομήγυρη μέσα στην οποία βαθμιαία δημιουργούνται τα λεγόμενα εσωτερικά αστεία (Cunningham, 2005).

Καθώς υποστηρίζει η Klein (2003), οι ενήλικες πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους ότι η αντίληψη του χιούμορ στα παιδιά διαφέρει από εκείνη των ενηλίκων και βασίζεται σε όσα ήδη γνωρίζουν, στην πραγματικότητα που ζουν και το κωμικό προκύπτει όταν ακριβώς αυτή η γνωστή τους πραγματικότητα μετατρέπεται σε κάτι ανοίκειο, σε μια απρόσμενη και παράταιρη εκδοχή από την οποία, όταν το παιδί δύναται να την αναγνωρίσει, προκύπτει ευχαρίστηση και γέλιο. Κατά τον McGhee (1989), ιδιαίτερο ρόλο εδώ παίζει η συναισθηματική ανταπόκριση προς την πρόθεση δημιουργίας χιούμορ. Η κατανόηση της παραδοξότητας αυτής κατά τρόπον τινά λειτουργεί ως μια διανοητική άσκηση και τα είδη της ανακολουθίας που απολαμβάνουν περισσότερο τα παιδιά είναι οι φυσικές ανακολουθίες (για παράδειγμα ένα ζώο πάνω σε ένα ποδήλατο), οι υπερβολές και οι αλλαγές ή παραμορφώσεις στη όψη των πραγμάτων, οι ανατροπές στη λογική ακολουθία, η καταστρατήγηση των ορθολογικών κοινωνικών δεδομένων και των γλωσσικών κανόνων (μορφολογικών, σημασιολογικών ή φωνολογικών) καθώς και η παραβίαση των νοητικών κανόνων (Klein, 2003).

Σύμφωνα με τους Charman και Foot (2007), ο ρόλος του χιούμορ στην εκπαίδευση έχει ερευνηθεί εκτεταμένα και τα αποτελέσματα των ερευνών αναδεικνύουν τη θετική επίδραση του χιούμορ όσον αφορά τόσο την κατάκτηση και

την αξιοποίηση των γνώσεων όσο και την ενεργοποίηση της προσοχής και της μνήμης. Στον χώρο του σχολείου, ο εκπαιδευτικός ο οποίος διαθέτει αίσθηση του χιούμορ τη μεταδίδει στα παιδιά, φροντίζοντας ώστε το χιούμορ να είναι ανάλογο με το ηλικιακό και μαθησιακό επίπεδο των μαθητών και ενθαρρύνοντας τα παιδιά να αποκτήσουν ελεύθερο πνεύμα και να αποφεύγουν την τυποποίηση προωθώντας έτσι την αποκλίνουσα σκέψη, τη δημιουργικότητα και τον πειραματισμό (Jeder, 2015). **Επίσης, ενθαρρύνει** την ελευθερία στη σκέψη και την αναστολή κανόνων λογικών, χρονικών, τοπικών καθώς και κανόνων συμπεριφοράς (Cornett, 1986). Μάλιστα το χιούμορ που εφάπτεται με το αντικείμενο του μαθήματος συμβάλλει στην εμπέδωση της γνώσης (Wanzer, Frymier, & Irwin, 2010). Ο εκπαιδευτικός γίνεται πιο ανθρώπινος και προσιτός για τους μαθητές του μέσω του χιούμορ, το οποίο βοηθά στη χαλάρωση και ταυτόχρονα στην προσέλκυση και στη διατήρηση της προσοχής των μαθητών (Morreall, 2008). Το να έχει ο δάσκαλος χιούμορ θεωρείται ικανότητα μέσω της οποίας διαφαίνεται τόσο το πνεύμα όσο και η οξυδέρκεια που διαθέτει (Jeder, 2015). Παρόλα αυτά, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, υπάρχει ο κίνδυνος της απώλειας του ελέγχου και της μετατροπής της τάξης σε τσίρκο εάν το χιούμορ δεν συμβεί την κατάλληλη στιγμή κι αποσπαστεί η προσοχή των μαθητών (Cornett, 1986). **Για τον λόγο αυτόν** υπάρχουν και πιο παραδοσιακές αντιλήψεις, που εκφράζουν έναν σκεπτικισμό σχετικά με το γέλιο στη σχολική τάξη, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι δάσκαλοι που επιχειρούν να εντάξουν το χιούμορ στη διδασκαλία τους (Lorom, 2008). Οι αντιλήψεις που εκφράζουν δυσπιστία απέναντι στην παρουσία του χιούμορ στη σχολική τάξη μπορεί να εκπορεύονται από τον φόβο της απώλειας της σοβαρής εικόνας του εκπαιδευτικού (Χανιωτάκης, 2011). Όμως ο Morreall (2008) θεωρεί ότι, καταπιέζοντας το χιούμορ και την παιγνιώδη τάση των μαθητών, ως αποτέλεσμα έχουμε αντιδραστικούς μαθητές ενώ, αντίθετα, επιτρέποντας στους μαθητές να εκφράσουν μια χιουμοριστική διάθεση ενσωματωμένη στη διαδικασία του μαθήματος, έχουμε μαθητές που σέβονται τους δασκάλους και δεν δείχνουν διάθεση δημιουργίας προβλημάτων επομένως το χιούμορ κάθε άλλο παρά ενθαρρύνει την επικράτηση αναρχίας μέσα στην τάξη.

Το αυτο-ενισχυτικό χιούμορ μπορεί να λειτουργήσει με καλοπροαίρετο τρόπο για το πρόσωπο που το παράγει ή για άλλα πρόσωπα και το επιθετικό χιούμορ μπορεί, αντίστοιχα, να αποβεί επιβλαβές, για τον αστειευόμενο ή άλλα άτομα (Martin et al., 2003). Ειδικά στον χώρο του σχολείου *«η ειρωνεία, ο σαρκασμός, η χλεύη, ο εμπαιγμός ή και η υπαινιγσόμενη απειλή γελοιοποίησης είναι μορφές χιούμορ που δεν έχουν θέση*

στο ρεπερτόριο του εκπαιδευτικού» (Χανιωτάκης, 2010:212). Τέτοιου είδους χιούμορ με διάθεση ταπεινωτική, προσβλητική και υποτιμητική δεν αρμόζει μέσα στην τάξη και δεν πρέπει το χιούμορ να στρέφεται κατά των μαθητών με αρνητικές εκφάνσεις τις οποίες οι εκπαιδευτικοί, άλλοτε συνειδητά κι άλλοτε ασυνείδητα, χρησιμοποιούν για να επιβληθούν στους μαθητές, για να τους φοβίσουν ή να τους πειθαρχήσουν, ασκώντας έτσι απέναντί τους ψυχολογική βία (Jeder, 2015). Κατά τον Morreall (2008) όμως, η ύπαρξη του κακοήθους αυτού είδους χιούμορ δεν σημαίνει ότι πρέπει να καταργηθεί γενικά από τη σχολική τάξη το χιούμορ και η καλοπροαίρετη μορφή του γιατί έτσι χάνουμε και τα πολλά οφέλη που μας προσφέρει.

1.3 Δράμα και δραματοποίηση παραμυθιών

1.3.1 Το δράμα στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Hornbrook (1998) η επανάσταση στην εκπαιδευτική σκέψη μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο που είχε στον πυρήνα της την ιδέα ότι στόχος της εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια ευτυχισμένων και ισορροπημένων ατόμων συνετέλεσε στην είσοδο του δράματος στις βρετανικές αίθουσες διδασκαλίας μετά από αιώνες στις σκηνές θεάτρου των σχολείων. Παρόμοια αναφέρουν και οι Dawson & Kiger Lee (2018) την παρουσία μιας παιδαγωγικής προσέγγισης βασισμένης στο δράμα όπου χρησιμοποιούνται τεχνικές του δράματος προκειμένου να διδαχθεί όλο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στα δημόσια σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών, στα πλαίσια της οποίας δίνεται βαρύτητα στη διαδικασία του δράματος παρά στο προϊόν όπως είναι η παράσταση σε κοινό. Η πρόθεση του δράματος είναι συχνά διερευνητική και αναστοχαστική, έχει ως αφετηρία της την έρευνα και δεν προσανατολίζεται απαραίτητα στην προετοιμασία μιας παράστασης χωρίς αυτό να σημαίνει ότι υπάρχει διάσταση μεταξύ θεάτρου και δράματος, αντιθέτως, το παιδαγωγικό δράμα μπορεί να γίνει αφετηρία και βάση για μια θεατρική παράσταση (Dawson & Kiger Lee, 2018).

Καθώς μας λέει η Baldwin (2008), είναι φυσιολογική πτυχή της ανάπτυξης κάθε παιδιού να προσποιείται γιατί έτσι του δίνεται η ευκαιρία να φαντάζεται, πράγμα αναγκαίο για τον ανθρώπινο εγκέφαλο και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο αποτελεί και πράξη τόσο ευχάριστη και αρεστή, ωστόσο το παιδί παίζει προσποιούμενο έως και την ηλικία προτού πάει στο σχολείο ενώ όταν αρχίζει το σχολείο ελάχιστες ευκαιρίες του δίνονται πια να προσποιηθεί ρόλους, μολονότι ο εγκέφαλος εξακολουθεί να χρειάζεται τη φαντασία για την ανάπτυξή του. Ειδικότερα, κατά την ηλικία όπου συντελείται η

ταχύτερη φάση της γλωσσικής κατάκτησης, το παιδί μπορεί να εξασκήσει τη γλώσσα μέσα από το ευρύ φάσμα των ρόλων που μπορεί να προσποιηθεί (Baldwin, 2008). Σύμφωνα με την O' Neill (2013), πολλές μελέτες έχουν καταδείξει την παρουσία άμεσων πλεονεκτημάτων από την ενσωμάτωση του δράματος στο αναλυτικό πρόγραμμα αφενός για τους ίδιους τους μαθητές και αφετέρου για το σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα καθώς έχει αποδειχθεί ότι η ένταξη των τεχνών στην εκπαίδευση αυξάνει το ενδιαφέρον και εμπλέκει τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, ερεθίζει την περιέργειά τους, ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία και καλλιεργεί ανάλογες δεξιότητες. Στο σχολείο, το δράμα μπορεί να συνδεθεί με τη διδασκαλία διαφόρων αντικειμένων όπως η γλώσσα ή η ιστορία κι επίσης μέσα από αυτό μπορεί να δοθεί η δυνατότητα να αναδειχθούν ικανότητες σε παιδιά τα οποία είναι έξυπνα αλλά δεν διαθέτουν ακαδημαϊκό πνεύμα και σε παιδιά από τα οποία η κοινωνία έχει χαμηλές προσδοκίες για φυλετικούς ή άλλους λόγους (Scher & Verrall, 1975). Κατά τη Spolin (1986), τα εργαστήρια θεάτρου στο σχολείο δεν θα έπρεπε να αντιμετωπίζονται ως εξαιρέσεις στο πρόγραμμα σπουδών αλλά ως απαραίτητο συμπλήρωμα που βελτιώνει τις δυνατότητες των παιδιών να επικοινωνήσουν με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο, να βιώσουν, να πειραματιστούν και να ανακαλύψουν, να ευαισθητοποιηθούν πάνω σε θέματα και ιδέες βασικές για την πνευματική τους ανάπτυξη, να αποκτήσουν δεξιότητες συγκέντρωσης, επίλυσης προβλημάτων και συνεργατικότητας. Το δράμα στην εκπαίδευση έχει θετικό αντίκτυπο στις δεξιότητες που αφορούν τη στοχαστική σκέψη των μαθητών σχετικά με τη λογική ανάλυση και τη διάκριση των θετικών και αρνητικών συνιστωσών διαφόρων θεμάτων, δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να συνδέσουν τη νέα γνώση με την εφαρμογή της στη ζωή και τα βοηθά να εντοπίσουν τα δυνατά κι αδύνατα σημεία της δικής τους προσωπικότητας (Jarrah, 2019).

Οι Toye και Prendiville (2000) υποστηρίζουν επίσης ότι το δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα ασφαλές πλαίσιο παιχνιδιού για τα παιδιά προκειμένου να εξερευνήσουν, να επεκτείνουν και να χρησιμοποιήσουν ό,τι γνωρίζουν για τον κόσμο και, μέσω της ανάληψης φανταστικών ρόλων και της επίλυσης υποθετικών προβληματικών καταστάσεων, τα παιδιά ενθαρρύνονται να σκεφτούν τις ανάγκες των άλλων και να αναπτύξουν μια κοινωνικά υπεύθυνη στάση. Το δράμα στον χώρο της εκπαίδευσης προωθεί τη συλλογική δημιουργία ρόλων από τα παιδιά αυξάνοντας την κοινωνικότητά τους, συμβάλλει στη διανοητική τους ανάπτυξη με το να σκέπτονται εντός κι εκτός του ρόλου, επενεργεί σημαντικά όσον αφορά την πνευματική τους

πρόοδο αφού δέχονται συνεχώς καινούριες γνώσεις, συμβάλλει τόσο στην ηθική τους διαμόρφωση συσχετίζοντας τις πράξεις με τις συνέπειες όσο και στον πολιτισμικό γραμματισμό με το να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν τη διαφορετικότητα. **Ακόμα**, καθώς τα παιδιά εμπλέκονται συναισθηματικά με τους ρόλους που παίζουν, προωθείται, μέσω του δράματος **και** η ενσυναίσθηση (Baldwin & Fleming, 2003). Χρησιμοποιώντας τη νόηση και τις αισθήσεις τους, τα παιδιά προσδιορίζουν τα συναισθήματά τους και, καλούμενα να υποδυθούν διαφορετικούς χαρακτήρες είτε να βρουν ποικίλες λύσεις σε προβλήματα που τίθενται στα πλαίσια πλασματικών καταστάσεων, αποκτούν ενσυναίσθηση (Mardas & Magos, 2020).

Κατά τον Neelands (2002), η μάθηση μέσω του δράματος πραγματοποιείται με τη σύνδεση των νέων γνώσεων με την υπάρχουσα εμπειρία των παιδιών και η δημιουργία μιας φανταστικής εμπειρίας (η οποία διέπεται από τις συμβάσεις του παιχνιδιού και του θεάτρου) λειτουργεί ως ένα αποτελεσματικό κι ασφαλές πλαίσιο όπου τα παιδιά μπορούν να πειραματιστούν με νέες έννοιες και ιδέες με τρόπο βιωματικό καθώς μέσω της δράσης επιτυγχάνεται μια φανταστική χρήση του χώρου, του χρόνου και των ανθρώπων, που προσομοιώνει πραγματικές καταστάσεις της ζωής. Σύμφωνα με τους Scher και Verrall (1975), εκτός από την ψυχαγωγία που είναι το κύριο κέρδος που αποκομίζουν τα παιδιά, το δράμα έχει να τους προσφέρει και πολλά άλλα οφέλη όπως η απόκτηση αυτογνωσίας, αυτοπειθαρχίας, αυτοπεποίθησης και αυτοσεβασμού, η άνεση στην ομιλία, η βελτίωση της φυσικής κατάστασης, η καλλιτεχνική ευαισθητοποίηση, η ανάπτυξη οργανωτικής και στρατηγικής σκέψης. Το δράμα συμβάλλει στη συναισθηματική ωρίμανση των παιδιών προετοιμάζοντάς τα για την ενήλικη ζωή τους, δύναται να έχει θεραπευτική επίδραση βοηθώντας παιδιά να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της πραγματικής ζωής καθώς επίσης μπορεί να έχει μια λειτουργία κάθαρσης αφού μέσα από το δράμα το παιδί μπορεί να εκφράσει πιθανά αισθήματα οργής και απογοήτευσης (Scher & Verrall, 1975).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμμετέχει σε ρόλο αλλά, όποτε χρειαστεί, μπορεί και να μην βρίσκεται σε ρόλο, σε στιγμές που χρειάζεται να δώσει στα παιδιά οργανωτικές οδηγίες ως δάσκαλος (Baldwin, 2008). Με τη δραματική αυτή τεχνική του δασκάλου σε ρόλο, ο εμπυχωτής επιτυγχάνει μια θεατρική αλληλεπίδραση με τους μαθητές και μπορεί να λειτουργήσει είτε συντονιστικά είτε υποβοηθητικά στη δραματική εξέλιξη (Τσιάρας, 2014). Καθώς θεωρεί η Wessel (1987), το δράμα απαιτεί από τον εκπαιδευτικό ενθουσιασμό αφενός για το μάθημα κι αφετέρου για τους ίδιους τους μαθητές του, πράγμα το οποίο εξαρτάται από τη σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης

που θα έχει δημιουργηθεί μεταξύ τους. Επιπλέον, το δράμα απαιτεί από τον εκπαιδευτικό σχολαστικό σχεδιασμό και την ικανότητα μιας συνεχούς παροχής ερεθισμάτων που θα κρατά τα παιδιά ενεργά και σε εγρήγορση έτσι ώστε να φέρνει την πραγματική ζωή στην τάξη. Βασικοί άξονες μιας θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης, έτσι ώστε να λειτουργήσει με τρόπο μορφολογικό στους συμμετέχοντες, θα πρέπει να είναι η επίτευξη της αισθητικής τους καλλιέργειας, η δεκτικότητα προς το καινούριο και το μη αναμενόμενο, η ευελιξία, η δημιουργία προϋποθέσεων που εξασφαλίζουν τη συμμετοχικότητα αλλά και την υπευθυνότητα του κάθε μέλους της ομάδας, καθώς επίσης και ο αναστοχασμός (Λενακάκης & Κολτσιδά, 2019).

Κατά τις Water, McAnoy, & Hunt (2015), το δράμα εδράζεται σε καθημερινές δεξιότητες όπως είναι η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, η παρατήρηση και ο αυτοσχεδιασμός και αποσκοπεί όχι στη δημιουργία μιας απεγάδιαστης παράστασης αλλά στην ανάπτυξη μιας συναισθηματικής, βιωματικής και συνειδητής μάθησης, βασισμένης στην εμπειρία. Το δράμα λειτουργεί από τη δύναμη της ομάδας και στα πλαίσιά του περιλαμβάνεται η επικοινωνία, η επαφή, η διαπραγμάτευση του νοήματος καθώς βασίζεται σε ένα κοινό απόθεμα εμπειριών και το ίδιο με τη σειρά του εμπλουτίζει το μυαλό και το συναίσθημα των συμμετεχόντων. Αυτή η συλλογικότητα είναι σίγουρα κάτι θετικό στα δεδομένα της εκπαίδευσης όπου οι συνεργατικές δραστηριότητες είναι σπάνιες και συχνότερα οι μαθητές εργάζονται ατομικά και είναι ανταγωνιστικοί και κτητικοί για τα επιτεύγματά τους (O'Neill & Lambert, 1991). Ο συλλογικός χαρακτήρας του δράματος ενδεχομένως θα ασκήσει πιέσεις στον συμμετέχοντα αλλά θα του προσφέρει επίσης και σημαντικές ανταμοιβές καθώς η συνεισφορά του καθενός πρέπει να γίνει κατανοητή κι αποδεκτή από το σύνολο, να ελεγχθεί ή να τροποποιηθεί από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες οι οποίοι με τη σειρά τους θα τροποποιήσουν και τις δικές τους συνεισφορές έτσι ώστε η ομάδα (δηλαδή ολόκληρο το σύνολο της τάξης, συμπεριλαμβανομένου και του δασκάλου) γίνεται μια πηγή δημιουργικών ιδεών και αποτελεσματικής κριτικής (O'Neill & Lambert, 1991). «Η ομαδική φύση του δημιουργικού δράματος παρακινεί συνεχώς σε μια γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανταλλαγή» (Τσιάρας, 2016:41). Μάλιστα, οι Scher και Verrall (1975) υποστηρίζουν ότι από το δράμα δεν έχουν να ωφεληθούν μονάχα τα παιδιά που συμμετέχουν ενεργά αλλά ακόμη και τα παιδιά που τυχόν παρατηρούν, ιδιαίτερα εφόσον ενθαρρυνθούν να παρακολουθούν με θετικό κριτικό πνεύμα και τους ζητηθεί να σχολιάσουν και να επαινέσουν.

Σύμφωνα με τον Τσιάρα (2020), η διδασκαλία του εκπαιδευτικού δράματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθορίζεται από επτά βασικούς στόχους που είναι η αποδοχή του νοηματοδοτούμενου δραματικού πλαισίου μέσα στο οποίο οι μαθητές θα προβούν στην ανάληψη ρόλων, η συνεισφορά και η αμοιβαία αποδοχή ιδεών μεταξύ των συμμαθητών, η ευχέρεια να αξιοποιούν τεχνικές και στρατηγικές προκειμένου να συνθέσουν δραματικές καταστάσεις, η ικανότητα νοητικής αντανάκλασης τόσο της ατομικής όσο και της ομαδικής συνεισφοράς εντός του δραματικού πλαισίου, η κατανόηση στοιχείων που κατευθύνουν τη δραματική έκφραση και των εννοιών που ορίζουν τη λειτουργία της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων στο δράμα, η κατάκτηση της ικανότητας ερμηνείας των θεατρικών δρωμένων από την πλευρά του θεατή και, τέλος, η διεύρυνση της επαφής των παιδιών με το δράμα και τους καλλιτέχνες που το υπηρετούν εντός κι εκτός των πλαισίων της πατρίδας τους.

Σύγχρονες έρευνες απέδειξαν τη συμβολή του δράματος και των δραματικών τεχνικών στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής με επιτεύγματα όπως η αλληλεπίδραση, η συνεργασία, η κατανόηση και η τελική αμοιβαία αποδοχή μεταξύ των συμμετεχόντων και των διαφορετικών πολιτιστικών ταυτοτήτων τους (Λενακάκης, 2018·Papaioannou & Kondoyianni, 2019). Επίσης, στον τομέα της ειδικής αγωγής, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα μπορούν να προσφέρουν οφέλη σε παιδιά με νοητική υστέρηση όσον αφορά τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες, την αυτοπεποίθησή τους, τη συνεργατικότητα και τις διαπροσωπικές σχέσεις τους (Κλαδάκη, Τσιμπιδάκη, & Δάρρα, 2015). Οι Hallgren και Osterlind (2019), μέσω του δράματος δίδαξαν στους μαθητές πολιτική αγωγή. Η Lesnik (2018) προσέγγισε τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας μέσα από τεχνικές του δράματος οι οποίες συνδυάζουν παιδαγωγικούς και καλλιτεχνικούς σκοπούς και στοχεύουν στον προβληματισμό των μαθητών σχετικά με περίπλοκα κοινωνικά ζητήματα στα οποία ενθαρρύνονται να βρουν δημιουργικές λύσεις. Ζητήματα, επίσης, όπως το πέρασμα των προεφήβων από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η δημιουργία νέων φίλων στο νέο σχολικό περιβάλλον αλλά και ο σχολικός εκφοβισμός μπορούν να διερευνηθούν μέσω του δράματος το οποίο δίνει στους εφήβους το ασφαλές πλαίσιο και τη δυνατότητα να εκφράσουν, μέσα από έναν ανώνυμο ρόλο, αυτά που αισθάνονται, αυτά που σκέφτονται αλλά κι αυτά για τα οποία προβληματίζονται (Barlow, 2021).

1.3.2 Η δραματοποίηση παραμυθιών και οι δραματικές τεχνικές

Η Αλκηστις (2008:268) αναφερόμενη στη δραματοποίηση επισημαίνει πως πρόκειται για μια «*σύνθετη διαδικασία δομημένης δράσης που αποδίδει μια ιστορία. Έχει αρχή, μέση και τέλος, επιλεγμένους από τα μέλη ρόλους και εκφωνούμενο λόγο*». Επίσης, μπορεί να υπάρχει αφηγητής, να ποικίλλει η δόμησή της, μπορεί να χωρίζεται σε σκηνές, να περιλαμβάνει δραματικές τεχνικές με τις οποίες γίνεται η επεξεργασία του θέματος και των ρόλων, του περιβάλλοντος και του χρόνου αλλά και συγκεκριμένων σημαντικών σκηνών (Αλκηστις, 2008).

Κατά τους Cooper, Collins, & Saxby (1994), η δραματοποίηση ιστοριών, ειδικότερα, είναι μια διαδικασία όπου τα παιδιά καλούνται να αναπαραστήσουν μια ιστορία που αρχικά την αφηγείται ή τη διαβάζει ο εκπαιδευτικός και κατόπιν καθοδηγεί τη φυσική τάση των παιδιών να ζωντανεύουν τις ιστορίες. Η De las Casas (2006), εισάγει τον όρο story theater και με αυτόν εννοεί μια αφήγηση ιστοριών μέσω δραματοποιημένης παρουσίασης, όπου μπορεί να εμπλακεί ολόκληρη η τάξη, και θεωρεί αυτό το είδος ιδανικό για να εκφράσουν τα παιδιά τη δημιουργικότητά τους. Ειδικότερα, ο Booth (2005) ονομάζει story-drama το είδος του δράματος που πηγάζει από μια ιστορία όπου οι μαθητές επανεξετάζουν τις ιδέες της ιστορίας, πειραματίζονται με αυτές και μαθαίνουν να «παίζουν» με μια αφήγηση καταλαβαίνοντας έτσι τόσο τις δυνατότητες της ιστορίας όσο και τη μορφή τέχνης που χρησιμοποιείται για τη δημιουργία νέων ιστοριών. Έτσι, το δράμα μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να δουν πέρα από το κυριολεκτικό νόημα της ιστορίας. **Επιπλέον**, ρόλος του δασκάλου είναι να βοηθά συνεχώς τους μαθητές επιτρέποντάς τους να μεταφράσουν τις εμπειρίες της ιστορίας στο πλαίσιο της δικής τους ζωής επιτρέποντας στον υποκειμενικό κόσμο των μαθητών να μπει στο παιχνίδι. **Για να είναι επομένως** επιτυχής μια δραματική εμπειρία πρέπει να προσφέρει στους μαθητές περιθώρια συναισθηματικής δέσμευσης και αισθητικής ικανοποίησης (Booth, 2005).

Κατά τους Winston & Tandy (2009), το δράμα είναι μια πολιτιστική δραστηριότητα που συγκεντρώνει τις δύο έμφυτες ανθρώπινες τάσεις αφενός για αφήγηση και αφετέρου για παιχνίδι. Όταν τα παιδιά πρόκειται να δραματοποιήσουν

παραμύθια θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει την τάξη να *«εργαστεί μαζί του κι όχι απλώς να ακολουθήσει οδηγίες»* (Woolland, 2010:12-13) προκειμένου να αποφευχθεί το ενδεχόμενο τα παιδιά να περιοριστούν παθητικά σε οδηγίες που θα ακούσουν από τον εκπαιδευτικό. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί εφόσον τους τεθούν απλές ερωτήσεις, πάνω σε σημεία καίριας σημασίας για την πλοκή και τη δράση των ηρώων, ώστε τα παιδιά αφενός να βρίσκουν απαντήσεις και να παίρνουν πρωτοβουλίες (συλλογικά ή ατομικά) για τον τρόπο με τον οποίο θα αναπαραστήσουν το καθετί και, αφετέρου, να ενδιαφερθούν όχι για το τι θα ακολουθήσει παρακάτω αλλά για το πώς αυτό θα αναπαρασταθεί, πράγμα που είναι και μία εκ των βασικών αρχών του δράματος (Woolland, 2010). *«Η δημιουργική περιέργεια και μια συνειδητή αφέλεια που διακρίνουν τον εκπαιδευτικό επιτρέπουν τη διατύπωση ερωτήσεων με αβέβαιες απαντήσεις, καλλιεργούν διαφορετικές εμπειρίες και αφήνουν χώρο για το τυχαίο και το απρόοπτο, δρομολογούν δράσεις για την υλοποίηση μιας ιδέας, εμπλέκουν κάθε μαθητή στη συνδιαμόρφωση του μαθήματος»* (Λενακάκης, 2014: 189). Σύμφωνα με τη Heathcote (1995) το δράμα αποτελεί μια απεικόνιση της ζωής που δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να εκφραστούν αυθόρμητα και ταυτόχρονα παίρνουν αποφάσεις για τον τρόπο δράσης τους.

Καθώς αποδεικνύεται από έρευνα, με τη δραματοποίηση κατάλληλων προς το σκοπό αυτό παραμυθιών, μπορούν να γίνουν αντιληπτές από τα παιδιά ακόμα και περίπλοκες επιστημονικές έννοιες με τρόπο απλό αλλά ουσιαστικό (Walan & Epochsson, 2019). Ένας άλλος τομέας στον οποίο η δραματοποίηση παραμυθιών μπορεί να έχει θετική επίδραση είναι η ευαισθητοποίηση σε θέματα όπως η κατανόηση και η αποδοχή της διανοητικής αναπηρίας (Giagazoglou & Papadaniil, 2018). Από σχετικές άλλες μελέτες, επίσης, φάνηκε η συμβολή της δραματοποίησης παραμυθιών στο χτίσιμο σχέσεων φιλίας μεταξύ των παιδιών, στη συμμετοχή στην κοινότητα και στην ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν (Wright, Diener, & Kemp, 2013). Επιπλέον, ευεργετική επίδραση της δραματοποίησης ιστοριών σημειώθηκε σε παιδιά με προβλήματα ομιλίας και επικοινωνίας, όσον αφορά την προώθηση της συμμετοχικότητας και της εμπιστοσύνης, τη μείωση της ντροπαλότητας και την ανάπτυξη της κοινωνικότητας των παιδιών αυτών (Barnes, 2020).

Στα πλαίσια μιας γενικότερης ενασχόλησης με τα παραμύθια ως αφετηρία για δραματοποίηση μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και διάφορες τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, τις οποίες αναφέρει η Άλκηστις (2008), όπως η ιδεοθύελλα, οι καθρέφτες, η αυτοσχέδια όπερα, οι συνεντεύξεις, οι τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, η

τεχνική του ομαδικού χαρακτήρα, ο μονόλογος της ομάδας, η αναδρομή-φως στο παρελθόν, το alter ego, ο μανδύας του ειδικού, οι ειδήσεις-νέα, το κυκλικό δράμα, το παιχνίδι ρόλων και η μηχανή του χρόνου. Επιπλέον, υπάρχουν κι άλλες δραματικές τεχνικές και συμβάσεις όπως η ανακριτική καρέκλα, η ζωγραφική απεικόνιση του ρόλου, η τεχνική άγγελου και διάβολου, η τροχιά της σκέψης, η δημιουργία επικεφαλίδων, η τεχνική δάσκαλος σε ρόλο, η παγωμένη εικόνα και η ζωντανή εικόνα (Τσιάρας, 2014) όπως επίσης και ο λεκτικός και ο μη λεκτικός ηχητικός καθρέφτης (Sprolin & Sills, 2010) κι όλες αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν σε συσχετισμό με τη δραματοποίηση των παραμυθιών.

