



Πανεπιστήμιο  
Ιωαννίνων

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Σχολή Επιστημών Αγωγής  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Επιστήμες της Αγωγής»  
Κατεύθυνση: Γλώσσα και Παιδική Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση

Δημιουργική γραφή και θεατρικό παιχνίδι στο  
κειμενικό είδος του παραμυθιού.

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*

Ευθυμίου Σεβαστή  
Α.Μ: 527

Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα: Παπαδοπούλου- Μανταδάκη Σμαράγδα

Μέλη: Καψάλης Γεώργιος  
Σπανάκη Μαριάννα

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2020

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται την προώθηση της δημιουργικής γραφής στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, μέσω της τεχνικής του θεατρικού παιχνιδιού, στο κειμενικό είδος του παραμυθιού.

Είναι μια προσπάθεια ανάδειξης τόσο του θεατρικού παιχνιδιού ως ολοκληρωμένης τεχνικής για την εκμάθηση σημαντικών εννοιών στο σχολικό χώρο, όσο και της δημιουργικής γραφής, ως μέσο με το οποίο τα παιδιά καλλιεργούν τον γραπτό τους λόγο, εκφράζοντας ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, χρησιμοποιώντας ως ερέθισμα το παραμύθι.

Μέσω της συγγραφής αλλά και της δραματοποίησης, τα παιδιά μαθαίνουν να λειτουργούν αβίαστα και φυσικά, χωρίς το φόβο της αξιολόγησης, χρησιμοποιώντας την φαντασία τους και αφήνοντας πίσω τους τα τυπολογικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ακολουθώντας νέες προοπτικές και απορρίπτοντας τα στεγανά που γνώριζαν μέχρι τώρα, αναπτύσσουν πολύπλευρα τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, τόσο σε ψυχολογικό, όσο και σε κοινωνικό, παιδαγωγικό και αισθητικό επίπεδο. Ακόμη καλλιεργούν αλλά και εξωτερικεύουν τον εσωτερικό τους κόσμο μέσω μιας μάθησης, η οποία, αποτελεί αφορμή για δράση, αλλά ταυτόχρονα και παιχνίδι, με τον πιο ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο. Επιπρόσθετα ανακαλύπτουν τον εαυτό τους, τα όρια και τις αντοχές τους και μαθαίνουν να επικοινωνούν, να συνδιαλέγονται καθώς και να συνεργάζονται με τους γύρω τους.

Εν κατακλείδι να τονισθεί πως δεν γίνεται προσπάθεια για την ανάδειξη συγγραφικών ταλέντων, αλλά αντίθετα μέσω του θεατρικού παιχνιδιού γίνεται μια απόπειρα κατάκτησης τόσο του προφορικού, όσο και του γραπτού λόγου, μέσω των δύο πιο σημαντικών εργαλείων του μαθητή, του σώματος και της φαντασίας.

**Λέξεις – κλειδιά: Δημιουργική γραφή, θεατρικό παιχνίδι, παραμύθι.**

## **ABSTRACT**

The following diploma thesis is dealing with the promotion of the creative writing to the current Greek educational reality through the theatrical play technique. It is basically an effort to highlight, on the one hand, the theatrical play as a complete technique towards learning important concepts in school and, on the other, the creative writing, as a means with which children cultivate their written speech skills by expressing their thoughts and feelings in a free manner, using fairytale as a stimulus.

Through writing and also dramatization, children learn how to act effortlessly and in a natural way, without the fear of assessment, by letting their imagination free, leaving the typological characteristics of the educational system behind.

By following new perspectives and rejecting the stereotypes known to them until now, they develop their abilities and skills in various ways, not only in a psychological but also in a social, pedagogical and aesthetic level. They cultivate and exteriorize their inner self through a way of learning which causes both action and play to occur in the most pleasant and creative way. Moreover, children discover their self, their boundaries and strength and they learn how to communicate, converse and cooperate with those around them by forming a team.

In conclusion, what should be mentioned is that there is not an effort to bring out talents in writing but on the contrary, through the theatrical play, there is an attempt to conquer both oral and written speech by using the two most important tools of the student, his/ her body and imagination.

**Keywords: Creative writing, theatrical play technique, fairytale**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ- ANSTRACT

### ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

#### **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> : Το θεατρικό παιχνίδι**

- 1.1) Το παιχνίδι
- 1.1.2) Γνωριμία με το θεατρικό παιχνίδι
- 1.2) Το θεατρικό παιχνίδι στην ελληνική εκπαίδευση
- 1.3) Προσδιορισμός του όρου ‘θεατρικό παιχνίδι
- 1.4) Η δομή του θεατρικού παιχνιδιού
- 1.5) Τεχνικές ανάπτυξης θεατρικού παιχνιδιού
- 1.6) Ρόλος εμπυχωτή- παιδαγωγού
- 1.7) Υλικοτεχνικά μέσα διεξαγωγής θεατρικού παιχνιδιού
- 1.8) Το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαιδευτική πράξη
- 1.9) Παιδαγωγικά οφέλη θεατρικού παιχνιδιού

#### **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Η Δημιουργική Γραφή**

- 2.1) Προσδιορισμός του όρου ‘δημιουργική γραφή’
- 2.2) Η δημιουργική γραφή στην ελληνική πραγματικότητα
- 2.3) Είδη δημιουργικής γραφής
- 2.3.1) Η ποίηση στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής
- 2.3.2) Η αφήγηση στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής
- 2.3.3) Το παραμύθι στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής
- 2.3.4) Άλλα είδη δημιουργικής γραφής
- 2.4) Παιδαγωγικά οφέλη δημιουργικής γραφής

#### **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> :Η χρήση του παραμυθιού ως ερέθισμα- αφορμή για δράση**

- 3.1) Ορισμός παραμυθιού
- 3.2) Προσεγγίσεις του παραμυθιού
- 3.3) Κατηγοριοποίηση παραμυθιού

- 3.4) Δομή και χαρακτηριστικά παραμυθιού
- 3.5) Η γοητεία των παραμυθιών
- 3.6) Ο ρόλος του παραμυθιού
- 3.7) Παιδαγωγική αξία και διδασκαλία παραμυθιού

## **ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> : Ερευνητικό μέρος**

- 4.1) Αφετηρία της έρευνας
- 4.2) Έρευνα και είδη έρευνας στην εκπαίδευση
  - 4.2.1) Η έρευνα δράση
- 4.3) Μέθοδοι συλλογής δεδομένων
- 4.4) Χωροχρονικό πλαίσιο
- 4.5) Η ερευνήτρια
- 4.6) Οι συμμετέχοντες
- 4.7) Μεθοδολογία
- 4.8) Παραμύθια και λόγος επιλογής τους
- 4.9) Σχεδιασμός συναντήσεων
  - 4.9.1) Πρακτική εφαρμογή

## **ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ- ΥΛΙΚΟ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΕ

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΗΤΗ

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΥΛΙΚΟ ΜΑΘΗΤΩΝ- ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία- έρευνα εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, και συγκεκριμένα στην κατεύθυνση «Γλώσσα και Παιδική Λογοτεχνία», το εκπαιδευτικό έτος 2019-2020.

Το έναυσμα για την υλοποίησή της, προήλθε τόσο από την παρακολούθηση των μαθημάτων που είχαν σχέση με την δημιουργική γραφή, και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να διδαχθεί πιο ευχάριστα στα παιδιά, όσο και με την μακροχρόνια ενασχόληση της ερευνήτριας με το θεατρικό παιχνίδι, όντας η ίδια, εμψυχώτρια.

Έτσι κατέληξε στη συγκεκριμενοποίησή της, με αντικείμενο τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού, ως τεχνική για την ανάδειξη της δημιουργικής γραφής στη σχολική πραγματικότητα, χρησιμοποιώντας ως ερέθισμα το παραμύθι.

Η εργασία περιλαμβάνει δύο επιμέρους τμήματα: α) Θεωρητικό, όπου πραγματοποιείται η εμβάθυνση και η ανάλυση των βασικών εννοιών, τις οποίες πραγματεύεται η εργασία, β) Πρακτικό, όπου περιλαμβάνεται η καταγραφή της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η δομή αυτή, αποφασίστηκε και επιλέχτηκε με σκοπό την ορθολογική ανάπτυξη του αντικειμένου της εργασίας.

Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους παρουσιάζεται μία εκτενής ανάλυση της βιωματικής τεχνικής του θεατρικού παιχνιδιού. Αναλύεται η έννοια και η δομή του, η συμβολή του στην εκπαίδευση, τα παιδαγωγικά του οφέλη, αλλά και το πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Μέσω της σωματικής έκφρασης και του αυτοσχεδιασμού που προκύπτουν από την εκμετάλλευση του τυχαίου, τα παιδιά ενισχύουν δεξιότητες όπως επικοινωνία, συνεργασία, αλληλεπίδραση με την ομάδα, ενώ ενισχύεται η γλωσσική και σωματική έκφραση, η κοινωνικοποίηση και η φαντασία.

Εν συνεχεία στο δεύτερο κεφάλαιο κεφάλαιο αναλύεται η βασική έννοια της παρούσας εργασίας, που είναι η δημιουργική γραφή. Γίνεται λόγος για τον ορισμό της, για τα είδη τα οποία περικλείει κάτω από την ‘ ομπρέλα’ της, και τα όσα μπορεί να προσφέρει στους μαθητές. Το άτομο φαίνεται να αποκομίζει από την δραστηριότητα της δημιουργικής γραφής ψυχαγωγία και εξοικείωση με την λογοτεχνία. Η δημιουργική γραφή προσφέρει πολλά οφέλη σε νοητικό και γλωσσικό επίπεδο, βελτιώνει τις δεξιότητες γραφής του παιδιού, ενώ αναπτύσσει και την φαντασία του. Επειδή, λοιπόν, είναι σημαντικός ο ρόλος του παιχνιδιού για την

καλλιτεχνική δημιουργία και έκφραση του ατόμου, επιλέγεται και χρησιμοποιείται η τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού, η οποία μέσω του παιγνιώδους αλλά και ταυτόχρονα παιδαγωγικού χαρακτήρα που την διέπει, είναι η πλέον κατάλληλη για να καλλιεργήσει την δεξιότητα της δημιουργικής γραφής.

Το θεωρητικό μέρος κλείνει με την παρουσίαση του κειμενικού είδους του παραμυθιού και την χρήση του, στην έρευνα, ως το ερέθισμα για δράση. Γίνεται λόγος για την γέννηση, την εξέλιξη και την διάδοσή του, για τον πολύτιμο και πολύπλευρο ρόλο του αλλά και για την παιδαγωγική και διδακτική του αξία καθώς μέσω αυτού ενισχύεται η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, η συναισθηματική τους νοημοσύνη και η φαντασία τους.

Μετά την παρουσίαση των βασικών εννοιών της εργασίας, και την θεωρητική τους ανάλυση ακολουθεί το κομμάτι της έρευνας, το οποίο εστιάζει στο κατά πόσο μέσω της βιοματικής τεχνικής του θεατρικού παιχνιδιού, αναπτύσσεται η δεξιότητα της δημιουργικής γραφής. Ως ερέθισμα για δράση χρησιμοποιείται το κειμενικό είδος του παραμυθιού, με δημιουργίες της ίδιας της ερευνήτριας, πάνω στις οποίες ζητήθηκε στα παιδιά να δημιουργήσουν κι εκείνα με την σειρά τους.

Οι συναντήσεις της ερευνήτριας με τους συμμετέχοντες, ανέρχονται στον αριθμό των τριών, και η ίδια διατελεί και εμπυχώτρια των θεατρικών παιχνιδιών. Κάθε συνάντηση είναι χωρισμένη σε τέσσερα μέρη, ενώ τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιούνται είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη και η συλλογή οπτικού και ακουστικού υλικού. Ο συνδυασμός των τριών αυτών μεθόδων στην ποιοτική έρευνα, εξασφαλίζει και την αξιοπιστία τους.

Μέσω της έρευνας αυτής προτείνεται, κατά κάποιο τρόπο, ένας αριθμός δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής με ερέθισμα το παραμύθι, μέσω της τεχνικής του θεατρικού παιχνιδιού. Σκιαγραφούνται τα πλεονεκτήματα των δραστηριοτήτων αυτών για το παιδί, το οποίο αναλαμβάνει έτσι έναν πιο ενεργητικό ρόλο και ενισχύει ορισμένες δεξιότητές του. Όλες οι δραστηριότητες χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία, προκαλούν χαρά και αισθητική απόλαυση στο παιδί, οξύνουν την φαντασία του.

Στο τέλος της εργασίας καταγράφονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη μελέτη του παρόντος ζητήματος, ενώ υπάρχει και το παράρτημα, όπου βρίσκονται τα παραμύθια της ερευνήτριας, οι δημιουργίες των μαθητών, οι φωτογραφίες, και οι συνεντεύξεις.

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να διατυπώσω τις ευχαριστίες μου προς την επιβλέπουσα της εργασίας μου, κα. Σμαράγδα Μανταδάκη- Παπαδοπούλου, καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, για την πολύτιμη βοήθειά της, καθώς και όλους τους καθηγητές της κατεύθυνσης «Γλώσσα και Παιδική Λογοτεχνία», που, απλόχερα, αυτά τα δύο χρόνια της μεταπτυχιακής μου ζωής, μου μεταλαμπάδευσαν τη φλόγα των γνώσεών τους. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να δώσω στον κο Γεώργιο Καψάλη, τέως πρύτανη και καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, και στην κα Μαριάννα Σπανάκη, επίκουρη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων για την τιμή που μου έκαναν όντας μέλη της τριμελούς επιτροπής της υποστήριξης της διπλωματικής μου. Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ιθύνοντες του Θεάτρου Έκφραση για την παραχώρηση του χώρου και την αμέριστη βοήθειά τους. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την οικογένεια και τους φίλους μου, για την στήριξη και τη συμπαράστασή τους, καθώς χωρίς αυτούς, το εγχείρημα συγγραφής της παρούσας πτυχιακής εργασίας, θα ήταν ανέφικτο.



Σὰ βγεῖς στὸν πηγαμὸ γιὰ τὴν Ἰθάκη,  
νὰ εὐχεσαι νᾶναι μακρὺς ὁ δρόμος,  
γεμάτος περιπέτειες, γεμάτος γνώσεις.

Τοὺς Λαιστρυγόνας καὶ τοὺς Κύκλωπας,  
τὸν θυμωμένο Ποσειδῶνα μὴ φοβᾶσαι,  
τέτοια στὸν δρόμο σου ποτέ σου δὲν θὰ βρεῖς,  
ἂν μὲν ἡ σκέψις σου ὑψηλὴ, ἂν ἐκλεκτὴ  
συγκίνησις τὸ πνεῦμα καὶ τὸ σῶμα σου ἀγγίξει.

[...]

Ἀλλὰ μὴ βιάζῃς τὸ ταξίδι διόλου.  
Καλλίτερα χρόνια πολλὰ νὰ διαρκέσει.  
Καὶ γέρος πιά ν' ἀράζῃς στὸ νησί,  
πλούσιος μὲ ὅσα κέρδισες στὸν δρόμο,  
μὴ προσδοκῶντας πλοῦτη νὰ σὲ δώσῃ ἡ Ἰθάκη.

Ἡ Ἰθάκη σ' ἔδωσε τ' ὠραῖο ταξίδι.  
Χωρὶς αὐτὴν δὲν θ' ἄβγαίνες στὸν δρόμο.  
Ἄλλα δὲν ἔχει νὰ σὲ δώσει πιά.

Κι ἂν πτωχικὴ τὴν βρῆς, ἡ Ἰθάκη δὲν σὲ γέλασε.  
Ἔτσι σοφὸς ποὺ ἔγινες, μὲ τόση πείρα,  
ἤδη θὰ τὸ κατάλαβες ἡ Ἰθάκης τί σημαίνουν.

# **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

### *1.1) Ορισμός του «παιχνιδιού»*

Το παιχνίδι αποτελεί το κεντρικό γνώρισμα της παιδικής ηλικίας, αφού πρόκειται για την κύρια δραστηριότητα των παιδιών (Παπαδόπουλος,2010· Πουρκός,2009). Δεν είναι τυχαία άλλωστε η ετυμολογία της λέξης: *παιχνίδι < μεσαιωνική ελληνική παιγνίδι < παιγνίδιον < αρχαία ελληνική παίγνιον < παίζω < παῖς* . Συνδέθηκε άμεσα με την εκπαίδευση ως παιδαγωγικό εργαλείο που ενθαρρύνει την μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, κάτι που απέδειξαν μέσα από το έργο τους πολλοί σπουδαίοι παιδαγωγοί όπως η Montessori, Pestalozzi, Lock, κλπ.

Πολλές είναι οι προσπάθειες που έχουν γίνει για τον ορισμό της έννοιας του «παιχνιδιού». Ο Schiller (1795) αποτυπώνει το παιχνίδι ως μορφή τέχνης που διακρίνεται από το χαρακτηριστικό της ορμής, ενώ από την άλλη πλευρά ο Dewey (1902) δίνει προτεραιότητα στην εξερεύνηση της εμπειρίας και του περιβάλλοντος χωρίς την καθοδήγηση του ενήλικα. Ο Pavlov (1927) κάνει λόγο για τον ανακλαστικό χαρακτήρα του παιχνιδιού μέσα από την ερευνητική και αναγνωριστική συμπεριφορά που εκδηλώνει το παιδί σε αυτό, ενώ σύμφωνα με τον Garvey (1997) το παιχνίδι μεταφράζεται ως μια αυθόρμητη, ενεργητική κι ευχάριστη διαδικασία για τον παίκτη, με μόνη επιδίωξη την απόλαυση χωρίς κάποιον εξωτερικό στόχο. Ο Piaget(1962) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι δίνει την δυνατότητα στο παιδί μέσω της διερεύνησης να ανοιχτεί σε εμπειρίες και μέσα από αυτές να εποικοδομήσει την γνώση του για τον κόσμο, ούτως ώστε να προσαρμοστεί στην κοινωνική πραγματικότητα. Από την ψυχαναλυτική μεριά ο Freud(1961,1964) επισημαίνει ότι μέσω του παιχνιδιού το παιδί απελευθερώνεται από περιοριστικές αναστολές και δυσάρεστες ψυχικές καταστάσεις καθώς το βοηθά στο να δίνει διέξοδο στα αρνητικά του συναισθήματα και στις ενδόμυχες επιθυμίες του. Ο L.Vygotsky (1976) κινούμενος στο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο κάνει λόγο για τον καθοριστικό ρόλο που παίζει το παιχνίδι στην ζωή του παιδιού, αφού αποτελεί την βασική πηγή ανάπτυξης των ανώτερων διανοητικών ικανοτήτων. Ο ίδιος τονίζει ότι κύριο χαρακτηριστικό είναι η φαντασική κατάσταση στην οποία βρίσκεται την ώρα αυτής της διαδικασίας, η αποδοχή κανόνων και η απελευθέρωση από περιορισμούς (Vygotsky,1976).

Οι παραπάνω θεωρίες τείνουν να εξηγήσουν το παιχνίδι από διαφορετικές σκοπιές, παρόλα αυτά υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στα οποία οι περισσότερες συγκλίνουν. Αρχικά κάθε παιχνίδι είναι μια αυθόρμητη διαδικασία, αποτέλεσμα ελεύθερης κι εκούσιας ενεργητικής επιλογής, η οποία έχει ως συνακόλουθο την αποδοχή κανόνων από τα παιδιά (Παπαδόπουλος 2010· Πουρκός,2009· Furth&Kane,2001· Garvey,1990). Σκοπός του παιχνιδιού είναι να το χαίρεται το παιδί χωρίς υπόλοιπες προεκτάσεις, να καλλιεργεί την ψυχοκινητική του έκφραση, να αναπτύσσει την φαντασία του, καθώς και τις γνωστικές του ικανότητες, ενώ κύριο συστατικό του στοιχείο είναι πηγαία έκφραση, η οποία, διεγείρει την περιέργεια, για ανακάλυψη και εξερεύνηση (Παπαδόπουλος 2010· Πουρκός,2009). Ως παιχνίδι προκαλεί την χαρά, το γέλιο και τον ενθουσιασμό των παιδιών, ενώ παράλληλα ευαισθητοποιεί το παιδί και το φέρνει σε επαφή με την τέχνη, αφού το ίδιο παίζει ως «πρόσωπο» και «όλον» (Furth&Kane,2001).

Αντίστοιχα με την θεατρική πράξη δηλαδή, το παιδί μέσα από το δραματικό παιχνίδι, τα παιχνίδια μίμησης, τα παιχνίδια ρόλων και τα παιχνίδια αναπαράστασης, βρίσκεται σε μια φαντασική κατάσταση σε πραγματικό χωροχρόνο, που πραγματώνεται με την φωνή, τις λέξεις, τον λόγο, την σωματική έκφραση, την στάση, τις χειρονομίες (Παπαδόπουλος,2010). Έτσι παιχνίδι και θεατρική πράξη δημιουργούν αμφότερα έναν μαγικό κόσμο βιώνεται εδώ και τώρα, με τις αισθήσεις και το λόγο, σε πλήρη δημιουργικότητα (Παπαδόπουλος,2010· Κουρετζής,2008,1991).

### *1.1.2 ) Γνωριμία με το θεατρικό παιχνίδι*

Το *θεατρικό παιχνίδι*, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες μεθοδολογίες του θεάτρου στην εκπαίδευση και αξιοποιείται ευρέως από τους εκπαιδευτικούς, ως βασικό εργαλείο για την οικοδόμηση στέρεας βάσης πάνω στην οποία θα αναπτυχθεί η σχέση των παιδιών με το θέατρο (Παπαδόπουλος,2008· Γραμματάς,1997). Αποτελεί, ουσιαστικά τον θεμέλιο λίθο της θεατρικής αγωγής, και αναπόσπαστο κομμάτι της (Κουρετζής, 2008,1991). Πρόκειται για ένα δημιουργικό συμβάν, που όπως κάθε μορφή παιχνιδιού, προσφέρει στα παιδιά άμεση ικανοποίηση (Γραμματάς,1997,1996· Μουδατσάκης,1994· Faure & Lascar,1991· Κουρετζής,1991,1990). Ουσιαστικά, μέσω του *θεατρικού παιχνιδιού* μεταφέρεται η ουσία της τέχνης στον κόσμο των παιδιών, και το ίδιο, τους μιλά με τη γλώσσα του

θεάτρου μέσα στο παιχνίδι τους (Παπαδόπουλος,2010· Κουρετζής,2008· Τσιάρας,2004).

Αποτελεί επίσης μια ψυχοπαιδαγωγική και καλλιτεχνική – θεατρική διαδικασία, μέσω της οποίας τα παιδιά παίζουν, διασκεδάζουν, ψυχαγωγούνται, επικοινωνούν με την υπόλοιπη ομάδα και συνεργάζονται μεταξύ τους μέσα σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα, ενεργοποιώντας τη φαντασία τους, καθώς και τη σωματική τους έκφραση, στο μέγιστο βαθμό (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Παπαδόπουλος,2010· Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής,2008). Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2010), είναι μια βιωματική διαδικασία που προϋποθέτει και ενθαρρύνει την ηγαιαία και ελεύθερη έκφραση των παιδιών, αφού το μόνο που τους ζητείται είναι να είναι ο εαυτός τους.

Το *θεατρικό παιχνίδι* μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αυτόνομη δραστηριότητα για ψυχαγωγία και διασκέδαση (Γραμματάς,1997,1996· Κουρετζής,1991,1990). Ακόμη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παιδαγωγικό «εργαλείο» για διάφορες εφαρμογές μέσα στην σχολική αίθουσα (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής,2008· Γραμματάς,1997,1996· Βουτσινά,1991). Ως μέσο διδασκαλίας για την εκμάθηση σημαντικών «εννοιών» σε διάφορα μαθήματα, ή ως μια εναλλακτική ή συμπληρωματική μέθοδος για βιωματική μάθηση (Κοντογιάννη,2000· Γραμματάς,1997,1996). Μπορεί, επίσης, να αξιοποιηθεί για την ενδυνάμωση στις σχέσεις μιας οποιαδήποτε ομάδας (Σέξτου,1998· Βαρελόπουλος,1996· Σέργη,1991). Τα τελευταία χρόνια το *θεατρικό παιχνίδι* έχει ενταχθεί στα σχολεία και μάλιστα θεωρείται το βασικότερο κομμάτι του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής (Καραμήτρου,2010· Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής,2008· Τσιάρας,2004).

## *1.2) Το θεατρικό παιχνίδι στην ελληνική εκπαίδευση*

Η πρώτη εμφάνιση του *θεατρικού παιχνιδιού* στην Ελλάδα, έγινε στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης, το 1989 (Π.Δ. 486/1989 ΦΕΚ 208Α) στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, ενώ η επίσημη εισαγωγή του στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση γίνεται το 1990 (Π.Δ. 132/10-4-1990) στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής. Η θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση καθώς και πρακτικές του *Θεατρικού Παιχνιδιού* αναλύονται για πρώτη φορά στο α' μέρος του βιβλίου για το

δάσκαλο, Θεατρική Αγωγή 1, το οποίο εκδίδεται το 1993 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παράλληλα με την επίσημη εισαγωγή του Θεατρικού Παιχνιδιού στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού, το Θεατρικό Παιχνίδι αποτέλεσε αντικείμενο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ – Τέχνη και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση». Την περίοδο 1995 – 2001 το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 92 Δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, ενώ από το 2001 άρχισε η γενίκευσή του σε όλα τα Δημοτικά σχολεία του νομού Χανίων σε συνεργασία με την Τοπική Αυτοδιοίκηση. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια από το 1995 έως το 2003, παρόλο που αρχικά προβλέπονταν δεκαετή εφαρμογή.

Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα του σχολείου σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) το θεατρικό παιχνίδι εντάσσεται στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής και αναφέρεται στους γενικούς σκοπούς του μαθήματος ως «άξονας γνωστικού περιεχομένου» για την Α' και Β' Δημοτικού, μαζί με τον αυτοσχεδιασμό, τη δραματοποίηση και την παντομίμα, ενώ εντάσσεται στους ειδικούς στόχους του μαθήματος του Θεάτρου για την Ε' τάξη. Συγκεκριμένα, οι στόχοι οι οποίοι καταγράφονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θεάτρου έχουν ως εξής:

*«Να μάθουν οι μαθητές να χρησιμοποιούν τις σωματικές δεξιότητες και ικανότητές τους για να εκφράσουν προσωπικές εμπειρίες ανάγκες, συναισθήματα. Να ανακαλύψουν παραμέτρους της προσωπικότητάς τους, τις οποίες αγνοούν, και να μάθουν να εμπιστεύονται τον εαυτό τους και τα μέλη της ομάδας. Να μάθουν να αποδίδουν θεατρικά (με πειθαρχία και έλεγχο των εκφραστικών τους μέσων) συγκεκριμένο θέμα ή συγκεκριμένη κατάσταση. Να μπορέσουν - μέσω του ρόλου - να μορφοποιήσουν τη φαντασία τους και να εκφράσουν το ψυχοπνευματικό δυναμικό τους. Να κατανοήσουν την έννοια του ρόλου μέσα από την ένταξή τους στην ομάδα» (ΦΕΚ 303B/13-03-2003, σελ 3860).* Επομένως, σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2010) γίνεται αντιληπτό ότι το ισχύον Α. Π και το σχετικό Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το δημοτικό σχολείο δίνουν έμφαση στην εξοικείωση των παιδιών με σωματικές και κινητικές, γλωσσικές, εκφραστικές και επικοινωνιακές ικανότητες και μεθόδους όπως το θεατρικό παιχνίδι, τον αυτοσχεδιασμό, την δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων. Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί πλέον σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής -

παιδαγωγικής πρακτικής του σχολείου, και μέσο επικοινωνίας των μαθητών με το θέατρο.

### *1.3) Προσδιορισμός του όρου «θεατρικό παιχνίδι»*

Το *θεατρικό παιχνίδι* αρχικά είναι παιχνίδι, όπως άλλωστε μας φανερώνει και ο τίτλος του, που συνεπάγεται τη χαρά και την επιθυμία να παίζει κανείς, επομένως δεν είναι δυνατό να επιβεβαιωθεί με άλλον τρόπο, πέρα από την ευχαρίστηση όσων συμμετέχουν (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Κουρετζής,2008,1991). Όπως τονίζει και ο Γραμματάς (1997) ως παιχνίδι ενέχει τα στοιχεία της χαράς, του αυθορμητισμού, της φαντασίας και της εξωτερίκευσης του εσωτερικού κόσμου, ενώ ως ομαδικό παιχνίδι, προσδιορίζεται από την ανάγκη της έκφρασης αλλά και της επικοινωνίας (Σέξτου,1998). Μπορεί να θεωρηθεί ως πρωταρχική μορφή κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας του παιδιού, τόσο με τους γύρω του, όσο και με τα αισθήματά του, αλλά ακόμη, και με τον ίδιο του τον εαυτό(Γραμματάς,1997· Μουδατσάκης,1994· Κουρετζής,1991).

Μέσα από τις διαδικασίες του, το παιδί αναλαμβάνει κοινωνικούς ρόλους και εκφράζει απόψεις, σκέψεις, συναισθήματα και κρυφές επιθυμίες (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Τσιάρας,2004· Κουρετζής,1991· Σέργη,1991). Ως παιχνίδι έχει κι αυτό συγκεκριμένους κανόνες, που πρέπει να τηρούνται, για να μπορεί να έχει μια σωστή ροή, ενώ οι κανόνες αυτοί, διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών καθώς επίσης και με τις μέχρι τώρα εμπειρίες τους (Σέξτου, 1998· Κουρετζής,1991· Σέργη,1991). Ακόμη, το ίδιο, επιτρέπει στο παιδί να μάθει το σώμα του και τις αντοχές του, να εξωτερικεύει τον ψυχισμό του, και να αρχίζει να συνεργάζεται και να επικοινωνεί με τους γύρω του, με τον πιο δημιουργικό τρόπο (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Τσιάρας,2004· Γραμματάς,1996· Μουδατσάκης,1994· Κουρετζής,1991). Καλλιεργεί την διάθεση εξερεύνησης και ανακάλυψης νέων πραγμάτων από μέρους των παιδιών, την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη σε κοινωνικό και διαπολιτισμικό επίπεδο (Παπαδόπουλος, 2010).

Το παιχνίδι, λοιπόν, γίνεται θεατρικό, από τη στιγμή που κάποιος μέσα σε έναν οριοθετημένο χώρο και χρόνο εκφράζεται για τους άλλους με την κίνηση ή το λόγο (Γραμματάς,1997,1996· Faure & Lascar,1991· Κουρετζής,1991). Επιπλέον είναι θεατρικό, διότι δανείζεται από το χώρο του θεάτρου πολλά στοιχεία και τεχνικές,

όπως το παιχνίδι ρόλων, τους αυτοσχεδιασμούς, την μίμηση, την παντομίμα καθώς επίσης και την δραματοποίηση (Κουρετζής,2008,1991). Ακόμη, ως θέατρο, ενοποιεί διαφορετικές μορφές παιχνιδιού, με διαφορετικές μορφές θεατρικής έκφρασης (Γραμματάς & Μουδατσακης,2008· Γραμματάς,1997· Σέργη,1991) και επιχειρεί την εναρμόνιση των πνευματικών, συναισθηματικών και σωματικών δραστηριοτήτων (Κουρετζής, 2008,1991).

Μια ακόμη μεγάλη συμβολή του θεάτρου στο *θεατρικό παιχνίδι*, είναι η έννοια της «δράσης» (Γραμματάς,1997,1996· Μουδατσάκης,1994· Κουρετζής,1991· Βουτσινά,1991). Κι ενώ, λοιπόν, τα περισσότερα παιχνίδια κινητοποιούν μεμονωμένες δεξιότητες του παιδιού και δεν το αναπτύσσουν ολόπλευρα, στο *θεατρικό παιχνίδι*, ενεργοποιούνται και εναρμονίζονται όλες μαζί για να πετύχουν τον κοινό στόχο, που δεν είναι άλλος από την «δράση» (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Μουδατσάκης,2008· Τσιάρας,2004). Ένα ακόμη στοιχείο, που το θέατρο προσφέρει στο παιχνίδι, είναι αυτό της έννοιας του «ρόλου» (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Κουρετζής,2008,1991). Το παιδί δηλαδή μέσα σε ένα *θεατρικό παιχνίδι*, υπό την καθοδήγηση του *παιδαγωγού - εμψυχωτή*, αποτινάζει τα προσωπικά του χαρακτηριστικά και υιοθετεί αυτά που απαιτεί ο εκάστοτε «ρόλος» του την κάθε φορά (Γραμματάς,1997,1996· Κουρετζής,1991). Το παιδί δηλαδή, έχει τη δυνατότητα να τροποποιεί το χαρακτήρα και την προσωπικότητά του, ανάλογα με αυτό που καλείται να υποδυθεί (Κουρετζής,2008). Ως αποτέλεσμα όλων των παραπάνω, βγαίνει έξω από τις κατεστημένες δομές και τα πρότυπα συμπεριφοράς, που το καθηλώνουν σε μία στείρα πραγματικότητα και του δεσμεύουν τη φαντασία, και κατά συνέπεια, την ελευθερία έκφρασής του (Καραμήτρου,2010· Κουρετζής,2008).

Εν αντιθέσει με το θέατρο, το *θεατρικό παιχνίδι* δεν έχει σκοπό να οδηγήσει στο ανέβασμα μιας οργανωμένης παράστασης, μια που δεν σκοπεύει να καλλιεργήσει τις υποκριτικές δεξιότητες του παιδιού, αλλά, να αναπτύξει την προσωπικότητα του ατόμου, και να κινητοποιήσει τις αισθήσεις του (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Γραμματάς,1997,1996· Μουδατσάκης, 1994· Faure & Lascar,1991· Κουρετζής,1991). Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο δεν χρειάζεται ταλέντο ή ιδιαίτερες γνώσεις από μέρους των συμμετεχόντων για να πάρουν μέρος σε αυτό, και διαχωρίζεται από την οργανωμένη παιδική παράσταση (Γραμματάς,1997,1996· Κουρετζής,1991). Επιπρόσθετα, δεν προσπαθεί να μετατρέψει τα παιδιά σε ηθοποιούς, ούτε να τους διδάξει την τέχνη της υποκριτικής, και γι αυτόν ακριβώς το λόγο, δεν έχει σημασία το αποτέλεσμα της θεατρικής πράξης, μια που δεν υπάρχει σωστό και λάθος, αλλά η



δημιουργική διαδικασία που ακολουθείται (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής,2008· Τσιάρας,2004). Το παιδί δεν καταπιέζεται για να φέρει κάποιο άρτιο και αισθητικό αποτέλεσμα στο όνομα της τέχνης (Κουρετζής,2008,1991), αλλά λειτουργεί αυθόρμητα και αβίαστα, χωρίς ίχνος προετοιμασίας και χωρίς κανέναν σκοπό επίδειξης (Βαρελόπουλος,1996· Σέργη,1991). Παίζει δια του θεάτρου και όχι με το θέατρο (Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008· Κουρετζής, 2008· Γραμματάς,1997,1996· Βουτσινά,1991).

Το *θεατρικό παιχνίδι* απευθύνεται σε ανθρώπους όλων την ηλικιών, όλων των κοινωνικών ομάδων και όλων των εθνικοτήτων (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής,2008). Στην προκειμένη περίπτωση σε μαθητές όλων των τάξεων, οι οποίοι έμμεσα και διακριτικά οργανώνονται από τον δάσκαλο, καθώς ο ίδιος αναλαμβάνει τον ρόλο του *εμπυχωτή* (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής,2008· Μουδατσάκης,1994· Βουτσινά,1991). Αυτός άλλωστε είναι που θα δώσει τα ερεθίσματα για δράση στο χώρο, χρησιμοποιώντας το λόγο, το ρυθμό και την κίνηση, που αποτελούν τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του *θεατρικού παιχνιδιού* (Βαρελόπουλος,1996· Faure & Lascar,1991). Με αυτόν τον τρόπο, επιτρέπει στα παιδιά να εκδηλώσουν δημιουργικά και ευφάνταστα, αλλά, πρωτίστως ελεύθερα, τον εσωτερικό κόσμο τους (Κουρετζής, 2008· Σέξτου,1998). Αν και η θέση του *εμπυχωτή* είναι αρκετά σημαντική και επικουρική, είναι άκρως διακριτική, χωρίς να κατευθύνει τα παιδιά (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής,2008· Γραμματάς,1997· Μουδατσάκης,1994).

Παράλληλα, η θεματολογία του *θεατρικού παιχνιδιού* δεν είναι καθορισμένη, αλλά αναπαράγεται εκείνη την ώρα από τα παιδιά, τις περισσότερες φορές από τυχαία γεγονότα που συμβαίνουν κατά τη διάρκειά του, ή κατά κόσμον τα λεγόμενα "ερεθίσματα" (Κοντογιάννη,2000· Γραμματάς,1997· Βαρελόπουλος,1996· Faure & Lascar,1991· Βουτσινά,1991). Τα παιδιά οριοθετούν το σκηνικό τους, τον χώρο δράσης τους, παίρνουν τον ρόλο που επιθυμούν και μεταμφιέζονται με τα υλικά που τους προσφέρονται, ή ακόμη και με υλικά που τα ίδια τα παιδιά μπορούν να κατασκευάσουν ή παντομimικά να σκαρφιστούν πως έχουν (Κουρετζής, 2008,1991). Αξίζει να επισημανθεί εδώ πως το *θεατρικό παιχνίδι* δεν στηρίζεται στην ύπαρξη κάποιου κειμένου, αλλά ακόμη κι αν υπάρξει κάποιο κείμενο ως ερέθισμα, δεν αποτελεί το ίδιο δράση, αλλά αφορμή για δράση (Κουρετζής,2008,1991).

Ο *εμπυχωτής* δίνει, λοιπόν, ένα θέμα το οποίο, όμως, αργότερα μπορεί να λάβει τελείως διαφορετική μορφή από εκείνη που είχε αρχικά σχεδιάσει

(Βαρελόπουλος,1996· Faure & Lascar,1991· Κουρετζής,1991). Για το λόγο αυτό, η διάρκεια κάθε *θεατρικού παιχνιδιού* ποικίλει, ανάλογα με το ενδιαφέρον των μαθητών, την αντοχή τους, καθώς και την ικανότητα των *εμπυχωτών* (Κουρετζής,2008· Γραμματάς,1997,1996· Faure & Lascar,1991· Βουτσινά,1991). Ο βασικός λόγος, για τον οποίο ένα *θεατρικό παιχνίδι* σταματά, είναι όταν αυτό μένει χωρίς αντίκρισμα, μόλις δηλαδή παύει να υπάρχει η χαρά του παιχνιδιού από τη μεριά των συμμετεχόντων (Κουρετζής,2008· Κοντογιάννη,2000· Faure & Lascar,1991).

Κατά συνέπεια, γίνεται κατανοητό ότι το *θεατρικό παιχνίδι* δρα θετικά στη ψυχосύνθεση του παιδιού, αφού αναπτύσσει ολόπλευρα όλες τις ικανότητές του, σε όλα τα επίπεδα, με μόνα εργαλεία, το σώμα και τη φαντασία (Καραμήτρου,2010· Σέξτου,1998· Γραμματάς,1996· Κουρετζής,1991). Είναι σημαντικό, λοιπόν, η εκπαιδευτική κοινότητα να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες που έχει το *θεατρικό παιχνίδι*, καθώς και τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει, και να το εντάξει ακόμη πιο δυναμικά και ουσιαστικά στην εκπαιδευτική πράξη (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής,2008).

#### *1.4) Δομή θεατρικού παιχνιδιού*

Το *θεατρικό παιχνίδι* αναπτύσσεται μέσα από διαφορετικά στάδια (Κουρετζής, 2008· Beauchamp,1998· Faure & Lascar,1991). Αρχικά τα στάδια αυτά δεν ήταν καθορισμένα, αλλά, με τον καιρό, εξελίχθηκαν και πήραν την τελική τους μορφή (Κουρετζής,2008,1991). Σύμφωνα με τους Faure & Lascar (1991), το *θεατρικό παιχνίδι* έχει δύο είδη δομών. Το πρώτο είδος δομής χαρακτηρίζεται ως «*φυσική*» δομή και προτιμάται για τους πιο μικρούς ηλικιακά. Ακολουθεί μια φυσική πορεία, και ξεκινά από μία καθημερινή συζήτηση για να καταλήξει αβίαστα στον αυτοσχεδιασμό ενός επεισοδίου. Η δεύτερη δομή εμφανίζεται πιο μεθοδολογικά προσανατολισμένη. Περιλαμβάνει τρία στάδια με δύο τύπους εξέλιξης. Ο πρώτος τύπος εξέλιξης έχει την δομή: *χαλάρωση- σωματικές ασκήσεις- αυτοσχεδιασμοί*. Ο δεύτερος τύπος εξέλιξης δομείται ως εξής: *αυτοσχεδιασμοί- ασκήσεις για να προωθηθεί ο αυτοσχεδιασμός- επανάληψη αυτοσχεδιασμού*. Κάθε στάδιο αποτελείται από δραστηριότητες ανάλογα με τον σκοπό που υπηρετεί και την ηλικία που αντιπροσωπεύει.

Στον αντίποδα η Beauchamp(1998), υποστηρίζει ότι το *θεατρικό παιχνίδι* βασίζεται σε παιχνίδια-ασκήσεις που χωρίζονται στις παρακάτω κατηγορίες: α)

*Παιχνίδια- ασκήσεις ενεργοποίησης που λειτουργούν ως προθέρμανση , κυρίως του σώματος, αλλά και ως ενοποιητικό στοιχείο της ομάδας. β) Παιχνίδια- ασκήσεις χαλάρωσης, που κι αυτά αποτελούν μια προκαταρτική άσκηση, με σκοπό να μετριάσουν την φυσική υπερδιέγερση των παιδιών και να αυξήσουν πιο πολύ την συγκέντρωσή τους. γ) Παιχνίδια- ασκήσεις εσωτερίκευσης για να ενεργοποιήσουν την εσωτερικευμένη αναπαράσταση γεγονότων. δ) Παιχνίδια- ασκήσεις εξερεύνησης του σώματος της φωνής και του περιβάλλοντος. ε) Παιχνίδια- ασκήσεις δραματοποίησης- θεατροποίησης που εμπεριέχουν στοιχεία επινόησης και οδηγούν σε πιο πολύπλοκες θεατρικές καταστάσεις. στ) Παιχνίδια- ασκήσεις επαναφοράς που ουσιαστικά είναι ευκαιρία για συζήτηση για όλα όσα βίωσαν τα παιδιά.*

Όπως φαίνεται λοιπόν οι φάσεις του *θεατρικού παιχνιδιού* δεν κατέληξαν τέσσερις. Διαμορφώθηκαν στον ελληνικό χώρο ως τέσσερις, όταν το dramatic play προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα (Κουρετζής,2008). Τόσο οι Faure και Lascar (1991), όσο και η Beauchamp (1998), παρουσιάζουν δομικά στοιχεία του *θεατρικού παιχνιδιού*, τα οποία αξιοποιούνται από τους θεατρολόγους ανά τον κόσμο. Ωστόσο, στον ελληνικό χώρο, το *θεατρικό παιχνίδι* έχει λάβει συγκεκριμένη δομή, η οποία χαρακτηρίζεται από τέσσερις φάσεις (Κουρετζής,2008· Γραμματάς,1997,1996· Μουδατσάκης,1994).

*Α΄ Φάση: Φάση της απελευθέρωσης.*

*Β΄ Φάση: Φάση της αναπαραγωγής.*

*Γ΄ Φάση: Σκηνικός αυτοσχεδιασμός.*

*Δ΄ Φάση: Φάση ανάλυσης - επεξεργασίας.*

Στην Α΄φάση, *τη φάση της απελευθέρωσης*, τα παιδιά συγκροτούνται σε ένα δυναμικό σύνολο (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής,2008,1991). Μέσα από ομαδικά παιχνίδια, αποβάλλουν το άγχος και την επιθετικότητα και αρχίζουν να επικοινωνούν μεταξύ τους, με ουσιαστικό τρόπο, να χαλαρώνουν και σταδιακά να κατακτούν την ηρεμία (Κουρετζής,2008· Βαρελόπουλος,1998). Όπως λέει χαρακτηριστικά και ο Λάκης Κουρετζής, (2008) έντονες συστολές, επιφυλάξεις κι αναστολές δεν χωράνε. Μέσα από παιχνίδια κινητικής δραστηριότητας, αισθησιοκινητικής δράσης, μιμικής ή φωνητικής άσκησης, τα παιδιά μπορούν να

κινητοποιήσουν τις αισθήσεις τους, να απελευθερώσουν την φαντασία τους, να εκφράσουν τον εσωτερικό τους κόσμο, να αισθανθούν μέλη μιας ομάδας και να αλληλεπιδράσουν θετικά μεταξύ τους (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Κουρετζής,2008· Βουτσινά,1991). Η φάση αυτή είναι βαρύνουσας σημασίας, καθώς τα παιδιά πρέπει να εξοικειωθούν με τον περιβάλλοντα χώρο και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, να δημιουργήσουν την απαραίτητη σχέση με τον εμπυχωτή και να απελευθερωθούν από τα κατεστημένα πρότυπα συμπεριφοράς (Καραμήτρου,2010· Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής,2008). Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2010) για να επιτευχθούν τα παραπάνω αξιοποιούνται δραστηριότητες και παιχνίδια που καλλιεργούν το αίσθημα της εμπιστοσύνης, να ασκούν δεξιότητες χαλάρωσης, παρατηρητικότητας, συγκέντρωσης της προσοχής, άσκησης της φωνής, του ρυθμού και της αναπνοής και να κινητοποιούν την σωματική κίνηση και την αυτοσχεδιαστική ικανότητα των παιδιών. Άλλωστε σύμφωνα με τον Dewey (1934), η ορμή για δημιουργία πρωτοεμφανίζεται στην κίνηση και στην χειρονομία στον φανταστικό παιχνίδι. Αξίζει εδώ να τονιστεί πως αν δεν ευδοκιμήσει αυτή η φάση, τότε πολύ πιθανό να αποτύχει όλο το *θεατρικό παιχνίδι*, κάτι που μας φανερώνει την σπουδαιότητα που έχει, καθώς επηρεάζει ολόκληρη την έκβασή του (Κουρετζής,2008· Γραμματάς,1997,1996· Μουδατσάκης,1994).

