ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

Το κουκλοθέατρο ως εργαλείο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου:
Μια έρευνα δράσης στη Δ΄ τάξη Δημοτικών σχολείων της Αθήνας.

Χρήστος Θεοχαρόπουλος
Α.Μ. 5052201501008

Επιβλέπων Καθηγητής:
Αστέριος Τσιάρας

Συμβουλευτική Επιτροπή:
Αλκηστίς Κοντογιάννη
Αντώνης Λενακάκης
Αστέριος Τσιάρας

Ναύπλιο, 2017
Ευχαριστίες

Η εργασία αυτή μοιάζει σαν το απόσταγμα ενός μαγικού ταξιδιού στο χώρο των Τεχνών μέσω του μεταπτυχιακού προγράμματος του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Ναυπλίου. Καθ’ όλη τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας νιώθω την επιθυμία να ευχαριστήσω από ψυχή τον κ. Αστέριο Τσιάρα, Αναπληρωτή Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και Διευθυντή του ΠΜΣ «Η Δραματική Τέχνη και οι Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Μάθηση», για την τιμή που μου έκανε να αναλάβει την επίβλεψη της εργασίας μου. Η παρουσία του μου έδωσε την αυτοπεποίθηση και την έμπνευση που χρειαζόμουν προκειμένου να ολοκληρώσω το παρόν έργο.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Άλκηστη Κοντογιάννη, Κοσμήτορα του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Ναυπλίου, για τη γενναιοδωρία της και τη μεγάλη αγκαλιά που χάρισε σε όλους τους μεταπτυχιακούς φοιτητές της. Εμπνεύστρια αυτού του υπέροχου ταξιδιού μέσω του ΠΜΣ, ακούραστη και πηγαίνε, με χαμόγελο και ζωηρά χρώματα στην ψυχή της, πρόσφερε όλη την πολύτιμη εμπειρία για την επιτυχία του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος. Ακόμη, είμαι ευγνώμων σε όλους τους καθηγητές που δίδαξαν στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα και με τη δική του συνεισφορά ο καθένας εμπλουτίστηκε τη θεατροπαιδαγωγική μου γνώση.

Κλείνοντας, ευχαριστώ τη Χρύσα Παπαλαζάρου, τη Γλυκερία Μαγγέλα, τη Μαργαρίτα Καστρινού, τη Σοφία Βασιλαντωνάκη και τον αδερφό μου, Νίκο, για την αθόρυβη υποστήριξή τους σε αυτή την προσπάθεια καθώς και την κ. Σταματούλα Χαρεμή, Διευθύντρια του 15ου Δημ. Σχ. Περιστερίου για την ενθουσιώδη υποστήριξή της στη διεξαγωγή της έρευνας, μέρος της διπλωματικής αυτής εργασίας.
Στη μνήμη της μητέρας μου
στις Μητέρες όλων
στους Ανθρώπους που ίσως θέλησαν να γίνουν μητέρες
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ
Περίληψη ....................................................................................................................... vi
Abstract ........................................................................................................................ viii
Εισαγωγή .............................................................................................................................. 1

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 | Βιβλιογραφική ανασκόπηση
1.1 Οι ρίζες του κουκλοθεάτρου – Οι πρώτες κούκλες ............................................. 6
1.2 Η εξάπλωση του κουκλοθεάτρου στον κόσμο .................................................. 12
1.3 Το ελληνικό κουκλοθέατρο ............................................................................. 24
1.4 Η κούκλα – Ορισμοί, ετυμολογία και θεωρίες .................................................. 26
1.5 Το κουκλοθέατρο στο χώρο της Εκπαίδευσης ....................................................... 30
1.6 Η διαπαιδαγωγική αξία του κουκλοθεάτρου –
   Το παράδειγμα της γαντόκουκλας ............................................................................. 33
1.7 Κουκλοθεατρικές παρεμβάσεις – Κούκλες και ενσυναίσθηση .................................. 38
1.8 Ενσυναίσθηση – Ορισμοί, οπτικές και προεκτάσεις .............................................. 45
1.9 Παιδί και ενσυναίσθηση .................................................................................. 54
1.10 Το ερωτηματολόγιο της Bryant ως δείκτης ενσυναίσθησης
gια παιδάκι και εφήβους (IECA) .............................................................................. 56
1.11 Σχέση ενσυναίσθησης και επιθετικότητας – Έρευνες ........................................ 64
1.12 Ενσυναίσθηση και σχολικές επιδόσεις – Έρευνες ............................................. 70
1.13 Ενεργητική ακρόαση ........................................................................................ 71
1.14 Συμπεράσματα .................................................................................................. 73

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 | Μεθοδολογία έρευνας
2.1 Σκοπός και υποθέσεις της παρούσας έρευνας .................................................. 76
2.2 Μεθοδολογία έρευνας
2.2.1 Δείγμα – Έρευνητικός πληθυσμός .................................................................. 78
2.2.2 Στρατηγική δειγματοληψία ......................................................................... 79
2.2.3 Έρευνα-δράση ................................................................................................ 80
2.2.4 Έρευνητικά εργαλεία .................................................................................. 80
2.2.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων ................................................................. 82
2.3 Πρόγραμμα παρέμβασης – Οι κουκλοθεατρικές δράσεις .......................... 85

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 | Ανάλυση των δεδομένων
3.1 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων
3.1.1 Ερωτηματολόγια .......................................................................................... 97
3.1.2 Σχολικές επιδόσεις .................................................................................. 125
3.2 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων
3.2.1 Ο συμμετέχων παρατηρητής - Ημερολόγιο ........................................... 126
3.2.2 Συνεντεύξεις .......................................................................................... 140

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 | Συμπεράσματα
4.1 Συζήτηση .................................................................................................. 146
4.2 Συμπεράσματα .......................................................................................... 153
4.3 Περιορισμοί ............................................................................................... 155
4.4 Προτάσεις για το μέλλον .......................................................................... 155

Επίλογος .......................................................................................................... 156
Βιβλιογραφία .................................................................................................. 157
Κατάλογος πινάκων
Πίνακας 1: Τιμή Cronbach’s Alpha IECA .................................................... 98
Πίνακας 2: Τιμή Cronbach’s Alpha IECA
  με το πρότυπο Lasa Aristu et al. (2008) ....................................................... 98
Πίνακας 3: Ανάλυση τιμής Cronbach
  για όλα τα στοιχεία του ερωτηματολογίου IECA ...................................... 99
Πίνακας 4: Ανάλυση τιμής Cronbach για Κατανόηση συναισθημάτων ....... 100
Πίνακας 5: Ανάλυση τιμής Cronbach για Συναισθήματα θλίψης .............. 101
Πίνακας 6: Ανάλυση τιμής Cronbach για Διακροίκες αντιδράσεις .......... 102
Πίνακας 7: Shapiro-Wilk test για ΠΟ και ΟΕ ............................................. 103
Πίνακας 8: Mann-Whitney test για ΠΟ και ΟΕ (πριν την παρέμβαση) ....... 104
Πίνακας 9: Mann-Whitney test για ΠΟ και ΟΕ (μετά την παρέμβαση) .................... 108
Πίνακας 10: Wilcoxon Signed Ranks Test για ΠΟ και ΟΕ ........................................ 111
Πίνακας 11: Συγκριτικές τιμές απαντήσεων ανά φύλο για ΠΟ και ΟΕ .................. 118
Πίνακας 12: Ποσοστά ενσυναίσθησης ανά φύλο για ΠΟ και ΟΕ .......................... 124
Πίνακας 13: Ποσοστά ενσυναίσθησης
σε ερωτήσεις φύλου για ΠΟ και ΟΕ .................................................. 125

Κατάλογος γραφημάτων
Γράφημα 1: Η κατανομή του δείγματος της ΠΟ και της ΟΕ ανά φύλο ............... 78
Γράφημα 2: Ποσοστά του δείγματος ανά φύλο .................................................. 79
Γράφημα 3: Οι μέσοι όροι βαθμολογίας των τριών τριμήνων
tης ΠΟ και της ΟΕ .......................................................... 125

Βιβλιογραφικές αναφορές (Ξενόγλωσσες) ...................................................... 157
Βιβλιογραφικές αναφορές (Ελληνόγλωσσες) ........................................... 173

Παράρτημα
Η ενημέρωση/συναίνεση γονέων και κηδεμόνων
tων μαθητών στην έρευνα-δράση ...................................................... 177
Το ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης Index of Empathy
for Children and Adolescents (IECA) της Bryant (1982) ......................... 178
Το ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης IECA
με την προτεινόμενη δομή των Lasa Arístu et al. (2008) ......................... 180
Οι γαντόκουκλες των παρεμβάσεων .................................................. 181
Χαρτάκια post-it από την πρώτη ημέρα των παρεμβάσεων ..................... 182
Αποσπάσματα συνεντεύξεων .......................................................... 185
Η βεβαίωση υλοποίησης πολιτιστικού προγράμματος
από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ’ Αθήνας ...................... 192
ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία εξετάζει αν το κουκλοθέατρο μπορεί να ενισχύσει την ενσυναίσθηση μαθητών της Δ’ Δημοτικού. Με σκοπό να απαντηθεί το κύριο αυτό διερευνητικό ερώτημα οργάνωθηκε και υλοποιήθηκε μια έρευνα-δράση σε Δημοτικό σχολείο του Περιστερίου με μαθητές ηλικίας 9-10 ετών, συγκροτώντας δυο ομάδες δείγματος (n=46), λαμβάνοντας την πρώτη ως πειραματική ομάδα (n1=23) και τη δεύτερη ως ομάδα ελέγχου (n2=23). Σε 16 συνολικά προγραμματισμένες παρεμβάσεις, από το Νοέμβριο του 2016 ως το Μάρτιο του 2017, οι μαθητές αυτοσχεδίασαν με χρήση γαντόκουκλων πάνω σε συγκεκριμένες θεματικές καταστάσεις, προκειμένου να προσεγγίσουν την κοινωνική αυτή δεξιότητα και να βιώσουν οι ίδιοι τις οπτικές τρίτων. Πριν και κατόπιν των παραπάνω δράσεων συμπληρώθηκε από τις δυο ομάδες δείγματος η σταθμισμένη, αυτοαναφορική κλίμακα μέτρησης της ενσυναίσθησης Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA) της Bryant (1982). Το ερωτηματολόγιο αναλύθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS και απέδωσε υψηλή τιμή εγκυρότητας και αξιοπιστίας για τα 22 συνολικά στοιχεία μέτρησης της ενσυναίσθησης (Cronbach’s α= .863). Επίσης, τηρήθηκε ημερολόγιο καταγραφής της πειραματικής ομάδας μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης του ερευνητή και πραγματοποιήθηκαν εστιασμένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών.