1.4 Συμπεράσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Μελετώντας αφενός τα χαρακτηριστικά του δράματος στην εκπαίδευση και αφετέρου τα οφέλη που έχει να προσφέρει το παραμύθι στους μαθητές διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν προφανείς κοινοί άξονες βάσει των οποίων παραμύθι και δράμα μπορούν να λειτουργήσουν συζευκτικά στην εκπαίδευση. Καθώς είπε η Ward (1960), από την ηλικία των τεσσάρων ετών το παιδί παίζει ρόλους κι αυτό αποτελεί μέρος της καθημερινότητάς του όμως με την είσοδό του στο σχολείο αυτή του η ικανότητα αγνοείται διότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη συνηθισμένη μορφή σχολικού θεάτρου σε επετειακές γιορτές που σημαίνει απαγγελία κειμένου και δεν περνάει από το μυαλό τους η δυνατότητα της αξιοποίησης της ικανότητας των παιδιών για ανεπιτήδευτη, αυθόρμητη δραματική έκφραση. Θα μπορούσαμε συνεπώς να συμπεράνουμε ότι η δραματοποίηση παραμυθιών μπορεί να αποτελέσει μια δίοδο διοχέτευσης για την έμφυτη αυτή ικανότητα αυθόρμητης δραματικής έκφρασης των παιδιών υπό την έννοια ότι τα παραμύθια δεν αποτελούν κείμενα που πρέπει να τα αποστηθίσουν και να τα απαγγείλουν αλλά αντιθέτως επιδέχονται αυτοσχεδιασμού και επαναδιαπραγμάτευσης του «σεναρίου» από τα παιδιά. Όσον αφορά γενικώς τα κείμενα τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν ως ερέθισμα για δραματοποίηση η Άλκηστις (1991:17) τονίζει ότι *«είναι αντιπαιδαγωγικό να βάλουμε τα παιδιά να τα μάθουν απ' έξω»*. Εξάλλου και οι Scher και Verrall (1987), υποστηρίζουν ότι ο αυτοσχεδιασμός είναι η πιο άμεση μορφή δράματος όπου οι συμμετέχοντες γίνονται αμέσως μέρος της δράσης χωρίς καμία μακρά προετοιμασία ή απομνημόνευση. Άλλωστε, καθώς παρατηρεί η Άλκηστις (1989:46), *«η δραματοποίηση δε διέπεται από «δέον γενέσθαι» αλλά κάθε έκφραση*

ακολουθεί τη δική της εξελικτική πορεία, τόσο που εμείς πολλές φορές γινόμαστε εκστατικοί θεωροί της».

Από την άλλη πλευρά, τα λαϊκά παραμύθια γενικώς, ακόμη κι όσα δεν έχουν ως κυρίαρχο γνώρισμά τους την κωμική διάθεση, «*παρουσιάζουν μια εύκολη διάθεση αστείου και χωρατού, αλλά και μετρημένη ευγένεια όσο και σεβασμό του παιδικού ακροατηρίου*» (Λουκάτου, 1977: 145). Το κωμικό στοιχείο υπάρχει υπόγεια, ακόμα κι όταν δεν είναι προφανές, στο παραμύθι και μπορούμε να το διακρίνουμε σε διάφορες πτυχές του όπως είναι το γκροτέσκο (π.χ. ο αφελής δράκος), η άνιση αναμέτρηση του μικρού με τον μεγάλο και η γελοιοποίηση του δυνατού, η ελαφρά διάθεση με την οποία παρωδούνται θέματα σοβαρά ή θέματα ταμπού (π.χ. η ατεκνία), η κοινωνική κριτική και σάτιρα των ηθικών σφαλμάτων και εκτροπών και, γενικώς, η αποτύπωση της σοβαρής και της ευτράπελης πλευράς της ίδιας της ζωής (Δαμανού,2002). Το παραμύθι λοιπόν, αφενός είναι ένα μέσο πολύ προσιτό και ευχάριστο για να κάνουν τα παιδιά δραματοποιήσεις και αφετέρου, μέσα από τη δραματοποίησή του, τα παιδιά ανακαλύπτουν, καθώς αυτοσχεδιάζουν πατώντας πάνω στα ίχνη του παραμυθιού, όλα τα βαθύτερα νοήματά του τα οποία αποκαλύπτονται με τρόπο κωμικό, μέσα από χιουμοριστικούς διαλόγους και καταστάσεις που αυθόρμητα υφαίνουν τα ίδια τα παιδιά παίρνοντας στα χέρια τους τα υλικά που έχουν μπροστά τους: τα παραμύθια, τη δραματοποίηση με τις δραματικές τεχνικές και την τάση τους για παιχνίδι, χαρά και γέλιο.

Κεφάλαιο 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Σκοπός της έρευνας-ερευνητικές υποθέσεις

Η χρήση του χιούμορ συσχετίζεται με την ψυχική υγεία στα πλαίσια της διαγνωστικής διαδικασίας και συνδυαζόμενο και με επιμέρους ενδείξεις είναι δυνατό να ληφθεί ως δείκτης για την πρόοδο ως προς τον γνωστικό και τον κοινωνικό τομέα της ανάπτυξης των παιδιών (Bernet, 1993). Οι Chapman και Foot (2007), επισημαίνουν ότι η πλειονότητα των ερευνητών δείχνει προτίμηση σε δυσάρεστα συναισθήματα σε αντιδιαστολή με την έλλειψη ερευνητικού ενδιαφέροντος για συναισθήματα ευχάριστα όπως η χαρά, η αγάπη και η ευτυχία. Σύμφωνα με τους Martin και Ford (2018), παρατηρήθηκε κατακόρυφη αύξηση στις έρευνες γύρω από το χιούμορ κατά τη δεκαετία του 1970 και έως τη δεκαετία του 2000 διατηρείται το ενδιαφέρον των ερευνητών για το ζήτημα αυτό, όχι όμως ως κεντρικό θέμα αλλά σε συνάρτηση με άλλα πεδία των ερευνών της ψυχολογίας και αυτό οφείλεται αφενός στο ότι το χιούμορ, λόγω της φύσης του και της συνάφειας του με την ευθυμία και τη διασκέδαση, δεν θεωρείται από τους επιστήμονες θέμα σοβαρό για έρευνα κι αφετέρου διότι το χιούμορ είναι ένα φαινόμενο δυσθεώρητο και δύσκολο να προσδιοριστεί.

Η παρούσα έρευνα εκπορεύτηκε από έναν αρχικό εντοπισμό της ικανότητας των παιδιών να λειτουργούν με χιούμορ όταν δραματοποιούν παραμύθια, στο πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής. Η παρατήρηση αυτή επιχειρείται με την παρούσα μελέτη να γίνει συστηματική εφόσον μάλιστα σημαντικός παράγοντας ως προς την αναγκαιότητα διεξαγωγής μιας έρευνας είναι και η έλλειψη ερευνών για ένα συγκεκριμένο θέμα κι αν έχει *«υποπέσει στην αντίληψη του ερευνητή κάποια πιθανή σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών και διαπιστώσει από εκτεταμένη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ότι κανείς δεν έχει ασχοληθεί με αυτό το θέμα, τότε η αναγκαιότητα για ανάληψη μιας τέτοιας έρευνας είναι δεδομένη»* (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005:77).

Η ερευνητική μας υπόθεση είναι η δυνατότητα επενέργειας της δραματοποίησης παραμυθιών στην ανάπτυξη του χιούμορ στα παιδιά και τα επιμέρους σχετικά ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

Είναι η αφήγηση και η δραματοποίηση παραμυθιών μια προσφιλής διαδικασία για τα παιδιά;

Μπορούν τα παιδιά να ανακαλύψουν το χιούμορ που ενυπάρχει ακόμη και σε φαινομενικά μη χιουμοριστικά στιγμιότυπα της πλοκής των παραμυθιών χάρη στη δραματοποίηση;

2.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η ερευνητική μέθοδος η οποία επιλέχθηκε είναι η έρευνα δράσης. Στον ευρύτερο χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, κατά την έρευνα δράσης ένας εκπαιδευτικός μπορεί να πειραματιστεί πάνω σε μια νέα μέθοδο διδασκαλίας, να συγκεντρώσει πληροφορίες για το πώς λειτούργησε και μετά να κοινοποιήσει τις πληροφορίες αυτές και τα αποτελέσματα της έρευνάς του (Slavin, 2006). Στην έρευνα δράσης περιλαμβάνονται τόσο ποιοτικοί όσο και ποσοτικοί τρόποι συγκέντρωσης δεδομένων και παράλληλα συνδυάζει θεωρητική και πρακτική υπόσταση κι, επιπλέον, είναι η έρευνα που συμβάλλει σε μια μορφωτική διαδικασία προς όφελος του ίδιου του εκπαιδευτικού (McGlinn Manfra, 2009). *«Η πρακτική γνώση που παράγεται κατά την έρευνα-δράση θέτει υπό αμφισβήτηση τις παραδοχές (άρρητες ή ρητές προσωπικές θεωρίες) των εμπλεκόμενων και θεμελιώνει τη στοχαστική και συνειδητή δράση τους»* (Κατσαρού, 2018:30).

Η ανεξάρτητη μεταβλητή της παρούσας μελέτης είναι η δραματοποίηση παραμυθιών με τη χρήση δραματικών τεχνικών και η εξαρτημένη μεταβλητή της μελέτης είναι η ανάπτυξη της αίσθησης του χιούμορ στους μαθητές της Δ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου. Σχεδιάζοντας την έρευνα θεωρήθηκε σημαντική η επίτευξη εσωτερικής εγκυρότητας με σκοπό η ανεξάρτητη μεταβλητή να είναι άμεσα υπεύθυνη όσον αφορά την επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή (Marczyk, DeMatteo, & Festinger, 2005).

Στην ολοκλήρωση της έρευνας συνέβαλαν τα ερευνητικά εργαλεία του γραπτού ερωτηματολογίου αναφορικά με την πτυχή της ποσοτικής έρευνας και το ημερολόγιο παρατήρησης και η ημιδομημένη συνέντευξη των μαθητών (Παράρτημα Γ) αναφορικά με το κομμάτι της ποιοτικής έρευνας. Στη διαδικασία των 12 παρεμβάσεων που σχεδιάστηκαν η ερευνήτρια συμμετείχε ως *«συμμετέχων παρατηρητής (participant observer)»* (Creswell, 2016:214) εντός των μαθημάτων της Θεατρικής Αγωγής που πραγματοποιούνταν μία φορά κάθε εβδομάδα. Σε αυτό το είδος παρατήρησης υπάρχει το ενδεχόμενο οι συμμετέχοντες να περιορίζουν τον

αυθορμητισμό τους καθώς γνωρίζουν ότι αποτελούν το μελετώμενο αντικείμενο αλλά σταδιακά η παράμετρος αυτή μετριάζεται ώσπου ελαχιστοποιείται έως κι εκμηδενίζεται αφού επέρχεται η εξοικείωση με την παρουσία του παρατηρητή στον χώρο και η εμπιστοσύνη στο πρόσωπό του (Johnson & Christensen, 2012) γεγονός που στην παρούσα έρευνα ήταν εύκολο να συμβεί γιατί τα παιδιά θεωρούν οικείο πρόσωπο την ερευνήτρια ως εκπαιδευτικό του σχολείου τους.

«Η κύρια χρήση του ερωτηματολογίου στην έρευνα μέσα στην τάξη είναι ότι μπορούμε να εξάγουμε ποσοτικές αποκρίσεις σε συγκεκριμένα, προκαθορισμένα ερωτήματα» (Hopkins, 2014:141). Η καταγραφή ημερολογίου απαιτεί μια επισταμένη αυτο-παρατήρηση καθώς και παρατήρηση των άλλων, η οποία πρέπει να κινείται με άξονες την περιγραφή, την κατανόηση των γεγονότων και την ερμηνεία τους, την αναζήτηση των αιτιών, την κρίση των αποτελεσμάτων και τον αναστοχασμό (Αυγητίδου, 2011). Στην έρευνά μας χρησιμοποιήθηκε το Multidimensional Sense of Humor Scale (MSHS) (Dowling & Fain, 1999) (Παράρτημα Β). Σε δημοσίευση του Journal of Pediatric Nursing (Dowling & Fain, 1999) αναφέρεται ότι η κλίμακα αυτή δημιουργήθηκε με σκοπό την αποτίμηση της αίσθησης του χιούμορ σε παιδιά που ανήκουν στη σχολική ηλικία. Στην εν λόγω δημοσίευση αναφέρεται επίσης ότι με το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο διερευνάται η αίσθηση του χιούμορ στα παιδιά κι επιπλέον αποτιμάται η αποτελεσματικότητα του χιούμορ κατά τη χρήση του για την αντιμετώπιση παραγόντων που προκαλούν άγχος και στρες στην παιδική ηλικία. Είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφορικό και αποτελείται από 19 ερωτήσεις κλειστού τύπου με τρεις υποκλίμακες από τις οποίες η πρώτη αφορά τη συμβολή του χιούμορ στην αντιμετώπιση προβλημάτων, η δεύτερη αφορά την εκτίμηση του χιούμορ και η τρίτη υποκλίμακα εξετάζει την προθυμία παραγωγής χιούμορ. Έχει υψηλό δείκτη (.89) ως προς την εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων (Dowling & Fain, 1999· Dowling et al., 2003). Οι ερωτήσεις απαντώνται βάσει κλίμακας Likert από το επίπεδο 1 (ποτέ) έως το επίπεδο 5 (πάντοτε). Αρχικά έγινε από μεταφράστρια η απόδοση της κλίμακας από την αγγλική γλώσσα στα ελληνικά και κατόπιν από άλλη μεταφράστρια η ελληνική εκδοχή αποδόθηκε στα αγγλικά ώστε να υπάρχει η μέγιστη επιτυχία απόδοσης στην ελληνική και να αποκλειστεί το ενδεχόμενο παρανόησης από τη μια γλώσσα στην άλλη. Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια με τις απαντήσεις τους προτού ξεκινήσουν οι παρεμβάσεις και τα συμπλήρωσαν **ξανά** όταν οι παρεμβάσεις είχαν ολοκληρωθεί.

2.3 Ερευνητικός πληθυσμός- δείγμα

Στην έρευνά μας χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία ευκολίας. Σχετικά με τη δειγματοληψία ευκολίας, η οποία ανήκει στη μη -τυχαία δειγματοληψία, οι Johnson και Christensen (2012) παρατηρούν ότι, παρόλο που δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματά της, προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι στις περισσότερες από τις δημοσιευμένες πειραματικές έρευνες δεν έχουν προτιμηθεί τυχαία δείγματα αλλά έχουν προτιμηθεί από τους ερευνητές δείγματα ευκολίας. *«Οι ερευνητές επιλέγουν δείγμα με γνώμονα το που και σε ποιους έχουν εύκολη πρόσβαση και η έρευνα αυτή δεν έχει ως στόχο να γενικεύσει τα συμπεράσματα στον ευρύτερο πληθυσμό»* (Cohen, Manion, & Morrison, 2007:114).

Τον ερευνητικό πληθυσμό της έρευνάς μας αποτελούν μαθητές και μαθήτριες 9 έως 10 ετών και συγκεκριμένα 16 της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου Ανυφίου, που είναι η πειραματική ομάδα, και 16 της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου Αγίου Αδριανού που είναι η ομάδα ελέγχου. Και στα δύο σχολεία, που ανήκουν στον δήμο Ναυπλίων, η ερευνήτρια ήταν εκπαιδευτικός (στο σχολείο της ομάδας ελέγχου για μικρότερο διάστημα λόγω τροποποίησης τοποθέτησης) στο πλαίσιο της σχολικής χρονιάς 2020-21 που έλαβε χώρα η παρούσα έρευνα.

2.4 Περιγραφή του προγράμματος παρεμβάσεων

Η κάθε παρέμβαση είχε ως χρονική διάρκεια μία διδακτική ώρα 45΄ και πραγματοποιείτο εντός του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, μία φορά την εβδομάδα και στην αίθουσα της τάξης η οποία διαμορφωνόταν με μετακίνηση κάποιων θρανίων για να εξασφαλίζεται ο χώρος δράσης της ομάδας. Ένας βασικός προγραμματισμός υπήρχε εκ των προτέρων αλλά χρειάστηκε, με βάση δεδομένα που παρατηρούνταν σε κάθε παρέμβαση, να γίνονται τροποποιήσεις ή αλλαγές στην επόμενη έτσι ώστε, από τη 1^η παρέμβαση κι ύστερα, οι επισημάνσεις της ερευνήτριας κατά την τήρηση του ημερολογίου παρατήρησης και η κριτική αποτίμηση της προηγούμενης λαμβάνονταν υπόψη και λειτουργούσαν εμπλουτιστικά ως προς τον σχεδιασμό της επόμενης.

Κεντρικός άξονας κάθε μιας από τις 12 παρεμβάσεις ήταν η αφήγηση ενός συγκεκριμένου παραμυθιού και γύρω από αυτή την αφήγηση σχεδιάστηκαν οι υπόλοιπες δραστηριότητες (Παράρτημα Α). Ο τίτλος κάθε παρέμβασης είναι ταυτόσημος με τον τίτλο του παραμυθιού που αφηγηθήκαμε. Τα συγκεκριμένα παραμύθια επιλέχτηκαν λαμβάνοντας υπόψη τόσο την ηλικία όσο και το γνωστικό επίπεδο των μαθητριών και μαθητών της Δ΄ τάξης, τη δυνατότητα να τα επεξεργαστούμε δραματικά και τη δυνατότητα τα παιδιά να εκμαιούσουν το χιούμορ από τα συγκεκριμένα παραμύθια. Επίσης επιλέχτηκαν παραμύθια όπου υπάρχει το στοιχείο της συναισθηματικής σύγκρουσης του πρωταγωνιστή με τους ανταγωνιστές του που είναι απαραίτητη για τη δραματική πλοκή αλλά και το στοιχείο της αναπάντεχης τροπής των γεγονότων, πράγμα που δημιουργεί κορύφωση της έντασης και αδημονία για την τελική έκβαση της δραματικής πλοκής, κάτι που πρέπει να υπάρχει πάντα στη διδασκαλία του δράματος στα παιδιά (Τσιάρας, 2014:113-114).

Για τρεις λόγους τα παραμύθια (Παράρτημα Δ) που επιλέχτηκαν είναι λαϊκά. Αφενός, διότι στα λαϊκά παραμύθια πάντα ενυπάρχει το χιούμορ ή, καλύτερα, μπορεί να προκύψει το χιούμορ ανά πάσα στιγμή, όπως ακριβώς ανατρεπτικά συμβαίνει και στην ανθρώπινη ζωή. Αφετέρου, διότι τα περισσότερα από τα παραμύθια αυτά έχουν το μαγικό στοιχείο, το οποίο συναρπάζει τα παιδιά και εξάπτει τη φαντασία τους με αποτέλεσμα να θέλουν πολύ να τα δραματοποιήσουν και, τέλος, γιατί ένας παράπλευρος στόχος της εργασίας μας είναι και η εξοικείωση των παιδιών με τη λαϊκή παράδοση.

Σκόπιμα, όλα τα παραμύθια παρουσιάστηκαν με τη μορφή της αφήγησης κι όχι της ανάγνωσης λαμβάνοντας υπόψη τα οφέλη και τα πλεονεκτήματα της αφήγησης τα οποία παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος (1.1.2) της παρούσας εργασίας και την προσωπική εκτίμηση της ερευνήτριας με βάση την εκτενή εμπειρία της στην αφήγηση λαϊκών παραμυθιών στους μαθητές της.

Ως αφόρμηση, πριν από κάθε αφήγηση υπήρχε κάποιο σχετικό αντικείμενο είτε μια σχετική αναφορά που δημιουργούσε την κατάλληλη ατμόσφαιρα, η οποία στόχευε στην αποκοπή από τη ρουτίνα του μαθήματος και στη νοερή μεταφορά μας στον κόσμο του φανταστικού. Μετά την αφήγηση ακολουθούσαν οι ασκήσεις ενεργοποίησης, έπειτα η δραματοποίηση με τη χρήση δραματικών τεχνικών και κάθε παρέμβαση έκλεινε με την αξιολόγηση-αναστοχασμό. Δόθηκε μέριμνα ώστε οι δραματικές τεχνικές που επιλέχτηκαν για την εκάστοτε παρέμβαση να ταιριάζουν με την πλοκή της υπόθεσης του κάθε παραμυθιού και να φωτίζουν τους δραματικούς χαρακτήρες, τις

σκέψεις, τα συναισθήματα, τις ιδέες και τα κίνητρα της συμπεριφοράς και των επιλογών τους ώστε οι μαθητές «να διερευνήσουν τις δραματικές καταστάσεις παρά να εκφράσουν τη δραματική πλοκή με τον παραδοσιακό θεατρικό τρόπο» όπως μας λέει ο Τσιάρας (2020:55), διότι «είναι πολύ σημαντικότερο να βιώσει αυτό που νιώθει σα να είναι ένας γέρος που πρέπει να φύγει από το σπίτι του, παρά να αποκτήσει τις υποκριτικές ικανότητες να κοιτάζει, να κινείται και να μιλάει όπως ένας γέρος» (Τσιάρας, 2020:47).

Κεφάλαιο 3: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

3.1 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

Οι ομάδες του δείγματος, ελέγχου και πειραματική, αποτελούνται από 16 άτομα η καθεμία, δηλαδή ποσοστό 50% (πίνακας 1). Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα ελέγχου αποτελείται από 7 αγόρια και 9 κορίτσια, ενώ η πειραματική ομάδα αποτελείται από 6 αγόρια και 10 κορίτσια (πίνακας 3). Συνολικά τα αγόρια του δείγματος είναι 13 και καταλαμβάνουν το 40,6% του δείγματος και τα κορίτσια είναι 19 και καταλαμβάνουν ποσοστό 59,4% του δείγματος, όπως προκύπτει από τον πίνακα 2.

ΟΜΑΔΑ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΕΛΕΓΧΟΥ	16	50,0	50,0	50,0
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	16	50,0	50,0	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Πίνακας 1: Πίνακας συχνότητων ανά ομάδα

ΦΥΛΟ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΓΟΡΙ	13	40,6	40,6	40,6
	ΚΟΡΙΤΣΙ	19	59,4	59,4	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Πίνακας 2: Πίνακας συχνότητων ανά φύλο

ΟΜΑΔΑ * ΦΥΛΟ Crosstabulation				
Count				
		ΦΥΛΟ		Total
		ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤΣΙ	
ΟΜΑΔΑ	ΕΛΕΓΧΟΥ	7	9	16
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	6	10	16
Total		13	19	32

Πίνακας 3: Περιγραφικά στοιχεία ανά ομάδα και φύλο

Ο πίνακας 4 αναφέρεται στον έλεγχο αξιοπιστίας του δείγματος με τον δείκτη Cronbach's Alpha. Ο βαθμός αξιοπιστίας είναι αρκετά υψηλός (,800), άρα οι μεταβλητές «Διαχείριση δυσκολιών», «Δημιουργία χιούμορ», «Εκτίμηση χιούμορ» και η συνολική μεταβλητή «Βελτίωση χιούμορ» συνθέτουν ικανοποιητικά την κλίμακα. Η ερευνήτρια έκανε αντιστροφή στην ερώτηση 10 καθώς ήταν η μοναδική με αντίθετο νόημα. Συνεπώς, η στήλη Corrected item –total correlation έχει θετικές τιμές αφού όλες οι ερωτήσεις μετά την κωδικοποίηση έχουν την ίδια νοηματική κατεύθυνση. Η στήλη Cronbach's Alpha if Item Deleted δίνει τα αποτελέσματα του δείκτη Cronbach's Alpha σε περίπτωση που αφαιρεθεί μία επιμέρους μεταβλητή. Όπως προκύπτει από τις τιμές υπάρχει μείωση της αξιοπιστίας σε αυτή την περίπτωση και επομένως οι μεταβλητές είναι καλώς ορισμένες.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,800	,847	4

Item-Total Statistics						
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	181,2188	482,241	,612	,974	,766	
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ_ΧΙΟΥΜΟΡ	205,2500	431,935	,622	,981	,748	
ΕΚΤΙΜΗΣΗ_ΧΙΟΥΜΟΡ	225,1563	541,555	,701	,929	,787	
ΒΕΛΤΙΩΣΗ_ΧΙΟΥΜΟΡ	122,4375	173,157	,997	,994	,591	

Πίνακας 4: Έλεγχος αξιοπιστίας με τον δείκτη Cronbach's Alpha

Στον πίνακα 5 παρουσιάζεται ο έλεγχος κανονικής κατανομής. Ορίζουμε τη μηδενική και την εναλλακτική υπόθεση ως H_0 : η μεταβλητή ακολουθεί την κανονική κατανομή και H_1 : η μεταβλητή δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Αν $p > 0.05$ (στήλη sig) τότε δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και επομένως η μεταβλητή ακολουθεί την κανονική κατανομή, ενώ στην αντίθετη περίπτωση που $p < 0.05$ απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η μεταβλητή δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Η ανάλυση προκύπτει από το Shapiro- Wilk test διότι το δείγμα είναι αρκετά μικρό, $df=32$, το οποίο είναι μικρότερο του 50. Παρατηρούμε ότι οι μισές μεταβλητές έχουν τιμή

$p < 0.05$, άρα για αυτές τις μεταβλητές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση περί ύπαρξης κανονικής κατανομής. Προκειμένου να διεξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα, η ερευνήτρια θεωρεί ότι το δείγμα συνολικά δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή και γι' αυτό τον λόγο θα διεξάγει μη παραμετρικούς ελέγχους.

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ_ΠΡΙΝ	,150	32	,065	,950	32	,148
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΠΡΙΝ	,165	32	,026	,935	32	,055
ΕΚΤΙΜΗΣΗ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΠΡΙΝ	,098	32	,200*	,970	32	,488
ΒΕΛΤΙΩΣΗ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΠΡΙΝ	,115	32	,200*	,986	32	,935
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ_ΜΕΤΑ	,149	32	,068	,925	32	,029
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΜΕΤΑ	,088	32	,200*	,972	32	,568
ΕΚΤΙΜΗΣΗ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΜΕΤΑ	,207	32	,001	,925	32	,029
ΒΕΛΤΙΩΣΗ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΜΕΤΑ	,189	32	,005	,928	32	,034

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 5: Έλεγχος κανονικής κατανομής Shapiro-Wilk

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου συσχέτισης Kendall's tau b σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 1\%$ και 5% . Παρατηρώντας τα στοιχεία κάτω από την κύρια διαγώνιο που έχουν σημειωθεί με γκριζα σκίαση, συμπεραίνουμε πως υπάρχει συσχέτιση, δηλαδή ταυτόχρονη εμφάνιση και όχι απαραίτητα σχέση ή αιτιότητα, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% και υψηλή δύναμη συσχέτισης r ανάμεσα στη βελτίωση της αίσθησης του χιούμορ πριν την παρέμβαση με όλες τις πριν μεταβλητές, στη μεταβλητή ομάδα με τη διαχείριση δυσκολιών μετά, τη δημιουργία χιούμορ μετά και τη βελτίωση της αίσθησης του χιούμορ μετά την παρέμβαση. Επίσης, παρατηρείται συσχέτιση ανάμεσα στην εκτίμηση του χιούμορ μετά με τη διαχείριση των δυσκολιών μετά και της αίσθησης του χιούμορ μετά με όλες τις μετά μεταβλητές. Τέλος, παρουσιάζεται θετική συσχέτιση

ανάμεσα στην εκτίμηση του χιούμορ με τη δημιουργία χιούμορ μετά την παρέμβαση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Correlations												
			ΟΜΑΔΑ	ΦΥΛΟ	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΠΡΙΝ	ΕΚΤΙΜΗΣΗ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΠΡΙΝ	ΧΙΟΥΜΟΡ_ΠΡΙΝ	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ_ΜΕΤΑ	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΜΕΤΑ	ΕΚΤΙΜΗΣΗ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΜΕΤΑ	ΧΙΟΥΜΟΡ_ΜΕΤΑ
Kendall's tau_b	ΟΜΑΔΑ	Corr Coef	1,000	,064	-,238	,084	,065	-,108	,420**	,529**	,280	,576**
		Sig.(2-tail)	.	,723	,121	,583	,676	,473	,006	,000	,072	,000
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	ΦΥΛΟ	Corr Coef	,064	1,000	,124	,148	,003	,241	,166	,055	,270	,189
		Sig.(2-tail)	,723	.	,418	,335	,985	,111	,280	,715	,083	,212
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ_ΠΡΙΝ	Corr Coef	-,238	,124	1,000	,067	,230	,517**	-,113	-,187	,000	-,165
		Sig.(2-tail)	,121	,418	.	,611	,084	,000	,393	,150	1,000	,202
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΠΡΙΝ	Corr Coef	,084	,148	,067	1,000	,241	,463**	,002	,147	,087	,108
		Sig.(2-tail)	,583	,335	,611	.	,070	,000	,987	,259	,518	,404
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	ΕΚΤΙΜΗΣΗ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΠΡΙΝ	Corr Coef	,065	,003	,230	,241	1,000	,437**	,103	,000	,018	,069
		Sig.(2-tail)	,676	,985	,084	,070	.	,001	,438	1,000	,894	,600
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	ΒΕΛΤΙΩΣΗ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΠΡΙΝ	Corr Coef	-,108	,241	,517**	,463**	,437**	1,000	-,087	-,102	,022	-,052
		Sig.(2-tail)	,473	,111	,000	,000	,001	.	,502	,424	,869	,684
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ_ΜΕΤΑ	Corr Coef	,420**	,166	-,113	,002	,103	-,087	1,000	,233	,507**	,602**
		Sig.(2-tail)	,006	,280	,393	,987	,438	,502	.	,074	,000	,000
N		32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΜΕΤΑ	Corr Coef	,529**	,055	-,187	,147	,000	-,102	,233	1,000	,310*	,647**	
	Sig.(2-tail)	,000	,715	,150	,259	1,000	,424	,074	.	,019	,000	
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	
ΕΚΤΙΜΗΣΗ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΜΕΤΑ	Corr Coef	,280	,270	,000	,087	,018	,022	,507**	,310*	1,000	,593**	
	Sig.(2-tail)	,072	,083	1,000	,518	,894	,869	,000	,019	.	,000	
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	
ΒΕΛΤΙΩΣΗ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΜΕΤΑ	Corr Coef	,576**	,189	-,165	,108	,069	-,052	,602**	,647**	,593**	1,000	
	Sig.(2-tail)	,000	,212	,202	,404	,600	,684	,000	,000	,000	.	
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	

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

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

Πίνακας 6: Συσχετίσεις μεταβλητών Kendall's tau b

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι μέγιστες και οι ελάχιστες τιμές όλων των μεταβλητών της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής.