Στην Β' φάση, την φάση *της αναπαραγωγής*, ή αλλιώς *του παιχνιδιού των ρόλων*, (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012) τα παιδιά καλούνται μέσω ενός ρόλου να εξωτερικεύσουν το εσωτερικό τους δυναμικό (Κουρετζής,2008,1991· Γραμματάς, 1996). Πιο συγκεκριμένα μόνα τους και χωρίς πίεση , προβάλλουν τις εμπειρίες τους, μέσω της διαμόρφωσης ενός ρόλου, που είναι έκφραση του ψυχοπνευματικού τους κόσμου, των βιωμάτων τους αλλά και της δημιουργικής τους φαντασίας (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Κουρετζής,2008· Γραμματάς,1997). Εδώ αξίζει να επισημανθεί ότι το περιβάλλον δράσης πρέπει να αποτελείται από διάφορα σημεία όψης που θα κινητοποιήσουν τα παιδιά, και κυρίως, να παρέχει πολλαπλά ερεθίσματα, τα οποία όμως να ανταποκρίνονται στην αντιληπτική ικανότητα των παιδιών, ούτως ώστε τα ίδια να μπορούν να ανταποκριθούν στις εκάστοτε απαιτήσεις (Faure & Lascar,1991· Βουτσινά,1991· Κουρετζής,1991). Ακόμη, θα πρέπει τα παιδιά να αποφεύγουν οποιοδήποτε είδος ρουτίνας, και να χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό την φαντασία τους, με σκοπό πολλές φορές να δημιουργούν μη ρεαλιστικές καταστάσεις, κάτι που ίσως να είναι και προτιμότερο (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής,2008,1991· Σέργη,1991). Μάλιστα, όσο πιο φανταστικό είναι ένα γεγονός

τόσο πιο ευχάριστο είναι στα παιδιά, τα κινητοποιεί και οξύνει το ενδιαφέρον τους (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008). Αυτό,είναι αποτέλεσμα της επιτυχίας της πρώτης φάσης, καθώς αν αυτή έχει επιτύχει, τότε τα παιδιά θα εισάγουν πιο πολλά στοιχεία από το χώρο του φανταστικού, ενώ αν έχει αποτύχει, θα είναι εγκλωβισμένα στη στεία πραγματικότητα - καθημερινότητά τους (Βαρελόπουλος,1996· Γραμματάς,1996· Μουδατσάκης,1994). Προς το τέλος της Β' φάσης δημιουργούνται οι ομάδες ρόλων, τα σκηνικά, ένα διάγραμμα της υπόθεσης, καθώς και οι μεταμφιέσεις (Καραγιάννη,2000· Βαρελόπουλος,1996). Αξίζει εδώ να τονιστεί πως τα παιδιά στην αρχή δυσκολεύονται να λειτουργήσουν και είναι κατά κάποιο τρόπο διστακτικά και καχύποπτα, καθώς έχουν μάθει να δέχονται μονίμως κατευθύνσεις και να μην αφήνονται μόνο τους, χωρίς καμία καθοδήγηση, εντούτοις, όταν εξοικειωθούν, δρουν ελεύθερα, δημιουργικά και αβίαστα στο χώρο (Κουρετζής,2008,1991).

Στη Γ' φάση, τη φάση του *σκηνικού αυτοσχεδιασμού*, η οποία είναι η πιο σύνθετη απ'όλες τις υπόλοιπες φάσεις του *θεατρικού παιχνιδιού*, τα παιδιά προχωράνε στην εκτέλεση ενός *σκηνικού δράμενου* (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Κουρετζής, 2008· Γραμματάς,1997,1996). Με τη φαντασία τους δημιουργούν αυθόρμητες καταστάσεις, μέσα από τις οποίες, ηγούνται τη δημιουργία ενός *σκηνικού δράμενου*, κάτι που όμως, είναι πολύ διαφορετικό από την οργανωμένη παράσταση θεατρικού έργου (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής,2008· Γραμματάς,1997,1996). Στην οργανωμένη παράσταση το παιδί μαθαίνει να παίζει με ένα συγκεκριμένο τρόπο, ένα προκατασκευασμένο ρόλο, ο οποίος τις περισσότερες φορές είναι καθοδηγούμενος, γεγονός που στερεί στο παιδί την ευκαιρία να πλάσει έναν 'δικό' του χαρακτήρα (Κουρετζής,2008· Γραμματάς,1997,1996· Μουδατσάκης,1994). Από την άλλη, στο *θεατρικό παιχνίδι*, πλάθει ένα ρόλο, του οποίου τις διαστάσεις ανακαλύπτει σταδιακά παίζοντας τον αβίαστα και αυθόρμητα, χωρίς να έχει προετοιμάσει κάτι (Κουρετζής,2008· Βουτσινά,1991). Η πλοκή, οι διάλογοι και ο τρόπος έκφρασης, δεν είναι προσχεδιασμένοι, αλλά δημιουργούνται φυσικά, κατά την εξέλιξη του δράμενου, από το ίδιο το παιδί (Γραμματάς,1997,1996· Κουρετζής,1991,1990). Η φάση αυτή μπορεί να στηριχτεί είτε σε τυχαίους αυτοσχεδιασμούς, είτε σε κάποιους που είναι βασισμένοι στις διδακτικές ενότητες των σχολικών βιβλίων (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Μουδατσάκης,1994). Στη φάση αυτή, αλλάζει η συμπεριφορά των παιδιών με βάση το ρόλο τους, και οι εμπειρίες τους μεταμορφώνονται σε θεατρικό δράμενο (Γραμματάς,1997· Μουδατσάκης,1994· Κουρετζής,1991,1990). Το

ίδιο το παιδί εντάσσεται σε ένα δημιουργικό συμβάν, χωρίς ανταγωνισμούς και αξιολογικές κλίμακες, μέσα από τη συμμετοχή του οποίου, διαμορφώνει μια θεατρική πράξη, και φτάνει σε μια μορφή καλλιτεχνικής και συναισθηματικής πληρότητας (Faure & Lascar,1991· Βουτσινά,1991). Το παιδί παίζει από μια βαθιά παρόρμηση, καθώς το ίδιο επιθυμεί να χαρεί, να νιώσει και να βιώσει πρωτόγνωρες γι αυτό, καταστάσεις (Κουρετζής, 2008,1991).

Στη Δ' φάση, *τη φάση της ανάλυσης*, γίνεται η επεξεργασία πολλαπλών επιπέδων (Κουρετζής,2008,1991). Τα παιδιά συζητούν, ρωτούν και κρίνουν τις ιδέες τους (Γραμματάς,1997· Μουδατσάκης,1994). Με αυτό τον τρόπο εθίζονται στον διάλογο, και έτσι ασκούνται στην έκθεση και στη σύλληψη του λογικού επιχειρήματος (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής,2008). Στη φάση αυτή κάποιος μπορεί να καταγράψει τις παρατηρήσεις των παιδιών, καθώς μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο υλικό ανάλυσης, επεξεργασίας και εξαγωγής συμπερασμάτων για τον *εμψυχωτή* ,για την καλύτερη κατανόηση της ψυχικής κατάστασης των παιδιών (Κοντογιάννη,2000· Βαρελόπουλος,1996· Γραμματάς,1996). Ο ίδιος δεν παρεμβαίνει ούτε βρίσκεται στο επίκεντρο της διαδικασίας, αλλά, με καίριες παρατηρήσεις και χωρίς να μονοπωλεί τον χρόνο των παιδιών, φλυαρώντας άσκοπα, διατηρεί κομβική και καίριας σημασίας θέση (Παπαδόπουλος, 2010). Τα παιδιά συνειδητοποιούν την διαδικασία μετατροπής μιας ιδέας σε πράξη, και παρατηρούν την διαφορά ανάμεσα στην πρωταρχική ιδέα καθώς και στο αποτέλεσμα (Καραμήτρου,2010· Κουρετζής,2008).

Οι φάσεις γενικότερα είναι αλληλένδετες μεταξύ τους και η επιτυχία του *θεατρικού παιχνιδιού* εξαρτάται εξολοκλήρου από την επιτυχή πραγμάτωσή τους (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής,2008· Σέξτου,1998· Γραμματάς, 1997,1996· Μουδατσάκης,1994). Παρατηρώντας κάποιος αυτή την σταθερή δομή ,θα μπορούσε να υποθέσει ότι, με αυτόν τον τρόπο, ένα *θεατρικό παιχνίδι* με συγκεκριμένο θέμα, εάν επαναληφθεί, θα είναι κουραστικό και δεν θα έχει κανένα ενδιαφέρον (Κουρετζής,2008· Γραμματάς,1997,1996). Παρά το γεγονός πως οι φάσεις δεν αλλάζουν, όσες φορές κι αν επαναληφθεί ένα *θεατρικό παιχνίδι* δεν είναι ποτέ το ίδιο, καθώς η φαντασία και η δημιουργικότητα των παιδιών είναι τεράστια και τα ερεθίσματα κάθε φορά ποικίλουν, αλλά ακόμη κι αν είναι τα ίδια, αλλάζει η οπτική γωνία και ο τρόπος, με τον οποίο τα παιδιά τα αντιμετωπίζουν (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Καραμήτρου,2010· Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής,2008· Βουτσινά,1991)

### 1.5) Τεχνικές ανάπτυξης θεατρικού παιχνιδιού

Για την υλοποίηση του *θεατρικού παιχνιδιού* χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές, οι οποίες προέρχονται τόσο από το θέατρο όσο και από το παιχνίδι, αλλά και γενικότερα από την καθημερινή ζωή (Κοντογιάννη,2000· Μουδατσάκης,1994). Οι τεχνικές αυτές, όπως και ολόκληρο το *θεατρικό παιχνίδι* ,κινούνται σε τέσσερα βασικά επίπεδα: Ψυχολογικό – Κοινωνικό – Εκπαιδευτικό – Αισθητικό (Κουρετζής, 2008,1991). Ως απώτερο σκοπό έχουν την κινητοποίηση του ατόμου, την απελευθέρωση της φαντασίας του, την ανάπτυξη της ψυχοκινητικής του έκφρασης, και την επικοινωνία με τους γύρω του (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Κουρετζής,2008). Αρχικά λοιπόν ένα *θεατρικό παιχνίδι* κινείται σε ψυχολογικό επίπεδο, γιατί εκεί το παιδί εκθέτει τον ψυχισμό του μέσα από παιχνίδια αισθήσεων και έκφρασης (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Κοντογιάννη,2000· Γραμματάς,1997). Έπειτα σε κοινωνικό επίπεδο, καθώς το παιδί αλληλεπιδρά και επικοινωνεί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, κυρίως μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να προωθείται η κοινωνικοποίησή του (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008 · Κουρετζής, 1991,1990). Ακόμη, σε εκπαιδευτικό επίπεδο, αφού οι δραστηριότητες έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα και γίνονται κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής πράξης (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Κουρετζής, 2008· Μουδατσάκης,1994), και τέλος σε αισθητικό επίπεδο, καθώς ο κεντρικός άξονας του *θεατρικού παιχνιδιού*, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι οι αισθήσεις και κυρίως η σωματική έκφραση (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής,2008· Βοτυσινά,1991). Με βάση τα τέσσερα αυτά επίπεδα, οι κυριότερες τεχνικές που αξιοποιούνται είναι οι εξής (Κουρετζής, 1991):

- Σωματική έκφραση
- Παντομίμα
- Αυτοσχεδιασμός

Εξετάζοντας προσεκτικά την κάθε τεχνική, είναι φανερό, ότι βασικός άξονας του *θεατρικού παιχνιδιού* είναι η σωματική έκφραση (Γραμματάς,1997· Μουδατσάκης, 1994· Κουρετζής,1991). Το σώμα αποτελεί πηγή ευαισθητοποίησης, μέσω του οποίου, το παιδί σχηματοποιεί σύμβολα, εκδηλώνει σκέψεις και συναισθήματα, εξοικειώνεται με το χώρο γύρω του, και ταυτόχρονα επικοινωνεί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Γραμματάς,1997,1996·

Μουδατσάκης,1994· Κουρετζής,1991). Ακόμη, μέσα από την σωματική έκφραση, ανακαλύπτει νέες δυνατότητες των μελών του σώματός του (Κουρετζής,2008,1991) και συνειδητοποιεί πως η κάθε κίνηση έχει τη σπουδαιότητά της, (Γραμματάς & Μουδατσακίς,2008· Βουτσινά,1991) ενώ στη συνέχεια προχωράει σε πιο σύνθετες μορφές έκφρασης (Κουρετζής,1991). Προχωρώντας ένα βήμα τη *σωματική έκφραση*, με τη βοήθεια φανταστικών και συμβολικών στοιχείων, και χωρίς την επενέργεια του λόγου, σειρά έχει η *παντομίμα* (Γραμματάς,1997,1996· Μουδατσάκης,1994).

Στην *παντομίμα* το παιδί εκφράζει τα συναισθήματά του με κινήσεις, στις οποίες συμμετέχει ολόκληρο το σώμα, ενώ απουσιάζει ο λόγος (Κουρετζής,2008· Κοντογιάννη,2000· Βαρελόπουλος,1996). Η τεχνική αυτή δεν απαιτεί κάποια ιδιαίτερη προετοιμασία, καθώς βασίζεται αποκλειστικά στο σώμα, την φαντασία και την αίσθηση (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Γραμματάς & Μουδατσακίς,2008· Κουρετζής,2008). Όσον αφορά τον *αυτοσχεδιασμό*, αυτός με τη σειρά του, επιτρέπει στο παιδί να εκφράσει ελεύθερα τον εσωτερικό κόσμο του, και να ανακαλύψει νέες εμπειρίες (Κουρετζής,2008,1991). Παρόλο που ο *αυτοσχεδιασμός* δεν βασίζεται σε κάποιο σενάριο, αλλά αυτό δομείται σταδιακά, δοθέντος κάποιου ερεθίσματος (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008), χρειάζεται να οριστούν οι συνθήκες του χώρου και του χρόνου, καθώς επίσης και η χρήση αντικειμένων που θα εμπλουτίσουν τη δράση (Γραμματάς,1997,1996). Είναι μία τεχνική, μέσω της οποίας το παιδί έρχεται πιο κοντά με την υπόλοιπη ομάδα και αλληλεπιδρά με τα μέλη της (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008). Οι *αυτοσχεδιασμοί* μπορεί να είναι κατευθυνόμενοι, ελεύθεροι, αυθόρμητοι ή σκηνικοί, ανάλογα με το χώρο, το χρόνο και το ερέθισμα που τους ενεργοποιεί (Βουτσινά,1991· Κουρετζής,1991).

Πέραν από τις προαναφερθείσες τεχνικές, οι οποίες είναι και οι πιο διαδεδομένες, υπάρχουν και άλλες, που, παρόλο που χρησιμοποιούνται, δεν είναι εξίσου βασικές. Η *εκμετάλλευση του τυχαίου*, είναι μία τέτοια ενέργεια, κατά την οποία, από ένα απρόοπτο συμβάν, ένα απλό ερέθισμα, μπορεί να παραχθεί ένα ολόκληρο δρώμενο (Κουρετζής,2008· Σέξτου,1998). Τα *οπτικοακουστικά ερεθίσματα* ακόμη αποτελούν μία τεχνική *θεατρικού παιχνιδιού*, καθώς δίνουν στο παιδί την ευκαιρία της αυτοανακάλυψης, η οποία τις περισσότερες φορές έχει αισθησιοκινητικό χαρακτήρα (Γραμματάς,1997,1996). Τέτοιου είδους ερεθίσματα συναντώνται στα παιχνίδια που έχουν σχέση με το φως και τη σκιά (Κουρετζής,1991,1990). Στις παραπάνω τεχνικές προστίθεται η *δημιουργία περιβάλλοντος δράσης*, στην οποία, με την βοήθεια



διάφορων υλικών διαμορφώνεται ένα τέτοιο «περιβάλλον» σε οποιοδήποτε χώρο (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής,2008), το οποίο, αφού δημιουργηθεί, λειτουργεί ως ερέθισμα απέναντι στα παιδιά. Τέλος, δύο επιπλέον τεχνικές που προτείνονται είναι η *υπερβολή και η αντίθεση*, που αποτελούν τα δύο κύρια κωμικά στοιχεία και λειτουργούν ως γόνιμα ερεθίσματα, και η *μάσκα-κούκλα*, μία τεχνική κατά την οποία τα παιδιά δημιουργούν τις δικές τους μάσκες και εκφράζονται μέσα από αυτές (Γραμματάς,1997,1996· Μουδατσάκης,1994· Κουρετζής,1991).

Παρά τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται, οι οποίες δίνουν μια κατεύθυνση και προσανατολίζουν τα παιδιά, το *θεατρικό παιχνίδι* δεν παύει να είναι παιχνίδι, που συνεπάγεται ότι ξεκινάει και τελειώνει με τη ευχαρίστηση των παιδιών, χωρίς να υπακούει σε συγκεκριμένες νόρμες (Faure & Lascar,1991· Κουρετζής,1991). Ως αυθόρμητη και ελεύθερη έκφραση, δεν μπορεί να έχει καμία τυποποιημένη κατεύθυνση και κανένα περιορισμό, αφού τον πρώτο και βασικότερο ρόλο κατέχει η φαντασία (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής,2008· Γραμματάς 1997,1996).

### *1.6) Ρόλος εμπυχωτή-παιδαγωγού*

Είναι φανερό λοιπόν, πως στη διαδικασία του *θεατρικού παιχνιδιού* δύο είναι τα κύρια πρόσωπα: οι *συμμετέχοντες* και ο *εμπυχωτής* (Κουρετζής, 2008,1991), καθώς αν δεν υπάρχουν και οι δύο, δεν μπορεί να συντελεστεί *θεατρικό παιχνίδι* (Καραμήτρου,2000· Γραμματάς,1997,1996). Κατά τη διάρκεια ενός *θεατρικού παιχνιδιού*, ο εκπαιδευτικός αλλάζει «ρόλο» και από δάσκαλος μετατρέπεται σε *εμπυχωτής* των παιδιών (Κουρετζής,2008,1991). Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί πως το *θεατρικό παιχνίδι* δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί εξαναγκαστικά και μέσα σε κλίμα πίεσης (Γραμματάς,1997,1996· Μουδατσάκης,1994). Γι αυτό το λόγο άλλωστε, ο *εμπυχωτής* πρέπει να δημιουργεί ένα ευνοϊκό κλίμα και να προδιαθέτει την ομάδα για παιχνίδι, εμπνέοντας εμπιστοσύνη και προσφέροντας ελευθερία (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Beauchamp,1998· Γραμματάς,1997).

Επίσης οφείλει να είναι γαλήνιος, οικείος με τα παιδιά, και κυρίως με τη στάση του, να δίνει κίνητρα και να εμπνέει τα μέλη της ομάδας (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής, 2008,1991). Η αισιοδοξία και ο ενθουσιασμός είναι επίσης απαραίτητα για τη διεξαγωγή ενός *θεατρικού παιχνιδιού*, όπως και η επιμονή και η υπομονή, καθώς τα παιδιά δεν

πρόκειται να γίνουν ξαφνικά συνεργάσιμα και θαρραλέα, ούτε και ο εκπαιδευτικός από τη μία στιγμή στην άλλη απόλυτα σωστός *εμψυχωτής*, αλλά όλα αυτά θα κατακτηθούν σταδιακά (Κουρετζής,2008,1991· Βουτσινά,1991). Παράλληλα καλό θα ήταν να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις εμπειρίες τους και να μην έχει υπερβολικές απαιτήσεις, στις οποίες δεν θα μπορούν να ανταποκριθούν (Faure & Lascar,1991· Βουτσινά,1991· Κουρετζής,1991). Μέσα σε όλο αυτό το κλίμα ακόμη, δε θα πρέπει να γίνεται επικριτικός, αλλά, να ακούει με ενδιαφέρον τις γνώμες των παιδιών, να τις υπολογίζει και να μην δίνει την αίσθηση του διδακτισμού (Κουρετζής,2008· Βουτσινά,1991). Άλλωστε σκοπός του είναι να καθοδηγεί, όχι να κατευθύνει (Γραμματάς,1997,1996· Μουδατσάκης,1994).

Επιπρόσθετα η φαντασία και η δημιουργικότητα είναι βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να τον διακατέχουν, (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Beauchamp,1998· Μουδατσάκης,1994) καθώς επίσης και η ικανότητά του να συλλαμβάνει και να εκμεταλλεύεται στο έπακρον το απρόοπτο -το τυχαίο (Κουρετζής,2008,1991). Αυτός είναι άλλωστε που –με τα ερεθίσματα που δίνει- εξάπτει τη φαντασία τους, κατευθύνει δημιουργικά και διακριτικά πάντα τις ενέργειες των παιδιών, και κρατά τη συνέχεια και τη συνοχή της ομάδας (Beauchamp,1998· Μουδατσάκης,1994). Μαζί με τα παιδιά φτιάχνει τις προϋποθέσεις ούτως ώστε να οδηγηθεί η ομάδα στην επιτυχή έκβαση του *θεατρικού παιχνιδιού* (Γραμματάς,1997,1996· Κουρετζής,1991). Ένα *θεατρικό παιχνίδι* σχεδιάζεται για τα παιδιά, πραγματοποιείται από αυτά και θεωρείται «επιτυχημένο» όταν ικανοποιεί τις συναισθηματικές, τις πνευματικές και τις αισθησιοκινητικές τους ανάγκες (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Γραμματάς, 1997,1996· Faure & Lascar,1991· Βουτσινά,1991).

Σύμφωνα με την Beauchamp (1998), η ευθύνη που ο *εμψυχωτής-παιδαγωγός* έχει απέναντι στα παιδιά είναι πολύ μεγάλη, καθώς θα πρέπει πρώτα απ' όλα να διδάσκει. Ο εκπαιδευτικός δεν 'πετάει το μανδύα' της διδακτικής διάστασης του έργου του, αλλά βρίσκει έναν δημιουργικό τρόπο διδασκαλίας (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Κουρετζής,2008). Έπειτα ο ίδιος οφείλει να προτείνει καταστάσεις- δράσεις, που είναι ευνοϊκές για μάθηση, και τέλος να εμψυχώνει μια ομάδα στο μέγιστο της δημιουργικότητάς της και να μην φοβάται να κάνει κι αυτός, τα όσα ζητά από τους μαθητές του, να εκθέτει δηλαδή, δημιουργικά τον εαυτό του (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής,2008,1991). Ο ίδιος δεν απορροφάται από την δράση των παιδιών, αποστασιοποιείται από αυτήν, κρατώντας όμως την αίσθηση της

ατμόσφαιρας και κατευθύνει με βάση τις ανάγκες της ομάδας και τα εκάστοτε ερεθίσματα (Παπαδόπουλος, 2010).

Ο *εμπυχωτή-παιδαγωγός* κινείται σε πολλούς άξονες, (Κουρετζής,2008) εκ των οποίων οι τρεις βασικότεροι είναι αρχικά ο παιδαγωγικός άξονας, στον οποίο ο *παιδαγωγός-εμπυχωτής* ωθεί τα παιδιά στην αυτοενεργοποίηση μέσα από τη δημιουργία τρόπων έκφρασης και επικοινωνίας (Κουρετζής,2008,1991). Στη συνέχεια σειρά έχει ο θεατρικός άξονας, όπου τα καθοδηγεί, για να ανακαλύψουν το παιχνίδι των ρόλων – τη σκηνική δράση δηλαδή, και τέλος ο ψυχολογικός, όπου με το αίσθημα ασφάλειας που ο *εμπυχωτής* προσφέρει στα παιδιά, τα βοηθάει να εκφράζονται ελεύθερα και δημιουργικά (Γραμματάς,1997,1996· Μουδατσάκης, 1994).

Συνεπώς, φαίνεται ότι ο *εμπυχωτής- παιδαγωγός* δεν πρέπει να ενεργεί ούτε σαν σκηνοθέτης που εκπαιδεύει και διδάσκει τους ηθοποιούς για την σκηνική τους παρουσία, (Κοντογιάννη,2000· Γραμματάς,1997,1996· Μουδατσάκης,1994) ούτε και σαν δάσκαλος που πραγματοποιεί διδασκαλία (Γραμματάς,1996· Μουδατσάκης, 1994), καθώς οποιαδήποτε προσπάθεια διδασχής του *θεατρικού παιχνιδιού* ως μάθημα, θα πέσει στο κενό (Γραμματάς,1997,1996· Κουρετζής,1991). Αντίθετα, πρέπει, τόσο ο ίδιος, όσο και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, να τον αποδέχονται ως ένα ακόμα μέλος, λειτουργικά ενταγμένο στο *θεατρικό παιχνίδι*, καθώς αυτό δεν αποτελεί κάποια μορφή πειθαρχημένης τέχνης αλλά στηρίζεται στον αυθορμητισμό (Γραμματάς,1997· Κουρετζής,1991). Σε ένα *θεατρικό παιχνίδι*, ο *εμπυχωτής- παιδαγωγός* δεν έχει σκοπό να κατευθύνει, αλλά να καθοδηγεί, γι αυτό τον λόγο πρέπει να αποβάλλει την νοοτροπία της διδασκαλίας και να υιοθετήσει την νοοτροπία της δημιουργίας. (Γραμματάς,1997· Βαρελόπουλος,1996· Μουδατσάκης,1994). Ο *εμπυχωτής* θα πρέπει να συμμετέχει χωρίς να εξουσιάζει, να καθοδηγεί αλλά να μην κατευθύνει, να παίζει, αλλά να μην διδάσκει, και όλα τα παραπάνω να τα πράττει έμμεσα και διακριτικά (Γραμματάς 1997,1996· Μουδατσάκης,1994· Κουρετζής,1991).

Γίνεται λοιπόν φανερό πως ο ρόλος του *παιδαγωγού- εμπυχωτή* είναι ένας απαιτητικός και βαρύνουσας σημασίας ρόλος για την πραγματοποίηση ενός *θεατρικού παιχνιδιού* (Καραμήτρου,2010· Κουρετζής,2008· Γραμματάς,1997). Παρόλο που δεν χρειάζεται κάποιο ιδιαίτερο ταλέντο ή δεξιότητες (Beauchamp,1998), το *θεατρικό παιχνίδι* απαιτεί από τον εκπαιδευτικό, που επιθυμεί να γίνει *εμπυχωτής- παιδαγωγός*, να γνωρίζει παιδαγωγικές πρακτικές αλλά και πρακτικές της σωματικής, λεκτικής και ψυχικής έκφρασης, της θεατρικής τεχνικής (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κοντογιάννη,2000) και κυρίως να είναι γνώστης της ψυχολογίας του παιδιού

(Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Κουρετζής,2008· Γραμματάς,1997· Μουδατσάκης,1994) . Όπως άλλωστε τονίζει και ο Slade (1958) « *Οι παρεμβολές τείνουν να διαταράζουν την εμπιστοσύνη του παιδιού. Αν ένας ενήλικας παρεμβαίνει πολύ συχνά, "το θέατρο για το παιδί" πεθαίνει*».

### *1.7) Υλικοτεχνικά μέσα*

Για να υλοποιηθεί λοιπόν ένα *θεατρικό παιχνίδι*, όπως γίνεται φανερό, δεν χρειάζεται ιδιαίτερη προετοιμασία ή δαπάνες, όπως σε μία οργανωμένη παράσταση, αλλά μόνο το ζεύγος *συμμετέχοντες-εμπυχωτής*, και κάποιος χώρος ανάπτυξης (Κουρετζής,2008,1991). Χώρος ανάπτυξης του *θεατρικού παιχνιδιού* μπορεί να γίνει οποιοδήποτε περιβάλλον,το οποίο να πληροί απλές προϋποθέσεις, όπως το να είναι ασφαλές για την αποφυγή τραυματισμών, να επαρκεί για τον αριθμό των παιδιών που συμμετέχουν και να είναι καθαρό (Καραμήτρου,2010· Κουρετζής,2008). Άλλωστε όπως γνωρίζουμε ο χώρος αυτός καθαυτός, δεν επηρεάζει ιδιαίτερα το εκάστοτε *θεατρικό παιχνίδι*, αφού διαμορφώνεται από τα ερεθίσματα που δίνει ο εμπυχωτής (Γραμματάς1997,1996· Βουτσινά,1991). Παρόλα αυτά, υπάρχουν και κάποια υλικοτεχνικά μέσα, τα οποία, αν και δεν είναι απαραίτητα για τη διεξαγωγή του *θεατρικού παιχνιδιού*, βοηθούν όταν υπάρχουν (Κουρετζής,1991). Αυτά είναι :

- *Σκηνικά - κοστούμια*
- *Μακιγιάζ*
- *Μουσική – ήχοι*

Όσον αφορά τα *σκηνικά και τα κοστούμια*, αποτελούνται από διάφορα υφάσματα και παλιά ρούχα, που τα παιδιά μπορούν να φέρουν από το σπίτι τους (Μουδατσάκης,1994· Faure & Lascar,1991), όπως επίσης και από διάφορα αντικείμενα, που θα τα ήταν δυνατό να τα κατασκευάσουν, και θα τους προσέφεραν σπουδαία ερεθίσματα (Κουρετζής,2008· Σέργη,1991). Δε χρειάζεται δηλαδή, η κατασκευή κάποιου πολυδάπανου σκηνικού ή η αγορά ακριβών κουστουμιών, (Σέξτου,1998· Γραμματάς,1997,1996· Κουρετζής,1991) αλλά με τη φαντασία τους τα παιδιά, μπορούν με απλά υλικά, να δημιουργήσουν τις μεταμφιέσεις τους και έναν ολόκληρο *θεατρικό κόσμο* (Γραμματάς,1997· Μουδατσάκης,1994).

Το *μακιγιάζ* ακόμη αποτελεί ένα εντυπωσιακό ερέθισμα ως προς τα παιδιά, το οποίο μπορεί ταυτόχρονα να τα διασκεδάσει ακόμη πιο πολύ, καθώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν, όχι τα κλασικά υλικά *μακιγιάζ*, αλλά δακτυλομπογιές, τέμπερες και

διάφορα κραγιόν για βάνιμο (Κουρετζής,2008,1991). Τέλος τα ηχητικά και μουσικά ερεθίσματα, δεν αποτελούνται μόνο από τη μουσική, αλλά μπορεί να είναι και μη καθορισμένοι ήχοι, που παράγονται από διάφορα μουσικά όργανα, ή και από όργανα που έχουν κατασκευάσει τα ίδια τα παιδιά (Μουδατσάκης,1994· Κουρετζής,1991). Ακόμη μπορεί να προέρχονται από φυσικούς ήχους που έχουμε ηχογραφήσει ή ακούμε εκείνη τη στιγμή, ή και από ακαθόριστους ήχους που ο καθένας μπορεί να υιοθετήσει (Κουρετζής,2008,1991). Όλα τα παραπάνω αποτελούν κάποια μέσα που βοηθούν την εξέλιξη του *θεατρικού παιχνιδιού*, όμως δεν είναι απαραίτητα για την διεξαγωγή του ούτε για την επιτυχία του (Κουρετζής,2008· Γραμματάς,1997,1996). Άλλωστε το μόνο που χρειάζεται ένα *θεατρικό παιχνίδι* για να διεξαχθεί, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι το σώμα και η φαντασία (Κουρετζής,2008· Γραμματάς,1997· Μουδατσάκης,1994· Κουρετζής,1991).

### *1.8) Το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαιδευτική πράξη*

Όπως λοιπόν γίνεται φανερό, τα πολλαπλά οφέλη του *θεατρικού παιχνιδιού*, μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, και να δράσουν θετικά μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον, και κυρίως να αλλάζουν την κατεστημένη δομή της εκπαιδευτικής πράξης (Τσιάρας,2004· Σέξτου,1998). Σύμφωνα με τον Κουρετζή (2008), το *θεατρικό παιχνίδι* την εκπαίδευση, κινείται στους παρακάτω άξονες:

- Ως τεχνική παρέμβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Ως κοίτη συνάντησης των αντικειμένων που περιλαμβάνονται σε ένα ολόκληρο πρόγραμμα Αισθητικής Αγωγής.
- Ως μέσο αισθητοποίησης του μαθήματος στις φάσεις της αφόρμησης, της προσφοράς και της εμπέδωσης.

Σαν τεχνική παρέμβασης στην εκπαιδευτική πράξη το *θεατρικό παιχνίδι* συνεισφέρει στην διαμόρφωση μίας δυναμικής ομάδας (Κουρετζής,2008,1991), ούτως ώστε να έχει συνοχή μεταξύ της και να λειτουργεί ως ένα ενιαίο σύνολο (Γραμματάς,1997,1996). Τα παιδιά, μέσω της ελευθερίας της έκφρασης και της κίνησης, αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται, δημιουργώντας έτσι σταθερές σχέσεις συνεργασίας μεταξύ τους (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Κουρετζής,2008· Γραμματάς,1997). Επιπρόσθετα διευρύνει τη σχέση δασκάλου- μαθητή και οδηγεί στην βελτίωση της στάσης και συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές

(Κουρετζής,2008· Κοντογιάννη,2000· Σέξτου,1998), αφού ο ίδιος ο δάσκαλος αποτελεί ενεργό μέλος της ομάδας, και είναι λειτουργικά ενταγμένος σε αυτή, έχοντας αποβάλλει κάθε αίσθηση διδακτισμού (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Γραμματάς,1997). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τις ανάγκες των μαθητών τους και τους παρέχουν την απαραίτητη στήριξη, και οι μαθητές αντίστοιχα κατανοούν περισσότερο τη συμπεριφορά και στάση των δασκάλων απέναντί τους (Καραμήτρου,2010· Κουρετζής,2008).

Επιπρόσθετα, ως κοίτη συνάντησης των αντικειμένων της Αισθητικής Αγωγής (Εικαστικά- Μουσική), το *θεατρικό παιχνίδι* προσφέρει την δυνατότητα στα παιδιά να γνωρίσουν κι επιμέρους καλλιτεχνικές δραστηριότητες (Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008· Κουρετζής,2008· Τσιάρας,2004). Παράλληλα, τους βοηθά να συνειδητοποιήσουν την σύνδεση των τεχνών μεταξύ τους, (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Γραμματάς,1996· Μουδατσάκης,1994) όσο και την σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον (Κουρετζής, 2008,1991). Επιπρόσθετα οι μαθητές έχουν την ευχέρεια να ανακαλύψουν νέες δυνατότητές τους, όπως επίσης καινούργιους και δημιουργικούς τρόπους επικοινωνίας και να δραστηριοποιηθούν στο μέγιστο βαθμό (Γραμματάς,1997,1996· Μουδατσάκης, 1994· Κουρετζής,1991). Όπως τονίζει και ο Κουρετζής (2008), γίνεται φανερό ότι η *θεατρική παιδεία*, αποτελεί ουσιαστικά ένα μέσο αντιμετώπισης του μηχανιστικού χαρακτήρα του σχολείου, καθώς διευρύνει τους ορίζοντες των παιδιών, πέρα από τη στείρα απομνημόνευση και την ‘αυτιστική’ μάθηση.

Καταληκτικά, λειτουργώντας σαν μέσο αισθητοποίησης του μαθήματος στην φάση της αφόρμησης, εισάγει τους μαθητές στην ατμόσφαιρα του γνωστικού αντικειμένου, και τους παρέχει την δυνατότητα να αντιληφθούν με τις αισθήσεις τους τη συγκεκριμένη πληροφορία (Κουρετζής,2008· Μουδατσάκης,1994). Παράλληλα στην φάση της εμπέδωσης, με την αισθητοποίηση, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να αναπαραστήσουν τα όσα διδάχτηκαν, κι έτσι, μέσω της αίσθησης, να προεκτείνουν και να ερμηνεύσουν την γνώση έξω από το ανταγωνιστικό πλαίσιο του σχολείου (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής,2008,1991). Άλλωστε βασικό χαρακτηριστικό του *θεατρικού παιχνιδιού* είναι ότι οι γνώσεις αποκτώνται μέσω των αισθήσεων (Γραμματάς,1997,1996· Βουτσινά,1991· Κουρετζής, 1991).

### *1.9) Παιδαγωγικά οφέλη θεατρικού παιχνιδιού*

Με όλα όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι το *θεατρικό παιχνίδι* μπορεί να προσφέρει αρκετά παιδαγωγικά οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως στους συμμετέχοντες, που δεν είναι άλλοι, από τα παιδιά αλλά και τους εκπαιδευτικούς (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής,2008· Τσιάρας,2004· Γραμματάς,1997· Faure & Lascar,1991· Βουτσινά,1991). Είναι μία δημιουργική και ευφάνταστη διαδικασία και μια αυθόρμητη έκφραση, μέσα από την οποία οι μαθητές χρησιμοποιώντας αβίαστα το σώμα και την φαντασία τους, (Κουρετζής,1991,1990) μπορούν να εξωτερικεύσουν την εσωτερικότητά τους και να επικοινωνήσουν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Κουρετζής,2008· Κοντογιάννη,2000· Γραμματάς,1997,1996).

Πρώτα απ'όλα, όπως έχει ήδη τονιστεί, το *θεατρικό παιχνίδι* βοηθάει τους μαθητές τόσο να γνωρίσουν καλύτερα το σώμα τους, όσο και να μπορούν να το ελέγχουν (Καραμήτρου,2010· Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής,2008). Κατά συνέπεια έχουν την δυνατότητα να επεκτείνουν και να ενισχύουν τις δεξιότητες, που έχουν κατακτήσει με τα όργανα του σώματός τους (Κουρετζής,1991,1990). Η σωματική γλώσσα, οι κινήσεις, οι χειρονομίες, οι μορφασμοί και το επικοινωνιακό νόημα πίσω από αυτά, έχουν βαρύνουσα σημασία στο *θεατρικό παιχνίδι* (Γραμματάς & Μουδατσάκης,2008· Κουρετζής,2008· Γραμματάς,1997,1996). Σημαντική επίσης είναι και η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από το *θεατρικό παιχνίδι*, καθώς μαθαίνουν να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, να καλλιεργούν τον γραπτό και τον προφορικό τους λόγο, να συνδιαλέγονται και να συζητούν με την υπόλοιπη ομάδα, να επιχειρηματολογούν και να βελτιώνουν τον γλωσσικό τους κώδικα (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Γραμματάς,1996· Faure & Lascar,1991· Βουτσινά,1991). Ως προς τον εσωτερικό τους κόσμο, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα συναισθήματά τους, μπορούν, δηλαδή, να τα γνωρίσουν σε βάθος και να τα εκφράσουν, χωρίς να έχουν το φόβο της αξιολόγησης και της τιμωρίας (Κουρετζής,2008· Τσιάρας,2004· Μουδατσάκης, 1994· Βουτσινά, 1991).

Κινητοποιώντας τα παιδιά να “γίνουν κάτι άλλο” και να δοκιμάσουν διάφορους ρόλους, οξύνεται η φαντασία και η δημιουργικότητά τους (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Κουρετζής,2008· Γραμματάς,1997,1996). Ακόμη έχουν την δυνατότητα κάθε φορά να βιώνουν καινούργια συναισθήματα και καταστάσεις, αυτών που απαιτεί ο εκάστοτε «ρόλος», που καλούνται να υποδυθούν (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Κουρετζής,1991,1990). Το *θεατρικό παιχνίδι* βοηθά ακόμα την ανάπτυξη της επικοινωνίας των παιδιών με τους γύρω τους (Faure & Lascar,1991· Βουτσινά,1991).

Όπως αρχίζουν να γνωρίζουν τον εαυτό τους, έτσι γνωρίζουν και τους άλλους (Κουρετζής,1991). Κατ' επέκταση, δε φοβούνται να αποκαλυφθούν απέναντί τους, και να «εκτεθούν» δημιουργικά μπροστά τους, αλλά αντίθετα με τον καιρό, είναι κάτι το οποίο, τα ίδια επιζητούν και επιδιώκουν (Κουρετζής,2008· Βαρελόπουλος,1996· Βουτσινά,1991).

Τα παιδιά μέσα από την προσωπική τους δράση, αντιλαμβάνονται την έννοια της ισότητας και της συνεργασίας, και αποδέχονται συνειδητά ότι το *θεατρικό παιχνίδι* δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει χωρίς τη συμμετοχή και την σύμπραξη όλης της ομάδας (Κοντογιάννη,2000· Σέξτου,1998· Βουτσινά,1991). Ασκούνται ακόμα στο να παρατηρούν, να βλέπουν, να ακούνε και να απαντάνε, να αυτοσυγκεντρώνονται, να ανακαλύπτουν τα όριά τους, αλλά και τα όρια των άλλων, να κατανοούν και να γίνονται κατανοητοί (Γραμματάς,1997,1996· Μουδατσάκης,1994· Faure & Lascar,1991· Βουτσινά,1991). Έτσι είναι ευνόητο ότι τα παιδιά καλλιεργούν την κοινωνικότητα και την συλλογικότητα, κάτι που είναι άκρως σημαντικό στο θέατρο, αφού και το ίδιο αποτελεί μια συλλογική δραστηριότητα, η οποία ενέχει όλα τα παραπάνω στοιχεία (Σέξτου,1998· Faure & Lascar,1991). Δεν υπάρχει *θεατρικό παιχνίδι*, χωρίς τη συνεργασία μιας ομάδας (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Καραμήτρου,2010· Κουρετζής,2008· Γραμματάς,1997,1996). Ως επακόλουθο τα παιδιά κοινωνικοποιούνται, καθώς αναπτύσσουν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας το διάλογο, την συνεργασία, μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται μεταξύ τους και να καταργούν τους στείρους ανταγωνισμούς, οι οποίοι, πολύ συχνά διέπουν τις μεταξύ τους σχέσεις (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Γραμματάς,1997· Μουδατσάκης,1994· Βουτσινά,1991).

Κατά συνέπεια, επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της κοινωνικής νοημοσύνης των μαθητών, καθώς μαθαίνουν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται αρμονικά με τους γύρω τους, να κατανοούν τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους και γενικότερα, να αναπτύσσουν με λίγα λόγια την *ενσυναίσθηση* (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Κουρετζής,2008). Το *θεατρικό παιχνίδι* ακόμη μπορεί να ενεργήσει και ως μέσο εκτόνωσης του συναισθηματικού φόρτου, της έντασης, της επιθετικότητας (Γραμματάς,1997,1996· Μουδατσάκης,1994· Faure & Lascar,1991· Βουτσινά,1991). Τα παιδιά αποφορτίζονται από την κούραση και το άγχος που μπορεί να κουβαλούν, χαλαρώνουν, και βρίσκουν δημιουργικές διεξόδους για να εκφραστούν (Καραμήτρου,2010· Κουρετζής,2008· Σέξτου,1998· Βαρελόπουλος,1996). Το *θεατρικό παιχνίδι* δηλαδή, εκτός από μία ολοκληρωμένη διδακτική τεχνική, μπορεί να



γίνει εργαλείο ουσιαστικής αντιμετώπισης προβλημάτων (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Κουρετζής,2008· Γραμματάς,1997,1996· Μουδατσάκης,1994· Faure & Lascar,1991).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

#### 2.1) Προσδιορισμός του όρου «δημιουργική γραφή»

Η *δημιουργική γραφή*, όπως μας φανερώνεται και από τον ίδιο τον όρο, είναι μια διαδικασία που συνδέεται στενά με την έννοια της δημιουργικότητας, (Γρόσδος, 2017· Forgeard & Kaufman,2013· Καρακίτσιος,2013· Paul,2011· Vakil,2008) κάτι που αυτόματα την κάνει να βρίσκεται έξω από καλούπια ορισμών και συμβάσεων (Καρακίτσιος,2013· Κωτόπουλος,2011). Ως όρος είναι στην ουσία μια τυπική μετάφραση του αγγλόφωνου όρου «creative writing» και χρησιμοποιείται με διττό τρόπο (Γρόσδος, 2014· Κωτόπουλος,2012). Από τη μία πλευρά χρησιμοποιείται με την ευρεία έννοιά του, η οποία υπονοεί ουσιαστικά τη διδαχή της λογοτεχνική γραφής και περιλαμβάνει στο σύνολό του διάφορες τεχνικές (Forgeard & Kaufman,2013· Καραγιάννης,2010). Αυτές οι τεχνικές στοχεύουν στην κατάκτηση λογοτεχνικών και συγγραφικών δεξιοτήτων, καθώς και στην ανάπτυξη της φαντασίας του παιδιού, μέσα από δημιουργικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες (Καρακίτσιος,2013· McVey,2008). Μέσα από αυτές τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, τα παιδιά οδηγούνται στην παραγωγή γραπτού λόγου, με τρόπο ο οποίος έχει παιγνιώδη χαρακτήρα μάθησης, και μπορεί να διεγείρει τη δημιουργικότητα και να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους (Παπαδοπούλου,2017,2000· Γρόσδος, 2008).

Από την άλλη πλευρά, σημαίνει, το να μπορεί κανείς να ελέγχει και να διαχειρίζεται τις δημιουργικές του σκέψεις και να τις μετατρέπει σε γραφή (Paul,2011· Καραγιάννης,2010· Vakil,2008· Beaton,1996). Εδώ αξίζει να επισημανθεί ότι συχνά προκαλείται σύγχυση γύρω από αυτό τον όρο, τόσο εξαιτίας της πολλαπλής σημασίας και χρήσης του, όσο και λόγω των διαφορούμενων νοημάτων του (Γρόσδος 2017, 2014). Αρκετοί ταυτίζουν το δημιουργικό γράψιμο αυστηρά και μόνο με τη λογοτεχνία, ενώ άλλοι θεωρούν πως η *δημιουργική γραφή* αφορά τη δυνατότητα παραγωγής μιας πρωτότυπης γραπτής σύνθεσης (Ramet 2004).

Η ολιστική προσέγγιση της *δημιουργικής γραφής* δεν αναζητά ένα δημιουργικό άτομο, αλλά τις συνθήκες μέσα στις οποίες το άτομο μπορεί να αφεθεί και να αναπτύξει ολόπλευρα τη δημιουργικότητά του (Παπαδοπούλου, 2007· Myers,2006). Αυτό σημαίνει ότι ο κάθε άνθρωπος είναι σε θέση να γράφει άλλα και να εξετάζει, να

διορθώνει και να ανακατασκευάζει τα όσα έγραψε (Καρακίτσιος,2013· Κωτόπουλος,2011). Η μέθοδος αυτή αποτελεί μια βιωματική προσέγγιση του λόγου (Anderson,2009· Lammot,2007· Παπαδοπούλου,2000). Το παιδί μέσω της *δημιουργικής γραφής* βιώνει την ίδια τη γραφή, καθώς στην προσπάθειά του να εξοικειωθεί με το λόγο, ταυτόχρονα μαθαίνει και ποιο είναι το εύρος των δυνατοτήτων του, ενώ όλα αυτά, είναι συνδυασμένα μέσα σε ένα παιχνίδι, συνεπώς τόσο η γραφή όσο και η ανάγνωση γίνονται δημιουργικές απασχολήσεις (Καραγιάννης,2010· Morley,2009). Αξίζει εδώ να τονιστεί πως η *δημιουργική γραφή* περιλαμβάνει χαρακτηριστικά της διασκέδασης, όπως είναι η φαντασία, το ενδιαφέρον, η περιέργεια, η περιπέτεια και ο πειραματισμός, μέσα σε ένα πλέγμα που ξεφεύγει από το στείο διδακτισμό και ουσιαστικά λειτουργεί ως ‘αντίδοτο’, μέσα στο σύγχρονο σχολείο (Anderson,2009· Vakil,2008· Lammot,2007).