Ακολουθώντας τις βιβλιογραφικές έρευνες, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας έπειτα από τις αναπαραστάσεις ιστοριών με κουκλοθεατρικές τεχνικές βελτίωσαν σημαντικά τα ποσοστά ενσυναίσθησης τους. Επίσης, όσον αφορά τα δευτερεύοντα διερευνητικά ερωτήματα, επιβεβαιώθηκαν οι αντίστοιχες υποθέσεις της έρευνας, καθώς διαπιστώθηκε μετά το πέρας των παρεμβάσεων ότι ενισχύθηκε η ενεργητική ακρόαση των μαθητών, βελτιώθηκαν οι επιδόσεις των παιδιών στα μαθήματα του σχολικού έτους, ενώ παράλληλα μειώθηκαν σημαντικά οι συγκρούσεις και οι επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ τους. Αντίθετα προς την πλειοψηφία των έρευνων και την αρχική μας υπόθεση, η παρούσα εργασία εμφάνισε κατακόρυφα να προηγούνται των κοριτσιών ως προς την εκδήλωση ενσυναίσθησης, με ποσοστό 56,5% έναντι 43,5%. Περαιτέρω έρευνες μπορούν να εστιάσουν στα δευτερεύοντα ερωτήματα και να χρησιμοποιήσουν
σταθμισμένες αυτοαναφορικές ή και ετεροαναφορικές κλίμακες, ώστε τα συμπεράσματα που θα διεξαχθούν να φέρουν έγκυρη και αξιόπιστη γνώση.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Κουκλοθέατρο, ενσυναίσθηση, εκπαίδευση, σχολείο, Bryant, IECA, φύλα, ενεργητική ακρόαση, επιδόσεις, επιθετικότητα.
ABSTRACT

The present dissertation examines whether puppet theatre can enhance empathy among fourth grade primary school students. In order to answer this research question, an action research was planned and carried out in a primary school in Peristeri with 9-10-year-old students comprising two sample groups (n=46), the first as an experimental group (n1=23) and the second as a control group (n2=23). There were in total sixteen (16) scheduled interventions from November 2016 until March 2017 during which the students improvised with the use of glove puppets on specific thematic situations in order to approach this social skill and experience themselves the perspectives of third parties. Before and after the above interventions the two sample groups filled in the validated self-report scale of Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA), developed by Bryant (1982). The questionnaire was analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) and attributed a high level of validity and reliability for the twenty-two (22) in total empathy measurement items (Cronbach’s α= .863). A record journal was also kept through the researcher's participant observation of the experimental group, and focused interviews were carried out with the class educators of the specific group of students.

In accordance with bibliographical research, the students of the experimental group significantly improved their levels of empathy through story representations with puppet theatre techniques. As far as the secondary research questions are concerned, the relevant research hypotheses were verified; it was noted that after the interventions were completed, the students' active listening was enhanced, their performance on school subjects improved, while at the same time conflicts and aggressive behaviour levels among them significantly declined. In contrast with the majority of relevant research and our initial hypothesis, the present dissertation esteems that boys precede in showing empathy, with a percentage of 56,5% compared with 43,5% of girls. Further research could focus on the secondary questions and utilize validated self-report or even hetero-report scales, so that the ensuing conclusions contribute to valid and reliable knowledge.
KEYWORDS
Puppet theatre, empathy, education, school, Bryant, IECA, gender, active listening, school performance, aggressive behaviour.
ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το 1898 ο Αυστριακός καθηγητής εικαστικών Franz Cizek ανοίγει τις πόρτες της Σχολής Εφαρμοσμένων Τεχνών στη Βιέννη, προσφέροντας σε μαθητές δωρεάν μαθήματα, δίνοντας ένα παράδειγμα για τον τρόπο με τονο οποίο οι νέες ιδέες περί τέχνης στην εκπαίδευση μπορούν να εφαρμοστούν (Hornbrook, 2002: 6). Ενθαρρυντικός ως προς τις προσπάθειες των μαθητών, τους ζητά απ' την πρώτη στιγμή να μην επέμβουν για κανένα λόγο στα έργα τους για τυχόν διορθώσεις, διδάσκοντας την ασυνείδητη πλευρά της τέχνης που υπάρχει κατά τη γνώμη του σε κάθε άνθρωπο. Μέσα στη σημερινή πληθώρα ερευνητικών παρεμβάσεων, ίσως αυτή να αποτελεί μια απ' τις πρώτες καταγεγραμμένες προσπάθειες ανθρώπων, ο οποίος εκτίμησε πως η Τέχνη αφορά και τα παιδιά που φοιτούν στα σχολεία και ότι μέσω αυτής μπορεί να τους μεταφέρει γνώσεις και πολύτιμες εμπειρίες.

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή έχει ως στόχο να ερευνήσει αν και κατά πόσο οι τεχνικές κουκλοθεάτρου μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές στην ανάπτυξη της κοινωνικής δεξιότητας της ενσυναίσθησης. Πρόκειται για μια έρευνα-δράση στην οποία αρχικά επιλέγονται δύο ομάδες δείγματος και συγκροτείται κατ' αυτόν τον τρόπο η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται μια σειρά κουκλοθεατρικών παρεμβάσεων εντός της σχολικής αίθουσας της πειραματικής ομάδας κι έπειτα συγκρίνονται με ποσοτικά και ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των μαθητών, πριν και μετά τις παρεμβάσεις και για τις δυο ομάδες δείγματος. Σύμφωνα με τις ελληνικές καταγραφές, η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα φαινόμενο το οποίο εξακολουθεί να πρωταγωνιστεί ως αντικείμενο έρευνας. Συνεπώς, υπάρχει πρόσφορα εδάφιο για να μελετήσει καινές τις διαφορετικές πτυχές και εκφάνσεις της ενσυναίσθησης, ανάλογα φυσικά με τις ηλικίες του δείγματος και τη σκοπιμότητα της κάθε έρευνας. Επειτά μάλιστα από τις επαναστατικές εξελίξεις στο χώρο της Ιατρικής επιστήμης με την ανακάλυψη των νευρώνων καθρεφτών (mirrors neurons) ανοίγονται νέοι δρόμοι ως προς τον έλεγχο και τη μέτρηση της κοινωνικής αυτής δεξιότητας. Αποτελεί λοιπόν μεγάλη πρόκληση για έναν ερευνητή να καταπατιστεί με αυτό το φαινόμενο, αφού, εκτός των άλλων, η έννοια της ενσυναίσθησης μοιάζει να επικοινωνεί σε πολλά επίπεδα των κοινωνικών
δεξιοτήτων: σχετίζεται με την προκοινωνική συμπεριφορά, με την εθελοντική βοήθεια, με τη συμπάθεια ευρύτερα. Αποτελεί ένα δώρο από άνθρωπο σε άνθρωπο, ένα μοίρασμα μιας εμπειρίας του ενός που γίνεται απλόχερα βίωμα του άλλου.

Επιπρόσθετα, η τοποθέτηση της έννοιας της ενσυναίσθησης εντός του σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί μια ακόμη προσωπική πρόκληση. Από το 2002 ως εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής σε Δημοτικά σχολεία της Αττικής έχω ασχοληθεί στα πλαίσια του μαθήματος με διάφορες θεματικές, ανάλογα φυσικά με τις ηλικίες της κάθε τάξης. Η ενσυναίσθηση είναι μια λέξη που λίγες φορές την είχα χρησιμοποιήσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κυρίως σε δράσεις με μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού. Ο στόχος μας μέσω της παρούσας έρευνας ήταν να ερευνήσουμε αν και κατά πόσο αυτή η λέξη θα εβρισκε χώρο σε μαθητές μικρότερης ηλικίας, καταλήγοντας υπό αυτό το σκεπτικό να ασχοληθούμε με τα παιδιά 9 έως 10 ετών. Με τους μαθητές της Δ' Δημοτικού απ' την οποία προέρχεται το δείγμα της παρούσας έρευνας-δράσης συμβαίνει κάθες ενήξης ενδιαφέρον: βρίσκονται σε μια μεταβατική φάση, διανύοντας την απόσταση από τη παιδικότητα στην προεφηβεία, από την αθωότητα στις πρώτες πονηρές σκέψεις του μυαλού. Είναι η ηλικία που τα παιδιά αρχίζουν σταδιακά να νιώθουν ότι είναι μεγάλα πλέον για να συμβιβαστούν με το Δημοτικό, αλλά μικρά ακόμη εννοείται για το Γυμνάσιο. «Ένα ανένταχτο μαθητικό υλικό για μια ανένταχτη έννοια» σκέφτηκα. Και κάπως έτσι γεννήθηκε η ιδέα της υλοποίησης αυτών των προγραμματισμένων συναντήσεων μέσα στη σχολική αίθουσα με εργαλείο το κουκλοθέατρο. Γιατί όμως κουκλοθέατρο; Και όχι κάποιο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα που θα ταιριάζει και πιο βολικά; Θέλησα να δοκιμάσω με αυτά τα «μεγάλα» παιδιά τον «παιδικό» χειρισμό κούκλας σε καταστάσεις προβληματισμού και ευαισθητοποίησης, ώστε να καταρρίψω στερεότυπες γνώμες πως το κουκλοθέατρο τάχα αρχίζει και τελειώνει στο Νηπιαγωγείο ή το πολύ στην Α' και Β' Δημοτικού και αφορά αποκλειστικά τη διασκέδαση συμμετέχοντων και θεατών. Ίσως τελικά γιατί ήθελα να ολοκληρώσω μέσα μου την «τριπλέτα του ασυμβίβαστου»: έννοια, υλικό και εργαλείο.

Παράλληλα με τον κύριο στόχο της έρευνας, τη χρήση δηλαδή κουκλοθεατρικών τεχνικών για την επίτευξη υψηλότερης ενσυναίσθησης, γεννήθηκαν και ορισμένα δευτερεύοντα ερωτήματα, τα οποία με έναν τρόπο επιχειρούν να φωτίσουν όσο γίνεται
ολόπλευρα την έννοια αυτή. Η ερευνητική βιβλιογραφία πρότασε συνεχώς τα κορίτσια έναντι των αγοριών όσον αφορά τις υψηλότερες καταγραφές ποσοστών ενσυναίσθησης. Αυτή η διαπίστωσή μου κέντρισε το ενδιαφέρον για να αναζητήσω μέσα από την έρευνα και τις δικές μου απαντήσεις, προκατελημμένος ομολογουμένως υπέρ των κοριτσιών. Επίσης, μελετώντας τη βιβλιογραφία επαναλαμβανόταν συνεχώς πως η ενσυναίσθηση φαίνεται να έχει άμεση σχέση με την ενεργητική ακρόαση, τον τρόπο δηλαδή που οι άνθρωποι όχι μόνο ακούν κάτι αλλά μετασχηματίζουν και αποκρίνονται σε αυτό που μόλις άκουσαν. Μια τάξη γεμάτη με μαθητές που ακούν κατ’ αυτόν τον τρόπο, τι άλλο μπορεί να σημαίνει, αν όχι θαρρετώς ανθρώπους που δηλώνουν παρόντες στη ζωή, με κρίση και προσωπική γνώμη; Μια άλλη ερευνητική βιβλιογραφική τάση φανέρωσε ότι τα υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης προεξοφλούν χαμηλότερους δείκτες επιθετικότητας μεταξύ μαθητών, είτε πρόκειται για συστηματικές εκφοβιστικές συμπεριφορές είτε όχι. Σε ένα σύγχρονο λοιπόν σχολείο, όπου οι συγκρούσεις των μαθητών είναι συχνές και κάποιες φορές παραπάνω από σφοδρές, μήπως η ενσυναίσθηση θα ήταν η απάντησή; Τέλος, μια παράμετρος που μου φάνηκε ενδιαφέρουσα ήταν η σχέση της ενσυναίσθησης με τις σχολικές επιδόσεις. Είναι δυνατόν η ενσυναίσθηση να οδηγεί σε βελτιωμένες βαθμολογίες των μαθητών; Πώς μπορεί να επηρεάζει το χαρακτήρα του μαθητή σε σχέση με το σχολικό του περίγυρο; Μήπως τελικά ένας μαθητής με ενσυναίσθηση μετουσιώνεται σε έναν ολοκληρωμένο μαθητή, την εικόνα του οποίου εισπράττει και ο εκπαιδευτικός απέναντί του; Πολλά ερωτήματα γεννήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας και της συγγραφής της διατριβής κι ίσως αυτά τα ερωτήματα να ικανοποιούνται, να πληθαίνουν ή να γεννούν επόμενα, μετά την ολοκλήρωση του πονήματος.