Report									
ΟΜΑΔΑ		ΔΙΑΧΕΙΡΙΣ Η_ΔΥΣΚΟ ΛΙΩΝ_ΠΡΙ N	ΔΗΜΙΟΥ ΡΓΙΑ_XI ΟΥΜΟΡ_ ΠΡΙΝ	ΕΚΤΙΜΗ ΣΗ_XIOY ΜΟΡ_ΠΡ ΙΝ	ΒΕΛΤΙΩΣ Η_XIOY ΜΟΡ_ΠΡ ΙΝ	ΔΙΑΧΕΙΡΙ ΣΗ_ΔΥΣ ΚΟΛΙΩΝ _ΜΕΤΑ	ΔΗΜΙΟΥ ΡΓΙΑ_XI ΟΥΜΟΡ_ ΜΕΤΑ	ΕΚΤΙΜΗ ΣΗ_XIOY ΜΟΡ_Μ ΕΤΑ	ΒΕΛΤΙΩΣ Η_XIOY ΜΟΡ_Μ ΕΤΑ
ΕΛΕΓΧΟΥ	Mean	31,3125	18,5000	8,9375	58,7500	30,8750	17,3750	9,3125	57,5625
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
	Std. Deviat	4,36224	4,27395	2,26477	8,51274	4,80104	4,28758	3,23973	9,87906
	Minimum	23,00	9,00	5,00	41,00	20,00	8,00	4,00	37,00
	Maximum	38,00	24,00	13,00	73,00	36,00	25,00	14,00	68,00
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙ ΚΗ	Mean	29,1875	19,3125	9,1875	56,6875	35,4375	23,6875	11,6250	70,7500
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
	Std. Deviat	3,72771	3,99531	2,68871	6,04118	2,85117	3,94493	1,70783	5,54377
	Minimum	24,00	11,00	3,00	44,00	31,00	16,00	8,00	59,00
	Maximum	38,00	25,00	13,00	65,00	40,00	29,00	15,00	80,00
Total	Mean	30,2500	18,9063	9,0625	57,7188	33,1562	20,5313	10,4687	64,1563
	N	32	32	32	32	32	32	32	32
	Std. Deviat	4,13482	4,09058	2,44867	7,33632	4,52313	5,16804	2,80534	10,34286
	Minimum	23,00	9,00	3,00	41,00	20,00	8,00	4,00	37,00
	Maximum	38,00	25,00	13,00	73,00	40,00	29,00	15,00	80,00

Πίνακας 7: Μέσοι όροι μεταβλητών ανά ομάδα

Ο έλεγχος ομοιογένειας ανεξάρτητων δειγμάτων πραγματοποιήθηκε με Mann Whitney U test, (μη παραμετρικός έλεγχος, όπου δεν απαιτείται η ύπαρξη κανονικότητας), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Η μηδενική υπόθεση και η εναλλακτική είναι H_0 : υπάρχει ομοιογένεια, H_1 : δεν υπάρχει ομοιογένεια. Αν $p > 0,05$ τότε δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, άρα υπάρχει ομοιογένεια και επομένως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικά διαφορές. Αν $p < 0,05$ τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και επομένως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Στον πίνακα 8 παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές πριν την παρέμβαση και στην εκτίμηση του χιούμορ μετά ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,128 ¹	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,590 ¹	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΕΚΤΙΜΗΣΗ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,696 ¹	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΒΕΛΤΙΩΣΗ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,491 ¹	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,006 ¹	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000 ¹	Reject the null hypothesis.
7	The distribution of ΕΚΤΙΜΗΣΗ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,080 ¹	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of ΒΕΛΤΙΩΣΗ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000 ¹	Reject the null hypothesis.

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

¹Exact significance is displayed for this test.

Πίνακας 8: Έλεγχος ομοιογένειας Mann Whitney U test ανάμεσα στις ομάδες

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι μέγιστες και οι ελάχιστες τιμές πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου.

Report					
ΠΡΙΝ_ΜΕΤΑ		ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΠΡ ΟΒΛΗΜΑΤΩΝ_Ε Λ	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ_ΧΙ ΟΥΜΟΡ_ΕΛ	ΕΚΤΙΜΗΣΗ_ΧΙΟ ΥΜΟΡ_ΕΛ	ΒΕΛΤΙΩΣΗ_ΧΙΟ ΥΜΟΡ_ΕΛ
ΠΡΙΝ	Mean	31,31	18,50	8,94	58,75
	N	16	16	16	16
	Std. Deviation	4,362	4,274	2,265	8,513
	Minimum	23	9	5	41
	Maximum	38	24	13	73
ΜΕΤΑ	Mean	30,88	17,38	9,31	57,56
	N	16	16	16	16
	Std. Deviation	4,801	4,288	3,240	9,879
	Minimum	20	8	4	37
	Maximum	36	25	14	68
Total	Mean	31,09	17,94	9,13	58,16
	N	32	32	32	32
	Std. Deviation	4,518	4,250	2,756	9,091
	Minimum	20	8	4	37
	Maximum	38	25	14	73

Πίνακας 9: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν και μετά στην ομάδα ελέγχου

Ο έλεγχος ομοιογένειας πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου έγινε με το μη παραμετρικό Wilcoxon test για εξαρτημένα δείγματα. Ακολουθώντας την ίδια ανάλυση με το Mann Whitney test παρατηρούμε πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου (πίνακες 10,11,12,13)

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ_ΠΡΙΝ and ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,568	Retain the null hypothesis.

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

Πίνακας 10: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon, διαχείριση δυσκολιών πριν και μετά, ομάδα ελέγχου.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΠΡΙΝ and ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,569	Retain the null hypothesis.

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

Πίνακας 11: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon, δημιουργία χιούμωρ πριν και μετά, ομάδα ελέγχου.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between EKTIMHSEH_XIOYMOPO_PPIN and EKTIMHSEH_XIOYMOPO_META equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,704	Retain the null hypothesis.

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

Πίνακας 12: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon, εκτίμηση χιούμωρ πριν και μετά, ομάδα ελέγχου.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between BEATIQSEH_XIOYMOPO_PPIN and BEATIQSEH_XIOYMOPO_META equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,756	Retain the null hypothesis.

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

Πίνακας 13: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon, βελτίωση αίσθησης χιούμωρ πριν και μετά, ομάδα ελέγχου.

Οι αντίστοιχες τιμές για την πειραματική ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση για όλες τις μεταβλητές υπάρχουν στον πίνακα 14

Report					
ΠΡΙΝ_ΜΕΤΑ		ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΔΥ ΣΚΟΛΙΩΝ_ΠΕΙΡ	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ_ΧΙ ΟΥΜΟΡ_ΠΕΙΡ	ΕΚΤΙΜΗΣΗ_ΧΙΟ ΥΜΟΡ_ΠΕΙΡ	ΒΕΛΤΙΩΣΗ_ΧΙΟ ΥΜΟΡ_ΠΕΙΡ
ΠΡΙΝ	Mean	29,3125	19,3125	9,1875	57,8125
	N	16	16	16	16
	Std. Deviation	3,75444	3,99531	2,68871	6,37933
	Minimum	24,00	11,00	3,00	44,00
	Maximum	38,00	25,00	13,00	68,00
ΜΕΤΑ	Mean	35,4375	23,6875	11,6250	70,7500
	N	16	16	16	16
	Std. Deviation	2,85117	3,94493	1,70783	5,54377
	Minimum	31,00	16,00	8,00	59,00
	Maximum	40,00	29,00	15,00	80,00
Total	Mean	32,3750	21,5000	10,4062	64,2813
	N	32	32	32	32
	Std. Deviation	4,52056	4,49372	2,53822	8,81800
	Minimum	24,00	11,00	3,00	44,00
	Maximum	40,00	29,00	15,00	80,00

Πίνακας 14: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν και μετά στην πειραματική ομάδα

Στους πίνακες 15,16,17 και 18 σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο εξαρτημένων δειγμάτων Wilcoxon test, η πειραματική ομάδα παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ_ΠΡΙΝ and ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,001	Reject the null hypothesis.

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

Πίνακας 15: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon, διαχείριση δυσκολιών πριν και μετά, πειραματική ομάδα

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΠΡΙΝ and ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,007	Reject the null hypothesis.

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

Πίνακας 16: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon, δημιουργία χιούμορ πριν και μετά, πειραματική ομάδα

Hypothesis Test Summary

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

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

Πίνακας 17: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon, εκτίμηση χιούμορ πριν και μετά, πειραματική ομάδα

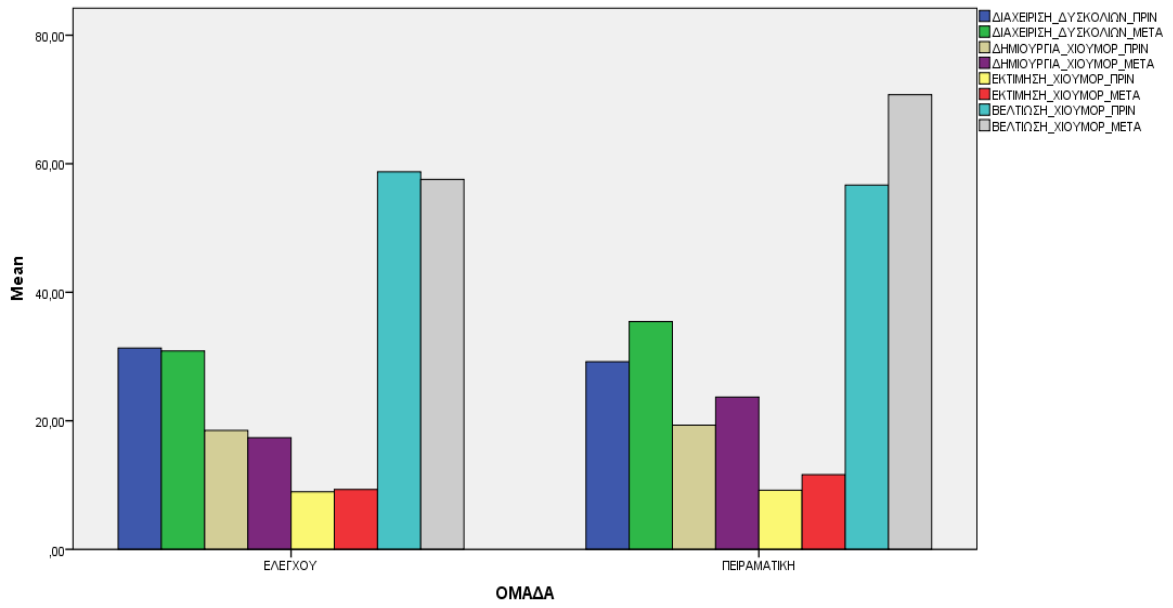
Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΒΕΛΤΙΩΣΗ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΠΡΙΝ and ΒΕΛΤΙΩΣΗ_ΧΙΟΥΜΟΡ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,001	Reject the null hypothesis.

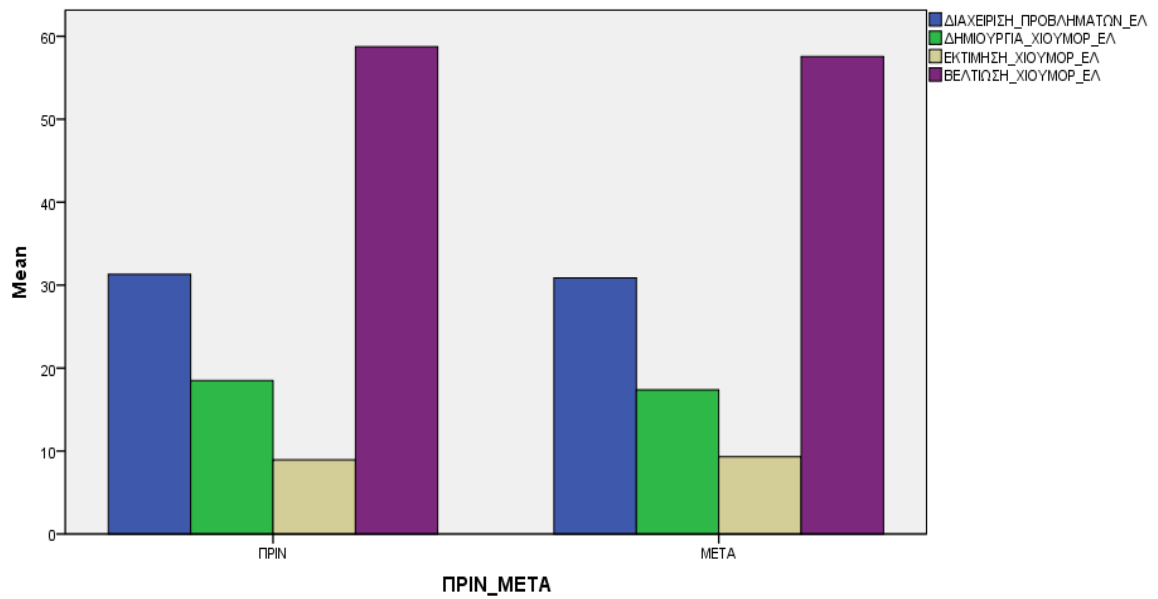
Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 18: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon, βελτίωση αίσθησης χιούμορ πριν και μετά, πειραματική ομάδα

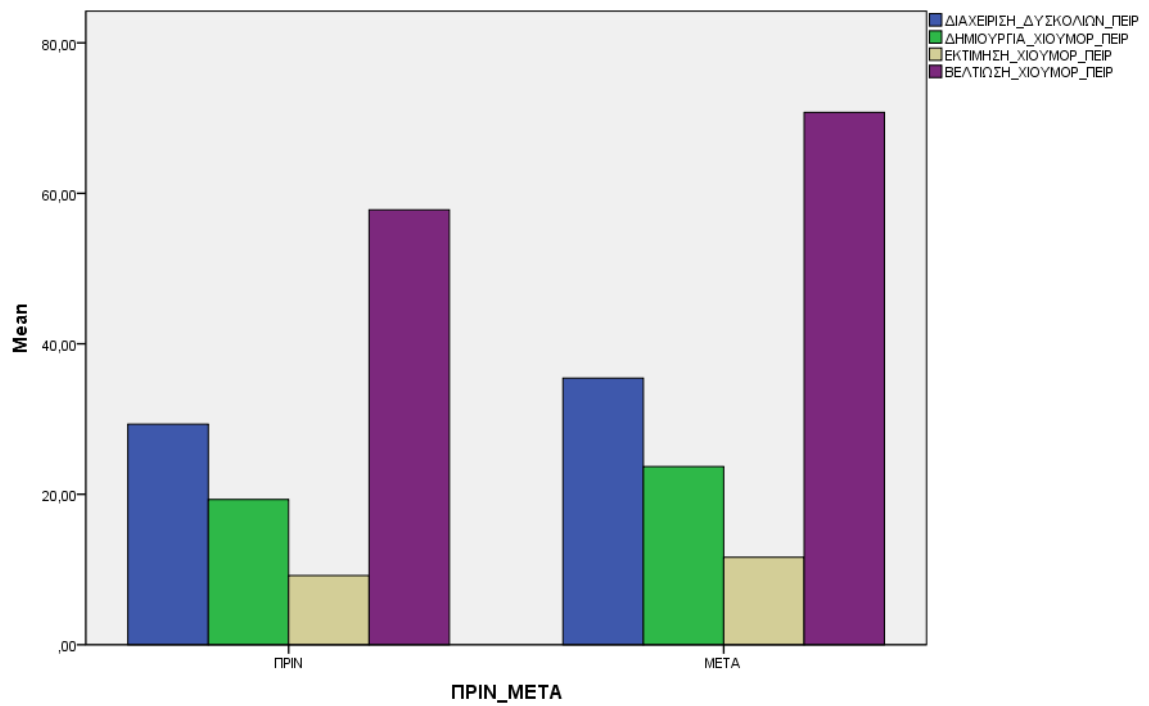
Τα παραπάνω συμπεράσματα μπορούν να γίνουν ακόμα πιο σαφή με τη χρήση των επόμενων διαγραμμάτων.



Διάγραμμα 1: Ραβδόγραμμα μέσω των όρων πριν/μετά μεταβλητών



Διάγραμμα 2: Ραβδόγραμμα μέσω των όρων μεταβλητών πριν και μετά, ομάδα ελέγχου



Διάγραμμα 3: Ραβδόγραμμα μέσω των όρων μεταβλητών πριν και μετά, πειραματική ομάδα

3.2 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

3.2.1 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων από το ημερολόγιο παρατήρησης

Προκειμένου να αναλυθούν τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι καταγραφές από το ημερολόγιο παρατήρησης. Παρουσιάζονται συγκεκριμένα αποσπάσματα του ημερολογίου τα οποία θεωρήθηκαν αντιπροσωπευτικά ως προς την παραγωγή χιούμορ στις δράσεις των μαθητών που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα της έρευνάς μας και αξιολογούνται, ερμηνεύονται και προκαλούν τον αναστοχασμό για την καθημιά από τις παρεμβάσεις.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 1η:

Παραμύθι: «Ήλιος και φεγγάρι»

Απόσπασμα ημερολογίου: «(...) στο σημείο που ο μάστορας κλέβει την κότα τα παιδιά άρχισαν να γελούν με τον τρόπο που γούρλωνε τα μάτια του όταν έβλεπε τα φλουριά και μετά όταν την άρπαξε (...) στη σκηνή που ο γέρος γυρίζει από το αμπέλι και ανακαλύπτει ότι η δική τους κότα λείπει, το ζευγάρι που την παρουσίασε αυτοσχεδίασε τον ακόλουθο διάλογο:

-Γριά πού είναι η κότα μας;

-Δεν ξέρω...

-Γριά πες μου!

-Μπορεί να την πήρε ο αέρας, δεν ξέρω!

-Πού είναι η κότα, γριά, άσ' τα ψέματα!

-Θα την πήρε ο μάστορας!

-Τι έκανες; Θα σε σφάζω! Γιατί του το μαρτύρησες; Αααα, τι μου 'κανες ρε γριά!

Η Χ. που έκανε τη γριά, στην αρχή έκανε την δήθεν αδιάφορη και όταν αποκαλύφθηκε έκανε τη ντροπαλή, προκαλώντας το γέλιο των συμμαθητών και ο Χ. στο τέλος έκανε τον υπερβολικά νευριασμένο και κινήγησε τη γριά (...)

(...) εκεί που ο γέρος είπε «ζύλο, μη χτυπάς» στο μάστορα και μετά στο βασιλιά, όλα τα παιδιά που το έκαναν έδειχναν με τρόπο αστείο ότι τα χτυπάει το ζύλο κι όλοι οι υπόλοιποι μετά ήθελαν να παίξουν αυτούς τους ρόλους»

Η επιλογή του συγκεκριμένου παραμυθιού στην πρώτη παρέμβαση έγινε γιατί είναι μια εύληπτη και διασκεδαστική ιστορία, όπου τα παιδιά αγωνιούν για την τύχη του ήρωα κι ευχαριστιούνται με την τελική τιμωρία όσων αδικούν τους πρωταγωνιστές. Η χιουμοριστική ατμόσφαιρα επιτεύχθηκε ήδη με το τέλος της αφήγησης και φάνηκε

ότι τα παιδιά διασκέδασαν τη διαδικασία της δραματοποίησης ακριβώς γιατί γνώριζαν ότι στο τέλος θα αποκατασταθεί περίτρανα η δικαιοσύνη, πράγμα το οποίο τους προκαλούσε εύθυμη διάθεση σε όλες τις σκηνές. Διακωμωδήθηκε το ελάττωμα της γριάς αλλά και η απώλεια της θέσης ισχύος του βασιλιά και του μάστορα. Φάνηκε σε αυτή την παρέμβαση η καλή αντίληψη του χιούμορ από τα παιδιά.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 2η:

Παραμύθι: «Ο άσκεφτος ψαράς»

Απόσπασμα ημερολογίου: «(...) τα παιδιά μπήκαν αμέσως στο νόημα της τεχνικής του *alter ego* και είχαμε σπαρταριστές σκηνές! Μετά την πρώτη φορά ήθελαν όλοι να κάνουν το *alter ego*. Ο καθένας τους πρόσθεσε και τη δική του πινελιά κι ακούστηκαν φράσεις όπως: «πιάσ' το! σε κοροϊδεύει!», «σιγά μην έρθει να το πιάσεις!», «τι χαζά ονόματα σου λένε! Ψέματα είναι!», «μην το αφήσεις! Θα φάμε σολομό!», «τι μικρό; Πιάσ' το! μεγάλο είναι!» και στο τέλος: «στα έλεγα εγώ!», «τόρα θα μείνεις νηστικός! καλά να πάθεις, δε μ' ακούς!», «στα είπα! Αφού στα είπα!» αλλά είχαμε και αυθόρμητες αντιδράσεις εκτός σεναρίου όπως ο Χ. που έκανε τον ψαρά στο τέλος αγανακτισμένος από τη συνεχή γκρίνια του *alter ego* παριστάνει ότι ξαφνικά γυρίζει πίσω και δίνει ένα χαστούκι στο *alter ego* κι αμέσως το *alter ego* αντιδρά κάνοντας ότι πέφτει κάτω. Σε άλλη επανάληψη η Χ. που ήταν το *alter ego*, στο τέλος, γύρισε την πλάτη στον ψαρά και έφυγε σε αντίθετη κατεύθυνση λέγοντας: «όλο βλακείες κάνεις! ακόμα κι εγώ βαρέθηκα να είμαι ο εαυτός σου!» παίζοντας το ρόλο της, ενώ σε μια άλλη επανάληψη, ο Χ. ως ψαράς, τελειώνοντας τη σκηνή, απελπισμένος, είπε στο *alter ego* «σκάσε κι εσύ!» (...).

Η ιστορία αυτή επιλέχτηκε, λόγω του ότι βρισκόμασταν στην αρχή των παρεμβάσεων, επειδή έχει στοιχεία κωμικά πάνω στα οποία τα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν. Η αντίληψη και η ικανότητα παραγωγής χιούμορ από τα παιδιά όμως φάνηκε κατά την ανάπτυξη του *alter ego* που λειτούργησε καταλυτικά ώστε να παραχθεί με κωμικό τρόπο το ενδεχόμενο να ακούγεται δημόσια η εσωτερική φωνή ενός ανθρώπου και μάλιστα σε μια τέτοια περίπτωση όπου όλοι καταλαβαίνουν την απάτη (ακόμα κι ο ίδιος του ο εαυτός) αλλά ο ψαράς πέφτει θύμα της αφέλειας αλλά κυρίως της πλεονεξίας του. Τα σημεία μάλιστα όπου κάποια παιδιά πήραν την πρωτοβουλία να απαντήσουν και να επαναστατήσουν απέναντι στο πιεστικό *alter ego* θα λέγαμε ότι καθρεφτίζει την ικανότητα των παιδιών να αντιδρούν από τη φύση τους με χιούμορ, αρκεί να τους δοθεί το ερέθισμα.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 3η:

Παραμύθι: Ο σακκοράφος

Απόσπασμα ημερολογίου: «(...) το παραμύθι αρχικά ζένισε τα παιδιά γιατί μέχρι τώρα λέγαμε παραμύθια αστεία. Στην τεχνική της τροχιάς της σκέψης, από όσα παιδιά έκαναν το μάγιστρα ακούστηκαν διάφορες αστείες φράσεις όπως: «(Καλώς το κορόιδο!) το σακκοράφο ήθελα να πω», «ό,τι θέλει ο κύριος σακκοράφος!(φέρε τα λεφτά τώρα!)» αλλά γενικά σήμερα δεν είχαμε πολύ χιούμορ στην τάξη και τα παιδιά φαίνονται κακόκεφα και σαν κάτι να τα απασχολεί (...)

Από την παρέμβαση φάνηκε ότι το χιούμορ δεν παράγεται όταν δεν υπάρχει πρόσφορη διάθεση ή όταν δεν υπάρχει η κατάλληλη αφορμή κι αυτό λειτούργησε αναστοχαστικά για την εμψυχώτρια σχετικά με τον προγραμματισμό και την επιλογή των δραματικών τεχνικών τόσο της παρέμβασης αυτής όσο και της επόμενης.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 4η:

Παραμύθι: Ο τεμπέλης και τα βατραχάκια

Απόσπασμα ημερολογίου: «(...) Ήταν πρόθυμοι όλοι να παίζουν διάφορες σκηνές του έργου και τις πιο αστείες σκηνές ζήτησαν να τις δοκιμάσουν όλοι. Αρχισαν να αυτοσχεδιάζουν, προσθέτοντας δικές τους φράσεις και στιγμιότυπα που δεν υπήρχαν στην αφήγηση του παραμυθιού. Καθώς προχωρούσε η διαδικασία, όλοι είχαν τη διάθεση να κάνουν κάτι αστείο τόσο για να διασκεδάσουν οι ίδιοι όσο και για να κάνουν τους συμμαθητές-θεατές να γελάσουν. Υπήρξαν σημεία της δραματοποίησης όπως τα ακόλουθα:

Τα παιδιά χρησιμοποίησαν ένα θρανίο για κρεβάτι κι εκεί ξάπλωσε ο τεμπέλης κι ο πατέρας του μιλούσε πάνω από το κεφάλι του:

-Σήκω τεμπέλη να κάνεις καμιά δουλειά!

-Πατέρα άσε με, βαριέμαι, είμαι πολύ κουρασμένος!

-Ναι; Κι από τι κουράστηκες;

-Από το καθισιό!

-Σήκω σου λέω!

Ο πατέρας έριξε τον τεμπέλη από το κρεβάτι κι ο τεμπέλης έπεσε κακήν κακώς.

-Ορίστε πατέρα τώρα που με σήκωσες κουράστηκα! Πρέπει να ξεκουραστώ.. αχ, να ξαπλώσω πάλι!

-Σήκω βρε! Πώς θα ζήσεις στη ζωή σου;

-Εγώ θα γίνω βασιλιάς!

-Τρομάρα σου!

(...)Μετά, όταν οι δυο μάγαιρες ετοίμασαν τη σκορδαλιά και την έδιναν στη βασιλοπούλα για να τη φάει, η μαθήτριά που έπαιζε τη βασιλοπούλα αναπάντεχα αυτοσχεδίασε εκτός σεναρίου κι άρχισε να αρνείται λέγοντας: «Δεν τη θέλω! Βρωμάει!». Οι δυο μάγαιρες έλεγαν «Φάε! Είναι για το καλό σου!» και μετά την επόμενη άρνηση της βασιλοπούλας ο ένας την κρατούσε από τους ώμους κι ο άλλος την τσίριζε πεισματικά λέγοντας «Φάε σου λέω! Για το καλό σου!» Σημειώτέο ότι στην αφήγηση ειπώθηκε απλώς ότι οι μάγαιρες έφτιαζαν τη σκορδαλιά και η βασιλοπούλα την έφαγε.»

Τα παιδιά σε αυτή την παρέμβαση φάνηκε ότι είχαν διάθεση για αστεία κι ότι εντόπισαν σημεία της ιστορίας που θα μπορούσαν να γίνουν αντιληπτά υπό χιουμοριστικό πρίσμα. Ο αυτοσχέδιος διάλογος ανάμεσα σε τεμπέλη και πατέρα, ο οποίος παίχτηκε από πολλά ζευγάρια με τρόπο αστείο, δείχνει την ανάλαφρη διάθεση με την οποία αντιλαμβάνονται και έμμεσα σχολιάζουν τα παιδιά το θέμα της τεμπελιάς. Επίσης, ένα γεγονός που στην πραγματική ζωή θα ήταν θλιβερό, το να διώξει ένας γονιός το γιο του από το σπίτι, φαίνεται ότι τα παιδιά το συνέλαβαν με κωμική διάθεση και το παρουσίασαν χρησιμοποιώντας την υπερβολή: ο πατέρας δεν είπε στον τεμπέλη απλώς να φύγει αλλά τον έριξε κι από το κρεβάτι. Στο τσίρισμα της βασιλοπούλας φάνηκε μια διάθεση σάτιρας από τα παιδιά καθώς τέτοιες καταστάσεις δεν τους είναι άγνωστες αφού και τα ίδια στη ζωή τους ίσως να τα πιέζουν να φάνε το φαγητό τους.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 5η:

Παραμύθι: «Ο γέροντας και τα τρία αδέρφια»

Απόσπασμα ημερολογίου: «(...)τα παιδιά επέλεξαν να παίξουν και μια σκηνή που δεν υπήρχε στην αφήγηση αλλά εννοείτο. Ένας παρίστανε το μεγάλο από τα αδέρφια και τρεις έκαναν τους φτωχούς που του ζητούσαν γάλα, τυρί, γιαούρτι, με στοιχεία υπερβολής. Εκείνος αρνήθηκε και τους μάλωσε και στο τέλος τους έδωξε και τότε ένας από τους τρεις είπε: «Δώσε μας γιατί θα εξαφανιστείς!» τότε άρχισαν κι οι άλλοι δυο να το λένε ώσπου η σκηνή εξόργισε ακόμα περισσότερο τον πλούσιο, με κωμικό αποτέλεσμα. (...) στη σκηνή όπου το τρίτο παλληκάρι αναζητά τα αδέρφια του και παρουσιάζεται ο γέροντας και του λέει «τα αδέρφια σου δεν έδιναν στους φτωχούς» το παιδί που έκανε το παλληκάρι αυτοσχεδίασε στον ρόλο του και απάντησε στο γέροντα: «μα κι εσύ έπρεπε να τους εξαφανίσεις;».(...) σε σκηνή από το μέλλον τα παιδιά αυτοσχεδίασαν: ο τρίτος αδερφός έγινε κι αυτός πλεονέκτης και δεν έδινε στους φτωχούς ώσπου του εμφανίστηκε

ο γέροντας αλλά το παλληκάρι τον πρόλαβε λέγοντας: «Ααααα, εμένα δεν θα με εξαφανίσεις! Και φέρε μου πίσω και τα αδέρφια μου!» ο γέροντας είπε «εντάξει, αλλά θα δίνετε στους φτωχούς» και η σκηνή έκλεισε με τα δύο αδέρφια να εμφανίζονται με το μαγικό χτύπημα του γέροντα (είχαν κρυφτεί κάτω από το θρανίο και πετάχτηκαν με αστείο τρόπο) και να συμφωνούν με το γέροντα ότι θα δίνουν στον φτωχό (...)

Στην 5^η παρέμβαση εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι τα παιδιά πρόσθεσαν δικά στους στοιχεία στην ιστορία στα οποία είχαν διάθεση διακωμώδησης και αστεϊσμού. Κάτι που δε θα περιμέναμε είναι η επαναστατικότητα απέναντι στον γέροντα, πράγμα το οποίο μόνο υπό χιουμοριστικό πρίσμα μπορεί να γίνει κατανοητό. Επίσης εδώ γίνεται αντιληπτό ότι όσο πιο πολύ η πρωτοβουλία των παιδιών αφήνεται ελεύθερη, εκτός καλουπιών, τόσο πιο ευφάνταστη και παιγνιώδης γίνεται η διάθεση και η δράση τους.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 6η:

Παραμύθι: «Λύκος, αλεπού και γαίδαρος»

Απόσπασμα ημερολογίου: «(...)σε όλα τα μέρη της σημερινής παρέμβασης τα παιδιά είχαν χιούμορ. Στη δραματοποίηση σκηνών ιδιαίτερα στη σκηνή όπου ο γαίδαρος ρίχνει τους άλλους κάτω έξω από τη βάρκα αλλά και στις τηλεφωνικές συνδιαλέξεις είχαμε αστείους διαλόγους (...) στιχομυθίες όπως:

«-Λύκε, θέλεις να κάνουμε ένα ταξιδάκι;

-Γιατί;

-Σε καλό θα σου βγει, πες ναι!» (...)

Κι ακόμα:

«-Πού είσαι βρε γαίδαρε! Πόσο καιρό έχω να σε δω, θέλεις να πάμε βόλτα με τη βάρκα;

-Όχι! γιατί να θέλω;

-Μα πρέπει να 'ρθείς, θα είναι πολύ ωραία!

-Δεν ξέρω...

-Να έρθεις σου λέω! Έλα θα περάσουμε πολύ ωραία!

-Δεν πιστεύω να θες να με φας!

-Όχι! όχι!»