Μέσα από το διδακτικό αντικείμενο της *δημιουργικής γραφής* οι μαθητές πειραματίζονται σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη, χωρίς το φόβο της αξιολόγησης, του σωστού ή του λάθους, ή της τιμωρίας, (Morley,2009· Vakil,2008· Myers,2006) ενώ ταυτόχρονα δίνεται έμφαση στην παραγωγική δραστηριότητα και την αξιοποίηση προσωπικών εμπειριών και συναισθημάτων (Protherough,1983). Ακόμη μέσα από τη *δημιουργική γραφή* το άτομο πολλές φορές αισθάνεται μια ψυχική εκτόνωση και απελευθέρωση των συναισθημάτων και των σκέψεων που τον καταπιέζουν, αφού αυτές πλέον εκφράζονται γραπτώς (Καρακίτσιος,2013· Παπαδοπούλου,2000). Ο γράφων λυτρώνεται, καθώς οδηγείται περισσότερο από την ανάγκη του να εκφράσει συναισθήματα και ιδέες, και λιγότερο από τις περιοριστικές απαιτήσεις και τις λογικές ακολουθίες, τις οποίες θέτει η γραφή (Καρακίτσιος,2013· Κωτόπουλος,2011· Παπαδοπούλου,2000· Beaton,1996).

Η *δημιουργική γραφή* αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο, η οποία έχει σκοπό να μεταδώσει τον πρωτεύοντα ρόλο της έκφρασης, της γραφής και του λόγου, στους μαθητές (Καρακίτσιος,2013· Κωτόπουλος,2012· Vakil,2008). Πρόκειται για τη διαδικασία, σύμφωνα με την οποία, με την διέγερση της παιδικής δημιουργικότητας, προκαλείται η παραγωγή λόγου, με παιγνιώδη τρόπο, ο οποίος απέχει από τα κατεστημένα μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια του σχολείου (Σουλιώτης,2012, 1995). Η μέθοδος αυτή προσεγγίζει βιωματικά, μέσα από το παιχνίδι, τη μάθηση του λόγου και στηρίζεται στην αναδόμηση των στοιχείων της λέξης, της πρότασης και κατ’ επέκταση του κειμένου, με σκοπό την παραγωγή νέων κειμένων (Lammot,2007· Πασσιά & Μανδηλαράς,2001).

Η πλειονότητα των δραστηριοτήτων της *δημιουργικής γραφής* τείνει προς τα είδη της λογοτεχνίας (Καρακίτσιος, 2013· Broekkamp & Janssen & Bergh,2009· Lammot,2007· Dawson,2005). Με άλλα λόγια είναι κάθε γραφή, που ξεφεύγει από τα όρια της τυπικής-ακαδημαϊκής γραφής, αλλά ακολουθεί πιο λογοτεχνικούς δρόμους (McVey,2008· Vakil,2008· Ξανθάκου,1998). Η *δημιουργική γραφή* μπορεί να λειτουργήσει μέσα στο θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο για την εκμάθηση, καθώς και την κατάκτηση της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών (Καραγιάννης,2010· Myers,2006). Ως εκ τούτου, θα μπορούσε να ενταχθεί τόσο στο χώρο της Φιλολογίας, καθότι εμπεριέχει στοιχεία της λογοτεχνίας, όσο και στο χώρο της Παιδαγωγικής ως μέθοδος συγγραφής ή ακόμη και στο πεδίο της Ψυχολογίας, ως θεραπευτική τεχνική (Καρακίτσιος,2013· Harper,2010· Ramet,2004).

## 2.2) *Η δημιουργική γραφή στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα*

Η *δημιουργική γραφή* στην Ελλάδα μέχρι τις αρχές του 21ου αιώνα δεν ήταν τόσο συστηματική, αφού γινόταν μόνο σε σεμιναριακά και σε εργαστηριακά μαθήματα, και απουσίαζε παντελώς από το θεσμοθετημένο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα στο δημοτικό σχολείο (Καρακίτσιος,2013· Κωτόπουλος, 2011· Καραγιάννης,2010). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα άρχισε τα τελευταία χρόνια να συνειδητοποιεί την σπουδαιότητα της (Καρακίτσιος,2013· Κωτόπουλος,2011). Ουσιαστικά η πρώτη απόπειρα να ανανεωθεί το μέχρι τότε Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το δημοτικό σχολείο, και να συμπεριλάβει τη *δημιουργική γραφή*, γίνεται το 2000 (Καρακίτσιος,2013). Πλέον όμως, κατέχει μια σημαντική θέση στο Δ.Ε.Π.Π.Σ, ως τεχνική για την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων.

Ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο, η *δημιουργική γραφή* δεν κατέχει κάποια θέση στα αναλυτικά προγράμματα του δημοτικού σχολείου, αλλά, τα τελευταία χρόνια, τη συναντούμε ως κομμάτι της παραγωγής γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, οι στόχοι που καταγράφονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της Γλώσσας, και αφορούν το κομμάτι της *δημιουργικής γραφής* έχουν ως εξής: «Ο μαθητής χρησιμοποιεί διάφορα είδη λόγου, για διάφορους σκοπούς και για διαφορετικούς αποδέκτες και διακρίνει σχέσεις μεταξύ είδους λόγου, γλωσσικής μορφής

και κειμενικής δομής. Προβληματίζεται για τη διατύπωση και επιλέγει ανάμεσα σε διάφορες φραστικές δυνατότητες, με κριτήριο τον εκάστοτε στόχο του λόγου του και αποκτά εμπιστοσύνη στο προσωπικό του γράψιμο με το δικό του πρωτότυπο τρόπο. Ακόμη διευρύνει την αναγνωστική του ικανότητα, προσεγγίζοντας το βιωματικό λόγο, μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες του.» (ΦΕΚ 303B/13-03-2003,σελ 3760)

### 2.3) Είδη δημιουργικής γραφής

Όπως τονίστηκε και πριν, η δημιουργική γραφή αποτελεί το είδος αυτό, που υπερβαίνει τα όρια της τυπικής γραφής (Runco,2008· Ξανθάκου,1998) αλλά, τείνει προς τα είδη της λογοτεχνίας (Broekkamp & Janssen & Bergh,2009). Έτσι, ως δημιουργική γραφή στη σχολική αίθουσα, μπορεί να οριστεί ένα ποίημα, μια αφήγηση, (Ξανθάκου,1998) ένα διήγημα, ένα μυθιστόρημα, κάποιο παραμύθι, ένα θεατρικό ή αντίστοιχα κινηματογραφικό σενάριο, είδη δηλαδή που κινούνται τόσο στον πεζό όσο και στον ποιητικό λόγο (Καρακίτσιος,2013· Κωτόπουλος,2011· Καραγιάννης,2010· Broekkamp & Janssen & Bergh,2009· McVey,2008· Vakil,2008· Παπαδοπούλου,2007,2000).

#### 2.3.1) Η ποίηση στα πλαίσια της δημιουργικής γραφής

Μία από τις πιο χαρακτηριστικές μορφές που μπορεί να λάβει η δημιουργική γραφή, είναι αυτή της ποίησης (Σουλιώτης,2012· Καραγιάννης, 2010· McVey,2008· Skelton,2006). Για την ποίηση πολλοί είναι οι ορισμοί που έχουν δοθεί, κάτι που φανερώνει την ποικιλομορφία καθώς και την δυναμική του εν λόγω όρου (Vakil,2008· Skelton,2006· Παπαδοπούλου,2000). Η κοινή συνισταμένη πάντως όλων των αντιλήψεων περί αυτής, είναι πως αποτελεί μια επίμονη άσκηση πάνω στα όρια της γλώσσας αλλά και του νοήματός της (Paul,2009· Runco,2008· Skelton,2006). Πολλοί ακόμη είναι αυτοί που την σχετίζουν με τη μουσική και με τις εικαστικές τέχνες ή που υποστηρίζουν την ώσμωση της πεζογραφίας με την ποίηση (Σουλιώτης,2012). Το πιο σημαντικό είναι να κατανοήσει κανείς ότι στην ποίηση παρουσιάζεται η μεγαλύτερη δυνατή γλωσσική ελευθερία, γιατί μόνο μέσω αυτής μπορεί να αποδομηθεί η γλώσσα και να ξαναχτιστεί με την δική της δυναμική (Καρακίτσιος,2013· Skelton,2006). Το

βασικό στοιχείο που χρειάζονται όλα αυτά για να γίνουν, δεν είναι άλλο, παρά οι λέξεις (Γρόσδος,2014· Σουλιώτης,2012).

Η *ποίηση* μπορεί ευχάριστα να γίνει προϊόν *δημιουργικής γραφής* μέσα στην τάξη, καθώς τα παιδιά έχουν μια έμφυτη αγάπη προς αυτή (Anderson,2009· Skelton,2006). Τους αρέσει ο ρυθμός της, η μουσικότητα που βγάζει, τα γλωσσικά παιχνίδια που κάνουν με αυτή, ακόμη και το γεγονός πως τα κάνει να αναρωτιούνται σχετικά με τον κόσμο και να προβληματίζονται (Σουλιώτης,2012· Καψάλης,2000· Παπαδοπούλου,2000). Ουσιαστικά η γλώσσα δεν παγιδεύεται στην τυπική λειτουργία της, αλλά ξεφεύγει από αυτή, και μεταμορφώνεται σε αντικείμενο, το οποίο γίνεται αντιληπτό και από άλλες αισθήσεις (Paul,2009· Skelton,2006· Καψάλης,2000). Ο μαθητής, σύμφωνα με τον Καρακίτσιο (2013), για να μπορέσει να οδηγηθεί στην εξοικείωση και στην μύηση της ποιητικής γλώσσας, χρειάζεται να περάσει από διάφορες φάσεις προετοιμασίας οι οποίες είναι :

- *Πρόκληση ερεθισμάτων*
- *Ποιητικές εικόνες*
- *Ο ρυθμός, ο λόγος, η μουσική των λέξεων, ο στίχος και η στροφή*
- *Ποιητικά παιχνίδια, ακροστιχίδες, δίστιχα, λιπογράμματα και καλλιγράμματα*
- *Έμμετρος και ελεύθερος στίχος*

Όσον αφορά την *πρόκληση ερεθισμάτων* ή αλλιώς την *εκμετάλλευση του τυχαίου* (Κωτόπουλος,2011· Runcoco,2008) χρησιμοποιείται, καθώς ευνοεί τη δημιουργία ποιητικού κλίματος και μπορεί να αποτελέσει αφορμή για να υπάρξει αυτό (Καραγιάννης,2010· Skelton,2006). Παίρνοντας λοιπόν αφορμή από τυχαία γεγονότα, γίνεται προσπάθεια να προκληθεί η σκέψη, η προσωπική στάση και η άποψη των μαθητών για πράγματα που συμβαίνουν γύρω τους, θέτοντάς τους ο εκπαιδευτικός μια σειρά από ερωτήσεις, στις οποίες καλούνται να απαντήσουν (Καρακίτσιο,2013· Καραγιάννης,2010). Για τη δεύτερη κατηγορία των *ποιητικών εικόνων*, οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν τη λειτουργία που έχουν μέσα στο ποίημα και το σχηματισμό τους. Η ποιητική εικόνα, ως αντικείμενο, αποτελεί βασικό συστατικό τόσο της γλώσσας, όσο και του τρόπου αντίληψης της πραγματικότητας ενώ συχνά ο μαθητής βρίσκεται αντιμέτωπος με τη μεταφορικότητα του λόγου και των εκφράσεων, και σε αυτή ακριβώς την περίπτωση, η εικόνα είναι που τον βοηθάει να καταλάβει τη συγκεκριμένη ερμηνεία την εκάστοτε φορά (Harper, 2010· Anderson,2009). Η πιο χαρακτηριστική ποιητική εικόνα είναι η μεταφορά, ενώ

ακολουθούν η αλληγορία, η προσωποποίηση, και η μετωνυμία (Καρακίτσιος,2013· Καραγιάννης,2010).

Ποιητικά παιχνίδια, ακροστιχίδες, δίστιχα, λιπογράμματα και καλλιγράμματα, είναι παιχνιδίσματα, που εξοικειώνουν τους μαθητές με τους κανόνες του ποιητικού κώδικα, ξεκινώντας από απλές διορθώσεις ποιητικών ασκήσεων και φτάνοντας στην δημιουργία δικών τους ποιημάτων(Harper,2010· Anderson,2009). Τέλος με την δραστηριότητα του *έμμετρου και του ελεύθερου στίχου* ο μαθητής κατανοεί την διαφορά αυτών των δύο (Καρακίτσιος,2013· Skelton,2006). Ουσιαστικά η χρήση το όρου «ελεύθερος στίχος» γίνεται για να αντιδιασταλεί με κάποιον άλλον στίχο, αντίθετό του, τον δεσμευμένο, ενώ σύμφωνα με τον Σουλιώτη (2012) με την έννοια αυτή γίνεται προσπάθεια περισσότερο να ειπωθεί τι δεν είναι ο στίχος: δεν είναι στίχος που υποτάσσεται σε συγκεκριμένη ποιητική φόρμα, στροφή, στίχο, μέτρο ή ρυθμό και ο δημιουργός του δεν υπακούει σε μια συγκεκριμένη τυπολογία και δομή αλλά ο αριθμός και η έκταση των στίχων, είναι ακαθόριστη και έγκειται στην διάθεση του ποιητή.

Το πιο δύσκολο στο κομμάτι της *ποίησης* είναι να αισθανθεί ο μαθητής γλωσσικά ελεύθερος, χωρίς στοιχεία καταναγκασμού και τυπολογίας, χαρακτηριστικά που έχουν οι υπόλοιπες γλωσσικές ασκήσεις μέσα στην τάξη (Καρακίτσιος,2013· Κωτόπουλος, 2011· Καραγιάννης,2010). Αυτό είναι αρκετά δύσκολο να λειτουργήσει βέβαια στο ήδη υπάρχον σχολικό περιβάλλον, λόγω του χαρακτήρα που έχει αποκτήσει τα τελευταία χρόνια (Παπαδοπούλου,2000). Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2000), για όσα παιδιά φαντάζει δύσκολο να γράψουν ένα ποίημα, δίνεται ένα βοηθητικό πρότυπο γραφής, από το οποίο τα παιδιά παίρνουν ιδέες για το τι να γράψουν. *Έτσι αρχικά δίνεται στα παιδιά το θέμα, το οποίο ακολουθείται από τις παρακάτω ερωτήσεις: α) Τι κάνει ο τίτλος του ποιήματος, β) Τι αισθάνεστε εσείς γι αυτό, γ) Με τι μοιάζει, δ) Συνώνυμο τίτλου. Τα παιδιά μπορούν να ξεκινήσουν από αυτό το σχέδιο αλλάζοντας βέβαια τη σειρά , προσθέτοντας και άλλες πληροφορίες ή εικόνες και ό,τι άλλο θέλουν (Η ολική γλώσσα στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σελ 163).*

Μία δραστηριότητα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τάξη για να κινητοποιηθούν οι μαθητές και να γράψουν ένα ποίημα στα πλαίσια της δημιουργικής γραφής, είναι το παιχνίδι που ονομάζεται ακροστιχίδα (Σουλιώτης,2012) ή πέτρα στη λίμνη (Rodari, 2003). Σύμφωνα με αυτό το παιχνίδι ένα παιδί θα λέει μια λέξη που του έρχεται στο μυαλό, και ένα άλλο παιδί θα δίνει λέξεις που να αρχίζουν με κάθε

γράμμα από τη λέξη αυτή (Παπαδοπούλου,2000). Η ακροστιχίδα δηλαδή δημιουργείται όταν το πρώτο γράμμα κάθε στίχου, αν διαβαστεί κάθετα, συνδιαμορφώνει με τα προηγούμενα και τα επόμενα μία λέξη ή μία φράση, ανάλογα με την έκταση του ποιήματος (Σουλιώτης,2012· Rondari,2003· Παπαδοπούλου,2000). Αφού λοιπόν ολοκληρώσουμε την ακροστιχίδα, ζητούμε από τα παιδιά να φτιάξουν ένα ποίημα με τις λέξεις που σχηματίστηκαν, με ομοιοκαταληξία ή και χωρίς. (Παπαδοπούλου,2007,2000· Rondari,2003). Ακόμη μια άλλη δραστηριότητα για να εξοικειωθούν οι μαθητές με την *ποίηση* και να κατανοήσουν και την έννοια του ελεύθερου στίχου, είναι να δίνεται κάθε φορά ένα ποίημα με ομοιοκαταληξία στους μαθητές, και να τους ζητείται να το ξαναγράψουν ελεύθερα, αφαιρώντας την ομοιοκαταληξία, σπάζοντας τις στροφές, προσθαφαιρώντας λέξεις, και ξεφεύγοντας γενικότερα από τα φορμαλιστικά πλαίσια της ποίησης (Anderson,2009· Lodge,1996). Ή ακόμη μπορεί να δοθεί στους μαθητές ένα ποίημα σε ομοιοκαταληξία, και να τους ζητηθεί να το διαβάσουν, και να γράψουν χωρίς πολλά λόγια τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους γεννά, δημιουργώντας έτσι ένα νέο ποίημα με ελεύθερο στίχο (Σουλιώτης,2012· Νικολαΐδου,2010). Ακόμη για να εξοικειωθούν τα παιδιά και με την έννοια της ομοιοκαταληξίας, μπορεί να τους ζητηθεί αρχικά να βρουν λέξεις που να ομοιοκαταληκτούν με τα ονόματα των συμμαθητών τους (Γρόσδος,2014· Ramet,2004) και έπειτα, παίρνοντας έναυσμα από αυτή την δραστηριότητα, να γράψουν και την συνέχεια του ποιήματος ή ακόμη να τους δοθεί έτοιμο ένα ποίημα, και να ζητηθεί να αλλάξουν κάποιες λέξεις, που να ομοιοκαταληκτούν και πάλι με τις προηγούμενες.

Μία ακόμη ενδεικτική δραστηριότητα είναι αυτή των παιχνιδιών με τη ρίμα (Σουλιώτης,2012). Τα παιδιά δηλαδή αναζητούν λέξεις που έχουν κοινά σημασιολογικά σημεία και ομοιοκαταληκτούν, πχ παντοπωλείο, βιβλιοπωλείο, και έτσι με αυτόν το τρόπο δημιουργούν ένα έμμετρο ποίημα (Καρακίτσιοι,2013· Σουλιώτης,2012). Για την δημιουργία ποιήματος, μια ακόμη κατάλληλη άσκηση, είναι εκείνη του ρυθμού (Κωτόπουλος,2011). Τα παιδιά αρχικά φτιάχνουν ζευγάρια από ομόηχες λέξεις, και στην συνέχεια, μικρές στροφές και στίχους, με αυτές τις λέξεις (Σουλιώτης,2012). Προς το τέλος της άσκησης στο άκουσμα μιας κατάληξης χτυπούν παλαμάκια και βρίσκουν και άλλες λέξεις με την ίδια κατάληξη (Καρακίτσιοι,2013· Καραγιάννης,2010). Ως παραλλαγή της άσκησης, για να βιώσουν το ρυθμό, μπορούν να αναγνώσουν το ποίημα κάθε φορά με διαφορετικούς τρόπους, λυπημένα ή χαρούμενα, σε διαφορετικές εντάσεις, σιγά η δυνατά δηλαδή, και με διαφορετικό



τέμπο, όπως για παράδειγμα αργά ή γρήγορα (Κουρετζής,2008,1991). Ακόμη για να παροτρυνθούν οι μαθητές να γράψουν ένα ποίημα, μπορεί να γίνει χρήση των καλλιγραμμάτων από πλευράς εκπαιδευτικών (Σουλιώτης,2012). Δίνεται δηλαδή στους μαθητές ένα σχήμα και οι ίδιοι το γεμίζουν, φτιάχνοντας μέσα σε αυτό ένα ποίημα, έχοντας ως άξονα- κεντρική ιδέα το σχήμα που τους δόθηκε, ενώ σε πιο ελεύθερη μορφή οι μαθητές μπορούν να ζωγραφίσουν αδέσμευτα ό,τι επιθυμούν και να συνδυάσουν πάλι το σχήμα με τον λόγο (Παπαδοπούλου,2010,2007).

Ένας παιγνιώδης ακόμη τρόπος για να μυηθούν τα παιδιά στην *ποίηση* ως *δημιουργική γραφή*, είναι να τους ζητηθεί να γράψουν μαντινάδες (Καρακίτσιος,2013· Σουλιώτης,2012). Σύμφωνα με τον Σουλιώτη (2012) οι μαντινάδες είναι χαρακτηριστικό της Κρήτης, δίστιχο, με στίχους συνήθως με ομοιοκαταληξία. Πολλές μαντινάδες είναι ευρέως γνωστές, μα και εξακολουθούν να πλάθονται αυθόρμητα σε κάθε στιγμή. Έτσι είναι δύσκολο να χαρακτηριστεί η θεματική τους, καθώς άλλες εκφράζουν διάφορα θέματα της ανθρώπινης ζωής, άλλες τον έρωτα, άλλες την ξενιτιά, κ.ο.κ. Μία ακόμη τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί μέσα στην σχολική αίθουσα είναι η τεχνική Λίμερικ (Παπαδοπούλου, 2007,2004). Πρόκειται για ποιήματα με σταθερή δομή, που δίνουν βαρύτητα στον παραγόμενο ήχο παρά στο νόημα (Σουλιώτης,2012). Η στιχουργική του φόρμα είναι πεντάστιχη. Ο πρώτος στίχος παρουσιάζει τον ήρωα, ο δεύτερος μια ιδιότητα του ήρωα ή κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό και ο τρίτος εμφανίζει μια δραστηριότητα και μια αίσθηση πλοκής. Ο τέταρτος συχνά παρουσιάζει τις αντιδράσεις των άλλων απέναντι στον ήρωα ή κάποια ενέργεια του ήρωα, και κλείνει με κάποιο εκκεντρικό επίθετο για τον ήρωα. Το γιαπωνέζικο χαϊκού επίσης είναι μια μέθοδος αρεστή στους μαθητές. Τρεις στίχοι με πέντε-εφτά-πέντε συλλαβές αντίστοιχα, είναι η σταθερή δομή του. Πρόκειται για μιαν έντονη εικόνα που καλούνται να φτιάξουν, η οποία αντλείται κατά κανόνα από τον κόσμο και τα στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος (Σουλιώτης,2012).

### 2.3.2) Η αφήγηση στα πλαίσια της δημιουργικής γραφής

Η έννοια της *αφήγησης* είναι μια έννοια με ευρύτητα σημασιών που επηρεάζεται από παλιές και σύγχρονες θεωρίες της λογοτεχνίας (Καρακίτσιος,2013· Σουλιώτης, 2012· Καραγιάννης,2010). Παρόλα αυτά, η *αφήγηση* δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως ένα εξολοκλήρου λογοτεχνικό είδος, αλλά πολύ περισσότερο ως μια σταθερά και ένας τύπος οργάνωσης του λόγου, που διαπερνά όλα τα είδη της πεζογραφίας

(Καρακίτσιος,2013· Adam,1993). Ουσιαστικά μέσω αυτής γίνεται η εξιστόρηση ενός συμβάντος που συνέβη στο παρελθόν με ορισμένη (αιτιακή ή παράλογη, χρονική ή αναχρονισμένη) σειρά των περιστατικών που το στοιχειοθετούν (Σουλιώτης,2012· Κωτόπουλος,2011). Γράφοντας ότι η *αφήγηση* γίνεται «με ορισμένη σειρά» εννοείται ότι οι αφηγηματικές φράσεις είναι τέτοιες, ώστε, αν αλλάξουμε την σειρά τους, θα διαφοροποιηθεί και το νόημα (Σουλιώτης,2012· Runco,2008). Στην αφήγηση κάθε φράση ή πρόταση πρέπει να απαντά στην υπονοούμενη ερώτηση «Και μετά τί έγινε;». Κάθε επόμενη πρόταση δηλαδή, πρέπει να έχει σχέση με την προηγούμενή της (Adam,1993).

Μία δραστηριότητα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τάξη για να κινητοποιηθούν οι μαθητές και να γράψουν ένα αφήγημα στα πλαίσια της *δημιουργικής γραφής*, είναι το παιχνίδι που ονομάζεται ακροστιχίδα ή πέτρα στη λίμνη (Rondari,2003) και χρησιμοποιήθηκε και προηγουμένως στα πλαίσια της ποίησης. Το παιχνίδι παραμένει το ίδιο με αυτό που περιγράφηκε προηγουμένως, με την μόνη διαφορά ότι στο τέλος αντί για ποίημα, τα παιδιά γράφουν ένα αφήγημα. Μια άλλη δημιουργική διαδικασία που μπορεί να ακολουθηθεί, είναι να δείξει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά εικόνες, και αυτά όχι να περιγράψουν, αλλά, να αφηγηθούν μια ιστορία, σύμφωνα με τις εικόνες που βλέπουν την εκάστοτε φορά καθώς το ζητούμενο δεν είναι να κάνουν οι μαθητές μια ερμηνευτική προσέγγιση, αλλά μια διηγηματική (Γρόσδος,2008· Παπαδοπούλου, 2007,2000). Για να βοηθηθούν στην αρχή και να μπορέσουν να ξεκινήσουν την ιστορία, είναι εφικτό να τους δοθούν και κάποιες κατευθυντήριες ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα ποιος είναι ο ήρωας της ιστορίας, τι μπορεί να σκάφτεται, ποιο είναι το επάγγελμα του, κλπ (Rondari,2003· Παπαδοπούλου,2000). Ακόμη μπορεί να δοθεί στα παιδιά μια έτοιμη αφήγηση με αρχή και μέση και να τους ζητήσουμε να φτιάξουν μόνα τους το δικό τους μοναδικό τέλος (Σουλιώτης,2012· Παπαδοπούλου,2000). Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν να μαντεύουν, και να παίρνουν αποφάσεις για το τι πρόκειται να γίνει στο τέλος της αφήγησης (Γρόσδος,2014,2008· Παπαδοπούλου,2007). Αυτή η δραστηριότητα επίσης είναι πολύ βοηθητική για τα παιδιά που δυσκολεύονται να ξεκινήσουν μια ιστορία, καθώς βρίσκοντας μια ιστορία που είναι ήδη στην μέση, οδηγούνται εύκολα στην συνέχισή της.

Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου(2000) ένα ακόμη παιχνίδι που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είναι αυτό των τυφλών ιστοριών. Σε αυτό το παιχνίδι ο εκπαιδευτικός κλείνει τα μάτια των παιδιών με ένα μαντήλι και τους βάζει να αναγνωρίσουν διάφορα

αντικείμενα με βάση την αφή. Έπειτα αφού βρουν το αντικείμενο που τους δόθηκε, καλούνται να γράψουν μια αφήγηση με θέμα αυτό το αντικείμενο (Η Ολική Γλώσσα στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση,σελ.195). Ακόμη, μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να αφηγηθούν μια ήδη γνωστή ιστορία, από άλλη οπτική γωνία. Να εξιστορήσουν δηλαδή τα γεγονότα που ήδη γνωρίζουν αλλά από την πλευρά κάποιου άλλου ήρωα (Κωτόπουλος,2011· Παπαδοπούλου,2000) .

Τις αφηγήσεις αυτές τις διαπερνούν συνήθως πολύ σημαντικές αξίες και στάσεις ζωής, όπως είναι η φιλία, η αγάπη, η δικαιοσύνη, η καλοσύνη, ο ηρωισμός, αλλά και οι έντονες αντιθέσεις, όπως αυτές του καλού και του κακού, του όμορφου και του άσχημου. Επιπρόσθετα έννοιες όπως ο ανιμισμός και η χρήση του μαγικού και εξωλογικού στοιχείου κυριαρχούν στις αφηγήσεις αυτές (Παπαδοπούλου,2000).

### *2.3.3) Το παραμύθι στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής*

Όσον αφορά τα παραμύθια, αποτελούν μια μεγάλη και αστείρευτη πηγή έμπνευσης, αφού είναι ιδιαίτερος αρεστά στα παιδιά, αλλά και ευανάγνωστα, μια που η γλώσσα τους είναι σαφής και παραστατική (Καρακίτσιος,2013· Σουλιώτης,2012). Το παραμύθι έχει ως σκοπό να μαγέψει, να τέρψει και φυσικά να διδάξει με τον έμμεσο τρόπο του (Σουλιώτης,2012· Vakil.2008 Καψάλης, 2000). Με λιτό ύφος, με σκόπιμες επαναλήψεις και στερεότυπες εκφράσεις αρχής και τέλους, με την απροσδιοριστία του χρόνου, καθώς και με την έντονη παρουσία μαγικών στοιχείων και στοιχείων ανιμισμού, όπως και προσωποποίησης της φύσης, το είδος αυτό έχει καθορίσει με σαφήνεια την φόρμα και τα όριά του (Καρακίτσιος,2013· Σουλιώτης,2012). Σε γνωστά παραμύθια αξιοποιείται στα πλαίσια της δημιουργικής γραφής, η τεχνική της παραμυθοσαλάτας του Ροντάρι (2003).

Σύμφωνα με τον Σουλιώτη (2012) και τον οδηγό πλεύσης των εκπαιδευτικών, ο εκπαιδευτικός, με την βοήθεια των παιδιών, ανακατεύει τα στοιχεία πλοκής κάποιων παραμυθιών ή τους ήρωες των παραμυθιών μεταξύ τους, ή και τα δύο, προκειμένου να γίνει σύνθεση ενός νέου παραμυθιού, κι έτσι δημιουργούνται νέες πλοκές, καθώς και ιστορίες με νέα τροπή , ενώ τα παιδιά ακόμη μπορούν να κάνουν παρεμβάσεις στα βασικά χαρακτηριστικά των ηρώων και να τα τροποποιήσουν, ή να προσθέσουν καινούργια, αλλάζοντας κατ' αυτό τον τρόπο και τη ροή της ιστορίας. Μπορούν ακόμη να τοποθετήσουν το παραμύθι σε διαφορετικό χωροχρονικό πλαίσιο, με ό,τι αλλαγές μπορεί να επιφέρει αυτή η τεχνική.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές είναι δυνατό να ξαναγράψουν το παραμύθι, από ένα άλλο πρίσμα, διαλέγοντας την οπτική γωνία ενός οποιουδήποτε ήρωα, και γράφοντας τα γεγονότα από την πλευρά αυτού (Σουλιώτης,2012· Παπαδοπούλου,2004,2000). Οι καινούργιες συνθέσεις μπορεί να οδηγήσουν σε ανατροπές.

Ακόμη μια άλλη διδακτική ενέργεια που προσφέρεται στα πλαίσια της *δημιουργικής γραφής* με επίκεντρο το παραμύθι είναι το παιχνίδι της πρόγνωσης (Rondari,2003· Παπαδοπούλου,2000), όπου σε αυτό το παιχνίδι οι μαθητές προσπαθούν να μαντέψουν την συνέχεια ενός παραμυθιού ή και να γράψουν οι ίδιοι ένα καινούργιο τέλος, διαφορετικό από το ήδη υπάρχον.

#### *2.3.4) Άλλα είδη στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής*

Σύμφωνα με τον Μ.Σουλιώτη (2012) και τον «Οδηγό Πλεύσης Δημιουργικής Γραφής στα σχολεία» ως τα πιο σημαντικά επόμενα είδη μπορούμε να κατατάξουμε τα εξής:

- Θεατρικό κείμενο- Σεναριογράφηση
- Δελτίο Καιρού
- Συνέντευξη- Διαφήμιση
- Κόμικ
- Εικόνες-Φωτογραφίες
- Παροιμίες
- Συνταγή

#### *2.4.Παιδαγωγικά οφέλη δημιουργικής γραφής*

Η *δημιουργική γραφή* ως αντικείμενο στο σχολικό περιβάλλον δεν έχει ως στόχο σε καμία περίπτωση να δημιουργήσει ή να βρει συγγραφικά ταλέντα, αλλά σκοπός της είναι η ελεύθερη έκφραση της προσωπικότητας του παιδιού γραπτά, αλλά και προφορικά, με το να μοιράζεται τις ιδέες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του ελεύθερα, και με τον δικό του μοναδικό τρόπο (Harper, 2010· McVey,2008· Vakil,2008). Οι μαθητές στη σχολική τάξη πειραματίζονται σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη όπως ειπώθηκε και πριν, και μαθαίνουν να εκφράζονται ανοιχτά, χωρίς το φόβο της αξιολόγησης, ή του σωστού και λάθους (Καρακίτσιος,2013· Harper,2010·

Παπαδοπούλου,2007· Lodge,1996). Κατά συνέπεια ο μαθητής, μαθαίνει να ξεπερνά το γενικότερο φόβο για την βαθμολόγηση, που του έχει δημιουργήσει η σχολική τυποποιημένη καθημερινότητα και να λειτουργεί αυθόρμητα και δημιουργικά μην φοβούμενος την επίκριση και την τιμωρία ή την χαμηλή βαθμολόγηση (Κωτόπουλος,2011· Harper,2010· Runco,2008· Παπαδοπούλου,2000). Εν αντιθέσει με τους υπόλοιπες σχολικές δραστηριότητες, η *δημιουργική γραφή* δεν χαρακτηρίζεται από στοιχεία πίεσης, στεγανών και υποχρεώσεων αλλά αφήνει τη φαντασία του μαθητή ελεύθερη να δημιουργήσει μέσα σε μία ευχάριστη ατμόσφαιρα (Καρακίτσιος,2013· Paul,2010· McVey,2008· Vakil,2008· Παπαδοπούλου,2000).

Επιπλέον το κλίμα στην τάξη αλλάζει, οι μαθητές εργάζονται με περισσότερο κέφι και χαρά, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, κατανοούν τους μηχανισμούς συγγραφής του κειμένου και αντιλαμβάνονται πως ένα κείμενο δεν γράφεται άπαξ, αλλά περνά από διάφορα στάδια και διορθώσεις (Καρακίτσιος,2013· Harper,2010· Νικολαΐδου,2010). Ακόμη σύμφωνα με την Νικολαΐδου (2010) η διδασκαλία της *δημιουργικής γραφής* μέσα σε μια σχολική τάξη δίνει το δικαίωμα να εκφραστούν οι απόψεις και τα συναισθήματα των παιδιών και να ακουστούν οι φωνές τους . Αυτή η τακτική τους μπορεί να επιφέρει αλλαγές στις ήδη υπάρχουσες ισορροπίες καθώς αυτό σημαίνει πως οι μαθητές με τις υψηλές επιδόσεις μπορεί να μην γράφουν καλά, ενώ μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και ελάχιστη συμμετοχή στο μάθημα να γράφουν καλά και να αποκτούν φωνή και ακροατήριο (Νικολαΐδου,2010· Runco,2008· Vakil,2008). Διδάσκοντας *δημιουργική γραφή* παύει να ισχύει το δασκαλοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας, καθώς ο δάσκαλος γίνεται με έμμεσο και διακριτικό τρόπο ο καθοδηγητής και σύμβουλος των μαθητών, σταματώντας να έχει τον ρόλο του παντογνώστη (Καρακίτσιος,2013· Νικολαΐδου,2010). Ακόμη αξίζει να τονιστεί εμφατικά, πως η μέχρι σήμερα εμπειρία της *δημιουργικής γραφής* στη σχολική αίθουσα, δρα ως υποστηρικτικό εργαλείο σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι για παράδειγμα η γλώσσα, η ποίηση και η λογοτεχνία, βελτιώνοντας κατά πολύ τη γλωσσική εξέλιξη του μαθητή (Κωτόπουλος,2011· Καραγιάννης,2010).

Καταληκτικά αποδεικνύεται ότι η *δημιουργική γραφή* καλλιεργεί πολύπλευρα τα παιδιά και τα βοηθά να εξωτερικεύουν τον εσωτερικό τους κόσμο και να απελευθερώνονται από αυτόν, καθώς η ίδια λειτουργεί αυτό-επιβεβαιωτικά και λυτρωτικά (Vakil,2008· Myers,2006· Παπαδοπούλου,2004). Ακόμη αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους, καθώς και την διανοητική και συναισθηματική εξέλιξή τους, και τα ωθεί να γίνουν υποψιασμένοι αναγνώστες, εμφυσώντας τους την αγάπη για την

λογοτεχνία και τον γραπτό λόγο (Καραγιάννης,2010· McVey,2008· Καψάλης,2000). Όπως άλλωστε τονίζει και η Νικολαΐδου (2010) «Δεν μπορεί να υπάρξει συγγραφή, αν δεν υπάρχει πρωτίστως αγάπη για διάβασμα»

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΩΣ ΑΦΟΡΜΗ ΓΙΑ ΔΡΑΣΗ

#### *3.1) Ορισμός του παραμυθιού*

Το παραμύθι αποτελεί ένα από τα πιο αγαπητά είδη έντεχνου λόγου για το παιδί (Σακελλαρίου,2009·Μαλαφάντης,2006·Σακελλαρίου,1995·Αναγνωστοπούλος,1987· Bettelheim,1976). Προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη «παραμύθιον» και σήμαινε λόγο παρηγορητικό, που δίνει ανακούφιση κι ενθάρρυνση, με σκοπό να αποπροσανατολίσει κάποιον από κάτι που τον απασχολούσε(Σακελλαρίου,2009· Μαλαφάντης&Μούλα,2015· Μαλαφάντης,2006). Στην πορεία έλαβε την σημασία της φανταστικής ιστορίας, η οποία αποσκοπούσε στο ίδιο αποτέλεσμα. (Σακελλαρίου,2009· Μαλαφάντης&Μούλα,2015· Μαλαφάντης,2006). Είναι μια διήγηση φανταστική, που στοχεύει στην τέρψη του ακροατή (Αναγνωστοπούλου,2002· Bettelheim,1976· Σακελλαρίου,1995). Για το παραμύθι έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες. Σύμφωνα τον Γ. Μέγα (1967) «το παραμύθι είναι μιας έντεχνος διήγηση που έχει πλοκή, και τα πρόσωπά του ζουν στον κόσμο του μαγικού». Για τον Λουκάτο (1988), «είναι μια λαϊκή διήγηση που μοιάζει με μεγάλο περιπετειασκό μύθο», ενώ για τον Μ. Μερακλή (1974) «είναι μια διήγηση δημιουργημένη με ποιητική φαντασία, παρμένη από τον κόσμο του μαγικού, που δεν εξαρτάται από την πραγματική ζωή, και την ακούνε με ευχαρίστηση μικροί και μεγάλοι».

#### *3.2) Προσεγγίσεις και θεωρίες γύρω από το παραμύθι*

##### **Γενετική προσέγγιση**

Ενδιαφέρεται για την χρονική και τοπική γένεση. Διάφορες θεωρίες με βάση το θέμα της καταγωγής & του περιεχομένου του παραμυθιού, όπου σύμφωνα με τον Σακελλαρίου (2009,1995) και τον Μαλαφάντη (2006) είναι οι εξής:

##### **➤ Ινδοευρωπαϊκή θεωρία**

Την θεωρία αυτή διατύπωσαν οι αδερφοί Grimm. Η ινδοευρωπαϊκή φυλή των Αρίων, καθώς μετακινήθηκε από την Ινδία προς την Ευρώπη, έφερε μαζί την γλώσσα της (σανσκριτικά) και την μυθολογία της. Με τον καιρό αυτά τα στοιχεία συγχωνεύτηκαν

με άλλες διηγήσεις και εμπλουτίστηκαν και με άλλα στοιχεία (πολιτιστικά ή θρησκευτικά) των λαών με τους οποίους ήρθαν σε επαφή κατά την εγκατάστασή τους οι Ινδοευρωπαίοι, κι έτσι δημιουργήθηκαν τα διάφορα παραμύθια. Αυτή η θεωρία είναι κατά βάση μονογενετική, αφού ανάγει όλα τα παραμύθια στους Αριούς.

#### ➤ **Ινδική θεωρία**

Την διατύπωσε ο Γερμανός ανατολιστής Th. Benfay, στον πρόλογό του, στην μετάφραση που ο ίδιος έκανε, της Ινδικής Πεντατεύχου (Pancatantra). Σύμφωνα με αυτήν, τα παραμύθια είναι λογοτεχνικά αφηγήματα των Ινδών που με την μετακίνηση των λαών δυτικά, διαδόθηκαν πρώτα στους λαούς της Ανατολής (Πέρσες, Άραβες, κ.ά) κι από εκεί στην Ευρώπη (μονογενετική καταγωγή). Ειδικότερα στην διάδοσή τους, συνέβαλαν τρεις κυρίως παράγοντες: Η προφορική διάδοση (επαφή εμπόρων-ταξιδιωτών), η γραπτή διάδοση (από την μετάφραση των ινδικών παραμυθιών σε ευρωπαϊκές γλώσσες), και η επιδρομή των Μογγόλων στην Ευρώπη, κατά την οποία μεταδόθηκαν τα παραμύθια.

#### ➤ **Εθνολογική - πολυγενετική θεωρία**

Κυριότεροι εκπρόσωποι θεωρούνται οι A.Lang και A.Bastina. Σύμφωνα με αυτήν, το ίδιο παραμυθιακό θέμα μπορεί να παρουσιάζεται ανεξάρτητα σε διάφορες χώρες και διαφορετικές εποχές. Άλλωστε δεν είναι δυνατόν να καθοριστεί και ακριβώς ο αρχικός τόπος και χρόνος γέννησης και δημιουργίας ενός παραμυθιού.

#### ➤ **Μυθολογική θεωρία**

Τα παραμύθια έχουν τις ρίζες του σε πρωτόγονους, κοσμογονικούς ή αστρολογικούς μύθους, των οποίων αποτελούν προέκταση. Οι ήρωες αυτών των μύθων και η δράση στους αποτελούν προσωποποίηση των διαφόρων φυσικών στοιχείων και των αντίστοιχων φαινομένων. Κυριότεροι εκπρόσωποι αυτής της θεωρίας είναι ο Max Muller, George Cox, John Fiske.

#### ➤ **Η ιστορικό-γεωγραφική θεωρία**

Την εισηγήθηκαν οι Φιλανδοί Julius και Kaarle Krohn, που διαμόρφωσαν και την λεγόμενη «Φιλανδική Σχολή». Οι ίδιοι και οι οπαδοί τους, υποστήριξαν, ότι αναλύοντας και συγκρίνοντας τις διάφορες εθνικές παραλλαγές ενός παραμυθιού με βάση την λογοτεχνική τους πληρότητα αλλά και τα πραγματολογικά ή πολιτιστικά τους στοιχεία, μπορούν να προσδιορίσουν τον τόπο και τον χρόνο της πρώτης τους σύνθεσης.

#### ➤ **Η συμβολιστική θεωρία**



Τα παραμύθια λειτουργούν ως νοερά ταξίδια μεταφυσικής απόχρωσης στον χρόνο και στον τόπο ενώ αποτελούν μακρινές απηχήσεις ή μνήμες παλαιών θρησκευτικών-παγανιστικών τελετουργιών, υπολείμματα απόκρυφης λατρείας που δόθηκαν στους μυημένους σε αυτή. Αξιόλογοι υποστηρικτές της θεωρίας αυτής είναι οι Paul Saintyves και ο Hans Naumann.

#### ➤ **Η ψυχολογική θεωρία**

Σύμφωνα με τον S.Freud, ιδρυτή της ψυχανάλυσης, τα παραμύθια που μοιάζουν με όνειρα ή είναι τα ίδια όνειρα, αντιπροσωπεύουν ή καθοδηγούν υποσυνείδητες παρωθήσεις ή καταπιεσμένες επιθυμίες. Η θεωρία αυτή βασίζεται στο ότι ο εσωτερικός κόσμος δεν είναι ενιαίος αλλά αποτελείται από τρία στρώματα: το εγώ, το υπερεγώ και το εκείνο. Όταν το *εγώ*, που αποτελεί την μεσαία διαστρωμάτωση της προσωπικότητας, βρίσκεται σε δίλημμα και χρειάζεται να επιλέξει ανάμεσα στο *εκείνο*, το υποσυνείδητο δηλαδή του ανθρώπου, ή το *υπερεγώ*, που αποτελεί το σύνολο των κανόνων και των απαγορεύσεων, τότε θα ακολουθήσει μία από τις δύο αρχές: *την αρχή της ηδονής* (της άμεσης δηλαδή ικανοποίησης των επιθυμιών), *και την αρχή της πραγματικότητας* (της ετοιμότητάς μας απέναντι στην στέρηση για να κερδίσουμε κάτι στο μέλλον). Τα παραμυθιακά μοτίβα αποτελούν προπλάσματα, μια οικεία δηλαδή μορφή των εσωτερικών συγκρούσεων του ανθρώπου. Το παραμύθι βοηθά το παιδί να βάλει τάξη στο χάος της ζωής του και να γίνει ένα άτομο ισορροπημένο και ολοκληρωμένο.

#### ➤ **Ανθρωπολογική θεωρία**

Την διατύπωσε ο Βρετανός εθνολόγος Edward Taylor στο βιβλίο του “Primitine Culture” . Σύμφωνα με αυτή τα παραμύθια αποτελούν επιβιώσεις από την ζωή των πρωτόγονων λαών έτσι όπως διατηρήθηκαν στην μνήμη των ανθρώπων (έθιμα, τρόποι σκέψης, βιώματα, ανθρωποθυσίες, ανθρωποφαγίες)

#### ➤ **Εκλεκτική θεωρία**

Την διατύπωσαν ο Γάλλος Paul Delarue και ο Βέλγος E.Legros. Η θεωρία αυτή αξιοποιεί ό,τι βρίσκει λογικό από όλες τις προηγούμενες θεωρίες, προκειμένου να επιχειρηματολογήσει για την διάδοση ή την δημιουργία παραμυθιακών τύπων και μοτίβων, ενώ δίνει και μεγάλη σημασία στον αφηγητή θεωρώντας τον υπεύθυνο για το ύφος που θα έχει το παραμύθι.

### **Μορφολογική προσέγγιση από τον V.Propp**

Κύριος εκπρόσωπος αυτής της προσέγγισης είναι ο Ρώσος Vladimir Propp (1895-1970). Σύμφωνα με τον Σακελλαρίου (2009,1995) ο Propp θέλοντας να πετύχει μια συνολική θεώρηση των παραμυθιών προσπάθησε να βρει και να ορίσει κάτω από τα πολλά και διάφορα μεταβλητά στοιχεία των παραμυθιών, εκείνα που μέσα στους αιώνες μένουν σταθερά κι αμετάβλητα, και να οδηγηθεί έτσι σε μία «εκπληκτική δομική ενότητα». Μελετώντας ο Propp πολλά παραμύθια του ρωσικού λαού, στάθηκε σε 100 από αυτά, και προσπάθησε μέσα από την ποικιλομορφία τους να βρει και να προσδιορίσει τους πυρήνες εκείνους που μένουν αμετάβλητοι, παρά την αλλαγή συνθηκών και προσώπων (Σακελλαρίου,2009,1995· Μαλαφάντης,2006). Ονόμασε αυτά τα αμετάβλητα στοιχεία ως *λειτουργίες*, τις ενέργειες δηλαδή ενός δρώντος προσώπου, όπου ανάλογα με την σημασία τους, καθορίζουν, την πορεία της δράσης, ενώ το μόνο που κάθε φορά αλλάζει είναι οι ήρωες κι ο τρόπος εξέλιξης των παραμυθιών, τα οποία αποτελούν τα μεταβλητά στοιχεία του παραμυθιού (Σακελλαρίου,2009,1995· Μαλαφάντης,2006). Ακόμη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο αριθμός των λειτουργιών είναι περιορισμένος, τον όρισε σε 31, και αυτό γιατί καθεμιά από αυτές μπορεί να μετακινείται από πρόσωπο σε πρόσωπο και από παραμύθι σε παραμύθι (Σακελλαρίου,2009,1995· Μαλαφάντης,2006). Βέβαια μπορεί σ' ένα παραμύθι να μην περιέχονται όλες οι λειτουργίες, όμως αυτό δεν μεταβάλλει τη σειρά των υπολοίπων που περιέχονται (Σακελλαρίου,2009,1995· Μαλαφάντης,2006). Οι 31 λειτουργίες κατά τον Propp (1958) είναι οι ακόλουθες :

- ❖ Ένα από τα μέλη της οικογένειας απουσιάζει από το σπίτι. (Ορισμός: απουσία)
- ❖ Στον ήρωα προβάλλεται μια απαγόρευση (ορισμός: απαγόρευση)
- ❖ Η απαγόρευση παραβιάζεται (ορισμός: παραβαση)
- ❖ Ο ανταγωνιστής επιχειρεί να κάνει ανίχνευση (ορισμός: διερεύνηση)
- ❖ Στον ανταγωνιστή δίνονται πληροφορίες για το θύμα του (ορισμός: εκχώρηση)
- ❖ Ο ανταγωνιστής επιχειρεί να ξεγελάσει το θύμα του, για να γίνει κύριος αυτού ή των υπαρχόντων του (ορισμός: εξαπάτηση)
- ❖ Το θύμα ενδίδει στην απάτη και έτσι παρά την θέληση του βοηθά τον εχθρό (ορισμός: συννεοχή).
- ❖ Ο ανταγωνιστής προξενεί σε ένα από τα μέλη της οικογένειας φθορά ή ζημία (ορισμός: δολιοφθορά).