Για τις ανάγκες της διατριβής αυτής, κληρώθηκε ένα σχολείο μεταξύ τριών που δίδασκα ως αναπληρωτής το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής τη χρονιά της έρευνας, προκειμένου να προκύψει το δείγμα (n=46) και να πραγματοποιηθεί η περιγραφόμενη δράση. Στο 15ο Δημοτικό σχολείο Περιστερίου πραγματοποιήθηκαν από τον ερευνητή στην πειραματική ομάδα της Δ’ τάξης 16 συνολικά κουκλοθεατρικές παρεμβάσεις, οι οποίες επιδίωκαν να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση των μαθητών. Προηγήθηκε αυτών των συναντήσεων η διανομή και η συμπλήρωση του σταθμισμένου ερωτηματολογίου.
ενσυναίσθησης της Bryant (1982) από την πειραματική ομάδα (n1=23) και την ομάδα ελέγχου (n2=23). Η ίδια διεργασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ακολουθήθηκε και κατόπιν των 16 συναντήσεων, ώστε να διαπιστώθει αν οι παρεμβάσεις μας είχαν κάποια επίδραση πάνω στους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Καθ’ όλη τη διάρκεια των εργασιών τηρήθηκε ημερολόγιο παρατήρησης από τη συμμετοχική παρουσία του ερευνητή. Επίσης, εκπαιδευτικοί και συνάδελφοι του σχολείου προθυμοποιήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα με τις χρήσιμες πληροφορίες και παρατηρήσεις που διαμοιράστηκαν. Οφείλω να επισημάνω ότι το κλίμα στο συγκεκριμένο Δημοτικό σχολείο της έρευνας ήταν πολύ καλό μεταξύ των συναδέλφων και απέναντί μου, γεγονός που βοήθησε σημαντικά στην ομαλή εξέλιξη αυτής της έρευνας.

Το παρόν γραπτό χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο καλύπτει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σε σχέση με όλες τις έννοιες που καταπιάνεται η εργασία. Αρχίζει με την αναζήτηση της πιο παλαιάς κούκλας, πίσω στους αρχαίους χρόνους της Αιγύπτου, της Ελλάδας και της Ινδίας για να χαρτογραφηθεί κατόπιν η εξελικτική πορεία της στα κουκλοθέατρα ανά τον κόσμο με ειδική μνεία στην πρόσληψή της στο ελληνικό έδαφος. Στη συνέχεια, επιχειρείται να οριστεί και να ετυμολογηθεί η λέξη κούκλα, με την περιγραφή διάφορων θεωριών που την περιβάλλουν ως έννοια. Ξεχωριστή θέση στην εργασία κατέχει η τοποθέτηση της κούκλας στον εκπαιδευτικό χώρο, αναλύοντας τη διαπαιδαγωγική της αξία με αφορμή τη χρήση γαντόκουκλας. Επίσης, παρουσιάζονται κουκλοθεατρικές παρεμβάσεις που εμβαθύνουν στη σχέση της κουκλοθεατρικής εμπειρίας με το κοιμικό φαινόμενο της ενσυναίσθησης. Αποδίδονται απόψεις ερευνητών και προσδιορισμοί της έννοιας της ενσυναίσθησης, οπτικές και προεκτάσεις, ενώ στη συνέχεια περιγράφεται η σύνδεσή της με την παιδική ηλικία. Μέσα στην εργασία παρουσιάζεται αναλυτικά το ερωτηματολόγιο της Brenda Bryant για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης σε παιδιά και εφήβους και ανηγείνουμε τη σχέση της κοινωνικής αυτής δεξιότητας με την επιθετική συμπεριφορά, τους σχολικούς επιτόκους και τους ενεργητικούς ακρόσωλο.
συλλογής δεδομένων. Εξηγείται ο τρόπος που χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία τα ερωτηματολόγια ενσυναίσθησης και οι βαθμολογίες των μαθητών, η συμπεριφορική παρατήρηση του ερευνητή και το ημερολόγιο καταγραφής του, καθώς και οι συνεντεύξεις οι οποίες δόθηκαν σε μένα από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Στο κλείσιμο του κεφαλαίου περιγράφονται αναλυτικά όλες οι κουκλοθεατρικές δράσεις των 16 συναντήσεων που πραγματοποιήθηκαν στην πειραματική ομάδα της Δ’ τάξης.

Το τρίτο κεφάλαιο αφιερώνεται στην ανάλυση όλων των σημαντικών για την έρευνα δεδομένων που συλλέχθηκαν. Παρουσιάζονται με πίνακες και γραφήματα αναλυτικά τα στατιστικά στοιχεία που προέκυψαν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και από την άθροιση των βαθμολογιών των μαθητών, καταγράφονται σημαντικές στιγμές από το ημερολόγιο παρατήρησης και μορφοποιούνται σε ύφος έκθεσης οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.

Το τελευταίο κεφάλαιο αφιερώνεται στη συζήτηση, όπου αντιπαραθέτουμε τα ερωτήματα όλων των περιοδικών ερευνών με τα παρόντα, προσπαθώντας ταυτόχρονα να επαληθεύσουμε αν οι αρχικές μας υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν. Τέλος, η πορεία του κεφαλαίου καταλήγει στα συμπεράσματα που εξάγει, αφότου βέβαια παρατηθούν οι σχετικοί περιορισμοί που εμποδίζουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Κλείνοντας, αναφέρω ότι κατά τη διάρκεια αυτής της έρευνας ξέπεραν πολλά ερωτήματα και προβληματισμοί. Δεν απαντάρονται όλα σε αυτήν την εργασία, αλλά ακόμα και αυτά που ονομάζουμε αναφορά για αρκετές ερωτήσεις και σκέψεις. Η έρευνα ίσως πράττει τελικά αυτό που σε γενικές γραμμές κάνει και η Τέχνη: προβληματίζει και συνεχώς θέτει ερωτήματα.
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 | Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1.1 Οι ρίζες του κουκλοθεάτρου – Οι πρώτες κούκλες

«Θα σας διαβάσω ένα κομμάτι ενός μεγάλου κουκλοπαίχτη, του Μπόσμα, από τη συνέντευξη που του είχα πάρει όταν είχε έρθει στην Ελλάδα: Μόλις σηκώθηκε η αυλαία, δεν υπάρχει πια διευθυντής, συγγραφέας, ηθοποιός. Όλα αυτά έχουν αντικατασταθεί από έναν καινούριο κόσμο, καμωμένο όλο μεμιάς, που έχει την ιδιαίτερη ζωή του, τα πάθη του, τις αδυναμίες του. Ο κουκλοπαίχτης, εξαφανίζεται, για να δώσει τη θέση του σε δύο πρόσωπα, από τα οποία το ένα είναι στο δεξί του χέρι και το άλλο στο αριστερό. Το κάθε χέρι του είναι ένα ξεχωριστό πλάσμα με ξεχωριστή φωνή και δικές του κινήσεις. Όταν το δεξί χέρι μιλάει, το αριστερό ακούει και ετοιμάζεται να απαντήσει. Ο κουκλοπαίχτης, που ολλάζει τη φωνή του ανάλογα με το χέρι που παίζει, έχει γίνει ένα πλάσμα παθητικό, ένα εργαλείο. Δεν είναι με τη θέλησή του που κινεί τα χέρια ή το κεφάλι που είναι στη σκηνή. Αντίθετα, το πρόσωπό που είναι στην σκηνή αυτό είναι που τον αναγκάζει να του δανείσει τα λόγια για να ζωντανεύσει. Κάθε χέρι είναι ένα πλάσμα που σκέφτεται. Αυτό το μικροσκοπικό πλάσμα, χωρίς παιδική ηλικία, χωρίς γεράματα, έχει μόνο την ηλικία που δείχνει κι όταν τελειώσει το ρόλο του επιστρέφει την ψυχή του στον κουκλοπαίχτη του και ξαναγίνεται ο,τι ήταν: άψυχη κούκλα, χωρίς φωνή, χωρίς κορμί» (Βαλάση, 1989: 59).

Η καταγωγή του θεάτρου χρόνο με το χρόνο γίνεται ολοένα και περισσότερο επίμαχο θέμα συζήτησης μεταξύ μελετητών κι επιστημόνων (Hagher, 2014). Το

Μέσα στη μακρά ιστορία της Αιγύπτου, η χρήση κούκλων σε θρησκευτικές τελετουργίες εντός των ναών έχει σχολιαστεί από Έλληνες ιστορικούς και ταξιδιωτές. Το αφρικανικό κουκλοθέατρο μοιάζει να αποτελεί προϊόν των πολλών αλλαγών που σημειώθηκαν μέσω του εμπορίου και άλλων πολιτισμικών επιρροών (Exner, 2005: 3).

Σχεδόν κάθε μελετητής κούκλας κάνει παραπομπές σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων επιτρέποντας να εξαχθεί το συμπέρασμα πως τα κουκλοθεατρικά θέαμα ήταν κάτι σύνηθες στην αρχαία Ελλάδα (McPharlin, 1947: xiv). Οι πιο παλιές καταγραφές κουκλοθεάτρου μάς γυρίζουν πίσω στην αρχαία Ελλάδα του Ηρόδοτου και του Ξενοφώντα του 5ου αι. π.Χ. (Saunders, 2011: 4), καθώς ο τελευταίος κάνει λόγο για κάποιον περιπλανώμενο άνθρωπο που χρησιμοποιεί κούκλες με νήματα. Κρίνοντας απ’ τον τόνο της μαρτυρίας αυτής, αντιλαμβανόμαστε πως κάτι τέτοιο δεν ήταν καινούριο αλλά εντοπίζόταν και στην αρχαία Αίγυπτο επίσης (Price, 2006: 1). Τόσο ο Αρχιμήδης όσο και ο Πλάτωνας αναφέρονται στην κούκλα ευθέως, ενώ η Ιλιάδα κι η Οδύσσεια παρουσιάστηκαν με αυτές τις κατασκευές (Saunders, 2011: 5). Φιλόσοφοι όπως ο Σωκратής κι ο Αριστοτέλης καταπιάστηκαν οι ίδιοι με μαριονέτες. Πολλοί πιστεύουν πως οι μίξεις της κούκλας με νήματα βρίσκονταν στην Ελλάδα, τότε που ο Πλάτωνας παροιμίασε τους ανθρώπους με μαριονέτες με αυτές τις κούκλες χειρίζεται ο Θεός. Οι ελληνικές μαριονέτες είναι κατασκευασμένες από πηλό, κερί, ελεφαντόδοντο, ξύλο ακόμη και ασήμι, κάπου τον 4ο αι. π.Χ. Επίσης, υπήρχαν και γαντόκουκλες όπως φαίνεται από την ελληνική λέξη keree, που σημαίνει μικρή κούκλα κινούμενη από χειρός
γαντόκουκλες στην Ελλάδα και τη Ρώμη του 400 π.Χ. (Currell, 1999). Από την Ελλάδα και τη Ρώμη έχουν διασωθεί λίγες μόλις πήλινες φιγούρες με ράβδο περασμένη από το κεφάλι και με αρθρώσεις σε πόδια ή ώμους. Πιθανότατα αποτελούσαν παιχνίδια. Παρουσίαζαν πολλές ομοιότητες με τις κούκλες του 17ου αι. και μετά. Το παρελθόν δείχνει φως στα ελληνικά κουκλοθεατρικά θέαματα, αλλά υποδεικνύει μια συνήθη τάση: τη χρήση της μηχανικής αυτής κατασκευής, γεγονός που υποδηλώνει ότι αυτές οι φιγούρες ήταν ευρέως γνωστές. Λεπτομερείς περιγραφές του ελληνικού μηχανισμού βρίσκουμε πάλι στον πιο διάσημο μηχανικό κατά το 2ο ή 1ο αι. π.Χ., τον Ήρωνα και τα Πνευματικά. Από το Μύθο του Ναυπλίου ή την Αποθέωση του Βάκχου έχουμε σαφείς επιρροές, άμεσες και έμμεσες, όσον αφορά το κουκλοθέατρο, αφού η τεχνική της κούκλας συνδέεται στενά με τις αναπαραστάσεις αυτών των έργων (McPharlin, 1947: 64). 