Στην 6^η παρέμβαση η ιστορία προκαλεί έτσι κι αλλιώς γέλιο, αφού πρόκειται για ένα παραμύθι με πρωταγωνιστές ζώα τα οποία όμως συμβολίζουν τους ανθρώπινους χαρακτήρες με τα ελαττώματα και τα προτερήματά τους. Από τη σκηνή με την εξομολόγηση των ζώων και φυσικά με το κλότσημα του γαϊδάρου θα λέγαμε ότι ήταν αναμενόμενο να προκληθούν χιουμοριστικά στοιχεία κατά τη δραματοποίηση κι όντως

συνέβη αφού όλα τα παιδιά αντιλήφθηκαν το ευτράπελο νόημα της ιστορίας. Η χιουμοριστική διάθεση συνεχίστηκε όμως και κατά τις τηλεφωνικές συνδιαλέξεις όπου τα παιδιά, με χιούμορ, άφησαν να φανεί με ευκρίνεια ο κάθε χαρακτήρας της ιστορίας, αυτοσχεδιάζοντας στο τι θα πουν και παίζοντας με το δραματικό παρόν εισάγοντας με χιούμορ στοιχεία προβολής στο άμεσο μέλλον της ιστορίας. Ακόμα και στην αξιολόγηση, που τα παιδιά συνέθεσαν τραγούδια εμπνευσμένα από την ιστορία, όλων των ομάδων τα τραγούδια είχαν αστεία διάθεση την οποία προκαλούσε η ανάγκη εξωτερίκευσης της ευχαρίστησης των παιδιών για την υπερίσχυση του γαιδάρου και το πάθημα των άλλων ζώων.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 7η:

Παραμύθι: «Ο ποντικός κι η θυγατέρα του»

Απόσπασμα ημερολογίου: «(...) τα παιδιά που παίζουν τον πύργο, τον ήλιο, τον αέρα και τα σύννεφα ανέβηκαν όρθια πάνω σε καρέκλες και από κάτω ο δημοσιογράφος έπαιρνε μια μικρή συνέντευξη στον καθένα. Υπήρξαν διάλογοι όπως:

«-Να ρωτήσουμε τον κύριο ήλιο. Γιατί δε θέλετε για νύφη την ποντικίνα; Δεν είναι όμορφη;

-Πως! Πως !πολύ όμορφη!» (και κινεί τα χέρια του ώστε να δείχνει το αντίθετο με αυτό που λέει) με παρεμφερή τρόπο και οι άλλοι την ίδια σκηνή(...) τα κορίτσια που έκαναν την ποντικίνα έδειχναν με τις κινήσεις τους ότι η ποντικίνα είναι πολύ φιλάρεσκη και πιστεύει ότι είναι πολύ όμορφη. Στις ερωτήσεις των δημοσιογράφων είχαμε στιχομυθίες όπως:

«-Πώς αισθάνεστε που δεν σας θέλει για νύφη ο αέρας;

-Δε με νοιάζει! Είμαι τόσο όμορφη που όλοι με θέλουν!» (και κάνει πως κρατά καθρεφτάκι και βάζει κραγιόν, φτιάχνει τα μαλλιά της)(...) ο Χ. ήθελε κι αυτός να κάνει την ποντικίνα και την παρουσίασε σαν μπεμπέκα. Όταν της έκανε ερωτήσεις ο δημοσιογράφος εκείνη αντί να απαντήσει έκλαιγε δυνατά και φώναζε «μπαμπά!» (...) και στην αξιολόγηση που έγινε με τη μορφή διαφημίσεων τα παιδιά έφτιαζαν και κάποιες διαφημίσεις με αστεία σημεία όπως σε μια όπου ο εκφωνητής έλεγε πόσο καλή νοικοκυρά είναι η ποντικίνα και ταυτόχρονα η ποντικίνα παρουσιαζόταν να κάθεται σε μια καρέκλα τεμπελιάζοντας (...)

Στην 7^η παρέμβαση το χιούμορ των παιδιών βασίστηκε στην αντίθεση και την ασυνέπεια μεταξύ των λεγομένων και των πράξεων ή των εικόνων. Φάνηκε ότι συνέλαβαν το νόημα του ίδιου του παραμυθιού και το μετέπλασαν δραματικά με τρόπο

τέτοιο ώστε εντέλει σατιρίστηκαν η υπερηφάνεια του πατέρα-ποντικού, η έλλειψη αυτογνωσίας της ποντικίνας και η έλλειψη ειλικρίνειας των άλλων χαρακτήρων. Σε αυτή την παρέμβαση επίσης, τα παιδιά πειραματίστηκαν με νέες δραματικές τεχνικές οι οποίες φάνηκε ότι λειτούργησαν θετικά όσον αφορά την επεξεργασία της ιστορίας με τρόπο χιουμοριστικό.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 8η:

Παραμύθι: «Οι δώδεκα μήνες»

Απόσπασμα ημερολογίου: «(...)στην τηλεοπτική εκπομπή ο κάθε ειδικός υποστήριζε το μήνα που είχε αναλάβει να παρουσιάσει λέγοντας ότι σίγουρα αυτός ήταν ο καλύτερος με αποτέλεσμα, καθώς τα παιδιά θυμούνταν από την αφήγηση τα υπέρ και τα κατά του κάθε μήνα, να δημιουργηθεί ένας διαξιφισμός μεταξύ των ειδικών. Ακούστηκαν διάλογοι όπως ο ακόλουθος:

«-Θα σας πω για το Δεκέμβριο που φυσικά είναι ο καλύτερος μήνας, έχει τα Χριστούγεννα, στολίζουμε το δέντρο, παίρνουμε δώρα!

-Ναι πολύ ωραίος, σιγά! Όλο κρύο κάνει!» (...) όταν η συζήτηση έφτανε σε αδιέξοδο ως Δάσκαλος σε Ρόλο παρουσιαστή προχωρούσα ρωτώντας τον επόμενο ειδικό καλεσμένο της εκπομπής να μας μιλήσει για το μήνα του (...) υπήρξε διάθεση για αστεία μεταξύ των ομιλητών της εκπομπής (...) δυο ειδικοί έκαναν ότι τσακώθηκαν (...)

Στην 8^η παρέμβαση το χιούμορ των παιδιών εκδηλώθηκε με τη μορφή λόγου και αντίλογου. Προσποιούμενα τα παιδιά ότι φιλονικούν για το ποιος μήνας είναι ο καλύτερος και υποστηρίζοντας ο καθένας το μήνα που είχε αναλάβει, ασυνείδητα ίσως και με απλό και αστείο τρόπο καυτηρίασαν το δογματισμό, καθώς μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς τους, που έφταναν και στην υπερβολή, έγινε φανερό πόσο ανούσιοι και αστείοι είναι οι διαπληκτισμοί όταν οι άνθρωποι εμμένουν πεισματικά ο καθένας στην άποψή του.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 9η:

Παραμύθι: «Οι τρεις καλές συμβουλές»

Απόσπασμα ημερολογίου: «(...)οι αστείες σκηνές άρχισαν από τη φάση της ενεργοποίησης. Ήταν κάποιες φορές πολύ πετυχημένες οι συνεννοήσεις χωρίς να καταλαβαίνουν ο ένας τον άλλον παρά μόνο μέσα από κινήσεις χεριών, σώματος κι εκφράσεις του προσώπου. Το αποτέλεσμα ήταν ακόμα πιο πολύ αστείο όταν ο ένας δεν καταλάβαινε κι έκανε άλλα αντί άλλων (...) στο forum theatre προέκυψαν αστείες σκηνές

όλοι όσοι σηκώθηκαν να αντικαταστήσουν τον ήρωα αντέδρασαν στην απαίτηση του αφεντικού να πάρει μία-μία τις λίρες πίσω. (...) είχαμε λόγια όπως : «Όχι, δε σου δίνω ούτε μία λίρα! Όχι, δε θέλω συμβουλή! Φεύγω», «Και γιατί να σου δώσω μια λίρα; Άμα θέλεις δώσ' τη μου τσάμπα τη συμβουλή!» (...) φάνηκε ότι τους άρεσε η τεχνική του *forum theatre*, όλοι ήθελαν να σηκωθούν και να αντικαταστήσουν(...)

Στην 9^η παρέμβαση το χιούμορ δημιουργήθηκε κυρίως στην άσκηση ενεργοποίησης δεν ήταν λεκτικό αλλά προέκυψε από τα εξωγλωσσικά και τα παραγλωσσικά στοιχεία, δηλαδή από τις κινήσεις του σώματος, από τις εκφράσεις των προσώπων τους, τις χειρονομίες, τα επιφωνήματα και εντέλει από την ασυμβατότητα μεταξύ αυτών που υποτίθεται ότι λέγονταν κι αυτών που γίνονταν. Σχετικά με την τεχνική του *forum theatre*, τα παιδιά αντικαθιστώντας τον ήρωα φανέρωσαν με τρόπο χιουμοριστικό κάποιες φορές την αντίθεσή τους με το καταπιεστικό αφεντικό του ήρωα αντιδρώντας και διεκδικώντας την ελεύθερη βούληση. Η δραματοποίηση λειτούργησε εκτονωτικά για τα παιδιά.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 10η:

Παραμύθι: «Το χρυσό ψαράκι»

Απόσπασμα ημερολογίου: «(...)κατά την ενεργοποίηση στην αρχή τα παιδιά ήταν ντροπαλά (...) μετά ξέχασαν ότι υπάρχουν οι άλλοι γύρω τους και ξεχάστηκαν με τη μουσική! (...) κινούνταν με άνεση πλέον και δεν ντρέπονταν και μάλιστα ο Χ. ανέβηκε όρθιος σε μια καρέκλα και έκανε το μαέστρο κι όταν κατέβηκε άρχισαν και οι υπόλοιποι με τη σειρά να ανεβαίνουν για λίγο στην καρέκλα ως μαέστροι ενώ οι υπόλοιποι κινούνταν με τη μουσική (...)όταν ο ψαράς κι η γυναίκα του έγιναν πλούσιοι και πανηγύριζαν από τη χαρά τους η Χ. που έκανε τη γυναίκα είπε: «Γίναμε πλούσιοι! θα πάρουμε φαγητά, θα πάρουμε ό,τι θέλουμε και κυρίως ρούχα!» (...) οι σκηνές ανάμεσα στο χαρακτήρα της γυναίκας και στο χαρακτήρα του ψαρά παίχτηκαν από τα παιδιά με διαλόγους σαν τον ακόλουθο:

-Να βρεις το ψαράκι και να του πεις να του πεις να με κάνει βασίλισσα!

-Μα βρε γυναίκα σα βασιλιάδες δε ζούμε; Παλάτι έχουμε, λεφτά έχουμε!

-Ακούς τι σου λέω; Να του πεις!

-Γυναίκα σοβαρέψου!

-Να πας τώρα!

-Γυναίκα βάλε μυαλό!

-Τώρα! Πήγαινε!

-Καλά πάω αλλά να ξέρεις ότι...

-Τώρα! (...)»

Στη 10^η παρέμβαση τα παιδιά έπαιζαν σκηνές από το παραμύθι και μέσα σε αυτές ανέπτυξαν διαλόγους που δεν είχαν ειπωθεί στην αφήγηση. Φάνηκε ότι μπορούν να αυτοσχεδιάζουν, να αναπροσαρμόζουν και να επεκτείνουν τις ιδέες και τα νοήματα του παραμυθιού προσθέτοντας το χιούμορ σε σημεία που ταιριάζει. Το παραμύθι αυτό δεν χαρακτηρίζεται από ευτράπελη διάσταση όμως τα παιδιά επέλεξαν να το παίξουν δίνοντας χιουμοριστική χροιά στις σκηνές που αναπαρέστησαν κι αυτό φανερώνει ότι γνωρίζουν πια ότι το χιούμορ αποτελεί επιλογή στη δραματοποίηση κι ότι μέσα ακριβώς από τη δραματοποίηση μπορούν να δώσουν όποια οπτική αυτά θέλουν στη θεματική που τους δίνεται.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 11η:

Παραμύθι: «Ο Φλεβάρης και τ' αδέρφια του»

Απόσπασμα ημερολογίου: *«(...) για τα παιδιά ήταν μια πρόκληση το να φτιάξουν την αυτοσχέδια όπερα αλλά την ανέλαβαν με ενθουσιασμό. Χωρίστηκαν σε μικρές ομάδες και τους δόθηκε χρόνος για να προετοιμαστούν (...) είχαμε αστείες σκηνές με μελωδίες γνωστών λαϊκών ποπ τραγουδιών με στίχους βγαλμένους από το παραμύθι (...) το παιδί που έκανε το μεθυσμένο Φλεβάρη άρχισε να χορεύει ένα μεθυσμένο ζεϊμπέκικο τραγουδώντας αλαμπουρνέζικους στίχους και οι άλλοι που Γενάρης και Μάρτης έκαναν τους κατάπληκτους (...) στην άλλη ομάδα τραγούδησαν εν είδει χορωδίας»*

Η προσωποποίηση των μηνών και η σκανδαλιά του Φλεβάρη δημιουργούν ήδη από το στάδιο της αφήγησης μια προδιάθεση κωμικότητας. Τα παιδιά δε δημιούργησαν στίχους με ομοιοκαταληξίες, ούτε ιδιαίτερες μελωδίες αλλά διασκέδασαν στο έπακρο την όλη διαδικασία δημιουργώντας η κάθε ομάδα κι από ένα μικρό «γλέντι», τραγούδησαν και χόρεψαν, αστειευόμενοι μεταξύ τους. Η ντροπαλότητα των αρχικών μας συναντήσεων έδωσε τη θέση της στην ελεύθερη έκφραση της δημιουργικότητας και της ευχάριστης διάθεσης των συμμετεχόντων.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 12η:

Παραμύθι: «Ο γέρος κι η γριά»

Απόσπασμα ημερολογίου: *«(...)στις σκηνές από το παρελθόν όλα τα αγόρια ήθελαν να κάνουν τη γριά. Την παρέστησαν γκρινιάρια, να ενοχλεί συνέχεια το γέρο. (...)*

ο γέρος πίνει τον καφέ του κι η γριά του παίρνει τον καφέ από το τραπέζι. Μετά σκουπίζει και του λέει συνεχώς φύγε πιο πέρα, όπου και να πάει ο γέρος τον διώχνει. (...) ο γέρος πάει να φάει κέικ αλλά η γριά του λέει «Ο γιατρός είπε να μην τρως γλυκά!» και του παίρνει το κομμάτι από το χέρι του και το τρώει μονοκοπανιά η ίδια (...). Στις σκηνές από το μέλλον (...) η γριά παριστάνεται υπερβολικά μελιστάλαχτη απέναντι στον γέρο και ο γέρος την κοιτάζει απορημένος με αστείο αποτέλεσμα (...)

Στην 12^η και τελευταία παρέμβαση κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης όλοι οι συμμετέχοντες ήθελαν να κάνουν με τρόπο αστείο τις σκηνές που προετοιμάσαν. Το θέμα του παραμυθιού αυτού, μόνο ως κωμικό μπορεί να ληφθεί αφού έχει στοιχεία υπερβολής (όπως το σπίτι από αλάτι) και παρωδίας (η γριά φοβάται να δώσει δύο κόκκους αλάτι μήπως καταστραφεί το σπίτι της). Τα παιδιά αντιλήφθηκαν το νόημα και πρόσθεσαν, με τη φαντασία αλλά και την επιθυμία τους για κωμικότητα, σκηνές από το παρελθόν και το μέλλον του γέρου και της γριάς με πολύ χιούμορ.

3.2.2 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων από την ημιδομημένη συνέντευξη

Από την ημιδομημένη συνέντευξη, ξεχωρίζουν κάποιες αξιοσημείωτες για την έρευνά μας απαντήσεις των παιδιών σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Στην ερώτηση σχετικά με το ποιο από τα παραμύθια που παίξαμε τους άρεσε περισσότερο και γιατί, οι αιτιολογήσεις για την προτίμησή τους δείχνουν ότι οι λόγοι για τους οποίους τους άρεσαν σχετίζονται αφενός με το πόσο κωμική ήταν η δραματοποίηση και αφετέρου για λόγους που σχετίζονται με την υπόθεση του παραμυθιού αλλά και δυο παιδιά απάντησαν ότι το συγκεκριμένο παραμύθι τους άρεσε επειδή τα ίδια έπαιζαν καλά σε αυτά, ενώ αρκετά παιδιά δεν αιτιολόγησαν την προτίμησή τους. Χαρακτηριστικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες: «... γιατί ήταν πολύ αστείο», «...γιατί είχε πολύ γέλιο», «... γιατί με έκανε να γελάσω», «... γιατί ήταν αστείος ο τεμπέλης», «...γιατί είχε πολύ πλάκα» από 2 παιδιά, «...γιατί το έπαιζα πολύ καλά», «...γιατί έπαιζα πολύ καλά», «...γιατί μου άρεσε ο ρόλος του Φεβρουάρη», «...γιατί ο Φλεβάρης που έκανε το μεθυσμένο», «...γιατί έφτιαζε ένα σπίτι από αλάτι», «...γιατί δεν έβρισκε τις λίρες».

Στην ερώτηση «τι σου άρεσε πιο πολύ από τα μαθήματά μας» οι απαντήσεις των μαθητών που ακολουθούν είναι χαρακτηριστικές: «Ότι παίξαμε τα σκηνικά. Γιατί αισθάνομαι ότι είμαι στην ιστορία», «... όταν παίζουμε θέατρο γιατί όλοι παίζουμε διαφορετικά», «... όταν παίζουμε ρόλους γιατί διασκεδάζω», «τα αστεία μας γιατί με κάνουν να γελώ», «γιατί είναι αστείο και μου αρέσει πολύ να ακούω παραμύθια», «μου

αρέσει ότι βγάζω το χιούμορ μου ελεύθερα», «ότι κάναμε σκηνές γιατί έχει πολύ πλάκα και σου δίνει χαρά», «οι ρόλοι που κάναμε», «ο Φλεβάρης και τα αδέρφια του γιατί όταν το έκανα γελάγανε και αισθανόμουνα πολύ όμορφα», «όταν κάνουμε αστεία ή όταν κάνουμε ωραία σκηνικά». Οι απαντήσεις δείχνουν ότι στα παιδιά αρέσει η δραματοποίηση και η αφήγηση παραμυθιών κι ότι εκτιμούν το χιούμορ που προκύπτει μέσα από αυτές τις διαδικασίες γιατί τα χαροποιεί.

Στην ερώτηση «πώς ένιωθες όταν έπαιζες ένα ρόλο;» δόθηκαν απαντήσεις όπως οι ακόλουθες: «Μου αρέσει να παίζω γιατί νιώθω πολύ χαρά», «Ένιωθα ωραία γιατί διασκέδαζα τους άλλους», «Στην αρχή ντρέπομουνα αλλά τώρα έχω αρχίσει να μην ντρέπομαι», «ένιωθα πολύ καλά επειδή γελάς πολύ με τα λάθη και τα σωστά σου», «λίγο ντροπαλά αλλά τώρα δεν ντρέπομαι καθόλου», «ένιωθα πολύ ωραία γιατί έκανα τους άλλους να γελούν», «τέλεια καταπληκτικά», «ένιωθα πολύ όμορφα γιατί νόμιζα ότι ήμουν στο θέατρο», «Στην αρχή άρχισα να ντρέπομαι αλλά μετά πήρα θάρρος γιατί έπαιζα πολύ καλά», «στην αρχή ντρέπομουνα και μετά πήρα θάρρος και ήταν όλα μια χαρά», «στα πρώτα σκηνικά ήμουν ντροπαλός αλλά τώρα χαίρομαι που παίζω ρόλους», «ένιωθα πολύ καλά γιατί τα παίζαμε και γέλαγα», «μου άρεσε γιατί οι ρόλοι είναι δημιουργικοί». Σε γενικές γραμμές παρατηρούμε ότι στη σκέψη των παιδιών υπάρχει σύνδεση μεταξύ της δραματοποίησης και α) της χαράς, β) του γέλιου, γ) της αποβολής της ντροπαλότητας και δ) της δημιουργικότητας.

Στην ερώτηση «είναι σημαντικό για σένα το χιούμορ;» δόθηκαν απαντήσεις όπως οι ακόλουθες: «ναι γιατί μου αρέσει όλοι να γελάνε», «είναι σημαντικό για μένα το χιούμορ γιατί το χιούμορ με κάνει να χαίρομαι», «μου αρέσει πολύ το χιούμορ γιατί κι εγώ έχω χιούμορ», «Για μένα είναι πολύ σημαντικό γιατί με κάνει πολύ χαρούμενη», «είναι σημαντικό για μένα το χιούμορ γιατί αισθάνομαι πως κάνω τους άλλους να γελούν», «είναι πολύ σημαντικό για μένα επειδή κάνω τους φίλους μου να γελούν», «ναι γιατί σου δίνει χαρά», «ναι είναι σημαντικό γιατί με βοηθά να ξεπερνάω τις δυσκολίες», «ναι γιατί με βοηθάει πολύ όταν είμαι λυπημένη», «ναι γιατί νιώθω καλύτερα», «όταν είμαι λυπημένος μου λένε αστεία και το ξεπερνάω». Οι απαντήσεις των παιδιών δείχνουν ότι το χιούμορ στη σκέψη των παιδιών σχετίζεται με τη χαρά, με την ιδιότητά του να τους αλλάζει τη διάθεση όταν είναι στενοχωρημένα και με τη χρησιμότητά του για να κάνουν τους φίλους τους να γελούν.

Στην ερώτηση « Με ποια άτομα αστειεύεσαι πιο πολύ;» τα παιδιά, στην πλειονότητά τους, απάντησαν ότι αστειεύονται με την οικογένειά τους κι αμέσως μετά με τους φίλους τους. Από τις απαντήσεις αυτές μπορούμε να εικάσουμε ότι οι

οικογένειες των παιδιών παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του χιούμορ τους αλλά κι ότι στις φιλίες των παιδιών είναι σημαντικός ο παράγοντας του χιούμορ.

Στην τελευταία ερώτηση «Νιώθεις ότι το δικό σου χιούμορ βελτιώθηκε με τα μαθήματά μας και γιατί;» οι απαντήσεις των παιδιών ήταν, εκτός από μία, όλες θετικές. Η μια αρνητική ήταν «*όχι γιατί δεν έχω καλό χιούμορ και κανείς δε γελάει με τα αστεία μου*». Οι θετικές αιτιολογήθηκαν με φράσεις όπως οι ακόλουθες: «*ναι γιατί δεν το χρησιμοποιώ πολύ στο σπίτι ή κάπου αλλού*», «*ναι γιατί ακούμε τις ωραίες ιστορίες σας*», «*μας βελτίωσε πολύ που ακούμε τα παραμύθια*», «*ναι γιατί γελάνε οι συμμαθητές μου*», «*τα μαθήματα με κάνουν να κάνω τους φίλους μου να γελάνε γιατί μάθαμε όλα τα παραμύθια*», «*ναι γιατί έκανα τους άλλους να γελάνε*», «*ναι γιατί γελάω το ευχαριστιέμαι και γενικά περνάω καλά*», «*ναι γιατί νομίζω ότι παίζω πολύ καλύτερα*», «*αρκετά μάλλον*», «*ναι γιατί κάνω τους άλλους να γελάνε*», «*ναι γιατί έτσι έμαθα να μην ντρέπομαι και να είμαι θαρραλέα*». Οι δηλώσεις των μαθητών δείχνουν ότι για τα περισσότερα παιδιά το χιούμορ συνδέεται με το να προκαλούν τα ίδια το γέλιο στους άλλους κι ότι επίσης συνδέεται με την εξάλειψη της ντροπής και την απόκτηση θάρρους μέσα από τις δραματοποιήσεις, με τη διαμόρφωση του χιούμορ μέσα από τα παραμύθια που άκουσαν και με το γέλιο και την ευχαρίστηση που ένιωσαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μας.

Κεφάλαιο 4: ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1 Ερμηνεία των ευρημάτων-Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να προσδιοριστεί η συμβολή της δραματοποίησης παραμυθιών στην ανάπτυξη της αίσθησης του χιούμορ των παιδιών. Η ερευνητική μας υπόθεση επαληθεύτηκε από τα ευρήματα τα οποία επιβεβαιώνουν τόσο την αρχική μας υπόθεση όσο και τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Βασιζόμενοι στην ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων αυτής της έρευνας, συμπεραίνουμε ότι στους μαθητές της πειραματικής ομάδας η αίσθηση του χιούμορ αυξήθηκε όσον αφορά τους μέσους όρους του συνολικού σκορ που προέκυψε από την κλίμακα μέτρησης της αίσθησης του χιούμορ αλλά και από τις τρεις υποκλίμακες δηλαδή την υποκλίμακα μέτρησης της δημιουργίας χιούμορ, την υποκλίμακα μέτρησης της εκτίμησης του χιούμορ και την υποκλίμακα μέτρησης της χρησιμοποίησης του χιούμορ ως μηχανισμού αντιμετώπισης των δυσκολιών. Αντιθέτως, στην ομάδα ελέγχου δε σημειώθηκαν διαφοροποιήσεις που να αναδεικνύουν κάποια βελτίωση. Για την τριγωνοποίηση των μέσων συλλογής δεδομένων λάβαμε υπόψη και τα αποτελέσματα που προήλθαν από την ποιοτική έρευνα δηλαδή από το ημερολόγιο παρατήρησης καθώς και αυτά που προέκυψαν από την ημιδομημένη συνέντευξη στους μαθητές. Τα δεδομένα φανέρωσαν ότι καθώς τα παιδιά εκφράστηκαν μέσω της δραματοποίησης παραμυθιών με τη χρήση δραματικών τεχνικών, βγήκε στην επιφάνεια ένα ποιοτικό χιούμορ το οποίο τα παιδιά έμαθαν να το καλλιεργούν και συνάμα να αποφεύγουν στερεότυπα κακής ποιότητας χιούμορ που προέρχονται από τη βιομηχανία του θεάματος, όπως ο χλευασμός ή η ειρωνεία.

Ακόμη, όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα κατά πόσο τα παιδιά είναι σε θέση, μέσω της δραματοποίησης, να ασχοληθούν με το παραμύθι κατά τρόπο τέτοιο ώστε να εντοπίζουν και να ανακαλύπτουν το χιούμορ που υποφώσκει ακόμη και σε φαινομενικά μη χιουμοριστικά στιγμιότυπα της πλοκής των παραμυθιών, η ποιοτική έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά έμαθαν να ανιχνεύουν τις αθέατες χιουμοριστικές πτυχές των παραμυθιών και να τις αναδεικνύουν, να τις επεκτείνουν και να τις επεξεργάζονται με τη φαντασία με την οποία επένδυσαν τις δραματοποιήσεις τους. Τέλος, σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα εάν η αφήγηση και η δραματοποίηση παραμυθιών είναι ή μπορεί να γίνει μια προσφιλή διαδικασία για τα παιδιά, φανερή έγινε - τόσο από τα δεδομένα της παρατήρησης όσο και από τις δηλώσεις των παιδιών στην ημιδομημένη συνέντευξη - η ευχάριστη ανταπόκριση των παιδιών προς το λαϊκό παραμύθι με το οποίο ήρθαν σε

μια ευρύτερη γνωριμία και τους έγινε ιδιαίτερα οικείο και αγαπητό αφενός λόγω της δραματοποίησης και των δραματικών τεχνικών με τις οποίες επεξεργάστηκαν το παραμύθι και αφετέρου λόγω του χιούμορ που πηγαία προέκυπτε από την επεξεργασία αυτή. Επιπλέον, από τις παρατηρήσεις του ημερολογίου αλλά και από τις απαντήσεις των παιδιών στην ημιδομημένη συνέντευξη, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι παρεμβάσεις συνέβαλαν και στη δημιουργία συνεκτικών διεργασιών μεταξύ των μελών της ομάδας αφού το κάθε παιδί συνεργάστηκε και γνωρίστηκε καλύτερα, μέσα από την κοινή προσπάθεια, με όλους τους συμμαθητές του. Ακόμη, τα παιδιά δήλωσαν ότι οι παρεμβάσεις τα βοήθησαν να ξεπεράσουν αισθήματα ντροπαλότητας και αυτό φάνηκε κι από την καταγεγραμμένη παρατήρηση καθώς σταδιακά το κάθε ένα από τα παιδιά αποκτούσε όλο και περισσότερο θάρρος και τόλμη ούτως ώστε να μη φοβάται να εκθέσει τις ιδέες του και να πάρει πρωτοβουλίες δράσης στα πλαίσια της δραματοποίησης.

4.2 Συζήτηση

Επί του παρόντος, δεν έχει πραγματοποιηθεί κάποια μελέτη η οποία να αποτιμά την επίδραση της δραματοποίησης παραμυθιών στην ανάπτυξη της αίσθησης του χιούμορ των παιδιών και η παρούσα έρευνα επιχειρήσει να αποτελέσει μια αρχή για την κάλυψη αυτού του κενού. Ωστόσο υπάρχουν σημαντικές μελέτες οι οποίες σχετίζονται με την παρούσα διότι περιέχουν στην ερευνητική τους θεματική είτε τη δραματοποίηση παραμυθιών είτε το χιούμορ στην παιδική ηλικία.

Οι Giagazoglou και Papadaniil (2018) σε μια έρευνα δράσης εξέτασαν την επίδραση ενός προγράμματος διήγησης ιστοριών σε συνδυασμό με δραματικές τεχνικές όσον αφορά την ευαισθητοποίηση και την αποδοχή της νοητικής στέρησης από μαθητές 6-7 ετών σε μια τάξη δεκατεσσάρων ατόμων μέσα στην οποία υπήρχε και μαθήτρια με σύνδρομο Down. Από τα αποτελέσματα της μελέτης φάνηκε ότι η εμπλοκή των μαθητών με το παραμύθι και τις δραματικές τεχνικές λειτούργησε θετικά στις αντιλήψεις των παιδιών όσον αφορά την αποδοχή ατόμων με νοητική στέρηση. Ενδιαφέρουσα έρευνα έχει διεξαχθεί κι από τις Walan και Enochsson (2019) οι οποίες σε ένα πρόγραμμα που διεξήχθη από το πανεπιστήμιο του Karlstad της Σουηδίας και που απευθύνθηκε σε 25 παιδιά 4-8 ετών, μέσω της αφήγησης ιστορίας σε συνδυασμό με το δράμα, επιχειρήσαν να διδάξουν πώς λειτουργούν τα κύτταρα του ανοσοποιητικού συστήματος και τα αποτελέσματα του εγχειρήματός τους έδειξαν ότι

υπάρχει θετική επίδραση της αφήγησης και δραματοποίησης ιστοριών όσον αφορά τη διδασκαλία της επιστήμης. Οι Reason και Heinemeyer (2016) διερεύνησαν το ενδεχόμενο ενός είδους συμμετοχικής πρακτικής στην αφήγηση το οποίο μπορεί να ενθαρρύνει τους ακροατές να γίνουν κι αυτοί αφηγητές. Επίσης, η έρευνα της Μπακοπούλου (2017) αναφέρεται στη θετική επίδραση που μπορεί να έχουν η αφήγηση και η δραματοποίηση παραμυθιών στην αυτοεκτίμηση των παιδιών στην προεφηβική ηλικία.

Οι James και Fox (2016) σε μια μελέτη του πανεπιστημίου Keele του Ηνωμένου Βασιλείου, με παιδιά 8 έως 11 ετών, ερεύνησαν το είδος του αυτοαναφορικού (αυτο-ενισχυτικό ή αυτο-μειωτικό) χιούμορ που χρησιμοποιείται από τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες. Επίσης οι Halfpenny και James (2020) στο Ηνωμένο Βασίλειο, από έρευνα όπου συμμετείχαν 214 παιδιά ηλικίας 9 έως 11 ετών συμπέραναν ότι οι θετικές μορφές του χιούμορ στα παιδιά συνδέονται με αυξημένα επίπεδα ενσυναίσθησης ενώ η χρήση αρνητικών μορφών χιούμορ σχετίζεται αρνητικά με την ενσυναίσθηση. Οι Fox et al. (2015) εξέτασαν τον ρόλο του επιθετικού χιούμορ στη θυματοποίηση παιδιών από συνομηλίκους σε αμοιβαία βάση και πώς αυτό επηρεάζει τη χρήση του χιούμορ από τα παιδιά. Οι Del Ré et al. (2020), από δύο μελέτες περίπτωσης κατέδειξαν τη σημασία της γλωσσικής ανάπτυξης, της κοινωνικής αλληλεπέργειας, του οικογενειακού υπόβαθρου και των κοινωνικο-πολιτισμικών συνθηκών για την ανάπτυξη του χιούμορ των παιδιών με τα οποία εργάστηκαν. Τέλος, η Artemyeva, (2014) από το πανεπιστήμιο Kazan της Ρωσίας σε μελέτη της με παιδιά ηλικιακών ομάδων 5 έως 10 ετών διερεύνησε το συσχετισμό των δράσεων της διαλεκτικής σκέψης που εμπλέκονται στην πρόσληψη και την παραγωγή του χιούμορ ενώ και σε μεταγενέστερη έρευνά της, όπου συμμετείχαν παιδιά 5 έως 7 ετών, η Artemyeva, (2020), διερεύνησε τη σχέση μεταξύ των διαλεκτικών λειτουργιών, της μη λεκτικής νοημοσύνης και των δράσεων εκείνων που εμπλέκονται στην κατανόηση του χιούμορ από τα παιδιά.