- ❖ Κάτι δεν αρκεί σε κάποιο από τα μέλη της οικογένειας, επιθυμεί να έχει κάτι (ορισμός: έλλειψη).
- ❖ Η δυστυχία ή η έλλειψη γνωστοποιείται, απευθύνουν στον ήρωα παράκληση ή εντολή, τον αποστέλλουν ή τον αφήνουν να φύγει (ορισμός: μεσολάβηση, συνδετική στιγμή).
- ❖ Ο ήρωας-αναζητής συμφωνεί ή αποφασίζει για την αντενέργεια (ορισμός: έναρξη της αντενέργειας).
- ❖ Ο ήρωας εγκαταλείπει το σπίτι του (ορισμός: αναχώρηση).
- ❖ Ο ήρωας δοκιμάζεται, ρωτιέται, δέχεται επίθεση κτλ., πράγματα που προετοιμάζουν τη λήψη εκ μέρους του ενός μαγικού μέσου ή βοηθού (ορισμός: πρώτη λειτουργία του δωρητή).
- ❖ Ο ήρωας αντιδρά στις πράξεις του μελλοντικού δωρητή (ορισμός: αντίδραση του ήρωα).
- ❖ Στη διάθεση του ήρωα τίθεται το μαγικό μέσο (ορισμός: εφοδιασμός, λήψη του μαγικού μέσου).
- ❖ Ο ήρωας μεταφέρεται, παραδίδεται ή οδηγείται στον τόπο που βρίσκεται το αντικείμενο της αναζήτησης (ορισμός: τοπική μετακίνηση μεταξύ δύο βασιλείων, ταξίδι με οδηγό).
- ❖ Ο ήρωας και ο ανταγωνιστής του συναντιούνται σε άμεση πάλη (ορισμός πάλη).
- ❖ Τον ήρωα τον σημαδεύουν (ορισμός: στιγμάτισμα, σημάδεμα,).
- ❖ Ο ανταγωνιστής νικιέται (ορισμός: νίκη, συνθηματικό σημείο K).
- ❖ Η αρχική δυστυχία ή έλλειψη εξαλείφεται (ορισμός: εξάλειψη της δυστυχίας ή της έλλειψης).
- ❖ Ο ήρωας επιστρέφει (ορισμός: επιστροφή)
- ❖ Ο ήρωας υφίσταται καταδίωξη (ορισμός: καταδίωξη, κυνηγητό).
- ❖ Ο ήρωας σώζεται από την καταδίωξη (ορισμός: διάσωση)
- ❖ Ο ήρωας, αγνώριστος, φτάνει στο σπίτι του ή σε άλλη χώρα (ορισμός: μη αναγνωρίσιμη άφιξη)
- ❖ Ο ψεύτικος ήρωας, προβάλλει αβάσιμες απαιτήσεις (ορισμός: αβάσιμες απαιτήσεις).

- ❖ Στον ήρωα τίθεται ένα δύσκολο πρόβλημα (ορισμός: δύσκολο πρόβλημα)
- ❖ Το πρόβλημα λύνεται (ορισμός: λύση).
- ❖ Τον ήρωα τον αναγνωρίζουν (ορισμός: αναγνώριση).
- ❖ Ο ψεύτικος ήρωας ή ο ανταγωνιστής, ή ο κακοποιός ξεσκεπάζεται (ορισμός: ξεσκεπάσμα).
- ❖ Στον ήρωα δίνεται μια νέα όψη (ορισμός: μεταμόρφωση).
- ❖ Ο εχθρός τιμωρείται (ορισμός: τιμωρία).
- ❖ Ο ήρωας παντρεύεται και ανεβαίνει στο θρόνο (ορισμός: γάμος)

Ο Propp θεωρεί την αρχική κατάσταση σημαντικό μορφολογικό στοιχείο, έστω και αν δεν αποτελεί λειτουργία (Bettelheim, 1976). Ύστερα από την αρχική κατάσταση ακολουθούν οι λειτουργίες (Σακελλαρίου, 2009) Γενικά, η μία λειτουργία απορρέει από την άλλη με μια λογική και καλλιτεχνική αναγκαιότητα. Ακόμη, οι λειτουργίες είναι διαταγμένες κατά ζεύγη (Σακελλαρίου, 1995). Η μελέτη του Propp θεωρήθηκε σημαντική, γιατί έδωσε τη δυνατότητα να γίνει κατανοητό τι σημαίνει δομή μιας διήγησης και να ερμηνευθεί το φαινόμενο της ομοιότητας του παραμυθιακού υλικού παγκόσμια.

### *3.3) Κατηγοριοποίηση παραμυθιού*

Τα παραμύθια σύμφωνα με τους Μέγα Γεώργιο (1975) , τον Λουκάτο Δημήτριο (1977) και τον Μερακλή (1974) κατηγοριοποιούνται και χωρίζονται ή ως προς τον «κόσμο» & τις εμπνεύσεις του περιεχομένου τους ή ως τον τρόπο πλοκής τους.

Ως προς τον κόσμο και τις εμπνεύσεις τους μπορούν να χαρακτηριστούν ως μυθικά ή ξωτικά, επειδή σε αυτά κυριαρχούν γίγαντες, δράκοι, μάγισσες, φτερωτά όντα, και γενικότερα απίστευτα και εξωπραγματικά συμβάντα. Ακόμη ως διηγηματικά ή κοσμικά, καθώς κινούνται μέσα σε ανθρώπινες κοινωνίες και θυμίζουν μυθιστορήματα της πραγματικής ζωής. Είναι περισσότερο φιλολογικά, και γράφτηκαν ή διασκευάστηκαν από μεσαιωνικούς συγγραφείς. Επιπρόσθετα χαρακτηρίζονται ως θρησκευτικά ή συναξαρικά όταν εμπνέονται από βίους των Αγίων, τη Γραφή, τη ζωή του Χριστού και των Αποστόλων και τέλος ως ευτράπελα ή σατιρικά, όταν διηγούνται παθήματα κουτών, ξεγελάσματα δράκων, τιμωρίες υπερήφανων. Όσον αφορά τον τρόπο πλοκής τους χαρακτηρίζονται ως αινιγματικά, όταν ξεκινούν από ένα αίνιγμα

και στηρίζουν την πλοκή τους στη λύση του, ως κλιμακωτά, όταν πορεύονται με ολοένα αυξανόμενα περιστατικά, κι ως παροιμιακά, όταν αναπτύσσουν μια παροιμία.

### 3.4) Δομή και χαρακτηριστικά του παραμυθιού

Το παραμύθι ξεκινάει με μια σύντομη εισαγωγή ή προϊδέαση, που συνήθως ακολουθεί την εξαγγελία του παραμυθιού: «*Αρχή του παραμυθιού, καλησπέρα σας*», «*Παραμύθι μύθι-μύθι, το κουκί και το ρεβίθι*» (Σακελλαρίου, 2009,1995· Μαλαφάντης,2006· Bettelheim,1976· Μερακλής,1974· Μέγας,1967). Στην συνέχεια προχωρά στην κυρίως διήγηση που συντίθεται από διάφορα επεισόδια, «μοτίβα» ή «πυρήνες» και συνήθως παρουσιάζονται οι δυσκολίες και οι προσπάθειες των ηρώων ενώ στο τέλος κλείνει πάντα με νίκη του ήρωα και με την συνηθισμένη κατακλείδα: «*Κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα*», «*Εκείνοι στ' αγκάθια και μεις στα βαμπάκια*», κ.ά. (Σακελλαρίου, 2009,1995· Μαλαφάντης,2006).

Το παραμύθι φυσικά όπως κάθε είδους λόγου διακατέχεται από κάποια χαρακτηριστικά λαϊκού παραμυθιού. Αρχικά ο κόσμος του είναι εντελώς φανταστικός, απουσιάζει η αληθοφάνεια, δεν ισχύουν οι φυσικοί νόμοι και η λύση έρχεται με τη διαμεσολάβηση μαγικού βοηθού (Σακελλαρίου,2009,1995· Μαλαφάντης,2006· Χατζάκη- Καψωμένου,2002· Αυδίκος,1994) Έπειτα δεν αναφέρεται ποτέ σε συγκεκριμένα πρόσωπα, τόπο και χρόνο, ενώ ακόμη κι όταν υπάρχουν ονόματα είναι συμβολικά ή περιγραφικά, παρμένα από κάποια ιδιότητά τους ή από χαρακτηριστικά της εξωτερικής τους εμφάνισης (Σακελλαρίου,2009,1995· Μαλαφάντης,2006· Χατζάκη- Καψωμένου,2002· Αυδίκος,1994) Απαρτίζεται συνήθως από χαρακτήρες με ακραία στοιχεία (πολύ καλά, πολύ κακά, όμορφα, άσχημα) και ουσιαστικά δομείται γύρω από το αρχετυπικό σχήμα του καλού και του κακού, στο οποίο προσωρινά υπερτερεί το κακό, για να νικήσει τελικά το καλό, ενώ παράλληλα δεν λείπουν οι συγκρούσεις καθώς και η δράση (Σακελλαρίου,2009,1995· Μαλαφάντης,2006) Το κειμενικό είδος του παραμυθιού δεν έχει πρόθεση να διδάξει και να συμβουλεύσει, παρόλα αυτά ο ηθικός χαρακτήρας του είναι ευδιάκριτος, γιατί πηγάζει από την ηθική συνείδηση του λαού (Σακελλαρίου,2009,1995· Μαλαφάντης,2006· Χατζάκη- Καψωμένου,2002). Βασικότερος στόχος του είναι η τέρψη και η ψυχαγωγία μέσα από την αφήγηση (Σακελλαρίου,2009,1995· Μαλαφάντης,2006· Χατζάκη- Καψωμένου,2002· Αυδίκος,1994· Bettelheim,1976)

### 3.5) Η γοητεία των παραμυθιών

Η γοητεία των παραμυθιών έχει γίνει προσπάθεια να αποκωδικοποιηθεί ουκ ολίγες φορές. Σύμφωνα με τον Χάρη Σακελλαρίου (2009), ο Walter Scherf στο 15<sup>ο</sup> «Διεθνές Συνέδριο για την Νεότητα», τόνισε ότι «το παραμύθι παγιδεύει την ψυχή με απλά και αθώα μέσα». Το παραμύθι διασκεδάζει και ξεκουράζει το παιδί, και το βοηθά να ξεπερνά με τρόπο ευχάριστο τις δυσκολίες προσαρμογής σε έναν ετερόκλητο κόσμο, βοηθώντας το να κατανοήσει τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του (Σακελλαρίου, 2009,1995· Μαλαφάντης,2006· Χατζάκη-Καψωμένου,2002· Bettelheim,1976). Επιπρόσθετα εκφράζει καταστάσεις με τις οποίες ο καθένας θα μπορούσε να ταυτιστεί, μια που οι συμβολισμοί μπορεί να είναι μακρινοί αλλά με τρόπο προσωπικό και κοινά αποδεκτό (Σακελλαρίου,1995· Cooper J,1983). Ακόμη σύμφωνα με τον Χ.Σακελλαρίου (2009) ο Ρώσος V.L Kirpitsev, τόνιζε ότι το παραμύθι μέσα σε μία τεχνολογική εποχή όπως αυτή που διάγουμε, είναι απαραίτητο, «όπως τα νούμερα σε έναν μαθηματικό για να μπορέσει να βρει νέες δομές» Επιπλέον το ίδιο αποτελεί κι ένα είδος αναπλήρωσης για το άτομο το αδύναμο μπροστά στην παντοδυναμία της φύσης ή του κοινωνικού κατεστημένου (Propp,1984).

Η πίεση που ασκούν όλα αυτά πάνω του εξισορροπείται από τα επιτεύγματα της φαντασίας που έχει το ελεύθερο να κάνει όλα τα αδύνατα να γίνουν δυνατά, καθώς την ώρα της αφήγησης συντελείται το ψυχολογικό φαινόμενο της προβολής, όπου το αδύναμο, ελαττωματικό ή προβληματικό άτομο μετατίθεται φανταστικά και για λίγο στα προβλήματά του (Σακελλαρίου,2009,1995). Σύμφωνα, λοιπόν, με όσα αναφέρθηκαν δικαιολογείται το μεγάλο εύρος που παρουσιάζει ο χώρος της αποδοχής του παραμυθιού και η γοητεία που ασκεί στους ανθρώπους όλων των ηλικιών.

### 3.6) Ρόλος παραμυθιού

Το παραμύθι μπορεί να παίζει πολλαπλούς ρόλους στην αγωγή του παιδιού και να προσφέρει τεράστια εκπαιδευτικά και μη οφέλη. Αρχικά έχει χαρακτήρα ψυχαγωγικό, αφού χαρίζει χαρά κι αφυπνίζει το συναίσθημα του ωραίου, καθώς κι εκφραστικό, μια που το παιδί εθίζεται στο να ακούει τους άλλους να μιλούν, κι έτσι μαθαίνει να διηγείται και το ίδιο (Σακελλαρίου 2009,1995). Επιπρόσθετα έχει γνωστική χροιά, λόγω του ότι προσφέρει φυσικά κι αβίαστα γνώσεις (Μαλαφάντης,2006·

Bettelheim,1976), ενώ παράλληλα έχει χαρακτήρα ηθικό, καθώς ασκεί τα παιδιά στο να σκέφτονται και να κατανοούν τις σκέψεις, τις ενέργειες τα κίνητρα των δρώντων προσώπων (Σακελλαρίου 2009,1995· Μαλαφάντης,2006· Bettelheim,1976). Επιπλέον παίζει ρόλο δημιουργικό, ξυπνά το δημιουργικό πνεύμα και καλλιεργεί την φαντασία, αλλά και ρόλο συναισθηματικό, αφού εξοικειώνει το παιδί με το ωραίο, το φανταστικό, το εξωτικό είδος του πνεύματος των παραμυθιών (Σακελλαρίου 2009,1995· Μαλαφάντης,2006· Μερακλής,1974· Μέγας,1967) Τέλος αξίζει να επισημανθεί και ο οικουμενικός του ρόλος, καθώς καλλιεργεί την οικουμενική και πανανθρώπινη συνείδησή του (Σακελλαρίου,2009· Χατζάκη- Καψωμένου,2002· Bettelheim,1976)

### *3.7) Η παιδαγωγική αξία και η διδασκαλία του παραμυθιού*

Το παραμύθι αποτελεί αφηγηματικό κι εκπαιδευτικό υλικό που σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Μαλαφάντης&Μουλα,2015· Μαλαφάντης 2006). Η ανάγνωση και η χρήση του παραμυθιού ως μέσο διαφοροποίησης διδασκαλίας έχει ως σκοπό την ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης και φαντασίας, την ψυχική εκτόνωση και την ενίσχυση της ψυχολογικής ασφάλειας των μαθητών (Μαλαφάντης&Μούλα,2015· Cheung,2013· Jeffrey&Craft,2004). Άλλωστε το παραμύθι μπορεί να ενισχύσει την δημιουργικότητα, καθώς προωθεί την ατομική δραστηριοποίηση και την αυτονομία των παιδιών (Craft&McConnon&Matthews,2012), παρέχοντας τις κατάλληλες ευκαιρίες εξερεύνησης μέσα σε ένα πλαίσιο παιχνιδιού, κι αποτελεί έναυσμα για την επινόηση δημιουργικών τεχνικών (Μαλαφάντης & Μουλά 2015). Σύμφωνα με τον Cheung, R.H.P (2013) *«μέσω του κριτικού εγγραμματισμού και των ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής που προσφέρει το παραμύθι στο παιδί, παρέχονται νέες δυνατότητες στον εκπαιδευτικό για δημιουργική, πρωτότυπη διδασκαλία της γλώσσας και για έναν ενεργητικό διάλογο με τους μαθητές του. Από την μεριά τους, οι μαθητές μέσα από το παραμύθι, καλλιεργούν την ικανότητα όχι μόνο να λύνουν ένα πρόβλημα, αλλά και να το ανακαλύπτουν».*

Για την παιδαγωγική αξία του παραμυθιού έχουν πάρει θέση ουκ ολίγοι παιδαγωγοί εξαίροντας τις αρετές του και τα όσα προσφέρει στο παιδί. Ο γνωστός Ιταλός παιδαγωγός και συγγραφέας Gianni Rodari υποστήριξε ότι τα παραμύθια συμβάλλουν στην ανάπτυξη δημιουργικότητας, διότι προσφέρουν ένα πλήθος

δημιουργικών ερεθισμάτων και κινήτρων, από την αισθητική απόλαυση της ακρόασής τους έως την μύηση στην τέχνη ή την επιστήμη (Μαλαφάντης&Μούλα,2015). Ενθαρρύνει τις εναλλακτικές δραστηριότητες παιχνιδιού όπως δραματοποίηση, κουκλοθέατρο, θεατρικό παιχνίδι και καλλιεργεί την δημιουργία της φαντασίας (Μερακλής, 1999· Καϊλά&Ξανθάκου,1988) Σύμφωνα με τον Μαλαφάντη (2006) κατά την Zitzlsperger H, *«τα λαϊκά παραμύθια εντυπωσιάζουν γιατί μπορούν να επηρεάσουν τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο, παιδιά κι ενήλικες. Είναι δημιουργήματα λαϊκού πολιτισμού, το οποίο πέραν των υπολοίπων, επιδρά σημαντικά και στην κοινωνικοποίηση του παιδιού»*.

Η μόρφωση που αποκτάται μέσα από τα παραμύθια χαρακτηρίζεται από μία αναπλαστική δυνατότητα, διαγνωστική ικανότητα, άσκηση των αισθήσεων, ικανότητα να συλλαμβάνονται έννοιες κι αίσθημα αλληλεγγύης (Μαλαφάντης &Μούλα, 2015· Σακελλαρίου, 2009,1995· Μαλαφάντης,2006). Όλα τα παραπάνω εμπεριέχονται στα παραμύθια και το σχολείο είναι σε θέση να τα προβάλλει και να τα αξιοποιήσει μέσα από μία πρόσφορη διδακτική του παραμυθιού (Καϊλά&Ξανθάκου,1988· Bettelheim,1976). Το παραμύθι αποτελεί σύμφωνα με τον Παπανούτσο την *«πνευματική τροφή του παιδιού, αφού όπως και το μητρικό γάλα, περιέχει όλα τα κατάλληλα θρεπτικά συστατικά»*. Εδώ αξίζει να επισημανθεί ότι τα παραμύθια συνιστούν κατάλληλα παιδαγωγικά μέσα μόνο εφόσον ληφθεί υπόψη τα ενδιαφέροντα του παιδιού, η δύναμη της φαντασίας του και η ηλικία του ομάδα (Καϊλά&Ξανθάκου,1988· Τομασίδης,1982).

Στις μικρές ηλικιακές ομάδες για παράδειγμα το παραμύθι μπορεί να προσφέρεται ως άκουσμα, ως γλωσσικό ερέθισμα ή ως δραστηριότητα αφήγησης, ενώ για τα μεγαλύτερα παιδιά πέραν των παραπάνω, είναι δυνατόν να γίνεται μελέτη δομής και περιεχομένου, να συνδυάζεται μέσα στα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα και ως εναλλακτική δραστηριότητα όπως αναφέρθηκε και παραπάνω (Μαλαφάντης,2006· Μερακλής, 1999· Σακελλαρίου, 1995· Καϊλά&Ξανθάκου,1988).

Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί και το περιστατικό με τον Albert Einstein, σύμφωνα με το οποίο όταν κάποια μητέρα τον ρώτησε τι να δώσει στο παιδί της να διαβάσει, για να γίνει έξυπνο εκείνος της απάντησε *«Να διαβάσει παραμύθια»*. Κι όταν τον ξαναρώτησε: *«Πολύ ωραία, κι έπειτα;»*, εκείνος της απάντησε *«Να διαβάσει κι άλλα παραμύθια»*



# **ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### *4.1) Αφετηρία της έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι*

Αφετηρία της έρευνας στάθηκε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας, τόσο για την δημιουργική γραφή, όσο για τον τρόπο διδασκαλίας της, μέσα από την ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού. Οι μαθητές, μέσω της διδασκαλίας, ήταν ο στόχος να ενεργοποιηθούν, με τρόπο βιωματικό, να υιοθετήσουν τεχνικές συγγραφής, ενώ παράλληλα να καλλιεργήσουν και την δημιουργικότητά τους. Επιπλέον, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και των δραστηριοτήτων που αναπτύχθηκαν γύρω από αυτό, αξιοποιήθηκαν διαφορετικές μορφές λόγου και κυρίως ο προφορικός, ο γραπτός και ο σωματικός.

Για τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού, χρησιμοποιήθηκε το παραμύθι ως ερέθισμα, μέσω του οποίου τα παιδιά ξεδίπλωσαν την δημιουργικότητά τους, έπαιξαν, συζήτησαν και προβληματίστηκαν σχετικά με τη δημιουργική γραφή.

Έμφαση, τέλος, δόθηκε σε ακουστικά και οπτικά ερείσματα και στον τρόπο που τα παιδιά θα εκφράσουν όσα αισθάνονται. Μέσα από τη τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού για την προώθηση της δημιουργικής γραφής τέθηκαν οι στόχοι της έρευνας με βάση την κατηγοριοποίηση του Bloom (Τριλιανός,2003) σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς.

#### **Στόχοι των συναντήσεων:**

**Να γράφουν οι μαθητές δημιουργικά και ελεύθερα χωρίς το φόβο της αξιολόγησης.**

**Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τον με το γραπτό λόγο, σε συνδυασμό με την σωματική τους έκφραση.**

**Να εξωτερικεύουν οι μαθητές τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους μέσω της γραφής.**

**Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τις δράσεις του θεατρικού παιχνιδιού.**

**Να αξιοποιήσουν το παραμύθι ως ερέθισμα για την καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής.**

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ακόμη είναι να διεξάγει κάποια συμπεράσματα που για το αν το θεατρικό παιχνίδι ως βιωματική τεχνική μπορεί να καλλιεργήσει ή να βελτιώσει τις δεξιότητες της δημιουργικής γραφής, χρησιμοποιώντας ως ερέθισμα το παραμύθι.

*Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθεται είναι τα εξής:*

- 1) Μπορούν οι μαθητές να καλλιεργήσουν την δεξιότητα της δημιουργικής γραφής μέσα από την βιωματική μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού;**
- 2) Το παραμύθι ως ερέθισμα βοηθά τους μαθητές να ανταποκριθούν καλύτερα;**
- 3) Μπορεί η παρούσα έρευνα να βελτιωθεί;**

Με βάση την παραπάνω βιβλιογραφία, την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και την μέχρι τώρα εμπειρία της ερευνήτριας διατυπώθηκαν οι παραπάνω *υποθέσεις εργασίας*.

- 1.Ενδέχεται οι μαθητές να μπορούν να καλλιεργήσουν την δεξιότητα της δημιουργικής γραφής μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.**
- 2.Το παραμύθι ως ερέθισμα για δράση θα βοηθήσει τους μαθητές.**
- 3.Η εκπαιδευτική πρόταση, δεδομένου ότι η ερευνήτρια δεν γνωρίζει τους συμμετέχοντες, τις αδυναμίες, τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους, αναμένεται να έχεις περιθώρια βελτίωσης.**

Η έρευνα αυτή ενδέχεται να βοηθήσει εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κι εμπυχωτές θεατρικού παιχνιδιού, οι οποίοι επιθυμούν να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους την δεξιότητα της δημιουργικής γραφής. Σε κάθε περίπτωση αποτελεί μία πρόταση για την διδασκαλία της δημιουργικής γραφής μέσω της βιωματικής μεθόδου, του θεατρικού παιχνιδιού.

#### *4.2) Η έρευνα*

Έρευνα είναι «η συστηματική, ελεγχόμενη και κριτική εξερεύνηση φαινομένων με βάση την θεωρία και τις υποθέσεις που διατυπώνονται για τις μεταξύ τους σχέσεις, με σκοπό την εξεύρεση λύσης σε ένα πρόβλημα χρησιμοποιώντας μια αποδεκτή μεθοδολογία» (Kerlinger, 1986).

Η ποιοτική έρευνα αξιοποιείται συχνά από τις κοινωνικές επιστήμες. Είναι πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο, και συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό και τον μετασχηματίζουν (Ισαρή & Πουρκός, 2015). Σύμφωνα ξανά με τους Ισαρή & Πουρκό (2015) μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Από την άλλη η ποσοτική έρευνα αναφέρεται στη συστηματική διερεύνηση φαινομένων με στατιστικές μεθόδους, μαθηματικά μοντέλα και αριθμητικά δεδομένα ενώ χρησιμοποιείται συνήθως αντιπροσωπευτικό δείγμα παρατηρήσεων και επιδιώκεται γενίκευση σε ένα ευρύτερο πληθυσμό (Πυργιωτάκης & Θεοφιλίδης, 2016).

Η συλλογή δεδομένων γίνεται με δομημένα πρωτόκολλα, όπως ερωτηματολόγια, κλίμακες, διαγράμματα και χρησιμοποιείται ευρέως από τις θετικές επιστήμες (Babbie, 2011). Από την άλλη το κύριο ενδιαφέρον των ποιοτικών μεθόδων εστιάζεται στην περιγραφή και κατανόηση της μοναδικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας (Παπαγεωργίου, 1998). Θα ήταν δύσκολο άλλωστε να κατανοηθεί η ανθρώπινη δραστηριότητα και η μοναδικότητα της προσωπικότητας και των βιωμάτων κάθε ατόμου μόνο με την αξιοποίηση ποσοτικών δεδομένων. Επίσης οι ποσοτικές έρευνες έχουν ως μέσα συλλογής δεδομένων και εργαλεία αριθμητικές μετρήσεις, ενώ γίνεται χρήση της ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων (Σαχίνη-Καρδάση, 2007). Αντίθετα, εργαλεία των ποιοτικών ερευνών αποτελούν η πλαισιοθετημένη κατανόηση και η σύνθεση (Πυργιωτάκης, 2001). Οι πληροφορίες σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας παραθέτονται μέσα από την καταγραφή, την ερμηνεία και την παράθεση αποσπασμάτων γραπτού ή προφορικού λόγου. (Ισαρη & Πούρκος 2015). Στην προκειμένη περίπτωση, η έρευνα θα είναι **ποιοτική**.

#### 4.2.1) Η έρευνα δράση

Η παρούσα έρευνα αποτελεί ποιοτική μορφή έρευνας, που μπορεί να χαρακτηριστεί και ως **έρευνα δράση**. Η έρευνα δράση πρόκειται για έναν όρο που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια οικογένεια δραστηριοτήτων, με σκοπό την

βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος, την επαγγελματική ανάπτυξης και των σχολικών προγραμμάτων, το σχεδιασμό συστημάτων και την πολιτική ανάπτυξης (Tomal,2003).

Η έρευνα δράση είναι μια συστηματική έρευνα αποτελεί μια διαδικασία επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων ή βελτίωσης μεθόδων διδασκαλίας, κατά την διάρκεια της οποίας, ένας ερευνητής δράσης χρησιμοποιεί κατάλληλη παρέμβαση για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων και την υλοποίηση ενεργειών για την επίλυση και βελτίωση ζητημάτων που αφορούνε την εκπαιδευτική διαδικασία (Κατσαρού,2016). Επομένως, είναι φανερό πως η έρευνα δράση, πρόκειται για ένα είδος έρευνας που μπορεί να είναι χρήσιμη κυρίως σε εκπαιδευτικούς που θέλουνε να πειραματιστούνε και να βελτιώσουνε τον τρόπο διδασκαλίας τους. Στην συγκεκριμένη περίπτωση θα διεξαχθεί **ατομικά**, από έναν δηλαδή ερευνητή.

Σύμφωνα με τους Altrichter, Posch & Somekh (2001) μια έρευνα δράσης πληροί τις προϋποθέσεις όταν εξετάζεται από ανθρώπους που σχετίζονται άμεσα με την κοινωνική κατάσταση που ερευνάται, έχει ως αφετηρία καθημερινά πρακτικά ζητήματα που προκύπτουνε από την τριβή του εκπαιδευτικού με το έργο του, συνδυάζει πολλές μεθόδους και τεχνικές με τις οποίες μπορεί κανείς να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα και βοηθά τον εκπαιδευτικό να αποκτήσει συνείδηση των πράξεων, των δυνατοτήτων του και των αδυναμιών του στη σχεδίαση και κατά την πραγμάτωση του έργου του. Τέλος αξίζει να επισημανθεί ότι, όπως όλες οι έρευνες, έτσι και η έρευνα δράση είναι μοναδική.

#### *4.3) Μέθοδοι συλλογής δεδομένων*

Για την παρούσα έρευνα επιλεχθήκανε **ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων** και συγκεκριμένα ο συνδυασμός τριών διαφορετικών ποιοτικών μεθόδων, με σκοπό να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας. Η **τριγωνοποίηση** αφορά τη χρήση πολλών διαφορετικών μεθόδων, οπτικών, θεωριών ή και ερευνητών στην ίδια ερευνητική/αξιολογική μελέτη (Danzin 1989), ενώ μπορεί να διασφαλίσει τόσο την εγκυρότητα όσο και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Συμέου 2001). Τριγωνοποίηση μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση τριών διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων πάνω στην ίδια ομάδα υποκειμένων, με σκοπό να διασταυρωθούνε τα στοιχεία που θα προκύψουνε στη συνέχεια ενώ εξυπηρετεί κατά πολύ την έρευνα, καθώς ορισμένες μεθόδους από μόνες τους δίνουν περιορισμένες

πληροφορίες για μια κατάσταση και δε μπορεί να δώσει μια συγκεκριμένη εικόνα, ειδικά όταν πρόκειται για ανθρώπινες συμπεριφορές, γεγονός που μπορεί να παραποιήσει ή να διαστρεβλώσει τελείως τα δεδομένα. Όσο περισσότερο διαφέρουν οι μέθοδοι μεταξύ τους, τόσο περισσότερο εξυπηρετείται ο στόχος του ερευνητή, καθώς μπορεί να συγκρίνει τα δεδομένα που προκύψανε από διαφορετικούς τρόπους (Συμέου, 2011).

Τα ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων που αξιοποιήθηκαν σε αυτή την περίπτωση **είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη και η συλλογή ακουστικού κ γραφικού υλικού**. Ο συνδυασμός τους εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητά τους.

Αναφορικά με την παρατήρηση, αξίζει να ειπωθεί ότι χωρίζεται σε δυο κατηγορίες ανάλογα με την μορφή της: Ως μη δομημένη εφόσον τον ερευνητή δεν τον απασχολούν συγκεκριμένες πληροφορίες και δομημένη, εφόσον ο παρατηρητής εξετάζει συγκεκριμένες συμπεριφορές και γεγονότα. Ανάλογα επίσης με το αν συμμετέχει ο παρατηρητής- ερευνητής ή όχι, η παρατήρηση διακρίνεται σε συμμετοχική και μη συμμετοχική παρατήρηση.

Αναφορικά με τη συγκεκριμένη έρευνα, η παρατήρηση είναι **δομημένη**, καθώς αποσκοπεί στο να ελέγξει αν ανταποκρίνονται θετικά οι μαθητές στα ερεθίσματα του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, είναι **συμμετοχική παρατήρηση**, καθώς η ερευνήτρια αποτελούσε εμπυχώτρια της διαδικασίας και κατεύθυνε σε μεγάλο βαθμό τα υποκείμενα της έρευνας. Η παρατήρηση των υποκειμένων εξελίχθηκε σε δυο φάσεις: **Ακουστική καταγραφή γεγονότων και συλλογή υλικού**: Σε πρώτη φάση επιλέχθηκε το μαγνητόφωνο ως μέσο παρατήρησης, καθώς πρόκειται για ατομική έρευνα δράσης όπου η ερευνήτρια είναι και η ίδια η εκπαιδευτικός, γεγονός που θα τη δυσκόλευε να παρατηρεί, να καταγράφει και ταυτόχρονα να διδάσκει, να αλληλεπιδρά και να ανατροφοδοτεί τους μαθητές. Επιλέχθηκε μαγνητόφωνο, καθώς με την παρουσία της κάμερας τα παιδιά θα αντιδρούσαν ίσως όχι τόσο φυσικά κι αυθόρμητα και δεν θα χειρίζονταν το σώμα τους ελεύθερα με την υπόνοια της κάμερας. Το μαγνητόφωνο αποτελεί μια αντικειμενική θεώρηση της έρευνας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ό,τι κατέγραψε αναλύθηκε με τις σημειώσεις μετά την ολοκλήρωση των τεσσάρων συναντήσεων από την ερευνήτρια.

Σε δεύτερη φάση η ερευνήτρια μέσω του **ημερολογίου του ερευνητή** κατέγραφε μετά τις συναντήσεις τις παρατηρήσεις από την κτηθείσα εμπειρία της. Το ημερολόγιο

του ερευνητή άλλωστε, αποτελεί ένα από τα βασικά μέσα συλλογής δεδομένων, καθώς εκφράζει την πραγματικότητα από την πλευρά του παρατηρητή. Στην εν λόγω περίπτωση, ο παρατηρητής είναι και ο εκπαιδευτικός, επομένως η αξία του ημερολογίου έχει αρκετά μεγάλη σημασία. Οι ιδέες και οι σκέψεις των ερευνητών που καταγράφονται στα ημερολόγια ενδέχεται να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για σχεδιασμών νέων πρακτικών, μεθόδων και πειραματισμών τόσο από τους ίδιους τους ερευνητές όσο και από άλλους που θα διαβάσουν και θα εμπνευστούν από την έρευνά τους. Στα ημερολόγια παρέχονται και καταγράφονται πληροφορίες σχετικά με το είδος του ερωτήματος που εξετάζεται. (Altrichter et al 2001). Φυσικά εκτός από το ημερολόγιο του ερευνητή, η εμπνευστήρια είχε στην διάθεσή της, το *γραφικό υλικό* που προέκυπτε μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, για να μπορεί να το μελετήσει μαζί με το ακουστικό υλικό καθώς και το ημερολόγιο, και να καταλήξει σε πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Κρίθηκε ότι η παρατήρηση ήταν ένα κατάλληλο εργαλείο μεθόδου συλλογής δεδομένων για τη συγκεκριμένη έρευνα. Δεδομένου ότι η ερευνήτρια κλήθηκε να εκπονήσει μόνη της την έρευνα και η ίδια είχε της απαιτούμενες γνώσεις για να διδάξει το συγκεκριμένο αντικείμενο, θεωρήθηκε πιο κατάλληλη μέθοδος για τα συγκεκριμένα δεδομένα η συμμετοχική παρατήρηση, όπου η ερευνήτρια και η εκπαιδευτικός ήταν το ίδιο πρόσωπο. Η καταγραφή των συναντήσεων βοήθησε την εκπαιδευτικό να παρατηρήσει τα υποκείμενα της έρευνας ξεχωριστά και να ανακαλέσει χρήσιμες πληροφορίες σχετικές με τον καθένα από τους συμμετέχοντες όπως το αν ανταποκριθήκανε στην κάθε άσκηση και αν δείχνανε στοιχεία οικειότητας με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες.

Όσον αφορά το κομμάτι των συνεντεύξεων, χωρίζονται, ανάλογα με τον τρόπο που γίνονται σε ατομικές και οι ομαδικές συνεντεύξεις. Οι ατομικές συνεντεύξεις αναφέρονται στην περίπτωση που στην διαδικασία της συνέντευξης συμμετέχει ο ερευνητής και κάθε φορά ένας από τους συμμετέχοντες, ενώ στις ομαδικές συνεντεύξεις συμμετέχουν ο ερευνητής καθώς και δυο ή περισσότερα άτομα. Ως προς το περιεχόμενο υπάρχουνε τρία είδη συνεντεύξεων: Η δομημένη συνέντευξη, όπου ο ερευνητής οργανώνει με ακρίβεια τις ερωτήσεις που θα κάνει στους συμμετέχοντες, χωρίς να τους αφήνει πολλά περιθώρια να επεκταθούνε παραπάνω. Η ελεύθερη συνέντευξη απαιτεί ελάχιστη έως καθόλου οργάνωση των ερωτήσεων από την πλευρά του ερευνητή. Η εξέλιξη της συνέντευξης βασίζεται στα λεγόμενα των συμμετεχόντων τα οποία ο ερευνητής μπορεί να εκμεταλλευτεί, προκειμένου να

αντλήσει πληροφορίες σχετικά με τα ερευνητικά του ερωτήματα. Τέλος, η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί ένα συνδυασμό των παραπάνω.

Στην παρούσα μελέτη αξιοποιήθηκε η μέθοδος της **ομαδικής ημιδομημένης συνέντευξης** προκειμένου να δοθεί μια ξεκάθαρη απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά να έχουν, ταυτόχρονα, περιθώριο οι συμμετέχοντες να εκφράσουν κάποιες απόψεις και πλευρές που μπορεί να μην προβλέφθηκαν από τον ερευνητή. Η συνέντευξη ως ποιοτικό εργαλείο συλλογής δεδομένων επιτρέπει στον εκπαιδευτικό-ερευνητή να σχηματίσει μια πιο ολοκληρωμένη και αντικειμενική εικόνα για τις απόψεις των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, κατά στην τελευταία φάση κάθε συνάντησης η εμπυχώτρια ζήτησε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις σχετικές με τη διαδικασία και να εκφέρουν κάποιες απόψεις, μέσω μιας συζήτησης. Η διαδικασία αυτή λειτούργησε και ως αυτοαξιολόγηση. Οι ερωτήσεις που γίνανε στους συμμετέχοντες βασιστήκανε στους βασικούς και επιμέρους στόχους της έρευνας και είχαν ως σκοπό να εξετάσουν τις απόψεις τους σχετικά με την διαδικασία. Αναλυτικά οι ερωτήσεις φαίνονται στο παράρτημα.

#### *4.4) Χωροχρονικό πλαίσιο*

Ο χώρος για την έρευνα επιλέχθηκε να είναι το Θέατρο Έκφραση στην πόλη των Ιωαννίνων. Ο χώρος του θεάτρου επιλέχθηκε γιατί υπήρχε ήδη ένα μεικτό δείγμα Ε και ΣΤ Δημοτικού, το οποίο ήταν μνημένο στην τεχνική του θεατρικού παινεδιού, ο χώρος του θεάτρου ήταν κατάλληλα διαμορφωμένος ώστε οι συμμετέχοντες να εκφραστούν με άνεση. Οι συναντήσεις γίνανε στις 16.11.19, στις 23.11.19 και στις 30.11.19 στις 10:30 το πρωί και οι τρεις. Υπήρχε ευελιξία στο σχέδιο "μαθήματος", το οποίο προσαρμόστηκε στις εκπαιδευτικές και σωματικές ανάγκες των μαθητών.

Πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ότι διεξήχθη σε χώρο που επέτρεψε στους συμμετέχοντες να μούνε στην διαδικασία και στο κλίμα του θεάτρου, αλλά και του θεατρικού παιχνιδιού, και το ότι οι μαθητές ήταν ήδη μία ομάδα οπότε υπήρχε η μεταξύ τους άνεση. Ακόμη το γεγονός ότι κάποιιοι ήταν μνημένοι στο θεατρικό παιχνίδι, και κάποιιοι άλλοι δεν ήταν, αλλά λόγω ηλικίας οι περισσότεροι είχαν παρόμοια σχέση με την δημιουργική γραφή ήταν αρκετά βοηθητικό. Μειονέκτημα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε το γεγονός ότι δεν υπήρξε σε μεγάλο βαθμό συνέπεια όλων συμμετεχόντων στις συναντήσεις. Επιπλέον,



το δείγμα ήταν μέτριο έως μικρό και ανάμεικτο, χωρίς δηλαδή να αποτελείται από τους ίδιους ανθρώπους κάθε φορά.

#### *4.5) Ερευνήτρια*

Όπως αναφέρθηκε η ερευνήτρια συμμετείχε ενεργά στην έρευνα που διεξήχθη, καθώς η ίδια είχε τις γνώσεις και την εμπειρία για να είναι η εμπυχώτρια του θεατρικού παιχνιδιού. Δεν υπήρξε άλλος ερευνητής κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, αλλά στην πρώτη εκ των τριών συναντήσεων ήταν παρών εις εκ των διδασκόντων της Έκφρασης, κος Χρήστου Χρήστος για να εξηγήσει στα παιδιά παρουσία της ερευνήτριας ποια είναι και με ποιο σκοπό έχει έρθει. Η γνώση του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας, η εργασία της ως εμπυχώτρια θεατρικού παιχνιδιού σε κέντρο δημιουργικής απασχόλησης παιδιών, αλλά και η παρακολούθηση μαθημάτων και σεμιναρίων δημιουργικής γραφής, την βοηθήσανε να αναλάβει αυτό τον ρόλο.

#### *4.6) Συμμετέχοντες*

Το δείγμα- οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 12 παιδιά Ε & ΣΤ δημοτικού, που αποτελούσαν ήδη τμήμα στο Θέατρο Έκφραση. Από αυτά, πέντε φοιτούσαν στην Ε΄ δημοτικού ενώ τα υπόλοιπα επτά, πήγαιναν ΣΤ΄ δημοτικού. Τα αγόρια ανέρχονταν στον αριθμό του ενός ενώ τα κορίτσια στον αριθμό των έντεκα. Τα περισσότερα παιδιά από αυτά (συγκεκριμένα εννέα) είχαν έρθει ξανά σε επαφή με το θεατρικό παιχνίδι, αλλά όχι με τη δημιουργική γραφή, ενώ ορισμένα δεν είχαν έρθει σε επαφή με κανένα από τα δύο (συγκεκριμένα τρία), καθώς κάποια μόλις είχαν εγγραφεί στο τμήμα. Όλα τα παιδιά όμως μοιράζονταν το ίδιο ενδιαφέρον για την τέχνη και το θέατρο. Ο λόγος που επιλέχθηκαν παιδιά εξοικειωμένα με το θεατρικό παιχνίδι είναι γιατί η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην προώθηση της δημιουργικής γραφής και στην καλλιέργειά της από τα παιδιά, όχι στην δοκιμή ή στην αξιολόγηση τεχνικής, η οποία θα χρησιμοποιηθεί.

#### *4.7) Μεθοδολογία*

Τα σχέδια διδασκαλίας που παρατίθεται παρακάτω αποτέλεσε τον πρώτο σχεδιασμό της ερευνήτριας, ο οποίος κατά την έρευνα τροποποιήθηκε σχετικά,

προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν το θεατρικό παιχνίδι και στις τέσσερις φάσεις του για τους λόγους και τους σκοπούς που έχουν αναλυθεί και πιο πάνω. Η χρήση αυτής της τεχνικής έγινε για να προωθηθεί ο παιγνιώδης χαρακτήρας της μάθησης αλλά και για να ξεφύγει η παρούσα μελέτη από τα στεγνά όρια του σχολικού περιβάλλοντος και των θεωρητικών μεθόδων που το διέπει. Αν στόχος ήταν να γίνει και έρευνα για την ανταπόκριση των μαθητών στην παρούσα τεχνική, ή αξιολόγησή της τότε θα είχε επιλεγθεί σχολική αίθουσα. Το ερέθισμα που ξεκινά την δράση του θεατρικού παιχνιδιού ήταν το παραμύθι, και συγκεκριμένα τρία παραμύθια γραμμένα από την ίδια την ερευνήτρια. Τα παραμύθια γράφτηκαν στο πλαίσιο σεμιναρίων που παρακολούθησε στο βιβλιοπωλείο ΟΣΕΛΟΤΟΣ, με τίτλο «Πλάθοντας ιστορίες και παραμύθια για παιδιά», με τον Κώστα Στοφόρο, με προοπτική την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Αξίζει εδώ να επισημανθεί πως η ερευνήτρια γράφει για αισθητικούς λόγους, αλλά τα γραπτά της μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να αξιοποιηθούν και για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

#### *4.8) Παραμύθια και κριτήρια επιλογής τους*

Τα παραμύθια που επελέγησαν είναι *«Ο Τίτος και το ασημοφέγγαρο»*, *«Η Ροζίνα με την μαγική φωνή»* και *«Ο Ράκης ο Ψαράκης»*. Τα παραμύθια ολοκληρωμένα βρίσκονται στο παράρτημα της εργασίας ενώ εδώ γίνεται μία μικρή περίληψή τους.

##### *«Ο Τίτος και το ασημοφέγγαρο»*

Ο Τίτος είναι ένα μικρό παιδί που όνειρό του είναι να κρατήσει το φεγγάρι στα χέρια του. Κόντρα στην πραγματικότητα και στα περιπαικτικά σχόλια των υπολοίπων που το θεωρούν αδύνατο, εκείνος παίρνει την μεγάλη απόφαση μία νύχτα, να πάει στην λίμνη και να το κάνει δικό του, κλείνοντάς το σε ένα παγούρι, για να αποδείξει σε όλους ότι όπου υπάρχει θέληση υπάρχει και τρόπος.

##### *«Η Ροζίνα με την μαγική φωνή»*

Η Ροζίνα, είναι μία ντροπαλή πριγκίπισσα με μοναδική φίλη την κούκλα που της είχε χαρίσει η μητέρα της. Με το χάρισμα της υπέροχης φωνής, πολεμά τους φόβους και

τους εφιάλτες της, αλλά και όλους της τους αντιπάλους, για να ανακύψει τελικά ότι το θάρρος κρύβεται μέσα μας και μπορεί να μας ελευθερώσει απ' όλα τα δεσμά.