Συμπληρωματικά, στην αρχαία Ελλάδα εντοπίζεται και ένα νεκρώσιμο έθιμο που λαμβάνει χώρα στους Δελφούς, κατά το οποίο μια κούκλα ονόματι Χαρίλα, χτυπημένη από το Βασιλιά με το σανδάλι του, κρεμιέται και θάβεται σε απόκρημνο μέρος. Έθιμο πανομοιότυπο ως προς το περιεχόμενο, κι ίσως όχι τυχαία με παρόμοιο όνομα, με τη ρωσική νεκρική τελετή του Yarilo (Γιαρίλο), η οποία εορτάζεται προς το τέλος του Ιούνη. Κι εδώ, συνηθίζοταν μια κούκλα να τοποθετείται σε φέρετρο, κουβαλιόταν εκτός πόλης και θαβόταν σε χωράφι (Conford, 1934: 53).

των Totem Pole βορειοδυτικά χρησιμοποίησαν μαριονέτες στις τελετουργίες τους και στις διηγήσεις ιστοριών (Exner, 2005: 4).

1.2 Η εξάπλωση του κουκλοθέατρου στον κόσμο

προέλευσή του, αλλά πράγματι θεωρείται αρκετά πιθανόν οι κούκλες με ραβδόπες να εισήχθησαν από τους Κινέζους, μολονότι οι επιρροές από την παράδοση της Ιάβας είναι αδιαμφισβήτητες (McPharlin, 1947: 23). Το τελετουργικό των τοπικών εθιμών της περιοχής περιλαμβάνει το εξής: ένα βαμβακερό λευκό ύφασμα τεντώνεται σε ένα ξύλινο πλαίσιο και φωτίζεται από την πίσω πλευρά, ενώ οι θεατές κάθονται και από τις δύο πλευρές του μεγάλου αυτού πανιού. Το δρώμενο των κουκλοπαιχτών με συνοδεία μουσικής και με κούκλες που αναπαριστούν οτιδήποτε, από ανθρώπινες φιγούρες μέχρι στρατιωτικές μαχητικές μαχητών και θεωρία, ξεκινά από νορίς το βράδυ κι ολόκληρονται όταν το φως χαρίσει τις πρώτες τους λάμψεις (Tillis, 1992: 2). Το κεφάλι και το σώμα της κούκλας είναι φτιαγμένα σε ξεχωριστά κομμάτια, ενώ το κεφάλι είναι περασμένο σε ένα μακρόστενο ξύλο το οποίο διαπέρναε το σώμα, με τη μουσική να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο δρώμενο (Laufer, 1923: 54). Κρίνοντας σύμφωνα με τα δυτικά πρότυπα, η υποκριτική των κουκλοπαιχτών wayang golek δεν είναι ρεαλιστική. Για ένα τέτοιου είδους δρώμενο, μόνο κουκλοπαίχτες με στυλιζημένο τρόπο παιξίματος βασισμένο στην αναπαράσταση τόπων και χαρακτήρων θα ήταν αποδεκτοί. Η θεματολογία των παραστάσεων να είναι παρμένη από τον κύκλο του Amir Hamza των ιστοριών του Mohammedan (McPharlin, 1947: 25). O κεντρικός ήρωας, o Mohhammedan, είναι ο ίδιος σε γενικές γραμμές και η δράση έχει να κάνει με τις ερωτικές περιπέτειες του αλλά και τα πολεμικά αντιδράς στους τρόπους και χαρακτήρες του. Φυσικά, υπάρχει και το αντιπαλόν, δύος της ιστορίας, ο εχθρός που καραδοκεί, συχνά συνοδευόμενος από δαίμονες και κακά πνεύματα, τα οποία αναπαριστούνται από συγκεκριμένες κούκλες. Ο ήρωας και οι σύμβατοι του παρουσιάζονται με ελαφρού χρωματισμό στο κοστούμι και πιο ευγενείς στο παρουσιαστικό. Ο πρίγκιπας και οι πριγκιπούλες παρουσιάζονται με στέμμα, ενώ κλόουν και μπουφόνια φανερώνονται στο ντεταγμένο τοιχογραφήματα της. Οι αναφορές σε τεχνικές κούκλας είναι συχνά αόριστες. Για παράδειγμα, όταν χρησιμοποιεί κάποιος λέξεις όπως κούκλα και μαρινέτα μπορεί να αναφέρεται σε κάθε είδους μηχανισμό, καθώς δεν υπάρχει συμφωνία στην ορολογία, Μέχρι τις μέρες μας δεν υπάρχει συγκεκριμένη ονομασία προέλευσης για την κούκλα
στηριζόμενη σε ράβδους, εκτός από τα ιαβικής καταγωγής κουκλοθεατρικά είδη wayang golek και του προγενέστερο του wayang klitik (McPharlin, 1947: xviii).

Είναι δύσκολο να προσεγγιστεί με ακρίβεια η προέλευση του κουκλοθεάτρου στην Κίνα, κυρίως γιατί η κινεζική γλώσσα χρησιμοποιούσε το Kuei lei his, την ίδια δηλαδή φράση για να νοηματοδοτήσει τόσο τη λέξη κούκλα όσο και τη λέξη μάσκα. Φαίνεται πως ο Yang Shih ήταν ο πρώτος κουκλοπαίχτης στην αυλή του Αυτοκράτορα Mu-Wang κατά το 10ο αι. π.Χ. Λέγεται μάλιστα πως ο κουκλοπαίχτης, προκειμένου να σώσει τη ζωή του από τον εκνευρισμό του Αυτοκράτορα, έπρεπε να διαμελίσει την κούκλα προκειμένου να του αποδείξει ότι δεν επρόκειτο για ζωντανό πρόσωπο, αλλά για μια κατασκευή (Ghosh, & Banerjee, 2006: 19). Μαριονέτες δεν μπορούν να εντοπισθούν στους αρχαίους χρόνους της Κίνας. Για πρώτη φορά αναφέρονται στις καταγραφές της δυναστείας των T'ang περίπου το 630 π.Χ., όταν η πρωτεύουσα της Κίνας ήταν η Ch'ang-an (Laufer, 1923: 37), αν και αρχαιολογικές ενδείξεις φανερώνουν την ύπαρξη παράδοσης κουκλοθεάτρου στην Κίνα τουλάχιστον από το 2000 π.Χ. (Bryon, 2012: 124). Η ανάπτυξη της μαριονέτας στην Κίνα ήταν τόσο αλματώδης που γρήγορα και πολύ νωρίς χρονικά έλαβε θρησκευτικούς ρόλους. Κατά την περίοδο των δυναστειών Sang και Ming (960 - 1643 μ.Χ.) πολλές καταγραφές αποδεικνύουν πως κουκλοθεατρικές παραστάσεις δίνονται με μαριονέτες από κηδείες, προς τιμή του νεκρού, συμπεριλαμβάνοντας μάλιστα και αναπαράσταση σκηνών από τη ζωή του εκλιπόντος (Laufer, 1923: 39).

Φαίνεται πως το κουκλοθέατρο από την Κίνα πέρασε στην Κορέα και την Ιαπωνία. Το κουκλοθέατρο στην Κορέα είναι η παλιότερη τεχνική του παραδοσιακού της θεάτρου. Πιθανότατα, η παραδοσιακή κορεατική κούκλα Kkotku προήλθε από την κινεζική λέξη για την κούκλα, Kuotou, η οποία ανήκει στο είδος των κουκλοθεατρικών παραστάσεων της Κίνας (Ghosh, & Banerjee, 2006: 20). Το παραδοσιακό κουκλοθέατρο της Κορέας ονομάζεται kkotukkakshi norûm, όρος που προκύπτει από το όνομα της μοναδικής διασωθείσας κορεατικής κουκλοθεατρικής παράστασης. Οι κουκλοπαίχτες κινούσαν τις κούκλες με τα χέρια, χωρίς να χρησιμοποιούσαν νήματα και δεν εμφανίζονταν οι ίδιοι επί σκηνής, όπως συνέβαινε σε άλλες μορφές κουκλοθεάτρου (Kim, & Fouser,
Κάθε θίασος περιλάμβανε πέντε ή έξι κουκλοπαίχτες, πέντε ή έξι μουσικούς κι έναν αφηγητή (Wetmore, Liu, & Mee, 2014: 146).

Στην Ιαπωνία κατά το πρώτο μισό του 17ου αι. υπήρχαν διάφοροι τρόποι χειρισμού της κούκλας. Ένας μοιάζει πολύ με την τεχνική της γαντόκουκλας, ενώ ένας άλλος αναπτύχθηκε ώστε τρεις άνθρωποι να χειρίζονται μια κούκλα, όπως συμβαίνει στο δημοφιλές ιαπωνικό είδος bunraku-za, όπου ηθοποιοί υποσκιάζονται από τις κούκλες που έχουν μπροστά τους (McPharlin, 1947: 55). Αυτήν την εποχή το κουκλοθέατρο προσφέρει το πιο υψηλό πήχη θεάματος από οποιοδήποτε άλλο καλλιτεχνικό προϊόν (Jurkowski, & Francis, 2014: 1). Το 1738 υπάρχει μια καταγραφή στα απομνημονεύματα του θεατρικού συγγραφέα Chikamatsu Monzaemon σχετικά με το μέτρο, τη μη ρεαλιστικότητα και τη συγκίνηση μέσω λέξεων και αντικειμένων στο κουκλοθέατρο jōruri. Οι παρατηρήσεις αυτές του Monzaemon εκφράζονται αφότου έχει κατοχυρωθεί από τον ίδιο η κουκλοθεατρική παράσταση ως σοβαρό είδος θεάματος (Bell, 2015: 13).

μεταφέρει έναν κουκλοπαίχτη θεάτρου σκιών από το Κάιρο στην Κωνσταντινούπολη. Η παράσταση φαίνεται να έχει φτάσει μέσω δύο δρόμων: από την Αίγυπτο και από το εσωτερικό της κεντρικής Ασίας και την Περσία. Στην τουρκική λογοτεχνία το είδος κάνει την εμφάνισή του το 17ο αιώνα (Laufer, 1923: 37).

