



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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: «Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ
ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ Β΄ ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΤΟ 3^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΑΡΓΟΥΣ.»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΜΑΡΙΑ ΣΚΑΡΠΕΝΤΖΟΥ

A.M. 5052201401032

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ

ΜΕΛΟΣ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΑΛΚΗΣΤΙΣ ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΗ

ΜΕΛΟΣ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΚΑΤΣΗΣ

ΝΑΥΠΛΙΟ 2016

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα, Επίκουρο Καθηγητή του ΤΘΣ κ. Τσιάρα για τη βοήθειά του, καθοδήγησή του και εποπτεία του, καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας και συγγραφής της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας. Την Κοσμήτορα και Πρόεδρο του ΤΘΣ της σχολής Καλών Τεχνών του Παν/μίου Πελ/σου, κα Άλκηστις Κοντογιάννη, που θα αποτελεί πάντα φάρο στην πνευματική μου πορεία. Την κ. Βενετσάνου Φωτεινή, τον προσωπικό μου μέντορα, που με τη βοήθειά της όλα γίνονται κατανοητά και εύκολα. Τον κ. Π. Μουσταίρα, Δ/ντή του σχολείου μου και τους μικρούς μου μαθητές με τους γονείς τους. Τους κριτικούς φίλους στα βιωματικά εργαστήρια, κ. Φλεβάρη Δέσποινα και κ. Χατζηγεωργίου Δέσποινα, για τη βοήθεια και τις πολύτιμες παρατηρήσεις τους, προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό ερευνητικό αποτέλεσμα. Τους συναδέλφους μου, κ. Καραβέλο Γιώργο, την κ. Ουλή Βασιλική και την κ. Φωτεινού Άννα για την ποιοτική ματιά στην έρευνα που με τόση προθυμία πρόσφεραν.

Τέλος, να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που με στηρίζει πάντα στις επιλογές μου!

«Η καλοσύνη και η ευγένεια των παιδιών πώς διατηρούνται, ευδοκιμούν και προωθούνται στη ζωή;»

(Gustavo Carlo)

Αφιερωμένη
στον Θοδωρή,
την Έλενα,
τον Γιώργο
&
τη Φωτεινή

Περιεχόμενα

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ & ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	v
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	vi
ABSTRACT	viii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΜΕΡΟΣ Α΄	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	4
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	4
1.1 Ενσυναίσθηση: Δεξιότητα ζωής.....	4
1.2 Ορισμοί Ενσυναίσθησης.....	6
1.3 Είδη Ενσυναίσθησης	8
1.4 Αναπτυξιακό μοντέλο Ενσυναίσθησης	9
1.5 Ο ρόλος της Ενσυναίσθησης	11
1.6 Η διερεύνηση της καλλιέργειας της Ενσυναίσθησης σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	16
Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΔΤΕ)	16
2.1 Θέατρο και εκπαίδευση.....	16
2.2 ΔΤΕ & Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα.....	18
2.3 Εκπαιδευτικό Δράμα - Ιστορική αναδρομή	18
2.4 Ανάλυση ρόλου ως στρατηγική του Εκπαιδευτικού Δράματος	20
2.5 Τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος.....	22
2.6 Ο ρόλος του εμπυχωτή.....	23
2.7 Ο ρόλος του Δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία	24
ΜΕΡΟΣ Β΄	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ.....	27
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	27
3.1 Καθορισμός του προβλήματος.	27
3.2 Σκοπός της παρούσας έρευνας.....	29
3.3 Υλοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας.....	29
3.4 Υποθέσεις	30
3.4.1 Ερευνητικές υποθέσεις	30
3.4.2 Στατιστικές υποθέσεις.....	31
3.5 Δείγμα	32

3.6 Τεστ μέτρησης.....	32
3.7 Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	34
3.7.1 Η προσφορά του κριτικού φίλου.....	36
3.7.2 Συνέντευξη- Αξιολόγηση.....	37
3.8 Μέθοδοι και τεχνικές των παρεμβάσεων.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	39
4.1 Ανάλυση των Δεδομένων	39
4.2 Αποτελέσματα	40
4.2.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου.....	40
4.2.2 Αποτελέσματα Συνεντεύξεων	41
4.2.3 Αποτελέσματα συμπλήρωσης «φύλλου παρατήρησης» από κριτικό/η φίλο. ..	44
4.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	44
4.4 Συζήτηση.....	45
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	50
Βιβλιογραφικές πηγές από το διαδίκτυο	61
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	63

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ & ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Σύνθεση ερευνητικού Δείγματος.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας Ενσυναίσθησης Garton & Gringart, 2005 για τους μαθητές Β΄τάξης, Πειραματικής & Ομάδας Ελέγχου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετηθεί η επίδραση της Δραματικής Τέχνης, ως καινοτόμου διδακτικής μεθοδολογίας, στην ανάπτυξη της Ενσυναίσθησης παιδιών Β΄ τάξης δημοτικού Σχολείου. Η Ενσυναίσθηση, μια εγγενής ικανότητα, απαραίτητη για πετυχημένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία ενός κλίματος στην τάξη που διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία και ωφελεί την ψυχική υγεία του μικρού μαθητή. Η παρούσα μελέτη αφορά σε μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα δράσης, της επίδρασης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, στην καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης και ειδικότερα σε τέσσερις παράγοντες της Ενσυναίσθησης, τη γνωστική Ενσυναίσθηση, τη Συναισθηματική Ενσυναίσθηση, τη Φαντασία και το Προσωπικό άγχος. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 51 μαθητές/τριες, του 3^{ου} Δημ.Σχ. Άργους, ηλικίας 7-8 ετών, από τους οποίους οι 26 συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, ενώ οι 24 αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αξιολόγησης της Ενσυναίσθησης των Garton & Gringart, 2005 "Feeling & Thinking instrument". Η κλίμακα αξιολόγησης εφαρμόστηκε και στα δύο γκρουπ των μαθητών ως pre-test. Κατόπιν πραγματοποιήθηκαν 15 παρεμβάσεις με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, μόνο στην πειραματική ομάδα. Καμία ανάλογη διαδικασία δεν εφαρμόστηκε στην ομάδα ελέγχου, κατά την ίδια περίοδο. Η ίδια κλίμακα αξιολόγησης της Ενσυναίσθησης, εφαρμόστηκε πάλι στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου, ως post-test, αφού οι παρεμβάσεις με εστίαση στο Δράμα στην Εκπαίδευση ολοκληρώθηκαν. Η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS, υιοθετώντας το παραμετρικό κριτήριο t-student για εξαρτημένα δείγματα. Για την εγκυρότερη διαχείριση των αποτελεσμάτων μας προχωρήσαμε στην τριγωνοποίηση των δεδομένων των συνεντεύξεων, της συμμετοχικής παρατήρησης και της κλίμακας. Τα αποτελέσματα της αιτιώδους σχέσης Δραματικής Τέχνης και Ενσυναίσθησης, είναι στατιστικώς μη σημαντικά στην παρούσα έρευνα, γεγονός που έρχεται σε αντίφαση με τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας μας. Ενδεχομένως, να οφείλεται, στην τάση που έχουν οι μικροί μαθητές να δίνουν κοινωνικά αρεστές απαντήσεις και στην έλλειψη εξοικείωσης με τη

συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Προτείνεται η επέκταση εφαρμογής της Δραματικής Τέχνης σε όλο το Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθητών αυτής της ηλικίας κι όχι απλά σε μια παρέμβαση της Ευέλικτης ζώνης και η εξοικείωσή τους με εργαλεία αυτοαναφοράς, καθότι χρειάζεται χρόνος για να αποτυπωθεί αβίαστα το ποιοτικό αποτέλεσμα που βιώσαμε.

Λέξεις Κλειδιά: Δραματική τέχνη, Ενσυναίσθηση, έρευνα δράσης, 7-8 ετών

ABSTRACT

The purpose of the present research was to investigate the effect of drama education, as an innovative teaching methodology, on the development of the empathetic skills of Second grade primary school students. Empathy, an inherent capacity necessary for successful social interaction, plays an important role in the creation of the classroom psychology which facilitates the learning process. This study involves a quantitative and qualitative action research, on the effect of an intervention program, based on dramatic play activities, on the cultivation of empathy. More specific on children's perspective taking, empathic concern, fantasy and personal distress. The sample of this research consisted of 51 students, of the 3rd Primary School of Argos, aged 7-8 years, of whom 26 participated in the experimental group and 24 served as a control group. For data collection the rating scale of Empathy of Garton & Gringart, 2005 "Feeling & Thinking instrument" was used. The rating scale was applied to both groups of students as a pre-test. Then 15 Drama interventions were made in the experimental group. During the same period no such procedure was applied in the control group. The same scale was again applied to both the experimental and the control group, as a post-test, soon after the Drama education sessions were completed. Statistical analyses in the present investigation were performed with the commercially available SPSS statistical package version 23.0, adopting the parametric t-student test for dependent samples. In order to achieve a more valid result management, triangulation of interview, participant observation and questionnaire data were applied. The results concerning Drama in Education and Empathy appear non significant fact which contradicts the qualitative findings of our research. This might be due to the tendency of the younger students to give socially acceptable answers to questionnaires as well as the lack of their familiarisation with the process of filling in one of them. Therefore, what is suggested is the extension of the implementation of drama-based activities across the curriculum that concerns the target age group instead of confining it within the time limits of PSHE (Personal Social Health Education). In addition to this, the familiarisation with self report tools will

definetely contribute to a sound illustration of the quality of the result that both researcher and target group experienced .

Key words: Drama in Education, Empathy, action research, 7-8 years old

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Καθώς τα παιδιά εισέρχονται στη σχολική ζωή των ολοήμερων δημοτικών σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, καλούνται να βιώσουν ξαφνικά ένα ασφυκτικό ωράριο λειτουργίας 8.00-14.00, που δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα της μάθησης, και υποθάλλει τον ατομικισμό με όρους και προϋποθέσεις που ευνοούν την παθητική ομοιομορφία και τη συμμόρφωση (Νικολακάκη κ.α. 2010). Ο κόσμος των ενηλίκων, σήμερα, καταπιέζει τις εγγενείς κοινωνικές τάσεις του παιδιού, το εξωθεί σε εγωιστική, επιθετική συμπεριφορά. Τα παιδιά απ' την άλλη, στις σημερινές κοινωνικές συνθήκες στερούνται ευκαιρίες ζωντανής επικοινωνίας και κοινωνικής συνεργασίας. Ταυτόχρονα καλούνται να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του περιβάλλοντός τους, γνωστικές και κοινωνικές. Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται διεθνώς αύξηση των προβλημάτων τόσο στην ψυχική υγεία όσο και στη σχολική προσαρμογή παιδιών και εφήβων. Έρευνες στα ελληνικά σχολεία δείχνουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών (10%-20%) παρουσιάζει αλληλένδετες δυσκολίες σε πολλούς τομείς της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της σχολικής επίδοσης (Παπαθεοφίλου κ. α., 1989· Χατζηχρήστου και Ηορφ, 1991).

Η σχολική ηλικία θεωρείται ως ο ιδανικός χρόνος για να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού. Η ανάπτυξη αυτή είναι πολύ σημαντική, καθώς αυτές δομούν τη βάση πάνω στην οποία θα αναπτυχθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού. Συγκεκριμένα, οι επιστήμονες δείχνουν μια συγκεκριμένη δεξιότητα, την ενσυναίσθηση, ως βάση της επικοινωνίας και ως πιο ουσιώδη δεξιότητα ζωής, καθώς κατά το φιλόσοφο D. Hume καθορίζει τις κοινωνικές αντιλήψεις και την αλληλεπίδραση ενώ οι Feshbach και Feshbach δηλώνουν πως οι μαθητές που έχουν ενσυναίσθητικές ικανότητες κάνουν επιτυχημένες κοινωνικές συμπεριφορές κι έχουν ακαδημαϊκή επιτυχία (Feshbach, & Feshbach, 1982).

Η Ενσυναίσθηση αφορά στην ικανότητα σύμφωνα με την οποία ένα άτομο μπορεί να γνωρίζει την εσωτερική κατάσταση του άλλου και την ικανότητα να χρησιμοποιεί τη γνώση αυτή ως κίνητρο να ανταποκριθεί με ευαίσθητη φροντίδα, αξία τεράστιας σημασίας για την κοινή μας ζωή. Παρόλα

αυτά η σημαντικότητα της ενσυναίσθησης αναγνωρίστηκε μόνο τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, οπότε και αναπτύχθηκε η έρευνα σχετικά με τη φύση της και τους παράγοντες που την επηρεάζουν.

Ο παράγοντας «ηλικία» είναι καθοριστικός για την εκδήλωση της ενσυναίσθησης, παρότι πρόκειται για εγγενές χαρακτηριστικό κάθε ανθρώπου (Hoffman,2000). Για τον παράγοντα «φύλο» οι ερευνητές διαπιστώνουν μια υπεροχή των κοριτσιών, που την αποδίδουν στον τύπο διαπαιδαγώγησης που δέχονται, καθώς η ενσυναίσθηση φαίνεται να επηρεάζεται από τα στερεότυπα ανατροφής (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003).

Η ενσυναίσθηση δεν είναι όμως μια ανεξάρτητη διαδικασία. Αντίθετα πραγματοποιείται μέσω των αλληλεπιδράσεων της βιολογικής καταβολής, των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος και της κουλτούρας της οικογένειας. Παρόλο που οι βιολογικοί παράγοντες και η οικογένεια δημιουργούν συγκεκριμένους περιορισμούς στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Eisenberg & Valiente, 2002; Knafo et al., 2008), ο περιβαλλοντικός παράγοντας παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και περιλαμβάνει την εκπαίδευση στο σχολείο, την επιλογή της κατάλληλης διδακτικής μεθοδολογίας και τα προγράμματα παρέμβασης (Καψάλης & Βρεττός, 1997; Feshbach & Konrad, 2001).

Παλιότερα πολλοί εκπαιδευτικοί λανθασμένα υπέθεταν, ότι τα παιδιά αναπτύσσουν «αυτόματα» τις ενσυναισθητικές τους δεξιότητες καθώς ωριμάζουν. Έτσι, η περίοδος των πρώτων τάξεων του Δημοτικού αντιμετωπίζεται συχνά, ακόμα και σήμερα, σαν μια φάση προσαρμογής στον κόσμο της εργασίας. Λίγη σημασία δίνεται στην αξιοποίηση αυτών των χρόνων για να εκπαιδευτούν τα παιδιά να βελτιώσουν αυτόν τον τόσο διευκολυντικό παράγοντα για την κοινωνική τους προσαρμογή και την ψυχική τους υγεία. Πλέον φαίνεται πως η ισχύουσα διδακτική μεθοδολογία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της διαθεματικής προσέγγισης της διδακτέας ύλης (μεθοδολογία που εξέφρασε στην τρέχουσα εικοσαετία τις αρχές της προοδευτικής εκπαίδευσης του John Dewey) δεν αρκούν να καλύψουν τις ανάγκες μιας ταχύτατα μεταλλασσόμενης εποχής. Βρισκόμαστε σε αναζήτηση μιας διδακτικής μεθοδολογίας που θα συγκεντρώνει τις καλές πρακτικές του

παρελθόντος, θα λαμβάνει υπόψη τη φύση του παιδιού και θα στοχεύει στη δημιουργία ενός ενεργού πολίτη ικανού στη λήψη αποφάσεων. Καλύπτοντας ταυτόχρονα το χάσμα γενεών που προκαλεί η τεχνολογική εξέλιξη, όπου ο εκπαιδευτικός είναι απλά ψηφιακός μετανάστης σε μια κοινωνική πραγματικότητα σε οικονομική κρίση, που επιφέρει κρίση αξιών. Η μεθοδολογία που αποτελεί το καταστάλαγμα των κοινωνικών θεωριών, έχει δοκιμαστεί έναν αιώνα και σέβεται τη φύση του παιδιού, είναι το Εκπαιδευτικό Δράμα.

Στην προσπάθειά μας να αποδείξουμε ότι η ύπαρξη του εκπαιδευτικού δράματος στην εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη, ως η πιο κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία, για την ενδυνάμωση των ενσυναισθητικών δεξιοτήτων των μαθητών των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου - όπου τα παιδιά βιώνουν νέες και, πολλές φορές, πρωτόγνωρες εκπαιδευτικές και κοινωνικές εμπειρίες – στα κεφάλαια που ακολουθούν, παρουσιάζουμε τις βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις για την Ενσυναίσθηση και τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ), από την διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Συμπληρώνεται δε η θεωρητική ανασκόπηση και από τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τις δύο θεματικές μας. Στο Β΄μέρος της εργασίας περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Γίνεται μια διεξοδική αναφορά των παραγοντικών μεταβλητών της έρευνας (“συναισθηματικό ενδιαφέρον”, “προοπτική του άλλου”, “προσωπικό άγχος” και “φαντασία”) ως τις προσωπικές δεξιότητες που διευκολύνουν την εκδήλωση της Ενσυναίσθησης και αναλύουμε τους όρους αυτούς όπως έχουν χρησιμοποιηθεί και ερευνηθεί από τους μελετητές. Η έρευνα ολοκληρώνεται με τα αποτελέσματα και τις μελλοντικές προτάσεις. Ακολουθεί η βιβλιογραφία και στο Παράρτημα βρίσκονται τα εργαλεία της έρευνας, καθώς και οι 15 παρεμβάσεις Εκπαιδευτικού Δράματος.

ΜΕΡΟΣ Α΄
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

1.1 Ενσυναίσθηση: Δεξιότητα ζωής

Κάθε άνθρωπος που γεννιέται κατέχει αυτόματα μια θέση μέσα στο ανθρωπογενές περιβάλλον. Η κατάκτηση όμως μιας θέσης μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον αποτελεί πολύ συνθετότερη διαδικασία και σχετίζεται με την υγεία με την ευρύτερη έννοια, αυτή της φυσικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO).

Η νέα γενιά καλείται να αναπτυχθεί σε καταστάσεις πολιτισμικής και εθνοτικής πολυμορφίας. Ο ταχύς ρυθμός κοινωνικής αλλαγής, που συμβαίνει σε πολλές χώρες, κάνει τον τρόπο ζωής των νέων ανθρώπων, τις προσδοκίες τους, τις αξίες και τις ευκαιρίες πολύ διαφορετικές από των γονιών τους. Η οικογένεια και οι πολιτιστικοί παράγοντες που παραδοσιακά εκπαίδευαν τους νέους στις δεξιότητες της ζωής¹, δεν είναι πλέον επαρκείς, λαμβάνοντας υπόψη τις αλλαγές που συμβαίνουν στην κουλτούρα, τον τρόπο ζωής, αλλά και την επιρροή των ΜΜΕ. Υπάρχει αυξανόμενη αναγνώριση πως πολλοί νέοι άνθρωποι δεν είναι ικανοποιητικά εφοδιασμένοι με τις απαραίτητες δεξιότητες ζωής, που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις αυξανόμενες απαιτήσεις και τα άγχη που θα βιώσουν. Οι δεξιότητες ζωής προωθούνται έτσι ώστε να μπορούν να αποκτήσουν αναγνώριση ως βασικές δεξιότητες που πρέπει να περιλαμβάνονται στην εκπαίδευση των νέων ανθρώπων και πρέπει να διακριθούν από άλλες σημαντικές ικανότητες που ελπίζουμε να αποκτήσουν καθώς αναπτύσσονται, όπως η ανάγνωση, η αρίθμηση, τεχνικές και πρακτικές βιοποριστικές δεξιότητες.

Το 1995, ο Goleman μίλησε για την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σύμφωνα λοιπόν με τον Goleman (1995), η συναισθηματική

¹ Οι δεξιότητες ζωής είναι ένας όρος που περιγράφει μια σειρά δεξιοτήτων: τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, την επικοινωνία και τη συνεργασία, την ιδιότητα του πολίτη, την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα, χαρακτηριστικά απαραίτητα για την επιτυχία στον 21^ο αι. (Βλ: <https://www.britishcouncil.gr>)

νοημοσύνη ορίζεται ως η αυτογνωσία, ο έλεγχος της παρορμητικότητας, η επιμονή, η αισιοδοξία, η ενσυναίσθηση και η κοινωνική ικανότητα. Εναλλακτικά με τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη χρησιμοποιείται και ο όρος «κοινωνική επάρκεια» που αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής (Τριλίβα, & Chimienti, 2002). Σύμφωνα με τους ερευνητές προκειμένου το άτομο να μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις διαπροσωπικές του σχέσεις θα πρέπει να έχει αναπτυγμένη την ενσυναίσθηση. Πιο συγκεκριμένα θα πρέπει να είναι σε θέση να παρατηρεί τις εκφράσεις των συναισθημάτων των άλλων και να ακούει ό,τι εκφράζουν, να δείχνει ευαισθησία και κατανόηση στους άλλους και με βάση αυτή την κατανόηση των συναισθημάτων και των αναγκών να βοηθάει τους άλλους (Τριλίβα, & Chimienti, 2002). Παρότι υπάρχει επικάλυψη, μεταξύ ενσυναίσθησης και συναισθηματικής νοημοσύνης, θα πρέπει να γίνεται διάκριση καθώς η δεύτερη επικεντρώνεται στην αποτελεσματική χρήση της συναισθηματικής γνώσης και στις κοινωνικές δεξιότητες (Salovey, & Grewal, 2005).

Ενσυναίσθηση, μια ικανότητα που όλοι διαθέτουμε και μας επιτρέπει να δημιουργούμε διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ ταυτόχρονα προσδιορίζει την ποιότητα των σχέσεων αυτών. Τελευταία ερευνητικά δεδομένα απέδειξαν πως βασίζεται σε νευρώνες-κάτοπτρα που ευθύνονται για την ικανότητα της μίμησης, ιδιαίτερα σημαντικής στη διαδικασία εκμάθησης δεξιοτήτων. Αυτή η ομάδα νευρικών κυττάρων βρίσκεται πίσω απ' όλες σχεδόν τις εντυπωσιακές, επικοινωνιακές, μαθησιακές και κοινωνικές ικανότητες των ανώτερων θηλαστικών και ενδεχομένως αποτελεί το βιολογικό υπόστρωμα για την ανάπτυξη των ανώτερων νοητικών-συναισθηματικών ικανοτήτων του είδους μας (Iacoboni, 2009). Μια ομάδα νευρικών κυττάρων που έχουν τη θέση τους στο νέο-φλοιό (neo-cortex) μας επιτρέπει να μπούμε στη θέση του άλλου και να αντιληφθούμε τα συναισθήματά του (Rizzolatti, Fogassi, & Gallese, 2006). Αυτή την ερευνητική τάση εκφράζει η Θεωρία του Νου (Theory of Mind). Η κοινωνική συμπεριφορά μας βασίζεται στην ικανότητα να φανταζόμαστε πώς μπορεί να νιώθει ή τι μπορεί να σκέφτεται ο άλλος. Έχουμε ανάγκη να συνάπτουμε σχέσεις με άλλους προκειμένου να αναπτύξουμε σωστά την προσωπικότητά

μας. Χάρη σ' αυτό το σύστημα, το ανθρώπινο είδος έχει καταφέρει να δομήσει τα θεμέλια του πολιτισμού μας.

1.2 Ορισμοί Ενσυναίσθησης

Ο όρος ενσυναίσθηση (Einfühlung) ein=εντός (εν-), μέσα +fühlung=συναίσθημα, προτείνεται για πρώτη φορά το 1873 από τον R. Vischer και υιοθετείται το 1897 από το Γερμανό ψυχολόγο Theodore Lipps, για να προσδιοριστεί η ψυχική και η διανοητική διαδικασία, στην οποία περιέρχεται το άτομο όταν απορροφάται από τα χαρακτηριστικά ενός γεγονότος, τη δράση ενός προσώπου ή από ένα έργο τέχνης. Πρόκειται για διαδικασία ταύτισης με κάτι εξωτερικό ως προς το υποκείμενο.

Στην αγγλική γλώσσα μεταφράζεται ως “empathy” από τον Αμερικανό ψυχολόγο Edward Tichener το 1915. Ο Tichener αναφέρθηκε στην ενσυναίσθηση είτε ως ενημερότητα στη φαντασία ενός υποκειμένου σχετικά με τα συναισθήματα ενός άλλου προσώπου, είτε ως ένα είδος κοινωνικογνωστικού δεσμού. Στην Ελλάδα ο Παπανούτσος μεταφράζει τον όρο ως «ενσυναίσθηση», αντιδιαστέλλοντάς τον από την «εμπάθεια» που έχει αρνητική σημασία. Σπανιότερα χρησιμοποιούνται οι όροι «ενσυναίσθητη, κατανόηση» και «εμβίωση» (Ματσαγγούρας, 2002).

Σύμφωνα με την προσωποκεντρική θεωρία του C. Rogers (1980) το άτομο πρέπει να βοηθηθεί στα πλαίσια μιας συμβουλευτικής διαδικασίας να πετύχει μια εποικοδομητική αλλαγή προσωπικότητας. Θεωρεί την ενσυναίσθηση ως τη διαδικασία «να αντιλαμβάνεται κανείς με ακρίβεια το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του άλλου, συναισθηματικά και εννοιολογικά σαν να ήταν το ίδιο πρόσωπο, αλλά χωρίς ποτέ να ξεχάσει τον όρο **σαν να**» .

Κατά τον Attwood (2007), ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα των ανθρώπων να αναγνωρίζουν και να καταλαβαίνουν τις σκέψεις, τα πιστεύω και τις προθέσεις των άλλων ανθρώπων με σκοπό να βγάλουν νόημα από τη συμπεριφορά τους και να προβλέψουν τι σκοπεύουν να κάνουν στη συνέχεια. Σύμφωνα με τον Batson (1991), πρόκειται για συναισθηματική ανταπόκριση που προκαλείται από το βίωμα κάποιου άλλου, όχι κατ' ανάγκη ταυτόσημη, ενώ

ο Miller (2009) διευκρινίζει πως το άτομο μπαίνει στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου χωρίς απαραίτητα να ανησυχεί γι' αυτόν. Η Feshbach (1975) αντιλαμβάνεται την ενσυναίσθηση ως γνωστική ικανότητα να διακρίνει κάποιος τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, την πιο ώριμη γνωστική ικανότητα να αντιλαμβάνεται την προοπτική και το ρόλο του άλλου και τέλος τη συναισθηματική ικανότητα να βιώνει συναισθήματα. Ο Hoffman (2000), τονίζει πως πρόκειται για βιολογικό φαινόμενο και προτείνει ένα μοντέλο που περιλαμβάνει γνωστικό παράγοντα, συναισθηματικό, και κίνητρο αλτρουιστικής συμπεριφοράς ως ανταπόκριση στην αγωνία του άλλου. Η Singer κ. ά. (2006), αντιλαμβάνεται την ενσυναίσθηση ως διαδικασία που κινητοποιεί την προκοινωνική² συμπεριφορά και μας αποτρέπει να κάνουμε κακό στους άλλους. Οι Natale και Sora (2010), συμπληρώνουν πως η ενσυναίσθηση είναι αυτή η ικανότητα που επιτρέπει να ξανασχεδιάσει κανείς τον κόσμο παίρνοντας υπόψη και την αντίληψη του άλλου.

Οι παραπάνω ορισμοί αποτελούν ένα μόνο δείγμα των πολυάριθμων ορισμών της ενσυναίσθησης και καθρεφτίζουν τη δυσκολία να οριστεί η έννοια, η οποία αποτελεί το πρώτο θέμα έρευνας της Νευροεπιστήμης του 21^{ου} αι. καθώς είναι ένα ψυχολογικό χαρακτηριστικό απαραίτητο για την ομαλή λειτουργία της κοινωνίας (Baron-Cohen, 2006). Είναι η ενσυναίσθηση μονοδιάστατο φαινόμενο κι αφορά στάση με γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά στοιχεία. Πολλές απόψεις (Hogan, Hoffman, Feschbach, Mehrabian, Epstein) συγκλίνουν σ' ένα σύνολο γνωστικών και συναισθηματικών διεργασιών που εμπεριέχουν: Την ικανότητα να διαχωρίζεις και να προσδιορίζεις τα συναισθήματα και τις σκέψεις του άλλου, την ικανότητα να παίρνεις το ρόλο του άλλου και νοερά να έρχεσαι στη θέση του και τέλος την ικανότητα να γίνεσαι συναισθηματικά ευαίσθητος στα αισθήματα του άλλου. Εν τέλει η ενσυναίσθηση έχει δύο βασικές λειτουργίες: Την πληροφοριοδότηση, ως γνώση του «άλλου» και τη ρύθμιση της συμπεριφοράς, ως μεταγνώση και κινητοποίηση προς πράξεις αλτρουισμού.

² Η προκοινωνική συμπεριφορά περιλαμβάνει πράξεις, οι οποίες έχουν σαν στόχο να ωφελήσουν τους άλλους, χωρίς να αναμένεται άμεσο προσωπικό κέρδος και ανταμοιβή (Eisenberg, 1992). Ο αλτρουισμός, η συνεργασία και η βοήθεια, είναι μορφές προκοινωνικής συμπεριφοράς. Το συναίσθημα που αντιστοιχεί στην εμφάνιση προκοινωνικής συμπεριφοράς είναι η ενσυναίσθηση.