### **«Ο Ράκης ο Ψαράκης»**

Ένα διαφορετικό ψαράκι απ' όλα τα υπόλοιπα, ο Ράκης, προσπαθεί να επιβιώσει σε έναν βυθό όπου όλοι είναι ίδιοι. Παρά την απομόνωση που υφίσταται εκείνος δεν σταματά να ελπίζει και να ονειρεύεται. Μία μέρα ο ίδιος θα αποδείξει ότι αυτό για το οποίο όλοι τον κορόιδευαν, τελικά θα γίνει η σανίδα σωτηρίας τους, κάνοντας όλα τα υπόλοιπα ψάρια να αναθεωρήσουν, και τον βυθό έναν καλύτερο κόσμο για να ζει κανείς.

### **Τα κριτήρια επιλογής του ερευνητικού αφηγηματικού υλικού ( παραμύθια) είναι:**

- Η πρωτοτυπία του υλικού, αφού έχουν γράφει από την ίδια την ερευνήτρια και δεν έχουν χρησιμοποιηθεί ποτέ ξανά και πουθενά.
- Η επιδίωξη προσαρμογής ενός πρωτότυπου έργου σε εφαρμογή, μέσω της πειραματικής – βιωματικής μεθόδου του θεατρικού παιχνιδιού.
- Η εξοικείωση της ερευνήτριας με νέο περιεχόμενο , εφόσον δημιουργήθηκε από την ίδια.
- Η ανταπόκριση των μαθητών στην πρώτη της απόπειρα συγγραφής κειμενικού λόγου (παραμύθι), που εκτίθεται δημόσια.

## *4.9) Σχεδιασμός θεατρικού παιχνιδιού*

### **1<sup>η</sup> συνάντηση ( Χρήση του παραμυθιού: Ο Τίτος και το ασημοφέγγαρο)**

#### **ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**

Στο θέατρο Έκφραση εις εκ των υπευθύνων του θεάτρου έχει ενημερώσει τα παιδιά ότι για τις επόμενες τρεις συναντήσεις θα έχουν ως εμψυχώτρια την Σέβη Ευθυμίου.

#### **Α΄ ΦΑΣΗ: ΦΑΣΗ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗΣ (διάρκεια 10 λεπτά)**

Ο εμψυχωτής βρίσκεται στην αίθουσα και περιμένει τα παιδιά. Ο φωτισμός είναι χαμηλός ενώ από πίσω παίζει κάποιο ήσυχο μουσικό χαλί για να υποβάλλει τα παιδιά σε μία διαδικασία αποφόρτισης της εξωτερικής έντασης. Μόλις εισέλθουν στην αίθουσα, ο εμψυχωτής του ζητά να σχηματίσουν έναν καθιστό κύκλο όλοι μαζί, όπου

ονομάζεται κύκλος γνωριμίας. Πριν ξεκινήσει το παιχνίδι ο εμπυχωτής ενημερώνει τα παιδιά για τον λόγο που βρίσκεται εκεί, ποιος είναι και τι ακριβώς εκπονεί, αλλά και τι αναμένει από αυτές τις συναντήσεις. Η Α φάση είναι η φάση της γνωριμίας και της απελευθέρωσης. Ο εμπυχωτής ξεκινά λέγοντας το όνομά του και κρατώντας στα χέρια του ένα μπαλάκι το οποίο περνά από χέρι σε χέρι, κι όποιο παιδί το κρατά λέει το όνομά του. Από την στιγμή που ολοκληρωθεί αυτό ο κύκλος επαναλαμβάνεται η ίδια διαδικασία άλλες τρεις φορές, με την διαφορά ότι τα ονόματα λέγονται την πρώτη φορά ψιθυριστά, την δεύτερη πολύ δυνατά ενώ την τρίτη ο καθένας λέει- όχι το δικό του όνομα-, αλλά κάποιου άλλου από την ομάδα πετώντας του το μπαλάκι. Στην συνέχεια κι αφού παραμείνουν στον κύκλο ο εμπυχωτής αφηγείται το παραμύθι ( Ο Τίτος και το ασημοφέγγαρο). Έπειτα σηκώνονται όλοι όρθιοι, ο εμπυχωτής βάζει μουσική, κατά την διάρκεια της οποίας τα παιδιά περπατούν στον χώρο, ενώ όταν σταματήσει πρέπει να μένουν ακίνητα. Ακολούθως επαναλαμβάνεται η διαδικασία, με την οδηγία κάθε φορά να αλλάζει ο τρόπος που τα παιδιά περπατάνε (στις μύτες, στις φτέρνες, πλάγια κλπ).

#### **Β΄ ΦΑΣΗ: ΦΑΣΗ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΡΟΛΩΝ (διάρκεια 15 λεπτά)**

Σε αυτή την φάση πραγματοποιείται η σωματοποίηση και εν συνεχεία η αναπαραγωγή των ρόλων. Υπάρχει ακόμη ένα μουσικό χαλί και ζητείται από τα παιδιά να παραστήσουν με τα σώματά τους και με ήχους χωρίς λέξεις, ό,τι έχει σχέση με το παραμύθι. Τους ζητείται να κάνουν τα ουράνια σώματα, το φεγγάρι, τα αστέρια, τον ήλιο και τα σύννεφα και στην συνέχεια τα βατράχια της λίμνης, τα караβάκια της λίμνης και το κύμα. Έπειτα μοιράζεται στο κάθε ένα από ένα χαρτονένιο μισοφέγγαρο και η οδηγία είναι να το χρησιμοποιήσουν με όποιον τρόπο θέλουν εκτός φυσικά από φεγγάρι.

#### **Γ΄ ΦΑΣΗ: ΦΑΣΗ ΣΚΗΝΙΚΟΥ ΔΡΩΜΕΝΟΥ (διάρκεια 25 λεπτά)**

Σε αυτή την φάση τα παιδιά περνούν στην συγγραφή και την δραματοποίηση. Χωρίζονται σε ομάδες των 4 ή των 5 ατόμων, ανάλογα με τον αριθμό της ομάδας και τους ζητείται να αλλάξουν το τέλος της ιστορίας. Δίνεται περίπου ένα τέταρτο για να γράψουν τις κεντρικές τους ιδέες στο χαρτί και μετά να δραματοποιήσουν την ιστορία όπως αυτοί θέλουν. Ο εμπυχωτής ορίζει το σημείο του παραμυθιού που από εκεί και κάτω μπορούν να αλλάξουν την ιστορία.

#### **Δ΄ ΦΑΣΗ: ΦΑΣΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ (διάρκεια 10 λεπτά)**

Η φάση αυτή είναι η φάση της αξιολόγησης- αποτίμησης και ανατροφοδότησης του θεατρικού παιχνιδιού, και στην συγκεκριμένη περίπτωση η φάση της ομαδικής ημιδομημένης συνέντευξης, της οποίας οι ερωτήσεις φαίνονται στο πρακτικό κομμάτι αλλά και στο παράρτημα.

#### **2<sup>η</sup> συνάντηση (Χρήση του παραμυθιού: Η Ροζίνα με την μαγική φωνή)**

##### **Α΄ ΦΑΣΗ: ΦΑΣΗ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗΣ (διάρκεια 10 λεπτά)**

Ο εμψυχωτής βρίσκεται στην αίθουσα και περιμένει τα παιδιά. Ο φωτισμός είναι χαμηλός ενώ από πίσω παίζει κάποιο ήσυχο μουσικό χαλί για να υποβάλλει τα παιδιά σε μία διαδικασία αποφόρτισης της εξωτερικής έντασης. Μόλις εισέλθουν στην αίθουσα, ο εμψυχωτής του ζητά να σχηματίσουν έναν καθιστό κύκλο όλοι μαζί, ενώ, αφού ήδη έχει γίνει η γνωριμία την προηγούμενη, δεν επαναλαμβάνεται η διαδικασία αυτή την φορά. Ο εμψυχωτής ζητά από τα παιδιά να τραγουδήσουν το αγαπημένο τους τραγούδι. Στην συνέχεια όντας ακόμη καθήμενα τα παιδιά κάνουν σωματικό ζέσταμα, και παντομίμα.

##### **Β΄ ΦΑΣΗ: ΦΑΣΗ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΗΣ ΡΟΛΩΝ (διάρκεια 15 λεπτά )**

Περνώντας στην Β΄ φάση ο εμψυχωτής αλλάζει μουσική και βάζει μία μεσαιωνική μουσική για να εισάγει τα παιδιά στο παραμύθι. Με το που σηκωθούν όρθια ξεκινά την αφήγηση του παραμυθιού με την οδηγία κάθε φορά που εισάγεται ένας χαρακτήρας, μεταμορφώνονται σε αυτόν και ξεκινούν να τον μιμούνται παντομimικά, ενώ αυτό συνεχίζεται μέχρι και το τέλος του παραμυθιού.

##### **Γ΄ ΦΑΣΗ : ΦΑΣΗ ΣΚΗΝΙΚΟΥ ΔΡΩΜΕΝΟΥ (διάρκεια 25 λεπτά)**

Σε αυτή την φάση τα παιδιά περνούν στην συγγραφή και την δραματοποίηση. Χωρίζονται σε ομάδες των 4 ή των 5 ατόμων, ανάλογα με τον αριθμό της ομάδας και τους ζητείται να γράψουν και να δραματοποιήσουν την ιστορία από την σκοπιά ενός συγκεκριμένου ρόλου, και να γράψουν όλη την ιστορία από την πλευρά του. Η κάθε ομάδα διαλέγει έναν διαφορετικό χαρακτήρα. Δίνεται περίπου ένα τέταρτο για να γράψουν τις κεντρικές τους ιδέες στο χαρτί και μετά να δραματοποιήσουν την ιστορία όπως αυτοί θέλουν.

### **Δ΄ΦΑΣΗ: ΦΑΣΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ (διάρκεια 10 λεπτά)**

Η φάση αυτή είναι η φάση της αξιολόγησης- αποτίμησης και ανατροφοδότησης του θεατρικού παιχνιδιού, και στην συγκεκριμένη περίπτωση η φάση της ομαδικής ημιδομημένης συνέντευξης, της οποίας οι ερωτήσεις φαίνονται στο πρακτικό κομμάτι αλλά και στο παράρτημα.

### **3<sup>η</sup> συνάντηση (Χρήση του παραμυθιού: Ο Ράκης ο Ψαράκης)**

#### **ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**

Ο εμπυχωτής έχει μαζί του τα αντικείμενα που θα χρησιμοποιήσει για την ιστορία, τα οποία αναγράφονται στην φάση της πρακτικής εφαρμογής.

### **Α΄ΦΑΣΗ: ΦΑΣΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ (διάρκεια 10 λεπτά)**

Ο εμπυχωτής βρίσκεται στην αίθουσα και περιμένει τα παιδιά. Ο φωτισμός είναι χαμηλός ενώ από πίσω παίζει κάποιο ήσυχο μουσικό χαλί για να υποβάλλει τα παιδιά σε μία διαδικασία αποφόρτισης της εξωτερικής έντασης. Μόλις εισέλθουν στην αίθουσα, ο εμπυχωτής του ζητά να σχηματίσουν έναν καθιστό κύκλο όλοι μαζί. Ο εμπυχωτής αναφέρει ότι είναι η τρίτη και η τελευταία συνάντησή τους και ευχαριστεί τα παιδιά για την συνεργασία τους. Έπειτα σηκώνονται όλοι όρθιοι και κάνουν έναν κύκλο. Στην μέση του κύκλου μπαίνει κάθε φορά και κάποιο άλλο παιδί κάνοντας ό,τι κινήσεις θέλει, και οι άλλοι από το εξωτερικό του κύκλου τον ακολουθούν. Τέλος τα παιδιά με τον εμπυχωτή παίζουν σπασμένο τηλέφωνο με τον τίτλο του παραμυθιού, κάνοντας έτσι μια σύντομη εισαγωγή για το παραμύθι.

### **Β΄ΦΑΣΗ: ΦΑΣΗ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΡΟΛΩΝ (διάρκεια 15 λεπτά)**

Ο εμπυχωτής μετά την αναφορά του τίτλου, λέει στα παιδιά ότι αυτή την φορά θα ανακαλύψουν μόνα τους το παραμύθι κομμάτι – κομμάτι, με τις οδηγίες του. Αρχικά κατευθύνει τα παιδιά προς το μπλε πανί που παρομοιάζεται με θάλασσα και τους λέει πως εκεί κρύβεται το πρώτο κομμάτι του παραμυθιού. Ο εμπυχωτής πριν την έναρξη του μαθήματος έχει καρφισώσει πάνω στο πανί το κομμάτι με το πρώτο μέρος της ιστορίας του παραμυθιού. Το παιδί που βρίσκει το χαρτί το διαβάζει δυνατά ενώπιον των υπολοίπων, κι αφού τελειώσει δραματοποιούν τα όσα άκουσαν. Έτσι τα παιδιά ανακαλύπτουν το παραμύθι μόνα τους μέσα από το παιχνίδι.

### **Γ΄ΦΑΣΗ: ΦΑΣΗ ΣΚΗΝΙΚΟΥ ΔΡΩΜΕΝΟΥ (διάρκεια 25 λεπτά)**

Σε αυτή την φάση τα παιδιά περνούν στην συγγραφή και την δραματοποίηση. Χωρίζονται σε ομάδες των 4 ή των 5 ατόμων, ανάλογα με τον αριθμό της ομάδας και τους ζητείται να γράψουν και να δραματοποιήσουν το μετά του παραμυθιού. Να διαλέξει δηλαδή κάθε ομάδα από έναν ήρωα και να μας δείξει τι έκανε μετά το τέλος της ιστορίας.

### **Δ΄ΦΑΣΗ: ΦΑΣΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ (διάρκεια 10 λεπτά)**

Η φάση αυτή είναι η φάση της αξιολόγησης- αποτίμησης και ανατροφοδότησης του θεατρικού παιχνιδιού, και στην συγκεκριμένη περίπτωση η φάση της ομαδικής ημιδομημένης συνέντευξης, της οποίας οι ερωτήσεις φαίνονται στο πρακτικό κομμάτι αλλά και στο παράρτημα.

#### *5.9.1) Πρακτική εφαρμογή θεατρικού παιχνιδιού*

#### **1<sup>η</sup> ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: 16/11/19**

#### **ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**

Αφού τα παιδιά μπήκαν στην αίθουσα μετά το διάλειμμα, η οποία είχε ήδη διαμορφωθεί κατάλληλα, με χαμηλό φωτισμό και το κατάλληλο μουσικό χαλί (Paron Stelar Mix) ο κος Χρήστος, καλλιτεχνικός διευθυντής του θεάτρου Έκφραση, σύστησε την εμπνευστή στους μαθητές και εξήγησε περίπου την διαδικασία. Κατά την διάρκεια αυτής της διαδικασίας αλλά και λίγο πριν τραβήχτηκαν κάποιες φωτογραφίες ενώ η εμπνευστή έβαλε το μαγνητόφωνο να γράφει. Μόλις αποχώρησε ο κος Χρήστου, η εμπνευστή χαιρέτησε τα παιδιά και τους ζήτησε να κάνουν έναν καθιστό κύκλο.

#### **Α΄ ΦΑΣΗ: ΦΑΣΗ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗΣ**

Σε αυτή τη φάση με μουσική τα παιδιά κάθισαν σε έναν κύκλο κάτω, με κάποια περιέργεια αλλά και κάποιο μούδιασμα είναι η αλήθεια. Η εμπνευστή εξήγησε ότι βρίσκεται εκεί για την εκπόνηση έρευνας της διπλωματικής εργασίας και ενημέρωσε τα παιδιά ότι θα βρεθούν σε τρεις συναντήσεις μαζί, όπου θα παίξουν, με κύρια δράση το παραμύθι και στο τέλος κάθε συνάντησης θα γίνονται κάποιες ερωτήσεις. Έπειτα υπήρξε μία παύση για τυχόν απορίες. Χαρακτηριστικά τα παιδιά ρώτησαν « Άρα εσάς

θα έχουμε τώρα κυρία;» ή «Τι ακριβώς θα παίζουμε; Να σας πούμε τι κάνουμε τον κο Χρήστο», «Τι σπουδάζετε;», «Πόσο χρονών είστε;», «Είστε παντρεμένη;». Αφού λύθηκαν οι απορίες τους, η εμψυχώτρια προχώρησε στην εκπόνηση της Α φάσης. Ξεκίνησε λέγοντας το όνομά της και κρατώντας στα χέρια της ένα μπαλάκι το οποίο περνούσε από χέρι σε χέρι, κι όποιο παιδί το κρατούσε, έλεγε το όνομά του. Από την στιγμή που ολοκληρώθηκε με επιτυχία αυτός ο κύκλος η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε άλλες τρεις φορές, με την διαφορά ότι τα ονόματα λέχθηκαν την πρώτη φορά ψιθυριστά, την δεύτερη πολύ δυνατά ενώ την τρίτη ο καθένας είπε- όχι το δικό του όνομα-, αλλά κάποιου άλλου από την ομάδα πετώντας του το μπαλάκι. Στον τελευταίο κύκλο παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά άρχισαν να λύνονται περισσότερο, καθώς ξεπεράστηκε ο πάγος της πρώτης γνωριμίας. Στην συνέχεια κι αφού παρέμειναν στον κύκλο, ξεκίνησε η αφήγηση του παραμυθιού «Ο Τίτος και το ασημοφέγγαρο» και τα παιδιά ρωτήθηκαν τι τους φέρνει συνειρμικά αυτός ο τίτλος στο μυαλό . «Ένα παιδί που ήθελε να φτάσει στο φεγγάρι » ή « κάποιος που ήθελε να βάλει το φεγγάρι ασημί», ή «το φεγγάρι». Η εμψυχώτρια αφηγήθηκε το παραμύθι με χρωματισμούς, αλλαγές φωνής όπου χρειαζόταν, παύσεις και στόμφο. Τα παιδιά, έμειναν σιωπηλά μέχρι το τέλος της αφήγησης, κάτι που ήταν αρκετά θετικό, ενώ τα έβλεπα να παρακολουθούν με στόμφο. Έπειτα με το έναυσμα του εμψυχωτή σηκώθηκαν όλα όρθια, και κατά την διάρκεια της μουσικής δόθηκε η οδηγία στο σταμάτημά της τα παιδιά να σταματούν και στο ξεκίνημά της τα παιδιά να ξεκινούν. Αυτό το παιχνίδι άρεσε ιδιαίτερα στα παιδιά καθώς όπως μουρμούρισε ένα παιδί «Κυρία, αυτό μου θυμίζει τα αγαλματάκια ακούνητα, αγέλαστα» ενώ πια ο βαθμός οικειότητας άρχισε να γίνεται μεγαλύτερος.

## **Β΄ ΦΑΣΗ: ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΡΟΛΩΝ**

Στη συνέχεια και με την μουσική ζητήθηκε από τα παιδιά να σωματοποιήσουν έννοιες και στοιχεία από το παραμύθι. Τους ζητήθηκε να νιώσουν πως είναι ήλιοι που λάμπουν στον ουρανό και στην συνέχεια φεγγάρια, αστέρια και σύννεφα. Πιο δύσκολο απ' όλα τους φάνηκε η σωματοποίηση των αστεριών αφού για κάποια λεπτά υπήρχε μια δυσκολία στην κινησιολογία τους, ενώ όταν μια κοπέλα σταύρωσε τα χέρια της ψηλά κι έκανε ένα μεγάλο X με τα πόδια της κινητοποιήθηκαν και τα υπόλοιπα παιδιά. Στα υπόλοιπα τρία ανταποκρίθηκαν με περισσότερη χαρά, λιγότερο προβληματισμό και μεγαλύτερη ταχύτητα. Τα παιδιά δημιούργησαν με την γλώσσα του σώματος και τους μορφασμούς τα στοιχεία που επιβεβαιώνουν την παρατήρησή



μας για επιτυχή ανταπόκριση στην έρευνα τον ήλιο τα περισσότερα παιδιά σήκωσαν τα χέρια τους επάνω, ενώ σηκώθηκαν και στις μύτες των ποδιών τους χαμογελώντας. Στο σύννεφο φούσκωσαν χέρια, και μάγουλα ενώ τα περισσότερα γούρλωσαν τα μάτια τους. Να σημειωθεί εδώ ότι κάποια φυσούσαν κιόλας λέγοντας «*Κυρία διώχνουμε την βροχή*». Έπειτα τους ζητήθηκε να κάνουν τα βατραχάκια, ένας αυτοσχεδιασμός που γέλασαν πολύ με τους ήχους που έβγαζαν, ενώ χάρηκαν πολύ με την σωματοποίηση του κύματος, αφού πιάστηκαν χέρι- χέρι και προσπάθησαν με ευλάβεια να πετύχουν όλα μαζί την κίνηση. Τέλος, μοιράστηκαν στα παιδιά χαρτόνια με το σχήμα του μισοφέγγαρου και ζητήθηκε η χρήση του με διάφορους τρόπους, πλην του φεγγαριού. Πολλά παιδιά κάνανε το μισοφέγγαρο χαμόγελο, ενώ άλλα λυπημένη έκφραση. Ενδιαφέρον είχε ότι κάποια το κάνανε τηλέφωνο κι άλλα μπανάνα, ενώ παρατηρήθηκε ένα παιδί που πετούσε το αντικείμενο μακριά κι έτρεχε να το πιάσει, κι όταν ρωτήθηκε απάντησε «*Μοιάζει με το παιχνίδι του Μπόνγκο κυρία*», όπου Μπόνγκο, το δύο χρονών κατοικίδιο Λαμπραντόρ του Α.

#### **Γ΄ ΦΑΣΗ: ΦΑΣΗ ΣΚΗΝΙΚΟ ΔΡΩΜΕΝΟ**

Έπειτα έκλεισε η μουσική και χωρίστηκαν τα παιδιά σε ομάδες των 4 ατόμων. Σχηματίστηκαν συνολικά 3 ομάδες. Και στις τρεις μοιράστηκε από ένα χρώμα χαρτόνι κι ένας μαύρος μαρκαδόρος. Ζητήθηκε από τα παιδιά να αλλάξουν το τέλος της ιστορίας, και πάνω στο χαρτόνι να γράψουν το νέο τέλος και στην συνέχεια να το δραματοποιήσουν, χωρίς φυσικά να το "διαβάζουν από μέσα". Θα μπορούσαν να το κάνουν με λόγια ή χωρίς, με κίνηση μόνο, με παγωμένες εικόνες, με παιχνίδι ρόλων, με προσθήκη αφηγητή ή με οτιδήποτε άλλο σκεφτούν και θελήσουν. Οι αντιδράσεις ήταν ποικίλες, αφού κάποια παιδιά ενθουσιάστηκαν ενώ άλλα παιδιά υποστήριξαν ότι βαριούνται να γράψουν ή ότι αυτό που ζητήθηκε είναι δύσκολο. Οι ομάδες ονοματίστηκαν ανάλογα με το χρώμα του χαρτονιού που είχαν. Έτσι λοιπόν υπήρχε η κίτρινη ομάδα, η γαλάζια ομάδα, και η κόκκινη ομάδα. Αφού πέρασε το ένα τέταρτο, κατά το οποίο τα παιδιά έγραφαν κι έσβηναν προσπαθώντας να χωρίσουν αρμοδιότητες και ρόλους και να φτιάξουν ιστορίες. Ορισμένα παραπονέθηκαν για το χρόνο λέγοντας ότι θα ήθελαν κάποια λεπτά ακόμη για να τελειοποιήσουν τα όσα έφτιαζαν. Ο συντονισμός της ομάδας έγινε από τα ίδια τα παιδιά χωρίς καθόλου παρέμβαση από την εμπυχωτρία, παρά μόνο όταν χρειαζόταν να λύσει απορίες, οι οποίες και δικαίως είχαν δημιουργηθεί. Μόλις τελείωσε ο χρόνος, τα χαρτόνια

δόθηκαν στην εμψυχώτρια, και οι ομάδες ξεκίνησαν να παρουσιάζουν τα δρώμενά τους με την σειρά.

«**Η μπλε ομάδα**» έγραψε και παρουσίασε την εξής ιστορία:

«Ο Τίτος κατέβηκε στην λίμνη και έπιασε το φεγγάρι στο παγούρι του. Χαρούμενος γύρισε σπίτι για να το δείξει στους γονείς του και μετά στους συμμαθητές του. Στο δρόμο όμως σκόνταψε και χτύπησε και του άνοιξε και το παγούρι του και το φεγγάρι του γλίστρησε. Τότε άρχισε να κλαίει γιατί και έχασε το φεγγάρι και τίποτα πια δεν φώτιζε τον κόσμο. Ξαφνικά εμφανίστηκαν οι γονείς του που είχαν ανησυχήσει, τον πήραν σπίτι και του είπαν ότι δεν πειράζει που το έχασε αλλά εκείνος τώρα πιο πολύ είχε στεναχωρηθεί γιατί κατάλαβε πόσο άσχημη είναι η νύχτα στην γη χωρίς αυτό. Λίγο αργότερα ο Τίτος κοίταζε τον ουρανό και το είδε. Κι έτσι ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.» Τα παιδιά σε αυτή την ιστορία έκαναν χρήση ενός αφηγητή κι τριών χαρακτήρων, ενώ προσπάθησαν να κάνουν όσες περισσότερες παύσεις γίνεται ενώ χρησιμοποίησαν εξαιρετικά καλά την παντομίμα.

«**Η κίτρινη ομάδα**» έγραψε και παρουσίασε την εξής ιστορία:

«Ο Τίτος όπως προσπαθούσε να πιάσει το φεγγάρι, γλίστρησε κι έπεσε την λίμνη. Ευτυχώς δίπλα ήταν ο ψαράς που τον ήξερε και έπεσε να τον σώσει. Τα κατάφερε και βγήκαν ζωντανοί με κάτι βατράχια στην κοιλιά τους. Οι γονείς του άκουσαν φωνές κι έτρεξαν στην λίμνη. Ο Τίτος ζήτησε συγνώμη που τους τρόμαξε κι όλοι μαζί γύρισαν σπίτι. Την άλλη μέρα οι γονείς του Τίτου του πήραν δώρο ένα μεγάλο κιάλι για να κοιτάει το φεγγάρι από όσο πιο κοντά γίνεται. Και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.» Τα παιδιά σε αυτή την ιστορία έκαναν χρήση τεσσάρων χαρακτήρων, και χρησιμοποίησαν διαλόγους. Ήταν μια ολοκληρωμένη ιστορία με αρχή- μέση και τέλος.

«**Η κόκκινη ομάδα**» έγραψε και παρουσίασε:

«Ο Τίτος κατέβηκε στην λίμνη και έπιασε το φεγγάρι. Το είχε στο παγούρι του. Γύρισε σπίτι κι όπως ήταν πολύ κουρασμένος έπεσε για ύπνο και ξέχασε να το βάλει στο ψυγείο. Το πρωί που ξύπνησε είπε στους γονείς του τι είχε κάνει, κι εκείνοι έτρεξαν να ανοίξουν το παγούρι. Όμως το φεγγάρι είχε λιώσει και την θέση του είχαν πάρει μικράαστεράκια. Ο Τίτος τότε χάρηκε γιατί του άρεσαν και τα αστεράκια πολύ, κράτησε ένα και τα άλλα τα έριξε στην λίμνη για να γυρίσουν στον ουρανό. Κι έζησαν αυτοί καλά

κι εμείς καλύτερα» Τα παιδιά έκαναν χρήση τριών χαρακτήρων, ενώ ένας έκανε το φεγγάρι που μεταμορφώθηκε και σε αστέρι. Εντύπωση έκανε η σωματικότητα του παιδιού αυτού που προσπαθούσε να αναπαραστήσει ένα ουράνιο σώμα, με την παιδική του φαντασία.

\*Να επισημανθεί εδώ ότι στην αρχή κάθε δρωμένου η εμπυχώτρια μετρούσε αντίστροφα από το δέκα, για να δώσει λίγο χρόνο στην κάθε ομάδα να προετοιμαστεί, ενώ όλες οι ομάδες, χειροκροτήθηκαν στο τέλος κάθε ιστορίας για την προσπάθεια και το αποτέλεσμα.

#### **Δ' ΦΑΣΗ: ΦΑΣΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΟΣΩΝ ΒΙΩΘΗΚΑΝ**

Σε αυτή τη φάση βάλουμε μια ήρεμη μουσική και σχηματίσαμε ένα κύκλο με τα παιδιά. Οι ερωτήσεις που έγιναν ήταν οι παρακάτω:

Πως σας φάνηκε το θεατρικό παιχνίδι;

«Περάσαμε πάρα πολύ ωραία κυρία», «Μας άρεσε πάρα πολύ», «Το καλύτερο μάθημα που έχουμε κάνει», «Εγώ θέλω να κάνουμε κι άλλο κυρία», «Γελάσαμε πάρα πολύ», «Γιατί τελείωσε; Στενοχωριέμαι», «Πότε θα ξαναέρθετε να παίξουμε;»

Τι σας άρεσε πιο πολύ;

«Εμένα μου άρεσε που κάναμε το κύμα», « Μου άρεσε που έκανα το φεγγάρι και το αστέρι στο παραμύθι», «Μου άρεσε το παιχνίδι με το μισοφέγγαρο», «Εμένα μου άρεσε που έκανα το βατραχάκι», « Εμένα μου άρεσε που γράψαμε το παραμύθι, και το κάναμε όπως θέλαμε», «Εμένα μου άρεσε που έκανα τον αφηγητή»

Σας άρεσε που παίξαμε με το παραμύθι;

«Ναι κυρία», «Μας αρέσουν πολύ τα παραμύθια», «Εγώ διαβάζω ακόμη παραμύθια», «Την άλλη φορά να φέρετε κι άλλο».

Σας άρεσε που γράψατε εσείς το τέλος;

«Εμένα μου άρεσε πάρα πολύ», «Κι εμένα πολύ που έκανα ό,τι ήθελα», «Εμένα δεν μου άρεσε γιατί ήμουν όχι ελεύθερος», «Εμένα μου άρεσε γιατί ξέραμε τους χαρακτήρες και μετά φτιάξαμε ότι θέλαμε»

Με μια φράση / λέξη πως θα περιγράφετε το μάθημα; (εδώ αξίζει να τονιστεί πως κανένα παιδί δεν χρησιμοποίησε φράση αλλά προτίμησαν λέξεις)

«Ωραίο», «Παράξενο», «Όμορφο», «Ιδιαίτερο», «Καλό».

Υπήρξε κάτι που δεν κατάλαβετε; (τα περισσότερα παιδιά αποκρίθηκαν ότι δεν υπήρξε κάτι που δεν κατάλαβαν, ενώ οι απαντήσεις για το «δεν κατάλαβα» ήταν οι παρακάτω)

«Εγώ δεν κατάλαβα στην αρχή πως να κάνω το φεγγάρι και το αστέρι και το σύννεφο», «Εγώ δεν κατάλαβα τι ρωτήσατε πριν», «Δεν κατάλαβα στην αρχή τι πρέπει να κάνουμε με το παραμύθι»

Σε ποιο σημείο δυσκολευτήκατε;

«Εγώ λίγο εκεί με το μισό φεγγάρι τι να το κάνω», «Εγώ στην ομάδα για να φτιάξω την ιστορία», «Εγώ στο πως να παίξω την ιστορία», «Που δεν είχαμε πράγματα στην ιστορία κι έπρεπε να τα κάνουμε με τα χέρια»

Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να μην κάνουμε καθόλου ;(εδώ τα παιδιά δεν απάντησαν κάτι συγκεκριμένο).

«Όχι» , «Μας άρεσαν όλα»

Τι θα προτιμούσατε να κάνουμε περισσότερο;

«Περισσότερο παιχνίδι στην αρχή κυρία», « Πιο πολύ ώρα μουσική και παιχνίδι με το μπαλάκι στην αρχή», «Να κάνουμε πιο πολύ με το μισοφέγγαρο», «Περισσότερα βατραχάκια», «Κι άλλη ώρα να μας αφήνατε για την ιστορία για να την κάναμε καλύτερη»

Σας άρεσε η ομαδική δουλειά;

Εδώ απάντησαν όλα τα παιδιά ναι.

\*Όσες απαντήσεις ήταν ίδιες, γράφτηκαν μόνο μία φορά. Επίσης υπήρχαν και κάποιοι μαθητές, που δεν επιθυμούσαν να απαντήσουν.

**Παρατηρήσεις 1<sup>ης</sup> συνάντησης:**

Η πρώτη γνωριμία και συνάντηση ανάμεσα στους μαθητές και την εμπυχωτρία θα λέγαμε ότι εκτυλίχθηκε με επιτυχία, και το πλάνο του θεατρικού παιχνιδιού δεν άλλαξε, αλλά όπως ήταν φυσικό προσαρμόστηκε στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο χρόνος του σχεδίου ήταν πέντε λεπτά παραπάνω από τον αρχικό σχεδιασμό (65 λεπτά αντί 60), γιατί η Β φάση τράβηξε πιο πολύ, αφού φάνηκε ότι άρεσε στα παιδιά και δεν υπήρχε λόγος διακοπής της. Οι μαθητές λειτούργησαν καλύτερα από τις αρχικές προσδοκίες κι ανταποκρίθηκαν πολύ καλά στο εγχείρημα αυτό της πρώτης συνάντησης, αν και ακόμη δε είχε δημιουργηθεί η οικειότητα στο 100%. Τα κορίτσια φάνηκε να είναι πιο θετικά αποκρινόμενα απ' ότα αγόρια ενώ δεν υπήρξε καμία διαφορά ανάμεσα στα παιδιά της Ε' και της ΣΤ' δημοτικού, τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε αντιληπτική ικανότητα, τουλάχιστον όσον αφορά το σχέδιο που εκπονήθηκε. Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν, όπως ήταν φυσικό, στην διαχείριση του χρόνου, αλλά αυτό δεν τους εμπόδισε να γράψουν και να παρουσιάσουν ολοκληρωμένες ιστορίες. Τα κείμενά τους και η δραματοποίηση διέφεραν σε κάποια σημεία, κάτι που όμως είναι απολύτως λογικό, ενώ κάποια από αυτά είχαν ορθογραφικά λάθη, αλλά όχι συντακτικά προβλήματα. Τα κείμενα ήταν μια μικρή περίληψη της ιστορίας ενώ στην δραματοποίηση χρησιμοποιήθηκαν διάλογοι κατά κύριο λόγο. Πολλές ήταν οι στιγμές κατά τις οποίες τα παιδιά είχαν αμηχανία επάνω στην σκηνή, ή μιλούσαν σιγά, ή συνεννοούνταν με τον διπλανό τους, κάτι που δεν έχει παρ' όλα αυτά μεγάλη σημασία, καθώς το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι οργανωμένη παράσταση, για να απασχολούν τον εμπυχωτή όλα τα παραπάνω. Το παραμύθι φάνηκε να κέρδισε την προσοχή των παιδιών, τόσο ως περιεχόμενο όσο και σαν ερέθισμα για να εκφραστούν και τα ίδια δημιουργικά μέσα από την δική τους συγγραφή και δραματοποίηση. Τέλος το ημερολόγιο του ερευνητή αλλά και το μαγνητόφωνο βοηθούν ιδιαίτερα αφού όντας ένας μόνος του ο εμπυχωτής είναι πολύ πιθανό να μην θυμάται πολλά από τα εκτυλιχθέντα γεγονότα. Οι εκτενέστερες παρατηρήσεις βρίσκονται παρακάτω.

## 2<sup>η</sup> ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: 23/11/19

### **ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**

Η αίθουσα διαμορφώθηκε κατάλληλα από την εμπυχωτρία με χαμηλό φωτισμό και το κατάλληλο μουσικό χαλί (Paron Stelar Mix). Κατά την διάρκεια αυτής της

διαδικασίας αλλά και λίγο πριν τραβήχτηκαν κάποιες φωτογραφίες ενώ το μαγνητόφωνο ξεκίνησε να γράφει.

#### **Α΄ ΦΑΣΗ: ΦΑΣΗ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗΣ**

Η εμψυχώτρια καλωσόρισε τα παιδιά σε μία ακόμη συνάντηση και τους ζήτησε να καθίσουν σε καθιστό κύκλο. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο ενός κοριτσιού «*Τι ωραία που θα κάνουμε πάλι με εσάς, το είχα ξεχάσει*». Αφού ήδη είχε γίνει η γνωριμία την προηγούμενη φορά δεν επαναλήφθηκε η διαδικασία αυτή την φορά. Τα παιδιά ρώτησαν αν πάλι η συνάντηση θα έχει σχέση με το παραμύθι, και όταν η απόκριση ήταν θετική χάρηκαν ιδιαίτερος. Στην συνέχεια η εμψυχώτρια ζήτησε από τα παιδιά να τραγουδήσουν το αγαπημένο τους τραγούδι. «*Μα κυρία δεν έχω καλή φωνή*» ήταν το σχόλιο που κυριάρχησε, για αυτό και για όσα παιδιά δεν θέλησα να το τραγουδήσουν, βρέθηκε η λύση της σελίδα Youtube, όπου έπαιζε για λίγα δευτερά το αγαπημένο τους τραγούδι. Πολλά ήταν εκείνα που ξεκίνησαν δειλά-δειλά να χορεύουν ταυτόχρονα ή να σιγοτραγουδάνε. Φυσικά ενδιαφέρον έχουν τα τραγούδια που ζήτησαν τα παιδιά, αφού τα περισσότερα κινούνταν στο ύφος της RnB κουλτούρας, της Trap και των Latin επιτυχιών στην χώρα μας. Έπειτα σειρά είχε το σωματικό ζέσταμα. Με την καθοδήγηση της εμψυχώτριας τα παιδιά άπλωσαν τα χέρια τους εμπρός- αριστερά- δεξιά- μπροστά- πίσω, ενώ εν συνεχεία τα παιδιά μιμήθηκαν παντομιμικές κινήσεις της εμψυχώτριας, που είχαν σχέση με την καθημερινότητά τους, όπως ότι έπαιζαν πιάνο, ότι χτένιζαν τα μαλλιά τους, βούρτσιζαν τα δόντια τους, έτρωγαν σάντουιτς, διάβαζαν κι έπειτα κοιμόντουσαν. Αξίζει σε αυτό το σημείο να γίνει μνεία για τους ήχους που έβγαζαν τα παιδιά κατά την διάρκεια της διαδικασίας, οι οποίοι ήταν φυσικά βίωμα από την καθημερινότητά τους, κάτι που μετέφεραν και μέσα στο παιχνίδι με φυσικό και αβίαστο τρόπο.

#### **Β΄ ΦΑΣΗ: ΦΑΣΗ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΗΣ ΡΟΛΩΝ**

Περνώντας στην Β΄ φάση η εμψυχώτρια άλλαξε την μουσική βάζοντας μία μεσαιωνική μουσική- παλατιού και συγκεκριμένα την Medieval Fantasy Music by Ean Grimm & the Fiechters για να εισάγει τα παιδιά στο παραμύθι. Τους ζήτησε να σηκωθούν γιατί ήρθε η ώρα να ακούσουν το παραμύθι και να παίξουν. Η οδηγία αυτή την φορά ήταν ότι κατά την αφήγηση του παραμυθιού, κάθε φορά που θα έμπαινε ένας χαρακτήρας στο παραμύθι, τα παιδιά θα μεταμορφώνονταν σε αυτόν μέχρι το

τέλος του παραμυθιού. Κάνοντας μία παρένθεση εδώ η οδηγία δεν ήταν αρκετή ξεκάθαρα από μεριάς της εμψυχώτριας κάτι που προκάλεσε απορίες και ποικίλες ερωτήσεις. «*Τι εννοείται κυρία;*», «*Ταυτόχρονα θα το κάνουμε αυτό;*», «*Και πως θα αλλάζουμε;*», ήταν οι πιο συχνές απορίες. Έτσι η εμψυχώτρια έφερε ως παράδειγμα το παραμύθι «*Σταχτοπούτα*» και μία έκανε την “*Σταχτοπούτα*”, μία έκανε την “*Κακιά αδερφή*”, και όποιον ρόλο έμπαινε στο παραμύθι, με την σειρά. Με το παράδειγμα τα παιδιά κατάλαβαν απευθείας, κι ενθουσιασμένα ετοιμάστηκαν να ξεκινήσουν. Ξεκινώντας το παραμύθι «*Μια φορά κι έναν καιρό, σε ένα μακρινό βασίλειο ζούσε ένας βασιλιάς*», η εμψυχώτρια έκανε μία παύση για να αφήσει παιδιά να μεταμορφωθούν σε βασιλιάδες. Άλλα έκαναν ότι φορούσαν στέμμα και περπατούσαν κορδωτά στις μύτες των ποδιών τους, κάποια άλλα έκαναν ότι φορούσαν την μπέρτα τους, ενώ κάποια έκαναν ότι βρισκόταν σε θρόνο. Συνεχίζοντας την αφήγηση «*Στο βασίλειο ζούσε και η Ροζίνα. Η Ροζίνα ήταν η μοναχοκόρη του βασιλιά, μια ντροπαλή κοπέλα που σπάνια μιλούσε στους ανθρώπους. Η μόνη της συντροφιά ήταν η αγαπημένη της κούκλα, Ροζάνα, όπως την είχε ονομάσει, που δεν την αποχωριζόταν ποτέ, καθώς της την είχε χαρίσει η μητέρα της στα πρώτα της γενέθλια*». Εκεί τα παιδιά άρχισαν να περπατάνε με σκυμμένο το κεφάλι και να κλείνουν το κεφάλι στα χέρια τους, ενώ άλλα έκανα κινήσεις με τα χείλη για να δείξουν ότι δεν μιλάνε. «*Η Ροζίνα μπορεί να μην μιλούσε πολύ αλλά έκανε κάτι που οι υπόλοιποι αγνοούν. Έγραφε μουσική και τραγουδούσε πανέμορφα, τόσο όμορφα που η φωνή της μπορούσε να απαλύνει κάθε πόνο και να γεννήσει κάθε καινούργια χαρά*». Ξεκίνησαν λοιπόν να τραγουδάνε όλα τα παιδιά μαζί, και να κάνουν ήχους και φωνές.

Ο μπαμπάς της συχνά ανησυχούσε που ήταν τόσο σκεπτική και λιγομίλητη. Δεν καταλάβαινε ότι για εκείνη τα λόγια έχουν μεγάλη σημασία για να ξεστομίσει άκριτα όπως οι μεγάλοι. Και προτιμούσε να τραγουδά. Την ρωτούσε συνέχεια ποιο ήταν το πράγμα που αν το αποκτούσε θα την κάνει χαρούμενη, για να στείλει αμέσως όλους τους υπηκόους του βασιλείου να το αγοράσουν. Εκείνη όμως κουνούσε πάνω κάτω τους ώμους και δεν απαντούσε. Μια μέρα όμως στην καθιερωμένη αυτή ερώτηση εκείνη απάντησε «*Θάρρος μου λείπει πατέρα, που μπορώ να το βρω;*» Ο βασιλιάς την κοίταζε απορημένος και δεν απάντησε. Εκείνη τότε απογοητεύτηκε και κλείστηκε στο δωμάτιό της. Δεν ήξερε όμως ότι η απάντηση κρυβόταν μέσα της. Για να αποκτήσει θάρρος έπρεπε να καταλάβει πως όπως τα λουλούδια χρειάζονται το φως του ήλιου για να ανθίσουν, και δεν ανθίζουν κλεισμένα στο κελάρι, έτσι κι εκείνη, έπρεπε να αφήσει τους ανθρώπους, να ακούσουν το ταλέντο της. Ένα Σάββατο λοιπόν που το παλάτι ήταν

άδειο εκείνη άρχισε να τραγουδά Όμως μέσα εισέβαλε ο αοιδός του παλατιού , που γύρευε τον βασιλιά να του τραγουδήσει κάτι καινούργια τραγούδια που σκαρφίστηκε. Μπαίνοντας μέσα η γλυκιά φωνή της Ροζίνας τον ταρακούνησε. Τρόμος τον κυρίευσε και ζήλια. Εκείνος ποτέ δεν είχε καταφέρει να τραγουδήσει τόσο όμορφα. Αμέσως σκέφτηκε ότι αν ανακάλυπταν την όμορφη φωνή της, θα τον έδιωχναν από το παλάτι, αφού θα είχαν βρει καλύτερο αοιδό από κείνον» Τα παιδιά έκαναν έκφρασης ζήλιας με το πρόσωπό τους, πονηρά γέλια και κινήσεις με τα χέρια τους για να δείξουν την κακία του αοιδού του παλατιού, και την ζήλια του. Κάποια μάλιστα έβγαζαν και ήχους για να το πετύχουν ακόμη καλύτερα. «Έτσι σκαρφίστηκε μια ιδέα. Έτρεξε προς το δωμάτιό της και μπήκε μέσα. Εκείνη κατατρόμαξε. «Σας παρακαλώ», του είπε, « μην πείτε στον πατέρα μου ότι τραγουδάω, και για τίποτα άλλο απ'όσα είδατε εδώ μέσα, κι εγώ δεν θα το ξανακάνω ποτέ».

Ο αοιδός μειδίασε σκεπτόμενος ότι η κοπέλα ήταν τόσο φοβισμένη, που ο ίδιος της ο φόβος θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερός του φίλος. « Είσαι τυχερή που σε άκουσα μόνο εγώ. Γλυκιά μου Ροζίνα είσαι τόσο παράφωνη, ευτυχώς δεν σε άκουσε ο πατέρας. Σκέψου πόσο θα τον απογοήτευες, είναι λογικό που δεν μιλάς πολύ. Ποιος θέλει να ακούει μια τόσο άσχημη φωνή. Δεν θα πω τίποτα, αρκεί κι εσύ να μην το ξανακάνεις, θα είναι το μικρό μας μυστικό. Τώρα δώσε μου όλα τα τραγούδια που έχεις γράψει να μην τα βρει κανείς κι έχεις μεγαλύτερους μπελάδες» είπε κι έτριψε τα χέρια του , αφού εξ' ουρανού είχε βρει την έμπνευση την οποία ζητούσε.