Παρόλο που οι μεσαιωνικές παραδόσεις διατηρήθηκαν περισσότερο στις γαλλικές θεατρικές σκηνές απ' ό,τι στις ιταλικές, ο 16ος αι. σημειώνει μια ισχυρή τάση προς τη λαϊκοποίηση. Είναι δύσκολό να προσδιοριστεί ο τρόπος που αυτό εφαρμόστηκε στο κουκλοθέατρο. Έτσι και στην Ιταλία δεν είναι βέβαιο το πότε και το πώς οι κούκλες άρχισαν να παίρνουν αυτόνομο ψυχαγωγικό χαρακτήρα ως θεατρικό είδος, αποδεσμευμένες από το θρησκευτικό στοιχείο. Την ίδια περίοδο παρ’ όλα αυτά ο οικείος όρος μαριονέτα πρωτοχρησιμοποιείται με μια δεύτερη σημασία. Η αρχική της σημασία βρισκόταν στα διακοσμητικά αγάλματα της Παρθένου, τα οποία πρόσφερε ο κόσμος αλλά και στις διάφορες εικόνες εικόνες με πηγές που πιστευόταν ότι είχαν σκοτεινές δυνάμεις. Ο Magnin πιστεύει ότι η πρώτη αναφορά της μαριονέτας ως η σύγχρονη κουκλοθεατρική απόδοση της λέξης υπάρχει στο έργο Sérées του Guillaume Bouchet, δημοσιευμένο μεταξύ 1584 και 1608 (McPharlin, 1947: 90).

Οι γερμανικές κούκλες δεν είναι πιο παλιές από το 13ο αι. κι έγιναν δημοφιλείς μετά την Αναγέννηση. Λόγω της γεωγραφικής θέσης της χώρας, κουκλοπαίχτες από Ιταλία, Γαλλία, Αυστρία κι Ελβετία συνήθιζαν να ταξιδεύουν σε γερμανικά χώρια. Μάλιστα μερικοί θίασοι έπαιζαν την κουκλοθεατρική παράσταση Dr. Faustus, εμπνευσμένος τον Goethe να γράψει το σημαντικό κείμενο Faust, έπειτα από 50 χρόνια (McPharlin, 1947: 91). Είναι η εποχή που το θρησκευτικό παρελθόν της κούκλας επανέρχεται στο μεσαίωνα και ζωντανεύουν μέσω των κουκλοθιάσων τα Πάθη του Χριστού, κυρίως σε χώρες του δυτικοευρωπαϊκού κόσμου (Δαράκη, 1992: 32). Από το Μεσαίωνα μέχρι σήμερα στη
Γερμανία ο Casper αποτέλεσε τον ιδανικό και το μεγάλο ήρωα της μάζας. Ήταν ο κύριος εκφραστής του τρόπου ζωής των ανθρώπων, καθώς μιλούσε τη δική τους γλώσσα και καθρέφτιζε τις δικές τους επιθυμίες και ιδανικά. Φυσικά αντιμετώπιζε και δυσκολίες όπως τα προβλήματα με την εφορία και τις αστυνομικές αρχές, αλλά πάντοτε χάρη στο χιούμορ του κατάφερνε να γλιτώσει (Bender, 1952: 239). Εντοπίζονταν διάφορες αναφορές για το συγκεκριμένο χαρακτήρα στη Γερμανία, χωρίς ωστόσο με λεπτομέρειες. 


Πάνω, η Ιταλία επηρέασε σημαντικά όλη την Ευρώπη, κυρίως σε τομείς όπως η ζωγραφική, η γλυπτική, η αρχιτεκτονική, η μουσική και άλλα είδη τέχνης και κουλτούρας. Η commedia dell'arte έφτασε στην κορύφωση της στη Γαλλία, γεγονός που είχε διαπεραστική επιρροή στο ευρωπαϊκό θέατρο ευρύτερα, ενώ οι Ιταλοί κουκλοπαίχτες είχαν μια εξίσου σημαντική συμβολή όσον αφορά την εξέλιξη του κουκλοθεάτρου στη Γαλλία, τη Γερμανία, την Ισπανία και αλλού. Το κύμα της ιταλικής επιρροής έχρησε τον Pulcinella ειδολο γαντόκουκλα, και κατέστη δημοφιλής και ταυτόχρονα κατέστη δημοφιλής η χρήση μαριονέτας με νήματα. Ήδη κατά το έτος 1573 εγκρίνεται από το Δήμαρχο της πόλης του Λονδίνου παράσταση Ιταλών κουκλοπαιχτών (Howard, 2013: 10). Στα τέλη της δεκαετίας του 1600 η αγαπημένη ιταλική γαντόκουκλα, o Pulcinella, έφτασε στην Αγγλία. Μετονομάστηκε σε Punch και μαζί με του Judy, έγιναν πολύ δημοφιλείς ακόμη και στους πιο μουντέρνους καιρούς της τηλεόρασης (Price, 2006: 1). Η προέλευση του ονόματος του Pulcinella είναι αβέβαιη. Η πιο κοινά αποδεκτή εξήγηση είναι ότι προέρχεται από τη

Η επιρροή που άσκησε η *Pulcinella* στο ευρωπαϊκό θέατρο γαντόκουκλας είναι αδύνατον να χαρτογραφηθεί λεπτομερώς κατά το 17ο και 18ο αι., εξαιτίας ακριβώς της δυσκολίας καταγραφής των δραστηριοτήτων των κουκλοπαιχτών. Από την άλλη, είναι σίγουρο πως στο τέλος τουκλάχιστον του 18ου αι. είχε αναγορευθεί ως η γαντόκουκλα-πρωταγωνιστής των κουκλοθεαμάτων στις περισσότερες χώρες και το ρεπερτόριο μαζί με το γενικό πνεύμα των παραστάσεων είχε ελάχιστες διαφορές από χώρα σε χώρα,


Στην αμερικανική ήπειρο, το Μεξικό έχει κουκλοθέατρο από τους μεσαιωνικούς χρόνους ως κληρονομιά από την Ισπανία (Ghosh, & Banerjee, 2006: 21). O Cortez φέρνει μαζί του τον πρώτο γνωστό κουκλοπαίχτη απ’ την Ευρώπη στην Αμερική, την

Η αναγέννηση του κουκλοθεάτρου σήμερα οφείλεται κατά κύριο λόγο στον Gordon Craig. Οι ιδέες του εξελίχθηκαν από διαφόρους συγγραφείς και από κουκλοπαίχτες στην πράξη κατά τη διάρκεια του 20ου αι. Ολοι εξαίρουν τη σημαντικότητά του στη διάσωση του καλλιτεχνικού είδους. Ξεκινώντας από τους Jarry
1.3 Το ελληνικό κουκλοθέατρο


Κατά την περίοδο της Κατοχής, σε ένα ιδιωτικό σχολείο δημιουργείται ο μπαρμπα-Μυτούσης. Η Ελένη Θεοχάρη Περάκη, η οποία ανήκε σε αυτή την ομάδα που εμπνεύστηκε το χαρακτήρα, συνέχισε επάξια την ελληνική κουκλοθεατρική παράδοση, ανεβάζοντας αισθητικά τον πήχη, καθώς το κοινό εκθειάζει τα κουκλοδημιουργήματα και τα σκηνικά της. Σε αυτό βοήθησαν και οι αντίστοιχες σπουδές της στο Παρίσι, ενώ η ίδια σφραγίζει πια την εδραίωση του κουκλοθεάτρου στη χώρα μας. Παρέα στον μπαρμπα-Μυτούση κρατούν δύο μικρά παιδιά με σκανταλιάρικη διάθεση, ο Κλούβιος και η Σουβλίτσα (Δαράκη, 1992: 45-46), αλλά εμφανίζονται κι άλλοι χαρακτήρες όπως ο Ντελάλης. Οι παραστάσεις του μπαρμπα-Μυτούση σταματούν στα μέσα της δεκαετίας του 1980 (Κόφφας, 1989: 295). Δόθηκαν τακτικές παραστάσεις μέσω του κουκλοθεάτρου Αθηνών στην πρωτεύουσα αλλά και στην επαρχία, παραστάσεις και συμμετοχή σε εκθέσεις και φεστιβάλ, ραδιοτηλεοπτικές εκπομπές και εκδόθηκαν βιβλία (Άλκηστις, 1992: 224). Σημαντικό, επίσης, είναι και το ύφος του καθηγητή Γερμανικών Δημήτρη Σοφιανού και της γυναίκα του, Μπριγκίττε, οι οποίοι έφεραν απ’ την Κωνσταντινούπολη πάνω από εκατό κούκλες και ξεκίνησαν ευθύς παραστάσεις στο Ινστιτούτο Γκαίτε της Αθήνας για παιδιά κι ενήλικες, ενώ το 1975 το
κουκλοθέατρο εξελίσσεται περισσότερο και βρισκόμαστε μπροστά σε μια νέα οπτική: οι κούκλες δίνουν τη θέση τους σε αντικείμενα. Η Ευγενία Φακίνου εμπνέεται το αντικειμενοθέατρο, είδος που δεν στηρίζεται στις γνωστές κούκλες, αλλά σε διάφορα αντικείμενα που πρωταγωνιστούν σε ιστορίες της σύγχρονης παιαματικότητας. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η Ντενεκεδούπολη, παράσταση που σημείωσε τεράστια επιτυχία σε Αθήνα και επαρχία (Δαράκη, 1992: 53).

Το κουκλοθέατρο στη χώρας άραγε μπορεί να έχει μέλλον; Αισιόδοξη εμφανίζεται η Δαράκη (1992: 63), αρκεί η Ελλάδα να ανακτήσει ήταν προσπότοιχος σε σχέση με τις άλλες χώρες ως προς τούτο: να βρεθεί η χαρακτηριστική παρουσία μιας κούκλας-πρωταγωνιστή, όπως γέννησαν κουκλοπαιχτές προηγούμενων γενιών. Αυτή τη νέα κούκλα-πρωταγωνιστή που εδώ και εξήντα περίπου χρόνια αναζητά η Παιδούση (1954: 11), σημειώνοντας χαρακτηριστικά «την πανελλήνια κουκλοθεατρική μορφή, που ίσως κάποτε αποκτήσωμε». Αν βρεθεί αυτή η κούκλα, η οποία ίσως θα μπορούσε να είναι το καταπιεσμένο παιδί, επηρεασμένοι ίσως από τη σύγχρονη παιαματικότητα, και αν τα κείμενα που θα παίζονταν ήταν καλογραμμένα, τότε θα μπορούσαμε να μιλάμε για μια νέα εποχή για το φαινόμενο του κουκλοθεάτρου στην Ελλάδα (Δαράκη, 1992: 63).