1.3 Είδη Ενσυναίσθησης

Εξετάζοντας τη βιβλιογραφία και τις κλίμακες ενσυναίσθησης, που υπάρχουν, φαίνεται οι περισσότεροι ερευνητές να συγκλίνουν, χωρίς να ταυτίζονται, στην ύπαρξη ειδών ενσυναίσθησης. Χωρίζουν την έννοια της ενσυναίσθησης σε διακριτές και σχετιζόμενες διαστάσεις, περισσότερο για να γίνει κατανοητή ως διαδικασία που είναι σφυρηλατήσιμη και προσβάσιμη, αλλά και με σκοπό να μπορεί να διδαχθεί με κατάλληλες δραστηριότητες (McLaren, 2013). Ο Davis (1994), πρότεινε στην κλίμακα ενσυναίσθησης που κατασκεύασε, ένα σύνθετο μοντέλο Ενσυναίσθησης που περιελάμβανε τέσσερις παράγοντες, δύο γνωστικούς και δύο συναισθηματικούς: α) Η γνωστική ενσυναίσθηση (Perspective Taking), η οποία αναφέρεται στη δυνατότητα κατανόησης των σκέψεων του άλλου και του τρόπου με τον οποίο αντιδρά στις διάφορες περιστάσεις της ζωής, δυνατότητα ενδεικτική υψηλού επιπέδου γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης. β) Θυμική ενσυναίσθηση (Empathic Concern), η οποία αφορά συναισθήματα ενδιαφέροντος, ζεστασιάς, συμπάθειας προς τους άλλους και κατά μερικούς ερευνητές αυταπάρνησης και αλτρουισμού. Κινητοποιεί δηλαδή συμπεριφορές, οι οποίες στοχεύουν στην ευημερία των άλλων. γ) Φαντασία, (Fantasy) – ή τη χρήση της φαντασίας με σκοπό τη βίωση συναισθημάτων (χωρίς απαραίτητα να είναι ταυτόσημα) και δράσεων των διαφόρων χαρακτήρων στις ταινίες, στα βιβλία, τα έργα τέχνης ή σε άλλες δημιουργικές εργασίες (Davis, 1983) και δ) Προσωπικό άγχος (Personal Distress), είναι μια αρνητική συναισθηματική έγερση επικεντρωμένη στον εαυτό, σε αντίδραση σε προσλαμβανόμενο στρες κάποιου άλλου και θέτει το άτομο σε κατάσταση συναγερμού, αναστάτωσης, ενόχλησης και στρες (Batson, Fultz, & Schoenrade, 1987). Το άτομο που προσλαμβάνει το στρες του άλλου, μπορεί να προσφέρει τη βοήθειά του, με απώτερο στόχο να αισθανθεί ο ίδιος καλύτερα, επομένως θα κινηθεί με εγωιστικό κίνητρο κι όχι αλτρουιστικό.

Η Μαλικιώση-Λοϊζου (2003) διακρίνει την ενσυναίσθηση σε έμφυτη και επίκτητη. Η ανάπτυξή της εξαρτάται τόσο από κοινωνικούς παράγοντες όσο και από το σύστημα διαπαιδαγώγησης και την οικογένεια. Η Gavrilova (1975), θεωρεί την ενσυναίσθηση σαν μια ικανότητα που εξελίσσεται.

Έννοια που συγχέεται με την ενσυναίσθηση είναι η συμπάθεια. Ορίζεται ως η συναισθηματική αντίδραση που προκαλείται στο άτομο από την

παρατήρηση και την κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης κάποιου άλλου, η οποία περιλαμβάνει αισθήματα θλίψης ή ενδιαφέροντος γι αυτόν και διάθεση για ανακούφισή του από τα αρνητικά συναισθήματα (Eisenberg, Spinrad, & Sadovsky, 2006). Ο Wispe (1987) διευκρινίζει: «στην ενσυναίσθηση ο εαυτός είναι το όχημα της κατανόησης και ποτέ δεν χάνει τη δική του ταυτότητα. Αντίθετα η Συμπάθεια-Συμπόνια έχει να κάνει περισσότερο με την επικοινωνία παρά με την ακρίβεια και η αντίληψη του εαυτού είναι μάλλον μειωμένη». Άλλη έννοια που συγχέεται με την ενσυναίσθηση είναι ο Αλτρουισμός, που θεωρείται η ανώτατη μορφή ενσυναίσθησης.

1.4 Αναπτυξιακό μοντέλο Ενσυναίσθησης

Η αναπτυξιακή μελέτη δείχνει ότι η ικανότητα της κατανόησης της προοπτικής του άλλου, αναπτύσσεται σταδιακά στον άνθρωπο. Η διάκριση του εαυτού από τον άλλον, είναι το αρχικό σημείο που οδηγεί στην κοινωνική αντίληψη (Meltzoff, 2002).

Η Ενσυναίσθηση στους ανθρώπους αναπτύσσεται αργότερα από τα βασικά αισθήματα του φόβου, του θυμού, της χαράς που εμφανίζονται τον πρώτο χρόνο της ζωής (Zahn-Waxler et. al., 1992). Σαν τα άλλα κοινωνικά αισθήματα (ενοχή, ντροπή, περηφάνια και ζήλια) περικλείει πολλαπλά αισθήματα που εκφράζονται σε κοινωνικά περιβάλλοντα. Τα συναισθήματα ενσυναίσθησης εμφανίζονται από πολύ νωρίς και εκδηλώνονται σε κάθε ηλικία με διαφορετικό τρόπο, ακολουθώντας ένα αναπτυξιακό μοντέλο που συνάδει με αυτό της γνωστικής ανάπτυξης.

Κατά τον Hoffman (όπως αναφ. στον Erwin, 1998), τον 1^ο χρόνο της ζωής του παιδιού εμφανίζεται η παγκόσμια ενσυναίσθηση, που αφορά την αυτόματη ταύτιση του συναισθήματος και οφείλεται στην έλλειψη διάκρισης του εαυτού από τους άλλους. Τα παιδιά περίπου δεκαοχτώ μηνών δείχνουν μια ανερχόμενη επίγνωση της υποκειμενικότητας των συναισθημάτων των άλλων ατόμων. Η επίγνωση του άλλου προσώπου προϋποθέτει την κατανόηση της προοπτικής του άλλου, πλαίσιο που συμβάλλει στην αύξηση της κοινωνικογνωστικής ικανότητας του παιδιού κατά το δεύτερο έτος της ζωής του (Decety & Jackson, 2004). Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικές και

γνωστικές ικανότητες, καθώς και η εμφανιζόμενη ικανότητα να φαντάζονται και να υποκρίνονται, μπορεί να βοηθούν τα παιδιά να συνδέουν την εμπειρία των άλλων με τη δική τους κι έτσι να την καταλαβαίνουν καλύτερα (Cole & Cole, 2002: 246). Κατά τον Hoffman το δεύτερο έτος στα παιδιά εκδηλώνεται η εγωκεντρική ενσυναίσθηση (δεύτερο στάδιο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης). Η εξοικείωση με μια κατάσταση θα είναι ο κρίσιμος παράγοντας της ικανότητας του παιδιού να αναγνωρίσει και να συμπάσχει με τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου. Αυτό είναι ένα πρώιμο πρότυπο ενσυναίσθησης που πιθανά βασίζεται σε στερεότυπο ή στη μνήμη παρόμοιων εμπειριών του παιδιού και των σχετικών συναισθηματικών συνεπειών. Παιδιά που συμπάσχουν με το προσωπικό άγχος ενός άλλου ίσως προσπαθήσουν να προσφέρουν παρηγοριά με τρόπους που ανακουφίζουν τα ίδια. Για παράδειγμα, ένα παιδί δεκαοκτώ μηνών μπορεί να φέρει τη μητέρα του, για να ανακουφίσει τον πόνο ενός άλλου, ενώ η μητέρα του άλλου είναι παρούσα (Erwin, 1998).

Στην ηλικία των 2-3 ετών, (τρίτο στάδιο ανάπτυξης, σύμφωνα με τον Hoffman), το παιδί αρχίζει να υποδύεται ρόλους. Η συνειδητοποίηση των ρόλων των άλλων προσώπων, το βοηθά να αντιληφθεί ότι τα συναισθήματα των άλλων μπορεί να είναι διαφορετικά από τα δικά του και καταλαβαίνει ότι ο καθένας έχει τις δικές του ανάγκες που τον ωθούν να αντιδρά με τον προσωπικό του τρόπο στα διάφορα γεγονότα (Erwin, 1998).

Εμφανίζεται σταδιακά η αληθινή ενσυναίσθηση. Το παιδί μπορεί να ανταποκριθεί στην ταυτόχρονη έκθεση αντιφατικών συναισθημάτων και οι αντιδράσεις του γίνονται σταδιακά οξυδερκείς. Π.χ. ένα παιδί μπορεί να συμπάσχει με τη λύπη ενός άλλου, αλλά ταυτόχρονα να εκτιμήσει ότι προσφέροντας βοήθεια πιθανά να προκαλέσει ντροπή και να μην εκτιμηθεί. Σύμφωνα με τον Hoffman (όπως αναφ. στον Erwin, 1998), στις ηλικίες 6-9 (τέταρτο στάδιο της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης), το παιδί αναπτύσσει την αίσθηση του εαυτού του και των άλλων ως προσώπων που έχουν συνεχή ύπαρξη και ξεχωριστή ιστορία και ταυτότητα. Επίσης φαίνεται ότι καθώς αναπτύσσεται στο παιδί η ικανότητα να σχηματίζει κοινωνικές έννοιες, η ενσυναίσθηση μπορεί να συνδυαστεί με τη νοητική αναπαράσταση της δυστυχίας μιας ολόκληρης ομάδας ή τάξης ανθρώπων, όπως φτωχών, καταπιεσμένων, περιθωριακών ή ατόμων με σωματικά ή ψυχικά μειονεκτήματα.

Ο Selman (2007), υποστηρίζει ότι στις ηλικίες 6-8 τα παιδιά αναγνωρίζουν πως οι συμπαίκτες τους έχουν διαφορετικά συναισθήματα και στόχους. Φίλος γίνεται όποιος προσπαθεί να κάνει όμορφα πράγματα για τον άλλον. Κατά τους Bigelow & La Gaïra (1975), το εγωκεντρικό στάδιο κρατά από 7-8 ετών, όπου το παιδί το αφορούν οι δικές του άμεσες καταστάσεις. Στις ηλικίες 8-10 τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι η φιλία συνεπάγεται ανταποδοτική σχέση μοιράσματος, αμοιβαίου σεβασμού, ευγένειας και αφοσίωσης. Οι ερευνητές πρότειναν ένα μοντέλο ανάπτυξης φιλίας τριών σταδίων που χαρακτηρίζεται από προοδευτικό πέρασμα των εγωκεντρικών προσδοκιών σε κοινωνικοκεντρικές και τέλος σε συναισθηματικές προσδοκίες φιλίας.

Το τελικό στάδιο, κατά τον Hoffman, ξεκινά στην εφηβεία. Τα παιδιά επιδεικνύουν μια αυξανόμενη ικανότητα να χρησιμοποιούν προσωπικούς και ψυχολογικούς λόγους για να εξηγήσουν τα αισθήματα των άλλων αλλά και τις δικές τους ενσυναισθητικές τους ανταποκρίσεις. Καθώς οι εφηβικές σχέσεις αυξανόμενα δίνουν έμφαση στην οικειότητα και την εμπλοκή, οι ενσυναισθητικές δεξιότητες αυτού του σταδίου έχουν μέγιστη επίδραση στην κοινωνική επάρκεια. Υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης συνδέονται με μεγαλύτερη δημοτικότητα και πιο ικανοποιητικές σχέσεις συνομηλίκων (Erwin, 1998).

1.5 Ο ρόλος της Ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση είναι το κύριο χαρακτηριστικό που βοηθά στις ανθρώπινες σχέσεις και την επικοινωνία. Η ικανότητα να μπορεί κάποιος να βλέπει τον κόσμο με τα μάτια του άλλου, «να μπει στα παπούτσια του», μειώνει τις συγκρούσεις και οδηγεί στην αλληλοβοήθεια και την κοινωνική υποστήριξη (Leiberg & Anders, 2006). Αποτελεί το θεμέλιο λίθο, που στηρίζεται ο ηθικός κώδικας των ανθρώπων (Baron-Cohen, 2006), μειώνοντας τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις (Draguns, 2007) και είναι ζωτικής σημασίας για την επιβίωση του ανθρώπινου είδους, γιατί πλουτίζει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Hoffman, 2000) και μειώνει την επιθετικότητα και την αντικοινωνική συμπεριφορά (Kokkinos, & Kipritsi, 2011· Gini et al, 2006). Η ενσυναίσθηση μειώνει τις διαπροσωπικές συγκρούσεις, κάνει τους ανθρώπους λιγότερο επιθετικούς και τους οδηγεί στην αλληλοβοήθεια και την κοινωνική υποστήριξη.

Κατά τους Pavlovich & Krahe (2011), καλλιεργεί την αλληλεγγύη, καθώς το μοίρασμα των συναισθημάτων οδηγεί στο μοίρασμα των ενδιαφερόντων και τελικά σε κοινή στάση ζωής, αφού οι άνθρωποι εμπιστεύονται περισσότερο αυτούς με τους οποίους μοιράζονται τα συναισθήματά τους. Οι Rumble, Van Lange & Parks, (2010), υποστηρίζουν, ιδιαίτερα, πως όταν η ενσυναίσθηση εκδηλώνεται μεταξύ «κοντινών άλλων» είναι ένα δυνατό κίνητρο για περισσότερη εκδήλωση γενναιοδωρίας και αλτρουισμού.

1.6 Η διερεύνηση της καλλιέργειας της Ενσυναίσθησης σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου.

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος που παίζει η ενσυναίσθηση στη θετική κοινωνική συμπεριφορά έχει τραβήξει το ενδιαφέρον των ερευνητών όσον αφορά τις λειτουργίες της. Σε έρευνα των Jolliffe και Farrington (2006b), φάνηκε πως χαμηλά επίπεδα στη συναισθηματική και συνολική ενσυναίσθηση, και στα δύο φύλα, συνδέεται με συχνή εμπλοκή σε περιστατικά βίας. Η έρευνα, επιβεβαιώνει ευρήματα της Feshbach (1987), και των Stavrinides et al. (2010) που δηλώνουν ότι η αυξημένη συναισθηματική ενσυναίσθηση είναι πολύ σημαντική για την αποτροπή φυσικής βίας και επιθετικής- εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Σε κάθε περίπτωση πάντως η έρευνα των Silfver και Helkama (2007) φανερώνει πως η γνωστική ενσυναίσθηση παίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη λήψη ηθικών αποφάσεων από τα αγόρια ειδικότερα παρά από τα κορίτσια. Στον αντίποδα κινείται έρευνα από την Ιαπωνία (Ukegawa, 1995) όπου δεν εντοπίστηκε καθαρή συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και τον αλτρουισμό, σε νήπια. Ειδοποιός διαφορά υπάρχει στη λήψη αποτελεσμάτων, που βασίστηκε σε αναφορές δασκάλων και ίσως στη διαφορετική κουλτούρα.

Για τα ελληνικά δεδομένα η έρευνα των Kokkinos και Kipritsi (2011), που αφορά δείγμα 206 μαθητών της ΣΤ΄ τάξης στη Β. Ελλάδα, έδειξε πως δείκτες χαμηλής γνωστικής ενσυναίσθησης, συνδέονται με bullying. Φαίνεται να ανακλά αδυναμία αυτορρύθμισης της επιθετικής συμπεριφοράς, η ανικανότητα επίδειξης κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων. Η συναισθηματική ενσυναίσθηση συνδέεται με τη θυματοποίηση. Τα αποτελέσματα ενισχύονται από ανάλογα ευρήματα σε μια έρευνα σε 118 Ιταλούς εφήβους 13-14 ετών, των Gini et al. (2006). Οι ερευνητές στα συμπεράσματά τους προτείνουν την

ενίσχυση του παραδοσιακού σχολικού προγράμματος, με δραστηριότητες- παρεμβάσεις που σχετίζονται με τα συναισθήματα και την κοινωνικοποίηση, με στόχο την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών. Συγκεκριμένα προτείνουν την αξιοποίηση της λογοτεχνίας, επίδειξης video, δραματοποίησης και συμβουλίων της τάξης. Συνοψίζοντας, η ενσυναίσθηση εμποδίζει την επιθετικότητα και παρακινεί σε προκοινωνικές συμπεριφορές, τέτοιες όπως η βοήθεια, η ανακούφιση, η συνεργασία με τους άλλους (Hogan, 1983· Hoffman, 1978).

Η διαπαιδαγώγηση από τους γονείς έχει συνδεθεί ευθέως με την εκδήλωση προκοινωνικών συμπεριφορών σε διαφορετικές περιστάσεις. Υποστηρίζεται πως οι πρακτικές της συνεισφέρουν στην ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται και να ελέγχουν τα ίδια τους τα συναισθήματα και ακολούθως να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, που είναι η βάση έναρξης εκδήλωσης θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς (Eisenberg & Valiente, 2002· Knafo et al., 2008).

Σύμφωνα με τη θεωρία της Κοινωνικής μάθησης, υπάρχει σχέση ανάμεσα στο γονεϊκό στυλ διαπαιδαγώγησης και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στα παιδιά. Συγκεκριμένα, γονείς θερμοί και περιποιητικοί παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες να παρατηρήσουν και να βιώσουν καταστάσεις ανάληψης της προοπτικής του άλλου και συναισθηματικού ενδιαφέροντος για τον άλλον, δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον κατάλληλο για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Eisenberg, Spinrad, & Sadovsky, 2006). Σε ότι αφορά τους επιτρεπτικούς γονείς, έχει βρεθεί πως τα παιδιά εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και συχνά αναπτύσσουν αντικοινωνική συμπεριφορά (Schaffer, Clark & Jeglic, 2009).

Κατά τους Mitsopoulou, και Giovazolias (2013), παιδιά που αντιλαμβάνονται τη μητέρα τους ως αδιάφορη (λιγότερη στοργή, ζεστασιά) και απορριπτική απέναντί τους, εκδηλώνουν χαμηλότερη ενσυναίσθηση, τόσο συναισθηματική όσο και γνωστική. Ενώ παιδιά που έρχονται σε επαφή με τον τύπο της στοργικής μητέρας, εκδηλώνουν αυξημένη συναισθηματική ενσυναίσθηση με αποτέλεσμα να μπλέκουν λιγότερο σε περιστατικά εκφοβισμού συνομηλίκων.

Ο Αλεξόπουλος (2011), ερεύνησε την τυπολογία του Έλληνα πατέρα ως προς την ενσυναίσθηση και την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας σε 190 μαθητές με μέσο όρο ηλικίας 11 έτη, έδειξαν πως ο υποστηρικτικός πατέρας συνδέεται με υψηλή ενσυναίσθηση του παιδιού, ενώ ο αυστηρός και ο αυταρχικός πατέρας συνδέονται με χαμηλή ενσυναίσθηση του παιδιού. Την ερευνά συμπληρώνει, αυτή των Valiente et al. (2004) και αφορά 214 παιδιά από 4,5-8 έτη, όπου σχολιάζεται πως οι εκδηλώσεις θετικής ενίσχυσης από τους γονείς προς τα παιδιά συνδέονται αρνητικά με το προσωπικό τους άγχος, ενώ συνδέονται θετικά με εκδηλώσεις συμπάθειας και ενσυναίσθησης.

Ένα αυξανόμενο σώμα της βιβλιογραφίας τεκμηριώνει μια πιο άμεση επίδραση της ενσυναίσθησης στις σχολικές επιδόσεις. Η μάθηση, ιδιαίτερα στις περιοχές της Λογοτεχνίας, της ανάγνωσης και των κοινωνικών σπουδών, πρέπει να διευκολύνεται με ενσυναίσθηση. Εκτός του ότι οι μαθητές είναι σε πλεονεκτική θέση να κατανοήσουν τους ρόλους και την προοπτική των πρωταγωνιστών, μπορούν επίσης να μοιραστούν την εμπειρία και σε κάποιο βαθμό τα συναισθήματά τους. Αυτά τα συναισθήματα μπορούν να χρησιμεύσουν για να υπογραμμίσουν και να ενισχύσουν αυτά που έχουν διαβάσει και διδαχθεί, με αποτέλεσμα την καλύτερη ανάκληση.

Σε βραχυπρόθεσμη διαχρονική μελέτη που διερευνά τη σχέση μεταξύ συναισθηματικών διεργασιών και ακαδημαϊκής επίδοσης, μια θετική σχέση βρέθηκε ανάμεσα στην ενσυναίσθηση κοριτσιών στις ηλικίες 8-9 ετών και τις αναγνωστικές και ορθογραφικές τους δεξιότητες σε ηλικία 10-11 ετών (Feshbach, & Konrad, 2001).

Σειρά ερευνών έχουν δείξει, ότι είναι πιθανή η αύξηση της ενσυναίσθησης, μέσω της συμμετοχής σε προγράμματα ενσυναίσθησης. Η Γκαβογιαννάκη - Ματσοπούλου (2011) μελέτησε την επιρροή που έχει προληπτικό πρόγραμμα ενδυνάμωσης της ενσυναίσθησης («φιλαράκια»), σε μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, με πολύ θετικά αποτελέσματα. Την επίδραση ενός προγράμματος εκπαίδευσης στην ενσυναίσθηση σε φοιτητές, μελέτησε ο Τσίτσας, (2009) και διαπίστωσε αύξηση της θυμικής ενσυναίσθησης και μείωση του προσωπικού άγχους- ενσυναισθητικής ανησυχίας. Παρόμοια έρευνα σε

Τούρκους φοιτητές των Akyol & Hamamci (2007), έδωσε στατιστικά σημαντική αύξηση των ενσυναισθητικών δεξιοτήτων. Η καινοτομία της τελευταίας έρευνας ήταν η υλοποίηση πειραματικής παρέμβασης με εργαλείο το Δράμα στην Εκπαίδευση.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα, μια καινοτόμος προσέγγιση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, στηρίζεται κατεξοχήν στη θεωρία της μη κατευθυντικής μάθησης. Σύμφωνα με τον Carl Rogers η τελευταία πρεσβεύει ότι η μάθηση διευκολύνεται όταν ο μαθητής είναι υπεύθυνος για ένα τμήμα της διαδικασίας της μάθησης, όταν διατυπώνει τα δικά του προβλήματα, διαλέγει τις πηγές του, καθορίζει τις διαδικασίες που θα ακολουθήσει και ζει με τις συνέπειες των επιλογών του.

Στην παρούσα έρευνα θα επιχειρήσουμε να κάνουμε μια παρέμβαση με Εκπαιδευτικό Δράμα, διάρκειας δύο μηνών σε μικρούς μαθητές 7-8 ετών, ώστε να μελετήσουμε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της μεθόδου στην καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΔΤΕ)

2.1 Θέατρο και εκπαίδευση

Ολοένα και περισσότερο γίνεται λόγος για τις παραστατικές τέχνες³ στην εκπαίδευση και τη θέση τους σ' αυτήν. Επανειλημμένα, έχει τονιστεί η συμβολή του θεάτρου στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών. Ιδιαίτερα έχει τονιστεί και ο εκπαιδευτικός-κοινωνικοποιητικός του ρόλος. Κάνοντας μια ανασκόπηση στις χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής, η παιδαγωγική θεώρηση του θεάτρου καθιερώθηκε από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αι. Οι παιδαγωγικές και διδακτικές θεατρολογικές θεωρίες επηρεάστηκαν και βασίστηκαν επιστημονικά στις θεωρίες της σύγχρονης ψυχολογίας μέσα από εργασίες των Vygotsky, Piaget, Bruner, Maslow κ.α. Έτσι, τα τελευταία χρόνια το «Θέατρο στην εκπαίδευση» παρουσιάζει σημαντική άνθιση και στον ελλαδικό χώρο. Χρειάζεται να σημειωθεί ότι το θέατρο- έστω και με σχετική καθυστέρηση σε σχέση με άλλα κράτη- έχει ενταχθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.⁴ Το θέατρο ως μέσο αγωγής των παιδιών «Η θεατρική παιδεία» στο ελληνικό σχολείο στηρίχτηκε στην επιλεκτική αξιοποίηση και εφαρμογή δεδομένων από δύο μοντέλα, το αγγλοσαξωνικό και το γαλλικό. Το αγγλοσαξωνικό μοντέλο αφορά στην αξιοποίηση του θεάτρου/δράματος ως διδακτικής μεθοδολογίας και μέσου αγωγής των μαθητών (drama education). Όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί στρέφονται σε αυτό το νέο πεδίο αντιμετωπίζοντάς το είτε ως διδακτικό εργαλείο είτε ως μορφή τέχνης ή και τα δύο μαζί. Ο Θεόδωρος Γραμματάς, θεωρώντας το «Θέατρο στην Εκπαίδευση» ως μια πολυδιάστατη πραγματικότητα, αναφέρεται σ' αυτό ως «πρακτική εφαρμογή και θεωρητική γνώση», ως «καλλιτεχνική δημιουργία και ψυχοπνευματική καλλιέργεια» ως «ψυχο-

³ Παραστατικές τέχνες ή ερμηνευτικές τέχνες του θεάματος (αγγλικά: performing arts) είναι εκείνες οι μορφές της τέχνης που διαφέρουν από τις καλές τέχνες, στο βαθμό που οι πρώτες χρησιμοποιούν το ίδιο το σώμα, το πρόσωπο και την παρουσία του καλλιτέχνη ως μέσο, ενώ οι τελευταίες υλικά όπως ο πηλός, το μέταλλο ή η μπογιά, τα οποία μπορούν να καλουπωθούν ή να μεταμορφωθούν για να δημιουργήσουν κάποιο φυσικό αποτέλεσμα. Ο όρος «παραστατικές τέχνες» εμφανίστηκε για πρώτη φορά στην Αγγλική γλώσσα το 1711.

⁴ Αναλυτικό Πρόγραμμα Θεατρικής Αγωγής, Π.Δ. 132 /10-4-1990, ΦΕΚ 1373/18-10-2001, ΦΕΚ 303/13-03-2003

σωματική εμπειρία και μαθησιακή ενασχόληση», ως «βιωματική γνώση και διδακτική μεθοδολογία», ως «ελεύθερη έκφραση και διδασκόμενο μάθημα», ως «χρονικότητα της επικοινωνίας και διαχρονικότητα της αγωγής» (Γραμματάς, 2004).

Το «θέατρο στην εκπαίδευση» αποτελεί έναν ιδιαίτερα ευρύ όρο, ο οποίος προκαλεί σύγχυση καθώς του αποδίδονται διαφορετικά περιεχόμενα. Η Άλκηστις Κοντογιάννη, υποστηρίζοντας ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συνδέεται με πολλές παιδαγωγικές πρακτικές και ότι μετασχηματίζεται διαρκώς, διερωτάται αν μπορεί να διατυπωθεί ένας ορισμός της, δεδομένου ότι *«εμφανίζεται με τόσες πολλές μορφές, αποτελεί εργαλείο για τόσους πολλούς διαφορετικούς στόχους και γνωστικά αντικείμενα, απευθύνεται σε τόσες ηλικίες, ενώ κάθε δάσκαλος-εμπυχωτής και κάθε ομάδα δημιουργούν ο καθένας ένα νέο δικό του τρόπο έκφρασης, που δεν κλείνεται και δεν περιορίζεται σε ένα πλαίσιο καθοδήγησης, αλλά αναζητά τη δημιουργικότητα και αναπαριστά την ίδια τη ζωή και ό,τι ακόμα μπορεί να φανταστεί κανείς»*. (Άλκηστις, 2008:217). Ο Bruce Robbins (1988), πάλι, αναφέρει ότι: *«Οι ειδικοί υπογραμμίζουν ότι η χρησιμοποίηση των δραματικών τεχνικών ως μέθοδος διδασκαλίας δεν είναι το ίδιο πράγμα με τη διδασκαλία της θεατρικής αγωγής. Το θέατρο είναι μια μορφή τέχνης που εστιάζει σε ένα προϊόν, μια παραγωγή έργου για ένα ακροατήριο. Το δράμα στην τάξη –συχνά αποκαλούμενο ως δημιουργικές δραματικές ασκήσεις για να διαχωριστεί από το θέατρο- είναι άτυπο και εστιάζει στη διαδικασία της δραματικής ενεργοποίησης προς χάριν του μαθητευόμενου όχι του κοινού. Στο δράμα στην τάξη δεν μαθαίνει κανείς για το θέατρο αλλά μαθαίνει μέσω του θεάτρου»*. Την ευρύτητα του όρου «Θέατρο στην Εκπαίδευση» διαπιστώνει κανείς αναλογιζόμενος τους πολλούς και διαφορετικούς όρους που κατά καιρούς χρησιμοποιούνται: θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, εκπαιδευτικό δράμα, δραματικό παιχνίδι, δράμα, διερευνητική δραματοποίηση, θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, παιχνίδια ρόλων, θεατρική αγωγή, κοινωνικό θέατρο, θέατρο κοινότητας, διαδραστικό θέατρο, δραματοθεραπεία, όπως και ευρέως γνωστοί αγγλικοί όροι.⁵

⁵ Μερικοί από τους αγγλικούς όρους για το θέατρο στην εκπαίδευση είναι: drama in education, theatre in education, creative drama, applied drama, applied theatre, community theatre, process drama, inquiry drama, theatre for development

2.2 ΔΤΕ & Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί μία από τις μορφές «θεάτρου στην εκπαίδευση» συγκεκριμένα η προσφορά του Εκπαιδευτικού Δράματος (Drama in Education/DiE) στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης παιδιών ηλικίας 7-8 ετών. Για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μαθητών πρώιμης σχολικής ηλικίας, πραγματοποιήθηκαν παρεμβάσεις, που είχαν τη δομή θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος.