4.3 Περιορισμοί της έρευνας

Το σημαντικότερο από τα προβλήματα της παρούσας έρευνας είναι ότι η διεξαγωγή των παρεμβάσεων δεν ήταν συναπτή εξ αιτίας της διακοπής δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων, λόγω της πανδημίας, από τις 16 Νοεμβρίου του 2020 έως τις 10 Ιανουαρίου του 2021. Επομένως οι 7 πρώτες παρεμβάσεις έλαβαν χώρα κατά το

διάστημα από 2 Οκτωβρίου έως και 12 Νοεμβρίου και οι υπόλοιπες 5 πραγματοποιήθηκαν κατά το διάστημα από 14 Ιανουαρίου έως και 11 Φεβρουαρίου. Η ερευνήτρια με τους μαθητές δεν έχασαν την επαφή αφού γινόταν η τηλεκπαίδευση και υπήρχε μέριμνα να μην ξεχαστούν όσα είχαν γίνει στο σχολείο αλλά δεν παύει το γεγονός της διακοπής να αποτελεί περιορισμό της έρευνας. Λόγω των μέτρων προστασίας από την πανδημία επίσης, ο σχεδιασμός της κάθε παρέμβασης δεν περιελάμβανε δραστηριότητες που απαιτούν αυξημένη εγγύτητα και ανταλλαγή αντικειμένων μεταξύ όλων των μαθητών. Ένας άλλος περιορισμός είναι ότι το δείγμα είναι περιορισμένο κι έτσι δε θα μπορούσαν να διερευνηθούν τα συμπεράσματα της έρευνας σε γενικό πληθυσμό.

4.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να λειτουργήσει ως έναυσμα και για περαιτέρω έρευνες όσον αφορά τη συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στη διαμόρφωση της αίσθησης του χιούμορ των παιδιών σε πολύ μεγαλύτερο δείγμα ώστε τα συμπεράσματα να είναι γενικεύσιμα. Επίσης αναγκαίο θα ήταν να διερευνηθούν παρόμοια ερωτήματα και σε παιδιά εφηβικής ηλικίας αλλά και σε ενήλικες και σε άτομα τρίτης ηλικίας. Ακόμα, η δραματοποίηση παραμυθιών μπορεί να αποτελέσει την ανεξάρτητη μεταβλητή για τη διερεύνηση της επίδρασής της και σε άλλες εξαρτημένες μεταβλητές όπως το αίσθημα του ανήκειν, η φιλία μεταξύ των παιδιών, η αποβολή της κοινωνικής φοβίας και του κοινωνικού άγχους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Alastair, D. (2012). *Storytelling across the primary curriculum*. London: Routledge.
- Άλκηστις. (1989). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Άλκηστις.
- Άλκηστις. (1991). *Η δραματοποίηση για παιδιά*. Αθήνα: Άλκηστις.
- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα ... άσπρη αγελάδα. Τέχνη, δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος & Άλκηστις.
- Artemyeva, T. (2014). Study of understanding of contradictions of comic content by grade school students. *American Journal of Sciences*, 11(9), 1671–1675.
- Artemyeva, T. (2020). Dialectic transformation in the humor of children. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(12), 1428-1433.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Researcher in Education*, 2, 29-48.
- Αυδίκος, Ε. (1999). *Μια φορά κι έναν καιρό... αλλά... μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αυδίκος, Ε. (2007). Παραμύθι, αφηγηματική κοινότητα και ετερότητα. Στο Κ. Μαλαφάντης & Σ. Κούτρας (επιμ.), *Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού* (σς.25-39). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: creative approaches*. London: RoutledgeFalmer.
- Baldwin, P. (2008). *The primary drama handbook. A practical guide for teachers new to drama and teaching assistants*. London: Sage Publications.
- Barlow, W. (2021). Primary-secondary transition – building hopes and diminishing fears through drama. *Frontiers in Education*, 5, [Article 546243](#).
- Barnes, J. (2020). Improving children’s social and emotional health by dramatising their stories. *Perspectives in Public Health*, 140(5), 255-256.
- Bell, N. & Pomerantz, A. (2016). *Humor in the classroom: a guide for language teachers and educational researchers*. New York, London: Routledge.

- Berger, A.A. (1993). *An anatomy of humor*. London, New York: Routledge.
- Bernet, W. (1993). Humor in evaluating and treating children and adolescents. *Journal of Physiotherapy Practice and Research*, 2(4), 307-317.
- Billig, M. (2005). *Laughter and ridicule: towards a social critique of humour*. London: Sage.
- Boerger, E. (2011). 'In fairy tales fairies can disappear': Children's reasoning about the characteristics of humans and fantasy figures. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 635–655.
- Booth, D. (2005). *Story drama: creating stories through role playing, improvising, and reading aloud*. Ontario: Pembroke.
- Canepa, N. (2019). *Teaching fairy tales*. Michigan: Wayne State University Press.
- Chafe, W. (2007). *The importance of not being earnest. The feeling behind laughter and humor*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing company.
- Chapman, A. J. & Foot, H. C. (2007). *Laughter. Theory, research and applications*. New Brunswick, London: Transactions.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Cordi, K. (2019). *You don't know Jack: A storyteller goes to school*. USA: University press of Mississippi.
- Cornett, C. E. (1986). *Learning through laughter: humor in the classroom*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Cooper, P. & Collins, R. & Saxby, H. (1994). *The power of story*. Melbourne: Macmillan Education Australia Pty Ltd.
- Creswell, J. W. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. (Μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Critchley, S. (2002). *On humor*. London, New York: Routledge.
- Cunningham, J. (2005). Children's humor. In W.G. Scarlett, S. Naudeau, D. Saloniust-Pasternak & I. Ponte (Eds.), *Children's play* (pp.93-109). USA: Sage.
- Δαμιανού, Δ. (2002). **Επτά ημέρες: Με τι γέλασε η βασιλοπούλα;**. *Καθημερινή*, σσ.17-19.
- Davies, A. (2007). *Storytelling in the classroom. Enhancing oral and traditional skills for teachers*. London: Sage.

- Dawson, K. & Kiger Lee, B. (2018). *Drama-based pedagogy: activating learning across the curriculum*. Bristol: Intellect.
- De Las Casas, D. (2006). *Story fest: crafting story theater scripts*. Westport: Teachers ideas press.
- Del Ré, A., Dodane, C., Morgenstern, C., & Vieira, A. (2020). Children's development of humour in everyday interactions: two case studies in French and Brazilian Portuguese. *European Journal of Humour Research*, 8(4), 112–131.
- Dowling, J. & Fain, J. (1999). A multidimensional sense of humor scale for school-aged children: Issues of reliability and validity. *Journal of Pediatric Nursing*, 14(1), 38-43.
- Dowling, J., Gregory, R., & Hockenberry, M. (2003). Sense of humor, childhood cancer stressors, and outcomes of psychosocial adjustment, immune function, and infection. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 20(6), 271-292.
- DuPre, A. (1998). *Humor and the healing arts: a multimethod analysis of humor use in health care*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Zav, Z. (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Fox, C., Hunter, S., & Jones, S. (2015). The relationship between peer victimization and children's humor styles: It's no laughing matter! *Social Development*, 24(3), 443-461.
- Fox Eades, J.M. (2006). *Classroom tales. Using storytelling to build emotional, social and academic skills across the primary curriculum*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Franzini, L. (2002). *Kids who laugh: how to develop your child's sense of humor*. New York: Square one.
- Giagazoglou, P. & Papadaniil, M. (2018). Effects of a storytelling program with drama techniques to understand and accept intellectual disability in students 6 - 7 years old. A pilot study. *Advances in physical education*, 8, 224-237.
- Gibson, J. M. (2019). *An introduction to the psychology of humor*. New York: Routledge.
- Goatly, A. (2012). *Meaning and Humour*. New York: Cambridge University Press.
- Greene, E. (1996). *Storytelling: Art and technique* (3rd ed.). Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.
- Grugeon, E., & Gardner, P. (2012). *The art of storytelling for teachers and pupils. Using stories to develop literacy in primary classrooms*. New York: Routledge.

- Gruner, C. R. (1997). *The game of humor. A comprehensive theory of why we laugh*. London, New York: Routledge.
- Hakim, M. (2018). Application of storytelling techniques in improving speaking skills in elementary school students. *International Journal of Language Education and Cultural Review*, 4(2), 143-149.
- Halfpenny, C. & James, L. (2020). Humor Styles and Empathy in Junior-School Children. *Europe's Journal of Psychology*, 16(1), 148–166.
- Hallgren, E. & Osterlind, E. (2019). Process drama in civic education: Balancing student input and learning outcomes in a playful format. *Education Science*, 9(231), 1-23.
- Heathcote, D. (1995). From material for significance. In R. Drain (Eds.), *Twentieth-century theatre. A sourcebook* (pp.201-203). London, New York: Routledge.
- Hopkins, D. (2014). *A teacher's guide to classroom research* (5th ed.). England: Open University Press.
- Hornbrook, D. (1998). *On the subject of drama*. London, New York: Routledge.
- Ιωάννου, Γ. (2008). *Παραμύθια του λαού μας*. Αθήνα: Ερμής.
- James, L. & Fox, C. (2016). Children's Understanding of Self-Focused Humor Styles. *Europe's Journal of Psychology*, 12 (3), 420–433.
- Jarrah, H. (2019). The impact of using drama in education on life skills and reflective thinking. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(9), 4-19.
- Jeder, D. (2015). Implications of using humor in the classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 828-833.
- Jewell, P. (2005). Humour in cognitive and social development: Creative artists and class clowns. *Shannon International Education Journal*, 6 (2), 200-205.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (4th ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage publications, Inc.
- Καπλάνογλου, Μ. (2002). **Επτά ημέρες**: Μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή. *Καθημερινή*, σσ. 13-15.
- Κατσαρού, Ε. (2018). Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: πολυπαραδειγματική διερεύνηση σε μετανεωτερικούς καιρούς. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (επιμ.), *Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας*

επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών σσ. 24-43). Αθήνα, Ρέθυμνο: ΤΦΚΣ, ΠΚ. ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ.

Καφαντάρης, Κ. (2005). *Ελληνικά λαϊκά παραμύθια*. Αθήνα: Ποταμός.

Κλαδάκη, Μ., Τσιμπιδάκη, Α. & Δάρρα, Μ. (2015). Μια φορά και ένα καιρό ήταν τα χρώματα ένα θεατρο-παιδαγωγικό πρόγραμμα σε άτομα με νοητική υστέρηση. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή* (σσ. 643-652). Αθήνα 19-21 Ιουνίου 2015. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε., Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης.

Klein, A. (2003). A global perspective of humor. In A. Klein (ed.), *Humor in children's lives: a guidebook for practitioners* (pp. 3-15). Westport: Praeger.

Kuipers, G. (2008). The sociology of humor. In V. Raskin (ed.), *The Primer of Humor Research* (pp. 361-398). Berlin: Mouton de Gruyter.

Lefcourt, H. & Martin, R. (1986). *Humor and life stress: antidote to adversity*. New York: Springer – Verlag.

Λενακάκης, Α. (2014). Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 172-215). Αθήνα: Διάδραση.

Λενακάκης, Α. (2018). Θεατροπαιδαγωγική και ετερότητα κάτω από την ίδια στέγη. Στο Σ. Τσιπλάκου (Επιμ.), *Οδηγός διαχείρισης κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο* (σσ. 157-173). Λευκωσία, Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Λενακάκης, Α., & Κολτσίδα, Μ. (2019). Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως τόπος κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης. Στο Γ. Κατσιαμούρα, Α. Λιάμπας, & Π. Παυλίδης (Επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αλλαγών*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.

- Lesnik, I. (2018). Drama in education reaching beyond the “Art form or teaching tool” dichotomy. *European Journal of Social Science Education and Research*, 5(3), 70-77.
- Lisenbee, P. & Ford, C. (2018). Engaging students in traditional and digital storytelling to make connections between pedagogy and children’s experiences. *Early Childhood Education Journal*, 46, 129–139.
- Λουκάτου, Δ.Σ. (1977). *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Lovorn, M. G. (2008). Humor in the home and in the classroom: The benefits of laughing while we learn. *Journal of Education and Human Development*, 2(1), 1–12.
- Μαντάς, Κ. (1972). *Το παραμύθι (Η παιδευτική αξία και η διδασκαλία του)*. Πάτρα: αυτοέκδοση.
- Marczyk, G. & DeMatteo, D. & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Mardas, G. & Magos, K. (2020). Drama in education and its influence on adolescents’ empathy. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, 1(1), 74-85.
- Martin, R. A., & Puhlik-Doris, P., & Larsen, G. & Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37, 48-75.
- Martin, R. A. & Ford, T. E. (2018). *The psychology of humor: An integrative approach*. London: Elsevier.
- McGhee, P. (1989). *Humor and children’s development: a guide to practical applications*. New York: Routledge.
- McGlinn Manfra, M. (2009). Action research: exploring the theoretical divide between practical and critical approaches. *Journal of Curriculum and Instruction*, 3(1), 32-46.
- Μερακλής, Μ. (1974). *Τα παραμύθια μας*. Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης.

- Morreall, J. (1983). *Taking laughter seriously*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Morreall, J. (1997). *Humor works*. Amherst, Massachusetts: HRD Press Inc.
- Morreall, J. (2008). Applications of humor: Health, the workplace, and education. In V. Raskin (ed.), *The Primer of Humor Research* (pp. 449-478). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Μπακοπούλου, Μ. (2017). *Οι αφηγήσεις και οι δραματοποιήσεις παραμυθιών και ιστοριών ως τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές της ΣΤ' τάξης στο 4ο Δημοτικό σχολείο Ναυπλίου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών.
- Μπετελγάμ, Μ. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών* (Μτφ. Ε. Αστερίου). Αθήνα: Γλάρος.
- Neelands, J. (2002). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. Norfolk: Heinemann educational publishers.
- O'Neill, C. & Lambert, A. (1991). *Drama structures: A practical handbook for teachers*. Portsmouth: Heinemann educational books Inc.
- O' Neill, C. (2013). Foreword. In M. Anderson & J. Dunn (ed.), *How Drama Activates Learning: Contemporary Research and Practice* (pp. xix-xxi). London & New York: Bloomsbury.
- Oring, E. (2008). Humor in anthropology and folklore. In V. Raskin (ed.), *The Primer of Humor Research* (pp.183-210). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2007). Αξιοποίηση του παραμυθιού: Η περίπτωση της διαθεματικής προσέγγισης στην εκπαίδευση. Στο Κ. Μαλαφάντης & Σ. Κούτρας (επιμ.), *Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού* (σσ. 119-125). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ραπαϊοάννου, Τ. & Κονδογιάννη, Α. (2019). Promoting the acceptance of the 'other' through Drama in Education. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 309-320.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Ιδιωτική έκδοση.
- Πελασγός, Σ. (2007). *Τα μυστικά του παραμυθιά. Μαθητεία στην τέχνη της προφορικής λογοτεχνίας και αφήγησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Προπ, Β. (1991). *Μορφολογία του παραμυθιού. Η διαμάχη με τον Κλωντ Λέβι Στρώς και άλλα κείμενα* (Μτφ. Α. Παρίση). Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Rahman, F., & Hum, M. (2017). The revival of local fairy tales for children education. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(5), 336-344.
- Reason, M. & Heinemeyer, C. (2016). Storytelling, story-retelling, storyknowing: towards a participatory practice of storytelling. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(4), 558-573.
- Ροντάρι, Τ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες* (Μτφ. Γ. Κασαπίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ross, A. (1998). *The language of humor*. New York: Routledge.
- Satriani, I. (2019). Storytelling in teaching literacy: Benefits and challenges. *English Review: Journal of English Education*, 8(1), 113-120.
- Scher, A. & Verrall, C. (1975). *100 + Ideas for drama*. Norfolk: Heinemann educational publishers.
- Scher, A. & Verrall, C. (1987). *Another 100 + Ideas for drama*. Oxford, Portsmouth: Heinemann educational books.
- Semrud-Clikeman, M. & Glass, K. (2010). The relation of humor and child development: social, adaptive, and emotional aspects. *Journal of Child Neurology*, 25(10), 1248-60.
- Σέργη, Γ. (2013). Ο βασικός ήρωας του μαγικού λαϊκού παραμυθιού και η πορεία προς την αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου. *Διαδρομές*, 112, 8-17.
- Shade, R. A. (1996). *License to laugh: Humor in the classroom*. Connecticut: Greenwood publishing group.
- Slavin, R. (2006). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Θεωρία και πράξη*. (Μτφ. Ε. Εκκεκάκη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Spolin, V. (1986). *Theater games for the classroom: a teacher's handbook*. Illinois: Northwestern University Press.
- Spolin, V., & Sills, C. (2010). *Theater games for rehearsal: A director's handbook*. Illinois: Northwestern university press.
- Σπυροπούλου, Ζ. (2004). *Παραμύθια της Πελοποννήσου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Toye, N. & Prendiville, F. (2000). *Drama and traditional story for the early years*. London, New York: Routledge Falmer.

- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2020). *Θεωρία και πράξη της διδακτικής της δραματικής τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή: Γενική και ειδική θεώρηση. Δυνατότητες και περιορισμοί για μια «νέα» συνάντηση του σύγχρονου ανθρώπου με την προφορική τέχνη του λόγου. Στο Ν. Γραίκος & Τ. Τσιλιμένη (επιμ.), *Αφήγηση και περιβαλλοντική εκπαίδευση* (σσ. 17-26). Π. Παντελεήμονας Πιερίας: ΚΠΕ Αν. Ολύμπου – Εργαστήριο Λόγου και Τέχνης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας – ΠΟΦΑ.
- Τσιτσλοπέργκερ, Χ. (1999). *Τα παιδιά παίζουν παραμύθια* (Μτφ. Δ. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Πατάκης.
- Χανιωτάκης, Ν. (2010). *Το χιούμορ στη διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Παιδαγωγική του χιούμορ*. Αθήνα: Πεδίο.
- Walan, S. & Enochsson, A. (2019). The potential of using a combination of storytelling and drama, when teaching young children science. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 821-836.
- Wanzer, M. & Frymier, A. & Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instructor humor and student learning: instructional humor processing theory. *Communication Education*, 59(1), 1-18.
- Ward, W. (1960). *Drama with and for children*. Washington: United States government printing office.
- Water, M. & McAvoy, M. & Hunt, K. (2015). *Drama and education: performance methodologies for teaching and learning*. London, New York: Routledge.
- Wessel, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkin, B.T. (2014). *A life in storytelling. Anecdotes, stories to tell. Stories with moving and dance. Suggestions for educators*. New York, United Kingdom: Rowman & Littlefield Publishers.
- Winston, J. & Tandy, M. (2009). *Beginning drama 4-11*. London, New York: Routledge.
- Woolland, B. (2010). *Teaching primary drama*. England: Pearson Education Limited.

- Wright, C., Diener, M. & Kemp, J. (2013). Storytelling dramas as a community building activity in an early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal*, 41(3), 197-210.
- Zillmann, D. & Bryant, J. (1980). Misattribution theory of tendentious humor. *Journal of Experimental Social Psychology*, 16(2), 146-160.
- Zipes, J. (1997). *Happily ever after: Fairy tales, children, and the culture industry*. New York, London: Routledge.
- Zipes, J. (2000). *The Oxford companion to fairy tales*. Oxford: Oxford University Press.
- Zipes, J. (2004). *Speaking out. Storytelling and creative drama for children*. New York, London: Routledge.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ:

α/α	Τίτλος παραμυθιού-παρέμβασης	Ασκήσεις και παιχνίδια ενεργοποίησης	Δραματικές Τεχνικές	Αξιολόγηση Αναστοχασμός
1η	Ήλιος και φεγγάρι	Περπατήματα	Κυκλικό δράμα Άγγελοι και διάβολοι	Θεματικά στιγμιότυπα
2η	Ο άσκεφος ψαράς	Περπατήματα και άγαλμα στο άκουσμα λέξης	Alter ego	Η κουτσομπόλα
3η	Ο σακκοράφος	Σε κύκλο, δίνω στον διπλανό μου ένα φανταστικό δώρο	Ανακριτική καρέκλα Η τροχιά της σκέψης	Συζήτηση
4η	Ο τεμπέλης και τα βατραχάκια	Η κολοκυθιά με θεατρικό τρόπο	Κυκλικό δράμα	Γράμμα (ο τεμπέλης στον πατέρα...)
5η	Ο γέροντας και τα τρία αδέρφια	Ανίχνευση συνείδησης	Μεταφορά στο μέλλον	Θύελλα ιδεών
6η	Λύκος, αλεπού και γάιδαρος	Μιμήσεις ζώων (κίνηση)	Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις Παιχνίδι ρόλων	Δημιουργία τραγουδιού
7η	Ο ποντικός κι η θυγατέρα του	Μίμηση του πρώτου σε κυκλικό βηματισμό	Συνεντεύξεις	Διαφημίσεις
8η	Οι δώδεκα μήνες	Αθλήματα με φανταστική μπάλα	Τηλεοπτικός σταθμός	Συναισθήματα (πώς ένιωσαν και γιατί)

			Ο μανδύας του ειδικού Δάσκαλος σε ρόλο	
9η	Οι τρεις καλές συμβουλές	Ανά ζευγάρια ο ένας δίνει εντολές στα αλαμπουρνέζικα κι ο άλλος εκτελεί με παντομίμα	Forum theatre	Θεματικά στιγμιότυπα
10η	Το χρυσό ψαράκι	Ελεύθερη έκφραση σώματος με μουσική	Παιχνίδι ρόλων	Θύελλα ιδεών
11η	Ο Φλεβάρης και τ' αδέρφια του	Μέτρημα έως 10	Αυτοσχέδια όπερα	Εικονογραφημένη ιστορία (κόμικς)
12η	Ο γέρος κι η γριά	Καθρέφτες	Αναδρομή στο παρελθόν Μεταφορά στο μέλλον	Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις

ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ:

Η φάση της ενεργοποίησης φροντίσαμε να διαρκεί γύρω στα 10', η φάση της ανάπτυξης να καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος του διαθέσιμου χρόνου, γύρω στα 20' έως 25' και η τρίτη φάση της αξιολόγησης γύρω στα 10' με 15'. Οι δραματικές τεχνικές προέρχονται και είναι καταγεγραμμένες με αυτές τις ονομασίες στα βιβλία της Άλκηστις (2008) και του Τσιάρα (2014), (2020). Πριν από την 1^η παρέμβαση είχαν προηγηθεί συναντήσεις στις οποίες είχε γίνει η γνωριμία καθώς και παιχνίδια κι ασκήσεις με στόχο τη σωματική, φωνητική, νοητική και συναισθηματική ενεργοποίηση, την ανάπτυξη σεβασμού κι εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας.

1^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΑΦΟΡΜΗΣΗ: Καθώς τα παιδιά μπαίνουν στην τάξη βλέπουν ένα μικρό σεντούκι και καλούνται να το ανοίξουν και να ανακαλύψουν τι έχει μέσα. Έχει βιβλία με παραμύθια

για να τα περιεργαστούν. Ύστερα η εμψυχώτρια προτείνει να τους αφηγηθεί το αγαπημένο της παραμύθι που το διάβασε σε ένα από αυτά τα παλιά βιβλία όταν ήταν στην ηλικία τους.

ΑΦΗΓΗΣΗ: «Ήλιος και φεγγάρι»

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ: Περπατήματα σαν σε καυτή άμμο, σε πάγο, σαν να κολλάνε τα πόδια στο έδαφος, σαν να κουβαλάμε φορτίο, σαν γίγαντες, ανάποδα αλλά χωρίς να γυρίσουμε το κεφάλι να κοιτάξουμε πίσω μας και χωρίς να αγγίζουμε πράγμα ή συμπαίκτη. Περπατήματα σε ρυθμό ταχύτητας από το 1=αργά έως το 4=πάρα πολύ γρήγορα. Στόχος: σωματική ενεργοποίηση, φαντασία.

ΔΡΑΜΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ: *Κυκλικό δράμα:* τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες που η καθεμιά παρουσιάζει μια διαφορετική σκηνή με τον πρωταγωνιστή της ιστορίας, τον γέροντα, ώστε να φωτιστούν διαφορετικές αντιδράσεις και συμπεριφορές του ήρωα. *Άγγελοι και διάβολοι:* στη σκηνή όπου ο γέρος βρίσκεται σε δίλημμα αν θα πρέπει να πει ή όχι την «απαγορευτική» φράση, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες χωρίζονται σε δυο ομάδες, οι οποίες δίνουν στο ήρωα αντίθετες συμβουλές, η μια να το πει και η άλλη να μην το πει, με επιχειρήματα.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ: *Θεματικά στιγμιότυπα:* σε μικρές ομάδες τα παιδιά επιλέγουν τις πιο καίριες στιγμές της ιστορίας και τις αναπαριστούν με παγωμένη εικόνα. Η εμψυχώτρια τα ρωτά ένα-ένα ποιος είναι, πού βρίσκεται, τι κάνει, τι σκέφτεται, πράγματα τα οποία πρέπει τα παιδιά να έχουν εκ των προτέρων σκεφτεί κι αποφασίσει.

2^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΑΦΟΡΜΗΣΗ: Η εμψυχώτρια ρωτάει τα παιδιά αν τους άρεσε η προηγούμενη φορά και προτείνει να τους πει μια ιστορία που της έλεγε η γιαγιά της όταν ήταν μικρή.

ΑΦΗΓΗΣΗ: «Ο άσκεφος ψαράς»

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ: Περπατήματα και άγαλμα στο άκουσμα λέξης: περπατάμε απλά και όταν ακούμε μια λέξη γινόμαστε άγαλμα ή φωτογραφία που δείχνει αυτή τη λέξη, το πρώτο που μας έρχεται στο μυαλό π. χ. για τη λέξη ομπρέλα άλλος μπορεί να κάνει ότι κρατά μια ομπρέλα, άλλος ότι του παίρνει ο αέρας την ομπρέλα, άλλος ότι είναι ο ίδιος μια ομπρέλα. Μένουμε για λίγες στιγμές έτσι και μετά, με το σήμα της εμψυχώτριας, ξαναπερπατάμε ώσπου ν' ακούσουμε την επόμενη λέξη: σχολείο, αρκουδάκι, θάλασσα, φιλία, ήλιος, στενοχώρια, χαρά, μάγισσα, παγωτό, κολύμπι,

σύννεφο, διασκέδαση, βιβλίο, αγάπη, ύπνος, τρέξιμο. Στόχος: φαντασία, ελεύθερη σωματική έκφραση, δημιουργικότητα, αποκλίνουσα σκέψη.

ΔΡΑΜΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ: *Alter ego*: πίσω από το παιδί που υποδύεται τον ψαρά βρίσκεται ένα άλλο παιδί που μιλά κι αυτό αναπαριστώντας τον «άλλο του εαυτό» εκφράζοντας σκέψεις διαφορετικές από αυτές που λέει ο ήρωας. Εδώ ο ήρωας με αφέλεια πιστεύει τα ψαράκια που τον εξαπατούν αλλά το alter ego του, κατά τη διάρκεια των διαλόγων με τα ψαράκια, βρίσκεται πίσω του και συνεχώς τον προειδοποιεί με επιχειρήματα να μην τα πιστέψει. Δοκιμάζουμε τις σκηνές με πολλά ζευγάρια για να παίξουν όλα τα παιδιά.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ: *Η κουτσομπόλα*: με στόχο την ανάδυση των αντιλήψεων της κοινωνίας του ήρωα, στην τεχνική αυτή η συμπεριφορά και η δράση του πρωταγωνιστή συζητιέται με τη μορφή κουτσομπολιού στην αγορά από τα παιδιά που παίζουν το ρόλο των συμπολιτών του ήρωα.

3^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΑΦΟΡΜΗΣΗ: Σε μια γωνιά υπάρχει ένα λινατσένιο σακί και μια μεγάλη βελόνα για τα περιεργαστούν τα παιδιά κι η εμψυχώτρια εξηγεί ότι στα παλιά χρόνια σχεδόν τα πάντα μεταφέρονταν σε σακιά, γι' αυτό υπήρχε και το επάγγελμα του σακκοράφου. (Τα αντικείμενα χρησιμοποιούνται μετά και στη δραματοποίηση.)

ΑΦΗΓΗΣΗ: «Ο σακκοράφος»

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ: Σε κύκλο, δίνω στον διπλανό μου ένα φανταστικό δώρο: είμαστε όρθιοι σε κύκλο και ο καθένας δίνει στο διπλανό του ένα δώρο. Ο δεύτερος το παίρνει, το ανοίγει, αντιδρά και με τη σειρά του προσφέρει στον επόμενο κάτι καινούριο. Στόχος: φαντασία, ενίσχυση εκφραστικότητας, κίνηση.

ΔΡΑΜΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ: *Ανακριτική καρέκλα*: εκ περιτροπής και ο σακκοράφος και ο μάγειρας, αναπαριστώμενοι όχι μόνο από δύο παιδιά αλλά από όσα το επιθυμούν, καθισμένοι σε καρέκλα στο κέντρο της αίθουσας δέχονται ερωτήσεις από τα μέλη της ομάδας.

Η τροχιά της σκέψης: παίζοντας τη σκηνή που ο μάγειρας υποδέχεται τον ανίδεο σακκοράφο, ο μάγειρας αποκαλύπτει δημόσια τις ιδιωτικές του σκέψεις, έτσι ώστε να υπάρχει μια σύγκριση μεταξύ της εμφανούς μορφής του χαρακτήρα και της εσωτερικής του ιδιοσυγκρασίας.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ: Συζήτηση: μοιραζόμαστε τις σκέψεις μας για τη σημερινή μας συνάντηση.

4^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΑΦΟΡΜΗΣΗ: Υπάρχει πάνω σε ένα άδειο θρανίο μια μικρή πλεξούδα σκόρδα για την οποία τα παιδιά παραξενεύονται και η εμπυχώτρια τους λέει ότι θα τους απαντήσει με μια παράξενη ιστορία. (Το αντικείμενο χρησιμοποιείται και μετά στη δραματοποίηση.)

ΑΦΗΓΗΣΗ: «Ο τεμπέλης και τα βτραχάκια»

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ: Η κολοκυθιά με θεατρικό τρόπο: αρχικά μαθαίνουμε το παραδοσιακό παιχνίδι της κολοκυθιάς με την κανονική του μορφή και ύστερα κάνουμε μια παραλλαγή: όταν έρχεται η σειρά του καθενός για να μιλήσει, πρέπει να αλλάξει τη φωνή του σαν να γίνεται για λίγα δευτερόλεπτα κάποιος άλλος, για παράδειγμα ένα ρομπότ, μια μάγισσα. Στόχος: ζέσταμα, ατμόσφαιρας άνεσης.

ΔΡΑΜΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ: *Κυκλικό δράμα:* τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες που η καθεμιά παρουσιάζει μια διαφορετική σκηνή με τον πρωταγωνιστή της ιστορίας.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ: Γράμμα: το κάθε παιδί γράφει ένα γράμμα που θα έγραφε ο τεμπέλης για να το στείλει στον πατέρα και στον αδερφό του και διαβάζουμε τα γράμματα.

5^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΑΦΟΡΜΗΣΗ: Το νέο αντικείμενο που έχουμε αυτή τη φορά στην τάξη είναι μια γκλίτσα βοσκού και στις ερωτήσεις περί του αντικειμένου η εμπυχώτρια απαντά με μια ιστορία. (Το αντικείμενο χρησιμοποιείται κατά την αφήγηση για να ακούγεται ο ήχος των τριών χτυπημάτων στη γη αλλά και μετά στη δραματοποίηση ως μαγκούρα του γέροντα αλλά και ως γκλίτσα του χαρακτήρα του βοσκού.)

ΑΦΗΓΗΣΗ: «Ο γέροντας και τα τρία αδέφια»

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ: *Ανίχνευση συνείδησης:* μικρές ομάδες παρουσιάζουν με παγωμένες εικόνες ένα σημείο της ιστορίας μπροστά στα υπόλοιπα παιδιά που παρακολουθούν. Η εμπυχώτρια περνά ανάμεσά τους και χτυπώντας ελαφρά στον ώμο τα παιδιά τους κάνει διάφορες ερωτήσεις όπως ποιος ή ποιοι είστε, πού βρίσκεσαι, τι σκοπεύεις να κάνεις στη συνέχεια. Στόχος: συνεργασία, ομαδική δημιουργία, εμπλοκή με την ιστορία.

ΔΡΑΜΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ: *Παιχνίδι ρόλων:* τα παιδιά ανά μικρές ομάδες παρουσιάζουν σκηνές της ιστορίας.

Μεταφορά στο μέλλον: σε μικρές ομάδες τα παιδιά φαντάζονται και παρουσιάζουν σκηνές από το μέλλον των ηρώων.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ: Θύελλα ιδεών: τα παιδιά υποθέτουν ποιος να ήταν άραγε ο γέροντας. Η εμπυχωτρία τονίζει ότι ούτε η ίδια γνωρίζει την απάντηση και δεν υπάρχει σωστή και λάθος εικασία των παιδιών.

6^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΑΦΟΡΜΗΣΗ: Η εμπυχωτρία ζητά από τα παιδιά να σκεφτούν ποιο ζώο θεωρούν το αγαπημένο τους.

ΑΦΗΓΗΣΗ: «Λύκος, αλεπού και γάιδαρος»

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ: Μιμήσεις ζώων (κίνηση): τα παιδιά περπατούν, στέκονται, συμπεριφέρονται και κινούνται σαν να ήταν τα ζώα του παραμυθιού και στη συνέχεια σύμφωνα με το «χαρακτήρα» άλλων ζώων: ελέφαντας, άλογο, καμήλα, κότα, αετός, κοάλα, δελφίνι. Στόχος: ευαισθητοποίηση στην ποικιλία και τη διαφορετικότητα της όψης και των χαρακτηριστικών που καθορίζουν την ύπαρξη του κάθε όντος.

ΔΡΑΜΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ: *Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις:* η αλεπού μιλά στο τηλέφωνο πρώτα με το γάιδαρο για να του προτείνει το ταξίδι κι ύστερα με το λύκο για να καταστρώσουν το σχέδιό τους.

Παιχνίδι ρόλων: τα παιδιά αναπαριστούν σκηνές από την ιστορία.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ: Δημιουργία τραγουδιού: με θέμα το παραμύθι μας και χρησιμοποιώντας αυτοσχέδια μελωδία ή βάζοντας σε ήδη γνωστή μελωδία στίχους που δημιουργούν ανά ομάδες των τεσσάρων, στο τέλος η κάθε ομάδα παρουσιάζει το τραγούδι της.

7^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΑΦΟΡΜΗΣΗ: Η εμπυχωτρία κρατά το σχολικό Ανθολόγιο κειμένων. Το ανοίγει στη σελίδα με το παραμύθι και τα ρωτά αν είχαν υπόψη τους ότι το παραμύθι αυτό βρίσκεται στο βιβλίο τους κι αν το έχουν διαβάσει. Ρωτά τα παιδιά αν θέλουν να τους το διηγηθεί.

ΑΦΗΓΗΣΗ: «Ο ποντικός κι η θυγατέρα του»

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ: Μίμηση του πρώτου σε κυκλικό βηματισμό: περπατάμε σε κύκλο κι ο πρώτος κάνει μια χαρακτηριστική κίνηση που μιμείται η ομάδα κι ύστερα πάει πίσω από τον τελευταίο. Διαδοχικά όλοι με τη σειρά τους έρχονται στη θέση του πρώτου. Στόχος: φαντασία, ρυθμική κίνηση, συντονισμός, ενσωμάτωση στην ομάδα.

ΔΡΑΜΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ: *Συνεντεύξεις:* τα παιδιά που παριστάνουν τους δημοσιογράφους παίρνουν συνεντεύξεις από τους όλους τους ήρωες (που τους

παριστάνουν άλλα παιδιά), με πρώτη την κόρη του ποντικού που από βουβό πρόσωπο στην ιστορία, γίνεται τώρα ομιλούσα αλλά και από τους υποψήφιους γαμπρούς για να αποκαλύψουν τις βαθύτερες σκέψεις τους.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ: *Διαφημίσεις:* ο ποντικός αναθέτει σε διαφημιστές να διαφημίσουν την κόρη του. Τα παιδιά παρουσιάζουν τις διαφημίσεις που φτιάχνουν.

8^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΑΦΟΡΜΗΣΗ: Σύνδεση του παραμυθιού με την έναρξη του νέου χρόνου.

ΑΦΗΓΗΣΗ: «Οι δώδεκα μήνες»

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ: Αθλήματα με φανταστική μπάλα. Ανά ομάδες των τεσσάρων τα παιδιά παίζουν μπάσκετ, ποδόσφαιρο, βόλει με μια φανταστική μπάλα. Στόχος: σωματική έκφραση, οπτική επικοινωνία, συνεργασία, φαντασία.

ΔΡΑΜΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ: *Τηλεοπτικός σταθμός:* η δράση παίρνει μορφή τηλεοπτικής εκπομπής.

Ο μανδύας του ειδικού: το κάθε παιδί αναλαμβάνει το ρόλο του ειδικού πάνω στο τι γίνεται σε κάθε έναν από τους 12 μήνες (έθιμα, εργασίες, γιορτές, δραστηριότητες- κάποιιοι μήνες θα ειπωθούν από 2 παιδιά) και καλεσμένα ως ειδικοί σε εκπομπή της τηλεόρασης μας λένε τι γνωρίζουν. Για να προετοιμαστούν, τους δίνονται φωτογραφίες χαρακτηριστικές για κάθε μήνα και τα παιδιά διαλέγουν ποια αντιστοιχεί στον μήνα τους καθώς θυμούνται και όσα ειπώθηκαν για τον κάθε μήνα στην αφήγηση του παραμυθιού.

Δάσκαλος σε ρόλο: η εμψυχώτρια παίρνει το ρόλο του παρουσιαστή της εκπομπής και ρωτά τους ειδικούς να πουν ο καθένας για το μήνα του.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ: *Συναισθήματα:* τα παιδιά λένε πώς ένιωσαν και γιατί, με επιμέλεια της εμψυχώτριας να μιλήσουν όλοι.

9^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΑΦΟΡΜΗΣΗ: Η εμψυχώτρια ρωτά τα παιδιά να γνωρίζουν τι είναι η συμβουλή και ποιος συνήθως τους δίνει συμβουλές και αν θυμούνται κάποιες από αυτές να μας πουν.

ΑΦΗΓΗΣΗ: «Οι τρεις καλές συμβουλές»

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ: Ανά ζευγάρια ο ένας δίνει εντολές στα αλαμπουρνέζικα κι ο άλλος εκτελεί με παντομίμα: με αφορμή το σημείο του παραμυθιού όπου το αυστηρό αφεντικό βάζει τον Γιάννη να κάνει δουλειές χωρίς να τον αφήνει να ξεκουράζεται

στιγμή, τα παιδιά σε ζευγάρια όπου ο ένας δίνει εντολές στα αλαμπουρνέζικα κι ο άλλος προσπαθεί με τη φαντασία του να καταλάβει και να εκτελέσει την εντολή με παντομίμα. Μετά αλλάζουμε ρόλους μεταξύ των ζευγαριών. Στόχος: η μη λεκτική επικοινωνία, η ανάπτυξη της φαντασίας, η σωματική δράση, ενσυναίσθηση λόγω της αλλαγής ρόλων.

ΔΡΑΜΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ: *Forum theatre*: οι σκηνές όπου ο ήρωας καταπιέζεται από το αφεντικό του για να κάνει πολλές δουλειές και η σκηνή όπου του παίρνει τις τρεις λίρες πίσω προετοιμάζονται και παίζονται από μικρές ομάδες. Η κάθε σκηνή, μετά το πρώτο παίξιμό της, επαναλαμβάνεται και κατά τη διάρκεια της επανάληψης, όποιο παιδί από τα υπόλοιπα που παρακολουθούν μπορεί να διακόψει, να αντικαταστήσει τον ήρωα και να συνεχίσει το ρόλο όπως αυτό νομίζει.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ: *Θεματικά στιγμιότυπα*: σε μικρές ομάδες τα παιδιά επιλέγουν τις πιο καίριες στιγμές της ιστορίας και τις αναπαριστούν με παγωμένη εικόνα. Η εμπυχώτρια τα ρωτά ένα-ένα ποιος είναι, πού βρίσκεται, τι κάνει, τι σκέφτεται, πράγματα τα οποία πρέπει τα παιδιά να έχουν εκ των προτέρων σκεφτεί κι αποφασίσει.

10^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΑΦΟΡΜΗΣΗ: Η εμπυχώτρια έχει φέρει μια απόχη στην τάξη και ρωτάει τα παιδιά αν θα τους άρεσε να είχαν μια βάρκα και να ήταν ψαράδες.

ΑΦΗΓΗΣΗ: «Το χρυσό ψαράκι»

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ: Ελεύθερη έκφραση σώματος με μουσική: Ακούγοντας δυο φορές το μουσικό θέμα *La Grande Cascade* του René Aubry τα παιδιά κινούνται ένα-ένα ελεύθερα στο χώρο, ενθαρρυνόμενα να μην αντιγράφουν κινήσεις από χορούς που γνωρίζουν αλλά να αφήσουν τη μουσική να καθοδηγήσει ελεύθερα την κίνησή τους. Στόχος: σωματική αποφόρτιση, δημιουργία ατμόσφαιρας, συντονισμός σώματος, απόκτηση ρυθμού.

ΔΡΑΜΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ: *Παιχνίδι ρόλων*: τα παιδιά αναπαριστούν σκηνές από την ιστορία.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ: *Θύελλα ιδεών*: τα παιδιά υποθέτουν γιατί άραγε έγινε ό,τι έγινε στο τέλος. Η εμπυχώτρια τονίζει ότι δεν υπάρχει σωστή και λάθος εικασία των παιδιών.

11^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΑΦΟΡΜΗΣΗ: Η εμπυωχώτρια με αφορμή τον νέο μήνα που μπήκε, προτείνει να πει μια ιστορία σχετική.

ΑΦΗΓΗΣΗ: «Ο Φλεβάρης και τ' αδέρφια του»

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ: Μέτρημα έως το 20. Όρθιοι σε κύκλο, πρέπει να μετρήσουμε έως το 20, δε μιλάει ο καθένας με τη σειρά του αλλά όποιος θέλει μπορεί να πει τον επόμενο αριθμό. Αν όμως ακουστούν δυο φωνές μαζί πρέπει να ξαναρχίσουμε από το 1! Στόχος: οι παίκτες με τις διαδοχικές προσπάθειες να κατανοήσουν ότι πρέπει να συνεργαστούν, να μην δείχνουν ίχνος εγωκεντρικότητας, να είναι μονοιασμένοι και να θεωρήσουν τη νίκη συλλογικό αποτέλεσμα.

ΔΡΑΜΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ: *Αυτοσχέδια όπερα:* ανά ομάδες τα παιδιά αποδίδουν τραγουδιστά σκηνές από την ιστορία.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ: Εικονογραφημένη ιστορία (κόμικς): χωρίζοντας το χαρτί μας στα τέσσερα, ζωγραφίζουμε την ιστορία σε κάθε κουτάκι κι άλλο επεισόδιο, βάζοντας και φούσκες ή συννεφάκια με λόγια που λένε ή σκέφτονται οι εικονιζόμενοι ήρωες.

12^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΑΦΟΡΜΗΣΗ: Ρωτάμε τα παιδιά τι θυμούνται περισσότερο και τι τους άρεσε από την προηγούμενη συνάντησή μας κι αν ήθελαν και στο τωρινό μάθημα να ακούσουν μια άλλη αστεία ιστορία.

ΑΦΗΓΗΣΗ: «Ο γέρος κι η γριά»

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ: Καθρέφτες: χωριζόμαστε σε δυο παράλληλες σειρές που οι παίκτες είναι κατά μέτωπο. Σε ζευγάρια με τους απέναντί τους, πρώτα η μια γραμμή είναι άνθρωποι κι οι απέναντί τους είναι οι καθρέφτες. Μετά αλλάζουμε ρόλους. Στόχος είναι σωματική ετοιμότητα, η ανάπτυξη της φαντασίας, η παρατηρητικότητα, η αυτοσυγκέντρωση.

ΔΡΑΜΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ: *Αναδρομή στο παρελθόν:* σε διαφορετικά ζευγάρια τα παιδιά προετοιμάζουν και παρουσιάζουν αυτοσχέδιες σκηνές από το παρελθόν του γέρου και της γριάς.

Μεταφορά στο μέλλον: σε διαφορετικά ζευγάρια τα παιδιά προετοιμάζουν και παρουσιάζουν αυτοσχέδιες σκηνές από το μέλλον του γέρου και της γριάς.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ: Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις: ανά διαφορετικά ζευγάρια, τα παιδιά ως οι εαυτοί τους πια, μιλούν στο τηλέφωνο σχολιάζοντας τι έκαναν και πώς τα πέρασαν στο μάθημα σήμερα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Multidimensional Sense of Humor Scale (MSHS), (Dowling & Fain, 1999)

Παρακάτω βρίσκονται ερωτήσεις που περιγράφουν τα συναισθήματα παιδιών. Θα σημειώσεις ποια από τις απαντήσεις εκφράζει καλύτερα το πώς αισθάνεσαι εσύ. Είναι πολύ σημαντικό να θυμάσαι ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις!

αγόρι		Σχολείο που πηγαίνεις
κορίτσι		

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ποτέ	σχεδόν ποτέ	κάποιες φορές	σχεδόν πάντοτε	πάντοτε
1.Φτιάχνω αστεία ή αστείες ιστορίες.					
2.Μου αρέσει ένα καλό αστείο.					
3.Τα αστεία και οι αστείες ιστορίες με βοηθούν να ξεπερνάω τις δυσκολίες.					
4.Μπορώ να κάνω τους άλλους να γελούν.					
5.Μου αρέσουν οι άνθρωποι που λένε αστεία.					
6.Οι άλλοι μου λένε ότι λέω αστεία.					
7.Χρησιμοποιώ τα αστεία και τις αστείες ιστορίες για να κάνω τους φίλους μου να γελούν.					
8.Μου αρέσει να βρίσκομαι κοντά σε ανθρώπους που λένε αστεία και αστείες ιστορίες.					
9.Λέγοντας κάτι αστείο μπορώ να καλυτερεύσω τα προβλήματα.					
10.Με ενοχλεί όταν οι άλλοι λένε αστεία.					
11.Μου αρέσει να ακούω μια αστεία ιστορία.					

12.Μπορώ να κάνω τους άλλους να γελούν με αυτά που λέω.					
13.Μου αρέσει όταν οι άλλοι μοιράζονται μαζί μου ένα αστείο ή μια αστεία ιστορία.					
14.Τα αστεία και οι αστείες ιστορίες είναι ένας καλός τρόπος να αντιμετωπίζω τις δυσκολίες.					
15.Μου αρέσουν οι άνθρωποι που με κάνουν να γελώ.					
16.Τα αστεία μου και οι αστείες ιστορίες μου κάνουν τους άλλους να γελούν.					
17.Τα αστεία και οι αστείες ιστορίες με βοηθούν να νιώθω ηρεμία.					
18. Ένας καλός τρόπος να προχωρώ στη ζωή μου είναι να χρησιμοποιώ αστεία και αστείες ιστορίες για να ξεπερνά τις δυσκολίες.					
19. Σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, εσύ πώς θα περιέγραφες τη δική σου αίσθηση του χιούμορ;	1	2	3	4	5
	χαμηλό			υψηλό	

Σε ευχαριστώ πολύ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Από τα παραμύθια που παίζαμε ποιο σου άρεσε περισσότερο και γιατί;

Τι σου άρεσε πιο πολύ από τα μαθήματά μας; Γιατί;

Πώς ένιωθες όταν έπαιζες έναν ρόλο; Γιατί;

Είναι σημαντικό για σένα το χιούμορ; Γιατί;

Με ποια άτομα αστειεύεσαι πιο πολύ;

Νιώθεις ότι το δικό σου χιούμορ βελτιώθηκε με τα μαθήματά μας; Γιατί;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΛΗΨΕΙΣ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ

Τα παραμύθια που παρατίθενται αυτούσια, κι όχι σε περίληψη, προέρχονται από το βιβλίο: Μέγας, Γ. (2004). *Ελληνικά παραμύθια. Δέκατη πέμπτη έκδοση*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας. Ιωάννου Δ. Κολλάρου & ΣΙΑΣ Α.Ε.

1^ο ΠΑΡΑΜΥΘΙ: Ήλιος και φεγγάρι

Ήτανε μια φορά ένας γέρος και μια γριά, που δεν είχανε παιδιά ούτε και μεγάλη περιουσία, το σπιτάκι τους μονάχα και ένα αμπέλι. Ένα πρωί, καθώς ο γέρος πήγαινε να σκάψει το αμπέλι του, βλέπει τον ήλιο και το φεγγάρι να μαλώνουν. Σαν είδαν το γέρο είπαν:

- Γέροντα, εσύ να μας πεις, ποιος από τους δυο μας είναι καλύτερος για τον κόσμο;
- Και οι δυο το ίδιο καλοί είστε. Ο ήλιος φέγγει την ημέρα και το φεγγάρι τη νύχτα.
- Μπράβο παππούλη! Η απάντησή σου πολύ μας ευχαρίστησε. Πάρε τώρα τούτη την όρνιθα κι άμα περπατήσεις το μισό δρόμο και θέλεις χρυσά φλουριά, να την αφήσεις χάμω και να της πεις «γέννησε κότα χρυσά φλουριά» κι η κότα θα γεννήσει και θα γεννάει κάθε φορά που θα έχεις ανάγκη.

Γεμάτος χαρά ο γέρος την πηγαίνει στο σπίτι και λέει της γριάς το μυστικό. Της συσταίνει να μην τα πει πουθενά και τους κλέψουν τη κότα. Όμως η γριά ήθελε να φωνάξουν έναν μάστορα για να τους φτιάξει ένα ασημένιο κλουβάκι για την κότα. Ο μάστορας πήρε τα εργαλεία του και πάει ενώ ο γέρος με την αξίνα του ξεκίνησε για το αμπέλι. Η γριά βλέποντας το μάστορα να δουλεύει και περήφανη και ξιπασμένη καθώς ήταν, από δω το είχε, από κει το είχε δεν κρατήθηκε να μη φανερώσει το μυστικό. Βάζει την κότα δίπλα του και της λέει «Γέννησε κότα χρυσά φλουριά!» κι η κότα γέννησε αμέσως ένα σωρό φλουριά. Πονηρός ο μάστορας χωρίς λέξη να βγάλει από το στόμα του, φεύγει την ίδια ώρα για το σπίτι του. Βάζει σε ένα σακούλι μια κότα όμοια στο χρώμα και στο μπόι με την κότα της γριάς, γυρίζει πίσω κι όταν πήγε η γριά να μαγειρέψει, βρίσκει το καιρό και αλλάζει τις κότες. Κατά το βραδάκι ετοίμασε το κλουβάκι, παίρνει το σακούλι του και έφυγε για το σπίτι του, σα να μην έτρεχε τίποτα. Ο γέρος και η γριά βάλανε τη κότα στο κοτέτσι και την πρόσεχαν καλά. Δεν είχανε φανταστεί το παιχνίδι, που τους είχε σκαρώσει ο μάστορας. Ένα μεσημέρι χρειαστήκανε λεφτά για να αγοράσουν ένα περιβόλι. Βάζουν την κότα χάμω και της λένε: «Γέννησε κότα χρυσά φλουριά» μα εκείνη, αντί για φλουριά, τους άφησε στη χούφτα του γέρου μια τρανή κουτσουλιά. Ο γέρος πάει στο μάστορα και του ζητάει την κότα του. Ο μάστορας είπε:

-Δε σε είδα, δε σε ξέρω! Φύγε!

Το φύσαγε και δεν κρύωνε ο γέρος, αλλά ήτανε ανήμπορος να κάνει κάτι άλλο. Την άλλη μέρα πήρε πάλι την αξίνα του και τράβηξε κατά τα αμπέλι. Εκεί ακούει ξανά τον ήλιο και το φεγγάρι να μαλώνουν και λένε:

-Γέροντα εσύ να μας πεις. Ποιος από τους δυο είναι ο καλύτερος;

-Και οι δυο! Γιατί ο ήλιος φαντάζει τη μέρα και το φεγγάρι τη νύχτα.

-Πάλι μας ευχαρίστησες παππούλη! Γι' αυτό πάρε τώρα αυτό το τραπεζομάντηλο. Κάθε φορά που θα πεινάς, το τραπεζομάντιλο θα σου δίνει από όλα και θα χορταίνεις. Ο γέρος παίρνει το τραπεζομάντιλο και πάει ίσια στο σπίτι του.

-Ακου γριά. Οι φίλοι μου σήμερα, μου χάρισαν τούτο το τραπεζομάντηλο, που όποτε πεινάμε θα το ανοίγουμε και θα βρίσκουμε τα φαγητά που επιθυμούν οι καρδιές μας. Έχε όμως το νου σου να μη μας το πάρουν σαν την κότα.

Πέρασε κάμποσος καιρός. Περνούσαν ζωή χαρισάμενη. Ωστόσο, η γριά δεν ησύχασε και μια μέρα λέει στο γέρο να καλέσουν σε τραπέζι το βασιλιά και τους χίλιους στρατιώτες του. Καλά, ας τον καλέσουμε, λέει ο γέρος. Ο βασιλιάς δεν μπορούσε να εξηγήσει από που και ως που η πρόσκληση του γέρου. Τελικά πήγε στο τραπέζι από περιέργεια και η περιέργεια έγινε τρομερό ξάφνιασμα σαν είδε το τραπεζομάντιλο να παρουσιάζει στη στιγμή όποιο φαγητό και αν του ζητούσαν. Αφού χόρτασαν καλά και σηκώθηκε ο βασιλιάς να φύγει, λέει στο γέρο.

-Εσένα αυτό το τραπεζομάντιλο δε σου χρειάζεται γιατί είστε δυο άνθρωποι μονάχα. Εγώ το χρειάζομαι που κάθε μέρα έχω να ταΐσω χίλιους στρατιώτες! Έτσι βούτηξε ο βασιλιάς το τραπεζομάντιλο και πάει. Την άλλη μέρα πάει ο γέρος πάει και λέει του βασιλιά:

-Σε παρακαλούμε βασιλιά δώσε μας το τραπεζομάντηλο, θα πεθάνουμε από την πείνα.

-Δε σε είδα, δε σε ξέρω! Φύγε από 'δω! λέει ο βασιλιάς.

Την άλλη μέρα, πρωί-πρωί, πάει ξανά ο γέρος στο αμπέλι κι ακούει πάλι τον ήλιο και το φεγγάρι να μαλώνουν και του κάνανε την ίδια ερώτηση. Ο γέρος τους απάντησε τα ίδια:

-Ο ήλιος αξίζει τη μέρα και το φεγγάρι τη νύχτα.

Χωρίς άλλη κουβέντα τώρα, δώσανε στο γέρο ένα ξύλο και του είπαν:

-Μη λάχει και πεις σε αυτό το ξύλο «μη χτυπάς ξύλο», γιατί ύστερα εσύ θα δεις τι θα πάθεις.

Ο γέρος πήρε το ξύλο κι έφυγε για το σπίτι του. Μόλις περπάτησε στα μισά του δρόμου, θέλησε από περιέργεια να δοκιμάσει το ξύλο, για να δει ποια ήταν η δύναμη του και του λέει:

-Μη χτυπάς ξύλο...

Στη στιγμή το ξύλο άρχισε να τον βαράει στο κεφάλι, στις πλάτες, στα χέρια και στα πόδια και τον έκανε του αλατιού. Είδε κι έπαθε ο γέρος να το σταματήσει. Πονούσε πάρα πολύ, μα δεν τον ένοιαζε. Είχε το σκοπό του. Πάει πρώτα στο μάστορα και του λέει:

-Δώσε μου γρήγορα μάστορα την κότα γιατί δεν ξέρεις τι σε περιμένει.

-Δε σε είδα, δε σε ξέρω! Φύγε! φώναξε θυμωμένος ο μάστορας και πήγε να χιμήξει πάνω του.

-Μη χτυπάς ξύλο το μάστορα! λέει ο γέρος και το ξύλο αρχίζει να χτυπάει το μάστορα αλύπητα και να μη σταματάει.

-Αμάν γέρο, λυπήσου με. Πάρε την κότα σου και άμε στο καλό.

Ο γέρος πήγε την κότα στο κοτέτσι της. Από εκεί μια και δυο πάει στο βασιλιά και του λέει:

-Βασιλιά, φτάνει πια τόσο καιρό που κρατάς το τραπεζομάντιλο μου. Δώσε το τώρα.

-Δε σε είδα, δε σε ξέρω! Πιάστε τον! φωνάζει ο βασιλιάς στη φρουρά του, μα πριν προλάβουν να κινηθούν λέει και πάλι ο γέρος:

-Μη χτυπάς ξύλο το βασιλιά!

Το ξύλο άρχισε να χτυπάει το βασιλιά με όλη του τη δύναμη. Οι στρατιώτες της φρουράς τα χάσανε και μείνανε ακίνητοι.

-Αμάν γέρο, λυπήσου με! λέει ο βασιλιάς. Πάρε το τραπεζομάντιλό σου και άμε στο καλό.

Έτσι ο γέρος πήρε και το τραπεζομάντιλό του, γύρισε χαρούμενος στο σπίτι του, έβαλε την κότα και του γέννησε φλουριά, άνοιξε και το τραπεζομάντιλο κι έφαγαν με τη γριά του του κόσμου τα φαγητά. Από τότε ούτε πείνασαν ούτε κι άλλη ανάγκη είχαν και ζήσανε καλά κι εμείς καλύτερα.

2ο ΠΑΡΑΜΥΘΙ: Ο άσκεφτος ψαράς

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας ψαράς και πήγαινε και ψάρευε στη λίμνη. Μία μέρα ψάρεψε ένα ψαράκι μικρό. Γυρίζει τότε το ψαράκι και του λέει: «Τι θα καταλάβεις να με τσακώσεις; Άσε με να μεγαλώσω κι έρχεσαι και με πιάνεις». «Και πού θα σε βρω μέσα στη λίμνη;» του λέει ο ψαράς. «Θα φωνάζεις: Νου! Νου! κι εγώ θα βγω». Αφήνει ο ψαράς το ψαράκι και πάει παρακεί να ψαρέψει. Αφού έπιασε κάτι λίγα ψαράκια, να σου κι ένα μικρό μικρό. «Ω», του λέει το ψαράκι, «τι θα καταλάβεις αν με πιάσεις; Άσε με να μεγαλώσω». «Καλά, και πώς θα σε βρω, άμα μεγαλώσεις;» «Να έρθεις και να φωνάζεις: «Μυαλό! Μυαλό! κι εγώ θα βγω». Αφήνει λοιπόν κι αυτό το ψαράκι και πάει παρακεί. Κι εκεί όμως πάλι τα ίδια. Βλέπει ένα ψαράκι. «Άσε με», του λέει κι αυτό, «να μεγαλώσω, κι έρχεσαι και με πιάνεις». «Και πώς θα σε βρω;» «Με λένε Καρφί, κι όταν με φωνάζεις θα βγω». Το άφησε κι εκείνο και πήρε τα άλλα ψάρια, που είχε πιάσει, και τα πούλησε και πήρε λάδι, κρασί, ψωμί και τα πήγε στη γριά του να φάνε.

Έτσι λοιπόν περάσανε καμιά δεκαπενταριά μέρες, και σηκώθηκε ο ψαράς και πήγε πάλι στη λίμνη, χαρούμενος, πως τα ψάρια θα ήτανε πια μεγάλα. Βάζει λοιπόν τις φωνές: «Νου! Νου!» Βγαίνει τότε το πρώτο ψαράκι και του λέει: «Αν είχες νου δε θα μ' άφηνες!» Κι έδωσε μια και χώθηκε στο νερό. «Αχ», λέει ο ψαράς, «παλιόψαρο, τι μου έκαμες!» Πάει παρακεί και φωνάζει το άλλο ψάρι: «Μυαλό! Μυαλό!» Βγαίνει κι εκείνο και του λέει: «Αν είχες μυαλό, δε θα μ' άφηνες!» «Α! παλιόψαρο...», λέει ο ψαράς τραβώντας τα γένια του, «τι να σου κάμω που με γέλασες!» Σηκώνεται ο ψαράς και πάει στη θέση που βρήκε το τρίτο ψάρι, και φωνάζει: «Καρφί! Καρφί!» «Καρφί, καρφί στο πόδι σου να μπει!» Ε, τότε πια ο ψαράς κατάλαβε ότι τον ξεγελάσανε, πήγε σπίτι του κι έζησε αυτός καλά κι εμείς καλύτερα.

3ο ΠΑΡΑΜΥΘΙ: Ο σακκοράφος

Μια φορά ήταν ένας σακκοράφος και ύφαινε τα τσουβάλια του και τραγουδούσε κι έλεγε:

– Μοναχός μου το τάπωσα.

Μέρα νύχτα αυτό το τραγούδι έλεγε.

Μια μέρα πέρασε ο βασιλιάς και τον ακούει και τραγουδεί και λέει:

– Μοναχός μου το τάπωσα.

Και πάλι αυτό και πάλι αυτό. Πέρασε τη νύχτα πάλι κι έκανε νυχτέρι κι έλεγε πάλι αυτό το τραγούδι:

– Μοναχός μου το τάπωσα.

Μπήκε ο βασιλιάς μέσα στ' αργαστήρι του. Άμα τον είδε ο σακκοράφος, άφησε τη δουλειά του και σηκώθηκε κι έβγαλε το φέσι του και σταύρωσε τα χέρια του. Και του λέει ο βασιλιάς:

– Θα σε ρωτήσω ένα πράμα, μάστορη, αλλά την αλήθεια να μου πεις.

– Σαν το ξέρω, αφέντη βασιλιά, την αλήθεια θα σου πω, αποκρίθηκε ο σακκοράφος.