1.4 Η κούκλα – Ορισμοί, ετυμολογία και θεωρίες

Η λέξη κούκλα υπάρχει εδώ και αναρίθμητα χρόνια, χωρίς ωστόσο να έχει αποδοθεί σ’ αυτήν ένας πρακτικός ορισμός, ίσως γιατί άλλαξε επί της ουσίας, διαφοροποιείται ανά τους αιώνες, ανάλογα με τις ιδέες και τις παρατηρήσεις των ανθρώπων, κάνοντάς την αδύνατο να προσδιοριστεί με μία και μόνο ερμηνεία (Tillis, 1992: 15). O Philpott, Βρετανός κουκλοπαίχτης και συγγραφέας, αναφέρει χαρακτηριστικά πως «ο απόλυτος ορισμός ξεφεύγει από θεωρητικούς, ιστορικούς, κουκλοπαίχτες, λεξικογράφους» (Philpott, 1969: 209). O McPharlin ορίζει την κούκλα ως «τη θεατρική φιγούρα που κινείται υπό ανθρώπινη έλεγχο» (McPharlin, 1949: 1). Ο Bil Baird, σημαντικός κουκλοπαίχτης του 20ου αι. που επηρέασε αργότερα την εξέλιξη του είδους στην Αμερική, ορίζει την κούκλα αυτή ως «μια άνηχη φιγούρα που δημιουργείται για να κινηθεί με ανθρώπινη προσπάθεια μπροστά από κοινό». Μαζί με την κίνηση, πίστευε ότι έπρεπε να έχει σχήμα και ήχο που να επικοινωνούν με τις προθέσεις του

των νεκρών. Είναι καταγεγραμμένο επίσης πως αυτοί οι ηθοποιοί έφεραν μαζί τους κουκλοθεατρικές παραστάσεις και ταυτόχρονα έδωσαν το τουρκικό όνομα σε αυτές *kukla* ή *k'wei-lei* στα μοντέρνα κινεζικά. Αυτή η λέξη οστόσο δεν ανήκει στην Τουρκία, αλλά εντοπίζεται στη μεσαιωνική Ελλάδα. Απ’ το Βυζάντιο διαδόθηκε στους Σλάβους, κι εκείνοι με τη σειρά τους την προώθησαν στις τουρκικές φυλές. Παραμένει αναλλοίωτη η λέξη που χαρακτηρίζει την κούκλα σε όλες τις σλαβικές και τουρκικές γλώσσες, καθώς και στα τσιγγάνικα. Αυτή η μετανάστευση της λέξης επιβεβαίωντας άλλους ισχυρισμούς οδηγεί αβίαστα στο συμπέρασμα πως η ιδέα της χρήσης κούκλας σε θεατρικά έργα, από όσο μπορούμε να γνωρίζουμε, προτοεμφανίστηκε στην Ελλάδα (Lauer, 1923: 37). Σημειώνουμε πως η περιγραφή της διάδοσης της *kukla* αναφέρεται μόνο στις κούκλες με νήματα, καθώς δεν υπάρχει καμιά αναφορά για κούκλα με ράβδους ή γαντόκουκλες (McPharlin, 1947: 38).


Υπάρχει ένα παράδοξο στο κουκλοθέατρο: το θέαμα είναι οικείο όσο και παράξενο. Η κούκλα απελευθερώνει τη φαντασία μέσα μας ώστε να δούμε πέρα από εμάς, την ίδια στιγμή που ταυτιζόμαστε με αυτό που συμβαίνει επί σκηνής. Μέσω αυτής της ταύτισης με τα παράξενα αλλά οικεία πλάσματα, ταυτόχρονα συνδέομαστε και αποσυνδέομαστε από το θέαμα (Weiner, 2016: 126). Οι Zich και Bogatyrev, δύο σπουδαίοι μαθητές του είδους, διαφωνούν για τη διπλή ιδιότητα της κούκλας, ως μια κωμική φιγούρα απ’ τη μια ή ως μια παράξενη ή μαγική εικόνα από την άλλη. Η συζήτηση των δυο τους, η οποία κορυφώνεται τη δεκαετία του 1920, καταλήγει στο εξής: ο Zich θεωρεί πως και οι δυο αυτές όψεις είναι οι δυο πόλοι της κούκλας, ανάλογα με τον τρόπο πρόσληψης τους από τους θεατές. Αν το κοινό τα εκλάβει ως άψυχα αντικείμενα, τότε η παρεξήγηση ιδιότητα του να θεωρηθούν ζωντανές φιγούρες οδηγεί σε ένα κωμικό ή γκροτέσκο αποτέλεσμα. Αντιθέτως, αν το κοινό τις θεωρήσει ως ζωντανές φιγούρες, τότε τα μορφοποιημένα πρόσωπα, η ακαμψία ή η κίνησή τους, δίνουν την αίσθηση του ανεξήγητου και του υπέροχου, δηλαδή προσδίδεται σ’ αυτές κάτι παράξενο και μαγικό. Ο Bogatyrev αντικρούει την παραπάνω άποψη, αναφέροντας πως κάθε καλλιτεχνικό δημιουργία προσλαμβάνεται είτε ως σημείο ανήκοντας σε ένα δικό του σύστημα, είτε ως υλικό αντικείμενο, αν βέβαια επικεντρωθούμε στο σημαίνον χωρίς να το συσχετίσουμε με το σημασιώμενο (Pasqualino, 1987: 23).
Διαρκής είναι, ωστόσο, ο προβληματισμός σχετικά με το αν ο θεατής μπορεί να ξεχάσει την παρουσία του κουκλοπαίχτη. Το Bunraku δεν πραγματεύεται ούτε την απόκρυψη ούτε και την εμφατική εστίαση στα νήματα της κούκλας. Καταλύει τη μεταφορική σύνδεση που η Δύση δεν μπορεί να διακόψει μεταξύ της ψυχής και του σώματος, της αιτίας και του ανθρώπου, της μοίρας και του θεού και του Δημιουργήματος. Ο Barthes (2013: 52) σ’ αυτό το σημείο αναρωτιέται: Αν ο χειριστής δεν είναι κρυμμένος, τότε γιατί και πώς θέλει κανείς να τον κάνει Θεό; Η κούκλα στο Bunraku δεν κινείται μέσω νημάτων. Είναι σα να φωνάζει η ίδια: Όχι πλέον άλλα νήματα, όχι μεταφορές, όχι μοιρολατρία. Η κούκλα δε μιμείται, ούτε πιθανότητα απέναντι στο Δημιουργήμα. Ο άνθρωπος δεν είναι πλέον μια κούκλα στα χέρια της θεότητας, το «μέσα» δε διοικεί το «έξω».

Το κουκλοθέατρο, το οποίο επιτρέπει στον εμψυχωτή να δημιουργήσει μια ψυχαίσθηση ζωής συνδυάζοντας αντικείμενα με κίνηση και ήχο, είναι μια τέχνη που εγείρει πολλά ερωτήματα γύρω απ’ την την ζωή: τι ακριβώς είναι η ζωή; Πώς και ποιος θα έπρεπε να είναι άραγε ο τρόπος σκέψης μας και η αντίδρασή μας γύρω απ’ την εμπειρία του κουκλοθεάτρου (Bell, 2015: 13);

1.5 Το κουκλοθέατρο στο χώρο της Εκπαίδευσης

να βρει μεγάλη ανταπόκριση σε εκπαιδευτικά προγράμματα μικρής ηλικίας. Οι κούκλες φαίνεται να βοηθούν τους μαθητές, μεταξύ άλλων, να γίνουν πιο ενεργό κοινό και να ξεπεράσουν τον εγωκεντρισμό τους (Quisenberry, & Willis, 1975: 883).

Ο τρόπος που προσεγγίζουμε με το κουκλοθέατρο διαφορετικές ηλικίες παιδιών ορείται να ακολουθεί την εξέλιξή του παιδιού (Bernier, & O’Hare, 2005: 17). Επανακατασκευάζοντας χαρακτήρες και ιστορίες με κούκλες, ο μαθητής αφομοιώνει τη γνώση και εσωτερικές πληροφορίες ώστε να είναι σε θέση να αφηγηθεί ιστορίες απ’ το μυαλό του και το συναισθηματικό του κόσμο. Η κούκλα, κατασκευή που απαιτεί ελάχιστα υλικά, προσφέρει συναισθηματική αλλά και γνωστική σύνδεση με ιδέες, πληροφορίες, ιστορίες, χαρακτήρες, λογοτεχνία, ιστορικές και σύγχρονες αναφορές. Μια τεχνική που μπορεί να εφαρμοστεί στα πλαίσια του εκπαιδευτικού κουκλοθεάτρου είναι ο «δάσκαλος σε ρόλο», κατά την οποία ο δάσκαλος αναλαμβάνει έναν επινοημένο ρόλο μέσα στο φανταστικό κόσμο της θεατρικότητας (Landy, & Montgomery, 2012: 23). Η κούκλα χρησιμοποιεί το δικό της μυαλό και οι σκέψεις της δηλώνονται καθαρά, παρόλο που η προσωπικότητα της ανήκει κατά μεγάλο ποσοστό στον εμψυχωτή της. Αυτή η οπτική μετατρέπει τη χρήση της σε ένα δυναμικό εργαλείο για την εξέλιξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων για παιδιά και ενήλικες (Bernier, & O’Hare, 2005: 8).

Με την ολοκλήρωση της δημιουργίας η κούκλα μεταμορφώνεται σε κάτι ανώτερο από μια απλή φιγούρα ή ένα χειριζόμενο γλυπτό. Αποτελεί ένα όργανο για προβολές χαρακτήρων (Latshaw, 2000: 72), παίρνοντας το ρόλο ηθοποιού, καθρέφτη ή κριτή (Bernier, & O’Hare, 2005: 6). Τα παιδιά μέσα στο σχολικό περιβάλλον αποκτούν περισσότερες δεξιότητες στο να αναγνωρίζουν τα δικά τους συναισθήματα και των άλλων, ξεκινούν να αναπτύσσουν ενσυναισθησία και οπτική γωνία που αντιλαμβάνονται τα πράγματα, ρυθμίζοντας παράλληλα τα συναισθήματά τους. Με τη βοήθεια του κουκλοθέατρου η μάθηση γίνεται ευκολότερη, ενώ τα παιδιά για να αντιληφθούν καλύτερα αυτές τις οπτικές οπτικές αναλαμβάνουν να παίζουν ακόμη και το ρόλο του δάσκαλου (Lee, 2012: 167).

Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) με τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) του Υπουργείου Παιδείας φαίνεται πως εγκρίνουν το κουκλοθέατρο και το
θεωρούν απαραίτητο για τη φοίτηση στο Νηπιαγωγείο, καθώς και για την Α', Β' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Για τα νηπιαγωγεία διαβάζουμε πως οι μαθητές οφείλουν «να εξοικειώνονται με τις τεχνικές του κουκλοθέατρου και του θεάτρου σκιών, να ‘’παίζουν’’ δημιουργικά με τις κούκλες και τις μαριονέτες», ενώ στις ενδεικτικές δραστηριοτήτες καταγράφεται το εξής: «τα παιδιά ενθαρρύνονται να διασκευάζουν και να παίζουν ρόλους στο κοινό από την καθημερινή ζωή, τη λογοτεχνία και το φανταστικό κόσμο με τις κούκλες του κουκλοθέατρου και του θεάτρου σκιών ατομικά και ομαδικά». Επίσης, «στις ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν» εντάσσονται τα εξής: «να αναπτύσσουν την αισθητική τους αντίληψη και έκφραση, να αποκτούν θεατρική παιδεία».

Ως προς το περιεχόμενο και τις ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριοτήτες «δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να παρακολουθούν και να χαίρονται παραστάσεις κουκλοθέατρου, θεάτρου σκιών όπως ο Καραγκιόζης και ποιοτικές θεατρικές παραστάσεις. Ο εκπαιδευτικός συχνά παίζει στα παιδιά κουκλοθέατρο».

Για την Α' και Β' τάξη του Δημοτικού, το κουκλοθέατρο εντάσσεται στην κοινή θεματική με το θέατρο σκιών Καραγκιόζη. Στόχος είναι «η καλλιέργεια αισθητικής έκφρασης και δημιουργίας πολλαπλής φύσης καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων: άμεση αισθητική εμπειρία, επαφή με όλες τις τέχνες, γνωριμία με θεατρική παραγωγή» (Κουκλοθέατρο, Καραγκιόζης κ.ά.). Ο γενικός στόχος είναι ο μαθητής «να έλθει σε επαφή με τα καλλιτεχνικά και πολιτιστικά επιτεύγματα τόσο της πατρίδας του όσο και άλλων πολιτισμών». Στη συνέχεια, ξανασυναντούμε το κουκλοθέατρο στη ΣΤ' τάξη του Δημοτικού, όπου γίνεται λόγος στο αναλυτικό πρόγραμμα για μια «πρώτη επαφή με διάφορα είδη θεάτρου (παντομίμα, κουκλοθέατρο, θεάτρο σκιών). Κουκλοθέατρο: απαραίτητος εξοπλισμός (σκηνή, κούκλες κτλ.). Κατασκευή κούκλας και θεατρική χρήση της.