Ο Λενακάκης εξηγεί πως «η θεατροπαιδαγωγική είναι μια καλλιτεχνική επιστήμη που συνδυάζει το παιχνίδι και το θέατρο ως πρακτική τέχνη και την παιδαγωγική ως επιστήμη. Στη νέα αυτή διαλεκτική σύνθεση οι δύο κεντρικοί όροι, θέατρο και παιδαγωγική, χωρίς να χάσουν την αυτοτέλειά τους εμπλουτίζονται με νέα πεδία αναζήτησης. Η νέα ενότητα εμπεριέχει μεν στοιχεία της μίας και της άλλης, χωρίς όμως να εξαντλείται σε αυτά. Αποτελεί όχι το άθροισμά τους, αλλά ένα δυναμικό σύνολο που υπερβαίνει και τις δύο παραμέτρους» (Λενακάκης, 2008:460). Η Άλκηστις διευκρινίζει πως «*οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές μπορούν να ανταποκριθούν και στους γνωσιοκεντρικούς στόχους του μαθήματος, καθώς η δραστηριοποίηση των αισθήσεων και του σώματος που δρομολογείται στο παιχνίδι αυξάνει τη συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, ενδυναμώνει τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, ενώ καλλιεργεί την αποκλίνουσα/δημιουργική σκέψη του*» (Άλκηστις, 2012).

2.3 Εκπαιδευτικό Δράμα - Ιστορική αναδρομή

Σύμφωνα με την ιστορική αναδρομή που διαπραγματεύθηκαν για το Εκπαιδευτικό Δράμα οι Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007), στο βιβλίο τους «Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση», στις αρχές του 20^{ου} αι. το μεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης ασκεί κριτική στο ισχύον δασκαλοκεντρικό σύστημα με αίτημα μια μαθητοκεντρική διδασκαλία. Τότε είναι που το Δράμα κάνει την εμφάνισή του στην Αγγλία ως παιχνίδι ελεύθερης αυτοέκφρασης.

Γρήγορα αναθεωρούνται οι βασικές αρχές του και στη δεκαετία του '70 απομακρύνεται από το ατομοκεντρικό μοντέλο της ελεύθερης αυτοέκφρασης,

επηρεασμένο από τις θεωρίες των Vygotsky και Bruner. Τονίζεται η κοινωνική φύση του Δράματος και υιοθετείται ο διαμεσολαβητικός ρόλος του δασκάλου. Εκφραστές των τάσεων ήταν δάσκαλοι του Δράματος που έδωσαν ώθηση στη μεθοδολογία του. Ο Peter Slade διαχωρίζει το Παιδικό Δράμα από το θέατρο, πρεσβεύει πως έχει την αφετηρία στο παιχνίδι και υιοθετεί στις πρακτικές του τον αυτοσχεδιασμό. Ο Brian Way θέτει ως στόχο του Δράματος την αυτοπραγμάτωση-αυτογνωσία του ατόμου και αξιώνει το Δράμα ως εμπειρία των συμμετεχόντων. Συμβολή του θεωρείται η εισαγωγή ασκήσεων, που αφορούν την ενεργοποίηση των αισθήσεων, από το σύστημα του Στανισλάφσκι (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Μεγάλη συμβολή στο Δράμα θα έχει η Dorothy Heathcote επηρεασμένη από τον Bruner και έρευνες από το χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Η συνεισφορά της στο Δράμα αφορά στη διερεύνηση του νοήματος των πράξεων που αναπαριστούν οι μαθητές μέσω του αναστοχασμού, οδηγώντας τους σε μια νέα οπτική, επιρροή από το θέατρο του Μπέρτολτ Μπρεχτ. Η Dorothy Heathcote εντόπισε την αξία του Δράματος στη θέση του εμπλεκόμενου στη δραματική διαδικασία, στη θέση του άλλου και στην κατανόηση αυτής της θέσης. Η κριτική θεώρηση των πραγμάτων και μία σειρά σπουδαίων δασκάλων του Δράματος που εξελίσσουν τη διδακτική του Δράματος (Gavin Bolton, Cecily O'Neill, Michael Fleming, Norah Morgan Juliana Saxton, Jonothan Neelands, Tony Goode) φτάνουν με τον Augusto Boal στην ενεργοποίηση του θεατή, «δρων θεατής».

Σήμερα το Δράμα προσανατολίζεται στην «προβληματίζουσα εκπαίδευση» που οραματίστηκε ο Paulo Freire η οποία αγωνίζεται για την ανάδυση της συνείδησης και μια κριτική επέμβαση στην πραγματικότητα (Freire, 1977:90). Αποτελεί αντίδοτο στην «τραπεζική εκπαίδευση» η οποία προσπαθεί να διατηρήσει τη βύθιση της συνείδησης, με το δάσκαλο «καταθέτη γνώσεων» και τους μαθητές «παθητικά ταμειυτήρια».

Σύμφωνα με τον Bond *«Η ανθρωπιά μας δε μας δίνεται, τη δημιουργούμε και, για να τη δημιουργήσουμε, χρειάζεται να απαλλαγούμε από οποιαδήποτε ιδεολογία»* (Davis, 2005: xv). Αυτή η φράση καθρεφτίζει και τους στόχους του Δράματος στις μέρες μας.

Τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να επικρατεί η χρήση του όρου «Εκπαιδευτικό Δράμα» ή «Δράμα» ως μετάφραση του «Drama in Education/DiE». Ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιείται στον τίτλο του μεταπτυχιακού προγράμματος του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, που συστάθηκε το 2014. Χρησιμοποιείται επίσης από το «Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση», που συστάθηκε το 1998.⁶

Το Εκπαιδευτικό Δράμα ορίζεται ως μία παιδαγωγική διαδικασία, η οποία αντλεί από τη δραματική τέχνη ασκήσεις, εργαλεία και τεχνικές καθώς και από άλλες θεραπευτικές προσεγγίσεις με στόχο τη δημιουργική μάθηση, την έκφραση και την επικοινωνία των παιδιών (Άλκηστις, 2000:18). Κατά την Αυδή *«Το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία που υιοθετεί στοιχεία από το κοινωνικό θέατρο με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και την αποτελεσματική αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο. Στα αγγλικά χρησιμοποιούνται οι όροι “process drama” (δράμα διαδικασίας) ή ο πιο πρόσφατος “context drama” (δράμα σε ευρύτερο πλαίσιο). Αφορά τόσο τη διαθεματική προσέγγιση, όσο και την ύλη του αναλυτικού προγράμματος και σου δίνει τη δυνατότητα να δοκιμάσεις να περπατήσεις με τα παπούτσια ενός άλλου τις δικές του διαδρομές καθώς και να δεις πώς μοιάζει ο κόσμος από τη δική του οπτική γωνία»* (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:19). Ο Brian Way όρισε το Δράμα ως μια «πρόβα της ζωής» και το θεώρησε όχι απλώς ως μέθοδο στο σχολείο αλλά και ως μέσο για να εμπλουτίσει κανείς την ταυτότητά του, το εγώ του (Way, 1967:10).

2.4 Ανάλυση ρόλου ως στρατηγική του Εκπαιδευτικού Δράματος

Το μοντέλο του Δράματος στην εκπαίδευση βασίζεται στη μαθησιακή δύναμη που ενέχουν οι φαντασιακές καταστάσεις και οι ιστορίες οι οποίες δίνουν στο δάσκαλο-εμπυχωτή και τους μαθητές- ομάδα τη δυνατότητα να

⁶ Το «Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση» είναι ένα πολυσυλλεκτικό όργανο για την εκπαίδευση, μια επιστημονική ένωση για την προώθηση της έρευνας και της πράξης του θεάτρου, του εκπαιδευτικού δράματος, του θεατρικού παιχνιδιού και των άλλων παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση. Βλ. στο www.theatroedu.gr

χρησιμοποιούν τους χαρακτήρες «σαν να» ήταν αληθινοί σε αυτούς. Το κέντρο του Δράματος αφορά τη φυσική μας ικανότητα να φανταστούμε τους εαυτούς μας διαφορετικούς. Η φαντασιακή κατάσταση ξεκινά από τη στιγμή που φανταζόμαστε τον εαυτό μας «σα να» σε άλλους χρόνους, μέρη και ρόλους (Bolton, 1998).

Η ανάληψη ρόλου ή δραματοποίηση –η δραστηριότητα όπου κάποιος ισχυρίζεται το ρόλο ενός πραγματικού, ιστορικού ή φανταστικού προσώπου– είναι μια πολύχρονη εκπαιδευτική στρατηγική που εισήγαγε ο Piaget στη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης, που φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην αύξηση της ενσυναίσθησης (Underwood & Moore, 1982). Ανάληψη ρόλου είναι ο όρος που δίνουμε στην ικανότητα να βλέπουμε τον κόσμο από την προοπτική ενός άλλου ατόμου. *«Για να ερμηνεύσει το ρόλο, υιοθετεί την οπτική γωνία από την οποία ο ρόλος βλέπει τα πράγματα, προσπαθεί να προσδιορίσει τον εαυτό του μέσα από το ρόλο, προσπαθεί να δει τον άλλον μέσα του»* (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Υψηλές δεξιότητες ανάληψης ρόλου δίνουν στα άτομα την ικανότητα να προβλέπουν τις ανάγκες, τις αντιλήψεις, τις δράσεις των άλλων και να λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη του άλλου, όταν κάνουν διαπροσωπικές κρίσεις ή αποφασίζουν για διαπροσωπικές συμπεριφορές. Υποδυόμενοι ρόλους, τα σύνορα μεταξύ του εαυτού και του «άλλου» συναντιούνται και συγχωνεύονται με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προσωπικότητες που μπορούν να κατανοήσουν, να συναισθανθούν και να συμπονέσουν (Neelands, 2002). Ο Dan Zahavi (2014), υποστηρίζει πως μια εμπειρία στο «εμείς» δεν μπορεί να προκύψει μόνο από παρατήρηση ή με αυτό-εμπειρία. *«Χρειάζεται ένα ορισμένο ποσό αυτό-αλλοτρίωσης για να μειωθεί η απόσταση και να σας κάνει περισσότερο «σαν οι άλλοι» γιατί α) πρέπει να βιώσετε την οπτική του άλλου πάνω σας, β) να είστε ενήμεροι γι' αυτούς κι αυτοί ενήμεροι για εσάς, γ) να δείτε τον εαυτό σας μέσα από τα μάτια τους κι έτσι να γνωρίσετε τον εαυτό σας με τον ίδιο τρόπο που γνωρίζετε αυτούς. Όταν αυτό συμβεί μπορείτε να βιώσετε τον εαυτό σας σαν ένας από αυτούς να έρθετε στο «εμείς».*

Πιο ώριμα επίπεδα ανάληψης ρόλου συνδέονται με χαμηλότερα επίπεδα επιθετικότητας και πιο θετικές κοινωνικές συμπεριφορές σε συνομηλίκους, όπως το μοίρασμα και η βοήθεια. Η έρευνα δείχνει σημαντικές συσχετίσεις

ανάμεσα σε δεξιότητες ανάληψης ρόλου και την πιθανότητα ισχυρών αμοιβαίων φιλιών και γενικά αυξημένης δημοτικότητας. Ο Selman (1980), εξήγησε ότι έχει μεγαλύτερη αξία η διαδοχική σειρά που οι δεξιότητες ανάληψης ρόλου αποκτούνται παρά η συγκεκριμένη ηλικία έναρξης. Μάλιστα πρότεινε ένα μοντέλο πέντε σταδίων για την ανάπτυξη της κοινωνικής γνωστικής κατανόησης των παιδιών. Πότε θα φτάσει το κάθε παιδί σε κάθε στάδιο είναι ρευστό, γιατί εξαρτάται και από εξωτερικούς παράγοντες όπως η κοινωνική τάξη.

Η ανάληψη ρόλου είναι μια στρατηγική πολλά υποσχόμενη καθώς έχει θετική επιρροή στην αντίληψη προβλημάτων, στη συντήρηση πίστης και σχετικές στάσεις και διαθέσεις. Η ανάληψη ρόλου αποθαρρύνει τη βιαστική και επιφανειακή εξέταση προβλημάτων ενώ διευκολύνει την κατασκευή πλήρως επεξεργασμένων, πιθανώς καινοτόμων μοντέλων προβλημάτων. Αποθαρρύνει την άκαμπτη άποψη και την υπεροψία στην αντίληψη του εαυτού, ενώ ενθαρρύνει γνωστική και προσωπική ευλυγισία. Δοκιμάζει κάνει πρακτική, επίμονη, τίμια, εμπειριστατωμένη ενασχόληση με το θέμα σε εναλλαγή με αναστοχαστική απόσταση και ευέλικτη εκχώρηση.

2.5 Τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος

Για την αναπαραγωγή θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών, κατά το σχεδιασμό Εκπαιδευτικού Δράματος, χρησιμοποιούνται άπειρες τεχνικές που προέρχονται από το σύνολο των δράσεων και των τεχνικών που μας προσφέρει η θεατρική χοάνη, οι παραστατικές τέχνες, το παιχνίδι στην ευρύτερη του έννοια, αλλά και στη ζωή. Οι κύριοι άξονες πάνω στους οποίους αναπτύσσονται αυτές οι τεχνικές είναι: α) τεχνικές που οριοθετούν το δραματικό πλαίσιο, β) τεχνικές που αφορούν το αφηγηματικό μέρος της ιστορίας και την ανάπτυξη της πλοκής (Narrative), γ) τεχνικές που αφορούν τη δημιουργία αναπαραστάσεων (Poetic), δ) τεχνικές που εμβαθύνουν στον αναστοχασμό⁷ των συμμετεχόντων αναφορικά με τη δραματική εμπειρία (Reflective).

⁷ Αφορά μια συζήτηση με τα μέλη της ομάδας στο τέλος της διαδικασίας, όπου «καταγράφουν» την εμπειρία τους, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Άλκηστις: «Η διαδικασία αυτή μπορεί να ρίξει φως στην εσωτερική πλευρά αυτής της εμπειρίας για κάθε μέλος ξεχωριστά και για όλη την ομάδα. Τα παιδιά παρατηρούν συνειδητά, εμβαθύνουν και αναλογίζονται την όλη διαδικασία: Πώς προέκυψαν τα

Κύριος στόχος του Δράματος είναι η μάθηση με την έννοια της διαπραγματεύσεως και της κατασκευής νοήματος. Στο Δράμα οι συμμετέχοντες, σε συνεργασία με το δάσκαλο, διαπραγματεύονται το νόημα μιας έννοιας και καλούνται να δράσουν ανάλογα, μέσω θεατρικών τεχνικών. Η παρουσίαση με τις τεχνικές του δράματος που βοηθούν στην εμπάθυνση, αλλά και την πρόοδο της δράσης (διάδρομος συνείδησης, ανακριτική καρτέκλα, δάσκαλος σε ρόλο, τάξη σε ρόλο, παγωμένη εικόνα, γλυπτό, περίγραμμα ρόλου στον τοίχο, ημερολόγιο, γράμμα, αντιστροφή ρόλου, κ.α.) επιτρέπουν στα παιδιά να συμπεριφερθούν σαν να ήταν μέσα στην κατάσταση, να πάρουν θέση, μα κύρια να αναστοχαστούν. Το Δράμα έχει μαζί διανοητικό και συναισθηματικό αποτύπωμα στους συμμετέχοντες. Κρατά έναν καθρέφτη και αφήνει να εξετάσουμε τον εαυτό μας καθώς παράλληλα εμβαθύνει στα ανθρώπινα κίνητρα και τη συμπεριφορά. Ανοίγει την προοπτική μας μέσω ιστοριών που απεικονίζουν τη ζωή μας από διαφορετικές οπτικές. Μέσα από τη δραματική διαδικασία επιτυγχάνεται η βιωματική μάθηση και η γνώση, ενισχύεται η αυτοέκφραση και εξελίσσεται σε μεγάλο βαθμό η σχέση με τους άλλους και με τον εαυτό (Άλκηστις, 1998).

2.6 Ο ρόλος του εμπυχωτή

« Διδάσκω σημαίνει εμπυχώνω. Και εμπυχώνω σημαίνει εγκαρδιώνω, γοητεύω, ενθουσιάζω, ξυπνάω συνειδήσεις. Για την εμπύχωση όμως απαιτείται ευλυγισία σκέψης και δράσης ευαισθησία, δημιουργικότητα, αυτογνωσία και αυτοκυριαρχία» (Λενακάκης, 2013). Κύρια λειτουργία του δασκάλου σε ρόλο-εμπυχωτή είναι η παρατήρηση της συμπεριφοράς και της εξέλιξης των ατόμων και της ομάδας. Η συνεχής θεωρητική επεξεργασία όσων παρατηρεί, τον οδηγεί στις υποθέσεις που κάνει για να καταλήξει στη διατύπωση προτάσεων. (Αρχοντάκη, & Φιλίππου, 2003) Η πορεία που ακολουθεί ο εμπυχωτής είναι η προοδευτική και σταθερή διείσδυση. Από τα καθημερινά γεγονότα, από τα πράγματα που φαίνονται, από τα θέματα που απασχολούν την ομάδα και τον περίγυρο προχωρεί σε βαθύτερα στρώματα, που αγγίζουν το υποσυνείδητο, το αρχέτυπο, τις πιο βαθιές και μύχιες σκέψεις των παιδιών (Κουρετζής, 1991: 47).

ερεθίσματα, πώς αντέδρασαν και πώς ανταποκρίθηκαν σε αυτά, ποιους ρόλους επέλεξαν και γιατί, ποιες λύσεις έδωσαν, ποια ήταν τα ευρήματά τους, πώς ξεπέρασαν διάφορες δυσκολίες».

Σε καμία περίπτωση δεν μπαίνει στο κέντρο της δράσης. Σύμφωνα με τη μεγάλη δασκάλα του Δράματος Dorothy Heathcote: *«Η σπουδαιότητα της ικανότητας του εμπυχωτή, έγκειται στο να δημιουργεί μια απελευθερωτική ατμόσφαιρα, αλλάζοντας ο ίδιος τον ρόλο του από πανειδήμονα σε συμπαίκτη σύμφωνα με τον οποίο δεν γνωρίζει πάντα το πώς για οτιδήποτε, αλλά παντρεύει τις ιδέες του με αυτές των παιδιών»*. Γι αυτό και οι ρόλοι που αναλαμβάνει είναι συχνά άτομου σε νευραλγική θέση για να ωθεί τις εξελίξεις, κυρίως χαμηλού κύρους που χρειάζεται βοήθεια και σπάνια υψηλού κύρους, στις περιπτώσεις που η ομάδα είναι ανεκπαιδευτη ή αποτελείται από άτομα με ειδικές ανάγκες (Hornbrook, 1989).

2.7 Ο ρόλος του Δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία

Δράμα σημαίνει δράση και παιδί σημαίνει έντονη ανάγκη για δράση. Οι δραστηριότητες του Δράματος βοηθούν στην έκφραση και τον έλεγχο των συναισθημάτων, κινητοποιούν άλλα ανεξερεύνητα συναισθήματα και μερικές φορές βοηθούν την αποφόρτιση των αρνητικών. Τα παιδιά εκφράζουν στο δραματικό παιχνίδι αρνητικά συναισθήματα σε ένα περιβάλλον οικείο και ασφαλές, χωρίς να φοβούνται τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους. Παράλληλα αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων και επικοινωνούν τη δική τους συναισθηματική κατάσταση. Με τον τρόπο αυτό βελτιώνουν τον τρόπο συμπεριφοράς τους, γίνονται περισσότερο ευαίσθητα, αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση, η αυτοεκτίμηση, αυξάνεται το αίσθημα της συμπόνιας, της συμπάθειας και καλλιεργείται η συναισθηματική αυτοαντίληψη (Τσιάρας, 2014: 193-197).

Το Δράμα στην εκπαίδευση παιδιών μπορεί να λειτουργήσει σε δύο κατευθύνσεις: είτε προς όφελος της καθεστηκυίας κουλτούρας, είτε προς όφελος της αυτοπραγμάτωσης του ατόμου. Όσον αφορά το πρώτο, πρόκειται για την παραδοσιακή πλευρά του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου ο κομφορμισμός και η διστακτικότητα για οποιαδήποτε παρέκκλιση από τα παραδοσιακά και δεδομένα, οδηγεί το άτομο να συμφωνήσει με τους όμοιούς του και συνεπώς να συμμορφωθεί με τους κοινωνικούς κανόνες (Adigusel, 2002). Όσον αφορά το δεύτερο, όπου το άτομο συμπεριφέρεται σαν

αυτόβουλο, σκεπτόμενο ον που υπερασπίζεται τις απόψεις του, το Δράμα, το οποίο κατέχει σημαντική θέση όσον αφορά τη στήριξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, βοηθά τα άτομα να μάθουν, να συνειδητοποιήσουν τον εαυτό τους και να βελτιώσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας με τους άλλους. Δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να μάθει μέσω της εμπειρίας, χάρη στην αλληλεπίδραση που είναι μέσα στη φύση του, με τη μορφή των ομαδικών δραστηριοτήτων.

Σε έρευνα της Διατσίδου (2014), που αφορούσε τη « Διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιοποίηση των θεατρικών πρακτικών ως μέσου ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, με έμφαση στη μέθοδο της Διερευνητικής Δραματοποίησης», φάνηκε πως, ενώ είναι θετική η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις θεατρικές τεχνικές, είναι διστακτικοί να τις εφαρμόσουν στην τάξη. Τα ευρήματα ενισχύει η άποψη του Λενακάκη (2013), ότι το παιχνίδι και το θέατρο ως βασική αρχή δ/λίας & μάθησης στη δημοτική εκπ/ση είναι σχεδόν ανύπαρκτες.

Πάρα πολλές ερευνητικές εργασίες έχουν αξιοποιήσει το Εκπαιδευτικό Δράμα σε πλήθος μαθημάτων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και σε ποικίλες ομάδες παρέμβασης από την προσχολική ηλικία ως τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Σε έρευνα της Αλεβίζου (2014), που αξιοποίησε ψηφιακό και εφαρμοσμένο Δράμα σε 40 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών, προτείνεται η συστηματική ένταξη του εφαρμοσμένου Δράματος στο νηπιαγωγείο. Παρατήρησε ότι μέσα από τη βιωματική μέθεξη, τα παιδιά αισθάνονται συνδημιουργοί και συμπαίκτες των ηθοποιών και νιώθουν ότι έχουν μεγαλύτερη επικοινωνιακή σχέση με αυτήν εκλαμβάνοντας το ζωντανό θέαμα μέρος της δικής τους πραγματικότητας. Οι Δημητριάδου & Σταμούλη (2012), έκαναν εφαρμογή τεχνικών μουσικοθεραπείας και δραματοθεραπείας σε 30 παιδιά με ειδικές ανάγκες ως θεραπευτική συνέργεια και ενίσχυση της ενσυναίσθησης. Αναδείχτηκαν ικανότητες που ούτε τα ίδια τα παιδιά, ούτε οι άνθρωποι στο κοντινό και ευρύτερο περιβάλλον τους πίστευαν ότι υπήρχαν. Και, καταλήγουν, αυτό είναι ένα από τα σημαντικότερα δώρα της εκπαίδευσης. Η Σιώμου, (2013) ερεύνησε, την ανάπτυξη της Διαπολιτισμικότητας με τη μέθοδο της Δραματοποίησης, σε 17 μαθητές και δηλώνει πως τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, προσφέρουν νέες

μεθόδους προσέγγισης της γνώσης, ενθαρρύνοντας όσους συμμετέχουν να αμφισβητούν τις εικόνες και τις επιφανειακές αλήθειες.

Εκτός από τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές θεματικές και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ομάδες, έρευνες έχουν γίνει και στα παραδοσιακά μαθήματα. Η Κατσαρίδου (2011), μελέτησε τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε μια τάξη 18 μαθητών Δ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου με τη χρήση της μεθόδου της Δραματοποίησης. Συνδυάζοντας τους κόσμους της λογοτεχνίας με τον πραγματικό, ήταν σε θέση να αποκτήσουν γνώσεις, να κρίνουν καταστάσεις, να αναζητήσουν λύσεις και να ενδυναμωθούν αναφορικά με ζητήματα που τους προβληματίζουν.

Εν κατακλείδι, το Δράμα περιέχει όλα αυτά τα στοιχεία που αποτελούν το πλαίσιο για ν' αναπτυχθούν ικανότητες συνεργασίας, φιλίας, αλtruισμού και είναι πιο αποτελεσματικό από τις παραδοσιακές τεχνικές της εκπαίδευσης (Sessoms, 2007· Pecaski Mc Lennan, 2008)

ΜΕΡΟΣ Β΄
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Καθορισμός του προβλήματος.

Παρότι το Εκπαιδευτικό Δράμα εξαιρείται στη διεθνή βιβλιογραφία, για την καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων, δεν υπάρχουν αρκετά ερευνητικά πορίσματα. Οι μόνες έρευνες που εντοπίστηκαν αφορούσαν άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως αυτισμό (Hartigan, 2012· Kemppe & Tissot, 2012), με μαθησιακές δυσκολίες (Cruz, Rey, Lian & Morreau, 2010· Δημητριάδου και Σταμούλη, 2012), ή κώφωση (Onalan Akfrirat, 2004), ενώ όσον αφορά τον τυπικό πληθυσμό, οι έρευνες αφορούσαν φοιτητές (Τσίτσας, 2009; Akyol & Hamamci, 2007, Τσιάντου, 2011) και παιδιά είτε προσχολικής ηλικίας (Καραμάνη, 2011; Αλεβίζου, 2014), είτε από 10 ετών και πάνω (Κατσαρίδου, 2011). Πιο ειδικά για τις ηλικίες από 10 ετών και άνω, υπάρχουν πάρα πολλές μελέτες, που επικεντρώνονται όμως σε εκείνες τις ιδιότητες που αναπτύσσουν ή επηρεάζουν την Ενσυναίσθηση (Mitsoroulou & Gionazolias, 2011; Kokkinos & Kipritsi, 2011; Gini et al., 2006; Γκαβογιαννάκη & Ματσοπούλου, 2011; Αλεξόπουλος, 2011; Μπαξεβάνη, 2014). Διαπιστώνεται λοιπόν πως απουσιάζουν εντελώς έρευνες καλλιέργειας της Ενσυναίσθησης, που αφορούν τις ηλικίες των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, όπου τα παιδιά βιώνουν νέες και, πολλές φορές, πρωτόγνωρες εκπαιδευτικές και κοινωνικές εμπειρίες. Κι εδώ όσες έρευνες υπάρχουν αφορούν τις ιδιότητες επηρεάζουν την Ενσυναίσθηση (Valiente et al., 2006). Συνεπώς μία μελέτη που θα αφορά το ρόλο του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ανάπτυξη της Ενσυναίσθησης παιδιών τυπικού πληθυσμού, πρώτης σχολικής ηλικίας και συγκεκριμένα 7-8 ετών κρίνεται αναγκαία.

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε αν η Εκπαίδευση με Δράμα είναι αποτελεσματική στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης παιδιών Δευτέρας δημοτικού. Τα παιδιά βρίσκονται σε οριακό εξελικτικό στάδιο, αλλά προσδοκούμε πως το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι το ιδανικό μέσο για την

επίτευξη του στόχου μας, εξασφαλίζοντας εκείνο το εκπαιδευτικό κλίμα που διδάσκει τον περιορισμό της εγωκεντρικότητας στο σχολικό περιβάλλον, σεβόμενο ταυτόχρονα τη φύση του παιδιού.

Ο λόγος που η έρευνα επικεντρώθηκε στις μικρές ηλικίες του δημοτικού είναι γιατί τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η παιδική ηλικία είναι καλύτερη για την εφαρμογή προληπτικών προγραμμάτων, από την εφηβική (Lock, & Barrett, 2003). Ερευνητικά δεδομένα δηλώνουν πως τόσο σε νευρολογική βάση όσο και σε ψυχολογική, η ενσυναίσθηση υφίσταται αναπτυξιακές αλλαγές κατά την παιδική και εφηβική ηλικία (Singer, 2006). Αυτό οφείλεται κυρίως στη γνωστική ωριμότητα των παιδιών και στις περισσότερες συναισθηματικές εμπειρίες και βιώματά τους (Eisenberg, Spinrad, & Sadovsky, 2006).