– Μέρα νύχτα περνώ απ' τ' αργαστήρι σου κι ακούω και τραγουδείς όλο ένα τραγούδι: μοναχός μου το τάπωσα. Πες μου την αιτία, γιατί τ' αγάπησες αυτό το τραγούδι και όλο αυτό λες και δε λες άλλο;

– Αχ! αφέντη βασιλιά, τι να σου πω! Τη φτώχεια μου τραγουδώ. Είμαι πολύ φτωχός και παρακάλεσα με εξ όλης καρδιάς το Θεό να μου δείξει ποια είναι η μοίρα μου και δε μπορώ να πάω μπροστά και είμαι τόσο φτωχός. Λοιπόν κείνη τη βραδιά που παρακάλεσα το Θεό αποκοιμήθηκα και είδα στ' όνειρό μου και βρέθηκα σ' ένα μέρος και είχε χιλιάδες βρύσες και τρέχανε άλλη σαν ποταμός, άλλη σαν βρύση, άλλη δεν το 'παιρνε το νερό το σωληνάρι, και άλλη λίγο και άλλη πολύ και άλλη είχε ένα σωληνάρι, άλλη δυο, άλλη τρία και άλλη πλειότερα και άλλες στάζανε μοναχά: στικ, στικ, στικ. Και ρώτησα εγώ έναν άνθρωπο: τι βρύσες είναι αυτές; Και μου είπε πως είναι οι μοίρες του κάθε ανθρώπου. «Σαν είναι έτσι, του είπα εγώ, η δική μου βρύση ποια είναι;» Και μου την έδειξε· και την είδα κι έσταζε μοναχά και θάρρεσα πως ήταν ταπωμένο το σωληνάρι και έχωσα ένα ξυλαράκι, για να το ξεταπώσω, κι εγώ το τάπωσα πλειότερο και μηδέ καν έσταζε πια. «Α! είπα, μοναχός μου το τάπωσα!» Και με κείνη τη λαχτάρα ξύπνησα και αυτά τα λόγια τα 'κανα τραγούδι και τα τραγουδώ νύχτα και μέρα και κλαίγω τη στραβή μου τη μοίρα.

Ο βασιλιάς έφυγε και δεν του είπε τίποτε. Και το άλλο βράδυ του στέλνει μια πίττα μες στον ταβά με έναν άνθρωπό του και του λέγει:

– Σε χαιρετά ο βασιλιάς και σου στέλνει αυτή την κρεατόπιττα.

Την έδωσε κι έφυγε ο άνθρωπος.

Παίρνει την πίττα στα χέρια του ο σακκοράφος και συλλογιέται και λέει με το νου του:

– Αυτή την πίττα να την φάμε απόψε, τι θα νιώσουμε; Πέντε ψυχές που είμαστε, δε θα χορτάσουμε. Ας την πάω του μάγειρα να μου δώσει δυο-τρία ψωμιά μπαγιάτικα και περισεμένα φαγιά να μας φτάσουνε καναδυό μέρες· απ' αυτή την πίττα τι θα νιώσω;

Όπως το είπε, το 'κανε. Παίρνει την πίττα, την πάει του μάγειρα και του λέει:

– Να, να σου δώσω αυτή την πίττα να μου δώσεις καναδυό ψωμιά και κομμάτι φαγί να φάω με τα παιδιά μου.

Πήρε την πίττα ο μάγειρας και του έδωσε δυο-τρία ψωμιά μπαγιάτικα και περισσεμένα φαγητά και πάει στο σπίτι του, κι έτρωγε με τα παιδιά του δυο-τρεις μέρες. Ο μάγειρας, προτού να την πάει στο σπίτι του, έκοψε ένα κομμάτι, για να την γευτεί, και ήταν ο γόμος της όλο φλουρί! Τα είδε ο μάγειρας και θάμαξε, τι πίττα είναι αυτή! Τα έβγαλε τα φλωριά και τα έβαλε μέσ' στο μαντήλι του, και πήγε με χαρά στο σπίτι του.

Τη δεύτερη την ημέρα πέρασε πάλι ο βασιλιάς και τον άκουσε το σακκοράφο κι έλεγε το ίδιο πάλι τραγούδι: «Μοναχός μου το τάπωσα». Το βράδυ του στέλνει πάλι μια παραγεμιστή χήνα με φλουριά. Την παίρνει πάλι ο σακκοράφος και την πάει του μάγειρα. Ο μάγειρας έκαμε τόσα κομπλιμέντα, άμα τον είδε. Και του λέει ο σακκοράφος:

– Νά κι αυτή τη χήνα· να την φάμε απόψε τι θα νιώσουμε; αύριο δε θα 'χουμε ψωμί! Να, πάρ' την και δώσ' μου κάμποσα ψωμιά μπαγιάτικα και καμπόσο φαγί να πάω στα παιδιά μου να φάνε.

Ο μάγειρας πιάνει όσα μπαγιάτικα ψωμιά είχε και ξεροκόμματα και τα μαζεύει και γέμισε ένα τσουβάλι, του γεμίζει κι ένα ταβά μπαγιάτικα φαγιά και τα φορτώνει σ' ένα δούλο του και τα πάει του σακκοράφου στο σπίτι. Μόλις έφυγε ο σακκοράφος, σκίζει ο μάγειρας τη χήνα κι ήτανε γιομάτη φλουρί και δεν ήξερε πού να βάλει τη χαρά του. Αφού ξημέρωσε η μέρα, πέρασε πάλι ο βασιλιάς απ' τ' αργαστήρι του σακκοράφου και τραγουδούσε πάλι το ίδιο τραγούδι. Και απόρεσε ο βασιλιάς, γιατί να τραγουδεί το ίδιο το τραγούδι, και μπήκε από μέσα και του λέει:

– Τι έκανες, μάστορη;

– Τι να κάνω, αφέντη βασιλιά, δουλεύω την τέχνη μου για να βγάλω το ψωμί μου, αποκρίθηκεν ο σακκοράφος.

– Η πίττα και η χήνα πώς σου φανήκανε; Ήτανε καλές; ρώτησε ο βασιλιάς πάλι, και κείνος του είπε:

– Αχ! βασιλέα μου, τι θα μας κάνουν εμάς πέντε νομάτοι η πίττα και η χήνα για ένα τραπέζι και για δυο! Σήμερα θα φάω χήνα, αύριο δε θα 'χω ούτε ψωμί. Και τις δύο τις πήγα του μάγειρα και μου έδωσε φαγιά και ψωμιά και ζήσαμε τόσες μέρες.

Άμα τ' άκουσεν ο βασιλιάς αυτά τα λόγια, είπε με το νου του:

– Κι αλήθεια μοναχός σου το τάπωσες το τυχερό σου! Έφυγε ο βασιλιάς και πήγε στο παλάτι.

Στο δρόμο που πήγαινε ο σακκοράφος στο σπίτι του περνούσε ένα γεφύρι. Γεμίζει λοιπόν ο βασιλιάς ένα σακκούλι φλουριά, και τα δίνει σε δυο ανθρώπους και τους λέει:

– Να πάτε να φυλάξετε από μακριά το σακκοράφο. Την ώρα που θα κλειδώσει τ' αργαστήρι του, να πάει στο σπίτι του, να πάτε σεις μπροστά να βάλετε αυτό το σακκούλι με τα φλουριά μέσ' στη μέση του γεφυριού και να κρυφτείτε από κάτω από τις κάμαρές του, για να τα βρει ο

σακκοράφος να τα πάρει. Να προσέχετε όμως καλά να μην τύχει και περάσει κανείς άλλος και τα πάρει.

Τα παίρνουνε οι βασιλικοί οι άνθρωποι τα φλωριά, άμα σκοτείνιασε, και πήγαν και παραφύλαξαν το σακκοράφο. Και όταν κατέβασε τις κλαβανές τ' αργαστηριού του και τις μαντάλωσε και βγήκε για να κλειδώσει και την πόρτα να φύγει, πήγαν οι βασιλικοί οι άνθρωποι μπροστά και βάλανε το σακκούλι με τα φλωριά στο δρόμο του γεφυριού, και αυτοί κρυφτήκανε από κάτω από τις καμάρες. Ο σακκοράφος, όταν κοντόφτασε στο γεφύρι, είπε δυνατά:

– Τόσα χρόνια περνώ αυτό το γεφύρι με ανοιχτά μάτια, ας το περάσω και μια φορά με σφαλιστά, να ιδούμε αν θα μπορέσω να περάσω, ή θα πέσω κάτω απ' το γεφύρι να σκοτωθώ, να γλυτώσω τουλάχιστον από τέτοια ζωή ξεσκισμένη.

Τ' ακούσανε αυτό οι βασιλικοί οι άνθρωποι. Σφαλεί λοιπόν τα μάτια του ο σακκοράφος και πέρασε το γεφύρι και δεν είδε το σακκούλι με τα φλωριά. Αφού ξεμάκρυνε ο σακκοράφος, βγήκαν οι βασιλικοί οι άνθρωποι, πήραν τα φλωριά και πάνε στο βασιλιά. Κι άμα είδε το σακκούλι ο βασιλιάς τούς ρώτησε:

– Γιατί το πήρατε το σακκούλι πίσω με τα φλωριά;

– Να τ' αφήσουμε πάνω στο γεφύρι να φύγουμε; Ο σακκοράφος, άμα κοντόφτασε να το ιδεί το σακκούλι, είπε: «Τόσα χρόνια, λέει, περνώ τούτο το γεφύρι με ανοιχτά μάτια, ας το περάσω και μια φορά με σφαλισμένα» και σφάλησε τα μάτια του και πέρασε, και δεν το είδε το σακκούλι. Κόντεψε κι όλα να το πεδικλωθεί.

– Ε, που να τον πάρει ο κόρακας, να τον πάρει, τον ξεμωραμένο τον άνθρωπο. Κι αλήθεια αυτός ο άνθρωπος μοναχός του ταπώνει τη βρύση της μοίρας του.

Και σαν ξημέρωσε, τον φώναξε και του λέει:

– Βρε άνθρωπε του Θεού, συ δεν έχεις καθόλου γνώση! Την πίττα και τη χήνα πολύ γνωστικά φέρθηκαν και την πούλησες, γιατί δεν ήξερες τι είχανε μέσα. Τις είχα παραγεμισμένες με φλουριά, για να σε αρχοντύνω. Εμ γιατί, βρε ξεμωραμένε, να σφαλήσεις τα μάτια σου ψες, να περάσεις με σφαλιστά μάτια το γεφύρι και δεν είδες το σακούλι με τα φλουριά, που έστειλα και τα βάλανε εκεί, για να τα βρεις να γίνεις άρχοντας;

– Δε φταίω εγώ, αφέντη βασιλιά, η μοίρα μου με σκούνησε να το κάνω έτσι.

Ύστερα ο βασιλιάς έστειλε έναν άνθρωπό του και έφερε το μάγειρα και του λέει:

– Γιατί, ψεύτη και κατεργάρη, αδίκησες αυτόν τον άνθρωπο; Αφού είδες πως η πίττα ήτανε γεμάτη φλουριά και η χήνα, γιατί να μη του δώσεις τα μισά τουλάχιστον τα φλουριά, μόνο τον φόρτωσες ξεροκόμματα και βρώμικα φαγιά; Γλήγορα να πας να τα φέρεις τα φλωριά σωστά, γιατί εγώ του τα έστειλα.

Πήγε αυτός, τα έφερε, και ο βασιλιάς τα έδωσε του σακκοράφου και του λέει:

-Τη βρύση σου μοναχός σου την τάπωσες και θέλησα εγώ κρυφά να σου την ξεταπώσω και δεν μπόρεσα από την ανοησία τη δική σου. Πάρ' τα τώρα αυτά τα φλωριά, να πας να ζήσεις

άνετα και να τ' αφήσεις πια εκείνο το τραγούδι. Τα πήρε τα φλωριά ο καημένος ο σακκοράφος και γίνηκε πραγματευτής.

4ο ΠΑΡΑΜΥΘΙ: Ο τεμπέλης και τα βατραχάκια

Περίληψη: Μια φορά κι ένα καιρό ήταν ένας πατέρας που είχε δυο γιούς: ο ένα ήταν εργατικός και ο άλλος τεμπέλης. Ο εργατικός παραπονιόταν στον πατέρα ότι ο αδερφός του δεν κάνει τίποτα και δεν βοηθά στις δουλειές. Πήγαινε ο πατέρας κι έλεγε στον τεμπέλη:

-Βόηθα τον αδερφό σου βρε τεμπέλη! Πώς θα ζήσεις εσύ στη ζωή σου;

Κι ο τεμπέλης αποκρινόταν:

-Μην ανησυχείς πατέρα, εγώ μια μέρα θα γίνω βασιλιάς.

Μια μέρα ο εργατικός δεν άντεξε και είπε στον πατέρα:

-Πατέρα, ή αυτός θα φύγει ή εγώ, δεν αντέχω άλλο.

Τότε ο πατέρας έδιωξε τον τεμπέλη. Αυτός περιπλανήθηκε σε διάφορα μέρη και στο τέλος έμεινε δίπλα σε μια λίμνη. Εκεί περνούσε τον καιρό του. Μέσα στη λίμνη υπήρχαν βατραχάκια και ακούγοντάς τα κάθε μέρα κουάξ-κουάξ ο τεμπέλης έμαθε τη γλώσσα τους. Τα ρωτάει: ποιο φαγητό σας αρέσει και ποιο σας βλάπτει; Κι εκείνα του απαντούν: όλα μας αρέσουν, μόνο τα σκόρδα μας βλάπτουν. Ο τεμπέλης μετά από κάμποσο καιρό έφυγε και αναζήτησε την τύχη του σε άλλα μέρη, ώσπου έφτασε σε μια όμορφη χώρα που κυβερνούσε ένας βασιλιάς που είχε μια κόρη.

Στη βασιλοπούλα άρεσε να ανεβαίνεις στο άλογό της και να πάει βόλτα στο δάσος. Μια μέρα όμως ξέχασε να πάρει μαζί της νερό και δίψασε πολύ. Τότε έβαλε στις χούφτες της νερό από μια λίμνη και ήπια και ξεδίψασε. Όμως μέσα στο νερό της λίμνης υπήρχαν κάτι πολύ-πολύ μικρά βατραχάκια που δε φαίνονταν και τα ήπια κι αυτά μαζί. Από τότε η βασιλοπούλα αρρώστησε βαριά κι ο πατέρας της, ο βασιλιάς, έστειλε κήρυκες σε όλη τη χώρα να φωνάζουν: -Ακούσατε! Ακούσατε! Όποιος κάνει καλά τη βασιλοπούλα θα γίνει βασιλιάς αυτής της χώρας και θα την παντρευτεί για γυναίκα του!

Το άκουσαν όλοι αυτό, το άκουσε κι ο τεμπέλης. Κάθε μέρα μπαινόβγαιναν εκατοντάδες γιατροί στο παλάτι αλλά κανένας δε μπορούσε να κάνει καλά τη βασιλοπούλα.

Πάει κι ο τεμπέλης και λέει στο βασιλιά:

-Εγώ θα κάνω καλά τη βασιλοπούλα.

Λέει ο τεμπέλης στη βασιλοπούλα:

- Για άνοιξε το στόμα βασιλοπούλα!

Βάζει το αυτί του δίπλα στο στόμα κι άκουγε από μέσα «κουάξ-κουάξ». Τα ρωτάει:

-Τι κάνετε εκεί μέσα; Κι εκείνα του λένε:

-Καλοπερνάμε! Λέει ο τεμπέλης στους μάγειρες του παλατιού να φτιάξουν δυο πιάτα σκορδαλιά για να τα φάει η βασιλοπούλα. Ξαναπάει ο τεμπέλης ανοίγει το στόμα η βασιλοπούλα κι ακούει ο τεμπέλης «κου.. άξ... κου.. άξ» και τα ρωτάει:

-Τι κάνετε εκεί μέσα; Κι εκείνα του λένε:

-Πε..θαί.. νου.. με ...

Λέει πάλι ο τεμπέλης στους μάγειρες του παλατιού να φτιάξουν δυο πιάτα σκορδαλιά για να τα φάει η βασιλοπούλα. Την άλλη μέρα ξαναπάει, βάζει το αυτί του να ακούσει τα बातράχια αλλά δεν άκουσε τίποτα! Είχαν πεθάνει! Η βασιλοπούλα έγινε καλά, ροδοκοκκίνισαν τα μαγουλάκια της από υγεία και παντρεύτηκε τον τεμπέλη κι έτσι ο τεμπέλης έγινε βασιλιάς κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

5^ο ΠΑΡΑΜΥΘΙ: Ο γέροντας και τα τρία αδέρφια

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν τρία αδέρφια και κίνησαν να πάν στα ξένα, για να βρουν δουλειά. Στο δρόμο που πήγαιναν έφτασαν σε μια ερημιά και εκάθησαν σε μια βρύση κοντά να φάνε και να ξεκουραστούνε. Εκεί που έτρωγαν, βλέπουν κι έρχεται ένας γέρος με το μπαστουνάκι του και τους χαιρετά: - Ωρα καλή παλληκάρια! - Πολλά τα έτη παππούλη, του είπαν εκείνα και το μικρότερο έκοψε ένα κομμάτι ψωμί και του είπε: - Κάθισε παππούλη, και να λιγάκι ψωμί να φας. Ο γέρος πήρε το ψωμί και κάθισε. Εκεί στην ερημιά ήταν πλήθος τα κοράκια. Λέει ο γέρος του μεγαλύτερου παιδιού. - Τι θα ήθελες παιδί μου, να έχεις εδώ στον κόσμο που βρίσκεσαι; - Θα ήθελα, του λέει, όλα αυτά τα κοράκια να ήταν πρόβατα και να ήταν δικά μου. - Καλά, λέει ο γέρος. Αν όμως ερχόταν κανένας φτωχός και σου ζητούσε λίγο γάλα, θα του έδινες, άμα είχες τόσα πρόβατα; - Θα του έδινα, λέει το παιδί, ότι ήθελε, γάλα, τυρί, μυτζήθρα, ότι ήθελε. Ταπ! Χτυπάει ο γέρος το ραβδί του στη γη κι έγιναν τα κοράκια πρόβατα. Άσπρισε ο τόπος από πρόβατα. Σηκώθηκε το παιδί, μάζεψε τα πρόβατα κι έμεινε εκεί. Οι άλλοι δυο με το γέρο πήραν πάλι δρόμο. Πήγαν, πήγαν, έφτασαν σε ένα λόγγο. Ρωτάει τώρα ο γέρος το δεύτερο: - Τι θα ήθελες εσύ παιδί μου, να έχεις εδώ στον κόσμο που είσαι; - Εγώ θα ήθελα παππούλη, όλα αυτά τα πουρνάρια να γίνουν ελιές και να είναι όλες δικές μου, είτε το παιδί. - Καλά, του λέει ο γέρος. Αφού θα 'χεις τόσο λάδι, θα δίνεις και κανενός φτωχού; - Θα δίνω, του λέει. Ταπ! Χτυπάει ο γέρος το ραβδί του στη γη και τα πουρνάρια έγιναν στη στιγμή ελιές. Και το παιδί αυτό, απόμεινε εκεί κι έκανε μαγαζιά, γέμιζε τα βαρέλια λάδι και τα φόρτωνε στα καράβια.

Ο μικρότερος αδερφός απόμεινε μονάχος με το γέρο και πήραν πάλι δρόμο. Σαν έφτασαν σε ένα σταυροδρόμι, κάθισαν στη βρύση που ήταν εκεί να ξεκουραστούν. Λέει ο γέρος του παιδιού: - Αμ δε ζητάς κι εσύ τίποτε; - Εγώ, παππούλη, θα ήθελα από αυτή τη βρύση να τρέχει μέλι. - Και θα δίνεις στους φτωχούς μέλι, άμα σου ζητούν; - Θα δίνω. Ταπ! Χτυπά ο γέρος το ραβδί του στη γη κι αμέσως άρχισε να τρέχει μέλι από τη βρύση. Απόμεινε και το παιδί στο σταυροδρόμι, πουλούσε μέλι και μοίραζε και στους φτωχούς τους στρατοκόπους. Ο γέρος έφυγε, πήγε στη δουλειά του.

Σαν πέρασε κάμποσος καιρός, το παιδί άφηκε έναν υπηρέτη στη βρύση να μοιράζει μέλι, κι αυτός ξεκίνησε να πάει να δει τα αδέρφια του, γιατί τα πεθύμησε. Εκεί που πήγαινε, κοιτάζει για ελιές, βλέπει ένα λόγγο από πουρνάρια. Πάει παρέκει, κοιτάζει για πρόβατα, βλέπει

κοράκια κι ούτε λαδά ούτε τσέλιγκα. Κει που στεκόταν κι απορούσε, βλέπει κι έρχεται πάλι ο γέρος εκείνος και του λέει: -Είδες; Ότι είπαν τα αδέρφια σου δεν το έκαμαν! Δεν έδιναν στους φτωχούς από τα καλά που τους εχάρισα. Γι' αυτό κι εγώ τους πήρα πίσω τις ελιές και τα πρόβατα. Συ όμως στάθηκες καλός και να έχεις την ευχή μου! Και πριν τελειώσει το λόγο του, ο γέρος έγινε άφαντος.

6ο ΠΑΡΑΜΥΘΙ: Λύκος, αλεπού και γάιδαρος

Ζούσε μια φορά σε ένα λιβάδι ένας γάιδαρος παχύς και καλοθρεμμένος. Εκεί που έβοσκε μια μέρα τον είδε μια αλεπού και τον ορέχτηκε τόσο πολύ που όλη την υπόλοιπη μέρα σκεφτόταν πώς θα γίνει να τον φάει. Πονηρή καθώς ήταν δεν άργησε να βρει μια λύση και πάει το λοιπόν γρήγορα-γρήγορα στο λύκο:

-Που 'σαι, λύκο; Έλα να δεις πράμα που σου έχω για φάγωμα! Έλα να δεις ένα γάιδαρο!

Όντως ο λύκος ακολουθεί την αλεπού, που τον πάει στο λιβάδι που έβοσκε ο γάιδαρος. Μόλις τον αντίκρισε ο λύκος άρχισαν να του τρέχουν τα σάλια έτσι πεινασμένος που ήταν. Τότε η αλεπού δεν χάνει ευκαιρία και του λέει:

-Ξέρεις τι νομίζω ότι πρέπει να κάνουμε, λύκο;

-Τι; Εσύ είσαι έξυπνη όλο και κάτι θα σκέφτηκες.

-Να αγοράσουμε μια βάρκα και να τη φορτώσουμε με ελιές. Τότε θα πάρουμε το γάιδαρο τάχα μου για ναύτη, μα μόλις ανοιχτούμε στο πέλαγος θα τον φάμε! Λοιπόν, λύκο, τράβα εσύ να βρεις μια βάρκα και άσε πάνω μου το γάιδαρο. Πάω να του πω την ιδέα μας και θα συμφωνήσει σίγουρα.

Παίρνει δρόμο ο λύκος λοιπόν, και μέχρι να βραδιάσει βρήκε βάρκα, βρήκε κι ελιές και τη φόρτωσε όπως ακριβώς τον πρόσταξε η αλεπού να κάνει. Στο μεταξύ εκείνη, είχε πάει κι είχε πάρει τον γάιδαρο και κατέβαιναν παρέα στο γιαλό να συναντήσουν το λύκο. Μόλις βρέθηκαν όλοι μαζί, ανέβηκαν στη βάρκα και ξεκίνησαν. Καταμεσής του πελάγους λέει η αλεπού:

-Εμείς τώρα ταξιδεύουμε, μα ποιος ξέρει αν θα φτάσουμε ζωντανοί ... Θάλασσα είναι αυτή κι έχει πνίξει πολλούς. Για καλό και για κακό εγώ λέω να εξομολογηθούμε μεταξύ μας.

Γίνεται λοιπόν πρώτα ο λύκος παπάς και πιάνει να εξομολογήσει την αλεπού:

-Τι αμαρτίες έκανες κυρά- αλεπού;

-Έκλεψα κάμποσες κότες, άλλες μοναχά τις έπνιξα και τις παράτησα. Κι έφαγα και κάτι αγριμέλια, λαγούς μα και κουνέλια. Αυτές είναι οι αμαρτίες μου, τέτοια πράγματα έπνιξα και έφαγα.

-Μα αυτά δεν είναι τίποτα, κυρά αλεπού! Σκουλήκια της γης είναι! Κάνε τώρα τη δουλειά σου εσύ, έλα κι εξομολόγησε κι εμένα.

-Λοιπόν, τι αμαρτίες έχεις κάνει, λύκο μου;

-Έφαγα μερικά προβατάκια... Τι μερικά δηλαδή, κάμποσα.. Κοπάδια ολόκληρα για να λέμε την αλήθεια! Και κάμποσα κατσίκια, μα και γελάδες!

-Ε αυτά είναι μικρά πράγματα! Σκουλήκια της γης! Σχωρεμένος!
Και μόλις τελειώσαν μεταξύ τους, γυρνάει ο λύκος και λέει στον γάιδαρο:
-Έλα κι εσύ κυρ-γάιδαρε να μας πεις τις αμαρτίες σου να σε εξομολογήσουμε.
Εγώ μια φορά, θυμάμαι με είχανε φορτώσει με κάτι τελάρα μαρούλια. Έτσι όπως ήμουν κουρασμένος και πεινασμένος, λιμπίστηκα ένα μαρουλόφυλλο και το ‘κοψα και το έφαγα.
-Ααααα! κυρ γάιδαρε! είπανε κι οι δυο μαζί!
Έφαγες το μαρουλόφυλλο έτσι; Χωρίς λάδι, χωρίς ξύδι; Μα πώς και δεν πνιγήκαμε σε τούτο το ταξίδι; Η αμαρτία σου είναι μεγάλη και πρέπει να σε φάμε!
-Βρε αμάν!!!
-Όχι πρέπει να σε φάμε!
Ο γάιδαρος τα έχασε για λίγο μα μετά αποκρίθηκε:
-Καλά... Μόνο κάντε μου μια χάρη τελευταία. Ο πατέρας μου σαν πέθανε πριν χρόνια μ’ άφηκε μια γραφή και την έχω εδώ, στο πέταλο του ποδαριού μου. Έλα κυρ – λύκε διάβασέ τη μου, να μάθω τι γράφει και μετά μπορείτε να με φάτε.
Σηκώνει ο γάιδαρος τότε το πισινό του το ποδάρι, σκύβει ο λύκος για να δει, μα του πατάει ο γάιδαρος μια κλωτσιά που τον έστειλε με μιας στον πάτο της θάλασσας. Σαν το είδε αυτό η αλεπού τρόμαξε τόσο που πήδηξε από τη βάρκα για να γλυτώσει μα πνίγηκε κι αυτή. Έτσι λοιπόν, ο γάιδαρος γλύτωσε και του έμεινε και η βάρκα με τις ελιές! Ψέματα ή αλήθεια, έτσι λέν’ στα παραμύθια!

7ο ΠΑΡΑΜΥΘΙ: Ο ποντικός κι η θυγατέρα του

Μια φορά ήταν ένας ποντικός κι είχε μια θυγατέρα πολύ όμορφη. Ήθελε να την παντρέψει, μα δεν ήθελε να τη δώσει σε ποντικό. Κει που συλλογιότανε, βλέπει τον ήλιο να λάμπει.

Α! είπε με το νου του, να γαμπρός για το κορίτσι μου· και χωρίς να χάσει καιρό, την παίρνει και πάει στο παλάτι του ήλιου.

– Ήλιε, την παίρνεις τη θυγατέρα μου γυναίκα; Δε θέλω να τη δώσω σ’ άλλονα τόσο όμορφη, μόνο σε σένα που ‘σαι τόσο όμορφος και δυνατός.

– Αχ! του λέει ο ήλιος, για να τον ξεφορτωθεί, δεν είμαι ‘γω, όπως με θαρρείς, δυνατότερος απ’ όλους στον κόσμο. Δες κείνα – να τα σύννεφα, άμα με πλακώσουνε, σκοτεινιάζω και τίποτα δεν μπορώ να τα κάμω. Σύρε σ’ αυτά και χωρίς άλλο θα πετύχεις.

Ο καημένος ο ποντικός τι να κάμει! σηκώνεται και πάει στα σύννεφα· μα και κει σκούρα τα βρήκε.

– Βλέπεις το βοριά; του είπαν τα σύννεφα· αυτός όταν φυσά, εμείς σκορπιζόμαστε και χάνουμε τα κομμάτια μας· σύρε στο βοριά.

Τότε ο ποντικός παίρνει τη θυγατέρα του και πάει στο βοριά και του λέει με τι σκοπόν ήρθε σ’ αυτόνα.

– Μετά χαράς, καημένε ποντικέ, θα την έπαιρνα την όμορφή σου τη θυγατέρα, μα δεν είμαι ‘γω, όπως με θαρρείς, δυνατός. Σύρε κει σε κείνο τον πύργο. Τον βλέπεις; Σαράντα χρόνια φυσώντας δεν μπόρεσα να τον ρίξω κάτω.

Να μην τα πολυλογούμε, πηγαίνει και στον πύργο και του λέει τα ίδια. Ο πύργος τότε γυρίζει και του λέει:

– Ποντικέ, ποντικέ, ακούς μια βοή μέσα στους τοίχους μου; Τι θαρρείς πως είναι; Αντρειωμένα θεριά, ποντικοί, που με κατατρώνε και κοντεύουνε να με ρίξουνε κάτω. Απ’ τους ποντικούς πλειότερο αντρειωμένος και δυνατός κανείς δεν είναι στον κόσμο και καθόλου κανένα να μην ακούς.

Τότε ο ποντικός γίνηκεν η καρδιά του και δίνει την κόρη του σ’ έναν αντρειωμένο και όμορφο ποντίκαρο.

8ο ΠΑΡΑΜΥΘΙ: Οι τρεις καλές συμβουλές

Μία φορά κι έναν καιρό ήταν ένας φτωχός άνθρωπος που τον λέγανε Γιάννη και ζούσε με τη γυναίκα του και το παιδί του. Ο Γιάννης δούλευε σκληρά, κάθε μέρα απ’ το πρωί ως το βράδυ μα προκοπή δεν έβλεπε καμιά. Μόλις και με το ζόρι κατάφερνε να χορτάσει τη φαμίλια του ψωμί.

Απελπισμένος λέει μια μέρα στη γυναίκα του:

- Αχ βρε γυναίκα, δεν υποφέρεται άλλο αυτή η ζωή. Σαν το σκυλί δουλεύω από το πρωί ως το βράδυ και τίποτα δεν μου μένει, θα σηκωθώ να φύγω. Θα πάω στα ξένα, να κερδίζω χρήματα να σας στέλνω και σας.

- Να πας στο καλό άντρα μου, του είπε εκείνη, μόνο πέρα στα ξένα που θα πας να ‘χεις την έννοια μας. Να μας στέλνεις ό,τι μπορείς να μην πεθάνουμε της πείνας.

Έφυγε ο Γιάννης και πάει στα ξένα. Μόνο που δεν μπόρεσε να βρει καλή δουλειά ο καημένος γιατί ήταν άτεχνος. Αναγκάστηκε να μπει στη δούλεψη ενός άρχοντα τσιγκούνη. Δούλευε, δούλευε μα πληρωμή δεν έβλεπε. Μόνο η γυναίκα του άρχοντα που ήταν πονετικά του έδινε από λίγα χρήματα κι εκείνος τα έστελνε αμέσως στο χωριό.