1 Περισσότερες πληροφορίες στον ιστότοπο Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία, τον επίσημο διαδικτυακό τόπο του Υπουργείου Παιδείας για τη διάθεση και διανομή σε σχολεία, σε εκπαιδευτικούς και σε μαθητές της ψηφιακής μορφής των σχολικών βιβλίων. Ανακτήθηκε από http://ebooks.edu.gr/new/ [Τελευταία επίσκεψη Αύγουστος 2017].
1.6 Η διαπαιδαγωγική αξία του κουκλοθεάτρου – Το παράδειγμα της γαντόκουκλας


Το κουκλοθέατρο είναι μια ενθουσιώδης, ευέλικτη, εύπλαστη μορφή τέχνης, η οποία μπορεί να ικανοποιήσει τα δημιουργικά ένστικτα παιδιών ή ενηλίκων, χωρίς να χρειάζεται να είναι τέλεια, αν δηλαδή μπορεί να προσεγγιστεί η τελειότητα (Exner, 2005: 1). Παράλληλα, προσφέρει ευκαιρίες έκφρασης σε ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων, ενδιαφερόντων, αξιών και επιπέδων ωριμότητας (Egge, Marks, & McEvers, 1987: 183). Για παράδειγμα, οι μαθητές προσχολικής ηλικίας ανταποκρίνονται με άνεση σε εύκολα
αναγνωρίσιμους χαρακτήρες, με επαναληπτικά στοιχεία και μοτίβα, οπτικά αστεία ενώ ταυτόχρονα είναι σε θέση να συμμετάσχουν στο παραστάσιμο γεγονός. Τα παιδιά σχολικής ηλικίας είναι έτοιμα να διαχειριστούν πολύπλοκη θεματολογία και χιούμορ ευρύτερης εμβέλειας (Wright, & Wright, 1990: 21). Με σεβασμό στις ηλικίες που το κουκλοθέατρο είναι χρήσιμο, πιο ταυτιστές αποδεικνύονται αυτές των πέντε έως έντεκα χρονών (Jenkins, & Beckh, 2002: 119).


σχολείο; Ο McGuigan (1966) απαντά καταφατικά ως προς αυτό το ερώτημα και συνεχίζει αναφέροντας πως το ενδιαφέρον κι ο ενθουσιασμός είναι τεράστιοι, αμέσως μόλις ξεπεραστεί η ιδέα ότι «οι κούκλες είναι για τα μωρά».

1.7 Κουκλοθεατρικές παρεμβάσεις – Κούκλες και ενσυναίσθηση


Οι κούκλες μπορεί να αναπαριστούν διαφορετικούς τύπους προσωπικότητας, όπως το άτακτο παιδί, το τέλειο παιδί, τον κακό ή επιθετικό γονέα κ.ά. (Vernon, & Clemente, 2005: 104). Οι κούκλες που θα επιλεγούν για ενδοσχολική χρήση θα πρέπει να είναι εύκολες στο χειρισμό από τους ίδιους τους μαθητές. Προτείνεται η επιλογή των φιγούρων χωρίς κάποιο παγκόσμιο συμβολισμό. Για παράδειγμα, καλό είναι να
αποφευχθεί η χρήση του Άγιου Βασίλη. Οι κούκλες, με μαλακά και χαρούμενα χαρακτηριστικά, καλό είναι να ταιριάζουν τόσο στο χέρι του παιδιού όσο και στον ενήλικο (Carter, & Mason, 1998: 52). Επίσης, οι κούκλες που θα επιλεγούν για τις παρεμβάσεις πρέπει να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων, όπως ο θυμός, η φιλικότητα, η ουδετερότητα. Η συλλογή που θα σχηματίσουμε ωφέλιμο είναι να αντιπροσωπεύει την έννοια της οικογένειας και θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνονται στη συλλογή αυτή άγρια κι εξημερωμένα ζώα (Henderson, & Thompson, 2011: 582). Θέτουμε σε δράση τις κούκλες χωρίς να ξεχωρίζουμε μια από αυτές ως «πρωταγωνιστριά». Αυτή η μέθοδος προσφέρει ένα ασφαλές πλαίσιο για τον κάθε συμμετέχοντα, ο οποίος θα εκφραστεί μέχρι το σημείο εκείνο όπου αισθάνεται άνετ. Η παρακολούθηση της δράσης από άλλες τάξεις ενδείκνυται (Buckley, 2015: 70). Οι λύσεις που προτείνονται από τα παιδιά αντλούνται από τα δικά τους βιώματα ή προβλήματα και τη δική τους ικανότητα να κατανοήσουν σε πνευματικό και συναισθηματικό επίπεδο τις διάφορες επιπτώσεις που μπορεί να ξεπεράσουν μέσα από κάθε ενδεχόμενη λύση. Κάθε παιδί προσπαθεί να ξεκινήσει την εκάστοτε κατάσταση ανάλογα με τη συγκρότηση του, το περιβάλλον που το διέπει, τη συναισθηματική του εμπειρία, με έναν ακίνδυνο τρόπο αφού δεν αντιλαμβάνεται πως ο,τι προτείνει αφορά το ίδιο. Μιλώντας το παιδί για τις κούκλες και τα προβλήματά τους, αποφεύγει το σκόπελο της ντροπής τού. Όσο τα παιδιά ενθαρρύνονται στο να βρίσκουν συνεχώς λύσεις για τα προβλήματα και τα κούκλες, τόσο πιο προσεκτικός είναι ο επίδρασις του κουκλοθεάτρου, καθώς το παιδί δεν απογοητεύεται μέσα σε ένα περιβάλλον κακοδιαχείρισης, αλλά μάθαει πώς μπορεί να βρεθούν διάφορες λύσεις για να ανακάμψει (Bender, 1952: 251).

Είτε η κούκλα είναι έτοιμη και την έχουμε προμηθεύσει από έμπορο είτε είναι κατασκευασμένη από τα παιδιά, ο προφορικός λόγος με μια κούκλα στο χέρι μοιάζει απόλυτα φυσικός. Μαθητές που είναι δειλοί στο να εκφραστούν μέσα στην τάξη, αποκτούν μια θαυματουργή δόση αυτοεποιθησίας όταν μπορούν να κρυφτούν πίσω από την κούκλα, ή όταν κρύβουν πίσω από το κουκλοθέατρο. Είναι δημιουργικό να γραφτούν σενάρια κατά τη διάρκεια γραπτών εργαστηρίων κι έπειτα να χρησιμοποιούνται οι κούκλες σε προφορικούς αυτοσχεδιασμούς πάνω σε αυτά τα κείμενα (Rief, & Heimburge, 2007: 251).
Τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν μικρά θαύματα δημιουργώντας και παρουσιάζοντας δικές τους ιστορίες. Είναι απαραίτητο να υπάρχει γραμμένο κείμενο, έστω και λίγο, προκειμένου να ακολουθήσει κουκλοθεατρικό δρόμενο. Οι μαθητές γνωρίζουν ποιος ρόλος μιλά ανά πάσα στιγμή ή πότε εισέρχεται και εξέρχεται ένας χαρακτήρας απ’ τη σκηνή (Brady, & Gleason, 1994: 84).


Ένας αποτελεσματικός τρόπος προκειμένου να κατανοηθεί από τα παιδιά η ύπαρξη του διαφορετικού και να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση τους αποτελεί η χρησιμοποίηση του κουκλοθεάτρου για να επιστηθούν ιστορίες μέσα από διάφορες εμπειρίες, αποφεύγοντας τα αρνητικά στερεότυπα στοιχεία. Οι παρεμβάσεις της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και των παραστατικών τεχνών είναι πολύ χρήσιμες στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου, προσφέροντας δημιουργική και κριτική σκέψη καθώς και ενσυναίσθηση, ενισχύοντας το ενδιαφέρον για τους άλλους ανθρώπους. Το κουκλοθέατρο, μεταξύ των υπόλοιπων δράσεων διεγείρει την ενεργή εμπλοκή του συμμετέχοντα, επιτυγχάνοντας την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών (Pieczura, 2013: 9-12). Έρευνα που χρησιμοποιεί και παρέμβαση με γαντόκουκλες κουκλοθεάτρου καταλήγει πως η σημαντικότερη ίσως κοινωνική δεξιότητα για μαθητές σχολείου είναι η ενσυναίσθηση, καθώς, μεταξύ άλλων, βοηθά τους μαθητές να υιοθετήσουν καλούς τρόπους συμπεριφοράς (Μπάστα, 2015: 913).

Το παιχνίδι ρόλων μέσω κουκλοθεάτρου (Puppet role play) είναι μια προσέγγιση που οδηγεί στην ενσυναίσθηση του παιδιού (Randour, Krinsk, & Wolf, 2002: 37), με τη χρήση ισως και των αποκαλούμενων «κουκλών ενσυναίσθησης» 2.


Το εγχειρίδιο του παιχνιδιού ρόλων με τις κούκλες προσφέρουν σε απλά βήματα οι Kostelnik, Whiren, Soderman, & Rupiper (2017: 256-257). Αρχικά, ορίζουν το παιχνίδι ρόλων ως ένα συγκεκριμένο τρόπο να υποκρινόμαστε με σκοπό να μάθουμε ή να εξασκηθούμε σε κάτι. Κατόπιν, περιγράφουμε τους ρόλους σαν αποσπασματικά κομμάτια, τα οποία τα παιδιά αναλαμβάνουν να παίξουν. Μεταφέρουμε στα παιδιά οτι θα προσπαθήσουν να ερμηνεύσουν πώς θα ένιωθαν σε μια κατάσταση που τους δίνεται ή πώς θα σκεφτόταν ένα άλλο πρόσωπο υπό τις ίδιες συνθήκες. Κάποιο από τα παιδιά θα παίξουν στην ιστορία, ενώ οι υπόλοιποι θα παρακολουθούν, αλλά ο καθένας θα έχει την ευκαιρία να συζητήσει μετά το τέλος της δράσης. Οριοθετούμε τη σκηνή: βρίσκουμε το θέμα, το κείμενο ή το πρόβλημα. Μπορεί ακόμη να προτείνουμε συγκεκριμένα συναισθήματα που θέλουμε τα παιδιά να προσεγγίσουν. Στη συνέχεια,
βοηθούμε τα παιδιά να μπουν στο ρόλο, αν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Παρακολουθούμε προσεχτικά, επιβραβεύοντας με χειροκρότημα κάθε προσπάθεια των μαθητών. Συζητάμε τα γεγονότα στο παιχνίδι ρόλων: εκμαιεύουμε σχόλια τόσο από τους παίκτες όσο και από τους θεατές, παροπτρώνοντας την ομάδα να μην αρκεστεί μόνο σε αυτό που μόλις παρακολούθησε, αλλά να προτείνει ίσως κι άλλα πιθανά σενάρια. Τα σενάρια αυτά αν είναι εφικτό ας αναπαριστάνονται και ας συζητιούνται κατόπιν. Στο κλείσιμο της διεργασίας, συνοψίζουμε τα σημεία-κλειδιά της συζήτησης, τονίζοντας ένα ή δύο σημαντικά σημεία που ίσως μοιάζουν τα πιο σημαντικά της ομάδας.