Με βάση τη βιβλιογραφία και λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης⁸ του παιδιού» θα χρησιμοποιήσουμε μια κατάλληλη παιδαγωγικά διδακτική μεθοδολογία, το Εκπαιδευτικό Δράμα, ώστε να εγείρουμε τις ενσυναισθητικές δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν διευκολυντικό παράγοντα επιτυχημένης κοινωνικοποίησης. Πιστεύουμε πως συγκεκριμένες συμπεριφορές που παρουσιάζονται σε αυτή την ηλικία όπως η δυσλειτουργία της ομαδικότητας, η έλλειψη αλληλοκατανόησης με φυσικό συνεπακόλουθο τις αλληλοκατηγορίες και τα κοροϊδευτικά πειράγματα, η άρνηση τήρησης των κανόνων και σε μικρότερα ποσοστά η αδυναμία αντίληψης των συναισθημάτων των συμμαθητών, θα βελτιωθούν. Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία συμπεριφορές οι οποίες αντανακλούν ελλιπή έλεγχο των συναισθημάτων, της συμπεριφοράς και της προσοχής (οι οποίες γίνονται φανερές μέσα από επιθετική συμπεριφορά, αδυναμία συμμόρφωσης με τους κανόνες, παρορμητικότητα και ελλειμματική προσοχή) τείνουν να παραμείνουν σταθερές στη διάρκεια του χρόνου αυξάνοντας τον κίνδυνο για αρνητικά κοινωνικά, σχολικά και συμπεριφορικά αποτελέσματα (Prinstein, & La Geca, 2004· Loeber, 1990). Ιδιαίτερα στα παιδιά που εμφανίζουν συνοδά προβλήματα συμπεριφοράς όπως επιθετικότητα, υπερκινητικότητα, παρουσιάζεται μειωμένη

⁸ Ο L. Vygotsy ορίζει: «Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (**zone of proximal development**) αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομήλικους.

σχολική επιτυχία και κοινωνική προσαρμογή (Pope, & Bierman, 1999 · Raver et al., 2008).

Σύμφωνα με τη θεωρία Κοινωνικής ανάπτυξης (Hawkins et al., 1992) τα θετικά κοινωνικά ή τα αντικοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς αρχίζουν να διαμορφώνονται νωρίς στη ζωή του παιδιού από τους σημαντικούς φορείς κοινωνικοποίησης όπως η οικογένεια και το σχολείο.

Η αναγκαιότητα της ηθικής διάπλασης σ' έναν κόσμο που οι αξίες και τα ιδεολογικά στηρίγματα φαίνεται να καταρρέουν, συνεχώς αυξάνει. Στοχευμένα προγράμματα παρέμβασης μπορούν να πετύχουν τη δημιουργία αλλαγής σε επίπεδο στάσεων.

3.2 Σκοπός της παρούσας έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί η επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης Εκπαιδευτικού Δράματος, διάρκειας εννέα εβδομάδων, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης παιδιών Β' τάξης Δημοτικού Σχολείου.

3.3 Υλοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας

Η έρευνα περιορίστηκε στη μελέτη της επίδρασης ενός προγράμματος παρέμβασης Εκπαιδευτικού Δράματος στην ενσυναίσθηση παιδιών Β' τάξης Δημοτικού Σχολείου ΕΑΕΠ του Ν. Αργολίδας, όπου η ερευνήτρια δίδασκε.

Το πρόγραμμα διήρκεσε όλο το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2015 συνολικά. Άρχισε την τελευταία εβδομάδα του Σεπτεμβρίου και ολοκληρώθηκε πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων. Υπήρξε προπαρασκευαστικό στάδιο προετοιμασίας της τάξης, που αφορούσε τη γνωριμία με τα συναισθήματα, τις δύο πρώτες εβδομάδες του Σεπτεμβρίου.

Η ομάδα που παρακολούθησε το πρόγραμμα συμμετείχε σε δεκαπέντε δίωρες παρεμβάσεις που πραγματοποιούνταν την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης μέσα στην τάξη τους. Λήφθηκε μέριμνα να είναι δίωρο συνεχόμενο της πρώτης & της δεύτερης διδακτικής ώρας, ώστε αν δεν επαρκεί ο χρόνος, να υπάρχει η

δυνατότητα να ολοκληρώνεται η παρέμβαση μέσα στην ίδια μέρα και να μην υπάρχει πίεση χρόνου.

Οι ομάδες (πειραματική & ελέγχου) ήταν μεικτές (κορίτσια & αγόρια) και δεν είχαν προηγούμενη (ή παράλληλη) με το πρόγραμμα εμπειρία από οποιοδήποτε πρόγραμμα Εκπαιδευτικού Δράματος, πέρα από ό,τι προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα των ΕΑΕΠ σχολείων της Ελλάδας.

3.4 Υποθέσεις

3.4.1 Ερευνητικές υποθέσεις

Στα πλαίσια των παραπάνω προβληματισμών, στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να ελέγξει αν η Δραματική Τέχνη συμβάλει και βελτιώνει την ανάπτυξη της Ενσυναίσθησης μαθητών ηλικίας 7-8 ετών, οι οποίοι ακόμα αναπτυξιακά εξελίσσονται, με στόχο τις πετυχημένες αλληλεπιδράσεις και την αρμονική ένταξη μέσα στην ομάδα τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα συνάδουν με το σκοπό και τους στόχους της έρευνάς μας, καθώς και με τη φύση της Ενσυναίσθησης.

- 1) Το πρόγραμμα παρέμβασης Εκπαιδευτικού Δράματος επιδρά στην ενσυναίσθηση παιδιών Β΄τάξης Δημοτικού Σχολείου, ηλικίας 7-8 ετών. Υποτέθηκε ότι θα υπάρξει διαφορά μεταξύ των ομάδων, όσον αφορά την ενσυναίσθηση των παιδιών. Η πειραματική ομάδα θα αναπτύξει υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης από την ομάδα ελέγχου. Με βάση τα πορίσματα των παρεμβάσεων με Εκπαιδευτικό Δράμα που μελετήθηκαν (δεν βρέθηκε ανάλογο για Β΄τάξη), υποτέθηκε πως θα υπάρξει βελτίωση στη συναισθηματική, γνωστική ενσυναίσθηση, στη φαντασία και το προσωπικό άγχος.
- 2) Η πειραματική ομάδα θα παρουσιάσει σταθερή βελτίωση του επιπέδου ενσυναίσθησης.

3.4.2 Στατιστικές υποθέσεις

3.4.2.1 Μηδενικές υποθέσεις

Δε θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ως προς το επίπεδο ενσυναίσθησης μετά την παρέμβαση με Εκπαιδευτικό Δράμα. Ειδικότερα:

- Δε θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου για τον παράγοντα συναισθηματική ενσυναίσθηση.
- Δε θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου για τον παράγοντα γνωστική ενσυναίσθηση.
- Δε θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στον παράγοντα φαντασία.
- Δε θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου για τον παράγοντα προσωπικό στρες.

3.4.2.2 Εναλλακτικές υποθέσεις

Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ως προς το επίπεδο ενσυναίσθησης μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Ειδικότερα:

- Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου για τον παράγοντα συναισθηματική ενσυναίσθηση.
- Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου για τον παράγοντα γνωστική ενσυναίσθηση.
- Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου για τον παράγοντα φαντασία.
- Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου για τον παράγοντα προσωπικό στρες.

3.5 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 51 μαθητές/τριες, Β΄τάξης δημόσιου Δημοτικού Σχολείου ΕΑΕΠ Ν. Αργολίδας, ηλικίας 7-8 ετών. Το δείγμα καθορίστηκε από τα δεδομένα του μαθητικού πληθυσμού του σχολικού έτους που εφαρμόστηκε η έρευνα, στο σχολείο το οποίο εργαζόταν η γράφουσα ως εκπαιδευτικός- ερευνήτρια. Το συγκεκριμένο σχολείο διέθετε διπλά τμήματα στη Β΄ τάξη με πρακτικό αποτέλεσμα να μπορεί να χρησιμοποιηθεί το ένα τμήμα ως πειραματική ομάδα και το άλλο σαν ομάδα ελέγχου. Την πειραματική ομάδα αποτέλεσαν 26 μαθητές (18 αγόρια , 8 κορίτσια), ενώ την ομάδα ελέγχου 25 μαθητές (19 αγόρια, 6 κορίτσια). Η πειραματική ομάδα παρακολούθησε πρόγραμμα παρέμβασης με δραστηριότητες Εκπαιδευτικού Δράματος, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν συμμετείχε συστηματικά σε πρόγραμμα παρέμβασης εκτός από δραστηριότητες που υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων ΕΑΕΠ. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους Οκτώβριος 2016 με Δεκέμβριος 2016.

Για τη δεοντολογία της έρευνας τηρήθηκε η αρχή της συνειδητής συναίνεσης των υποκειμένων (Mertler, 2012:102-108; Coheh, & Manion, 1994:475), καθώς εξασφαλίστηκε η συναίνεση από όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες, το σχολείο, τους γονείς και τους μαθητές, ενώ κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων υπήρξε δέσμευση ότι θα τηρηθούν οι αρχές της ιδιωτικότητας, της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας (Cohen & Manion 1994: 496-501, 511). Επίσης ζητήθηκε από τους γονείς να μη συμμετέχουν οι μαθητές σε εξωσχολικές θεατρικές δραστηριότητες στο διάστημα διεξαγωγής της έρευνας.

3.6 Τεστ μέτρησης

Για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης των παιδιών χρησιμοποιήθηκε το *Feeling & Thinking Instrument* (Garton and Gringart, 2005), Αποτελείται από δεκαοκτώ προτάσεις αυτοαναφοράς με επιλογές σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert με χαρακτηρισμούς: «Καθόλου», «Ελάχιστα», «Μέτρια», «Αρκετά» και «Πολύ». Οι προτάσεις: 3, 4, 7, 12, 13, 14, 15, 17 και 18 κωδικοποιήθηκαν αντίστροφα. Οι προτάσεις αυτοαναφοράς αντιστοιχούν σε τέσσερα διαφορετικά συστατικά

της ενσυναίσθησης που ελέγχουν τέσσερις παράγοντες-υποκλίμακες της ενσυναίσθησης: α) την υποκλίμακα “συναισθηματικό ενδιαφέρον” αντιπροσωπεύουν πέντε προτάσεις, β) την υποκλίμακα “προοπτική του άλλου” αντιπροσωπεύουν πέντε προτάσεις, γ) την υποκλίμακα “προσωπικό άγχος”, αντιπροσωπεύουν τέσσερις προτάσεις και δ) την υποκλίμακα “φαντασία”, αντιπροσωπεύουν τέσσερις προτάσεις. Το εργαλείο αυτό έχει χρησιμοποιηθεί⁹ σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, μεγαλύτερης ηλικίας.

Για την αξιοπιστία του εργαλείου μέτρησης ο ερευνητής προέβει σε πρό-έλεγχο του ερωτηματολογίου σε μία τάξη Β΄ Δημοτικού ημιαστικής γειτονικής περιοχής, όπου δόθηκε η κλίμακα που επρόκειτο να χορηγηθεί στην έρευνα και κατέγραψε τις φωναχτές παρατηρήσεις (think alouds) των μαθητών. Στόχος ήταν να εξασφαλιστεί η γλωσσική εννοιολογική καταλληλότητα του ερωτηματολογίου και να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις σε ό,τι αφορά το βαθμό δυσκολίας του. Ακολούθησε πιλοτικό τεστ σε μαθητές Β΄ τάξης γειτονικού σχολείου της πόλης, ώστε να αποφασιστεί ο τρόπος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες έγινε η συλλογή δεδομένων στην πειραματική και την ομάδα ελέγχου ήταν ελεγχόμενες και κατά το δυνατόν ομοιόμορφες δεδομένου ότι η ερευνήτρια ήταν εκείνη η οποία ήταν υπεύθυνη και συντόνιζε τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων στα δύο τμήματα πριν και μετά την παρέμβαση. Οι μετρήσεις έγιναν εντός της τάξης και αποφασίστηκε να συμπληρώσουν οι είκοσι έξι μαθητές το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς τους σε τρεις υποομάδες των οκτώ μαθητών για τον καλύτερο έλεγχο της διαδικασίας. Οι δύο ομάδες έκαναν μια αρχική μέτρηση κατά το μήνα Οκτώβριο. Η παρουσίαση των τεστ έγινε με παιγνιώδη τρόπο, για να ξεπεραστεί το άγχος και η συστολή που συχνά εμποδίζουν τα παιδιά να αποδώσουν καλά (Brown, Sherrill, & Gench, 1981), διήρκεσε μία διδακτική ώρα για κάθε υποομάδα και έγινε ομαδικά βήμα-βήμα με τη βοήθεια της ερευνήτριας. Αφού πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση με εκπαιδευτικό Δράμα στην πειραματική

⁹ Αφορά έρευνα του 2011 των Κων. Μ. Κόκκινου & Ειρ. Καπρίτση με θέμα “The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents” σε 206 μαθητές 10-13 ετών ΣΤ΄ δημοτικού στη Β. Ελλάδα.

ομάδα μόνο, ακολούθησε η τελική μέτρηση και για την πειραματική και για την ομάδα ελέγχου πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων. Δόθηκε μεγάλη σημασία για τη χρονική στιγμή της τελικής μέτρησης, ώστε να εξασφαλιστεί ότι τα αποτελέσματα προκύπτουν από την επίδραση του σχολικής παρέμβασης κατά το δυνατόν.

3.7 Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, εφαρμόστηκε η εμπειρική-αναλυτική μέθοδος και πιο ειδικά το οιονεί πειραματικό σχέδιο (quasi-experimental design), το οποίο βρίσκεται πολύ κοντά στο αληθινό πείραμα, αλλά διαφέρει από αυτό ως προς το ότι δε βασίζεται σε τυχαία δειγματοληψία (Mertler, 2012: 101 · Cohen & Manion, 1994: 236). Η συνηθέστερη μορφή οιονεί πειραματικού σχεδίου στη σχολική τάξη, η οποία εφαρμόστηκε και στην παρούσα έρευνα, είναι αυτή του ελέγχου πριν και μετά με το εργαλείο συλλογής δεδομένων στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου (pretest-posttest control group design), όπου η ομάδα ελέγχου δεν εκτίθεται στο χειρισμό-παρέμβαση (Mertler 2012: 102; Cohen & Manion: 236, 268).

Σήμερα η έρευνα στο χώρο των κοινωνικών επιστημών έχει πάρει αποστάσεις από το μοντέλο –παραδοσιακό θετικιστικό – του μπιχεβιορισμού. Ο Sergiovanni υποστηρίζει πως δεν είναι δυνατόν με νόμους να προβλέψουμε τη φυσική συμπεριφορά, διότι εκτός από την ενστικτώδη και άλλες χαμηλού επιπέδου λειτουργίες οι άνθρωποι δε συμπεριφέρονται, αλλά δρουν. Αναγνωρίζεται ότι οι ανθρώπινοι αισθητηριακοί και νοητικοί μηχανισμοί επηρεάζονται από αξίες και πιθανές προλήψεις ή άλλους παράγοντες που δημιουργούν σύγχυση και επηρεάζουν την παρατήρηση, με αποτέλεσμα να έχουν αναπτυχθεί στρατηγικές που αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις αυτές. Η στρατηγική που επιλέχτηκε για να ισχυροποιηθεί η έρευνά μας ήταν η τριγωνοποίηση. Ως τριγωνοποίηση μπορεί να οριστεί η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων για τη μελέτη κάποιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Cohen & Manion, 1997:321). Η ποιοτική μέθοδος θεωρήθηκε κατάλληλη για μια σε βάθος ερμηνεία των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας.

Εισάγαμε ποιοτικά στοιχεία στην έρευνά μας (Μάγος, 2005), με φύλλο παρατήρησης, κριτικό φίλο/η και συνεντεύξεις από συναδέλφους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που δίδασκαν στο πειραματικό τμήμα, πριν και μετά. Τυχαίες συνεντεύξεις γονέων μετά την παρέμβαση συμπλήρωσαν τα ποιοτικά δεδομένα. Κρίθηκε απαραίτητη η συλλογή πρωτογενών στοιχείων από τον ίδιο τον ερευνητή στο χώρο και τον κόσμο των υποκειμένων της έρευνας του γιατί χωρίς ποιοτική ανάλυση των φαινομένων, θα οδηγηθεί σε συμπεράσματα που δε θα έχουν πληρότητα (Λυδάκη, 2001:127-128). Πιο ειδικά οι ποιοτικές μέθοδοι αναδεικνύουν τα νοήματα της κοινωνικής και εκπαιδευτικής δράσης σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, ενώ οι ποσοτικές μέθοδοι με τη μέτρηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών είναι πιο κατάλληλες για την περιγραφή των δομικών ιδιοτήτων και κοινωνικών συστημάτων (Κυριαζή, 2002: 334).

Παράλληλα χρησιμοποιήσαμε διάφορα οπτικοακουστικά μέσα (βιντεοκάμερα, φωτογραφίες), με σκοπό η χρήση τους να μας βοηθήσει να εξασφαλίσουμε την ακρίβεια, την αυθεντικότητα και την αντικειμενικότητα των λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών, καθώς και την ανάλυση τους (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Χρησιμοποιήθηκε το υλικό αυτό ως ανατροφοδότηση της ερευνήτριας, για την παρατήρηση του ύφους της και την αρτιότερη οργάνωση της επόμενης παρέμβασης.

Για την εγκυρότητα της έρευνας εφαρμόστηκαν δεκαπέντε συνολικά διδακτικές παρεμβάσεις, ώστε να εξασφαλιστούν επαρκείς επαναλήψεις των κύκλων σχεδιασμού-δράσης-αναστοχασμού της έρευνας δράσης (Stringer 2007, 58· Melrose, 2001). Υπήρξε προπαρασκευαστικό στάδιο εξοικείωσης των μαθητών με τα συναισθήματα και τις εκδηλώσεις τους (στο πρόσωπο, το σώμα, την καρδιά), καθώς υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις στη βιβλιογραφία σχετικά με τη συναισθηματική ενημερότητα και την αυτοαντίληψη των παιδιών αυτής της ηλικίας, πτυχές όμως που διαδραματίζουν ουσιώδη ρόλο στην εμφάνιση της ενσυναίσθησης.

Η παρέμβαση εντάχθηκε στο πλαίσιο της «Ευέλικτης ζώνης» -διάρκειας τεσσάρων ωρών την εβδομάδα για τη Β΄ δημοτικού- κατά την οποία το Αναλυτικό Πρόγραμμα προτείνει την πραγματοποίηση σχεδίων δράσης. «Οι

εργασίες αυτές στοχεύουν στην ποιοτική αναβάθμιση του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου, προάγουν τη συλλογική προσπάθεια και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, δραστηριοποιούν τους μαθητές και, παράλληλα, επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να ενεργεί πρωτοβουλιακά και με ευελιξία, για να εκσυγχρονίζει και να επικαιροποιεί το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του.»¹⁰ Ακόμη αναφέρεται ότι η Ευέλικτη Ζώνη μπορεί να λειτουργήσει σαν «φίλτρο» από το οποίο θα περνούν τα διάφορα πρωτοπόρα εκπαιδευτικά πιλοτικά προγράμματα που ανάλογα με την επιτυχία της πιλοτικής τους εφαρμογής θα αποτελούν μετέπειτα συστατικό της στοιχείο.

3.7.1 Η προσφορά του κριτικού φίλου

Σύμφωνα με το γενικό σχεδιασμό του προγράμματος και τη μορφή παρέμβασης που επιλέχτηκε, είχε αποφασιστεί η έρευνα να διεξαχθεί πρακτικά από την εκπαιδευτικό του τμήματος-ερευνήτρια¹¹. Καθώς όμως «η έρευνα-δράσης λειτουργεί καλύτερα όταν είναι συνεργατική»¹² είχε επιλεγεί σε μέρος της διαδικασίας, συγκεκριμένα το αρχικό, η συμμετοχή κριτικού φίλου. Αποτέλεσε ιδιομορφία στη συμβολή της έρευνας η συμμετοχή και εναλλαγή δύο προσώπων στο ρόλο του κριτικού φίλου. Η πρώτη κριτική φίλη, που πήρε μέρος στις αρχικές παρεμβάσεις, ήταν συνάδελφος- δασκάλα από άλλο σχολείο, διπλωματούχος εμψυχώτρια της σχολής ANIMA και μεταπτυχιακές σπουδές στο Τμήμα Ανθρωπιστικών Σπουδών του ΕΑΠ με τίτλο «Σπουδές στην Εκπαίδευση». Η προσφορά της ήταν ανεκτίμητη στο στάδιο του στοχασμού, της αξιολόγησης της πορείας και της θετικής ενίσχυσης, της συλλογής δεδομένων (φύλλο παρατήρησης) αλλά και του σχεδιασμού της επόμενης παρέμβασης. Η δεύτερη κριτική φίλη ήταν εκπαιδευτικός του σχολείου, καθηγήτρια αγγλικής γλώσσας με μεταπτυχιακή ειδίκευση στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία, στην διδακτική της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Η συμβολή της έγκειται στην παρατήρηση με τη συλλογή δεδομένων (φύλλο

¹⁰ Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών, Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Τόμος Α', Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13-03-03, σελ. 3739.

¹¹ Η συγκεκριμένη μορφή αποτελεί μία από τις τρεις δυνατότητες που αναφέρουν οι Cohen και Manion, απαντώντας στο ερώτημα «ποιος αναλαμβάνει στην πράξη την έρευνα-δράσης στα σχολεία.» Cohen & Manion, 1994: 262-264.

¹² Βλ. Cohen & Manion, 1994: 264-270.

παρατήρησης), αλλά και στο στάδιο της δράσης (επιλογή μουσικής και λήψη φωτογραφιών). Συλλέχθηκαν πληροφορίες, οι οποίες στη συνέχεια συζητήθηκαν, ανταλλάχθηκαν, καταγράφηκαν και αξιολογήθηκαν.

Σε γενικές γραμμές ο κριτικός φίλος πρόσφερε εναλλακτικές ερμηνείες των δεδομένων, αντιδράσεις στην οπτική του ερευνητή, ιδέες για επόμενα βήματα, ιδέες για τους λόγους που συμβαίνουν συγκεκριμένα περιστατικά και προσωπικές εμπειρίες. Έτσι, οι προβληματισμοί και τα διλήμματα, που συζητήθηκαν με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, οδήγησαν σε συνεχείς επανασχεδιασμούς με τις αναγκαίες κάθε φορά τροποποιήσεις και παραμέτρους ώστε να γίνεται προσαρμογή στη μικρή ηλικία των παιδιών και να προσεγγίζονται καλύτερα οι ερευνητικοί στόχοι. Σαφώς ο ρόλος των συνεργατών ήταν ιδιαίτερα σημαντικός στο στάδιο της ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων και στο μετέπειτα στάδιο του στοχασμού, όπου μπορούσε ο καθένας να συμβάλλει αξιοποιώντας καλύτερα τις προσωπικές του δεξιότητες.

3.7.2 Συνέντευξη- Αξιολόγηση

Για την πλαισίωση της έρευνας με ποιοτικά χαρακτηριστικά προτιμήθηκε από την ερευνήτρια η συνέντευξη – αξιολόγηση του πειραματικού τμήματος παρέμβασης από τρεις εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που είχαν αναλάβει το τμήμα. Ζητήθηκε γραπτή αξιολόγηση του τμήματος πριν την έναρξη της παρέμβασης και μετά τη λήξη αυτής. Σκοπός της αξιολόγησης από εκπ/κούς που δεν ενεπλάκησαν στις παρεμβάσεις, ήταν η αντικειμενική παρατήρηση των δεξιοτήτων του τμήματος, ώστε να ελεγχθούν οι βασικές έννοιες των παραγόντων που ερευνούσαμε. Ο τύπος του ερωτήματος που τέθηκε ήταν ανοικτού τύπου.

3.8 Μέθοδοι και τεχνικές των παρεμβάσεων

Ο σχεδιασμός των θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων στηρίχθηκε στην Προσωποκεντρική θεωρία του C. Rogers (1980), η οποία χρησιμοποιεί τη βιωματική ή «σιωπηρή» μεθοδολογία και τη φανταστική υιοθέτηση ρόλου. Βασίζεται στην πεποίθηση ότι υπάρχει μια σιωπηρή σύνθεση των ποικίλων επιπέδων της πληροφορίας που πρέπει να βιωθεί και να κατανοηθεί, ενώ απουσιάζει μια συνειδητή διαδικασία εννοιολογικής σκέψης.

Κατά τη διάρκεια των βιωματικών θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές και μέθοδοι όπως αυτές του διαδικαστικού δράματος, του θεάτρου εικόνας, ασκήσεις μνήμης, φαντασίας και συναισθημάτων, τεχνικές ενσωμάτωσης και ομαδοποίησης, παιχνίδια ρόλων και τεχνικές επινόησης. Εφαρμόσαμε εκείνες που έχουν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν από επιστήμονες παιδαγωγούς, θεατρολόγους και εμπυχωτές όλων των ηλικιακών ομάδων, εμπλουτίζοντας και προσαρμόζοντας κάποιες στον προκαθορισμένο σχεδιασμό της έρευνας.

Ξεκινήσαμε με τη διδασκαλία των κανόνων του Δράματος, καθώς η ομάδα πρώτη φορά ερχόταν σε επαφή με το είδος. Οι αναστολές των παιδιών ξεπεράστηκαν από τις πρώτες παρεμβάσεις. Επιλέξαμε ασκήσεις για να πετύχουμε τη συνοχή της ομάδας. Ο Golembiewski θεωρεί τη συνοχικότητα την πιο σημαντική ιδιότητα της ομάδας. Αφορά μια δυναμική διαδικασία που καθρεφτίζεται στην τάση για ένα group να δεθεί και να παραμείνει ενωμένο κατά την επιδίωξη των στόχων του (Carron, 1982: 124). Συνοχικά group προάγουν τη δημιουργικότητα, την επικοινωνία και τη συνεργασία (Festinger, Schachter, & Back, 1950). Μέλη συνοχικών group δείχνουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση, μεγαλύτερο σεβασμό προς τους άλλους και μεγαλύτερη διαπροσωπική εμπιστοσύνη. Σημασία δινόταν πάντα στη φάση του Αναστοχασμού, όπου οι συμμετέχοντες ακούνε και σχολιάζουν τις παρατηρήσεις των άλλων και οδηγούμαστε σε ουσιαστικό διάλογο.

Οι θεματικές της παρέμβασης ποικίλουν από την αναγνώριση συναισθημάτων μέχρι σύνθετες έννοιες (φιλία). Η επιλογή έγινε από την παρατήρηση των αναγκών της συγκεκριμένης ομάδας. Έχει βρεθεί πως οι μαθησιακές εμπειρίες στο πλαίσιο των σημαντικών σχέσεων κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, επηρεάζουν την ανάπτυξη των νευρωνικών δικτύων μεταξύ διάφορων περιοχών του εγκεφάλου, οι οποίες με τη σειρά του επηρεάζουν τον αυτοέλεγχο και τη συναισθηματική επίγνωση (Πλατσίδου, 2010).

Στο παράρτημα θα προχωρήσουμε σε μια διεξοδική αναφορά των 15 εργαστηρίων που σχεδιάσαμε όσον αφορά τη δομή του καθενός από αυτά σχετικά με την επίτευξη των στόχων της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.1 Ανάλυση των Δεδομένων

Οι στατιστικές αναλύσεις στην παρούσα έρευνα έγιναν με το στατιστικό πακέτο SPSS, έκδοση 23.0.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha των τεσσάρων παραγόντων –«Συναισθηματικό ενδιαφέρον», «Προσωπικό άγχος», «Προοπτική του άλλου», «Φαντασία» - ως συστατικά της Ενσυναίσθησης ήταν αντίστοιχα : 0,64, 0,76, 0,51, 0,341. (Βλ. Πίνακα 2)

Οι τιμές των ανεξάρτητων μεταβλητών ακολουθούν την κανονική κατανομή (κατανομή t), οπότε υιοθετήσαμε τη χρήση του παραμετρικού κριτηρίου t-student για τη στατιστική ανάλυση των αριθμητικών δεδομένων σε κάθε εξαρτημένη μεταβλητή (Adersons & Finn, 1996 · Ravid, 2010).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Σύθεση ερευνητικού Δείγματος

	Πειραματική ομάδα			Ομάδα ελέγχου		
	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Β΄ τάξη	18	8	26	19	6	25

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας Ενσυναίσθησης “Garton & Gringart, 2005” για τους μαθητές Β΄τάξης, Πειραματικής & Ομάδας Ελέγχου

Πειραματική ομάδα (N=26)	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	MD SD	t	p
	M SD	M SD			
Συναισθηματικό ενδιαφέρον	19,77 3,26	21,15 3,37	-1,385 4,090	-1,726	,097
Προσωπικό άγχος	15,42 3,00	16,03 3,35	-,615 2,772	-1,132	,268
Προοπτική του άλλου	19,81 4,04	19,38 4,08	,423 4,640	,465	,646
Φαντασία	16,50 2,95	15,04 3,23	1,462 4,310	1,729	,096
Ομάδα Ελέγχου (N= 25)	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	MD SD	t	p
	M SD	M SD			
Συναισθηματικό ενδιαφέρον	20,16 3,52	21,60 3,13	-1,440 3,417	-2,107	,046
Προσωπικό άγχος	13,96 3,11	14,04 3,18	-,080 2,885	-,139	,891
Προοπτική του άλλου	19,88 3,30	21,28 3,23	-1,400 4,490	-1,559	,132
Φαντασία	15,56 3,37	14,56 4,46	1,000 5,993	,834	,412

4.2 Αποτελέσματα

4.2.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Η έρευνα δράσης έχει μισό αιώνα εξέλιξης. Ο σκοπός της πειραματικής έρευνας είναι η εύρεση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των φαινομένων. Σε οποιοδήποτε πείραμα τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι συνάρτηση των επείσακτων μεταβλητών¹³ που υπεισέρχονται κατά τη διεξαγωγή του πειράματος και της επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Στα ποσοτικά αποτελέσματα φάνηκε να υπήρξε μια μικρή μεταβολή που δεν είχε όμως στατιστική σημαντικότητα, κάτι που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας μας.