Πέρασαν δέκα ολόκληρα χρόνια. Ο Γιάννης βαρέθηκε την ξενιτιά. Ήθελε να γυρίσει στο χωριό του, στη γυναίκα του, το παιδί του. Είχε λαχταρήσει το σπιτικό του. Μάζεψε τα πράγματα του και ζήτησε από τον άρχοντα να τον πληρώσει για τα δέκα χρόνια που του είχε δουλέψει. Βγάζει ο άρχοντας από τη τσέπη του τρία φλουριά και του λέει

- Να πάρε αυτά τα τρία φλουριά και πήγαινε στο καλό. Τόσο κάνει ο κόπος σου για τα χρόνια που μου δούλεψες. Τα πήρε ο Γιάννης χωρίς να πει κουβέντα. Πικραμένος πήρε το δρόμο για το χωριό του. Δεν πρόφτασε να κάνει ούτε πέντε βήματα κι ακούει το αφεντικό του να του λέει:

- Έλα εδώ Γιάννο, δώσε μου πίσω το ένα φλουρί κι εγώ θα σου δώσω μια συμβουλή. Βγάζει ο Γιάννος του δίνει το ένα φλουρί .

- Άκου με και βάλτο καλά στο μυαλό σου, για πράγμα που δε σε μέλει ποτέ να μη ρωτάς. Έσκυψε ο Γιάννης το κεφάλι και κίνησε να φύγει, μόνο που στα τρία βήματα τον σταματά και πάλι. Με τον ίδιο τρόπο του παίρνει το δεύτερο φλουρί. Για το δεύτερο φλουρί του έδωσε αυτή τη συμβουλή:

- Ποτέ να μην λοξοδρομείς από το δρόμο που έχεις πάρει.

Δέκα χρόνια στην ξενιτιά και τι του έμεινε; Ένα φλουρί μονάχα. Πώς να γυρίσει στο σπίτι του; Του ερχόταν να βάλει τα κλάματα. Χώρια που ο πονηρός άρχοντας είχε κατά νου να του πάρει και το τρίτο φλουρί. Όπως και το ‘κανε! Με μαύρη καρδιά ο Γιάννης άκουσε και μια τρίτη συμβουλή:

- Το γινάτι που έχεις το βράδυ να το φυλάς για το πρωί .

Δυστυχής και απένταρος έφυγε ο Γιάννης για το χωριό του. Στο δρόμο που πήγαινε συνάντησε ένα δράκο! Καθόταν στην κορυφή ενός δέντρου και κολλούσε στα φύλλα του φλουριά. Ο Γιάννος τον κοίταξε παραξενεμένος. Τι γύρευε αυτό το περίεργο πλάσμα εκεί πάνω; Σαν αστραπή πέρασε από το μυαλό του η πρώτη συμβουλή που του είχε δώσει το αφεντικό του. Έσκυψε αμέσως το κεφάλι και χωρίς να βγάλει τσιμουδιά προσπέρασε.

-Στάσου που πας; του φώναξε από το δέντρο ο δράκος.

Ο Γιάννης μαρμάρωσε.

-Εκατό χρόνια κάθομαι εδώ πάνω που με βλέπεις και εκατό χρόνια κάνω την ίδια δουλειά. Πέρασαν άνθρωποι κι άνθρωποι, κανείς δε βρέθηκε μέχρι σήμερα που δε στάθηκε να με ρωτήσει γιατί κολλάω στα φύλλα τα φλουριά. Κι όλους τους έφαγα! Μόνο εσύ δε στάθηκες να με ρωτήσεις. Πολύ γνωστικός άνθρωπος φαίνεσαι, μπράβο σου. Ξέρεις κάτι, σου τα χαρίζω όλα τα φλουριά. Σου αξίζουν. Έλα πάρ' τα, μη φοβάσαι. Πάρ' τα και πήγαινε στο καλό. Χαλάλι σου! Γέμισε ο Γιάννης σακούλια με φλουριά κι έφυγε.

Μετά από τρεις μέρες, συνάντησε στο δρόμο τους μερικούςπραματευτάδες που πήγαιναν στη πόλη. Είχαν μαζί τους καμιά τριανταριά μουλάρια φορτωμέναπραμάτεια, από φαγώσιμα μέχρι χρυσαφικά. Ο Γιάννης έπιασε κουβέντα μαζί τους. Κουρασμένος καθώς ήταν τους παρακάλεσε να τον αφήσουν ν' ανεβεί σε κανένα μουλάρι. Έτσι συνέχισε το ταξίδι πάνω στο μουλάρι συντροφιά με τουςπραματευτάδες. Σε λίγο έφτασαν σε ένα σταυροδρόμι. Οιπραματευτάδες αποφάσισαν να λοξοδρομήσουν λιγάκι. Στον άλλο δρόμο ήταν ένα χάνι και τους ήρθε η όρεξη για ρακί. Είπαν και στο Γιάννη να πάει μαζί τους, εκείνος όμως θυμήθηκε τη δεύτερη συμβουλή του αφεντικού του. Έμεινε στο σταυροδρόμι να φυλάει τα ζωντανά να μη φύγουν. Την ώρα που οιπραματευτάδες έπιναν ήσυχοι το ρακί τους, έγινε κάτι τρομερό. Η γη σείστηκε από τα θέμελά της. Το χάνι σωριάστηκε καταγής και μαζί μ' αυτό χάθηκαν οιπραματευτάδες κι όσοι άλλοι ήταν μέσα. Ο Γιάννης απ' όλο αυτό το κακό τίποτα δεν έπαθε. Μόνο την τρομάρα που πήρε. Έκαμε το σταυρό του που ήταν ζωντανός. Μάζεψε τα μουλάρια, δικά του όλα πια και συνέχισε το δρόμο του. Πέρασαν ακόμα κάμποσες μέρες ώσπου έφτασε στο χωριό του. Γεμάτος λαχτάρα τράβηξε για το σπίτι του. Μετά από τόσα χρόνια,

κουρασμένος όπως ήταν κιάλας, η γυναίκα του δεν τον γνώρισε. Εκείνος δεν της είπε τίποτα, μόνο την παρακάλεσε να τον αφήσει να περάσει τη νύχτα στην αυλή της, μαζί με τα ζωντανά του.

-Ξένος είσαι και κουρασμένος, μείνε στην αυλή μου. Μπορείς αν θέλεις να στρώσεις εκεί δα, κάτω από το λιακωτό, στο σπίτι μου δεν μπορώ να σε βάλω.

Του κακοφάνηκε λίγο που τον άφησε απ' έξω, μα τι να πει; Έστρωσε στην αυλή κι έγειρε να κοιμηθεί. Δεν είχε κλείσει καλά καλά τα μάτια του και βλέπει ένα νέο άντρα να μπαίνει μέσα στο σπίτι. Αναστατώθηκε! Παντρεύτηκε πάλι η γυναίκα μου, σκέφτηκε με μιας, πάει εμένα με ξέχασε. Ο θυμός του έφερε το αίμα στο κεφάλι, θόλωσε το μυαλό του. Του ήρθε να μπει την ίδια στιγμή στο σπίτι να τους σκοτώσει και τους δυο. Μα η τρίτη συμβουλή του κράτησε το χέρι. Θυμήθηκε τα λόγια του αφεντικού του. «Το γινάτι που έχεις το βράδυ, να το φυλάς για το πρωί». Συλλογισμένος και πικραμένος έπεσε να κοιμηθεί. Την άλλη μέρα το πρωί, την ώρα που ο Γιάννης έβαζε κριθάρι στα ζωντανά, είδε να βγαίνει από την πόρτα του σπιτιού ένας άντρας. Ήταν εκείνος που ήθελε να σκοτώσει την προηγούμενη νύχτα. Τον έπιασε και πάλι το γινάτι, μόνο δεν πρόλαβε να κουνηθεί γιατί τον άκουσε να φωνάζει Γεια σου μάνα!

-Πο! Πο! τι πήγα να πάθω, συλλογίστηκε ο Γιάννης. Αυτός είναι ο Δήμος, το παιδί μου. Έτρεξε κοντά του, τον αγκάλιασε. Πήγε στη γυναίκα του την αγκάλιασε κι αυτή. Σφιχταγκαλιασμένοι έκλαψαν κι οι τρεις από χαρά. Τώρα θα ζήσουμε χαρούμενοι τους είπε ο Γιάννης και τους έδωσε τα φλουριά και όλες τιςπραμάτειες που ήταν φορτωμένες στα μουλάρια! Κι από τότε έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα!

9^ο ΠΑΡΑΜΥΘΙ: Οι δώδεκα μήνες

Μια φορά κι έναν καιρό μια χήρα γυναίκα είχε πέντε παιδιά κι ήταν τόσο φτωχιά, που δεν είχε στον ήλιο μοίρα. Και δεν έβρισκε και δουλειά για να δουλέψει, μόνο μια φορά την εβδομάδα την φώναζε μια αρχόντισσα γειτόνισσά της, και της ζύμωνε το ψωμί της και της έδινε για τον κόπο της μηδέ καν ένα γωνιάδι ψωμί να πάει στα παιδιά της να φάνε· μόν' έφευγε η καημένη με τα ζυμάρια στα χέρια κι ερχότανε στο σπίτι της κι εκεί τα έπλυνε με παστροκό νερό και κείνο το νερό το έβραζε και γινόταν κομμάτι σαν χυλός και τρώγανε τα παιδιά της. Και μ' αυτόν το χυλό ήταν όλη την εβδομάδα χορτάτα, όσο να ξαναζυμώσει πάλι η μάνα τους στην αρχόντισσα και νά 'ρθει πάλι η μάνα τους με τ' άνιφτα τα χέρια και να τους κάνει πάλι χυλό. Και τα παιδιά της αρχόντισσας με τόσα και τόσα φαγιά, πολλά και παχιά, και με το αφράτο το ψωμί δε θρεβότανε, μόν' ήτανε σαν τσίροι. Τα παιδιά όμως της φτωχιάς θρεβότανε και παχάινανε και ήτανε σαν μπαρμπουνάκια. Και σάστιζε η αρχόντισσα και το 'κανε κουβέντα στις φιλενάδες της κι οι φιλενάδες της τής είπαν:

-Θρεβονται και παχαίνουν τα παιδιά της φτωχιάς, γιατί παίρνει την τύχη των παιδιών σου στα χέρια της και την πηγαίνει στα δικά της τα παιδιά. Γι' αυτό κείνα παχαίνουν και τα δικά σου ξεπέφτουν και χαλούν.

Το πίστευεν η αρχόντισσα και, όταν ήρθε η μέρα για να ζυμώσει πάλι, δεν την άφησε τη φτωχιά να φύγει με άνοιχτα χέρια, μόνο την έβαλε και νίκησε καλά καλά, για ν' απομείνει η τύχη μέσ' στο σπίτι της. Κι η φτωχιά ήρθε στο σπίτι της με τα δάκρυα στα μάτια.

Τα παιδιά της, άμα την είδαν και δεν είχαν τα χέρια της ζυμάρια, αρχίσανε να κλαίνε. Κι από ένα μέρος κλαίγανε τα παιδιά κι από τ' άλλο η μάνα. Τέλος αυτή σα μεγάλη έκανε σίδερο την καρδιά της και μέρωσε και είπε στα παιδιά της:

-Μερώστε, παιδιά μου, και μην κλαίτε και θα σας βρω ένα κομμάτι ψωμί να σας φέρω.

Και πήγε από πόρτα σε πόρτα και τρώμαξε να βρει να της δώσουν ένα ξερογώνιαδο και το μούσκεψε καλά καλά με το νερό και το μοίρασε στα παιδιά της, κι αφού φάγανε, τα έβαλε και πλαγιάσανε και κοιμηθήκανε. Κι αυτή απάνω στα μεσάνυχτα παίρνει τα μάτια της και φεύγει, για να μην ιδεί τα παιδιά της να πεθαίνουν από την πείνα.

Κει που πήγαινε στην έρημο τη νύχτα, βλέπει σ' ένα ψήλωμα ένα φέξος και πήγαινε πάνω σ' αυτό. Κι όταν πήγε κοντά, είδε πως ήταν τέντα και στη μέση της τέντας κρεμότανε ένας μεγάλος πολυέλαιος με λαμπάδες και αποκάτω από τον πολυέλαιο κρεμότανε ένα πράγμα στρογγυλό σαν τόπι. Μπήκε μέσα στην τέντα εκείνη, κι είδε και καθότανε δώδεκα παλληκάρια και μιλούσανε για μιαν υπόθεση πώς πρέπει να την κάμουν.

Η τέντα ήταν στρογγυλή και στο έμπασμα της τέντας από δεξιά καθότανε τρία παλληκάρια κι είχαν τα στήθια τους ανοιχτά και στα χέρια τους βαστούσαν τρυφερά χορτάρια κι άνθια από τα δέντρα.

Παρακάτω από αυτά τα παλληκάρια καθότανε άλλα τρία κι ήταν ανασκουμπωμένα ως τους αγκώνες και χωρίς επανωφόρι και βαστούσαν στα χέρια τους στάχυα ξερά.

Παρακάτω καθότανε άλλα τρία παλληκάρια και βαστούσαν στο χέρι τους από ένα τσαμπί σταφύλι.

Παρακάτω καθότανε και άλλα τρία παλληκάρια παραμαζωμένα και φορούσαν από μια γούνα μακριά από το λαιμό ως κάτω από τα γόνατα.

Άμα την είδαν τα παλληκάρια τη γυναίκα, είπαν:

— Καλώς τη θείτσα, κάθησε.

Κι η γυναίκα, αφού τα χαιρέτησε, κάθησε. Κι αφού κάθησε τη ρωτήσανε πώς ήταν και πήγε σε κείνα τα μέρη. Κι η καημένη η χήρα αφηγήθηκε την κατάστασή της και τα βάσανά της κι επειδή τα παλληκάρια καταλάβανε πως πεινά η φτωχιά, σηκώθηκν ένας από εκείνους που φορούσαν τις γούνες και της έβαλε τραπέζι κι έφαγε· κι είδε πως ήταν κουτσός.

Αφού έφαγεν η γυναίκα και χόρτασε, αρχίσανε τα παλληκάρια να τη ρωτούν για λογής λογής πράματα της χώρας κι η γυναίκα αποκρινότανε ό,τι ήξερε. Στα υστερινά τής λένε τα τρία παλληκάρια, που είχαν τα στήθια τους ανοιχτά:

— Ε, θείτσα, πώς περνάτε με τους μήνες του χρόνου; Πώς σας φαίνεται ο Μάρτης, ο Απρίλης κι ο Μάης;

— Καλά περνούμε παιδιά μου, αποκρίθηκε η χήρα και μάλιστα, αφού έρθουν αυτοί οι μήνες, πρασινίζουν τα βουνά κι οι κάμποι και στολίζεται η γης με λογιών των λογιών λουλούδια και βγαίνει μια μοσκοβολάδα, που ανασταίνεται ο άνθρωπος. Αρχίζουν και κελαηδούν όλα τα πουλιά. Βλέπουν οι ζευγίτες τα χωράφια τους πράσινα και χαίρεται η καρδιά τους κι ετοιμάζουν τις αποθήκες τους. Ωστε δεν έχουμε τίποτα να παραπονεθούμε για το Μάρτ' Απρίλη και Μάη, γιατί ρίχνει ο Θεός φωτιά και μας καίει για την αχαριστία μας.

Ύστερα της είπαν και τα άλλα τρία τα παλληκάρια, που ήταν ανασκουμπωμένα και βαστούσαν στάχνα:

— Εμ, ο Θεριστής, ο Αλωνιστής κι ο Αύγουστος πώς σας φαίνονται;

Κι η φτωχιά αποκρίθηκε:

— Και γι' αυτούς τους μήνες δεν έχουμε τίποτα να παραπονεθούμε, γιατί με τη ζέστα που κάνουν, ωριμάζουν τα γεννήματα και όλα τα οπωρικά. Τότε θερίζουν οι ζευγίτες τα σπαρτά τους κι οι περιβολαρέοι συμμαζεύουν τα οπωρικά τους. Και μάλιστα οι φτωχοί πολύ είναι ευχαριστημένοι απ' αυτούς τους μήνες, γιατί δεν χρειάζονται πολλά και ακριβά ρούχα.

Ύστερα τη ρωτήσανε τ' άλλα τα τρία τα παλληκάρια, που βαστούσαν τα σταφύλια:

— Με τους μήνες Σεπτέμβρη, Οκτώβρη και Νοέμβρη πώς τα πάτε;

— Αυτούς τους μήνες, αποκρίθηκε η γυναίκα, μαζεύουν οι άνθρωποι τα σταφύλια και τα κάνουν κρασί. Κι αλλιώς έχουν αυτό το καλό που δίνουν είδηση πως έρχεται ο χειμώνας και φροντίζουν οι άνθρωποι για ξύλα, για κάρβουνα και για βαριά φορέματα, για να ζεσταίνονται.

Ύστερα τη ρωτήσανε και τα παλληκάρια, που είχαν τις γούνες/

— Εμ, με τους μήνες Δεκέμβρη, Γενάρη και Φλεβάρη πώς περνάτε;

— Α! αυτοί οι μήνες πολύ μας αγαπούν, είπε η φτωχιά, κι εμείς πολύ τους αγαπούμε. Μα θα ρωτήσετε γιατί; Νά γιατί! επειδή οι άνθρωποι είναι φυσικά αχόρταγοι και θέλουν να δουλεύουν χρονικίς, για να κερδαίνουν πολλά, έρχονται αυτοί οι μήνες του χειμώνα και μας περιμαζώνουν τριγύρω στη γωνιά και μας ξεκουράζουν απ' τις δουλειές του καλοκαιριού. Τους αγαπούν κι οι άνθρωποι, γιατί με τις βροχές τους και με τα χιόνια τους μεγαλώνουν όλα τα σπαρτά και όλα τα χορτάρια. Ωστε, παιδιά μου, όλ' οι μήνες καλοί κι άξιοι είναι και κάνουν κάθε ένας τη δουλειά, που τον πρόσταξεν ο Θεός. Εμείς οι άνθρωποι δεν είμαστε καλοί.

Τότε τα έντεκα τα παλληκάρια γνέψανε στον πρώτο από κείνους που βαστούσαν τα σταφύλια και βγήκεν όξω και σε λίγο ήρθε πάλι μέσα και βαστούσε στα χέρια του μια λαγήνα ταπωμένη και την έδωκε στη γυναίκα και της είπαν:

— Άιντε τώρα θείτσα, πάρε αυτήν τη λαγήνα και πήγαινε στο σπίτι σου να ζήσεις τα παιδιά σου.

Φορτώθηκε τη λαγήνα η γυναίκα με τη χαρά και είπε στα παλληκάρια:

— Πολλά τα έτη σας, παιδιά μου.

— Ωρα καλή σου, θείτσα, της αποκρίθηκαν κι έφυγε.

Και ίσια ίσια την ώρα που χάραξε, ήρθε κι αυτή στο σπίτι της κι ήυρε τα παιδιά της ακόμα και κοιμόντανε. Κι άπλωσε ένα σεντόνι κι άδειασε τη λαγήνα κι είδε πως ήταν γεμάτη φλουριά και κόντεψε να τα χάσει από τη χαρά της.

Αφού έφεξε καλά, πήγε στο φούρνο της αγοράς κι αγόρασε πεντ' έξι ψωμιά και καμιάν οκά τυρί και ζύπνησε τα παιδιά της, τα ένιψε, τα συγύρισε, τα 'βαλε κι είπαν την προσευχή τους κι ύστερα τους έδωσε ψωμί και τυρί και φάγανε τα καημένα και χορτάσανε καλά.

Ύστερα αγόρασε ένα κιλό σιτάρι και το πήγε στο μύλο και το άλεσε, το ζύμωσε και πήγε τα ψωμιά στο φούρνο και ψηθήκανε.

Και την ώρα που γύριζε απ' το φούρνο με την πινακωτή τα ψωμιά στον ώμο και πήγαινε στο σπίτι της, την είδεν η αρχόντισσα κι υποψιάστηκε πως κάτι τι της έτυχε κι έτρεξε καταπόδι της, για να μάθει πού ήυρε τ' αλεύρι και ζύμωσε. Η αγαθή η φτωχιά είπεν όλη την αλήθεια.

Ζήλεψε η αρχόντισσα κι έβαλε στο νου της να πάει και κείνη σε κείνα τα παλληκάρια.

Τη νύχτα λοιπόν, αφού αποκοίμισε τον άντρα της και τα παιδιά της, βγήκε από το σπίτι της και πήρε το δρόμο και πάει κι ήυρε την τέντα, που ήτανε οι δώδεκα μήνες, και τους χαιρέτησε. Κι αυτοί της είπαν:

— Καλώς την κοκώνα, πώς ήταν και καταδέχτηκες και μας ήρθες;

— Είμαι φτωχιά, αποκρίθηκε, κι ήρθα να με βοηθήσετε.

— Πολύ καλά, είπαν· πεινάς; θέλεις να φας;

— Όχι, σας ευχαριστώ, είπε, είμαι χορτάτη.

— Πολύ καλά, είπαν τα παλληκάρια, και πώς περνάτε στη χώρα;

— Μη χειρότερα, αποκρίνεται.

— Εμ, πώς περνάτε με τους μήνες; ξαναρωτήσανε.

— Πώς να περάσουμε, αποκρίθηκεν εκείνη. Ο κάθε ένας τους έχει και την οργή του. Ενώ από τον Αύγουστο είμαστε συνηθισμένοι στη ζέστα, έρχεται μάνι-μάνι ο Σεπτέμβρης, ο Οκτώβρης κι ο Νοέμβρης και μας κρυώνουν και άλλον τον πιάνει παροξυσμός και άλλος πουντιάζει.

Ύστερα μπαίνουν οι χειμωνιάτικοι οι μήνες Δεκέμβρης, Γενάρης και Φλεβάρης και μας παγώνουν και γεμίζουν οι δρόμοι χιόνια και δεν μπορούμε να βγούμε όξω και μάλιστα κείνος ο Κουτσοφλέβαρος!... (Τ' ακούει ο καημένος ο Φλεβάρης). Αμ' κείνοι πάλι οι ξεμωραμένοι μήνες, Μάρτης, Απρίλης και Μάης! Δεν το νιώθουν πως είναι καλοκαιρινοί μήνες, μόν' θέλουν να κάνουν κι αυτοί σαν τους χειμωνιάτικους, ώστε αυτοί καταντούν τον χειμώνα εννιά μήνες.

Και δε μπορούμε να βγούμε όξω την Πρωτομαγιά να πιούμε τον καφέ με το γάλα και να κυλιστούμε στα χορτάρια. Ύστερα έρχονται οι μήνες Θεριστής, Αλωνιστής και Αύγουστος. Αυτοί πάλι έχουν μανία να μας πνίγουν στον ιδρώτα με τη ζέστα που κάνουν. Και μάλιστα απ' τη ζέστα του Δεκαπενταύγουστου μας πιάνει παροξυσμός και έρχονται κι οι δρίμες και μας χαλνούν τ' ασπρόρουχα στις απλωστεριές. Τι να σας πω, παλληκάρια. Περνούμε με τους μήνες (που να μη λαχαίνανε κατάρα) μια ζωή ξεσκισμένη.

Δεν είπαν τίποτα τα παλληκάρια, μόν' γνέψανε κείνον, που καθότανε στη μέση κεινών που ήτανε ανασκουμπωμένοι και βαστούσαν στάχνα. Κι αυτός σηκώθηκε κι έφερεν ένα λαγήνι ταπωμένο και το 'δωσε στη γυναίκα και της είπε:

— Πάρε αυτό το λαγήνι, κι όταν θα πας στο σπίτι σου να σφαλιστείς μόν' μονάχη σ' ένα δωμάτιο και να τ' αδειάσεις. Στο δρόμο μην τύχει και τ' ανοίξεις.

— Όχι, δεν τ' ανοίγω, είπε και έφυγε η γυναίκα και ήρθε με τη χαρά στο σπίτι, προτού ακόμα ξημερώσει.

Και σφαλίστηκε σ' ένα δωμάτιο ολομόναχη και άπλωσε ένα σεντόνι και ξετάπωσε το λαγήνι και το άδειασε. Και τι ν' αδειάσει; Όλο φίδια! Και χυθήκανε απάνω της και την φάγανε ολοζώντανη. Κι άφησε τα παιδιά της ορφανά, γιατί δεν είναι καλό να κατηγορεί κανείς τον άλλον. Η φτωχιά όμως με την αγαθή της την καρδιά και με την γλυκειά της τη γλώσσα αρχόντυνε και γίνηκε μεγάλη κοκώνα και πρόκοψε και τα παιδιά της. Νά! αυτό είναι που λένε «καλά υστερνά».

10° ΠΑΡΑΜΥΘΙ: Το χρυσό ψαράκι

Περίληψη: Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένας ψαράς με τη γυναίκα του κι ήταν τόσο φτωχοί που δεν είχαν ούτε να φάνε. Πάει μία μέρα ο ψαράς να ψαρέψει και πιάνει ένα μικρό χρυσό ψαράκι που είχε μιλιά και μίλαγε και του λέει: Καλέ μου ψαρά, άφησέ με να ζήσω κι όποια χάρη θέλεις θα στην κάνω! Ο ψαράς το σκέφτηκε και του είπε: Εντάξει αλλά θέλω όταν γυρίσω στο σπίτι μου να βρω τις κατσαρόλες γεμάτες με φαγητό. Πήγαινε και έτσι θα το βρεις! είπε το ψαράκι. Πράγματι όταν πήγε στο σπίτι ο ψαράς οι κατσαρόλες ήταν γεμάτες με φαγητό. Αφού έφαγαν και χόρτασαν η γυναίκα τον ρώτησε: Πού τα βρήκαμε όλα αυτά τα φαγητά; Ο ψαράς της είπε για το χρυσό ψαράκι κι εκείνη θύμωσε και του είπε: Φαγητά βρήκες να του ζητήσεις; Πήγαινε τώρα να του ζητήσεις να μας δώσει παλάτι και πολλά πλούτη! Ο ψαράς βρήκε το ψαράκι και του ζήτησε παλάτι και πολλά πλούτη. Πήγαινε και έτσι θα το βρεις! είπε το ψαράκι. Όταν βγήκε ο ψαράς στη στεριά πήρε το δρόμο για το φτωχικό του καλυβάκι αλλά στη θέση του ήταν ένα παλάτι! Μπαίνει μέσα και τι να δει; Παντού θησαυροί! Έγιναν πλούσιοι κι ό,τι ήθελαν το είχαν. Η γυναίκα όμως λέει πάλι του ψαρά: Να πας να βρεις το ψαράκι και να του πεις να με κάνει η βασίλισσα! Μα βρε γυναίκα σαν βασιλιάδες δε ζούμε; Τι άλλο θέλουμε; Η γυναίκα δεν άκουγε τίποτα, ήθελε να την κάνει βασίλισσα! Βρίσκει ο ψαράς το ψαράκι και του ζήτησε να κάνει τη γυναίκα του βασίλισσα. Πήγαινε και έτσι θα το βρεις! λέει το ψαράκι. Γυρίζει στη στεριά ο ψαράς μα τι να δει! Το παλάτι είχε εξαφανιστεί και στη θέση του ήταν και πάλι το φτωχικό του καλυβάκι. Και η γυναίκα του μέσα ντυμένη με κουρέλια έκλαιγε. Κι έτσι τελειώνει αυτό το παραμύθι.

11° ΠΑΡΑΜΥΘΙ: Ο Φλεβάρης και τ' αδέρφια του

Περίληψη: Μια φορά κι έναν καιρό που οι μήνες ήταν άνθρωποι, ο Φεβρουάριος μαζί με τα άλλα αδέρφια του, τον Ιανουάριο και το Μάρτιο αποφάσισαν να ενώσουν το κρασί τους σε ένα βαρέλι καθώς η παραγωγή ήταν λιγοστή. Ο Φεβρουάριος όμως τρύπησε το βαρέλι από κάτω χωρίς να ρωτήσει τα αδέρφια του με αποτέλεσμα να πει όλο το κρασί και να μεθύσει! Τα αδέρφια του για να τον τιμωρήσουν για αυτή τη συμπεριφορά, του πήραν ο καθένας από μια μέρα. Έτσι ο Φλεβάρης έγινε Κουτσοφλέβαρος κι έχει μονάχα 28 μέρες.

12^ο ΠΑΡΑΜΥΘΙ: Ο γέρος κι η γριά

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας γέρος και μια γριά που μαλώνανε, όλο μαλώνανε. Κι αυτό, γιατί η γριά ήτανε πολύ στριμμένη, πολύ καβγατζού, κι όλα της φταίγανε.

Μια μέρα, λοιπόν, λέει του γέρου:

«Γέρο, θέλω να χωρίσουμε».

«Βρε γριά, τρελάθηκες; Τώρα στα γεράματα, να κάνουμε ρεζιλίκια πράματα; Δεν είναι σωστό!» της λέει ο κακομοίρης ο γέρος.

«Όχι, εγώ τ' αποφάσισα. Πάει και τέλειωσε! Λοιπόν, κάτσε εσύ εδώ στο παλιοκάλυβο κι εγώ θα πάω να χτίσω ένα καινούργιο σπίτι».

Αυτά είπε η γριά κι έφυγε και πήγε παρακάτω, στην παραλία, που ήτανε μια αλυκή. Μάζεψε μπόλικο αλάτι κι έφτιαξε ένα σπίτι, κι έμενε μέσα και σημασία πια δεν έδινε του γέρου. Αυτός, ο κακομοίρης, κοίταζε να τα βολεύει όπως μπορούσε, μα τα 'φερνε δύσκολα. Τι να σου κάνει, φτωχός άνθρωπος ήτανε και γέρος και μοναχός. Μια μέρα, λοιπόν, που δεν είχε τι να φάει, πήγε στο βουνό και μάζεψε κάμποσα χορταράκια. Γύρισε μετά στο καλυβάκι του, τα έβρασε και κάθισε να τα φάει. Μα δεν είχε αλάτι, και πώς να τα φάει, έτσι άνοστα που ήτανε; Σηκώνεται λοιπόν και, μια και δυο, πάει στη γριά και την παρακαλεί:

«Δώσε μου, γριά, λίγο αλατάκι ν' αλατίσω τα χορταράκια μου».

«Μωρέ, τι μας λες; Σιγά μη χαλάσω εγώ το σπίτι μου για να αλατίσεις εσύ τα χόρτα σου. Άντε να τα φας ανάλατα και καλά σου είναι».

Τι να κάνει ο γέρος; Γύρισε στο καλυβάκι του βαρύς και πικραμένος.

«Μα να έχει ολόκληρο σπίτι από αλάτι και να μη μου δώσει μια σταλιά...» συλλογιζότανε ο κακομοίρης κι έτρωγε τα χορταράκια του ανάλατα. Εκείνη την ώρα άρχισε ν' αστράφτει και να μπουμπουνίζει. Ο ουρανός σκοτείνιασε κι έπιασε μια βροχή, μα τι βροχή! Και, μέσα σε δυο λεπτά, πάει το σπίτι της γριάς! Έλιωσε! Κι απόμεινε αυτή μες στη βροχή, χωρίς τίποτα.

«Βρε, κακό που έπαθα!» μουρμούρισε η γριά. «Τι να κάνω τώρα;...Τι να κάνω, τι να κάνω...»

Σκέφτηκε, ξανασκέφτηκε... «Θα πάω στο γέρο», λέει.

Κατέβασε λοιπόν το κεφάλι και πήγε στο καλυβάκι και του χτύπησε την πόρτα.

Ανοίγει ο γέρος. «Πώς από δω, γριά;» της λέει.

«Άχου, γέρο, τι έπαθα, η κακομοίρα! Η βροχή έλιωσε το σπίτι μου και δεν έχω πού να μείνω».

«Κανονικά, γριά», της λέει τότε ο γέρος, «σου αξίζει να μείνεις στο δρόμο. Μα επειδή έχω καλή καρδιά και σ' αγαπάω, πέρασε μέσα».

Και μπήκε η γριά και κούρνιασε κοντά στο γέρο της κι από τότε δεν ξαναμαλώσανε και ζήσανε αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.