Η Ροζίνα είχε μείνει στο δωμάτιο μόνη της να κλαίει για ώρες, ώσπου μούσκεψε πολύ την κούκλα της από τα δάκρυστά της.» Τα παιδιά ξεκίνησαν να γίνονται λυπημένα και να παίρνουν εκφράσεις στεναχώριας. «Όπως πήγε λοιπόν να βγάλει τα ρούχα της για να τα βάλει στην ζέστη για να στεγνώσουν , είδε κάτι που δεν το είχε δει ποτέ. Ήταν ένα χαρτάκι γραμμένο από τη μαμά της. «Θάρρος είναι το να προχωράς ενώ φοβάσαι. Και να ξέρεις κοριτσάκι μου, όλα φαίνονται αδύνατα μέχρι να γίνουν. Θα σε αγαπώ και θα σου δίνω πάντα δύναμη από κει ψηλά.» Ξάφνου η Ροζίνα ως δια μαγείας, βρήκε αυτό που χρειαζόταν. Το μυστικό που έψαχνε βρισκόταν στην κούκλα της κρυμμένο, την αγαπημένη της κούκλα. Και τότε της ήρθε μια ιδέα στο μυαλό. Την επόμενη μέρα, στο παλάτι είχαν χορό, γιόρταζαν τα 100 χρόνια ελεύθερου βασιλείου. Εκεί θα αποκάλυπτε σε όλους τον πραγματικό της εαυτό. Έτσι κι έγινε. Την άλλη μέρα η Ροζίνα τραγούδησε στην γιορτή κι όλοι ανακάλυψαν το υπέροχο ταλέντο της. Οι άνθρωποι την θαύμασαν, το ίδιο και ο πατέρας της. Αποκάλυψε σε όλους το φέρσιμο του αοιδού αλλά ζήτησε από τον πατέρα της να του φερθεί με επιείκεια κι εκείνος την άκουσε, κρατώντας τον ως



*ψάλλη στο παλάτι.» Εδώ κάποια παιδιά έκαναν την Ροζίνα υποκλινόμενα στο υποτιθέμενο κοινό ή και χαρούμενα, ενώ κάποια άλλα έκαναν το βασιλιά που φώναζε ή τον ντροπιασμένο αιιδό. Από κει και πέρα η Ροζίνα έκανε πάντα αυτό που αγαπούσε, κι άνθισε σαν πανέμορφο λουλούδι μέσα από την μουσική. Και ζήσαν αυτοί καλά, κι εμείς καλύτερα».*

### **Γ΄ ΦΑΣΗ : ΦΑΣΗ ΣΚΗΝΙΚΟΥ ΔΡΩΜΕΝΟΥ**

Σε αυτή την φάση τα παιδιά πέρασαν από την σωματοποίηση στην συγγραφή και την δραματοποίηση. Τους δόθηκαν όπως και την προηγούμενη, χαρτόνια σε τρία διαφορετικά χρώματα και χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Να σημειωθεί ότι η εμπυχωτρία άλλαξε την σύσταση των ομάδων, η οποία έτεινε να μοιάζει με την πρώτη συνάντηση, και αν και με κάποια παράπονα τα παιδιά όπως *«Μην με χωρίζετε με την αδερφή μου»* ή *«Αυτή είναι η καλύτερή μου φίλη»* το δέχτηκαν και συνεργάστηκαν μια χαρά. Αυτή την φορά τους ζητήθηκε να γράψουν και να δραματοποιήσουν το παραμύθι της Ροζίνας από την σκοπιά ενός συγκεκριμένου ρόλου, και να γράψουν όλη την ιστορία από την πλευρά του. Θα μπορούσαν και πάλι να το κάνουν με λόγια ή χωρίς, με κίνηση μόνο, με παγωμένες εικόνες, με παιχνίδια ρόλων, με προσθήκη αφηγητή ή με οτιδήποτε άλλο σκεφτούν και θελήσουν. Οι ομάδες λόγω του ότι ακολουθήθηκε σε αυτό το κομμάτι παρόμοια διαδικασία με την προηγούμενη φορά ήταν πιο έτοιμες και περισσότερο εξοικειωμένες. Εδώ ρωτήθηκε, ήδη, από την αρχή της φάσης ποιον χαρακτήρα θα επέλεγαν, αποσκοπώντας στο να έχει η κάθε ομάδα από έναν διαφορετικό. Η πρώτη ομάδα ζήτησε τον χαρακτήρα του αιιδού, η δεύτερη του βασιλιά ενώ η τρίτη αποφάσισε να πάρει την κούκλα Ροζάνα. Το παράξενο ήταν που καμία ομάδα δεν πήρε το χαρακτήρα της Ροζίνας, του βασικού δηλαδή χαρακτήρα του παραμυθιού. Όταν ρωτήθηκαν γι αυτό απάντησαν ότι *«Μα κυρία αφού η Ροζίνα είναι αυτή που λέει το παραμύθι, γιατί να ζαναπάρουμε την ίδια;»*, *«Ο αιιδός είναι πιο ωραίος κυρία, αφού είναι ο κακός της υπόθεσης»*, *«Δεν ξέρουμε τίποτα για τους άλλους»*. Οι ομάδες αυτή την φορά είχαν πέντε λεπτά λιγότερο χρόνο στην διάθεσή τους, αφού η Β φάση κράτησε πολύ περισσότερο από το αναμενόμενο, κάτι που θα αναλυθεί στις παρατηρήσεις. Ο συντονισμός της ομάδας έγινε από τα ίδια τα παιδιά χωρίς καθόλου παρέμβαση από την εμπυχωτρία, παρά μόνο όταν χρειαζόταν να λύσει απορίες. Μόλις τελείωσε ο χρόνος, τα χαρτόνια δόθηκαν στον εμπυχωτή, και οι ομάδες ξεκίνησαν να παρουσιάζουν τα δρώμενά τους με την σειρά.

«**Η μπλε ομάδα**» έγραψε και δραματοποίησε την ιστορία του αοιδού:

«Ο αοιδός ετοιμάζε τα τραγούδια για την γιορτή του παλατιού και ήθελε να ζητήσει την γνώμη του βασιλιά. Έτρεξε γρήγορα να τον βρει, αλλά μόλις μπήκε άκουσε μια πιο ωραία φωνή από την δική του να τραγουδάει. Μπήκε στο δωμάτιο κι όταν είδε ότι ήταν η Ροζίνα, την φόβισε και μετά σκέφτηκε ότι δεν θα πει τίποτα. Την μέρα της γιορτής όταν αυτή είπε τα πάντα φοβήθηκε πολύ και κατάλαβε ότι δεν ήταν σωστό αυτό που έκανε. Ζήτησε συγνώμη και τέλος καλό όλα καλά.» Στην ιστορία αυτή τα παιδιά χρησιμοποίησαν τρεις χαρακτήρες κι έναν αφηγητή. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά ήταν πολύ καλά στις εκφράσεις τους (λύπη- έκπληξη-στεναχώρια). Επίσης αποκάλυψαν έπειτα, ότι είχαν σκεφτεί κι ένα άλλο τέλος, κατά το οποίο ο αοιδός θα το έσκαγε από το παλάτι τρέχοντας και θα τραγουδούσε στο δρόμο βγάζοντας χρήματα, αλλά δεν το έκαναν γιατί ήθελαν να έχει καλό τέλος το παραμύθι.

«**Η κόκκινη ομάδα**» έγραψε και δραματοποίησε την ιστορία του βασιλιά:

«Ο βασιλιάς στεναχωριόταν πολύ που η κόρη του δεν μιλούσε. Της έφερνε παιχνίδια, δώρα, και παγωτά φράουλα για να γίνει καλά αλλά εκείνη δεν γινόταν. Έφερε τους γιατρούς να δουν μήπως είναι άρρωστη αλλά δεν ήταν.. Ήρθε η μέρα της γιορτής κι όταν άκουσε την κόρη του να τραγουδάει χάρηκε πολύ, κι επειδή ήταν πολύ χαρούμενος δεν τον ένοιαζε να τιμωρήσει τον αοιδό, αλλά μόνο χαιρόταν από την κόρη του. Μετά έζησε ευτυχισμένος για πάντα, κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.» Στην ιστορία αυτή τα παιδιά χρησιμοποίησαν τέσσερις χαρακτήρες. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι δημιούργησαν έναν χαρακτήρα που δεν υπήρχε στο παραμύθι, και συγκεκριμένα τον γιατρό, και χωρίς να το γνωρίζουν, έκαναν αυτόν τον χαρακτήρα **γκροτέσκο**, που στην θεατρική γλώσσα σημαίνει καρικατούρα ή γελοιογραφία, σκορπώντας άφθονο γέλιο στα υπόλοιπα παιδιά.

«**Η κίτρινη ομάδα**» έγραψε και δραματοποίησε παντομimικά την ιστορία της κούκλας:

«Η κούκλα ήταν η μόνη που μιλούσε με την πριγκίπισσα. Στεναχωριόταν όμως και η κούκλα να την βλέπει τόσο στεναχωρημένη. Μια μέρα όπως χόρευε η κούκλα έσπασε, και η πριγκίπισσα βρήκε ένα σημείωμα. Μετά την κόλλησε και της είπε ότι θα τραγουδήσει μπροστά σε όλους και να κάνουν πρόβα το τραγούδι τους. Μετά ήρθε η γιορτή και η πριγκίπισσα τραγούδησε και η κούκλα ήταν πολύ χαρούμενη, που η πριγκίπισσα έγινε καλά. Και μετά ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.» Στην ιστορία αυτή τα παιδιά χρησιμοποίησαν τέσσερις χαρακτήρες. Πριν την δραματοποίηση είχαν

ρωτήσει την εμπυχωτέρα πώς να κάνουν την βουβή κούκλα να φαίνεται με κούκλα και η ίδια τους κατηύθυνε ως προς την ρομποτική σωματικότητα της κούκλας, με απότομες και κοφτές κινήσεις. Η ιδέα τους άρεσε πολύ και την χρησιμοποίησαν. Εδώ η δραματοποίηση ήταν αρκετά πιο δύσκολη και γι αυτό μάλιστα κάποια σημεία δεν έγιναν τόσο κατανοητά από τις άλλες ομάδες που ρωτούσαν τι έγινε τελικά.

\*Να επισημανθεί εδώ ότι στην αρχή κάθε δρωμένου η εμπυχωτέρα μετρούσε αντίστροφα από το δέκα, για να δώσει λίγο χρόνο στην κάθε ομάδα να προετοιμαστεί, ενώ όλες οι ομάδες, χειροκροτήθηκαν στο τέλος κάθε ιστορίας για την προσπάθεια και το αποτέλεσμα.

#### **Δ΄ΦΑΣΗ: ΦΑΣΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ**

Σε αυτή τη φάση μπήκε μια ήρεμη μουσική και σχηματίστηκε ένας κύκλος με τα παιδιά. Αυτή την φορά τα παιδιά ήταν πιο εξοικειωμένα, και περισσότερα από την προηγούμενη θέλησαν να δώσουν απαντήσεις. Οι ερωτήσεις που έγιναν ήταν οι παρακάτω:

Πως σας φάνηκε το θεατρικό παιχνίδι;

«Εμένα μου άρεσε πολύ», «Να το ξανακάνουμε κυρία, το ίδιο και την άλλη φορά», «Ήταν πιο κοριτσίστικο, αντί για κούκλα έπρεπε να βάλετε το batman κυρία».

Τι σας άρεσε πιο πολύ;

«Που τραγουδήσαμε», «Που ακούσαμε youtube κυρία, την άλλη φορά να μας βάλετε κι ένα επεισόδιο minecraft», «Εμένα μου άρεσε που χορέψαμε», « Εμένα που έκανα τον κακό αοιδό», «Κι εμένα το γιατρό», «Που κάναμε βουβό θέατρο»

Το παραμύθι σας βοήθησε ή σας δέσμευσε;

«Δεν ήταν τόσο ωραίο όσο την προηγούμενη φορά», «Ήταν πολύ για κορίτσια κυρία», «Με βοήθησε κυρία πολύ», «Μας άρεσε»

Σας άρεσε που γράψατε από την σκοπιά του κάθε χαρακτήρα;

«Ναι κυρία», «Πάρα πολύ», «Τέλειο»

Με μια φράση / λέξη πως θα περιγράφετε το μάθημα;

«Ουάου», «Σουπερ», «Κοριτσίστικο», «Έμοιαζε με το the voice»

Υπήρξε κάτι που δεν καταλάβατε;

«Όχι», «Στην αρχή που μας είπατε να μπαίνουμε σαν χαρακτήρες από το παραμύθι», «Πώς να γράψουμε», «Τι έπρεπε να κάνουμε στην αφήγηση με το παραμύθι»

Σε ποιο σημείο δυσκολευτήκατε:

«Όταν έπρεπε να κάνω την βουβή κούκλα», «Να βρούμε ποιο τέλος θα βάλουμε», «Να συνεργαστούμε ο Π. δεν άκουγε με τίποτα», «Να τραγουδήσω»

Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να μην κάνουμε καθόλου :

«Όχι», «Δεν ξέρουμε».

Τι θα προτιμούσατε να κάνουμε περισσότερο:

«Να χορέψουμε», «Κι άλλες ιστορίες», «Να τραγουδήσουμε»

Σας άρεσε η ομαδική δουλειά:

«Ναι», «Πολύ», «Όχι γιατί ο Α. δεν ήθελε να κάνει τίποτα»

### **Παρατηρήσεις 2<sup>ης</sup> συνάντησης**

Η δεύτερη συνάντηση ανάμεσα στους μαθητές και την εμπυχωτρία είχε, όπως ήταν φυσικό, μια μεγαλύτερη οικειότητα και από τις δύο πλευρές, κάτι που είχε ως απόρροια, το παιχνίδι να κυλήσει σε πιο γρήγορους ρυθμούς. Ακόμη τα παιδιά ήταν πιο αυθόρμητα και χωρίς πια το φόβο της "καινούργια δασκάλας", αλλά και του λάθους, απελευθερώθηκαν ακόμη περισσότερο. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο χρόνος του σχεδίου ήταν πέντε λεπτά παραπάνω από τον αρχικό σχεδιασμό (65 λεπτά αντί 60), όπως και την προηγούμενη φορά, γιατί η Β φάση τράβηξε πιο πολύ, αφού φάνηκε ότι άρεσε στα παιδιά και δεν υπήρχε λόγος διακοπής της. Τα κορίτσια φάνηκε να είναι πιο θετικά αποκρινόμενα απ' ότι το αγόρι καθώς το παραμύθι χαρακτηρίστηκε πολλές φορές "κοριτσίστικο", με αποτέλεσμα το αγόρι να μην είναι τόσο θετικά αποκρινόμενο, για αυτό χάρηκε άλλωστε τόσο πολύ και με τον ρόλο του "κακού αοιδού", όπως τον αποκάλεσαν. Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν πιο πολύ από την προηγούμενη φορά στην συγγραφή των κειμένων τους, γιατί τους δυσκόλεψε περισσότερο η οδηγία αυτή την φορά. Τα κείμενα ξανά είχαν ορθογραφικά λάθη, αλλά όχι συντακτικά προβλήματα και διέφεραν από την δραματοποίηση, κάτι που όμως είναι απολύτως λογικό. Το παραμύθι σαν ερέθισμα βοήθησε τους μαθητές για να εκφραστούν και οι ίδιοι δημιουργικά μέσα από την δική τους συγγραφή και δραματοποίηση. Τέλος το ημερολόγιο του ερευνητή αλλά και το μαγνητόφωνο βοηθούν ιδιαίτερα αφού όντας ένας μόνος του ο εμπυχωτής είναι πολύ πιθανό να μην θυμάται πολλά από τα εκτυλιχθέντα γεγονότα.

## ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Η αίθουσα διαμορφώθηκε κατάλληλα από την εμπυχωτρία με χαμηλό φωτισμό και το κατάλληλο μουσικό χαλί (Parov Stelar Mix). Κατά την διάρκεια αυτής της διαδικασίας αλλά και λίγο πριν τραβήχτηκαν κάποιες φωτογραφίες ενώ το μαγνητόφωνο ξεκίνησε να γράφει. Επιπλέον η εμπυχωτρία σε μια άκρη της αίθουσας άπλωσε ένα μπλε πανί, ενώ είχε στην διάθεσή της είχε ένα ακόμη σε χρώμα κόκκινο.

### Α΄ ΦΑΣΗ: ΦΑΣΗ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗΣ

Η εμπυχωτρία καλωσόρισε τα παιδιά στην τρίτη και τελευταία τους συνάντηση, ενώ τους ευχαρίστησε και για την πολύ καλή και ομαλή συνεργασία που είχαν. Αυτή την φορά πριν καν τους ζητήσει να κάνουν τον καθιστό κύκλο, κάθισαν ήδη μόνα τους κάτω, κάτι που φανερώνει την εξοικείωσή τους με το όλο διδακτικό σχέδιο. Παρ' όλα αυτά το παιχνίδι ήταν λίγο διαφορετικό, και τα τους ζητήθηκε όρθιος κύκλος με τα παιδιά να γελούν και τα αστεία και παραπονετικά σχόλια να ποικίλλουν «*Κυρία μας την φέρατε*», «*Επίτηδες το κάνατε*» κ.ά. Η εμπυχωτρία αυτή την φορά ήθελε να δώσει όχι τόσο μεγάλη έκταση στην Α φάση, γιατί όπως διαπιστώθηκε από τις προηγούμενες φορές έμενε λιγοστός χρόνος για την Δ φάση. Έτσι έδωσε τις οδηγίες να παιχτεί το παιχνίδι του καθρέφτη. Κατά τον καθρέφτη ένα παιδί κάθε φορά μπαίνει στο κέντρο, ενώ τα υπόλοιπα στέκονται απέναντί του. Το παιδί που βρίσκεται στο κέντρο λοιπόν, εκτελεί διάφορες αυθόρμητες κινήσεις και τα υπόλοιπα παιδιά-καθρέφτες καλούνται να τις μιμηθούν. Στην συνέχεια παίζανε το σπασμένο τηλέφωνο με τον τίτλο του παραμυθιού. Έγιναν τρεις λανθασμένες προσπάθειες μέχρι να έρθει η τέταρτη και να ειπωθεί ο τίτλος σωστά. Στην αρχή οι τίτλοι του σπασμένου τηλεφώνου ήταν «*Ωριμάζω με το ψαράκι*», «*Ράβω το ταψάκι*», «*Το ψαράκι*». Επειδή ήταν φανερή η δυσκολία του ονόματος που είναι μια αδόκιμη λέξη, η εμπυχωτρία την φανέρωσε αν και τα παιδιά ήθελαν να την βρουν μόνα τους. Στην συνέχεια η λέξη «*ψαράκι*» έφτασε απευθείας στον τελευταίο και αποκαλύφθηκε ο τίτλος «*Ράκης ο Ψαράκης*». Το σπασμένο τηλέφωνο καθώς φάνηκε ήταν ένα παιχνίδι που απόλαυσαν ιδιαίτερος τα παιδιά και δεν ήθελαν να σταματήσουν με τίποτα «*Άλλη μια γύρα κυρία*», «*Να κάνουμε μόνο αυτό σήμερα*», ενώ χαρακτηριστικό ήταν το σύνθημα «*Κι άλλο, κι άλλο*» που φώναζαν τα παιδιά.

## **Β΄ ΦΑΣΗ: ΦΑΣΗ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΡΟΛΩΝ**

Εδώ η εμψυχώτρια λέει στα παιδιά πως σε αυτή την συνάντηση, θα ανακαλύψουν το παραμύθι μόνα τους, κομμάτι- κομμάτι, με τις οδηγίες της, κάτι που από τις αντιδράσεις τους, φάνηκε να τα ενθουσιάζει. «*Δηλαδή κυρία;*», «*Ναι τι ακριβώς θα κάνουμε;*», ήταν οι ερωτήσεις που για κάποια λεπτά κυριάρχησαν, αλλά το παιχνίδι ξεκίνησε αμέσως για να λυθούν επί του πρακτέου όλες οι απορίες. Η εμψυχώτρια οδήγησε τα παιδιά στην "θάλασσα", Έτσι τα παιδιά αμέσως έτρεξαν και ξεκίνησαν να ψάχνουν και να τινάζουν το πανί μέχρι που ο Γ. αναφώνησε ότι βρήκε το χαρτάκι με το **1<sup>ο</sup> κομμάτι της ιστορίας**: «*Μια φορά κι έναν καιρό στον βυθό ενός μακρινού ωκεανού ζούσε ο Ράκης. Ο Ρακής ήταν ένα ιδιαίτερο ψαράκι που δεν έμοιαζε τόσο με τα υπόλοιπα, κι αυτό γιατί τα δόντια του ήταν κοφτερά . Ο ίδιος μετά βίας κολυμπούσε στο βυθό, όχι γιατί δεν μπορούσε -ίσα-ίσα ήταν ο πιο γρήγορος απ'όλα τα υπόλοιπα ψαράκια-, αλλά γιατί τα υπόλοιπα όμοια ψάρια του βυθού τον κοροΐδευαν. Τον φώναζαν μάλιστα και "Λυκόψαρο" επειδή είχε δόντια σαν μαχαίρια. Έτσι ο Ράκης έμενε όλη μέρα κλεισμένος μέσα στον ύφαλο με τους γονείς και τα αδερφάκια του, ενώ η μόνη ώρα που έβγαινε στον υπόλοιπο βυθό ήταν το βράδυ. Όταν το σκοτάδι έπεφτε βαθύ και κανένα ψάρι δεν ήταν ζύπνιο, εκείνος έβγαινε στα βαθιά κι έκανε του κόσμου τις βόλτες. Χάζευε τους υπόλοιπους υφάλους, έπαιζε με τα φύκια, έκανε μπουρμπουλήθρες ενώ το αγαπημένο του ήταν όταν έπεφτε το πιο βαθύ σκοτάδι λίγο πριν την αυγή. Τότε ανέβαινε πολύ κοντά στην επιφάνεια του νερού κι έβλεπε το φεγγάρι που βυθιζόταν στα μπλε νερά, να δίνει την θέση του στον ήλιο». Μόλις τελείωσε η ανάγνωση η εμψυχώτρια έδωσε την οδηγία όλα τα παιδιά να γίνουν ψαράκια και να κολυπήσουν στην θάλασσα, με έναν ιδιαίτερο τρόπο όπως ο Ράκης. «*Τι εννοείται ιδιαίτερα κυρία;*», «*Πως δηλαδή;*», ήταν μερικά από τα σχόλια των παιδιών, ενώ η εμψυχώτρια τους απάντησε να το πράξουν όπως εκείνα νιώθουν, καθώς δεν υπάρχει σωστό και λάθος. Στην συνέχεια τα παιδιά ξάπλωσαν κι έκλεισαν τα μάτια τους ενώ η εμψυχώτρια άφησε το **2<sup>ο</sup> κομμάτι της ιστορίας** σε κάποιο παιδί. Όταν άνοιξαν τα μάτια τους, διάβασε την συνέχεια: «*Τότε κι εκείνος χαρούμενος γυρνούσε πίσω πιστεύοντας ότι μια μέρα ο ήλιος θα βγει κι εκείνος δεν θα τρέξει να κρυφτεί αλλά θα κάνει βόλτες παρέα με τα άλλα ψαράκια, χωρίς πια κανείς να τον κοροΐδεύει. Η μαμά του ανησυχούσε που τον έβλεπε έτσι στεναχωρημένο και του έλεγε να μην δίνει σημασία στα άλλα ψαράκια, ότι ο ίδιος είναι το πιο όμορφο και πιο χαρισματικό ψαράκι, κι αν οι άλλοι δεν μπορούν να το καταλάβουν αυτό, τότε εκείνοι έχουν το πρόβλημα, όχι ο Ράκης. Την επόμενη μέρα ο**

Ράκης, ακολουθώντας τις συμβουλές της μαμάς ψαρίνας, αποφάσισε να βγει βόλτα το πρωί μαζί με όλα τα υπόλοιπα ψάρια, κάτι που πολύ γρήγορα μετάνιωσε. «Κοιτάζτε παιδιά, ο λύκος», «Κάντε στην άκρη, μην μας πλησιάσει» ήταν μερικά από τα σχόλια που στεναχώρησαν τον μικρό ράκη, που βρήκε καταφύγιο στην αγκαλιά ενός υφάλου. «Δεν θα φύγω ποτέ από δω», σκέφτηκε, όταν ξαφνικά άρχισε να ακούει φωνές και ουρλιαχτά. Έβγαλε διστακτικά το πρόσωπό του να δει τι συμβαίνει, όταν αντίκρισε τα τεράστια δίχτυα των ψαράδων να φυλακίζουν όλο τον βυθό. Όπως παρατήρησε καλύτερα έμεινε με το στόμα ανοιχτό, όταν κατάλαβε ότι ανάμεσα τους βρισκόταν και οι γονείς με τον αδερφό του.» Η εμψυχώτρια πήρε ένα το κόκκινο πανί και φυλάκισε τα παιδιά – ψαράκια τα οποία είχαν λάβει την οδηγία να προσπαθούν να ξεφύγουν ανεπιτυχώς. Μέσα στο κόκκινο πανί ήταν καρφισωμένο και το 3<sup>ο</sup> μέρος της ιστορίας: «Εκείνος ανήμπορος δεν ήξερε τι να κάνει για να τους βοηθήσει όταν ξαφνικά του ήρθε μια ιδέα. Να κόψει τα δίχτυα των ψαράδων με τα κοφτερά του δόντια και να ελευθερώσει τα υπόλοιπα ψάρια. Χωρίς δεύτερη σκέψη και με μια βαθιά ανάσα ο ίδιος έτρεξε προς το μέρος που ήταν τα δίχτυα. «Μαμά, μπαμπά, μην φοβάστε θα σας σώσω», «Ράκη, τρέξε να σωθείς», ου φώναζε η μαμά του, όταν ξαφνικά εκείνος, με τα κοφτερά του δόντια, έλυσε με δύο κινήσεις τα δίχτυα, χαρίζοντας την ελευθερία σε όλα τα ψαράκια του βυθού. Οι γονείς του έτρεξαν να τον αγκαλιάσουν ενώ κι όλος ο υπόλοιπος βυθός άρχισε να ζητωκραυγάζει το όνομά του. Από τότε τον Ράκη πια δεν τον ξανακορόιδεψε ποτέ κανείς, κι ο ίδιος έγινε ο ήρωας του βυθού. Κι έτσι έζησαν αυτοί καλά, κι εμείς καλύτερα.» Η εμψυχώτρια λοιπόν αναλαμβάνοντας τον ρόλο του Ράκη, έλυσε τα παιδιά, τα οποία αγκαλιάστηκαν και χαρούμενα συνέχισαν να κολυμπούν στον βυθό.

### **Γ΄ ΦΑΣΗ : ΦΑΣΗ ΣΚΗΝΙΚΟΥ ΔΡΩΜΕΝΟΥ**

Σε αυτή την φάση τα παιδιά πέρασαν από την σωματοποίηση στην συγγραφή και την δραματοποίηση. Αυτή την φορά τους δόθηκαν χαρτόνια σε δύο διαφορετικά χρώματα και χωρίστηκαν σε δύο ομάδες των πέντε ατόμων κι όχι σε τρεις ομάδες των τεσσάρων όπως τις προηγούμενες, κι αυτό γιατί έλειπαν δύο παιδιά κι έπρεπε να γίνουν κάποιες αλλαγές. Αυτή την φορά τους ζητήθηκε να γράψουν και να δραματοποιήσουν το μετά του παραμυθιού. Που βρέθηκαν δηλαδή και τι έκαναν οι ήρωες, μετά το τέλος της ιστορίας. Θα μπορούσαν και πάλι να το κάνουν με λόγια ή χωρίς, με κίνηση μόνο, με παγωμένες εικόνες, με παιχνίδι ρόλων, με προσθήκη αφηγητή ή με οτιδήποτε άλλο σκεφτούν και θελήσουν. Τα παιδιά γρήγορα

συσπειρώθηκαν στις ομάδες τους αφού φάνηκε ότι από τις τρεις συναντήσεις αυτή ήταν που τους κίνησε περισσότερο το ενδιαφέρον τόσο το παραμύθι ως ερέθισμα, όσο και η άσκηση του μετά. Οι δύο ομάδες έγραφαν ενώ ταυτόχρονα έκαναν και άτυπες πρόβες το δρώμενό τους. Η εμπυχωτρία τόνισε ότι αν ήθελαν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν και τα πανιά ως σκηνικό διάκοσμο. Οι ομάδες ήταν αρκετά πιο γρήγορες από τις δύο άλλες φορές, και τελείωσαν νωρίτερα κι από τον προβλεπόμενο χρόνο. Τα χαρτόνια δόθηκαν στον εμπυχωτή, και ξεκίνησε η παρουσίαση των δρωμένων.

«**Η μπλε ομάδα**» έγραψε και παρουσίασε:

*«Ο Ράκης ήταν ο ήρωας του βυθού. Έφερνε βόλτες με τα άλλα ψάρια, Αλλά δεν ήταν πολύ χαρούμενος. Οι γονείς του πήγαν σε γιατρό αλλά πάλι δεν έγινε καλά. Του κάνανε δώρα και τίποτα. Ένα βράδυ που κοιτάζε το φεγγάρι του ήρθε η ιδέα. Ήθελε να φύγει, να γνωρίσει κι άλλα ψαράκια. Την άλλη μέρα χαιρέτησε τους γονείς του και τους φίλους του κι έφυγε να πάει σε άλλες θάλασσες». Στην ιστορία αυτή τα παιδιά χρησιμοποίησαν τέσσερις χαρακτήρες κι έναν αφηγητή, με έναν πολύ πρωτότυπο τρόπο. Ενώ τις άλλες φορές όταν μιλούσε ο αφηγητής τα παιδιά συνέχιζαν να κινούνται στον χώρο, αυτή την φορά, κάθε που μιλούσε ο αφηγητής τα παιδιά πάγωναν σε μία συγκεκριμένα πόζα, κι όταν ρωτήθηκαν είπαν ότι δεν το σκέφτηκαν αλλά τους βρήκε αυθόρμητα.*

**Η κόκκινη ομάδα** έγραψε και παρουσίασε:

*«Ο Ράκης ήταν πολύ χαρούμενος. Έκανε παρέα με όλους, οι γονείς του και ο αδερφός του ήταν κι εκείνοι χαρούμενοι. Μια μέρα όπως πήγαινε μία βόλτα έπεσε πάνω σε έναν βράχο και χτύπησε. Τα άλλα ψάρια ανησύχησαν και τον πήγαν στο νοσοκομείο και όλοι στεναχωρήθηκαν πολύ. Αλλά τελικά έγινε καλά και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα». Στην ιστορία αυτή τα παιδιά χρησιμοποίησαν τέσσερις χαρακτήρες κι έναν βράχο, καθώς και το μπλε πανί ως σκηνικό διάκοσμο. Ενδιαφέρον είχε το παιδί που έκανε το βράχο που δεν μπορούσε να συγκρατήσει τα γέλια του από την προσπάθειά του, η οποία όμως ήταν καθόλα κακή.*

\*Να επισημανθεί εδώ ότι στο τέλος κάθε δρωμένου χειροκροτήθηκε κάθε ομάδα για την προσπάθεια και το αποτέλεσμα.

**Δ΄ΦΑΣΗ: ΦΑΣΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ**



Σε αυτή τη φάση μπήκε μια ήρεμη μουσική και σχηματίστηκε ένας κύκλος με τα παιδιά. Οι ερωτήσεις που έγιναν ήταν οι παρακάτω:

Πως σας φάνηκε το θεατρικό παιχνίδι:

«Το πιο ωραίο που έχουμε κάνει κυρία», «Εμένα με μπέρδεψε λίγο», «Εμένα μου άρεσε πιο πολύ που είχαμε τραγουδήσει την προηγούμενη φορά»

Τι σας άρεσε πιο πολύ:

«Το παραμύθι», «Ο καθρέφτης», «Που κολυμπούσαμε όπως μας αρέσει», « Που μας κάνατε γύρω-γύρω με το πανί», «Που ήταν παντού η ιστορία»

Το παραμύθι σας βοήθησε ή σας δέσμευσε:

«Ήταν το πιο ωραίο παραμύθι», «Μας βοήθησε», «Μας αρέσει που μας λέτε παραμύθια και μετά παίζουμε με αυτά», «Να κάνουμε και για άλλα παραμύθια»

Σας άρεσε που γράψατε το μετά της ιστορίας:

«Ναι κυρία ήταν τέλειο», «Ναι το πιο ωραίο που κάναμε»,

Με μια φράση / λέξη πως θα περιγράφετε το μάθημα:

«Θαλασσινό», «Ουαου», «Τέλειο», «Σουπερ»

Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να μην κάνουμε καθόλου :

«Όχι» (ομόφωνα)

Τι θα προτιμούσατε να κάνουμε περισσότερο:

«Γύρω- γύρω», «Καθρέφτη», «Κι άλλα παιχνίδια – παραμύθια μαζί»

Σας άρεσε η ομαδική δουλειά:

«Ναι», «Πολύ», «Όχι, γιατί σήμερα έλειπε η Φ.(η καλύτερη φίλη της).

\*Να επισημανθεί εδώ ότι στην αρχή κάθε δρωμένου η εμψυχώτρια μετρούσε αντίστροφα από το δέκα, για να δώσει λίγο χρόνο στην κάθε ομάδα να προετοιμαστεί, ενώ όλες οι ομάδες, χειροκροτήθηκαν στο τέλος κάθε ιστορίας για την προσπάθεια και το αποτέλεσμα. Στο τέλος η εμψυχώτρια έγινε μια μεγάλη μπάλα- αγκαλιά με όλα τα παιδιά και τα ευχαρίστησε γι ακόμη μία φορά και δεσμεύτηκε πως το καλοκαίρι θα παρακολουθήσει την εργαστηριακή τους παράσταση, ενώ τα παιδιά της χάρισαν ζωγραφιές.

### **Παρατηρήσεις 3<sup>ης</sup> συνάντησης:**

Η τρίτη και τελευταία συνάντηση ανάμεσα στους μαθητές και την εμψυχώτρια είχε μία μικρή συγκίνηση εκ μέρους των μαθητών οι οποίοι και στο τέλος χάρισαν ζωγραφιές την εμψυχώτρια και της ευχήθηκαν καλή επιτυχία στις εξετάσεις της. Αν

και με δύο απουσίες το παιχνίδι κύλησε αρκετά καλά, αν και στα δρώμενα η φαντασία των μαθητών ήταν κάπως περιορισμένη σε ένα θέμα (βυθός), που θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να τους την εξάψει αρκετά. Ο λόγος δεν έγινε κατανοητός μια που το παραμύθι αυτό σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών ήταν το πιο ωραίο από τα τρία, ενώ ακολούθησε η Ροζίνα κι έπειτα ο Τίτος. Τα παιδιά ήταν αρκετά αυθόρμητα και διασκέδασαν πιο πολύ από κάθε άλλη φορά. Αξίζει να σημειωθεί ότι ήταν και η μόνη φορά που το σχέδιο εκπονήθηκε μέσα στο χρόνο του , και με τις λιγότερες ερωτήσεις κι απορίες από τις προηγούμενες φορές. Το μόνο που άλλαξε ήταν η σύσταση των ομάδων λόγω της απουσίας δύο μαθητών. Τα κείμενα ξανά είχαν ορθογραφικά λάθη, αλλά όχι συντακτικά προβλήματα και διέφεραν από την δραματοποίηση, κάτι που όμως είναι απολύτως λογικό, και παρατηρήθηκε και στις τρεις συναντήσεις. Οι ιστορίες των παιδιών δημιουργήθηκαν πιο γρήγορα αλλά με μερική έλλειψη φαντασίας. Το παραμύθι σαν ερέθισμα βοήθησε τους μαθητές για να εκφραστούν και οι ίδιοι δημιουργικά μέσα από την δική τους συγγραφή και δραματοποίηση. Τέλος το ημερολόγιο του ερευνητή αλλά και το μαγνητόφωνο βοηθούν ιδιαίτερα αφού όντας ένας μόνος του ο εμπυχωτής είναι πολύ πιθανό να μην θυμάται πολλά από τα εκτυλιχθέντα γεγονότα. Η αναλυτική περιγραφή και οι εκτενέστερες παρατηρήσεις των συναντήσεων, παρουσιάζονται στην συνέχεια της εργασίας και συγκεκριμένα στο παράρτημα.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα μπορεί κανείς να βγάλει τα εξής συμπεράσματα σχετικά με τα ερωτήματα της έρευνας. Σχετικά με το πρώτο και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η μελέτη έδειξε ότι το θεατρικό παιχνίδι ως βιωματική τεχνική μπορεί να βοηθήσει ώστε να καλλιεργηθούν δεξιότητες, όπως αυτή της δημιουργικής γραφής. Τα παιδιά μέσα από τον παιγνιώδη χαρακτήρα της τεχνικής του θεατρικού παιχνιδιού, κι όσο προχωρούσαν οι συναντήσεις, φάνηκε ότι επιθυμούσαν τα ίδια να ασχοληθούν με την συγγραφή και την δραματοποίηση ιστοριών. Διασκέδασαν, γέλασαν, έπαιζαν αλλά κυρίως δημιούργησαν.

Το θεατρικό παιχνίδι ως βιωματική τεχνική βοηθά τα παιδιά να ξεφύγουν από τον τεχνοκρατικό χαρακτήρα του σχολείου κι από το πλαίσιο, κατά το οποίο, όλες οι έννοιες εμπεδώνονται με θεωρητικούς τρόπους. Το βιωματικό πλαίσιο του θεατρικού παιχνιδιού απέδειξε μέσω των συναντήσεων ότι μπορεί να προσφέρει παράλληλη διασκέδαση και ψυχαγωγία ταυτόχρονα με την επιδιωκόμενη -στην προκειμένη περίπτωση- καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής. Από τις συναντήσεις φάνηκε ότι αν και την πρώτη φορά τα παιδιά δεν έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο για να γράψουν ιστορίες, καθώς προχωρούσαν οι συναντήσεις το ενδιαφέρον τους αυξάνονταν αισθητά. Ο τρόπος με τον οποίο παραμύθι και παιχνίδι μπλέχτηκαν το ένα μέσα στο άλλο δημιούργησαν το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Τα παιδιά επιζητούσαν κάθε φορά το νέο παραμύθι και μάλιστα το γεγονός ότι ήταν παραμύθια τα οποία δεν γνώριζαν, ούτε είχαν ακούσει ποτέ, έκανε το ενδιαφέρον τους ακόμη μεγαλύτερο. Μέσα από τις παιγνιώδεις διαδικασίες τα ίδια έγιναν μικροί συγγραφείς, γεγονός που επιβεβαιώθηκε και από την τελευταία συνάντηση όπου αυτό που περίμεναν πως και πως ήταν η ώρα να γράψουν την ιστορία και μετά να την δραματοποιήσουν. Το αποτέλεσμα της δραματοποίησης είναι το λιγότερο που μας αφορά αφού το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι οργανωμένη παράσταση για να μας νοιάζουν οι υποκριτικές δεξιότητες των μαθητών. Η συγγραφή των ιστοριών ήταν φρέσκια, πρωτότυπη, γεμάτη φαντασία κι ενδιαφέρον.

Το παραμύθι ως ερέθισμα αποτέλεσε ένα εξαιρετικό έναυσμα, κάτι που αποδεικνύεται κι από την ανταπόκριση των μαθητών στα παιχνίδια, στις δραστηριότητες, στον τρόπο με τον οποίο περίμεναν κάθε φορά να ακούσουν το καινούργιο παραμύθι και να παίξουν με αυτό. Η γλαφυρότητα του λόγου, η παραστατικότητα των λεγομένων και οι εικόνες που δημιουργεί σε συνδυασμό με την

φαντασία, την περιπέτεια και την έμμεση διδασχή, από την στιγμή μάλιστα που ανταποκρίθηκε στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, ώθησε τα παιδιά σε μία ηθικοδιδασκτική αλλά και ταυτόχρονα ψυχαγωγική διαδικασία, ενώ παράλληλα τα κατηύθηνε έμμεσα προς τον δρόμο της δημιουργικής γραφής.

Τα παιδιά φάνηκε να απόλαυσαν πραγματικά την συγγραφή και την δραματοποίηση. Έδειχναν ενδιαφέρον, έκαναν ερωτήσεις και παρεμβάσεις κατά την διάρκεια της δράσης. Τα κείμενα των ιστοριών που δόθηκαν στην εμψυχώτρια φυσικά δεν ήταν άρτια, αλλά οι διαφορές των πρώτων κειμένων από τα τελευταία είναι αισθητές, κάτι που φανερώνει ότι μέσω της τριβής υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης, ενώ να τονιστεί πως ούτε οι συναντήσεις ήταν πολλές αλλά ούτε ο χρόνος ήταν επαρκής. Τόσο από τις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων, όσο και από το ημερολόγιο του ερευνητή, αλλά και από τις αντιδράσεις των μαθητών γίνεται κατανοητό ότι διασκέδασαν οι μαθητές, ότι έμαθαν νέα πράγματα, ότι απόλαυσαν την συγγραφή ιστοριών, ενώ το σπουδαιότερο, ότι θα ήθελαν κι άλλο. Έτσι επιβεβαιώνονται τα δύο πρώτα ερωτήματα της έρευνας.

Όσον αφορά το τρίτο ερώτημα για την βελτίωση της έρευνας, κι αυτό επιβεβαιώνεται, καθώς πολλές είναι οι παράμετροι που θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη για να βελτιωθεί η παρούσα έρευνα. Αρχικά οι συναντήσεις θα μπορούσαν να είναι περισσότερες για να υπάρχει μια πιο σίγουρη γενίκευση των συμπερασμάτων, ή ακόμη και ο χρόνος των συναντήσεων θα μπορούσε να είναι περισσότερος, έτσι ώστε ο εμψυχωτής να μην αναγκάζεται να μειώνει τον χρόνο κάποιων φάσεων, κάτι το οποίο φυσικά, μπορεί να επηρεάσει την έρευνα. Ακόμη το ότι κάποια σημεία δεν άρεσαν στα παιδιά ή δεν τα κατανόησαν αρκετά όπως φάνηκε από τις σημειώσεις και τις συνεντεύξεις, αλλά και από τις ερωτήσεις την ώρα του σχεδίου διδασκαλίας, οφείλεται στις οδηγίες του εμψυχωτή, οι οποίες θα έπρεπε να είναι πιο ξεκάθαρες και πιο κατανοητές.

Σε αυτή την περίπτωση θα μπορούσαν να διερευνηθούν νέες τεχνικές, προκειμένου να είναι πιο σαφείς οι στόχοι στους μαθητές, ή να διεξαχθούν περισσότερες συναντήσεις. Ακόμη το επίπεδο των δραστηριοτήτων για τους μαθητές που ήταν εξοικειωμένοι με το θεατρικό παιχνίδι, δεν φάνηκε δύσκολο, ενώ στα παιδιά που ελάχιστες φορές είχαν έρθει σε επαφή με αυτό φάνηκαν πιο δύσκολες. Η τελευταία άποψη επιβεβαιώνεται και από την ίδια την ερευνήτρια, καθώς μέσα από το ημερολόγιο του ερευνητή, εκφράζει ότι θα ήταν προτιμότερο να είχε αφιερωθεί περισσότερος χρόνος στις συναντήσεις. Η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια παρατήρησε ότι

σε ορισμένες περιπτώσεις η ίδια δεν ήταν σε θέση να δώσει τόσο σαφείς προφορικές οδηγίες στους μαθητές με αποτέλεσμα να χάνει ένα μέρος από το χρόνο για να εξηγήσει κάποια πράγματα και να τους εγκλιματίσει.

Στο σημείο αυτό βέβαια, αξίζει να τονιστεί, ότι οι σημειώσεις από το ημερολόγιο του ερευνητή αναφέρουν θετικά σχόλια, σχετικά με τη δυναμική της ομάδας, ενώ κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αλλά και των συνεντεύξεων υπήρξαν αρκετά δείγματα οικειότητας μεταξύ των συμμετεχόντων (τα οποία εκφράζονταν τόσο λεκτικά, μέσω των σχολίων για τη διαδικασία, αλλά και σωματικά π.χ. χορεύοντας αυθόρμητα μεταξύ τους στο ρυθμό της μουσικής ή χειροκροτώντας ένα αποτέλεσμα) αλλά και μεταξύ αυτών και του εκπαιδευτικού, π.χ. με αυθόρμητους σχολιασμούς για την επιλογή μιας άσκησης.

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι είναι καλύτερο κατά τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής να δουλεύει κανείς ομαδικά, όπως τόνισαν και οι ίδιοι οι μαθητές. Έτσι έτσι ενισχύεται η συνεργασία και ενθαρρύνεται η ομαδοσυνεργαστική μάθηση, το αίσθημα αλληλεγγύης αλλά και συνδημιουργίας. Κατά τη διδασκαλία οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να δουλέψουν και ατομικά και συλλογικά με αποτέλεσμα να καλυφθούν οι ανάγκες όλων. Οι τεχνικές της ιδεοθύελλας και του καταγισμού ιδεών αποκαλύπτουν την δυνατότητα των συμμετεχόντων σε μία άλλη εκφραστική διάσταση που εξυπηρετεί τις ανάγκες της εκπαίδευσης.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το παρόν *θεατρικό παιχνίδι* αποτελεί μια προσπάθεια εξοικείωσης των παιδιών με την *δημιουργική γραφή*, στο κειμενικό είδος του παραμυθιού, που δεν στηρίζεται σε κάποιο σχολικό βιβλίο ή εγχειρίδιο. Ουσιαστικά, επιχειρούμε να δείξουμε πως μέσα από το *θεατρικό παιχνίδι*, οι μαθητές καλλιεργούν στοιχεία τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου, εκφράζουν ελεύθερα και δημιουργικά τις ιδέες, τις σκέψεις καθώς και τα συναισθήματά τους, και έρχονται σε επαφή με τη θεατρική δημιουργία. Η εν λόγω μελέτη είχε ως σκοπό να εμπλουτίσει την «φαρέτρα» του εκπαιδευτικού με εργαλεία και τεχνικές διδασκαλίας για να διδάξει τη δημιουργική γραφή. Αυτό έγινε με τρόπο πρακτικό, μέσω της υλοποίησης μιας διδακτικής πρότασης που είχε ως βάση της το *θεατρικό παιχνίδι*.

Η έρευνα είχε τα χαρακτηριστικά μιας έρευνας δράσης, καθώς είχε ως αφετηρία τους δυο παραπάνω προβληματισμούς κι ως σκοπό τη βελτίωση ενός προτεινόμενου σχεδίου διδασκαλίας.. Επομένως, η έρευνα ακολούθησε μια σπειροειδή δομή που προϋπέθετε μια σειρά από εφαρμογές ενός διδακτικού σχεδίου, με σκοπό την βελτίωσή του. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν πολυμεθοδολογικά εργαλεία: Η συνέντευξη, η παρατήρηση και η συλλογή γραπτών δεδομένων.

Όπως και σε κάθε έρευνα δράσης έτσι και σε αυτή τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν και παρατίθενται με κάθε επιφύλαξη. Αυτό συμβαίνει διότι οι αποφάσεις που παίρνει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, το δυναμικό της ομάδας καθώς και το διδακτικό γεγονός αυτό καθαυτό, είναι πάντοτε μοναδικά σε κάθε περίπτωση. Συνεπώς, θα ήταν αυθαίρετο να γενικεύσει κανείς τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Μέσα από την έρευνα αναδείχθηκαν οφέλη της δημιουργικής γραφής και του *θεατρικού παιχνιδιού* στους μαθητές, αλλά εναλλακτικοί τρόποι δημιουργίας κειμένων.

Όπως αναφέραμε και στους κύριους στόχους της έρευνας τα παιδιά μέσα από αυτή την *θεατροπαιδαγωγική διαδικασία*, να συνεργάζονται, να συνδιαλέγονται και να επικοινωνούν μεταξύ τους. Το *θεατρικό παιχνίδι* είναι μια τεχνική που δύναται να αξιοποιηθεί στη σχολική αίθουσα με ποικίλους τρόπους, για οποιοδήποτε θέμα, ανάλογα με την κατεύθυνση που θέλει να του δώσει ο εκπαιδευτικός την εκάστοτε φορά, ο οποίος αναλαμβάνει το ρόλο του *εμπυχωτή*. Ο κάθε εκπαιδευτικός-εμπυχωτής μπορεί να δημιουργήσει το δικό του *θεατρικό παιχνίδι*, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες, καθώς και στις απαιτήσεις της εκάστοτε διδασκαλίας.