Υποθέτουμε πως το μέσο συλλογής των δεδομένων –ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς- δεν είναι το ιδανικό μέσο για αυτή την ηλικία. Η παρατήρηση εντόπισε πως την πρώτη φορά τα παιδιά είχαν την τάση να δίνουν αρεστές απαντήσεις, ενώ τη δεύτερη φορά τα παιδιά έδειξαν ωριμότητα στη σκέψη τους και μια τάση αυστηρότητας προς τον εαυτό τους. Σε έρευνες που σχολιάζουν κλίμακες αυτοαναφοράς, επισημαίνεται πώς πριν από τα 8 χρόνια τα παιδιά στερούνται της γνωστικής και γλωσσικής ικανότητας να σχολιάσουν εσωτερικές καταστάσεις.

Ακόμα και αρνητικά αποτελέσματα, στη σχέση της επίδρασης του Εκπαιδευτικού Δράματος και της Ενσυναίσθησης, έχουν αναφερθεί στην έρευνα των Τούρκων ερευνητών Akyol - Hamamci (2007: 212). Παρόλα αυτά υποστηρίζουν πως η απόκτηση εμπειρίας από γεγονότα και καταστάσεις, που λαμβάνουν χώρα κατά την ανάληψη ρόλου στην εκπαίδευση με Δράμα, έχει σα συνέπεια τη βελτίωση της Ενσυναίσθησης. Επίσης, η βιβλιογραφία παρέχει θεωρητική γνώση που ενισχύει τον ισχυρισμό ότι το Δράμα έχει επίδραση στη βελτίωση της Ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με τους Aral, Baran, Bulut και Cimen (2000), οι τεχνικές του Δράματος βοηθούν το άτομο να βάλει τον εαυτό του στη θέση του άλλου και να σκεφτεί με έναν ευέλικτο τρόπο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα επίπεδα Ενσυναίσθησης να αυξάνονται στο άτομο. Έχει

¹³ Επείσακτες μεταβλητές: Το ιστορικό, η ωριμότητα, η προπειραματική διαδικασία, η επίδραση των οργάνων μέτρησης, η στατιστική παλινδρόμηση, η επιλογή των υποκειμένων, η πειραματική θνησιμότητα και η αλληλεπίδραση.

υποστηριχθεί ότι η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος μέσω της διδασκαλίας ρύθμισης των συναισθημάτων, συναισθηματικού ενδιαφέροντος και κοινωνικών δεξιοτήτων, βελτιώνει την ικανότητα των μαθητών να διαπραγματεύονται τα διαπροσωπικά τους προβλήματα, να αναπτύσσουν και να διατηρούν θετικές σχέσεις, καθώς και να βιώσουν το αίσθημα της κοινότητας και της φροντίδας (Limber et al.2004).

Πιθανά σε αυτές τις μικρές ηλικίες οι 15 παρεμβάσεις να είναι λίγες για να αποκαλύψουν τη θετική επίδραση που βιώσαμε στην πράξη. Μια αύξηση των παρεμβάσεων σε συνδυασμό με επιμήκυνση του χρόνου εφαρμογής τους, ίσως να 'ναι ο καταλύτης των αποδείξεων.

4.2.2 Αποτελέσματα Συνεντεύξεων

Η συνέντευξη έγινε πριν και μετά την παρέμβαση με Εκπαιδευτικό Δράμα σε τρεις εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων του τμήματος. Η συνέντευξη περιελάμβανε ένα ανοικτό ερώτημα: «Ποια είναι η γνώμη σας για το πειραματικό τμήμα;» Χαρακτηριστικές παρατηρήσεις πριν την παρέμβαση, της καθηγήτριας Αγγλικών, ήταν οι ακόλουθες: «Τα παιδιά παρακολουθούν για πολύ μικρό χρονικό διάστημα αυτό που λέω, διασπάται εύκολα η προσοχή τους, ενώ 2-3 μαθητές έχουν την τάση να σηκώνονται αρκετές φορές από τη θέση τους, ορισμένες φορές ακόμα και για να χτυπήσουν ο ένας τον άλλον. Κάποιοι μαθητές έχουν αγενή συμπεριφορά και δείχνουν απείθεια στις παραινήσεις και τις παρατηρήσεις. Δε νιώθω ακόμα σίγουρη να χρησιμοποιήσω κιναισθητικές δραστηριότητες, γιατί φοβάμαι ότι η κατάσταση θα ξεφύγει εύκολα από τον έλεγχο και υπάρχει κίνδυνος ακόμα και τραυματισμού.» Η αξιολόγηση του καθηγητή Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.), που είχε συνεργαστεί μαζί τους και την περσινή χρονιά και τα παρακολουθούσε τέσσερις ώρες τη βδομάδα, ήταν: «*Στο αντικείμενο της Γυμναστικής χρειάζεται αρκετή προσπάθεια για να λειτουργήσουν ομαδικά. Ο ένας κατηγορεί και πειράζει τον άλλον με το παραμικρό. Κάνουν συχνά φασαρία και κάποια επιδιώκουν να απομακρύνονται από τα παιχνίδια. Δεν θέλουν να τηρήσουν τους κανόνες των παιχνιδιών.*» Στη συνέχεια σχολιάζει ιδιαιτερότητες παιδιών:

Περίπτωση α): Δε λειτουργεί σε ομάδα, δε συνεργάζεται ούτε με ζευγάρι. Φεύγει από το χώρο άθλησης, χτυπά, σπρώχνει, δεν μπορεί να προβλέψει τα αποτελέσματα των πράξεων του, δεν αντιλαμβάνεται τα αισθήματα των άλλων. Οι συμβουλές έχουν μικρό αποτέλεσμα, όσον αφορά τη διάρκεια. Δε δέχεται τιμωρίες αυτοσυγκέντρωσης.

Περίπτωση β): Δε συνεργάζεται, μιλά διαρκώς και για άσχετα θέματα, δεν προσέχει.

Περίπτωση γ): Δε λειτουργεί ομαδικά, χτυπά συχνά συμμαθητές του. Οι συμβουλές έχουν αποτελέσματα μικρής διάρκειας. Όλα επαναλαμβάνονται.

Περίπτωση δ): Αποφεύγει την ομαδικότητα, κρύβεται, δεν ακούει συμβουλές, είναι σχεδόν πάντα νευρικός, επιθετικός, οι νουθεσίες δεν έχουν αποτελέσματα διαρκείας. Η ίδια συμπεριφορά την επόμενη φορά επαναλαμβάνεται.

Μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, ακολούθησε νέα συνέντευξη-αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς- συνεργάτες του τμήματος. Ο καθηγητής Φ.Α. σχολίασε: *«Μετά την εφαρμογή της παρέμβασης το τμήμα έδειξε να αλλάζει προς το καλύτερο. Τα παιδιά συγκεντρώνονται και περιμένουν να κάνουν Γυμναστική. Η ηρεμία και η προσοχή έρχονται με λιγότερη προσπάθεια. Οι οδηγίες γίνονται κατανοητές σχεδόν από όλους. Λειτουργούν άριστα σαν ζευγάρια και ικανοποιητικά σαν ομάδα. Τηρούνται ικανοποιητικά οι κανόνες των παιχνιδιών. Δεν υπάρχει τάση απομάκρυνσης από τα παιχνίδια».*

Περίπτωση α): Λειτουργεί μέτρια σε ομάδα, συνεργάζεται ικανοποιητικά σε ζευγάρι, δε χτυπάει, δε φεύγει από το χώρο άθλησης. Οι συμβουλές γίνονται αποδεκτές και κατανοητές για μεγαλύτερο διάστημα. Έχουν μειωθεί αισθητά οι απερισκεψίες, αντιλαμβάνεται ικανοποιητικά τα αισθήματα των άλλων. Δέχεται τιμωρία αυτοσυγκέντρωσης.

Περίπτωση β): Ικανοποιητική συνεργασία, συνεχίζει να μιλάει αλλά λιγότερο και έχει βελτιωθεί η προσοχή του.

Περίπτωση γ): Κάνει προσπάθειες να λειτουργήσει ομαδικά, σπάνια χτυπά συμμαθητές του και πιο ήπια, όταν τον ενοχλούν το αναφέρει και ζητά συνεργασία από εμένα. Οι συμβουλές πιάνουν τόπο για μεγαλύτερη διάρκεια.

Περίπτωση δ): Αποφεύγει ακόμα την ομαδικότητα, εμφανίζει σημάδια διάθεσης συνεργασίας σε δραστηριότητες που τον ενδιαφέρουν. Δέχεται συμβουλές μέτρια, είναι ακόμα νευρικός, μέτρια επιθετικός, οι συμβουλές και οι τιμωρίες έχουν μέτριο αποτέλεσμα. Η συμπεριφορά επαναλαμβάνεται.

Καταγράψαμε και σχόλια γονέων. Οι γονείς σχολίασαν την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους παρατηρώντας στο σπίτι μια βελτίωση στις σχέσεις αδελφών και την τάση ο μαθητής να κάνει εποικοδομητικές συστάσεις «διδάσκοντας» το μικρότερο αδελφάκι κοινωνικές δεξιότητες. Χαρακτηριστικά μητέρα σχολίασε: *«Παρατηρούμε αλλαγές συμπεριφοράς στο σπίτι προς το καλύτερο. Ειδικά στη σχέση με τη μικρή αδερφή του.»*

Άλλη μητέρα σχολίασε τη μεγάλη στροφή που ξαφνικά παρουσίασε η κόρη της, όσον αφορά τη συνέπεια στις σχολικές υποχρεώσεις της και τη βελτίωση του γραφικού χαρακτήρα. Επίσης στη βελτίωση των σχέσεων του παιδιού της με ένα αυτιστικό γειτονόπουλο. Θεώρησε πως άσκησε μεγάλη επίδραση πάνω της «η ιστορία της Λάουρας», ενός παιδιού που δεχόταν bullying, στην πρώτη παρέμβαση με Εκπαιδευτικό Δράμα, καθώς την εξιστορούσε στην οικογένειά της για πολύ καιρό.

Οι παρατηρούμενες «αλλαγές» στη συμπεριφορά των παιδιών, ταιριάζουν με συμπεράσματα άλλων ερευνών. Συγκεκριμένα οι Findlay, Girardi και Corlan (2006), δήλωσαν πως όταν τα παιδιά κατανοούν τις συναισθηματικές και κοινωνικές συνέπειες των πράξεών τους, τείνουν να αντιδρούν λιγότερο με επιθετικό τρόπο. Δήλωση που υποστηρίζει και παλαιότερη έρευνα, των Eisenberg & Fabes (1990), ότι παιδιά που βιώνουν ενσυναίσθηση, επιδεικνύουν θετική συμπεριφορά και αναπτύσσουν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες. Τέλος, έχει βρεθεί πως τα άτομα που αποτυγχάνουν να αναπτύξουν ενσυναίσθηση υπολείπονται ικανοτήτων αυτοδιαχείρισης και κατανόησης των αναγκών των άλλων, καθώς και κοινωνικής ευαισθησίας, σχετικά με το πώς οι άλλοι βιώνουν τις ανάγκες και τις συναισθηματικές καταστάσεις τους. Επίσης αποτυγχάνουν να εμπλακούν σε παραγωγικούς κοινωνικούς ρόλους και μοιάζουν ασυγκίνητα και απόμακρα (Goleman, 1995).

4.2.3 Αποτελέσματα συμπλήρωσης «φύλλου παρατήρησης» από κριτικό/η φίλο.

Η συμπλήρωση του φύλλου παρατήρησης από την κριτική φίλη, αφορούσε το «κλίμα της τάξης». Λειτουργήσε ως παράγοντας ετερορύθμισης της συμπεριφοράς της ερευνήτριας –εμψυχώτριας, καθώς αξιολογούσε κυρίως τις δεξιότητες της εμψυχώτριας-ερευνήτριας. Επίσης λειτουργήσε και ως μια κριτική ματιά στις σχέσεις των συνομηλίκων, από έναν παρατηρητή κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων (Βλ. παράρτημα).

Η συμπλήρωση των φύλλων παρατήρησης έδειξε μια εξελικτική βελτίωση της εμψυχώτριας, στις αλληλεπιδράσεις της, στις κοινωνικές συνομιλίες με τα παιδιά και στην εκφορά επαίνου, το σεβασμό προς τους μαθητές και τη σωματική εγγύτητα. Η μόνη παράμετρος που υπολείπεται είναι η διακοπή του παιδιού πριν ολοκληρώσει τη συζήτησή του. Όσον αφορά τις σχέσεις των συνομηλίκων βελτιώθηκε η βοήθεια/ συνεργατικότητα, αλλά όχι το ίδιο ικανοποιητικά οι αλληλεπιδράσεις τους.

4.3 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα μελέτη έχει έναν αριθμό περιορισμών που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Μεθοδολογικά θέματα, όπως το μειονέκτημα ότι το δείγμα προερχόταν από ένα μόνο Δημοτικό σχολείο ΕΑΕΠ του Ν. Αργολίδας, όπου είχε πρόσβαση η ερευνήτρια. Ο σχετικά μικρός αριθμός του δείγματος (51 συμμετέχοντες). Η χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς για την αξιολόγηση της Ενσυναίσθησης. Ένας άλλος σημαντικός περιορισμός υπήρξε η χαμηλή εσωτερική συνοχή της αξιοπιστίας που λήφθηκε για τις υποκλίμακες της Ενσυναίσθησης.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, η παρούσα μελέτη πιστεύουμε πως αποτελεί συνεισφορά στην έρευνα για την αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ανάπτυξη της Ενσυναίσθησης παιδιών των πρώτων τάξεων δημοτικού σχολείου, αυξάνοντας την κατανόησή μας πώς μπορεί να καλλιεργηθεί μια ιδιότητα που διασφαλίζει την αρμονική διαπροσωπική επικοινωνία μέσα στην τάξη. Τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν ως οδηγός μελλοντικών παρεμβάσεων που θα προάγουν αποτελεσματικά τις διαπροσωπικές σχέσεις που είναι σημαντικές για την ψυχική υγεία των παιδιών.

Οι περιορισμοί της μπορούν να αποτελέσουν το εφελτήριο μιας μελλοντικής έρευνας στις ίδιες ηλικίες, στον ελληνικό πληθυσμό. Πιστεύουμε πως η παρούσα έρευνα έχει ρίξει κάποιο φως προς αυτή την κατεύθυνση.

4.4 Συζήτηση

Η αίσθηση της ερευνήτριας είναι πως σημειώθηκε μια μεγάλη αλλαγή στη στάση της τάξης απέναντι στο αίσθημα του «ανήκειν». Μία ρωγμή στο κέλυφος της ατομικότητάς τους και της αυτάρκειας τους. «Δέσαμε» για πρώτη φορά σαν ομάδα και αποκτήσαμε μια βλεμματική επικοινωνία στη συναναστροφή μας και έναν κώδικα συμπεριφοράς από όλους σεβαστό, μηδενός εξαιρουμένου. Άνοιξε για πρώτη φορά το κανάλι πραγματικής επικοινωνίας ανάμεσα στο δάσκαλο και το σύνολο των μαθητών. Οι μαθητές «δέχονταν» να ακούσουν μέχρι το τέλος το δάσκαλο και να επεξεργαστούν την απάντησή τους. Μπόρεσαν να «δουν» το συμμαθητή, σαν έναν «άλλον», που πρέπει να λάβουν υπόψη τις ανάγκες του, κάνοντας υπομονή. Κάθε μέλος της ομάδας ήρθε σε άμεση επαφή με τις απόψεις των συμμαθητών του, συνδιαλέχτηκε μαζί του, τροποποίησε ή υποστήριξε την αρχική του άποψη, μπόρεσε να ακούσει την άποψη του άλλου και να μειωθούν οι παράλληλοι διάλογοι. Ένα κλίμα αλληλοβοήθειας προέκυπτε στις δύσκολες στιγμές κι όταν δεν προέκυπτε αυτό την ώρα της δράσης, αναδεικνυόταν τις στιγμές του αναστοχασμού και προκαλούσε προβληματισμό. Όπως παρατήρησαν και οι Kremer & Dietzen, (1991), όταν οι μαθητές μάθουν για την ενσυναίσθηση και εκπαιδευτούν να αναγνωρίζουν συναισθηματικές καταστάσεις στον εαυτό τους και στους άλλους, οι εμπραθητικές ικανότητές τους αυξάνονται.

Η παραβατικότητα και η σωματική βία σχεδόν εξαλείφτηκαν. Παιδιά που είχαν στην καθημερινή τους πρακτική το χτύπημα ως επιλογή έκαναν τη μεγάλη διαφορά. Σε αυτά και σε περιπτώσεις παιδιών από δύσκολα οικογενειακά περιβάλλοντα φάνηκε να υπάρχει μεγαλύτερη συναισθηματικότητα στα βιωματικά εργαστήρια και έδιναν εξαιρετικές παρατηρήσεις την ώρα του αναστοχασμού. Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία την ώρα των σχολικών μαθημάτων και των ελεύθερων δραστηριοτήτων παρατηρήθηκε ανάπτυξη της συνεργασίας και συμπερίληψη όλων των μελών με αποτέλεσμα τα ίδια να σχολιάζουν πως γνώρισαν καλύτερα τους συμμαθητές τους και μειώθηκαν οι εντάσεις. Γενικά, ευχαριστιούνταν τη συναναστροφή τους και ανακάλυπταν ο

ένας τον άλλον. Αυξήθηκε τρομερά το ενδιαφέρον τους για τη φιλιαναγνωσία, καθώς αυθόρμητα ένας κύκλος παρεμβάσεων με θέμα τον «Μικρό Πρίγκιπα» οδηγήθηκε σε παράσταση. Ακόμα και μαθητές με δυσαναγνωσία έκαναν το βιβλίο του Σαιντ Εξυπερύ προσκέφαλο και άρχισαν να ερευνούν μόνοι τους για ταινίες και αξεσουάρ. Αποζητούσαν την «Ευέλικτη» τους ώρα και βοηθούσαν στο στήσιμο και ξεστήσιμο της τάξης. Οι σχέσεις με τους γονείς βελτιώθηκαν σε μεγάλο βαθμό και άρχισε μια αλληλεπίδραση με δημιουργικές δραστηριότητες. Τα σχόλιά τους για τη συμπεριφορά των παιδιών τους καταδείκνυαν μια ευχάριστη αλλαγή στις σχέσεις με τα αδέρφια τους, στις επιλογές τους, αλλά και στην ανεκτικότητα που εμφάνισαν για τρίτους εκτός της οικογένειάς τους με δυσλειτουργίες.

Ειδικότερα στις παρεμβάσεις του Εκπαιδευτικού Δράματος, το θέμα του «άλλου» αναδείχθηκε ιδιαίτερα στις ασκήσεις ζεστάματος και οι μαθητές «ανακάλυψαν» το άλλο σώμα σε ένα κλίμα ασφάλειας, σεβασμού και αποδοχής. Οι ασκήσεις καθρέφτη που εφαρμόστηκαν, έβαλαν στο κάδρο της παρατήρησής τους, τον συμπαίκτη και απεγκλώβισαν δειλά δειλά τη φαντασία τους και την πρωτοβουλία τους.

Πολύ δημιουργική τεχνική της τάξης αναδείχθηκαν «οι μηχανές» όπου η καινοτομία της σκέψης, η συνεργασία και η τεκμηρίωση άποψης, απογειώνονται. Η *persona doll* αποτέλεσε ιδανικό μέσο προσέγγισης και επίδρασης στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Καθήλωσε τα παιδιά και έβγαλε συναίσθημα. Για πολύ καιρό μετά οι γονείς σχολίαζαν την επίδρασή της σε πολλά παιδιά ακόμα και στις σχολικές υποχρεώσεις αδιάφορων μαθητών, που καλυτέρευσαν αισθητά. Η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι μέσω της κούκλας βλέπουν την αδικία των καταστάσεων που περιγράφουν οι ιστορίες και αποκτούν κίνητρο να σκεφτούν λύσεις για το πρόβλημα. Το γεγονός αυτό τα ωθεί να προτείνουν βροχή ιδεών σε κάθε ιδεοθύελλα επεξεργασίας εννοιών. Δεν μένει αμέτοχος ούτε ο πιο ντροπαλός μαθητής.

Τα συναισθήματα ενσυναίσθησης που βιώνουν τα παιδιά, τα ενθαρρύνει να ορθώσουν ανάστημα για να υπερασπιστούν τον εαυτό τους ή τους άλλους. Παιδιά χαμηλών τόνων, διαπιστώσαμε πως απέκτησαν αυτοπεποίθηση και σιγουριά ότι η γνώμη τους έχει αξία να προβάλλεται. Δεν ήταν τόσο ότι οι

«δύσκολοι» μαθητές μεταμορφώθηκαν –θαύματα δεν γίνονται- όσο ότι οι άλλοι μαθητές τους έβαζαν πλέον όρια.

Παρατήρησε όμως η ερευνήτρια, πως μετά την παρέλευση τεσσάρων μηνών από τη διακοπή των παρεμβάσεων, η επίδραση του Εκπαιδευτικού Δράματος έφθινε. Την άποψή της ενισχύει και μια επαναληπτική αξιολόγηση της καθ. Αγγλικών κατά το μήνα Μάιο όπου σχολιάζει: *«Στο μέσο της χρονιάς παρατήρησα σαφή βελτίωση στη συμπεριφορά των μαθητών. Το τελευταίο διάστημα όμως έχω διαπιστώσει πως δεν υπάρχει μια σταθερή κατάσταση, αλλά κάθε φορά η δυναμική της τάξης είναι διαφορετική. Τις περισσότερες φορές υπάρχει αρκετή φασαρία, οι μαθητές μιλούν δυνατά χωρίς να έχουν πάρει το λόγο, διακόπτουν το μάθημα και τους συμμαθητές τους, ενώ δεν ακούν οδηγίες»*. Θα ερμηνεύσουμε το φαινόμενο της παλινδρόμησης ως αποτέλεσμα της επίδρασης του οικογενειακού και εξωγενούς περιβάλλοντος, η οποία είναι πολύ πιο ισχυρή από την κοινωνικοποιητική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στην εκπαίδευση. Ο δάσκαλος άλλη λύση δεν έχει παρά να επιστρέψει στο διδακτισμό. Αυτή η εξέλιξη του πειράματός μας, που δεν την είχαμε προβλέψει, αλλά που ψάχνοντας τη βιβλιογραφία διαπιστώσαμε πως ισχύει – δηλαδή η βραχεία επίδραση γενικά των προγραμμάτων παρέμβασης- μας οδηγεί σε μια πρόταση που αναδύεται. Το αδιαμφισβήτητο πολλαπλό όφελος της διδασκαλίας με εκπαιδευτικό Δράμα, προτείνουμε να επεκταθεί στο σύνολο του Αναλυτικού Προγράμματος της ελληνικής εκπαίδευσης. Η πλούσια βιβλιογραφία που υπάρχει υποστηρίζει την καταλληλότητα των μεθόδων της συγκεκριμένης διδακτικής στη διδασκαλία των εννοιών – η δασκάλα του Δράματος Dorothy Heathcote έχει αφήσει πολυετές εμπειρικό υλικό- και η δική μας έρευνα αθροιστικά με σχετικές άλλες έρευνες διαπιστώνουν τη δυναμική του Δράματος στην ομαλή κοινωνικοποίηση και ψυχική υγεία των μαθητών.

Να δούμε την επίτευξη της αλλαγής σε επίπεδο συστήματος (στην τάξη αλλά και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα) και τη δημιουργία ενός διαφορετικού σχολείου (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκισάκου, 2004 · Hatzichristou, Lampropoulou & Lykitsakou, 2006 · Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou, 2010 · Hatzichristou, Lampropoulou, Lykitsakou, & Dimitropoulou, in press). Να αναλογιστούμε την εισαγωγή και την προσφορά ανάλογων προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα

πολυαισθητηριακό περιβάλλον μάθησης που να σέβεται τις ανάγκες, τις εμπειρίες, τις υπάρχουσες γνώσεις και παράλληλα να δημιουργεί κίνητρα για συμμετοχή. Το συμπέρασμα της Γλυνού (1998) πως η κοινωνία σήμερα πρέπει να εστιάσει στην ηθική διαπαιδαγώγηση, μέσω ποιοτικών προσεγγίσεων κι όχι μέσω απλής αύξησης των μέτρων διαπαιδαγώγησης, φαίνεται να παραμένει τραγικά επίκαιρο, καθότι η κοινωνία μεταβάλλεται ταχύτατα και καλεί την εκπαίδευση σε αλλεπάλληλες μεταρρυθμίσεις. Κρίνεται αναγκαία μια συνολική αναδιοργάνωση του σχολικού προγράμματος με άξονα την ουσιαστική αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση φαίνεται να έχει έναν ευρύτερο κοινωνικό ρόλο, καθώς ανοίγει στο εκπαιδευτικό οικοδόμημα ένα παράθυρο στην κοινωνία και προσφέρει ουσιαστική παιδεία στα παιδιά. Λόγοι που έχουν να κάνουν με τη δυνατότητα ουσιαστικής διερεύνησης των θεμελιωδών αρχών και στόχων του ανθρωπιστικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος (Γκόβας, 2002) υπαγορεύουν την αναγκαιότητα οι μέθοδοι και τεχνικές του δράματος να αποτελέσουν βασικό πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως επισημαίνει και ο Τσιάρας (2012: 329), «είναι ζωτικής σημασίας, σε ένα ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών, να αναγνωρίζεται η καλλιέργεια του συναισθήματος, του σώματος της ψυχής και όχι μόνο της νόησης».

Παράλληλα φαίνεται πως η αποσπασματική παρεμβολή παρεμβάσεων στο πρόγραμμα των παιδιών δίνει αποτελέσματα βραχείας διάρκειας. Η εκπαίδευση των μαθητών σε δεξιότητες που αφορούν την αντίληψη, την κατανόηση και ρύθμιση των συναισθημάτων, προάγει αποτελεσματικά τις διαπροσωπικές σχέσεις που είναι σημαντικές για την ψυχική υγεία των παιδιών. Η έννοια της Ενσυναίσθησης πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης, (Κόκκινος & Κιπρίτση, 2011) και το καταλληλότερο παιδαγωγικό μέσο που τη συμπληρώνει είναι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της κλίμακας αξιολόγησης, έχουμε να σχολιάσουμε πως η αξιολόγηση παιδιών τόσο μικρής ηλικίας δύσκολα δίνει αντικειμενικά αποτελέσματα με κλίμακες αυτοαναφοράς καθώς τα παιδιά όσο πιο ανώριμα είναι ή δεν έχουν ακόμα αναπτύξει σχέσεις εμπιστοσύνης τόσο δίνουν κοινωνικά αρεστές απαντήσεις. Παρατηρήσαμε πως οι απαντήσεις των

παιδιών στο post-test ήταν πολύ πιο ώριμες και συνειδητοποιημένες σε σχέση με τη στάση τους στο pro-test. Αυτό μπορεί και να είναι το αντικείμενο μιας μελλοντικής έρευνας: η εξεύρεση της κατάλληλης κλίμακας αξιολόγησης της Ενσυναίσθησης γι' αυτήν την ηλικία στον ελληνικό πληθυσμό. Η καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης, αυτού του εγγενούς χαρακτηριστικού του ανθρώπου, φαίνεται να είναι πολύτιμος σύμμαχος για όσους εργάζονται με τη διάπλαση της νέας γενιάς καθότι αποτελεί ταυτόχρονα στόχο και εργαλείο.

«Τα παιδιά είναι το ζωντανό μήνυμα που στέλνουμε σε μια εποχή που δε θα δούμε».

(Postman, 1994: xi)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεβίζου, Ε., (2014). *Ψηφιακό και εφαρμοσμένο Δράμα στην προσχολική εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Αλεξόπουλος, Δ. (2011). *Η τυπολογία του Έλληνα πατέρα και ο ρόλος της στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών σχολικής ηλικίας*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Άλκηστις (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη Αγελάδα. Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Άλκηστις (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Adersons, T. W., & Finn, J. D. (1996). *The new statistical analysis of data*. New York, NY: Springer - Verlag.
- Akyol, A., & Hamamci, Z. (2007). The effect of Drama Education on the level of empathetic skills of university students. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 1(1), 205-215.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μτφ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, S., & Ve Cimen, S. (2000). *Drama*. Istanbul: Ya-Pa Yayin Pazarlama San. Ve Tic. A.S.
- Attwood, T. (2007). *The complete guide to Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley publishers.

- Βενετσάνου, Φ. (2014). *Γυμνάζοντας παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: SALTO.
- Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχεδιασμός-αξιολόγηση, αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Baron - Cohen, S. (2006). Empathy: Freudian origins and 21st century neuroscience. *The psychologist*, 19(9), 536-537.
- Batson, C. D. (2009). These things called Empathy: eight related but distinct phenomena. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 3-15). Cambridge, MA: MIT Press.
- Batson, C.D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological Answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Batson, D.C., Fultz, J., & Schoenrade, P.A. (1987). Adult's emotional reactions to the distress of others. In N. Eisenberg and J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp.163-184). New York: Cambridge University Press.
- Bigelow, B. J., & La Gaipa, J. (1975). Children's written descriptions of friendship: A multi-dimensional analysis. *Developmental Psychology*, 11, 857-8.
- Brown, J., Sherrill, C., & Gench, B. (1981). Effects on an integrated physical education /Music program in changing early childhood perceptual – Motor performance. *Perceptual and Motor Skills*, 53, 51-154.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος*, μτφρ. Η. Πόκου - Γ. Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκαβογιαννάκη - Ματσοπούλου, Μ. (2011). *Αξιολόγηση ενός προληπτικού προγράμματος για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά δημοτικού*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή/Τμήμα--Σχολή Κοινωνικών Επιστημών -Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γλυνού, Α. (1998). *Αναγνώριση συναισθημάτων και Ενσυναίσθηση (Empathy) σε άτομα με σύνδρομο Asperger*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Carron, A. V. (1982). Cohesion in sports: Interpretations and considerations. *Journal of Sport Psychology*, 4, 123-138.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. (4th ed.). London: Routledge.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία* (Β΄ τόμος). Σόλμαν, Μ. (μτφ), Μπαμπλέκου, Ζ. (επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος.
- Cruz, R., Lian, M., & Morreau, L. E (2010). The effects of Creative Drama on Social and Oral Language Skills of Children with Learning Disabilities. *Youth Theatre Journal*, 12(1), 89-95.
- Δημητριάδου, Κ., & Σταμούλη, Ε. (2012). Θεραπευτική συνέργεια και ενίσχυση της ενσυναίσθησης: πρακτικές εφαρμογές τεχνικών μουσικοθεραπείας και δραματοθεραπείας στην ειδική αγωγή και στην συνεκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας, (επιμ.) *Θέατρο και εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ.369-381). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Davis, M.H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview Press, Inc.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Davis, D. (2005). *Edward Bond and the dramatic child. Edward Bond's plays for young people*. London: Trentham Books.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100.

- Draguns, J. (2007). Empathy across national, cultural, and social barriers. *Baltic Journal of Psychology, 8*(12), 5-20.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Sadovsky, A. (2006). Empathy related responding in children. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 517-549). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., & Valiente, C. (2002). Parenting and children's prosocial and moral development. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 5, pp. 111–143). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisenberg, N., & Fabes R.A. (1990). Empathy: Conceptualization, assessment, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion, 14*, 131–149.
- Erwin, Ph. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*, London: Routledge.
- Feshbach, N.D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical consideration. *Counseling psychologist, 5*(2), 25-30.
- Feshbach, N.D., & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: potentialities and limitations. *Academic psychological bulletin, 4*, 399-413.
- Feshbach, N. D. (1987). Parental empathy and child adjustment/maladjustment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 271-291). New York: Cambridge University Press.
- Feshbach, N. D., & Konrad, R. (2001). Modifying aggression and social prejudice: Findings and challenges. In M. Martinez (Ed.) *Prevention and control of aggression and the impact on its victims* (pp.355- 360). New York: Kluwer Academic.
- Festinger, L., Schachter, S., & Back, K. W. (1950). *Social pressure in informal groups: A study of human factors in housing*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Findlay, L.C., Girardy, A., & Coplan, R. G. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(3), 347-359.

- Freire, P. (1977) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, (μτφρ. Γ.Κρητικός). Αθήνα: Κέδρος.
- Garton, A., & Gringart, E. (2005). The development of a scale to measure empathy in 8- and 9-year old children. *Australian Journal of Education and Developmental Psychology*, 5, 17-25.
- Gavrilova, T. P. (1975). *Empathy in west societies*. *Psychology*, 2, 147-158.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2006). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behaviour? *Aggressive Behaviour*, 33(5), 467-476.
- Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence. Why It can matter more than IQ*. New York: Bantam Dell.
- Hartigan, P. (2012). Using theatre to teach social skills: Researchers document improvements for children with autism. *Education Digest: Essential readings condensed for quick review*, 77(9), 30-34.
- Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010). Promoting the well-being of school communities: A systemic approach. In B. Doll, W. Pfohl, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention science* (pp. 255-274). New York: Routledge.
- Hatzichristou, C., Lampropoulou, A. Lykitsakou, K., & Dimitropoulou, P. (in press). Promoting university and schools partnership: Transnational considerations and future directions. In J. Kaufman & T. Hughes (Eds) *The Handbook of Education, Training and supervision of school psychologists in school and community*. Taylor Francis/Routledge.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64–105.
- Hornbrook, D. (1989). *Education and dramatic art*. Oxford: Blackwell.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.

- Hoffman, M. L. (1978). Toward a theory of empathic arousal and development. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *The development of affect* (pp. 227-257). New York: Plenum Press.
- Hogan, R.T. (1983). A socioanalytic theory of personality. In M. Page (ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1982: Personality-current theory and research* (Vol. 29, pp. 55-89). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Iakoboni, M. (2008). *Mirroring people: The new science of how we connect with others*. New York : Farrar, Straus and Giroux.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006b). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540-550.
- Καραμάνη, Ε. (2011). *Αξιολόγηση ενός προγράμματος πρόληψης για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κατσαρίδου, Μ., (2011). *Η μέθοδος της Δραματοποίησης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι: Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *«Η Κοινωνιολογική έρευνα», κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kempe, A., & Tissot, C. (2012). The use of Drama to teach social skills in a special school setting for children with Autism. *Support for Learning* 27(3), 97-102.
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8, 737-752.
- Kokkinos, K. M., & Kipritsi, E. (2011). The relationship between Bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41-58.

- Kremer, J. F., & Dietzen, L. (1991). Two approaches to teaching accurate empathy in undergraduates: Teachers intensive and self-directed. *Journal of College Student Development, 32*, 69-75.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην Αγωγή ατόμων με εμπόδια στην ζωή και στη μάθηση, στο: Η. Κουρκούτας & J. P. Chaertier (επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές* (σσ. 455-470). Αθήνα: Τοπίο.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς, (επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία*. Εγχειρίδιο για το Πρόγραμμα "Θαλής". Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΕΣΠΑ.
- Λιθαδιώτη, Α. (2008). *Ενσυναίσθηση και συναισθηματική αντίληψη σε παιδιά 10-12 ετών*. Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Leiberg, S., & Anders, S. (2006). The multiple facets of empathy: A survey of theory and evidence. *Progress in Brain Research, 156*, 419-440.
- Limber, S.P., Nation, M., Tracy, A.J., Melton, G.B., & Vlerx, V. (2004). Of the Olweus bullying prevention program in the Southeastern United States. In P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 55-79). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lock, S., & Barrett, P. (2003). A longitudinal study of developmental differences in universal preventive intervention for child anxiety. *Behaviour change, 20*(4), 183-199.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review, 10*, 1-42.
- Μάγος, Κ. (2005). "Συνέντευξη ή παρατήρηση;": Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 10*, 5-19.

- Μαλικιώση-Λοίζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10 (2), 295-309.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμος Β΄ Στρατηγικές διδασκαλίες. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαξεβάνη, Μ. (2014). *Οι επιδόσεις παιδιών Δημοτικού σε έργα θεωρίας του νου ως προβλεπτικός παράγοντας των ρόλων που αναλαμβάνουν σε περιστατικά εκφοβισμού: Ο ρυθμιστικός ρόλος της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής τους ικανότητας*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- McLaren, K. (2013). *The art of empathy: a complete guide to life's most essential skill*. Boulder, CO: Sounds True, Inc.
- Melrose, M., (2001). Maximizing the rigor of action research: Why would you want to? How could you? *Field Methods*, 13(2), 160-180.
- Meltzoff, A.N. (2002). Imitation as a mechanism of social cognition: Origins of empathy, theory of mind, and the representation of action. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp.6-25). Malden, MA: Blawell Publishing.
- Mertler, C. (2012). *Action research: Improving schools and empowering educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Miller, Ch. (2009). Social psychology, mood, and helping: Mixed results for virtue ethics. *Journal of Ethics*, 13 (2-3), 145 - 173.
- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, Th. (2013). The relationship between perceived parental bonding and bullying. The mediating role of empathy. *The European Journal of Counselling Psychology*, 2(1), 1-16.
- Νικολακάκη, Μ., Μωραϊτή, Τ., & Δώσσα, Κ. (2010). *Μύθοι και πραγματικότητα της εκπαίδευσης. Διαθεματικότητα και ομαδοσυνεργατική στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Σίδερης.

- Natale, S., & Sora, S. (2010). Ethics in strategic thinking: Business processes and the global market collapse. *Journal of Business Ethics*, 94, 309-316.
- Neelands, J. (2002). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. Oxford: Heinemann Educational.
- Onalan Akfirat, F. (2004). The effect of Creative Drama on the social skill development of the deaf, Ankara University Faculty of Educational Sciences. *Special Education Journal*, 5(1), 9-22.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Σώκου-Μπάδα, Κ., Μιχελογιάννης, Ι., & Παντελάκης, Σ. (1989). Σχολική επίδοση: Κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες. Ψυχική διαταραχή και σχολική επίδοση. *Ψυχολογικά θέματα* 1(3), 211-229.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Pavlovich, K., & Krahnke, K. (2011). Empathy, connectedness and organisation. *Journal of Business Ethics*, 105, 131-137.
- Pecaski - McLennan, D. (2008). The benefits of using sociodrama in the elementary classroom: Promoting caring relationships among educators and students. *Early Childhood Educational Journal*, 35(5), 451-456.
- Pope, A. W., & Bierman, K. L. (1999). Predicting adolescent peer problems and antisocial activities: The relative roles of aggression and dysregulation. *Developmental Psychology*, 35(2), 335-346.
- Postman, N. (1994). *The disappearance of childhood*. New York: Vintage.
- Prinstein, M. J., & La Geca, A. M. (2004). Childhood rejection, aggression and depression as predictors of adolescent girls' externalizing and health risk behaviors: A six-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 103-112.
- Raver, C., Li-Grining, Ch., Metzger, M., Jones, St., Zhai, F., & Solomon, B. (2008). Targeting Childrens' behavior problems in preschool classrooms: A cluster-randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(2), 302-316.

- Ravid, R. (2011). *Practical statistics for educators*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L., & Gallese, V. (2006). Mirrors in the mind. *Scientific American*, 295(5), 54-61.
- Rogers, C. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rumble, A., Van Lange, P., & Parks, C. (2010). The benefits of empathy: When empathy may sustain cooperation in social dilemmas. *European Journal of Social Psychology*, 40, 856-866.
- Σιώμου, Ο. (2013). *Ανάπτυξη διαπολιτισμικότητας μέσω δραματοποίησης*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current directions in psychological science*, 14, 281-285.
- Schaffer, M., Clark, St., & Jeglic, E. L. (2009). The role of empathy and parenting style in the development of antisocial behaviors. *Crime and Delinquency*, 55(4), 586-599.
- Selman, R. (2007). *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the Partnership of developmental theory and classroom practice*. New York: Russell Sage Foundation.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Orlando, FL.: Academic Press.
- Sessoms, K. T. (2007). *Drama in education: Experiencing for social transformation*. USA: Evergreen State College.
- Silfver, M., & Helkama, K. (2007). Empathy, guilt, and gender: A comparison of two measures of guilt. *Scandinavian Journal of Psychology*, 48, 239-246.
- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J. P., Stephan, K. E., Dolan, R. J., & Frith C. D. (2006). Empathic neural responses are modulated by the perceived fairness of others. *Nature*, 439, 466-469.
- Slade, P. (1954) *Child Drama*. London: University of London Press.

- Stavrinides, P., Georgiou, St., & Theofanous, V. (2010). Bullying and Empathy: a short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology, 30*(7), 793-802.
- Stringer, E. (2007). *Action research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη: αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση. συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τριλίβα, Σ., & Αναγνωστοπούλου Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.
- Τσιάρας, Α. (2006). *Το Δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2012). Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διδακτικής της ποίησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας (Επιμ.) *Θέατρο και εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ.328-334), Πρακτικά 7ης διεθνούς συνδιάσκεψης για το θέατρο στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάντου, Δ. (2011). *Η ικανότητα ενσυναίσθησης των φοιτητών οδοντιατρικής κατά τη διάρκεια των σπουδών τους*. Διπλωματική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τσίτσας, Γ. (2009). *Η επίδραση ενός προγράμματος εκπαίδευσης στη διεκδικητικότητα, στη διεκδικητική συμπεριφορά, τον τρόπο ελέγχου, την ενσυναίσθηση και την αυτοεκτίμηση σε έλληνες φοιτητές και φοιτήτριες*. Διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ.
- Underwood, B., & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin, 91*(1), pp. 143-173.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Cumberland, A., & Losoya, S. H. (2004). Prediction of children's empathy-related responding

from their effortful control and parents' expressivity. *Developmental Psychology*, 40(6), 911–926.

Vygotsky, L.S. (2000). *Νους στην κοινωνία*, επιμ. Σ. Βοσνιάδου, Αθήνα: Gutenberg.

Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman.

Wispe, L. (1987). History of the concept of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp.17-37). Cambridge: Cambridge University Press.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία* 11(1), 1-19.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκισάκου, Κ. (2006). Addressing cultural factors in development of system/community interventions. In B. Nastasi (ed.), *Multicultural issues in school psychology* (pp. 103-126). Binghamton, NY: The Haworth Press.

Χατζηχρήστου, Χ., & Hopf, D. (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 14-15, 107-143.

Zahavi, D. (2014). *Self and other: Exploring subjectivity, empathy and shame*. United Kingdom: Oxford University Press.

Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, E. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.

Βιβλιογραφικές πηγές από το διαδίκτυο

Antigüsel, H.O. (2002). The relation of experience based learning and drama in education. Marmara University, (paper presented 1st Instruction and Teaching Symposium), Istanbul.

<http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Books/Sto%20Kentro%20Tis%20Skinis/Gr/81-152s.pdf>. (τελευταία πρόσβαση 4/6/16).

Διατσίδου, Μ. (14-5-2014). «Διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιοποίηση των θεατρικών πρακτικών ως μέσου ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, με έμφαση στη μέθοδο της Διερευνητικής Δραματοποίησης». blogs.sch.gr/miranta/files/2014/09/4η-ΔΙΑΤΣΙΔΟΥ.docx (τελευταία πρόσβαση 28/5/16).

Robbins, B. (1988). Creative dramatics in the language arts classroom. ERIC Digest number 7. <http://www.ericdigests.org/pre-929/creative.htm> (τελευταία πρόσβαση 3/6/16)

Ukegawa, S. (1996). *Empathy and altruistic behavior among preschoolers: an attempt to measure empathy of children based on teacher's report.*

Ανάκτηση:

http://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/25314/1/18_P53-61.pdf, (τελευταία πρόσβαση 28/5/16).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1η παρέμβαση: «Ένα νέο παιδί στην τάξη μας»

Με κριτικό φίλο

Χρήση persona doll¹⁴ (Λάουρα)

Στόχος Η αποδοχή του άλλου και η συνειδητοποίηση της ενδοσχολικής βίας.

Συμβάσεις παρεμβάσεων: Κύκλος, παραγγέλματα, κανόνες (και εξάσκηση).

Παιχνίδι Γνωριμίας: Στέκομαι στον κύκλο και λέω το όνομά μου με έναν ρυθμό που θα συνοδεύεται από κίνηση των χεριών. Οι άλλοι επαναλαμβάνουν.

Παιχνίδι ρυθμού: Με χρήση ταμπουρίνο, περπατούμε στο χώρο. Σε κάθε σταμάτημα της ηχητική πηγής, κοκαλώνουμε, συναντάμε το βλέμμα ενός άλλου και χαιρετιόμαστε

- από μακριά
- με μυστικότητα

Συνεχίζουμε το περπάτημα στο χώρο και στο επόμενο σταμάτημα θα πλησιάσουμε έναν άλλον και τον χαιρετάμε

- δια χειραψίας επίσημα

Συνεχίζουμε και θα χαιρετιόμαστε πια με παράξενους τρόπους

- μόνο με τα μικρά δαχτυλάκια
- με χτύπημα παλάμης
- με την ανάποδη της παλάμης
- με μπουνιά
- δένοντας τα δάχτυλα
- κολλάμε αντίχειρες

Παιχνίδι: «Ζιπ-Ζαπ» Παιχνίδι συγκέντρωσης και συντονισμού.

¹⁴ Οι κούκλες- χαρακτήρας επισκέπτονται την τάξη συνήθως την ώρα του κύκλου. Έχουν ατομικές προσωπικότητες, ζωή, οικογενειακή ιστορία, προτιμήσεις και αντιπάθειες. Λένε ιστορίες και μοιράζονται πληροφορίες σχετικά με γεγονότα της ζωής τους, ενθαρρύνοντας έτσι τα παιδιά να ανταποκρίνονται με βάση τις δικές τους εμπειρίες. Ζητούν από τα παιδιά να τις βοηθήσουν να λύσουν προβλήματα που έχουν προκύψει. Δε μιλούν απευθείας στα παιδιά, παρά ψιθυρίζουν στο αυτί του εμψυχωτή. (πηγή: Λ. Στεργίου, Διαπολιτισμική εκπαίδευση- Διδακτικές εφαρμογές –σημειώσεις ,σελ.3 ανάκτηση: <http://ecedu.uoi.gr/images/Anakoinwseis/grammateia/note.pdf>)

Είσοδος της persona doll & εξιστόρηση προβληματικής κατάστασης

Ενώ τα παιδιά κάθονται σε κύκλο, η ερευνήτρια φέρνει στην ομάδα την persona doll. Φέρει μώλωπες στο πρόσωπο και τα πόδια της. Πρόκειται για παλιότερη μαθήτρια- επισκέπτη της ερευνήτριας από άλλο σχολείο. Με τον χαρακτηριστικό τρόπο ομιλίας της (δε μιλά απευθείας, αλλά ψιθυρίζει μόνο στην εμπυχώτρια) συστήνεται και εξιστορεί το πρόβλημά της. Πρόκειται για παιδί Ιταλού μετανάστη, που έχει βιώσει ενδοσχολική βία. Η εξιστόρηση διακόπτεται σε έννοιες –κλειδιά και ζητείται από τα παιδιά να μαντέψουν τι να έχει ακούσει, τι να έχει πάθει και τι να έχει νιώσει η Λάουρα.

Ιδεοθύελλα (λεκτική βία)

Ιδεοθύελλα (σωματική βία)

Ιδεοθύελλα (ψυχολογική βία)

Τελειώνοντας την εξιστόρηση του προβλήματος που βιώνει, ζητά συμβουλή από τα παιδιά. Κάθε παιδί ξεχωριστά δίνει τη συμβουλή του στη Λάουρα, ενώ αυτή στέκεται μπροστά του στον κύκλο και το κοιτά κατά πρόσωπο (το ύψος της είναι ίσα με το ύψος κάθε παιδιού που κάθεται στον κύκλο κι αυτό της δίνει αμεσότητα. Η ερευνήτρια κινεί την κούκλα από παιδί σε παιδί).

Γράμμα στη Λάουρα: Κάθε παιδί θα αποτυπώσει γραπτώς τις σκέψεις του, που θα πάρει μαζί της φεύγοντας η Λάουρα. Θα αποτελέσουν οι συμβουλές τους τον οδηγό της Λάουρας για να βγει από το αδιέξοδο.

2^η παρέμβαση: «Bullying»

Με κριτικό φίλο

Γνωριμία:

Κύκλος οκλαδόν. «Λέω το όνομά μου, κι αν ήμουν ζώο, ποιο ζώο θα'θελα να είμαι;»

Παιχνίδι: «Περνώ το ποτάμι» Στόχος να διαπιστώσουν πως έχουν περισσότερα κοινά παρά διαφορές.

Κύκλος- Παιχνίδι «μάγισσα» πηγή: Έλενα Καϊιάφα (εισήγηση στο ΠΜΣ)

Ζωγραφική σε χαρτί του μέτρου. Θέμα: Bullying

Κάνουν ανάκληση στη μνήμη τους –με ερεθίσματα-ερωτήσεις- την επίσκεψη της Λάουρας στο σχολείο μας και τα είδη βίας. Σε χαρτί του μέτρου με θέμα : “Bullying” καταγράφουν σκέψεις ή εικόνες ομαδικά. Σε **TPENAKI** σηκωνόμαστε και παρατηρούμε τις καταγραφές των άλλων.

Περπατήματα σαν γέροι, σε καυτή άμμο, κάτω από εμπόδια, σέρνοντας στο έδαφος, πέταγμα πουλιών, σκεφτικός κύριος, αγκαλιά των 2 , αγκαλιά των 4.

Παγωμένες εικόνες & ανίχνευση σκέψης με εξέλιξη σκηνής.

Θέμα: “Bullying” από τις ομάδες των 4.

Κλείσιμο: Σύνθημα ενώνωντας τα χέρια «Καλό διάλειμμα» με αφορμή το κουδούνι του σχολείου, που δήλωσε το τέλος του χρόνου μας.

3^η παρέμβαση: «Συναισθήματα»

Υιοθετήθηκαν από την έναρξη της παρέμβασης 2 νέα σήματα επικοινωνίας: 2 παλαμάκια για παύση φασαρίας και 2 δάχτυλα ψηλά για οδηγίες. Στόχος είναι η μείωση των λεκτικών παρατηρήσεων.

1.Σαπουνόφουσκες πηγή: Βενετσάνου,Φ.,(2014).Γυμνάζοντας παιδιά προσχολικής ηλικίας. Θεσσαλονίκη, ΣΑΛΤΟ, σελ107. (Στόχος η ανάγκη επαναπροσδιορισμού ζωτικού χώρου του άλλου και αποφυγής σωματικών συγκρούσεων, επίσης οριοθέτηση σωστής κίνησης στις ασκήσεις). Τα παιδιά κινούνται στο χώρο κρατώντας γύρω τους ένα στεφάνι Γυμναστικής, με τη συνοδεία μουσικής, παύσεων και εναλλαγής ρυθμού.

2. Νησάκια (επιδίωξη σωματικής επαφής, συνεργασίας και χαράς μέσα από ένα μη ανταγωνιστικό παιχνίδι).Πηγή: Βενετσάνου, Φ.,(2014).Γυμνάζοντας παιδιά προσχολικής ηλικίας. Θεσσαλονίκη, ΣΑΛΤΟ, σελ.143

3. Αναστοχασμός (στη διαδικασία του παιχνιδιού): (απενεχοποίηση της απόρριψης των άλλων και του βιώματος συναισθήματος απομόνωσης). Ο αναστοχασμός από τα νησάκια ήταν διαφωτιστικός τουλάχιστον για ένα παιδί τη Γεωργία που όταν απορριφθεί κλείνεται και δε ζητά εναλλακτικές. Επιπλέον παρατήρησα πως αρχίζει να ελευθερώνεται η προσωπικότητα των παιδιών. Ιδιαίτερα παιδιά που είχαν κλειστεί και δεν εμφάνιζαν το στίγμα τους μέσα στην τάξη, ξανακούστηκε η φωνή τους και μάλιστα ηχηρή και με θάρρος. Δείχνουν και ονομάζουν το συναίσθημά τους, ενώ πριν το καταπίεζαν.

4.Ιδεοθύελλα Συναισθημάτων Το δυνατότερο σημείο της 3^{ης} Παρέμβασης ήταν η ιδεοθύελλα όπου τα παιδιά με εμμονή ανίχνευσαν και την παραμικρή απόχρωση συναισθήματος-ακόμα και από το διάλειμμα έρχονταν για να καταθέσουν συναίσθημα που παραλείφθηκε.

5. Κατασκευή πράσινων-θετικών και κίτρινων-αρνητικών φύλλων (με αναγραφή σχετικού βιώματος). Τοποθέτηση των αρνητικών συναισθημάτων στη ρίζα ενός δέντρου και των θετικών στο φύλλωμα. Απενεχοποίηση των αρνητικών συναισθημάτων.

5. Βίντεο «**Το νησί των συναισθημάτων**» Μάνος Χατζιδάκις Πηγή: youtube
<https://www.youtube.com/watch?v=B63I9X6rMlo>

6. **Παγωμένη εικόνα . Ομάδες όμοιων συναισθημάτων** Τα παιδιά διαβάζουν στις ομάδες τους το βίωμα τους. Επιλέγουν ένα που θα ανακοινωθεί το διαβάζουν στους υπόλοιπους και το παρουσιάζουν σε παγωμένη εικόνα.

7. **Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις:** Αξιολόγηση- αναστοχασμός

4^η Παρέμβαση Θέμα: «Η φιλία» process drama

1.Γνωριμία: Είσαι ο.... και σου προσφέρω ένα δώρο

2.Περπατήματα: α) Περπατώ με τις μύτες των παπουτσιών μου από βοτσαλάκι σε βοτσαλάκι με προσοχή να μη βρέξω τα παπούτσια μου και να μην πέσω πάνω στους άλλους β) περπατώ καμαρωτός γιατί σήμερα γιορτάζω γ) περπατώ σαν πάπια δ) πέφτω κάτω με την κοιλιά μου, προσέχω να μην μπαίνω στη σαπουνόφουσκα του άλλου και κολυμπώ με την ησυχία μου, ήρεμες απλωτές ε) γυρίζω ανάσκελα με ανοιχτά χέρια και πόδια σαν αστεράκι και τα ανοιγοκλείνω 1, 2, 3, 4, 5 φορές. στ) σηκώνομαι και τινάζω τα ρούχα μου με προσοχή, ισιώνω τα τσαλακώματα ζ) παίρνω μια κυκλική ανάσα εισπνέοντας από τη μύτη και εκπνέω αργά από το στόμα με ενωμένα χέρια σαν πύραυλος , άλλη μια φορά.

3.Στον πύργο με τους καθρέφτες (Φ. Βενετσάνου) σελ.128

(άσκηση επικοινωνίας)

«Μια μέρα είχα πάει επίσκεψη σε έναν μεγάλο πύργο. Ενώ έκανα βόλτες στους διαδρόμους , είδα μια ανοιχτή πόρτα και επειδή ήμουνα περίεργη πήγα να δω τον χώρο. Ήταν ένα δωμάτιο γεμάτο καθρέφτες! Ό,τι κι αν έκανα το έβλεπα μέσα από τους καθρέφτες. Θέλετε να δούμε πώς ήταν; Εσείς θα είσαστε οι καθρέφτες του δωματίου και θα κάνετε ό,τι κάνω».

Οδηγίες: α) Το δεξί μου χέρι είναι το αριστερό σας. β) δεν μπαίνω στη μεριά του άλλου γιατί ο καθρέφτης σπάει

Επέκταση με εθελοντή

4. Αφόρμηση με αφήγηση : Κείμενο «Μικρός Πρίγκιπας» - διάρκεια 5΄

Πηγή: Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

«Στο μακρινό πλανήτη 625 μοναδικός κάτοικος είναι ένα μικρό ξανθό αγόρι, ο Μικρός Πρίγκιπας. Ο πλανήτης είναι τόσο μικρός και γυμνός, που ο Μικρός Πρίγκιπας τον έχει γυρίσει άπειρες φορές και γνωρίζει κάθε

σπιθαμή του. Κάθε μέρα του κυλάει ακριβώς ίδια κι απαράλλαχτα, όπως και η προηγούμενη. Κάθε πρωί που ξυπνάει λέει «Καλημέρα» στον εαυτό του και ξεκινάει για τον καθημερινό περίπατο στον μικρό πλανήτη του. Το μεσημέρι, που έχει περισσότερο φως, ο Μικρός Πρίγκιπας ανεβαίνει στο ψηλότερο σημείο και προσπαθεί να διακρίνει κάποιο άλλο ζωντανό πλάσμα στους μακρινούς πλανήτες, που βρίσκονται γύρω του. Κάθε απόγευμα επισκέπτεται το μοναδικό λουλούδι του πλανήτη του, ένα τριαντάφυλλο. Το σκαλίζει, το ποτίζει, το φροντίζει, αλλά ποτέ δεν του μιλάει, αν και φαίνεται ότι το λουλούδι θα ήθελε να του πει κάτι. Τι να πει κανείς, άλλωστε, μ' ένα λουλούδι, σκέφτεται ο ΜΠ.

5. Γλυπτό : Επιλέγεται ένας μαθητής που επιθυμεί και ακούγοντας την αφήγηση παίρνει μια στάση που τον εκφράζει παραμένοντας σε παγωμένη εικόνα μπροστά στα μάτια των συμμαθητών του. *(Δημιουργία ατμόσφαιρας)*

6. Κινητικό σε ζευγάρια – Ανίχνευση σκέψεων

Όλοι οι συμμετέχοντες συγχρόνως αναπαριστάνουν τη σχέση ΜΠ και τριαντάφυλλου, (σε χρίζω πρίγκιπα, σε μεταμορφώνω σε τριαντάφυλλο). Επαναλαμβάνεται η αφήγηση με τη συνοδεία μουσικής. Ακολουθεί η τεχνική ανίχνευση σκέψεων για το ρόλο του τριαντάφυλλου.

«Τι νομίζετε ότι μπορεί να ήθελε να πει το λουλούδι στο Μικρό Πρίγκιπα;»

7. Αφήγηση

«Αυτά λοιπόν σκέφτεται το τριαντάφυλλο. Όταν βραδιάζει, ο Μικρός Πρίγκιπας κάθεται, όπως πάντα ολομόναχος, κοιτάζει τον ήλιο που δύει και σκέφτεται.»

8. Ανίχνευση σκέψεων από το δάσκαλο.