Όλοι οι συμμετέχοντες βρήκαν ιδιαίτερα ψυχαγωγική τη διαδικασία κι έγινε αντιληπτή η ευχαρίστηση που αντλούσαν από τις δραστηριότητες που συμμετείχανε. Φάνηκε ότι όλες αποτέλεσαν αφορμή για να εμπνευστούν τα παιδιά και να δημιουργήσουν, αλλά παράλληλα και να διασκεδάσουν. Μέσα από την διαδικασία της συνέντευξης μπορούσε κανείς να παρατηρήσει τα χαμόγελα και την καλή διάθεση των παιδιών, καθώς και τον ενθουσιασμό όταν δήλωναν το πόσο απολάυσανε την διαδικασία. Οι ασκήσεις ταιριάζανε πολύ πετυχημένα με την γραφή.

Συμπεραίνουμε ότι η μέθοδος του θεατρικού παιχνιδιού συστήνεται ως μέθοδος διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής. Πρόκειται για μια μέθοδο κατάλληλη για να διδαχθεί το συγκεκριμένο αντικείμενο, καθώς είναι ικανή να απελευθερώσει τη φαντασία των συμμετεχόντων, να τους εμπνεύσει για να γράψουν νέες ιστορίες. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, ο μαθητής εκφράζεται μέσα από τη φωνή και την κίνηση, ενώ αφήνει την φαντασία του ελεύθερη και γνωρίζει καλύτερα τον εαυτό του. Αναπτύσσει την ικανότητά του να συνεργάζεται, να αφογκράζεται και να συναισθάνεται. Η διαδικασία αυτή κάνει την μάθηση ομαδική υπόθεση.

Το παραμύθι, ως ερέθισμα για την δημιουργία ιστοριών φάνηκε να αποτελεί ένα πολύ καλό έναυσμα που κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών και τους βοήθησε στην συγγραφή δικών τους ιστοριών. Ένα θεατρικό παιχνίδι χωρίς κάποιου τέτοιου είδους ερέθισμα, θα ήταν πολύ δύσκολο να εισάγει τους μαθητές στην δημιουργική γραφή, ενώ το συγκεκριμένο κειμενικό είδος είναι το πιο γνώριμο προς το παρόν γι αυτούς, καθώς ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντάς τους.

Στο συγκεκριμένο *θεατρικό παιχνίδι*, από άποψη γνωστική, οι μαθητές αξιοποίησαν τη γραπτή γλώσσα με δημιουργικό και ευφάνταστο τρόπο, όπως οι ίδιοι θέλησαν, καλλιεργώντας παράλληλα, με μεγάλη επιτυχία, και τη σωματική τους έκφραση, δημιουργώντας τις δικές τους ιστορίες και τα δικά τους θεατρικά δρώμενα. Όλα αυτά τα πραγματοποίησαν χωρίς να θεωρούν τη διαδικασία αυτή ως διδασκαλία, αλλά ως παιχνίδι, όπου μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα και φυσικά, χωρίς να φοβούνται την αξιολόγηση και τη τιμωρία (Παπαδοπούλου & Κούλα, 2012· Κουρετζής, 2008). Επιπλέον, οι μαθητές κλήθηκαν να συνεργαστούν μεταξύ τους, κάτι το οποίο έκαναν με μεγάλη χαρά και προθυμία, να επικοινωνήσουν και να φτιάξουν ομαδικά μια ιστορία με λογική πορεία, κάτι το οποίο επετεύχθη, αφού οι ιστορίες που παρουσίασαν, είχαν αρχή, μέση και τέλος.

Εκτός, όμως, από θέματα γνώσης, συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές ασχολήθηκαν με συναισθήματα, και μέσα από τις δραστηριότητες του *θεατρικού παιχνιδιού* εκδήλωσαν

σκέψεις που δύσκολα θα εξέφραζαν, εάν δεν υπήρχε η σύμβαση της δράσης, άφησαν τον εαυτό τους ελεύθερο και δημιούργησαν ιστορίες με ουσιαστικό περιεχόμενο (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Κουρετζής,2008). Τα παιδιά ακόμη χρησιμοποίησαν σε μεγάλο βαθμό την φαντασία τους, προσπαθώντας να ανταποκριθούν στο *θεατρικό παιχνίδι* με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Όσον αναφορά ζητήματα κοινωνικής συμπεριφοράς, οι μαθητές, μέσα από τις δράσεις του *θεατρικού παιχνιδιού*, παρατηρήσαμε πως έθιξαν σημαντικές αξίες και στάσεις ζωής όπως είναι η δικαιοσύνη, οι σχέσεις των ανθρώπων, οι συγκρούσεις και η σωστή συμπεριφορά μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον. Για την επιτυχή έκβαση των δραστηριοτήτων συνεργάστηκαν, συζήτησαν και προσπάθησαν να βρουν λύσεις για το καλό της ομάδας, βάζοντας στην άκρη τις προσωπικές επιθυμίες, για χάρη του «κοινού καλού» (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Κοντογιάννη,2000). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να καλλιεργούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να αποφεύγουν τις μεταξύ τους συγκρούσεις (Παπαδοπούλου & Κούλα,2012· Κουρετζής,2008).

Συμπερασματικά, λοιπόν, διαπιστώσει τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το *θεατρικό παιχνίδι* που διεξήχθη ήταν επιτυχές, διότι ανταποκρίθηκε στο μέγιστο βαθμό, στους στόχους, οι οποίοι είχαν τεθεί εξ αρχής. Οι μαθητές εξοικειώθηκαν ακόμη περισσότερο με το γραπτό και προφορικό τους λόγο, με έναν δημιουργικό και ίσως αλλιώτικο τρόπο από αυτόν που είχαν συνηθίσει, χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα και την σωματική τους έκφραση. Ακόμη εξέφρασαν τα δικά τους συναισθήματα και ενεπλάκησαν ενεργά και με μεγάλη προθυμία στις διάφορες δράσεις του *θεατρικού παιχνιδιού*. Επιπλέον, ήταν επιτυχές καθώς κινήθηκε και στα τέσσερα επίπεδα, ψυχολογικό, κοινωνικό, παιδαγωγικό και αισθητικό ανταποκρινόμενο και στις απαιτήσεις τις διδασκαλίας. Αποτέλεσε, δηλαδή, μία τεχνική που λειτούργησε πολύπλευρα και προσανατολίστηκε προς όλες τις κατευθύνσεις, δίνοντας στην κάθε μία την απαιτούμενη σημασία.

Παράλληλα, αξιοποίησε πολλές τεχνικές ανάπτυξης για την ενεργοποίηση των παιδιών, όπως την *αφήγηση*, τη *παντομίμα*, την *εκμετάλλευση του τυχαίου* και τα *οπτικοακουστικά ερεθίσματα*, και σε κάποια σημεία ακόμη και τον *αυτοσχεδιασμό*. Παρόλα αυτά, τίποτα από τα παραπάνω δεν θα αποδείκνυε την επιτυχία του *θεατρικού παιχνιδιού*, εάν τα ίδια τα παιδιά δεν εκδήλωναν με τη συμπεριφορά τους την έντονη επιθυμία τους για συμμετοχή. Το μόνο σίγουρο είναι ότι ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και λειτουργεί με διαφορετικό τρόπο. Είναι σημαντικό να παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες να λειτουργήσουν και με τους δύο τρόπους, ώστε να



ανακαλύψουνε μέσα από την διαδικασία τον εαυτό τους, τις δυνατότητές τους και τις προτιμήσεις τους. Το επίπεδο των κειμένων ήταν πολύ καλό για τον αριθμό των συναντήσεων που λάβανε χώρα. Οι συμμετέχοντες δηλώσαν και οι ίδιοι ότι θα προτιμούσαν ο χρόνος των συναντήσεων να ήταν περισσότερος. Σε ό, τι αφορά την ίδια την εκπαιδευτικό, θα μπορούσε να είναι πιο σαφής στις οδηγίες που δίνει στους μαθητές για να ενταχθούνε και οι ίδιοι στο παιχνίδι, χωρίς να πολλά λόγια και επεξηγήσεις, που συμβάλλουνε μόνο στο να χαθεί η μαγεία της στιγμής. Η ίδια θα μπορούσε, επίσης, να λάβει διαφορετικές αποφάσεις σχετικά με τη σειρά των ασκήσεων, να προβλέψει, να οργανώσει και να προγραμματίσει με πιο καλό τρόπο τον χρόνο τον οποίο θα αφιερώνανε κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.

**Με βάση τα παραπάνω, είναι προφανές ότι και οι τρεις ερευνητικές υποθέσεις επιβεβαιώνονται. Αναφορικά με τις δυο πρώτες, είναι φανερό ότι το θεατρικό παιχνίδι ως βιοματική μέθοδος ενθαρρύνει και βοηθά τους μαθητές στην εμπέδωση και την κατανόηση εννοιών, αλλά και το παραμύθι λειτούργησε ως ερέθισμα για δράση και γνωριμία με την δημιουργική γραφή. Οι τυχόν παρεκκλίσεις με βάση τα αποτελέσματα, οφείλονται κατά κύριο λόγο στον μικρό αριθμό των συναντήσεων και στις πολλές πληροφορίες που επιδιώχθηκαν να διδαχθούνε μέσα σε κάθε συνάντηση.**

**Η τρίτη υπόθεση εργασίας επιβεβαιώθηκε πλήρως. Η παρούσα έρευνα χωρά πολλά περιθώρια βελτίωσης, ενώ αξίζει να τονιστεί πως οι παρατηρήσεις και οι ελλείψεις του κάθε σχεδίου διδασκαλίας, λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό. Ο ίδιος πρέπει να φροντίζει να διαμορφώνει κάθε φορά κι από μία νέα διδακτική πρόταση, που θα έχει ως στόχο τη βελτίωση της προηγούμενης. Επομένως, οι ευκαιρίες για περαιτέρω διερεύνηση δε σταματούνε.**

Επίσης, τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας προτείνεται να γενικευτούν με μια σχετική επιφύλαξη, καθώς τα περισσότερα μέλη της ομάδας ήδη γνωρίζονταν από πριν, καθώς ήταν μέλη του ίδιου θεάτρου, και ήταν ήδη μνημένα στο θεατρικό παιχνίδι.

Τέλος, για περαιτέρω εξέλιξη της έρευνας, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως δείγμα παιδιά αμύητα στο θεατρικό παιχνίδι, προκειμένου να γίνει σαφές, αν τα αποτελέσματα οφείλονται στην αξιοπιστία της μεθόδου και όχι στο μαθησιακό περιβάλλον. Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε είναι μια εξ' ολοκλήρου συγκριτική μελέτη σε παιδιά μνημένα στο θεατρικό παιχνίδι και σε αμύητα παιδιά ή μία συγκριτική μελέτη ανάμεσα στα διάφορα είδη της δημιουργικής γραφής μέσω της

τεχνικής του θεατρικού παιχνιδιού. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας τονίζεται ξανά , ότι πρέπει να γενικευτούν με αρκετές επιφυλάξεις, καθώς τόσο αυτή, όσο και κάθε έρευνα δράσης αποτελεί κάτι μοναδικό, αφού η μέθοδος- τεχνική εφαρμόζεται σε μια συγκεκριμένη τάξη και τα αποτελέσματα ωφελούνε κυρίως τον εκπαιδευτικό και τους ίδιους τους μαθητές.

Αξίζει να λεχθεί ότι ένα *θεατρικό παιχνίδι* αρχίζει εκεί που αρχίζει το ενδιαφέρον των παιδιών, και τελειώνει όταν εκείνα χάσουν το ενδιαφέρον τους και δεν θέλουν να συνεχίσουν το παιχνίδι. Το γεγονός ότι τα παιδιά συμμετείχαν σε αυτό αξιοποιώντας όλες τους τις πνευματικές, ψυχικές και σωματικές δεξιότητες, αλλά και με τόσο μεγάλη χαρά, δηλώνει την ευχαρίστησή τους για όσα διαδραματίστηκαν, αλλά και την ανάγκη τους για την ένταξη της *δημιουργικής γραφής* και του *θεατρικού παιχνιδιού* στη σχολική αίθουσα, με ακόμη πιο δυναμικό τρόπο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Ελληνόγλωσση:

- Αναγνωστόπουλος, Α. (1987) . *Θέματα παιδικής Λογοτεχνίας- Ανιχνεύσεις Α*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αυδίκος, Ε. (1994). *Το λαϊκό παραμύθι, Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Βαρελόπουλος, Α. (1996). *Το θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βουτσινά, Κ. (1991) *Το Θεατρικό παιχνίδι: θέματα, ασκήσεις, παιχνίδια*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Γραμματάς, Θ. & Μουδατσάκης, Τ. (2008) *Θέατρο και Πολιτισμός στο σχολείο-για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Γραμματάς, Θ.(1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland: Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Γρόσδος, Σ. (2017). *Εικόνα και δημιουργική γραφή*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Γρόσδος, Σ. (2008). *Κινηματογράφος και δημιουργική γραφή*. Πολιτιστική Εταιρεία Κρήτης: "Πυξίδα της Πόλης"
- Γρόσδος, Σ. (1998). *Χρωματιστά δημιουργικά παιχνίδια*. Αθήνα: Τυποφιλία - Μαστορίδης
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία της Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση* . Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράματα και Βοηθήματα.
- Καϊλά, Μ & Ξανθάκου, Γ. (1988). *Η ψυχαναλυτική προσέγγιση του παραμυθιού. Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας,3, σ 55-67*
- Καραγιάννης, Σ. (27 Φεβρουαρίου 2010). «*Η Δημιουργική Γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο: όψεις*», Ημερίδα:«Καινοτομίες και κριτική σκέψη: αναζητώντας πρακτικές για τη σχολική τάξη», ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.-Ελληνοαμερικανικών Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, Κολλέγιο Αθηνών Κολλέγιο Ψυχικού 2010 [www.scribd.com/doc](http://www.scribd.com/doc)

- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της λογοτεχνίας και δημιουργική γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός
- Καραμήτρου, Κ. (2010). *Η καλλιέργεια της κιναισθητικής νοημοσύνης μέσα από το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήση
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα δράση: Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική
- Καψάλης Γ. (2000). *Μελέτες παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι (Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση)*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (1990). *Το Θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κωτόπουλος, Τ. (2012). *Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής*, Κείμενα 15, [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=257%3A15-kotopoulos&option=com\\_content&Itemid=95](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=257%3A15-kotopoulos&option=com_content&Itemid=95).
- Κωτόπουλος, Τ. (2011). *«Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και τη νπαιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής»* Αθήνα: Ίων .
- Λουκάτος, Δ. (1988). *Τα ελληνικά λαϊκά παραμύθια*. Αθήνα: Πατάκη.
- Λουκάτος, Δ. (1977). *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Μαλαφάντης, Κ. (2010). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση* Αθήνα: Ατραπός.
- Μαλαφάντης, Κ. & Μούλα, Ε. (2015). *Παραμύθι και Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα Διάδραση.
- Μέγας, Γ. (1975). *Ο κατάλογος των ελληνικών παραμυθιών και η ιστορία του*. Αθήνα: Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών.
- Μέγας, Γ. (1967). *Εισαγωγή εις την Λαογραφίαν*. Αθήνα
- Μερακλής Μ. (1999). *«Έχουν μορφωτική αξία τα παραμύθια;»*. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 11 σ.22
- Μερακλής Μ. (1974). *Τα παραμύθια μας*. Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης.

- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι η Δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Νικολαΐδου, Σ. (2014). *Πώς έρχονται οι λέξεις. Τέχνη και τεχνική της δημιουργικής γραφής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαγεωργίου Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδοπούλου, Σ., Κούλα, Γ. (2012). *Το θεατρικό παιχνίδι στην διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Εκπαιδευτικός οδηγός, Νικολάου Γ. (επιστημ.υπευθ.), Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2019). *Η γλώσσα του πόνου*. Αθήνα: Άρμος.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2017). *Αρχαίες Ελληνικές Τραγωδίες σε διασκευή για παιδιά* . Αθήνα: Gutenberg
- Παπαδοπούλου, Σ. (2004). *Η συναισθηματική γλώσσα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2000). *Η Ολική Γλώσσα στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Η παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Κοντύλι.
- Πασσιά, Α. & Μανδηλαράς Φ. (2001). *Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για Παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης.
- Πουρκός, Μ. (2009). *Τέχνη- Παιδί- Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Πυργιωτάκης Γ. (2001). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης Γ. & Θεοφιλίδης Χ. (2016). *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σακελλαρίου Χ. (2009). *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Νοήση.
- Σακελλαρίου Χ. (1995). *Το παραμύθι χθες και σήμερα*. Αθήνα: Πατάκη
- Σαχίνη- Καρδάση. (2007). *Μεθοδολογία Έρευνας, Εφαρμογές στο χώρο της υγείας*. Αθήνα: Βήτα.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση, το βιβλίο του παιδαγωγού-εμψυχωτή*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σεργή, Λ. (1991). *Δραματική Έκφραση και Αγωγή του Παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή, Οδηγίες πλεύσεως, Βιβλίο εκπαιδευτικού*: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού -Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σουλιώτης Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*, Θεσσαλονίκη: Δεδούση.

- Συμεού, Λ. (2012). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. Στο Ε. Φτιάκα (Επιμ.), 9ο συνέδριο παιδαγωγικής εταιρίας Κύπρου. 1055-1064.
- Τσιάρας, Α. (2004). Το θεατρικό παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 9, 62–76. Ανακτήθηκε στις 12/12/2014 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos9/TSIARAS.pdf>
- Τριλιανός, Α. (2003). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Χατζάκη-Καψωμένου, Χ. (2002). *Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι*. Αθήνα: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*. (μτφ. Δεληγιάννη Μ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beaton, R.(1996). *Εισαγωγή στη νεότερη ελληνική λογοτεχνία*, (μτφ. Σπανάκη Μ.) Αθήνα: Νεφέλη
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το θέατρο*, (μτφ. Πανίτσκα Α). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Davis, D. (2001). *Επανεξετάζοντας τη φόρμα του δράματος στην εκπαίδευση*. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, (μτφ Αμοιρόπουλος Κ). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Faure, G. & Lascar, S. (1990). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*, (μτφ. Στρομπούλη Α). Αθήνα: Gutenberg.
- Rodari, G. (2003). *Γραμματική της φαντασίας εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*, (μτφ. Κασαπίδης Γ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Vygotsky, L.S (1997). *Νους στην κοινωνία : η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, (μτφ. Βοσνιάδου Σ). Αθήνα: Gutenberg.

## Ξενόγλωσση:

Anderson, L. (2009). *Creative Writing, A Workbook with Readings*. Oxfordshire: Routledge Publications.

Babbie, E. (2011). *Introduction to social research*. England: Wadsworth Cengage learning

Bettelheim, B. (1976) *The uses of enchantment, the meaning and the importance of fairytale*. New York: Knopf.

Broekkamp, H. & Janssen, T. & Bergh, H. (2009). *Is There a Relationship Between Literature Reading and Creative Writing?* *The Journal of Creative Behavior*, vol. 43, issue 4 pp. 281-297.

Cheung, R.H.P (2013). *Exploring the use of the pedagogical framework for creative practice in school settings: A phenomenological approach*. *Thinking Skills and creativity*,10

Clark, B. (2005). *Being Creative: Growing up Gifted*. <http://www.wcu.edu/ereserves/profs%20summer/dolebloom/sped500/clarkbeir>

Cooper J.C (1983). *Fairy Tales: Allegories of the Inner Life*. United States: Borgo Press.

Craft, A. & McConnon, L. & Matthews, A. (2012). *Child initiated play and the professional creativity: Enable four- years-olds' possibility thinking*. *Thinking Skills and creativity*,7,48-61.

Croplay, J. A. (1997) *Fostering Creativity in the Classroom: General Principles*. In Runko, M. (Eds.), *The Creativity Research Handbook Volume One*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press. 83-114.

Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. London and New York: Routledge.

Denzin, N. K. (1989). *The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Jersey: Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Dewey J. (1956). *The child and the curriculum –and- the school and the society*. Chicago: University of Chicago Press.

Forgeard M, Kaufman S, Kaufman J. (2013) *The Psychology of Creative Writing A Companion to Creative Writing* pp. 320-333 Published by: John Wiley and Sons

Garvey. C (1976). *Some properties of social play*. New York: Penguin Books

- Rodari, G (1985). *Η γραμματική της φαντασίας, πως φτιάχνουμε ιστορίες για παιδιά* . Αθήνα: Τεκμήριο.
- Grimm. (1960). *Grimm's Fairy Tales*. New York: Pantheon Books.
- Harper, G. (2010). *Several Faces of Creative Writing*. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing* 7 (3).
- Jeffrey, B. & Craft, A. (2004). *Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships*. *Educational Studies*, 30, 77-87.
- Kerlinger, F.N. (1986) *Foundations of behavioral research*. Orlando: Holt, Rinehart and Winston publishers.
- Lammot A (2007) *Bird by Bird: Some Instructions on Writing and Life*. New York: Anchor
- Lang A. (1889) *The Fairy Books*. London: Green.
- Lodge, D. (1996). *The Practice of Writing*. Harmondsworth: Penguin Books.
- McVey, D. (2008). *Why all writing is creative writing*. *Creativity or Conformity Conference*, vol. 45, issue 3, pp. 289-294.
- Myers, D. (2006). *The Elephants Teach: Creative*. Chicago: University of Chicago Press.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge, University Press.
- Pavlov, I.P (1927).] *Conditioned Reflexes*. London: The Clarendon Press.
- Paul, D. (2011). *Creative writing*. vol. 31, issue 4 (2011) pp. 19-23.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Protherough, R. (1983). *Encourage Writing*. London, New York: Methuen.
- Propp, V. (1984) *Theory and History of Folklore* . Manchester: Manchester University Press.
- Ramet, A. (2004). *Creative Writing*: London: Heinemann.
- Runco, M. (2008). *Creativity and Education*. *New Horizons in Education*, 56 (1)
- Schiller F. (1967) . *On the aesthetic education of man*. Oxford: Oxford university press.
- Skelton, S. (2006). *Finding A Place For Poetry In The Classroom Every Day*. *The English Journal* 96(1).
- Tomal D. (2003) . *Action Research for Educators*. New York: Scarecrow Press.
- Vakil, A. (2008). *Teaching Creative Writing*, *Changing English*, vol. 15:2, issue June.



Vygotsky, L.S. (1976). *Play and its role in the mental development of the child*. New York: Penguin Books.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

### «Η Ροζίνα με την μαγική φωνή»

Μια φορά κι έναν καιρό , σε ένα μακρινό βασίλειο ζούσε η Ροζίνα. Η Ροζίνα ήταν η μοναχοκόρη του βασιλιά, μια ντροπαλή κοπέλα που σπάνια μιλούσε στους ανθρώπους. Η μόνη της συντροφιά ήταν η αγαπημένη της κούκλα, Ροζάνα, όπως την είχε ονομάσει, που δεν την αποχωριζόταν ποτέ, καθώς της την είχε χαρίσει η μητέρα της στα πρώτα της γενέθλια,. Ο Ροζίνα μπορεί να μην μιλούσε πολύ αλλά έκανε κάτι που οι υπόλοιποι αγνοούν. Έγραφε μουσική και τραγουδούσε πανέμορφα, τόσο όμορφα που η φωνή της μπορούσε να απαλύνει κάθε πόνο και να γεννήσει κάθε καινούργια χαρά.

Τα Σαββατοκύριακα που το παλάτι μένει άδειο, εκείνη έβγαινε στην θάλασσα κρυφά και μάζευε κοχύλια. Το μεγαλύτερο μυστικό της όμως ήταν ότι τους έδινε μορφές. Άλλα τα κάνει όμορφες κυρίες, άλλα σκυλάκια, άλλα λουλούδια, άλλα αυτοκίνητα, κι όταν τραγουδούσε και έπαιζε μουσική οι μορφές αυτές όλες ζωντάνευαν και χόρευαν στο τραγούδι της. Ο μπαμπάς της συχνά ανησυχούσε που ήταν τόσο σκεπτική και λιγομίλητη. Δεν καταλάβαινε ότι για εκείνη τα λόγια έχουν μεγάλη σημασία για να ξεστομίζει άκριτα όπως οι μεγάλοι. Και προτιμούσε να τραγουδά. Την ρωτούσε συνέχεια ποιο ήταν το πράγμα που αν το αποκτούσε θα την κάνει χαρούμενη, για να στείλει αμέσως όλους τους υπηκόους του βασιλείου να το αγοράσουν. Εκείνη όμως κουνούσε πάνω κάτω τους ώμους και δεν απαντούσε.

Μια μέρα όμως στην καθιερωμένη αυτή ερώτηση εκείνη απάντησε « Θάρρος μου λείπει πατέρα, που μπορώ να το βρω;» Ο βασιλιάς την κοίταζε απορημένος και δεν απάντησε. Εκείνη τότε απογοητεύτηκε και κλείστηκε στο δωμάτιό της. Δεν ήξερε όμως ότι η απάντηση κρυβόταν μέσα της. Για να αποκτήσει θάρρος έπρεπε να καταλάβει πως όπως τα λουλούδια χρειάζονται το φως του ήλιου για να ανθίσουν, και δεν ανθίζουν κλεισμένα στο κελάρι, έτσι κι εκείνη, έπρεπε να αφήσει τους ανθρώπους, να ακούσουν το ταλέντο της.

Ένα Σάββατο λοιπόν που το παλάτι ήταν άδειο, εκείνη έκανε την καθιερωμένη βόλτα της στη θάλασσα, μάζεψε τα κοχύλια της, τους έδωσε διάφορες μορφές , κι άρχισε να τραγουδά κάνοντάς τα να ζωντανέψουν.

Ξάφνου όμως μέσα εισέβαλε ο αοιδός του παλατιού , που γύρευε τον βασιλιά να του τραγουδήσει κάτι καινούργια τραγούδια που σκαρφίστηκε. Μπαίνοντας μέσα η γλυκιά φωνή της Ροζίνας τον ταρακούνησε. Τρόμος τον κυρίευσε και ζήλια. Εκείνος ποτέ δεν είχε καταφέρει να τραγουδήσει τόσο όμορφα. Αμέσως σκέφτηκε ότι αν ανακάλυπταν την όμορφη φωνή της, θα τον έδιωχναν από το παλάτι, αφού θα είχαν βρει καλύτερο αοιδό από κείνον. Έτσι σκαρφίστηκε μια ιδέα. Έτρεξε προς το δωμάτιό της και μπήκε μέσα. Εκείνη κατατρόμαξε.

«Σας παρακαλώ», του είπε, « μην πείτε στον πατέρα μου ότι τραγουδάω, και για τίποτα άλλο απ'όσα είδατε εδώ μέσα, κι εγώ δεν θα το ξανακάνω ποτέ». Ο αοιδός μειδίασε σκεπτόμενος ότι η κοπέλα ήταν τόσο φοβισμένη, που ο ίδιος της ο φόβος θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερός του φίλος. « Είσαι τυχερή που σε άκουσα μόνο εγώ. Γλυκιά μου Ροζίνα είσαι τόσο παράφωνη, ευτυχώς δεν σε άκουσε ο πατέρας. Σκέψου πόσο θα τον απογοητεύεις, είναι λογικό που δεν μιλάς πολύ. Ποιος θέλει να ακούει μια τόσο άσχημη φωνή. Δεν θα πω τίποτα, αρκεί κι εσύ να μην το ξανακάνεις, θα είναι το μικρό μας μυστικό. Τώρα δώσε μου όλα τα τραγούδια που έχεις γράψει να μην τα βρει κανείς κι έχεις μεγαλύτερους μεπελάδες» είπε κι έτριψε τα χέρια του , αφού εξ' ουρανού είχε βρει την έμπνευση την οποία ζητούσε.

Η Ροζίνα είχε μείνει στο δωμάτιο μόνη της να κλαίει για ώρες, ώσπου μούσκεψε πολύ την κούκλα της από τα δάκρμά της. Όπως πήγε λοιπόν να βγάλει τα ρούχα της για να τα βάλει στην ζέστη για να στεγνώσουν , είδε κάτι που δεν το είχε δει ποτέ. Ήταν ένα χαρτάκι γραμμένο από τη μαμά της.

«Θάρρος είναι το να προχωράς ενώ φοβάσαι. Και να ξέρεις κοριτσάκι μου, όλα φαίνονται αδύνατα μέχρι να γίνουν. Θα σε αγαπώ και θα σου δίνω πάντα δύναμη από κει ψηλά.» Ξάφνου η Ροζίνα ως δια μαγείας, βρήκε αυτό που χρειαζόταν. Το μυστικό που έψαχνε βρισκόταν στην κούκλα της κρυμμένο, την αγαπημένη της κούκλα. Και τότε της ήρθε μια ιδέα στο μυαλό. Την επόμενη μέρα, στο παλάτι είχαν χορό, γιόρταζαν τα 100 χρόνια ελεύθερου βασιλείου. Εκεί θα αποκάλυπτε σε όλους τον πραγματικό της εαυτό. Έτσι κι έγινε. Την άλλη μέρα η Ροζίνα τραγούδησε στην γιορτή κι όλοι ανακάλυψαν το υπέροχο ταλέντο της. Οι άνθρωποι την θαύμασαν, το ίδιο και ο πατέρας της. Αποκάλυψε σε όλους το φέρσιμο του αοιδού αλλά ζήτησε από τον πατέρα της να του φερθεί με επιείκεια κι εκείνος την άκουσε, κρατώντας τον ως ψάλτη στο παλάτι.

Από κει και πέρα η Ροζίνα έκανε πάντα αυτό που αγαπούσε, κι άνθισε σαν πανέμορφο λουλούδι μέσα από την μουσική.

## «Ο Τίτος και το ασημοφέγγαρο»

«Τι δώρο θέλετε να σας φέρει ο Αι – Βασίλης;» ρώτησε η δασκάλα στην τάξη

« Ένα ποδήλατο» είπε ο Μάριος

«Το σπίτι της Barbie κυρία» είπε η Νατάσσα

«Ένα PlayStation» είπε ο Άγγελος

«Το φεγγάρι κυρία» είπε ο Τίτος.

Ξαφνικά παιδικά γέλια άρχισαν να αντηχούν σε ολόκληρη την αίθουσα, που κορόιδευαν τον Τίτο, γι αυτό που μόλις είχε ζεστομίσει. Η δασκάλα προσπάθησε γρήγορα να σώσει την κατάσταση :«Τίτο μου ,κανείς δεν μπορεί να σου φέρει δώρο το φεγγάρι, πολύ απλά γιατί κανείς δεν θα μπορέσει ποτέ να το κάνει δικό του. Δεν είναι πράγμα το φεγγάρι, δεν αποτελείται από ύλη, θα είναι πάντα εκεί ψηλά για να το βλέπουμε, να μας φωτίζει, και να μας υπενθυμίζει πως οι άνθρωποι δεν μπορούμε να έχουμε τα πάντα» Κι ύστερα προχώρησε στο μάθημα. Τα παιδιά συνέχιζαν να πειράζουν τον μικρό Τίτο, όμως εκείνος είχε πειστώσει. Το είχε βάλει σκοπό της ζωής του πια. Θα έπιανε το φεγγάρι στα χέρια του και θα το έκανε δικό του, μπροστά στα μάτια όλων των άπιστων συμμαθητών του, αλλά και της δασκάλας του.

Το μεσημέρι γύρισε σπίτι. Είχαν ξεκινήσει οι διακοπές των Χριστουγέννων. Η μαμά του έφτιαχνες κουραμπιέδες και μελομακάρονα , κι είχε μοσχοβολήσει ο τόπος. Ο Τίτος όμως δεν είχε όρεξη να φάει. Έτρεξε στο δωμάτιό του και κάτι από τα πολύχρωμα φωτάκια, προσπαθούσε να βρει τη λύση για το πώς θα πιάσει το φεγγάρι. Μάταια όμως. Ωρες επί ωρών σκεφτότανε και τίποτα. Η μητέρα του ανήσυχη που δεν είχε βάλει μπουκιά στο στόμα του, μπήκε στο δωμάτιο και τον ρώτησε αν είχε γίνει τίποτα στο σχολείο, αλλά ο Τίτος δεν είπε κουβέντα. Τότε του άφησε ένα χαρτί κ ένα μολύβι για να γράψει το καθιερωμένο γράμμα στον Άγιο Βασίλη. Εκείνος δεν έχασε στιγμή.

«Αγαπημένε μου Άγιε Βασίλη, φέτος ήθελα να σου ζητήσω το φεγγάρι αλλά μου είπαν δεν μπορείς να το φέρεις. Κι αν δεν μπορείς εσύ που πετάς ακριβώς δίπλα του , ποιος μπορεί; Εγώ στο ζητάω όμως. Σε περίπτωση που το έχω ήδη πάρει εγώ, να μου φέρεις κάρτες με τις φιγούρες των παικτών του Fortnite.

Ευχαριστώ,

Τίτος»

Ο Τίτος έδωσε το γράμμα στην μαμά του για να το πάει στο ταχυδρομείο κ έμεινε σκεπτικός. Είχε ήδη βραδιάσει όταν χάζεψε έξω από τον παράθυρο την όμορφη

Παμβώτιδα. Και τότε ξαφνικά του ήρθε η ιδέα. Καλά πως δεν το είχε σκεφτεί νωρίτερα; Όπως κοιτούσε τα γαλήνια νερά της λίμνης, είδε να καθρεφτίζεται μέσα σε αυτά το φεγγάρι! Να πως θα το έπαιρνε! Καλά πως δεν το είχε τόσο καιρό σκεφτεί;

Αμέσως σκαρφίστηκε την ιδέα. Θα έπαιρνε το παγουράκι του που πίνει νερό, θα πήγαινε δίπλα από τις καλαμιές στην λίμνη και θα έβαζε το φεγγάρι στο παγούρι του. Αύριο δεν θα μπορούσε να τον αμφισβητήσει κανείς.

Περίμενε να κοιμηθούν όλοι, είχε ετοιμαστεί καταλλήλως αλλά η καρδιά του πήγαινε να σπάσει. Ήταν η αγωνία αν θα κατάφερνε και ο φόβος του τι θα γινόταν αν αποτύγχανε. Ένωθε την ανάσα του να είχε γίνει πιο γρήγορη και τις παλάμες του να ιδρώνουν. Δεν ήθελε όμως να το βάλει κάτω. Αν εγκατέλειπε τώρα θα ήταν δειλός. Κι όχι, όχι δεν ήταν δειλός.

Κατέβηκε αθόρυβα τις σκάλες και πήρε τα κλειδιά. Άνοιξε την πόρτα και άρχισε να περπατά σιγά σιγά. Η λίμνη ήταν μόλις απέναντι από το σπίτι του, οπότε δεν χρειάστηκε να πάει μακριά. Στο ένα χέρι κρατούσε το παγουρίνο του με την φιγούρα του Spiderman και στον άλλο τα κλειδιά. Έφτασε μπρος στις καλαμιές αλλά το φεγγάρι δεν ήταν ακριβώς εκεί που το περίμενε. Δεν πτοήθηκε όμως. Αρχίζε να γεμίζει με λιμνίσιο νερό μέχρι κάποια στιγμή να το φυλακίσει. Η ώρα περνούσε και ο Τίτος έβλεπε το φεγγάρι σταθερό στην θέση του. Ξάφνου άρχισε να πλησιάζει σχεδόν επικίνδυνα πάνω στο νερό όταν ένα χέρι τον άρπαξε από τον ώμο και του φώναξε:

«Τι κάνεις τέτοια ώρα έξω από το σπίτι σου μικρέ;» Ήταν ο κύριος Στέλλιος, ο γείτονάς του αλλά ψαράς της γειτονιάς που είχε βγει για την καθιερωμένη του βραδινή ψαριά χελιών. «Το έχεις πει στους γονείς σου; Ξέρεις πόσο θα ανησυχούν;» του είπε με βροντερή φωνή. «Ήθελα να πιάσω το φεγγάρι κύριε Στέλλιο γι αυτό ήρθα. Αλλά τελικά δεν μπορώ. Έχουν δίκιο δεν θα γίνει ποτέ δικό μου και θα με κοροϊδέουν οι συμμαθητές μου » είπε ο μικρός Τίτος κι έβαλε τα κλάματα. Ο κύριος Στέλιος πήρε αγκαλιά τον Τίτο και του είπε στοργικά ότι κανείς δεν μπορεί να τον κοροϊδέψει για κάτι που δεν είναι στο χέρι του να κάνει. Όπως και στο χέρι κανενός. Κι ύστερα του εξήγησε ότι και να μπορούσε να το πάρει το φεγγάρι, η γη θα ήταν πολύ άσχημη χωρίς αυτό και την νύχτα δεν θα φώτιζε τίποτα πάνω στον ουρανό κι αυτό θα ήταν πολύ θλιβερό.

Τότε ο Τίτος μέσα στα δάκρυά του, κατάλαβε ότι ο κύριος Στέλιος είχε δίκιο. Η θέση του φεγγαριού ήταν στον ουρανό, μαζί με τα υπόλοιπα αστέρια, για να ομορφαίνουν τον κόσμο και να φωτίζουν τους ανθρώπους τα βράδια.

Ο κύριος Στέλιος γύρισε το μικρό Τίτο στο σπίτι, όπου οι γονείς του είχαν ξυπνήσει κι ανήσυχοι είχαν αρχίσει να τον ψάχνουν. «Να μην το ξανακάνεις αυτό Τίτο μου,

κοντέψαμε να τρελαθούμε από την αγωνία μας» είπε η μαμά του που τον έπνιξε με φιλιά από την αγωνία της. Λίγες μέρες αργότερα ήρθε η Πρωτοχρονιά.

Ο Τίτος έτρεξε με μανία στο δώρο του και ζετυλίγοντάς το, είδε ένα φωτιστικό σε σχήμα φεγγάρι! Έτρεξε αμέσως στο δωμάτιό του και το έβαλε στην πρίζα! Τώρα ναι! Μπορούσε να πει σε όλους ότι το φεγγάρι ήταν δικό του!

## «Ράκης ο Ψαράκης»

Μια φορά κι έναν καιρό στον βυθό ενός μακρινού ωκεανού ζούσε ο Ράκης. Ο Ρακης ήταν ένα ιδιαίτερο ψαράκι που δεν έμοιαζε τόσο με τα υπόλοιπα, κι αυτό γιατί τα δόντια του ήταν κοφτερά. Ο ίδιος μετά βίας κολυπούσε στο βυθό, όχι γιατί δεν μπορούσε - ίσα-ίσα ήταν ο πιο γρήγορος απ' όλα τα υπόλοιπα ψαράκια-, αλλά γιατί τα υπόλοιπα όμοια ψάρια του βυθού τον κοροΐδευαν. Τον φώναζαν μάλιστα και "Λυκόψαρο" επειδή είχε δόντια σαν μαχαίρια.

Έτσι ο Ράκης έμενε όλη μέρα κλεισμένος μέσα στον ύφαλο με τους γονείς και τα αδερφάκια του, ενώ η μόνη ώρα που έβγαινε στον υπόλοιπο βυθό ήταν το βράδυ. Όταν το σκοτάδι έπεφτε βαθύ και κανένα ψάρι δεν ήταν ζύπνιο, εκείνος έβγαινε στα βαθιά κι έκανε του κόσμου τις βόλτες. Χάζευε τους υπόλοιπους υφάλους, έπαιζε με τα φύκια, έκανε μπουρμπουλήθρες ενώ το αγαπημένο του ήταν όταν έπεφτε το πιο βαθύ σκοτάδι λίγο πριν την αυγή. Τότε ανέβαινε πολύ κοντά στην επιφάνεια του νερού κι έβλεπε το φεγγάρι που βυθιζόταν στα μπλε νερά, να δίνει την θέση του στον ήλιο.

Τότε κι εκείνος χαρούμενος γυρνούσε πίσω πιστεύοντας ότι μια μέρα ο ήλιος θα βγει κι εκείνος δεν θα τρέξει να κρυφτεί αλλά θα κάνει βόλτες παρέα με τα άλλα ψαράκια, χωρίς πια κανείς να τον κοροΐδεύει. Η μαμά του ανησυχούσε που τον έβλεπε έτσι στεναχωρημένο και του έλεγε να μην δίνει σημασία στα άλλα ψαράκια, ότι ο ίδιος είναι το πιο όμορφο και πιο χαρισματικό ψαράκι, κι αν οι άλλοι δεν μπορούν να το καταλάβουν αυτό, τότε εκείνοι έχουν το πρόβλημα, όχι ο Ράκης.

Την επόμενη μέρα ο Ράκης, ακολουθώντας τις συμβουλές της μαμάς ψαρίνας, αποφάσισε να βγει βόλτα το πρωί μαζί με όλα τα υπόλοιπα ψάρια, κάτι που πολύ γρήγορα μετάνιωσε. «Κοιτάζτε παιδιά, ο λύκος», «Κάντε στην άκρη, μην μας πλησιάσει» ήταν μερικά από τα σχόλια που στεναχώρησαν τον μικρό ράκη, που βρήκε καταφύγιο στην αγκαλιά ενός υφάλου. «Δεν θα φύγω ποτέ από δω», σκέφτηκε, όταν ξαφνικά άρχισε να ακούει φωνές και ουρλιαχτά. Έβγαλε διστακτικά το πρόσωπό του να

δει τι συμβαίνει , όταν αντίκρισε τα τεράστια δίχτυα των ψαράδων να φυλακίζουν όλο τον βυθό. Όπως παρατήρησε καλύτερα έμεινε με το στόμα ανοιχτό , όταν κατάλαβε ότι ανάμεσα τους βρισκόταν και οι γονείς με τον αδερφό του. Εκείνος ανήμπορος δεν ήξερε τι να κάνει για να τους βοηθήσει όταν ξαφνικά του ήρθε μια ιδέα. Να κόψει τα δίχτυα των ψαράδων με τα κοφτερά του δόντια και να ελευθερώσει τα υπόλοιπα ψάρια. Χωρίς δεύτερη σκέψη και με μια βαθιά ανάσα ο ίδιος έτρεξε προς το μέρος που ήταν τα δίχτυα. «Μαμά, μπαμπά, μην φοβάστε θα σας σώσω», «Ράκη, τρέξε να σωθείς», ου φώναζε η μαμά του , όταν ξαφνικά εκείνος, με τα κοφτερά του δόντια, έλυσε με δύο κινήσεις τα δίχτυα, χαρίζοντας την ελευθερία σε όλα τα ψαράκια του βυθού.

Οι γονείς του έτρεξαν να τον αγκαλιάσουν ενώ κι όλος ο υπόλοιπος βυθός άρχισε να ζητωκραυγάζει το όνομά του. Από τότε τον Ράκη πια δεν τον ξανακορόιδεψε ποτέ κανείς, όχι μόνο εκείνον, αλλά κι οποιοδήποτε άλλο ψαράκι γεννιόταν λίγο διαφορετικό. Ο ίδιος έγινε ο ήρωας του βυθού. Κι έτσι έζησαν αυτοί καλά, κι εμείς καλύτερα.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>Ο</sup>

### ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΗΤΗ

1<sup>η</sup> συνάντηση : 16.11.19

Καταγραφή 1<sup>ης</sup> συνάντησης: 16.11.19

Η πρώτη συνάντηση κύλησε πολύ καλύτερα από το αναμενόμενο. Ήρθαν 12 παιδιά, εκ των οποίων τα 11 κορίτσια και το 1 μόλις αγόρι, κάτι που όμως δεν επηρέασε την σύσταση της ομάδας. Τα παιδιά ήταν ήδη μυημένα στην διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού, κάτι που σαφώς έπαιξε σπουδαίο ρόλο, αφού είχαν ήδη γνώση της δομής ενός θεατρικού παιχνιδιού. Αν είχαν επιλεχθεί παιδιά τα οποία δεν είχαν έρθει ποτέ σε επαφή με αυτήν την τεχνική όλο το σχέδιο διδασκαλίας θα είχε μάλλον διαφορετικά αποτελέσματα. Ο χρόνος ξέφυγε λίγο παραπάνω στην Β' φάση κάτι που είχε ως αποτέλεσμα να περιορίσω λίγο τον χρόνο της Δ' φάσης, παρόλα αυτά, πέντε με δέκα λεπτά παραπάνω βγήκα εκπρόθεσμα. Οι απορίες των παιδιών ήταν λογικές. Όσον αφορά τις δραστηριότητες στο ξεκίνημα με το μπαλάκι δεν υπήρξε κάποια δυσκολία, κατάλαβαν την οδηγία κι αμέσως την διασκέδασαν. Μια μικρή δυσκολία επήλθε στην δραστηριότητα της σωματοποίησης των ουράνιων σωμάτων. Εδώ ίσως έπρεπε να καθοδηγήσω τα παιδιά προς την κίνηση του σώματος, γιατί υπήρξε αρκετή αμηχανία. Στην συνέχεια κατά την αφήγηση του παραμυθιού, ήταν η μόνη στιγμή που η αίθουσα έμεινε πραγματικά ήσυχη, ενώ στο τέλος τα σχόλια ήταν ποικίλα. Όταν έγινε γνωστό στους μαθητές ο χωρισμός των ομάδων και η δραματοποίηση ιστοριών ήταν ήδη προετοιμασμένοι για κάτι τέτοιο αφού αυτό αποτελεί την Γ' φάση ενός θεατρικού παιχνιδιού. Γι αυτό που δεν ήταν έτοιμοι ήταν για την συγγραφή των ιστοριών, κάτι που τους φάνηκε παράξενο. Κάποιοι δυσαρεστήθηκαν, κάποιοι βαρέθηκαν να γράψουν, ενώ η δραστηριότητα για το νέο τέλος ήταν κάτι που τους άρεσε. Εδώ άλλαξε το σχέδιο διδασκαλίας, αφού κατανόησα ότι θα ήταν πολύ δύσκολο όντως να γράψουν την ιστορία, γι αυτό τους είπα να κάνουν μία περίληψή της, να γράψουν το νόημα, το οποίο διέφερε. Αυτό βοήθησε να προχωρήσουν τα πράγματα. Πολλές ήταν οι στιγμές κατά τις οποίες τα παιδιά είχαν αμηχανία επάνω στην σκηνή, ή μιλούσαν σιγά, ή συνεννοούνταν με τον διπλανό τους, πράγμα αναμενόμενο. Η αλήθεια είναι ότι αν και είχαν τις ιστορίες τους γραμμένες κατά την δραματοποίηση δεν υπήρχε μεγάλη συνοχή μεταξύ των. Στο τέλος κατά την διάρκεια της Δ' φάσης όπου έγιναν και οι ομαδικές συνεντεύξεις κάποια παιδιά ήταν λαλίστατα, ενώ κάποια άλλα δεν ήθελαν να μοιραστούν την εμπειρία τους. Επειδή φυσικά μιλάμε για παιδιά δεν μπορούσα επουδενί να πιέσω όποιο παιδί δεν ήθελε να μιλήσει.

Σε κάποιες ερωτήσεις προσπάθησα να εκμαιεύσω απαντήσεις, κάποιες φορές με επιτυχία κάποια με αποτυχία. Το γεγονός ότι υπήρχανε ήδη καλές σχέσεις μεταξύ των περισσότερων συμμετεχόντων βοήθησε στη δημιουργία ενός ζεστού κλίματος που «τράβηξε» στην ουσία όλη την ομάδα. Για πρώτη συνάντηση τα πράγματα πήγαν αρκετά καλά.