Όλοι στην ομάδα παίρνουν τη στάση του ρόλου του Μ.Π. Ακολουθεί η τεχνική ανίχνευση σκέψεων για τον Μ.Π. **«Τι νομίζετε ότι μπορεί να σκέφτεται και να θέλει ο Μικρός Πρίγκιπας;»**

9. Κλείσιμο : Χορός σε ζευγάρια (Πρίγκιπας- Λουλούδι) με κινήσεις καθρέφτη, εναλλάξ.

5^η παρέμβαση : Ο Μ.Π. & ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΤΗΣ ΦΙΛΙΑΣ

Με κριτικό φίλο

Ζέσταμα: Παιχνίδι «Ο Ιάκωβος λέει...» (με ζέσταμα σώματος και φωνής).

Σχόλιο: Επικρατεί ενθουσιασμός και συγκέντρωση.

Ανάποδος καθρέφτης : *Πέταγμα πουλιών* με συνοδεία μουσικής και δάσκαλο σε ρόλο (ΔσΡ).

Συζήτηση σε κύκλο: Ανακαλούμε το θέμα της προηγούμενης παρέμβασης, καθώς η 5^η είναι συνέχεια της προηγούμενης. (Ο Δημήτρης εξιστορεί την προηγούμενη παρέμβαση, ο Οδυσσέας εντοπίζει πως το θέμα που διαπραγματευόμαστε είναι «η φιλία», ενώ ο Βασίλης διευκρινίζει πως ψάχνουμε την «αληθινή φιλία»).

Αφήγηση

«Ένα βράδυ, την ώρα που ο Μικρός Πρίγκιπας κάθεται και σκέφτεται, κυλάει στα πόδια του ένα μπουκάλι μ' ένα μήνυμα μέσα. (Ο δάσκαλος κυλάει το μπουκάλι στα πόδια του παιδιού που παριστάνει το Μ.Π., που το παίρνει, βγάζει το μήνυμα και το διαβάζει). Το μήνυμα γράφει: **«Για να βρεις έναν πραγματικό φίλο, πρέπει πολύ να ψάξεις».**

Εκείνο το βράδυ ο Μικρός Πρίγκιπας δεν κοιμάται καθόλου. Στο μυαλό του γυρίζουν πολλές σκέψεις. Το επόμενο πρωί δεν είναι όπως τ' άλλα. Ο Μικρός Πρίγκιπας ξεχνάει να πει «Καλημέρα» στον εαυτό του και δεν κάνει το γύρο του πλανήτη του. Σκέφτεται συνέχεια το μήνυμα στο μπουκάλι. Θέλει να ταξιδέψει και να γνωρίσει καινούργιους φίλους, αλλά φοβάται ν' αφήσει τον πλανήτη του και όσα μέχρι τότε ήξερε τόσο καλά. Και τότε ξαφνικά ακούει έναν περίεργο θόρυβο. Σηκώνει το κεφάλι του και βλέπει ένα σμήνος βιαστικών πουλιών. Χωρίς να το πολυσκεφτεί, χωρίς καν ν' αποχαιρετίσει το λουλούδι του, παίρνει φόρα και προσγειώνεται στην πλάτη ενός πουλιού.. Κι έτσι ξεκινά ο Μικρός Πρίγκιπας πετώντας με τα φτερά των αποδημητικών πουλιών. Κι επειδή λαχταρά τόσο πολύ να γνωρίσει τον κόσμο, σταματά στον πρώτο πλανήτη που συναντά. Επισκέφτηκε πολλούς πλανήτες και γνώρισε πολλούς, αλλά δεν μπόρεσε να κάνει φίλους. Όλοι είχαν κάτι που τον εμπόδιζε να τους κάνει φίλους.

Συμπλήρωση φράσεων : « Εγώ ζητάω από το φίλο μου... αλλά αυτός δυσκολεύεται γιατί...»

Παγωμένες εικόνες : Στιγμιότυπα δύσκολων στιγμών στη φιλία (βασισμένα στη συμπλήρωση φράσεων)

Ιδεοθύελλα: «Τα εμπόδια στη φιλία» και καταγραφή τους σε χαρτί του μέτρου.

Αφήγηση: Απογοητευμένος ο Μ.Π. συνεχίζει το ταξίδι του πάνω στην πλάτη των πουλιών. Ξαφνικά βλέπει μπροστά του έναν μεγάλο γαλάζιο πλανήτη. «Αυτός ο πλανήτης έχει πολύ περισσότερους κατοίκους», είπε το πουλί πάνω στη ράχη του οποίου ταξίδευε ο Μικρός Πρίγκιπας. «Είναι όλοι τους διαφορετικοί, ίσως εδώ να βρεις αυτό που θέλεις. Εμείς θα περάσουμε εδώ το καλοκαίρι και, αν θέλεις να γυρίσεις, θα περάσουμε να σε πάρουμε στην αρχή του φθινοπώρου». Ο Μικρός Πρίγκιπας πηδάει από την πλάτη του πουλιού και πέφτει στη γη σε ένα ερημικό λιβάδι. Ο καιρός περνάει και ο Μ.Π. συνεχίζει την αναζήτησή του σ' αυτόν τον παράξενο πλανήτη. Ένα βράδυ συναντά μια αλεπού. Ήταν μια σοφή αλεπού που γνώριζε τα μυστικά της φιλίας και ο Μ.Π. τη ρώτησε: -Μπορούμε να γίνουμε φίλοι; -Πρέπει πρώτα να με εξημερώσεις, είπε η αλεπού. -Τι σημαίνει «εξημερώνω»;», ρώτησε ο Μικρός Πρίγκιπας; Και τότε η αλεπού άρχισε να του αποκαλύπτει τα μυστικά της φιλίας.

Τα παιδιά σε ομαδικό ρόλο «σοφής αλεπούς»

ΔσΡ: «Ανακαλύπτουμε τα μυστικά της φιλίας» Ερώτημα: «Πότε χάρηκες με τους φίλους;»

Απαντήσεις: «όταν μου έδωσε τη σειρά του, όταν μου επέτρεψε να παίξω, όταν μάντεψα τι να κάνω, όταν συνεργαστήκαμε, όταν κουβεντιάσαμε, όταν βρήκα λύση, όταν με βοήθησε, όταν ήρθαν στο πάρτι μου, όταν δεν είχαμε γκρίνιες, όταν πήρα δώρο, όταν σταμάτησε να με χτυπάει, όταν ήρθα σχολείο...»

Πέταγμα σε ανάποδο καθρέφτη με αλλαγή εμψυχωτών. Ξεκινά την εμψύχωση του πετάγματος ο δάσκαλος και σταδιακά παίρνουν το ρόλο του εμψυχωτή που θα καθοδηγήσει το πέταγμα μαθητές. Όλοι οι μαθητές συγχρόνως συμμετέχουν στο παιχνίδι που συμβολίζει τη βαθμιαία προσέγγιση των ατόμων σε μία φιλία, καθώς και τη συμπληρωματικότητα των φίλων.

Ερωτήματα του Μικρού Πρίγκιπα (ΔσΡ) στην αλεπού.

Χωρισμός σε τρεις ομάδες με τρεις εικόνες που απλώνονται στο πάτωμα. Τα παιδιά περιδιαβαίνουν συνοδεία απαλής μουσικής και όταν σταματά, επιλέγουν εικόνα. Η κάθε ομάδα επεξεργάζεται ένα από τα ερωτήματα, που υπάρχει πίσω από την εικόνα και απαντά σ' αυτό. Δίνεται στα παιδιά 10' χρόνος επεξεργασίας και ο δάσκαλος κρατά στάση ανθρώπου που ζητά να μάθει κάτι που δεν το γνωρίζει. Έπειτα, ο δάσκαλος σε ρόλο Μικρού Πρίγκιπα συζητά με την κάθε ομάδα ξεχωριστά (τα παιδιά είναι **σε συλλογικό ρόλο αλεπούς**), ζητώντας απάντηση στα παρακάτω ερωτήματα:

1) *Τι σημαίνει «εξημερώνω;»* Τι πρέπει να κάνω με τον εαυτό μου για να βρω έναν φίλο;

2) *Τι σημαίνει «εξημερώνω;»* Πώς μπορώ να αναγνωρίσω τον πραγματικό φίλο;

3) *Τι σημαίνει «εξημερώνω;»* Πώς μπορεί να κρατηθεί μία φιλία;

Όταν μιλά η μια ομάδα οι άλλες δύο ακούν.

Μηχανές : Με πλαστικά τουβλάκια κάθε ομάδα καλείται να κατασκευάσει τη δική της μηχανή επίλυσης συγκρούσεων. (Χρόνος 15' και δίδεται επιπλέον χρόνος για την παρουσίασή της).

Σχολιασμός: Εξαιρετική τεχνική γι αυτήν την ηλικιακή ομάδα. Η δημιουργικότητα των παιδιών αποκαλύπτεται στο ζενίθ της και εξαφανίζονται οι έριδες κατά την ομαδική κατασκευή.

6^η παρέμβαση: Ο Μ.Π. και το μυστικό της φιλίας!

Με κριτικό φίλο

ΖΕΣΤΑΜΑ : 1) «Ο Ιάκωβος λέει...» 2) Καθρέφτες με συνοδεία μουσικής.

Αφήγηση

Αυτά είπε η αλεπού στον Μικρό Πρίγκιπα και πρόσθεσε: «Γνωρίζεις μόνο τα πράγματα που εξημερώνεις, είπε η αλεπού. Πρέπει να έχεις πολλή υπομονή. Θα στέκεσαι στην αρχή λίγο μακριά από μένα. Εγώ θα σε κοιτάζω με την άκρη του ματιού μου και συ δε θα λες τίποτα. Τα λόγια είναι πηγή παρεξηγήσεων, αλλά κάθε μέρα θα μπορείς να στέκεσαι όλο και πιο κοντά». Μετά άρχισε να του δείχνει πώς μπορεί ο ένας να εξημερώνει τον άλλον.

Ανακριτική καρτέλα: Μαθητής σε ρόλο Μ.Π. με βοηθούς δύο σκιές που στέκονται διακριτικά πίσω του και του ψιθυρίζουν στο αυτί απαντήσεις πάνω στις απορίες των παιδιών.

Συζήτηση: «ΟΡΙΑ» Καταγραφή συμπερασμάτων σε χαρτί του μέτρου και ανάρτηση τους σε «ΚΑΝΟΝΕΣ της ΤΑΞΗΣ»

ΑΦΗΓΗΣΗ

Εκείνο το βράδυ ο Μ.Π. ονειρεύτηκε τον πλανήτη του και στο μυαλό του ξανάρθε το τριαντάφυλλό του. Έχοντας μάθει από την αλεπού τόσα για τη φιλία, κατάλαβε πως θα μπορούσαν να γίνουν αληθινοί φίλοι με το τριαντάφυλλό του. Το όνειρο αυτό το έβλεπε σχεδόν κάθε βράδυ. Κι ήρθε το φθινόπωρο κι άρχισαν τα πρωτοβρόχια. Κι ένα πρωινό από μακριά φαίνεται το σμάρι των πουλιών. Ο Μικρός Πρίγκιπας θυμήθηκε το ραντεβού του με τα πουλιά. Αμέσως, αφού αποχαιρέτησε την αλεπού, όρμησε στην πλάτη ενός πουλιού κι έφυγε για το μακρινό ταξίδι της επιστροφής.

Αναστοχασμός- Ταξίδι φαντασίας

Οι μαθητές σε κύκλο. Κλείστε τα μάτια και χαλαρώστε (μουσική). Αφεθείτε σ' ένα ταξίδι ανάμεσα στους πλανήτες. Αν κάθε πλανήτης είναι ο κόσμος μιας φιλίας ταξιδέψτε στους πλανήτες που έχετε δημιουργήσει με τους φίλους σας και θυμηθείτε: Στιγμές που είχατε ανάγκη από έναν φίλο. Στιγμές που είσατε

μοναδικοί για το φίλο σας κι αυτός ήταν μοναδικός για σας. Στιγμές που η φιλία γέμισε ήλιο τη ζωή σας. Σκεφτείτε: Το χρόνο που χρειάζεται μια φίλια για να ανθίζει. Την υπομονή. Τις συγκρούσεις. Τις δοκιμασίες. Την ευθύνη. Τη δική σας πορεία εξημέρωσης στις φιλίες που έχετε και σ' αυτές που θα έρθουν στο μέλλον.

7η παρέμβαση: Τα δικαιώματα των παιδιών και ο Μ.Π.

Με κριτικό φίλο

Ζέσταμα: Κινητικό παιχνίδι «ΧΡΩΜΑΤΑ» (Βενετσάνου Φ. σελ. 139)

Υλικά: Χρήση projector με σκηνικό λιβαδιού, πράσινου πανιού, στέμματος και πεφταστεριών .

Αφήγηση: Ο Μ.Π. ταξίδεψε, επισκέφτηκε και άλλους πλανήτες. Η τελευταία στάση του ήταν ο πλανήτης ΓΗ . Τα εκατομμύρια των ανθρώπων που ζουν εκεί δημιουργούν πολλά προβλήματα ο ένας στον άλλον και όλοι μαζί στον πλανήτη τους.

Ερώτημα: «Ξέρετε εσείς τι προβλήματα έχει ο πλανήτης ΓΗ;

Ιδεοθύελλα

Αφήγηση (συνέχεια): Ο Μ.Π. φτάνοντας στη γη βρίσκεται σε ένα λιβάδι. Από μακριά βλέπει να πλησιάζουν παιδιά κι αναρωτιέται πώς να περνούν άραγε τα παιδιά στη ΓΗ . Ποια να είναι ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ;

ΔσΡ Μ.Π. (χρήση στέμματος)

Πρόσκληση παιδιών να μπουν στο λιβάδι του Μ.Π. (χρήση πράσινου πανιού).

α) Προσφέρει δώρο σε κάθε παιδί που εισέρχεται στο χώρο του λιβαδιού ένα πεφταστέρι, β) Χωρισμός των παιδιών σε 4 ομάδες των 6 παιδιών με βάση τα αρχικά των ονομάτων τους, γ) τα καλεί να του δείξουν με ΠΑΓΩΜΕΝΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ τα μεγάλα προβλήματα της γης και των παιδιών.

Παγωμένες ομαδικές εικόνες. Θέματα: : ΡΟΥΧΑ, ΣΤΕΓΗ, ΤΡΟΦΗ, ΕΙΡΗΝΗ (προέκυψαν από την ιδεοθύελλα). Οι άλλες ομάδες μαντεύουν.

Παντομίμα: Ο Μ.Π. με παντομίμα προτείνει ΛΥΣΕΙΣ στα παιδιά. Τα παιδιά μιμούνται (Χρήση μουσικής).

Ο Μ. Π. τους λέει πως απόψε θα είναι μια νύχτα με ΠΕΦΤΑΣΤΕΡΙΑ κι όποια ΕΥΧΗ κάνουν για το καλό του κόσμου, του περιβάλλοντος, των ανθρώπων, των

οικογενειών τους, προσωπικές, θα πραγματοποιηθεί. Τα παιδιά καταγράφουν την ευχή τους και την κολλούν στον πίνακα.

ΚΛΕΙΣΙΜΟ με εικαστική έκφραση των 4 θεμάτων- ΔΙΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ σε χαρτί Α3 ομαδικά.

8^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ

ΘΕΜΑ: «ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ»

ΖΕΣΤΑΜΑ: Παιχνίδι Συνεργασίας «Ο κροκόδειλος» Συγγραφείς: Νικολαΐδης Ν., Χρυσοστόμου Α. Φορέας υλοποίησης: ΥΠ.ΠΑΙ. τομέας: Ψυχικής Υγείας, πηγή: <https://thelonaginosuperman.wordpress.com/>

ΣΤΟΧΟΙ: Να εμπιστεύονται τους συμμαθητές και να συνεργάζονται.

Στο τέλος ακολουθεί συζήτηση, εντυπώσεις από το παιχνίδι. Οι μαθητές περιγράφουν πώς αντέδρασαν σε στιγμές κρίσης και περιγράφουν επεισόδια της ομάδας τους.

ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ VIDEO (Χαραλαμπάκη, Α., & Χάσκα, 2015) μεταπτυχιακές φοιτήτριες ΤΘΣ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ (Τίτλος: ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ: «Διάσχιση του Αιγαίου»

ΑΠΟΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΘΕΣΗ (Συμφωνώ απόλυτα, Μέτρια, Λίγο, Καθόλου)

- Εκεί που ήμουν αν έμενα θα με σκότωναν
- Δε θα πάθαιναν και τίποτα αν έμεναν στην πατρίδα τους
- Έχω δικαίωμα για ένα καινούριο σπίτι
- Έχω δικαίωμα για φαγητό
- Έχω δικαίωμα να φύγω από τον πόλεμο
- Χρειάζομαι μια δουλειά να αγοράσω πράγματα στα παιδιά μου
- Το παιδί μου αρρώστησε, θα μου πουλήσουν φάρμακα;
- Να τους αφήσουμε να μπουν στην Ελλάδα;
- Έχω δικαίωμα να παίξω μπάλα
- Θέλω να πάω στο σχολείο μαζί με τα άλλα τα παιδιά
- Θέλω να κάνω καινούριους φίλους
- Μάλλον είναι κλέφτες
- Μπορεί να μου κάνουν κακό αν τους βοηθήσω
- Να τους πάρω για δουλειά
- Να τους πάρω για δουλειά και να τους αφήσω απλήρωτους αφού κανείς δεν μπορεί να τους βοηθήσει

ΒΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΖΩΗ

Μοιράζονται ΡΟΛΟΙ σε χαρτάκια στα παιδιά: Είσαι μαθητής του Β2, είσαι Γερμανός, είσαι παιδί πρόσφυγας είσαι γονιός πρόσφυγας, είσαι γιαγιά πρόσφυγας 90 χρονών, είσαι Έλληνας μπαμπάς, είσαι παιδί Γάλλος,

Όλοι εκκινούν από το ίδιο σημείο, αλλά προχωρούν σύμφωνα με τις δυνατότητες του ρόλου τους.

- Πάω σε πάρτυ
- Πάω σχολείο
- πάω στα Τζάμπο
- στολίζω το χριστουγεννιάτικο δέντρο
- τρώω ένα ωραίο μεσημεριανό με τους παππούδες μου
- αγοράζω καινούρια ρούχα
- πάω διακοπές
- κάθομαι στο τζάκι και ψήνω κάστανα
- αρρώστησα και πάω στο νοσοκομείο
- βρέχει και ανοίγω την ομπρέλα μου
- όταν μεγαλώσω θα σπουδάσω
- απόψε θα κοιμηθώ στο ζεστό μου κρεβατάκι
- απόψε θα κοιμηθώ σε ένα στάδιο μέσα σε σκηνή

ΔΙΛΗΜΜΑ : Οι υπάλληλοι σας προτείνουν να χωριστούν τα παιδιά από τους γονείς. Αυτοί να ψάξουν για νέο σπίτι και οι γιατροί να φυλάνε τα παιδιά

ΝΑΙ –ΟΧΙ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

ΚΛΕΙΣΙΜΟ: Μασαζάκια σε κύκλο που ο ένας κοιτά την πλάτη του άλλου.

9^η παρέμβαση: Διαφορετικότητα

Το ασχημόπαπο (Άβρα Αυδή & Μελίνα Χατζηγεωργίου, Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση σελ. 109).

Παιχνίδι

Κάνουμε έναν κύκλο και συστηνόμαστε αναφέροντας κι ένα χάρισμά μας. Συστηνόμαστε συνοδεία μιας χαρακτηριστικής μας κίνησης. (Παρατήρηση: τα παιδιά δυσκολεύονταν πολύ να βρουν ένα χάρισμά τους και κατέφευγαν στην αγαπημένη τους δραστηριότητα).

Στη συνέχεια η ΔΣΡ αγγίζει με ένα μαγικό μικροσκοπικό μαξιλαράκι τα κεφάλια των παιδιών και τα μεταμορφώνει σε ζώα (αγελάδες, βατραχάκια, κοτούλες, γουρουνάκια) δημιουργώντας μια φάρμα ζώων.

Η καθημερινή ζωή στη φάρμα : ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Ζητάμε από κάθε ομάδα να αναπαραστήσει μια σκηνή των συνηθειών της ομάδας ζώων που ανήκουν με τους χαρακτηριστικούς ήχους. ΣΤΟΧΟΣ να καλλιεργήσουμε τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

ΑΦΗΓΗΣΗ

Οι μέρες κυλούσαν ήσυχα και όμορφα στη φάρμα, όταν μια μέρα η πάπια που περίμενε παπάκια έγινε μαμά. Τα αυγά έσπασαν ένα ένα και ξεμύτισαν όμορφα κίτρινα παπάκια. Όμως ένα αυγό, πιο μεγάλο από τα άλλα, άργησε να σπάσει, όταν έσπασε βγήκε από μέσα του ένα γκριζό παπάκι, πολύ διαφορετικό από τα άλλα. Η μαμά πάπια αγαπούσε όλα τα παπάκια της το ίδιο και κάθε μέρα τα έπαιρνε για βόλτα στη φάρμα. Τα ζώα όμως της φάρμας καθόλου δε χάρηκαν, όταν είδαν το γκριζό παπάκι. Μερικά μάλιστα άρχισαν να του φωνάζουν «ασχημόπαπο».

Κυκλικό δράμα

Δασκάλα εκτός ρόλου: «Λοιπόν, τώρα ας μαζευτούμε όλα τα ζώακια στις ομαδούλες μας για να δούμε πώς συμπεριφερόταν κάθε ομάδα στο παπάκι. Θα σκεφτεί η κάθε ομάδα κι έπειτα θα έρθει το παπάκι (ΔΣΡ) και θα μας δείξετε.» Η κάθε ομάδα παρουσιάζει αυτοσχεδιαστικά, ενώ το παπάκι δείχνει την επιθυμία

του να γίνει αποδεκτό από τα άλλα ζώα. (Μερικά παιδιά αρνήθηκαν να είναι σκληρά στο ρόλο τους-διαφοροποιήθηκαν).

Το γκρίζο παπί : Ρόλος στον τοίχο.

«Και τώρα που είδαμε πόσο άσχημα συμπεριφέρονταν κάποια από τα ζώα της φάρμας στο παπί, ας δούμε πώς αισθάνονται τα ζώα για το παπί και πως αισθάνεται το ίδιο».

Σε μεγάλο χαρτόνι έχουμε σχεδιάσει το περίγραμμα του παπιού. Εκτός του περιγράμματος γράφουμε τα συναισθήματα που τρέφουν οι άλλοι για το παπί και εντός πώς αισθάνεται το ίδιο.

ΑΦΗΓΗΣΗ

Είδαμε πώς αισθανόταν το παπί και πώς αισθάνονταν τα άλλα ζώα. Έτσι συνεχιζόταν η ζωή στη φάρμα και τα ζωάκια όλο και περισσότερο του φέρονταν άσχημα. Το παπάκι δεν ήθελε να πάει στο σχολείο ούτε ήθελε να φάει. Η μαμά πάπια ανησύχησε πολύ και μια μέρα διάβασε το ημερολόγιο του παιδιού της για να δει τι συμβαίνει. Αυτό που διάβασε την αναστάτωσε πολύ και κάλεσε τα ζώα της φάρμας, για να τους διαβάσει ένα μέρος από το ημερολόγιο.

Η μαμά πάπια (ΔσΡ) ζητάει βοήθεια : Συμβούλιο ζώων.

(ΔσΡ) «Σας μάζεψα εδώ, γιατί έπεσε στα χέρια μου το ημερολόγιο του παιδιού μου και θέλω να σας το διαβάσω, για να δείτε πώς αισθάνεται. Μόλις σας διαβάσω αυτά που γράφει, θα καταλάβετε γιατί θέλω τη βοήθειά σας».

Αγαπημένο μου ημερολόγιο,

Είμαι απελπισμένο. Νιώθω τόσο μόνο και τόσο ξένο! Στο σχολείο από την πρώτη κιόλας μέρα όλοι με κοροϊδεύουν και μου φωνάζουν. Δεν έχω φίλους. Στο δρόμο δεν μου μιλούν, γιατί με σιχαίνονται. Η μαμά μου λέει να κάνω υπομονή, γιατί τα πράγματα θα αλλάξουν, αλλά δεν αλλάζει τίποτα. Ίσως θα ήταν καλύτερα να φύγω, εκτός αν κάτι αλλάξει, έστω και τώρα και με αγαπήσουν. Καληνύχτα. Θα σου ξαναγράψω αύριο.

Η (ΔσΡ): «Καταλαβαίνετε τώρα πώς αισθάνεται το παιδί μου και ότι κινδυνεύω να το χάσω. Αν φύγει, είναι τόσο μικρό, που δεν θα μπορέσει να

επιβιώσει έξω από τη φάρμα και θα κινδυνέψει η ζωή του. Αυτά είχα να σας πω». Η μαμά πάπια αποχωρεί.

Στόχος: Να ενεργοποιηθεί η ευαισθησία της ομάδας και να λάβουν αποφάσεις.

Συζήτηση εκτός ρόλου

- Αν ο καθένας μας έχει κάτι καλό τι καλό νομίζετε πως έχει το παπάκι;
- Τι θα ήθελε από τα άλλα ζώα για να μείνει στη φάρμα;
- Τι λέτε να κάνουμε;

10^η παρέμβαση: Η χώρα των Γεωμετρικών σχημάτων.

ΣΤΟΧΟΣ: Να συνδέσουν την έννοια της διαφορετικότητας με την έννοια της ποικιλίας.

Από το βιβλίο «ΟΥΤΕ ΚΑΥΤΕΡΟΣ, ΟΥΤΕ ΧΕΙΡΟΤΕΡΟΣ...ΑΠΛΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΣ!»¹⁵

Εικαστικά : «Σκυταλοδρομία» ζωγραφικής

Από το βιβλίο «ΟΥΤΕ ΚΑΥΤΕΡΟΣ, ΟΥΤΕ ΧΕΙΡΟΤΕΡΟΣ...ΑΠΛΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΣ!»¹⁶

ΣΤΟΧΟΣ: Να αντιμετωπίζουν και να αποδέχονται τις διαφορετικές απόψεις με δημοκρατικό και ειρηνικό τρόπο

ΟΔΗΓΙΕΣ : Τα παιδιά σχηματίζουν ένα κύκλο και ο εκπαιδευτικός τους μοιράζει χρωματιστά χαρτόνια της αρεσκείας τους. Οι χρωματιστοί μαρκαδόροι βρίσκονται στη μέση και είναι κοινοί για όλους. Τη ζωγραφική συνοδεύει απαλή μουσική.

Κάθε παιδί ξεκινά και ζωγραφίζει ελεύθερα ό,τι θέλει, σχετικά με τη διαφορετικότητα ή την αναπηρία. Χρόνος 2 λεπτά. Με σύνθημα του εκπαιδευτικού, κάθε ένα λεπτό, η ζωγραφιά πηγαίνει στο διπλανό παιδί που θα συνεχίσει όπως το ίδιο θέλει. Δεν δίνονται εξηγήσεις για το τι δείχνει κάθε ζωγραφιά και τι σκοπεύει να κάνει το κάθε παιδί. Η ζωγραφιά συνεχίζει από παιδί σε παιδί, μέχρι να περάσουν όλες οι ζωγραφιές από όλα τα παιδιά. Στο τέλος κάθε παιδί θα καταλήξει με τη δική του ζωγραφιά, διαφοροποιημένη από τις θετικές ή και αρνητικές παρεμβάσεις όλων των παιδιών της τάξης.

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- Περιγράψτε αυτό που νιώσατε στην αρχή της δραστηριότητας, κατά τη διάρκεια της επεμβαίνοντας σε άλλο έργο και, στο τέλος, παίρνοντας πάλι πίσω το δικό σας έργο.
- Ποια ήταν η καλύτερη στιγμή;
- Τι μάθατε σήμερα;

¹⁵ Βλ. Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008: 297.

¹⁶ Βλ. Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008:310.

- Τι θα κάνετε με διαφορετικό τρόπο αν προκύψει ένα τέτοιο θέμα στη αληθινή ζωή σας;

11^η παρέμβαση: «Εγωιστής Γίγαντας» (Αυδή- Χατζηγεωργίου)

Θέμα : «ΟΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥ ΘΥΜΟΥ»

Ερώτημα: Ποιες μπορεί να είναι οι συνέπειες του θυμού;

Υποερώτημα: Με ποιους τρόπους μπορούμε να εκτονώσουμε το θυμό μας;

Προκείμενο: Ένας γίγαντας είχε έναν κήπο, τον οποίο αγαπούσε πάρα πολύ. Όταν εκείνος έφυγε ταξίδι, τα παιδιά μπήκαν μέσα και ενώ έπαιζαν, έκαναν ζημιές. Ο γίγαντας θύμωσε και τους έδιωξε. Αργότερα, συνειδητοποίησε ότι ο **θυμός** του έφερε την καταστροφή του κήπου του.

ΡΟΛΟΙ: Τα παιδιά της πόλης, Γίγαντας, μετεωρολόγοι, Ένα παιδί της πόλης.

Δημιουργία χώρου

«Φανταστείτε τον πιο όμορφο κήπο του κόσμου. Με πανιά, χαρτιά και χρώματα θα δημιουργήσουμε αυτόν τον κήπο». ΣΤΟΧΟΣ: Να δημιουργηθεί ο κήπος από τα ίδια τα παιδιά, ώστε να εμπλακούν προσωπικά στην ιστορία. (μουσική:game of thrones)

Αφήγηση

Ο κήπος αυτός βρίσκεται στην Μπαντατζουάλη, ένα μικρό νησί δίπλα στη Μαδαγασκάρη. Ανήκει σε ένα γίγαντα, τον Μάραθο. Η Μπαντατζουάλη είναι γεμάτη πολυκατοικίες και το μόνο σημείο του νησιού που εξακολουθούσε να έχει πράσινο ήταν ο κήπος του γίγαντα, που βρισκόταν στην άκρη της πόλης. Ο γίγαντας αγαπούσε πάρα πολύ τον κήπο του.

Η σημασία του κήπου: Κινητική δραστηριότητα- Ανίχνευση σκέψης

Όλα α παιδιά σε ρόλο γίγαντα, αναπαριστούν κινητικά, χωρίς λόγο, τις αγαπημένες δραστηριότητες του γίγαντα στον κήπο του. Η δραστηριότητα θα συνοδεύεται από μουσική και κάθε παιδί με το άγγιγμα του δασκάλου θα λέει τι σκέφτεται αυτός. ΣΤΟΧΟΣ: Να ανακαλύψουν τα παιδιά γιατί ο κήπος είναι τόσο σημαντικός για το Γίγαντα.

Αφήγηση

Έτσι λοιπόν περνούσε ο Γίγαντας τις μέρες του, ασχολούμενος με τον κήπο του, ενώ ήταν μόνος του, αφού κανένας δεν τολμούσε να τον πλησιάσει. Όλοι στην πόλη τον φοβούνταν. Κάθε δέκα χρόνια, ο Γίγαντας πήγαινε στο Συνέδριο Γιγάντων, δράκων και Τεράτων, που γινόταν στο Κοτασίνο, ένα νησί δίπλα στην Ιαπωνία. Εκεί όλοι έλεγαν τα νέα τους, έτρωγαν, έπιναν και –το σημαντικότερο!- αντάλλασαν σπόρους από σπάνια φυτά και βότανα. Η μέρα που άρχιζε το συνέδριο πλησίαζε και ο Γίγαντας ετοίμασε τα πράγματά του κι έφυγε τρεχάτος από την πόλη. Στο μεταξύ, τα παιδιά στην πόλη ήταν πάρα πολύ στενοχωρημένα, γιατί δεν είχαν χώρο να παίξουν. Με τόσα αυτοκίνητα, όπου κι αν πήγαιναν, το παιχνίδι τους διακοπτόταν.

Ο ΔσΡ παιδιού φέρνει μια είδηση: Αυτοσχεδιασμός

Ποια παιχνίδια θέλουν να παίξουν τα παιδιά και δεν μπορούν ;

Σε ομάδες τα παιδιά αυτοσχεδιάζοντας αναπαριστούν τη δυσκολία των παιδιών της ιστορίας να παίξουν μέσα στην πόλη. Εμφανίζεται ο ΔσΡ παιδιού και τους φέρνει ένα νέο: *«Εκεί που περπατούσα στην άκρη της πόλης και περνούσα δίπλα από τον κήπο του γίγαντα, είδα από μια χαραμάδα του τοίχου τον πιο όμορφο κήπο του κόσμου. Και καθόμουν και χάζευα! Κάποια στιγμή, η πόρτα άνοιξε και ο Γίγαντας βγήκε από το κατώφλι, κρατώντας δύο τεράστιες βαλίτσες. Εγώ τρόμαξα και κρύφτηκα! Τότε εκείνος αποχαιρέτησε τον κήπο και έφυγε. Ήρθα λοιπόν να σας πω, αν θέλετε, να πάμε να παίξουμε εκεί».*

Τα παιδιά πήγαν στον κήπο και άρχισαν να παίζουν.

Τα παιδιά παίζουν στον κήπο του Γίγαντα: Αυτοσχεδιασμός

Ακούγεται η κατάλληλη μουσική και οι μαθητές αυτοσχεδιάζουν. (**Lord of the rings**)

Αφήγηση

Κάθε μέρα τα παιδιά μετά το σχολείο, πήγαιναν κι έπαιζαν στον κήπο του γίγαντα. Τα παιδιά πρόσεχαν τον κήπο, γιατί αγαπούσαν τα λουλούδια, αλλά κάποιες φορές έκαναν ζημιές. Στο μεταξύ, τελείωσε το συνέδριο και ο Μάραθος

ένα απόγευμα , έπειτα από ένα χρόνο, γύρισε στο σπίτι του. Βρήκε τα παιδιά να παίζουν στον κήπο του και το μάτι του αμέσως έπεσε στις ζημιές. Και θύμωσε τόσο πολύ, που άρχισε να βγάζει καπνούς από τα αυτιά! Τα παιδιά τρομαγμένα έφυγαν τρέχοντας. Ο χρόνος κυλούσε και τα πράγματα ξανάγιναν όπως και πριν. Τα παιδιά δεν είχαν πάλι πού να παίξουν, ο Γίγαντας έμεινε ξανά μόνος του στον κήπο και επιδιόρθωσε τις ζημιές. Ο χειμώνας πέρασε και η άνοιξη ήρθε, αλλά πάνω από τον κήπο του Γίγαντα ένα μαύρο σύννεφο δεν έλεγε να φύγει κι έτσι κανένα φυτό δεν άνθισε. Ο Γίγαντας ανησύχησε πολύ και αποφάσισε να καλέσει για βοήθεια κάποιους σοφούς μετεωρολόγους, που γνωρίζουν τα καιρικά φαινόμενα και τα ζητήματα της ψυχής.

Ο ΔσΡ Γίγαντα ζητάει συμβουλές από τους σοφούς μετεωρολόγους

Ο δάσκαλος σε ρόλο Γίγαντα, ζητά βοήθεια από τα παιδιά που είναι σε ρόλο σοφών μετεωρολόγων.

Οι σοφοί ρωτάνε το Γίγαντα πότε πρωτοεμφανίστηκε το σύννεφο και γιατί θύμωσε , ενώ τον συμβουλεύουν για την επίλυση του θέματος. (Αναμένεται να βρουν οι μαθητές ότι το σύννεφο δημιουργήθηκε από το θυμό του Γίγαντα)

Τελικά ο Γίγαντας παραδέχεται: «Ναι, θύμωσα πολύ, τι μπορώ να κάνω για τον θυμό μου;» Δίνονται διάφορες απαντήσεις, που καταλήγουν να θεωρούν τη συζήτηση-συνάντηση του Γίγαντα με τα παιδιά την καλύτερη λύση για την επίλυση του προβλήματος.

12^η παρέμβαση : «Δίκαιο παιχνίδι»

«Οι δυο ανόητοι γάτοι» Ιαπωνικό παραμύθι, Nellie McCaslin, Creative Drama in the Classroom

Ήταν μια φορά δυο γάτοι που ζούσαν ειρηνικά και αρμονικά. Ήταν καλοί φίλοι και μοιραζόταν την τροφή που έβρισκαν και το μέρος που έμεναν. Όμως, μια μέρα, ο καθένας τους, καθώς πήγαινε στο μονοπάτι που οδηγούσε στο δάσος, βρέθηκε μπροστά σε ένα φρέσκο κέικ. Ενθουσιασμένοι από την ανακάλυψή τους, έδειξαν το κέικ τους ο ένας στον άλλο και άρχισαν να κάνουν συγκρίσεις, για το μέγεθος και για το ποιο είναι το πιο φρέσκο. Όμως ο μεγαλύτερος από τους γάτους είχε βρει το μικρότερο κέικ. «Δεν είναι δίκαιο» είπε. «Είμαι μεγαλύτερος από σένα και πρέπει να πάρω το μεγαλύτερο κέικ. Έλα να τα ανταλλάξουμε». Αλλά ο μικρότερος αρνήθηκε «Όχι είμαι μικρότερος», είπε «και χρειάζομαι περισσότερη τροφή για να μεγαλώσω και να γίνω σαν και σένα». Έτσι άρχισαν να διαφωνούν και ο καθένας τους, επέμενε ότι θα έπρεπε να πάρει το μεγαλύτερο κέικ. Κατηγόρησαν ο ένας τον άλλο για απληστία και καθώς θύμωναν όλο και περισσότερο, άρχισαν να γρυλίζουν και να φτύνουν. Στο τέλος, ο μεγαλύτερος γάτος είπε: «Ας σταματήσουμε. Δε βγάζει πουθενά το να μαλώνουμε έτσι. Πάμε να βρούμε τη σοφή μαϊμού που ζει στο δάσος. Αν της ζητήσουμε να μας μοιράσει τα κέϊκ μας ίσα, θα έχουμε δίκαιη μοιρασιά για τον κάθε μας και η διαφωνία μας θα σταματήσει». Ο μικρότερος γάτος συμφώνησε γιατί ήταν πεινασμένος και ήθελε να φάει το κέϊκ του. Έτσι, ξεκίνησαν οι δυο τους για το δάσος, για να βρουν τη μαϊμού. Έψαξαν μέσα στους θάμνους, πάνω στις κορυφές των δέντρων, γύρω από τους βράχους, πίσω από τους κορμούς των δέντρων ώσπου τελικά τη βρήκαν. Της εξήγησαν τι ήθελαν, αλλά η γριά μαϊμού απάντησε ότι θα ήθελε να ακούσει χωριστά για τη διαφωνία και από τις δυο πλευρές. Ο μεγαλύτερος γάτος ξεκίνησε. Η μαϊμού τον σταμάτησε και ζήτησε να ακούσει και τον άλλον. Με τη σειρά του, ο μικρότερος γάτος μίλησε ξεκάθαρα και είπε δυνατά τα δικά του επιχειρήματα. Όταν τελείωσε, η μαϊμού κούνησε το κεφάλι σοβαρά και είπε: «Νομίζω ότι μπορώ να λύσω το πρόβλημά σας, δώστε μου τα δυο κέϊκ». Οι γάτοι της τα έδωσαν πρόθυμα. Η μαϊμού, πήρε από ένα στο κάθε χέρι και τα ζύγισε προσεκτικά. «Ναι», είπε «αυτό είναι βαρύτερο.

Αφήστε να κόψω ένα κομμάτι και έτσι θα γίνουν το ίδιο μέγεθος». Αλλά έκοψε ένα μεγάλο κομμάτι και έτσι το μεγαλύτερο κέικ έγινε μικρότερο. «Αγαπητοί μου», είπε η μαϊμού τώρα πρέπει να κόψω ένα κομμάτι από το μικρότερο για να γίνουν ίδια. Όπως φαντάζεστε, πήρε ξανά ένα μεγάλο κομμάτι και από το μικρό και έτσι το άλλο έγινε πάλι μεγαλύτερο. Χωρίς να δίνει σημασία στους γάτους που με αγωνία έβλεπαν τα κέικ τους να εξαφανίζονται, η γριά μαϊμού, πήγαινε από το ένα στο άλλο μέχρι που και τα δυο εξαφανίστηκαν. Λοιπόν είπε, μου ζητήσατε να σας λύσω το πρόβλημα και το έκανα. Χωρίς τα κέικ δεν θα έχετε λόγο να μαλώνετε. Αμέσως μετά έφυγε, αφήνοντας τους δυο γάτους, να αισθάνονται πεινασμένοι αλλά και πολύ ανόητοι. Αλλά ποτέ, δε μάλωσαν ποτέ ξανά.

Επεξεργασία (δίκαιο παιχνίδι, απληστία, κατεργάρης)

Δραματοποίηση

Προσωπικές εκδοχές επίλυσης προβλήματος

13 η παρέμβαση: «Τα τρία μικρά λυκάκια»

Θα διαβάσουμε μια ιστορία που μας διδάσκει πολλά για τις ομοιότητες και τις διαφορές και πώς τις αντιλαμβανόμαστε.

Ζέσταμα : ΚΛΑΠ

Αφήγηση παραμυθιού

Επεξεργασία:

- Τι καταλάβατε για τις ομοιότητες και τις διαφορές
- Σεβασμός προς τους άλλους
- Υπάρχει κάποιος χαρακτήρας που σας μοιάζει;
- Τι συμβαίνει στην ιστορία όταν δίνεται έμφαση στις διαφορές;
- Τι μάθατε για τον εαυτό σας από αυτή την ιστορία;
- Πώς μπορείτε να χρησιμοποιήσετε αυτές τις πληροφορίες για το μέλλον;

Εικαστική έκφραση: Σε κύκλο και με τη χρήση χρονόμετρου. Τα παιδιά παραλαμβάνουν ένα ορθογώνιο χαρτόνι και ξεκινούν να ζωγραφίζουν. Σύντομα η ζωγραφιά αλλάζει χέρια, σαν ρολόι, ώσπου να ολοκληρωθεί μετά την παρέμβαση άλλων 25 συμμαθητών. Κάναμε κολλάζ τη σύνθεση και την πλαστικοποιήσαμε. Αποτέλεσε το έμβλημα της τάξης.

14^η παρέμβαση: Αναγνώριση των διαφορετικών οπτικών Η ιστορία των τυφλών και του ελέφαντα

Σελ. 235 Σ. Τριλίβα -Τ. Αναγνωστοπούλου -Σ. Χατζηνικολάου

ΣΤΟΧΟΣ Διάλογος με σεβασμό

ΖΕΣΤΑΜΑ Τυφλός- Οδηγός

ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ

- Γιατί υπάρχουν 6 διαφορετικές απόψεις για το τι είναι ελέφαντας;
- Ποιες από αυτές είναι σωστές;
- Ποιες από αυτές είναι τελείως λανθασμένες;
- Τι έμαθαν οι τυφλοί από τον μαχαραγιά;
- Σκεφτείτε κάποια μέρα που τσακωθήκατε στο διάλειμμα, επειδή είχατε διαφορετική άποψη για ένα θέμα. Πώς καταλήγετε;
- Αν οι πρωταγωνιστές δεν ήταν τυφλοί, θα είχαν διαφορετικές απόψεις;
- Μήπως αυτή η ιστορία μας δείχνει έναν τρόπο για να λύνουμε τις διαφορές μας; ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΒΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΜΠΟΡΕΙΤΕ ΝΑ ΚΑΝΕΤΕ ΓΙΑ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΕΤΕ ΓΙΑΤΙ ΚΑΠΟΙΟ ΑΛΛΟ ΑΤΟΜΟ ΔΕΝ ΒΛΕΠΕΙ ΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΟΠΩΣ ΕΣΕΙΣ;

Αλλάζω θέση στην τάξη

- Μήπως η θέση μπορεί να επηρεάσει την άποψή μας για κάποιο γεγονός;
- Τι θα συνέβαινε αν αλλάζατε θέση στην καθημερινή σας ζωή; Θα σας βοηθούσε να δείτε τα πράγματα διαφορετικά και να βρείτε λύσεις σε προβλήματα που σας απασχολούν;

Βλέπω διαφορετικά μέσα από ένα ρολό

α) Παίζουν στιγμιότυπο γονιών παιδιού σε Σούπερ-μάρκετ και μετά αλλάζουν ρόλους.

β) παίζουν δάσκαλο και μαθητές.

Ακούω διαφορετικά μουσικές

- Τι κερδίζουμε ακούγοντας πολλά είδη μουσικής κι όχι ένα;

15^η παρέμβαση: Ο καθρεφτούλης και η ψευδούλα

Από τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΔΗΜΗΤΡΑ ΚΟΥΤΡΟΥΦΙΝΗ (παραμύθι από τον παραμυθομαραθώνιο 2015 του ΤΘΣ ΠΕΛ/ΣΟΥ)

ΖΕΣΤΑΜΑ: πηγή: Βενετσάνου Φ.

Ένα θαύμα για την Ψευδούλα

ΑΦΗΓΗΤΗΣ: Κάποτε, σε ένα χωριό πίσω από τα ψηλά βουνά των νεραϊδών όλου του κόσμου, "Χούι" θαρρώ το λέγανε, έμενε ένα κοριτσάκι όμορφο, έξυπνο αλλά και πολύ δυστυχισμένο. Δεν κοιμόταν τα βράδια αλλά και ούτε και με την ήμερα τα πήγαινε καλά. Κάθε βράδυ λοιπόν, που η μανούλα της την έβαζε γιαύπνο, να τι γινόταν..

ΨΕΥΔΟΥΛΑ: «Ψευδούλα το όνομα μου

και παρεούλα σας κρατώ,

μ' αν σας πω το τι περνάω

πάλι δεν θα κοιμηθώ.

Ένα φίλο έχω μόνο

Καθρεφτούλη θα τον πω

γιατί λέει πάντα αλήθεια,

σ' ό, τι και να τον ρωτώ.

Μόνο αυτός είναι κοντά μου

απ' το βράδυ ως το πρωί,

γιατί τα παιδιά εμένα

μ' ονομάζουνε ντροπή.

Δεν με κάνουνε παρέα,

όσο κι αν το επιθυμώ

γιατί λένε στο σχολείο,

πως εγώ ψευδά μιλώ.

Κάθε μέρα που ξυπνάω

και πηγαίνω στο λουτρό,
σκέφτομαι χιλιάδες τρόπους
να το σκάσω να σωθώ
Να σωθώ απ την Αφρούλα,
την Κοκό και την Φωφώ..
Μόνο να με κοροϊδεύουν
ξέρουνε σαν τους μιλώ.
Καλημέρα εγώ τους λέω
κι αυτές τρέχουν μακριά,
αυτοκόλλητα τους δίνω
μου τραβάνε τα μαλλιά.
Δεν αντέχω στο σχολείο
μου 'ρχεται να τρελαθώ,
μόνο με τον Καθρευτούλη
πια αντέχω να μιλώ».

ΑΦΗΓΗΤΗΣ: Και η Ψευδούλα μας ένιωθε τόσο μόνη και καθόταν στενοχωρημένη στο δωμάτιό της. Ευτυχώς που ο Καθρευτούλης ήταν ο μοναδικός της φίλος. Άκουγε με προσοχή και αγάπη το όμορφο κοριτσάκι και πάντα της κρατούσε συντροφιά. Κι η Ψευδούλα ρωτούσε τον μοναδικό φίλο που είχε...

ΨΕΥΔΟΥΛΑ:

«Σε ρωτάω αν αξίζω
να περνάω όλα αυτά»
και με μια φωνή της λέει:
« Έχεις μια χρυσή καρδιά».
Και τι φταίω που η γλώσσα
Κάνει μόνη της στροφές
Και όλες τις φωνές που βγάζει

Σας ακούγονται ψευδές»;

Κι η Ψευδούλα μας στενοχωρημένη καθώς ήταν, μιλούσε στην νεράιδα των ψευδών, που τόσο αγαπούσε:

«Αχ! Ψευδονεράιδα μου,
που είσαι η πιο όμορφη ψευδή,
κάνε ένα θαύμα απόψε
να ξυπνήσω πιο σοφή.

Να πηγαίνω στο σχολείο
με το κεφάλι μου ψηλά,
να με παίζουν τα κορίτσια
να μην είμαι μόνη πια».

Κι η Ψευδούλα έπεσε να κοιμηθεί, λίγο πριν προλάβει να ανατείλει ο ήλιος.

«Καληνύχτα Καθρευτούλη
Καληνύχτα Ψευδονεράιδα μου».

ΑΦΗΓΗΤΗΣ: Η Ψευδούλα μας έμενε μόνη της .Ευτυχώς που ο μοναδικός της φίλος, ο Καθρευτούλης, της κρατούσε συντροφιά, όσο δεν μπορούσε να κοιμηθεί .. Μα κάτι έγινε εκείνη τη νύχτα... μια μουσική ονειρική ακούστηκε, τ' αστέρια άναψαν, και σαν αεράκι γλυκό και δροσερό μπήκε στο δωμάτιο....

ΝΕΡΑΪΔΑ:

«Άκουσα μια ψευδή φωνή
να με καλεί πριν λίγο,
και μες στη νύχτα πέταξα,
το πέπλο ξετυλίγω..

Έχω με νεραϊδόσκονη
την τσέπη μου γεμάτη,
για να περάσει η θλίψη της
κι η γλώσσα της να γιάνει.

Κι αν δεν με δείτε πια ξανά
να μην ανησυχείτε,

Εγώ θα τρέχω δίπλα σας
αρκεί να με καλείτε »...

ΑΦΗΓΗΤΗΣ:

Το επόμενο πρωί η Ψευδούλα ξύπνησε με τη φωνή της μαμάς της:

«Ξύπνα Ψευδούλα μου, ώρα για σχολείο!»

Κι η Ψευδούλα αποκρίθηκε:

ΨΕΥΔΟΥΛΑ:

«Λες να μην ξέρω πως αυτή

είναι σχολείου ώρα;

Που θέλω να απομακρυνθώ

μια και καλή απ τη χώρα;

Μα!!! Τι μου συμβαίνει;;;

Να ψαχτώ; Μην έχω καμιά αρρώστια;

Μέσα στο στόμα ήσυχη

κάθεται πια η γλώσσα!!

Μα!! Καθρεπτούλη μου ακούς;

Δεν είμαι πια Ψευδούλα

Είμαι χαρούμενη κι αυτό

Το φταίει ...μια νεραιδούλα!!

Για όλους Καθρεπτούλη μου

υπάρχει όμορφη μέρα,

μια νεραιδούλα έχουμε

καθένας στον αέρα!

Που μας γελά και μας μιλά

ακούει και συμπονάει

και την καρδιά μας δύναμη

γεμίζει ...και πετάει»!!

ΤΕΛΟΣ

ΑΝΑΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΡΕΚΛΑ (ΨΕΥΔΟΥΛΑ) Της κάνουν ερωτήσεις για να κατανοήσουν το πρόβλημά της, πώς ένιωθε και τι λύσεις βρήκε.

ΔΙΑΔΡΟΜΟΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ Α) ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΨΕΥΔΟΥΛΑΣ τονίζοντας τα θετικά της β) ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ (δυσκολεύτηκαν να ανταποκριθούν)

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ

Feeling and Thinking instrument (Garton & Gringart, 2005)

Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν σκέψεις και συναισθήματα που μπορεί να νιώσει ένα παιδί της ηλικίας σου σε διάφορες περιστάσεις. Αφού διαβάσεις κάθε πρόταση προσεχτικά κύκλωσε **μόνο έναν αριθμό** από το 1 ως το 5 που περιγράφει τις σκέψεις και τα συναισθήματά σου σε παρόμοιες καταστάσεις. Απάντησε όσο πιο ειλικρινά μπορείς. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1. Είμαι αρκετά ευαίσθητο άτομο	1	2	3	4	5
2. Θέλω να βοηθάω ανθρώπους που τους κακομεταχειρίζονται	1	2	3	4	5
3. Οι ανήσυχες καταστάσεις μου προκαλούν ανησυχία και αναστάτωση.	1	2	3	4	5
4. Συχνά ανησυχώ για τους ανθρώπους που δεν είναι τόσο τυχεροί όσο εγώ και λυπάμαι γι αυτούς.	1	2	3	4	5
5. Ανησυχώ και στενοχωριέμαι πολύ όταν βλέπω κάποιον που χρειάζεται βοήθεια σε μια δύσκολη κατάσταση.	1	2	3	4	5
6. Όταν θυμώνω ή εκνευρίζομαι με κάποιον συνήθως προσπαθώ να φανταστώ τι μπορεί να σκέφτεται ή να αισθάνεται	1	2	3	4	5
7. Συχνά επηρεάζομαι αρκετά από καταστάσεις που βλέπω να συμβαίνουν	1	2	3	4	5
8. Όταν συζητώ με τους φίλους μου για το τι πρόκειται να κάνουμε, σκέφτομαι προσεκτικά αυτά που λένε πριν αποφασίσω ποιος έχει την καλύτερη ιδέα	1	2	3	4	5
9. Όταν οι άνθρωποι γύρω μου είναι νευρικοί ή ανήσυχτοι, νιώθω κι εγώ λιγάκι φοβισμένος /η κι ανήσυχος/η	1	2	3	4	5
10. Όταν διαβάζω μια ωραία ιστορία, φαντάζομαι πως θα ήταν αν η ιστορία συνέβαινε σε μένα	1	2	3	4	5
11. Όταν διαβάζω ένα βιβλίο, προσπαθώ να φανταστώ τι σκέφτονται οι άνθρωποι στο μυθιστόρημα	1	2	3	4	5
12. Είναι εύκολο για μένα να προσποιηθώ ότι είμαι ο	1	2	3	4	5

πρωταγωνιστής της αγαπημένης μου ταινίας					
13. Προσπαθώ να σκέφτομαι τι νιώθουν οι άλλοι πριν μιλήσω άσχημα για αυτούς	1	2	3	4	5
14. Είναι πιθανό να χάσω τον έλεγχο σε μια δύσκολη κατάσταση	1	2	3	4	5
15. Αρκετά συχνά ονειρεύομαι με τα μάτια ανοιχτά για πράγματα που μπορεί να μου συμβούν	1	2	3	4	5
16. Μερικές φορές προσπαθώ να καταλάβω τους φίλους μου καλύτερα με το να προσποιούμαι ότι είμαι σαν αυτούς	1	2	3	4	5
17. Μερικές φορές νιώθω αβοήθητος όταν οι άνθρωποι γύρω μου είναι αναστατωμένοι	1	2	3	4	5
18. Πιστεύω πως οι άνθρωποι μπορούν να έχουν διαφορετικές γνώμες για το ίδιο πράγμα	1	2	3	4	5

Τα στοιχεία του ερωτηματολογίου, ομαδοποιούνται σε 4 υποκλίμακες: **Perspective Taking, Empathic concern, Personal Distress, Fantasy**

Perspective Taking: 6, 8, 13, 16, 18

Empathic concern: 1, 2, 4, 7, 17

Personal Distress: 3, 5, 9, 14

Fantasy: 10, 11, 12, 15

Ευχαριστούμε πολύ που συμπλήρωσες το ερωτηματολόγιο

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Κωδικός τάξης:	5'	10'	15'	20'	25'	30'	35'	40'	45'	50'	55'	60'
ΖΕΣΤΑΣΙΑ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΩΝ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ												
Αλληλεπιδράσεις												
Απόμακρος/έλλειψη ζεστασιάς(θετικού συναισθηματικού δεσμού)/												
Δεν ακούει με προσοχή												
Ευχάριστος/θετικό ενδιαφέρον/όχι ενθουσιώδεις												
Ενθουσιώδεις/απολαυστικές												
Συμμετοχή σε δραστηριότητες και παιχνίδια												
Δε συμμετέχει/σωματικά απόμακρος												
Άλλοτε συμμετέχει, άλλοτε όχι/όταν συμμετοχή όχι ενθουσιώδης												
Συμμετέχει και απολαμβάνει τις δραστηριότητες των παιδιών												
Κοινωνικές συνομιλίες												
Αγνοεί το παιδί/τυπική απάντηση												
Σύντομες συζητήσεις/τις σταματά πριν το παιδί ολοκληρώσει												
Διεξοδική συζήτηση με γνήσιο ενδιαφέρον												
ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΗ ΑΠΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ												
Γενικό συναίσθημα												
Επίπεδο/αρνητικό												
Γενικά θετικό/ άλλοτε επίπεδο, άλλοτε φαίνεται να διασκεδάζουν												
Έντονο θετικό συναίσθημα/φαίνεται να απολαμβάνουν μια ζεστή και φιλική τάξη												
Αμοιβαίο γέλιο/χαμόγελο												
Καθόλου/ελάχιστα/τυπικό												
Μερικές φορές, όμως άλλες φορές ο δάσκαλος φαίνεται απόμακρος												
Πολλές ενδείξεις,εναρμονισμένο συναίσθημα μαθητών-δασκάλου												
Έπαινος και σωματική ή λεκτική τρυφερότητα												
Καθόλου ή όταν υπάρχει έπαινος δεν είναι αυθεντικός												
Έπαινος με αυθεντικό τρόπο αλλά όχι τρυφερότητα												
Γνήσιος έπαινος και τρυφερότητα												
ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ												
Σωματική εγγύτητα και βλεμματική επαφή												
Απουσία/μηχανιστικές αλληλεπιδράσεις												
Άλλοτε ναι άλλοτε όχι												
Βρίσκεται κοντά όταν τους μιλά και εγκαθιδρύει βλεμματική επαφή												
Πριν ακόμα τους μιλήσει												
Λέξεις ευγένειας												
Απουσία/μιλά με τόνο που δεν επιδεικνύει σεβασμό												
Άλλοτε ναι άλλοτε όχι, όταν γίνεται χρήση δεν είναι αυθεντική												
Συχνή και γνήσια χρήση												
Ονόματα												
Δεν αποκαλεί τα παιδιά με τα ονόματα/χρήση λανθασμένων ονομάτων												
Άλλοτε ναι άλλοτε όχι												
Συχνά αποκαλεί και αναφέρεται σε μαθητές με τα ονόματά τους												
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ												
Αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους												
Δεν φαίνεται να σχετίζονται/δεν προσέχουν ο ένας τον άλλο/όχι θερμές και φιλικές												
Γενικά θετικές αλληλεπιδράσεις												
Προσέχουν ο ένας τον άλλον/χαμογελούν ο ένας στον άλλον/θετικές και απολαυστικές αλληλεπιδράσεις												
Βοήθεια/συνεργατικότητα												
Όχι αυθόρμητα-όταν κατευθύνονται από το δάσκαλο όχι θερμά και φιλικά												
Μερικές φορές αυθόρμητα-όταν κατευθύνονται από το δάσκαλο												
Βοηθούν όταν χρειάζεται ο ένας τον άλλον (συχνά, αυθόρμητα)/συνεργάζονται												