## **2<sup>η</sup> συνάντηση: 23.11.19**

### **Καταγραφή 2<sup>ης</sup> συνάντησης: 23.11.19**

Η συνάντηση εξελίχθηκε ομαλώς. Η ομάδα υπήρξε πολύ πιο συγκεντρωμένη και πολύ πιο άνετη στις κινήσεις και στις εκφράσεις της, γεγονός που δείχνει ότι έχει αρχίσει να «σπάει ο πάγος» μεταξύ μας. Στην πρώτη δραστηριότητα πολλά παιδιά δεν ήθελαν να τραγουδήσουν γιατί ντρέπονταν. Έτσι άλλαξε η οδηγία και για όσα παιδιά δεν ήθελαν να τραγουδήσουν μπορούσαν να βάλουν το αγαπημένο τους τραγούδι από πλατφόρμα αναπαραγωγής ήχου, για να μην αισθανθούν άσχημα. Στην συνέχεια στο σωματικό ζέσταμα τα παιδιά φάνηκαν να διασκεδάζουν αρκετά. Έπειτα εισήχθη το παραμύθι και ζητήθηκε από τα παιδιά να μεταμορφώνονται στον κάθε χαρακτήρα που εμφανίζεται κατά την ανάγνωση του παραμυθιού. Αυτή η εντολή δεν ήταν καθόλου ξεκάθαρη και τα παιδιά δυσκολεύτηκαν αρκετά. Γι αυτό το λόγο τους το εξήγησα χρησιμοποιώντας παράδειγμα από ένα άλλο γνωστό παραμύθι, καθοδηγώντας τους. Το παράδειγμα λειτούργησε και τα παιδιά κατάλαβαν κι ανταποκρίθηκαν στην συνέχεια της διαδικασίας. Το παραμύθι άρεσε πολύ στα κορίτσια, στο μοναδικό αγόρι όμως της τάξης δεν άρεσε καθόλου και χαρακτηρίστηκε "κοριτσίστικο". Στην περίπτωση που το τμήμα είχε πολλά ακόμη αγόρια ίσως το παιχνίδι να είχε πάρει άλλη τροπή, αν δεν τους άρεσε το παραμύθι και δεν ήθελαν να συνεχίσουν. Στην προκειμένη όμως δεν υπήρξε πρόβλημα. Η διαδικασία αυτή, καθώς άρεσε στους συμμετέχοντες διήρκησε παραπάνω από το προβλεπόμενο, με αποτέλεσμα να μειωθεί ξανά ο χρόνος της Δ' φάσης, ενώ στο σύνολο το θεατρικό παιχνίδι να κρατήσει δέκα παραπάνω λεπτά γι ακόμη μία φορά. Εν αντιθέσει με την προηγούμενη υπήρξε πρόβλημα με το χωρισμό των ομάδων, το οποίο επιλύθηκε και η διαδικασία συνεχίστηκε κανονικά. Η ομάδα με την παντομίμα που επέλεξε να κάνει μια ιστορία που να μην έχει λόγια ήταν η πιο ενδιαφέρουσα και η πιο δυσκολονόητη συνάμα. Τα παιδιά ήταν περισσότερο εξοικειωμένα με την διαδικασία. Οι ομάδες χρησιμοποίησαν και κάποιες καρτέκλες που βρίσκονταν τυχαία στο χώρο (εκμετάλλευση του τυχαίου) ως σκηνικό διάκοσμο. Στην Δ' φάση οι απαντήσεις αυτή την φορά ήταν πιο ενθαρρυντικές τα παιδιά ανοίχτηκαν εν αντιθέσει με την προηγούμενη. Η δυναμική της ομάδας είναι αρκετά καλή, άλλα φαίνεται να

μην επαρκεί ο χρόνος για όλα αυτά που θα ήθελα να κάνω. Επίσης κάποιες οδηγίες θα μπορούσαν να δοθούν διαφορετικά, και η καθοδήγηση από μέρους μου να είναι μεγαλύτερη.

### **3<sup>η</sup> συνάντηση: 30.11.19**

#### **Καταγραφή 3<sup>ης</sup> συνάντησης: 30.11.19**

Η τρίτη και τελευταία συνάντηση διεξήχθη ομαλά, με την μόνη διαφορά ότι έλειπαν δύο άτομα, κι έγινε μία αλλαγή στον τρόπο χωρισμού των ομάδων στην Γ' Φάση. Το παιχνίδι του καθρέφτη που παίζανε τα παιδιά στην αρχή αλλά και το σπασμένο τηλέφωνο φάνηκε να το διασκεδάζουν πραγματικά αφού επικρατούσε ένα χαρούμενο "χάος". Στο σπασμένο τηλέφωνο τα παιδιά δυσκολεύτηκαν στο να βρουν τον τίτλο κάτι που ήταν απολύτως λογικό. Έπρεπε να καταλάβω ότι ένας αδόκιμος όρος όπως η λέξη "Ράκης", δεν θα μπορούσε να βρεθεί. Γι αυτό και στην συνέχεια αποκάλυψα την λέξη αυτή και τους άφησα να βρουν μόνο την λέξη ψαράκι. Στην συνέχεια τους άρεσε πολύ η ανακάλυψη της ιστορίας από τους ίδιους ενώ με την μεγαλύτερη ζέση απ' όλες τις φορές ξεκίνησαν να γράφουν τις ιστορίες. Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν ότι λόγω του ότι ήταν μια ομάδα που γνωρίζονταν, μπορούσαν να συνεργαστούν και να λειτουργήσουν αρμονικά, κάτι που πιθανώς να μην συνέβαινε αν οι συμμετέχοντες- παιδιά ήταν άγνωστα μεταξύ τους. Εντούτοις παρατηρήθηκε ότι ενώ το συγκεκριμένο παραμύθι τους άρεσε πιο πολύ από τα άλλα δύο, ήταν αυτό που στους αυτοσχεδιασμούς ήταν το μόνο που χαρακτηρίστηκε από έλλειψη φαντασίας σε σχέση με τα άλλα δύο, κι ενώ το να γράψουν το "μετά" της ιστορίας τα χαροποίησε ιδιαίτερα, δεν ανταποκρίθηκαν όπως ήταν το αναμενόμενο. Τα παιδιά στο τέλος μου χάρισαν ζωγραφίες και μου ζήτησαν να ξαναέρθω, ενώ τους υποσχέθηκα ότι θα τους δω στην εργαστηριακή τους παράσταση. Η τελευταία συνάντησε έδειξε ότι αν υπήρχε και περισσότερος χρόνος τα αποτελέσματα θα ήταν σίγουρα ίδια και καλύτερα από τα αναμενόμενα. Η ατμόσφαιρα που δημιουργήθηκε ανάμεσα στα παιδιά και εμένα ως εμπυχώτρια ήταν πραγματικά πολύ καλή και φάνηκε και από τα δώρα κι από την επιθυμία των παιδιών να συνεχίσουμε τις συναντήσεις.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ

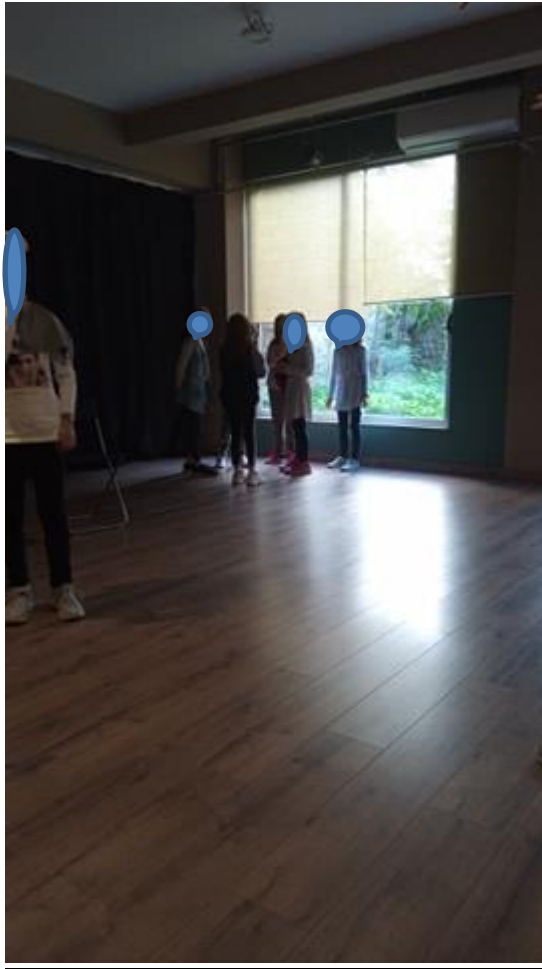
Οι φωτογραφίες είναι αυστηρώς και μόνο τραβηγμένες μετά από την συγκατάθεση της επιχείρησης και των συμμετεχόντων. Να σημειωθεί εδώ ότι τραβήχτηκαν κατά την διάρκεια της Γ' φάσης, κατά τη συγγραφή και την δραματοποίηση δηλαδή των ιστοριών. Είναι η μόνη στιγμή, άλλωστε, που ο εμπνευστής είναι εξωτερικός παρατηρητής των δράσεων, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες φάσεις, στις οποίες δεν δύναται να το κάνει, αφού αν το κάνει θα αποσυντονίσει το θεατρικό παιχνίδι. Ελλείψει εξωτερικού παρατηρητή- βοηθού καθίσταται αδύνατο.



*Η αίθουσα θεατρικού παιχνιδιού της «Έκφρασης»*



*3η συνάντηση: Γ' φάση χωρισμός των ομάδων, συγγραφή και δραματοποίηση.*

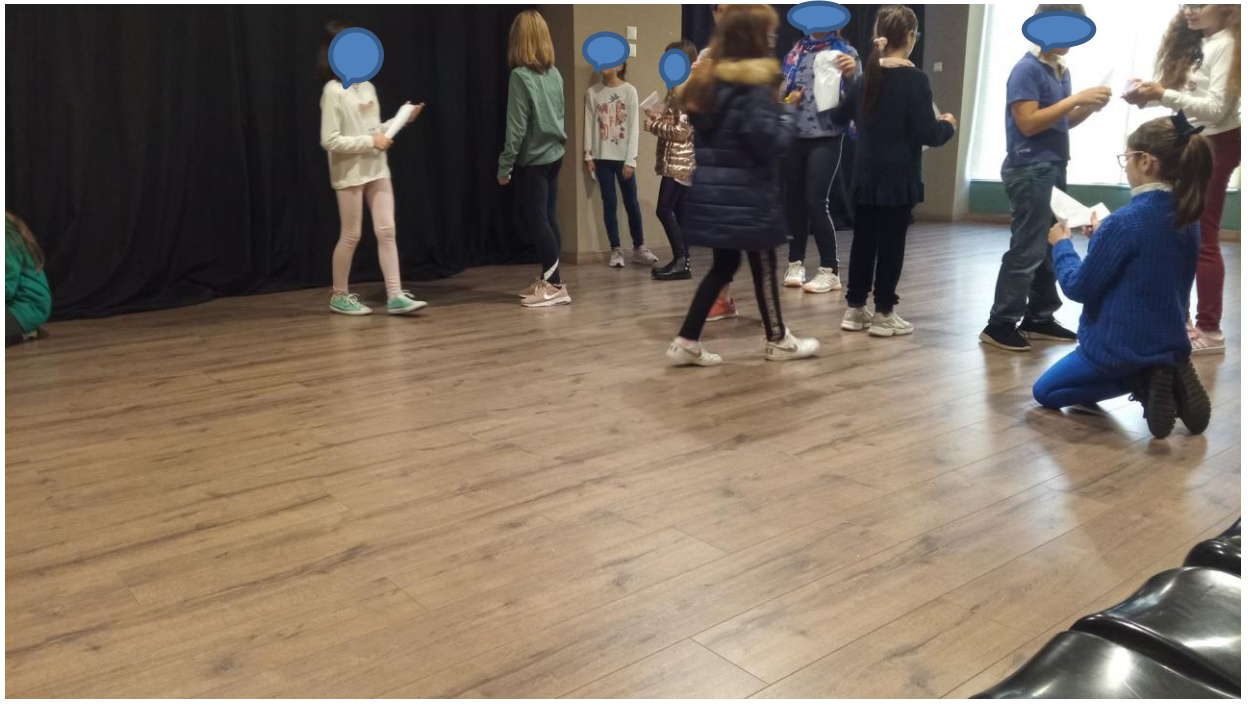


*3η συνάντηση: Γ' φάση χωρισμός των ομάδων, συγγραφή και δραματοποίηση.*



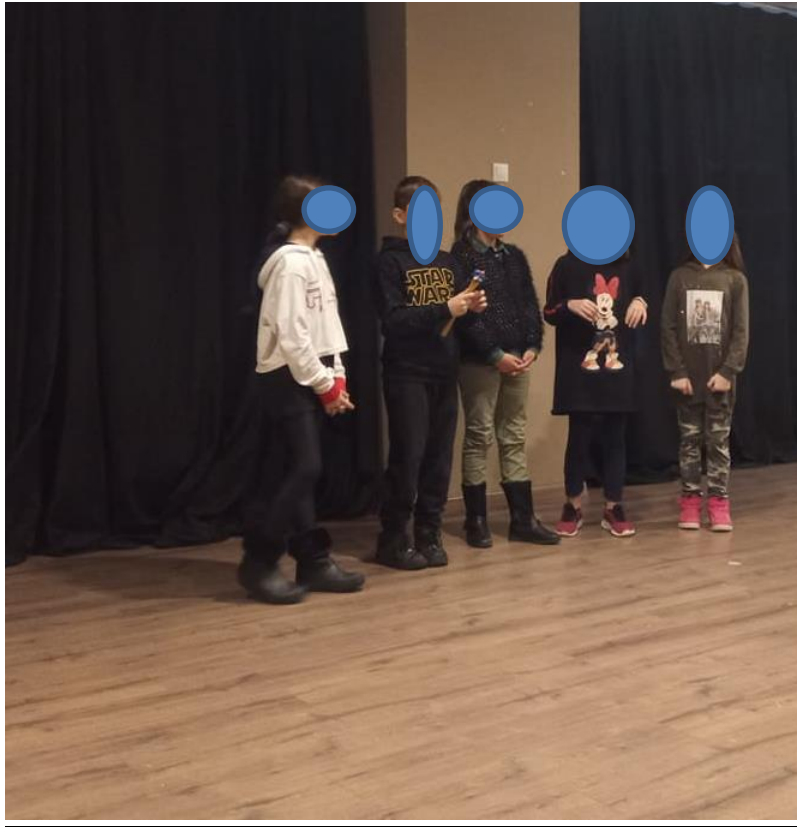


*2<sup>η</sup> συνάντηση: Γ' φάση, συγγραφή και δραματοποίηση ιστοριών.*



*2<sup>η</sup> συνάντηση: Χωρισμός των ομάδων.*





*3η συνάντηση: Γ' φάση χωρισμός των ομάδων, συγγραφή και δραματοποίηση.*



*3η συνάντηση: Γ' φάση χωρισμός των ομάδων, συγγραφή και δραματοποίηση.*

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

### ΥΛΙΚΟ ΜΑΘΗΤΩΝ & ΔΩΡΑ ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ

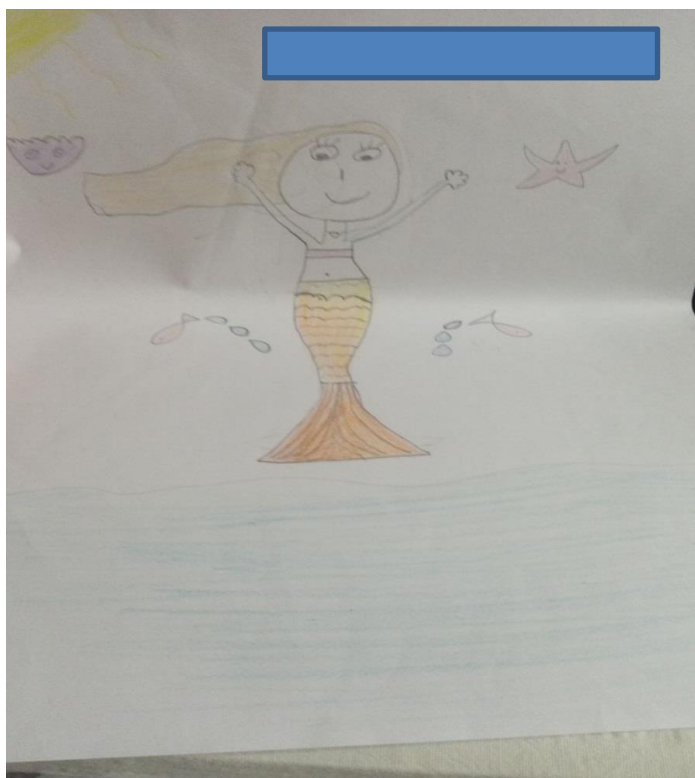
Το υλικό των ομάδων από την Γ' φάση κατά την διάρκεια της συγγραφής και της δραματοποίησης ιστοριών.



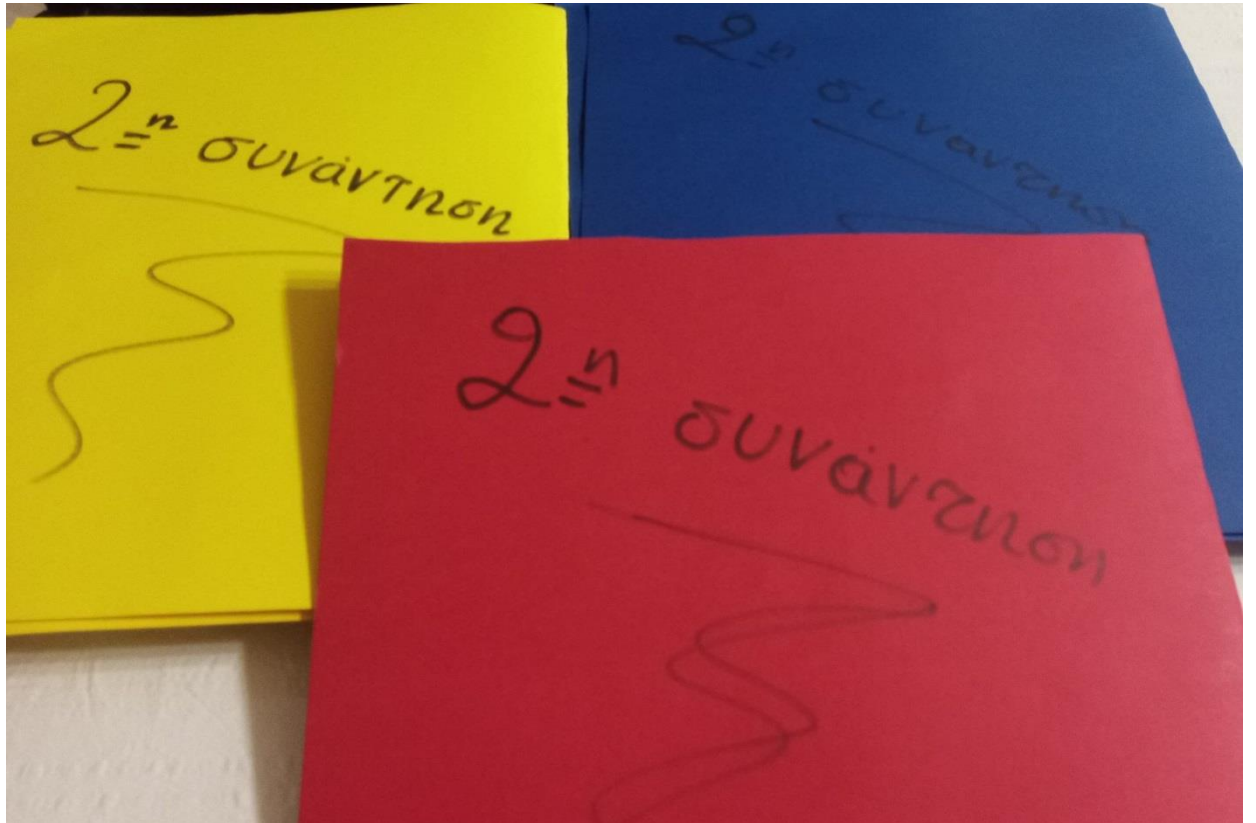


Ζωγραφιές των μαθητών για την εμπυχώτρια





Ζωγραφιές των μαθητών για την εμπυχώτρια



"Η Ροζίνα  
με την βασιανή  
φωνή"



Η κοκκία μιλούσε με την πριγκίπισσα και τραγουδούσαν. Η κοκκία έλεγε στην πριγκίπισσα να μην στεναχωρείται μπροστά της. Μια μέρα η κοκκία έβλεπε αλλά η πριγκίπισσα την κοίτησε και είπαν να τραγουδήσουν σε όλους το τραγούδι τους μπροστά στην διοργάνωση. Όταν τραγουδούσαν η κοκκία ήταν πολύ χαρούμενη και η πριγκίπισσα έζησε καλά.

Και ζήτατε αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.

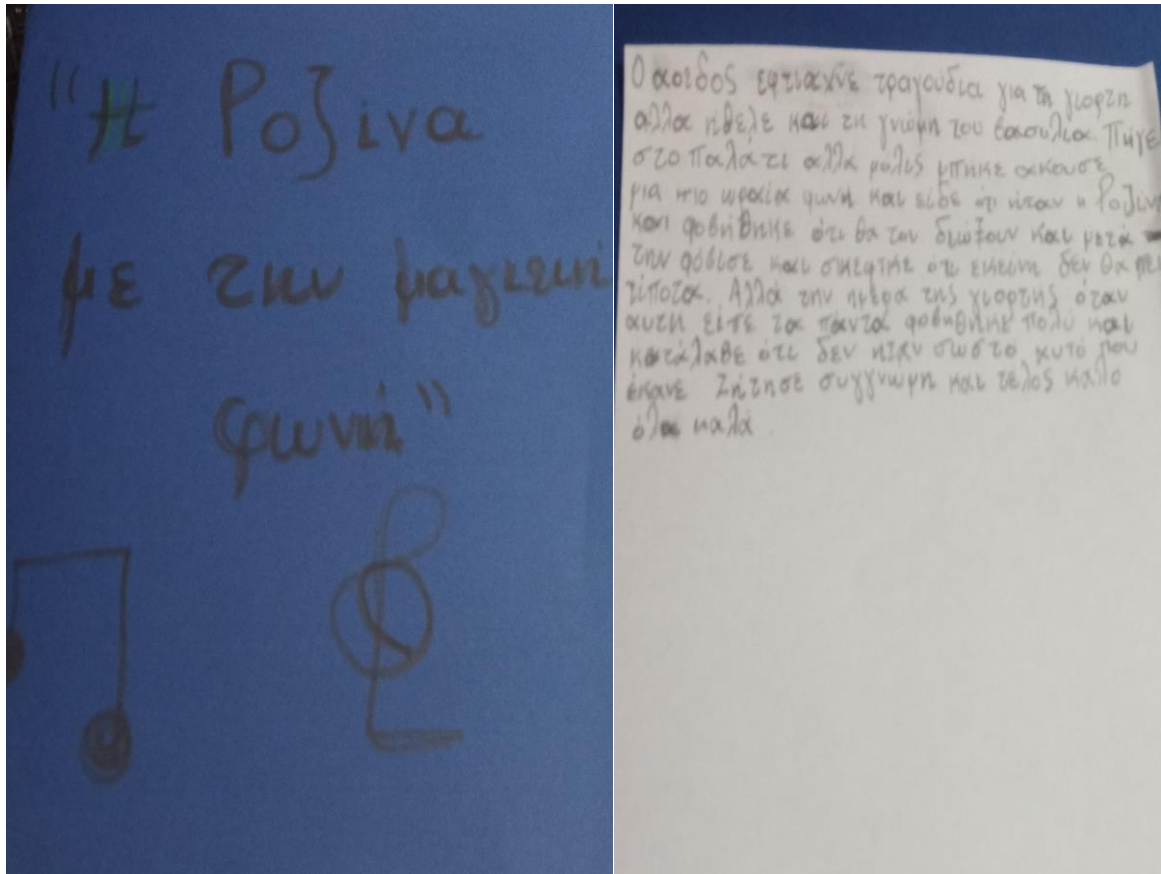
Παρασκευή - Μαρία - Ιουλιό Φενία.

"Η Ροζίνα  
με την βασιανή  
φωνή"



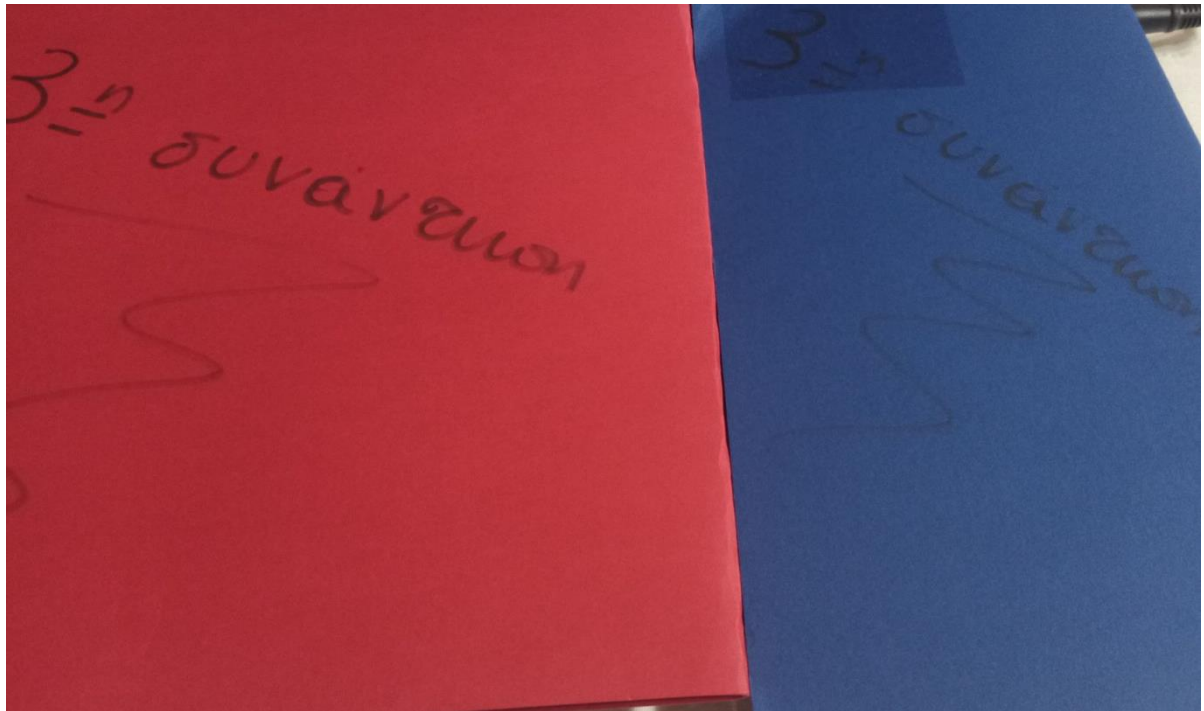
Ο βασιλιάς στεναχωριόταν πολύ που η κόρη του δεν φιλώσε. Της έβγαλε παγωτό σοκολάτα, ζάχαρη και παίρνει διαζύγιο να γίνει καλή αλλά εκείνη δεν γινόταν. Έβγαλε γλάστρες να δούν γιατί είναι άδωστη αλλά δεν ήταν. Περνούσαν οι μέρες και ο βασιλιάς ήταν στεναχωρημένος αλλά βεβαίως ήθελε η γιορτή και η Ροζίνα τραγουδούσε και εκείνος χαίρισε πολύ και δεν τον ενιάζε να τιμωρηθεί τον κακό αιδά αλλά χαρούταν. Μετά έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

Για την κυρία Σέβη




Υλικό των ομάδων από την δεύτερη συνάντηση

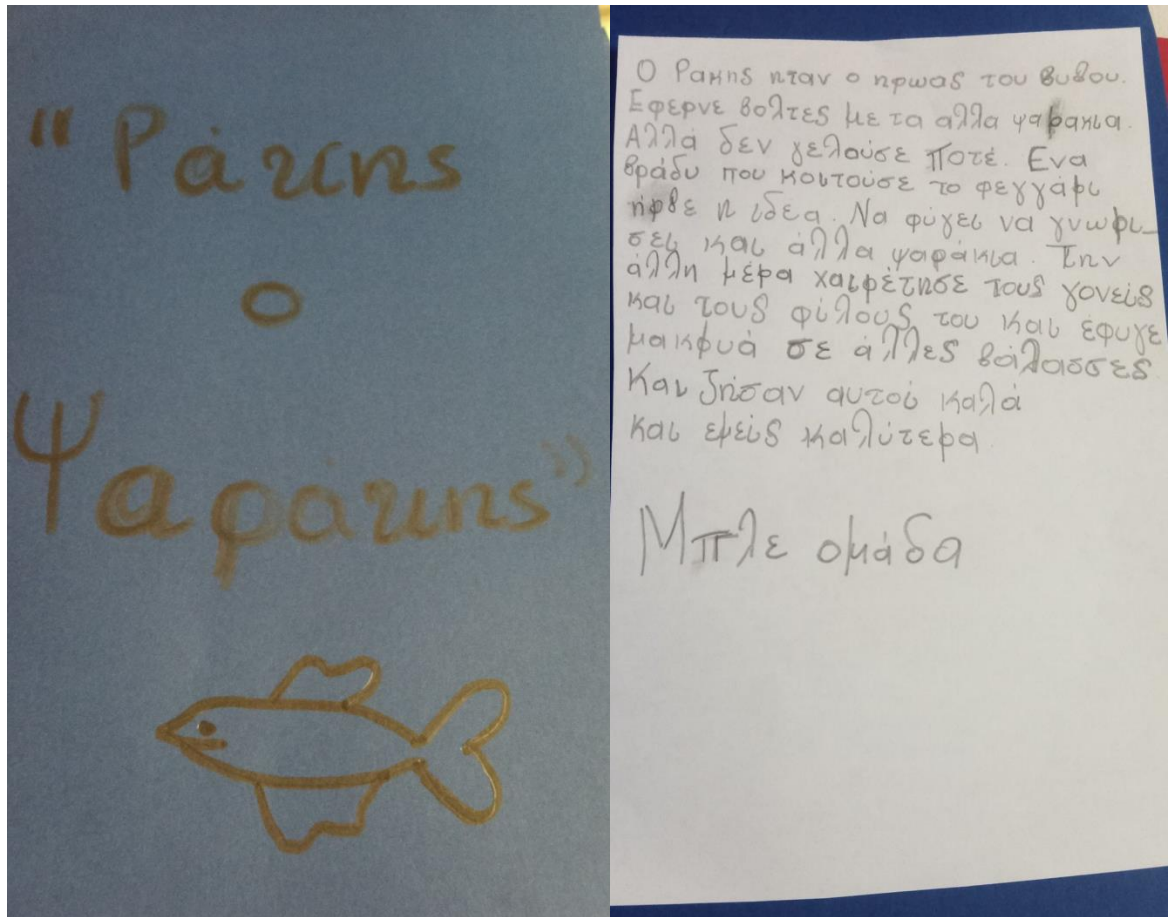




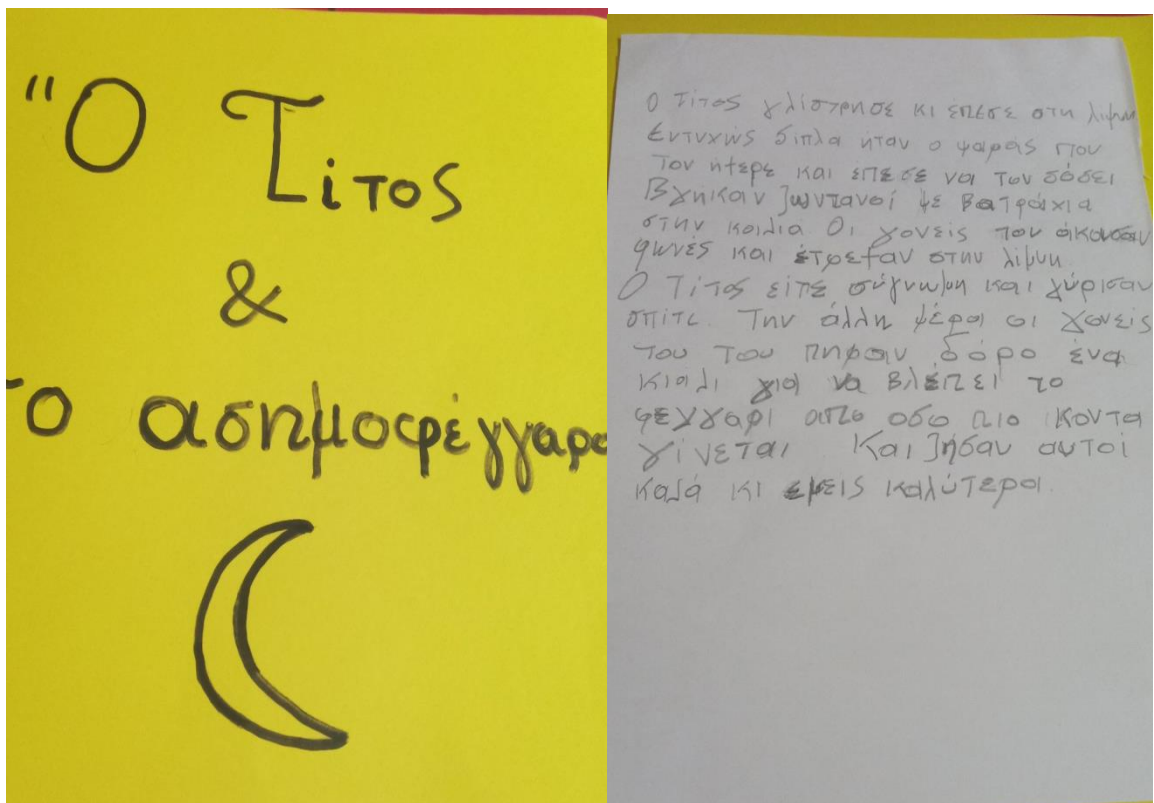
"Ράυης  
Ψαράυης"



Ο Ράυης ήταν πολύ χαρούμενος και έκανε παρέα με τους  
και αγόρια του και οι φίλοι του ήταν πολύ χαρούμενοι. Μια  
μέρα που πήγαν βόλτα έπεσε πάνω σε μια πέτρα και χτύπησε.  
Τα ψαράκια του πήγαν στον οφθαλμίατρο και αναρωτήθηκαν πώς  
Οι γιατροί του έκαναν καλά και ο Ράυης και τα ψαράκια οι  
φίλοι του έπαιζαν όλοι πολύ χαρούμενοι. Μετά στο βίο  
από τον αυτό καλά και είναι καλύτερα.




Υλικό των μαθητών από την τρίτη συνάντηση



Υλικό των μαθητών από την πρώτη συνάντηση




"Ο ΤΙΤΟΣ  
&  
ΤΟ ΑΣΠΡΟΦΕΥΓΑΡΟ"



Ο ΤΙΤΟΣ ΚΑΤΕΒΗΚΕ ΣΤΗ ΛΙΜΝΗ  
ΚΑΙ ΕΠΙΑΣΕ ΤΟ ΦΕΥΓΑΡΙ ΣΤΟ ΠΑΧΟΣ  
ΤΟΥ. ΓΥΡΙΣΕ ΣΠΙΤΙ ΚΙ ΟΠΩΣ ΉΤΑΝ  
ΠΟΛΥ ΚΟΥΡΑΣΜΕΝΟΣ ΕΠΕΣΕ ΓΙΑ  
ΥΠΝΟ ΚΑΙ ΞΕΧΑΙΣΕ ΝΑ ΤΟ ΒΑΛΕΙ ΣΤΟ  
ΧΥΧΕΙΟ, ΕΛΙΩΣΕ ΚΑΙ ΤΟ ΠΡΩΙ ΕΙΧΑΝ  
ΠΑΦΕΙ ΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΑΣΤΕΡΑΚΙΑ.  
Ο ΤΙΤΟΣ ΤΟΤΕ ΧΑΦΗΚΕ ΧΛΑΤΙ ΤΟΥ  
ΑΦΕΣΑΝ ΚΑΙ ΤΑ ΑΣΤΕΡΑΚΙΑ ΠΟΛΥ  
ΚΗΦΑΤΗΣΕ ΕΝΑ ΜΑΙ ΤΑ ΑΛΛΑ ΤΑ  
ΕΡΙΤΕ ΣΤΗ ΛΙΜΝΗ ΓΙΑ ΝΑ ΓΥΡΙΣΟΥΝ  
ΣΤΟΝ ΟΥΡΑΝΟ

ΤΕΛΟΣ

"Ο Τίτος  
&  
ΤΟ  
ΑΣΠΡΟΦΕΥΓΑΡΟ"



Ο ΤΙΤΟΣ ΚΑΤΕΒΗΚΕ ΣΤΗ ΛΙΜΝΗ ΚΑΙ  
ΕΠΙΑΣΕ ΤΟ ΦΕΥΓΑΡΙ ΜΕ ΤΟ ΠΑΧΟΣ  
ΤΟΥ. ΜΕΤΑ ΓΥΡΙΣΕ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΓΙΑ ΝΑ  
ΤΟ ΔΕΙΞΕΙ ΣΤΟΥΣ ΧΟΝΕΙΣ ΤΟΥ ΚΑΙ ΜΕΤΑ  
ΣΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ. ΣΤΟ ΔΡΟΜΟ  
ΕΚΟΝΤΑΦΕ ΚΑΙ ΧΕΥΠΗΣΕ ΚΑΙ ΤΟ ΦΕΥΓΑΡΙ  
ΠΛΥΣΤΗΣΕ. ΑΥΤΟΣ ΕΚΛΑΦΕ ΜΑΤΙ ΕΧΑΘΕ ΤΟ  
ΦΕΥΓΑΡΙ ΚΑΙ ΔΕΝ ΦΟΒΙΣΤΕ ΜΙΑ ΞΑΦΗΚΑ  
ΉΘΑΝ ΟΙ ΧΟΝΕΙΣ ΤΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΙΠΑΝ ΟΤΙ  
ΔΕΝ ΠΕΙΡΑΖΕΙ ΚΑΙ ΓΥΡΙΣΑΝ ΟΠΩΣΤΕ ΑΛΛΑ  
ΑΥΤΟΣ ΗΤΑΝ ΠΟΛΥ ΣΤΕΝΑΧΟΡΗΜΕΝΟΣ.  
ΑΡΧΙΖΕΡΑ ΚΟΙΤΑΞΕ ΤΟΝ ΟΥΡΑΝΟ ΚΑΙ ΤΟ  
ΕΙΔΕ ΕΚΕΙ ΤΟ ΦΕΥΓΑΡΑΚΙ. ΚΑΙ ΉΝ  
ΑΥΤΟΙ ΜΑΛΑ ΚΑΙ ΕΜΕΙΣ ΚΑΛΗΖΕΡΑ.

ΤΕΛΟΣ

## ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

### 1<sup>η</sup> συνάντηση:

#### Πως σας φάνηκε το θεατρικό παιχνίδι;

«Περάσαμε πάρα πολύ ωραία κυρία», «Μας άρεσε πάρα πολύ», «Το καλύτερο μάθημα που έχουμε κάνει», «Εγώ θέλω να κάνουμε κι άλλο κυρία», «Γελάσαμε πάρα πολύ», «Γιατί τελείωσε; Στενοχωριέμαι», «Πότε θα ξαναέρθετε να παίζουμε;»

#### Τι σας άρεσε πιο πολύ;

«Εμένα μου άρεσε που κάναμε το κύμα», « Μου άρεσε που έκανα το φεγγάρι και το αστέρι στο παραμύθι», «Μου άρεσε το παιχνίδι με το μισοφέγγαρο», «Εμένα μου άρεσε που έκανα το βατραχάκι», « Εμένα μου άρεσε που γράψαμε το παραμύθι, και το κάναμε όπως θέλαμε», «Εμένα μου άρεσε που έκανα τον αφηγητή»

#### Σας άρεσε που παίζαμε με το παραμύθι;

«Ναι κυρία», «Μας αρέσουν πολύ τα παραμύθια», «Εγώ διαβάζω ακόμη παραμύθια», «Την άλλη φορά να φέρετε κι άλλο».

#### Σας άρεσε που γράψατε εσείς το τέλος;

«Εμένα μου άρεσε πάρα πολύ», «Κι εμένα πολύ που έκανα ό,τι ήθελα», «Εμένα δεν μου άρεσε γιατί ήμουν όχι ελεύθερος», «Εμένα μου άρεσε γιατί ξέραμε τους χαρακτήρες και μετά φτιάξαμε ότι θέλαμε»

#### Με μια φράση / λέξη πως θα περιγράφετε το μάθημα; (εδώ αξίζει να τονιστεί πως κανένα παιδί δεν χρησιμοποίησε φράση αλλά προτίμησαν λέξεις)

«Ωραίο», «Παράξενο», «Ομορφο», «Ιδιαίτερο», «Καλό».

#### Υπήρξε κάτι που δεν κατάλαβατε; (τα περισσότερα παιδιά αποκρίθηκαν ότι δεν υπήρξε κάτι που δεν κατάλαβαν, ενώ οι απαντήσεις για το «δεν κατάλαβα» ήταν οι παρακάτω)

«Εγώ δεν κατάλαβα στην αρχή πως να κάνω το φεγγάρι και το αστέρι και το σύννεφο», «Εγώ δεν κατάλαβα τι ρωτήσατε πριν», «Δεν κατάλαβα στην αρχή τι πρέπει να κάνουμε με το παραμύθι»

Σε ποιο σημείο δυσκολευτήκατε;

«Εγώ λίγο εκεί με το μισό φεγγάρι τι να το κάνω», «Εγώ στην ομάδα για να φτιάξω την ιστορία», «Εγώ στο πως να παίζω την ιστορία», «Που δεν είχαμε πράγματα στην ιστορία κι έπρεπε να τα κάνουμε με τα χέρια»

Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να μην κάνουμε καθόλου ;(εδώ τα παιδιά δεν απάντησαν κάτι συγκεκριμένο).

«Όχι» , «Μας άρεσαν όλα»

Τι θα προτιμούσατε να κάνουμε περισσότερο;

«Περισσότερο παιχνίδι στην αρχή κυρία», « Πιο πολύ ώρα μουσική και παιχνίδι με το μπαλάκι στην αρχή», «Να κάνουμε πιο πολύ με το μισοφέγγαρο», «Περισσότερα βατραχάκια», «Κι άλλη ώρα να μας αφήνατε για την ιστορία για να την κάναμε καλύτερη»

Σας άρεσε η ομαδική δουλειά;

Εδώ απάντησαν όλα τα παιδιά ναι.

**2<sup>η</sup> συνάντηση:**

Πως σας φάνηκε το θεατρικό παιχνίδι;

«Εμένα μου άρεσε πολύ», «Να το ξανακάνουμε κυρία, το ίδιο και την άλλη φορά», «Ήταν πιο κοριτσιίστικο, αντί για κούκλα έπρεπε να βάλετε το batman κυρία».

Τι σας άρεσε πιο πολύ;

«Που τραγουδήσαμε», «Που ακούσαμε youtube κυρία, την άλλη φορά να μας βάλετε κι ένα επεισόδιο minecraft», «Εμένα μου άρεσε που χορέψαμε», « Εμένα που έκανα τον κακό αοιδό», «Κι εμένα το γατρό», «Που κάναμε βουβό θέατρο»

Το παραμύθι σας βοήθησε ή σας δέσμευσε;

«Δεν ήταν τόσο ωραίο όσο την προηγούμενη φορά», «Ήταν πολύ για κορίτσια κυρία», «Με βοήθησε κυρία πολύ», «Μας άρεσε»

Σας άρεσε που γράψατε από την σκοπιά του κάθε χαρακτήρα;

«Ναι κυρία», «Πάρα πολύ», «Τέλειο»

Με μια φράση / λέξη πως θα περιγράφετε το μάθημα:

«Ουάου», «Σουπερ», «Κοριτσίστικο», «Έμοιαζε με το the voice»

Υπήρξε κάτι που δεν καταλάβατε:

«Όχι», «Στην αρχή που μας είπατε να μπαίνουμε σαν χαρακτήρες από το παραμύθι», «Πώς να γράψουμε», «Τι έπρεπε να κάνουμε στην αφήγηση με το παραμύθι»

Σε ποιο σημείο δυσκολευτήκατε:

«Όταν έπρεπε να κάνω την βουβή κούκλα», «Να βρούμε ποιο τέλος θα βάλουμε», «Να συνεργαστούμε ο Π. δεν άκουγε με τίποτα», «Να τραγουδήσω»

Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να μην κάνουμε καθόλου :

«Όχι», «Δεν ξέρουμε».

Τι θα προτιμούσατε να κάνουμε περισσότερο:

«Να χορέψουμε», «Κι άλλες ιστορίες», «Να τραγουδήσουμε», «Να γράψουμε»

Σας άρεσε η ομαδική δουλειά:

«Ναι», «Πολύ», «Όχι γιατί ο Α. δεν ήθελε να κάνει τίποτα»

### **3<sup>η</sup> συνάντηση:**

Πως σας φάνηκε το θεατρικό παιχνίδι:

«Το πιο ωραίο που έχουμε κάνει κυρία», «Εμένα με μπέρδεψε λίγο», «Εμένα μου άρεσε πιο πολύ που είχαμε τραγουδήσει την προηγούμενη φορά»

Τι σας άρεσε πιο πολύ:

«Το παραμύθι», «Ο καθρέφτης», «Που κολυμπούσαμε όπως μας αρέσει», « Που μας κάνατε γύρω-γύρω με το πανί», «Που ήταν παντού η ιστορία»

Το παραμύθι σας βοήθησε ή σας δέσμευσε:

«Ήταν το πιο ωραίο παραμύθι», «Μας βοήθησε», «Μας αρέσει που μας λέτε παραμύθια και μετά παίζουμε με αυτά», «Να κάνουμε και για άλλα παραμύθια»

Σας άρεσε που γράψατε το μετά της ιστορίας;

«Ναι κυρία ήταν τέλειο», «Ναι το πιο ωραίο που κάναμε»,

Με μια φράση / λέξη πως θα περιγράφετε το μάθημα;

«Θαλασσινό», «Ουαου», «Τέλειο», «Σουπερ»

Υπήρξε κάτι που δεν καταλάβατε;

«Όχι κυρία», «Ναι, γιατί δεν τον θέλανε τον Ράκη;»

Σε ποιο σημείο δυσκολευτήκατε;

«Πουθενά κυρία», «Ήταν πολύ ωραίο», «Εγώ εκεί που έκανα το περίεργο ψάρι».

Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να μην κάνουμε καθόλου ;

«Όχι» (ομόφωνα)

Τι θα προτιμούσατε να κάνουμε περισσότερο;

«Γύρω- γύρω», «Καθρέφτη», «Κι άλλα παιχνίδια – παραμύθια μαζί»

Σας άρεσε η ομαδική δουλειά;

«Ναι», «Πολύ», «Όχι, γιατί σήμερα έλειπε η Φ.(η καλύτερη φίλη της).