Ας προχωρήσουμε τώρα στην περιγραφή ερευνών που έχουν καταγραφεί σε σχέση με το κουκλοθέατρο και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Έρευνα που εστιάζει στο κουκλοθέατρο και τη συμβολή του στις ξεναγήσεις και την επικοινωνία εντός του χώρου των μουσείων εξετάζει τη χρήση της κούκλας για παιδαγωγικούς σκοπούς μέσα σε τμήματα Μουσειακών Σπουδών, εστιάζοντας στην ανταλλακτική σχέση που δημιουργείται μεταξύ προσωπικού και εκπαιδευτικού κουκλοθεατρού. Η έρευνα αναδεικνύει την παιδαγωγική και αισθητική αξία των κούκλων ως καταληκτικώς, αλληγορικός μεταφορέας. Η χρήση της κούκλας και του κουκλοθεάτρου από τους εκπαιδευτές δεν είχε ως στόχο να μεταδώσει κάποιο συγκεκριμένο μήνυμα, αλλά βοήθησε ωστόσο στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης της κάθε ομάδας εργασίας (Τσιτσου, 2011).

Μια άλλη παρέμβαση μέσω κουκλοθεάτρου διεξάγεται στις Η.Π.Α. σε έξι δημοτικά σχολεία με 966 μαθητές προκειμένου να μετρηθούν οι κοινωνικές δεξιότητες και ειδικότερα η συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Ο στόχος είναι να αντιστρέψουν τις αρνητικές συμπεριφορές και να ενισχύσουν τα θετικά προς την ειδική αυτή ομάδα. Στα συμπεράσματα της παρέμβασης συγκαταλέγονται ότι οι παρεμβάσεις κουκλοθεάτρου εν γένει αλλά και του εξειδικευμένου κουκλοθεάτρου με κούκλες τύπου KOB, οι οποίες αναπαριστούν εκτός των άλλων φιγούρων και κούκλες AMEA (Aiello, 1988), οφείλονται να προσμετρηθούν στην κατηγορία των αποτελεσματικών αλλαγών προς τη θετική πλευρά όσον αφορά τη γνώση και τη συμπεριφορά μαθητών του δημοτικού απέναντι σε αυτά τα άτομα (Dunst, 2012: 451-457).
Σε παρέμβαση για την αύξηση των ποσοστών ενσυναίσθησης σε παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιήθηκε μεταξύ άλλων και επαναλαμβανόμενη δράση με κούκλες και κουκλοθέατρο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αναλυτική συμπεριφορική προσέγγιση, με χρήση και των παραπάνω εργαλείων είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στη βελτίωση πολύπλοκων κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως είναι η ενσυναίσθηση για παιδιά με αυτισμό (Schrandt, Townsend, & Poulson, 2009: 17-32). Μαζί ακόμη έρευνα, προορισμένη για ενήλικες, ερευνά την ενσυναίσθηση και τα ανταλλάγματα που προσφέρει, εστιάζοντας στην εμπειρία των θεατών με τη σκηνογραφία στην τέχνη. Η χρήση κουκλοθεάτρου στην έρευνα αυτή για ενήλικες έφερε θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την ενσυναίσθηση, αφού χαρακτηριστικά τόσο η κιναισθητική όσο και η συναισθηματική παράμετρος αύξησε τα ποσοστά της. Η χρήση των κούκλων από τους συμμετέχοντες βοήθησε την ενσυναίσθητική τους απόκριση, με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να δισοσταυρούν σε οποιαδήποτε ενδεχόμενη κακομεταχείριση κούκλας (McKinney, 2012: 221-235).

Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η αξία του κουκλοθεάτρου και ως θεραπευτικό μέσο, με έμφαση στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο κατά το σχεδιασμό των παρεμβάσεων να χρησιμοποιηθούν μερικές κούκλες ή παιχνίδια που αντιμετωπίζουν κάποιο τύπος είδους «πρόβλημα». Ο θεραπευτής κατονομάζει τα «προβλήματα». Τουλάχιστον μια κούκλα οφείλει να έχει ένα «πρόβλημα» κοντά σε κάποιο πρόβλημα του παιδιού (Knell, & Dasari, 2011: 245). Οι κουκλοθεατρικές παραστάσεις ως εμπειρία έχουν διαμορφωθήσει θεραπευτική αξία για το παιδί και μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά το γεγονός ότι από αυτής ένα βήμα μετά την ψυχαγωγία, για περαιτέρω συζητήσεις δηλαδή και προβληματισμό. Η προσπάθεια ανίχνευσης σκέψεων και συναισθημάτων των παιδιών μπορεί να ακολουθήσει τη διεργασία των ονείρων: αρχικά, ζητάμε απ’ το παιδί να ξαναπεί την ιστορία και έπειτα κάνουμε με εμείς διευκρινιστικές ερωτήσεις σχετικά με κάποιο χαρακτήρα του κουκλοθεάτρου, για το τι μπορεί για παράδειγμα να σκέφτεται ή να νιώθει ο χαρακτήρας αυτός, παρά αναζητώντας να μάθουμε τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ίδιου του παιδιού (Bender, 1952: 257). Η χρήση της κούκλας κατά τη διάρκεια της δραματοθεατρικής μπορεί να συγκαταλέξει στις τεχνικές εκείνες που προκαλούν έντονη ενσυναίσθηση, ενώ την ίδια στιγμή προκαλούν λιγότερη απόσταση από το προβολικό παιχνίδι (Jones, 2006: 50). H Irwin
(2002: 101-114) προσφέρει δύο κουκλοθεατρικές τεχνικές, όσον αφορά το χώρο της θεραπείας. Στη «συνέντευξη με τις κούκλες» (Puppet interview), μόλις η ιστορία ολοκληρωθεί, ο θεραπευτής μπορεί να πάρει συνέντευξη από τους κουκλοχαρακτήρες, ώστε να διευρύνει την πλοκή της ιστορίας. Ενθαρρύνοντας το παιδί να παραμείνει στο ρόλο και συνεπός στην υπόθεση της παράστασης, ο θεραπευτής μπορεί να αντλήσει επιπλέον πληροφορίες για τον τρόπο σκέψης του παιδιού. Ερωτήσεις για το ποιος έκανε τι και γιατί μπορούν να γίνουν με έναν λιγότερο παρεμβατικό τρόπο, χωρίς το στοιχείο της αναπαράστασης, αλλά μέσα στο πενείμα της προσποίησης. Η δεύτερη τεχνική που αναλύει η ίδια είναι η «συνέντευξη με το παιδί» (interview with the child) και πραγματοποιείται μετά το τέλος της δράσης, αφού το παιδί βγει από τα παρασκήνια του κουκλοθεάτρου. Μιλώντας απευθείας στο θεραπευτή για την ιστορία που μόλις έπαιξε, δημιουργεί τους απαραίτητους συσχετισμούς μεταξύ της φανταστικής ιστορίας και της πραγματικής ζωής, αντανακλώντας αυτό που μόλις αναδύθηκε. Σε αυτό το στάδιο της διεργασίας δίνεται έμφαση στο καθρέφτισμα, όπου τα λόγια αντικαθιστούν την πράξη και η δράση δίνει πλέον χώρο στη σκέψη. Αυτή η διεργασία δίνει ακόμη μια ευκαιρία να διευκρινίσουμε θέματα που μας ενδιαφέρουν, ειδικά κάποια επαναλαμβανόμενα, εκμεταλλεύοντας ταυτόχρονα τι είναι αυτό που μπορεί να έχει εντύπωση στο παιδί. Ένας από τους εντύπους που παρουσιάστηκε στην ιστορία ήταν η ομοιότητα ή αν ήταν πιο πολύπλοκη, όπως οι άνθρωποι, ενεργώντας με διαφορετικά κίνητρα. Οι αντικατάστασης του παιδιού, η αναπαράσταση του εαυτού και η αναπαράσταση του αντικειμένου, γίνονται πιο ευκολά στην εικονική και την αναπαράσταση των κουκλοχαρακτήρων, ιδιαίτερα από τις παιδιατρικές τεχνικές. Αυτά που είναι ευδιάκριτα με τα παιδιά σχετικά με τους κουκλοχαρακτήρες που επιλέγουν ή όχι στην ιστορία. Συχνά, φαίνεται πως χαρακτήρες που αγαπήθηκαν ή μισήθηκαν, αναπαριστούν ένα μέρος της οπτικής των αυτοαναφορών του παιδιού, σαν δυο πόλοι του ίδιου του εαυτού. Επίσης, σε αυτό το σημείο της συνέντευξης το παιδί μπορεί να ερωτηθεί σχετικά με το ποιο μέρος της ιστορίας από την ιστορία ή από τον εαυτό του παιδιού και το διαφορετικό κίνητρα. Οι αντικατάστασης του παιδιού, η αναπαράσταση του αντικειμένου, γίνονται πιο ευκολά στην εικονική και την αναπαράσταση των κουκλοχαρακτήρων, που προτίμησαν ή όχι στην ιστορία. Συχνά, φαίνεται πως χαρακτήρες που αγαπήθηκαν ή μισήθηκαν, αναπαριστούν ένα μέρος της οπτικής των αυτοαναφορών του παιδιού, σαν δυο πόλοι του ίδιου του εαυτού. Επίσης, σε αυτό το σημείο της συνέντευξης το παιδί μπορεί να ερωτηθεί σχετικά με το ποιο μέρος της ιστορίας από την ιστορία ή από τον εαυτό του παιδιού. Επίσης, σε αυτό το σημείο της συνέντευξης το παιδί μπορεί να ερωτηθεί σχετικά με το ποιο μέρος της ιστορίας από την ιστορία ή από τον εαυτό του παιδιού. Επίσης, σε αυτό το σημείο της συνέντευξης το παιδί μπορεί να ερωτηθεί σχετικά με το ποιο μέρος της ιστορίας από την ιστορία ή από τον εαυτό του παιδιού.
Κλείνοντας τον παρεμβατικό αυτό κύκλο των κουκλοθεατρικών δράσεων αξίζει να επισημανθεί μια νέα οπτική που αναπτύσσεται στο χώρο της κούκλας. Τα επιτεύγματα της τεχνολογίας εισέρχονται στο κουκλοθέατρο, δημιουργώντας τις πρώτες ψηφιακές κούκλες, τις πρώτες εικονικές φιγούρες, τις αποκαλούμενες ως avatar. Το ρήμα puppeteering, η ιδέα δηλαδή της ενασχόλησης με την τέχνη του κουκλοθεάτρου, αν μπορούμε να αποδώσουμε τη λέξη κατ' αυτόν τον τρόπο, αναφέρεται στην προσπάθεια να χειριστούμε ένα φανταστικό αντικείμενο ή έναν εικονικό χαρακτήρα σε πραγματικό χρόνο, προκειμένου να δημιουργήσουμε τη ψευδαίσθηση της ζωής. Η κίνηση ωστόσο που θα κάνει αυτός ο φανταστικός χαρακτήρας, το avatar δηλαδή προς ένα άλλο avatar, είναι πολύ σημαντική. Διαθέτει ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που εκτείνεται εξω από το σώμα του avatar γιατί ακριβώς προβάλλει μια υπαινισσόμενη οπτική γονία πάνω στο πρόσωπο ή το αντικείμενο το οποίο κοιτάζει (Ventrella, 2014: 63).

1.8 Ενσυναίσθηση – Ορισμοί, οπτικές και προεκτάσεις

ψυχολογικός προσδιορισμός ή γινόταν ευρύτερη χρήση παλαιότερου προσδιορισμού, με αποτέλεσμα να αποσταθεροποιείται κάθε απόπειρα σταθερού ορισμού. «Με τόσους επαναπροσδιορισμούς και επανατοποθετήσεις δε θυμόμαστε πια ποιο πρωτοδιατυπώθηκαν ή από ποιους» διαπιστώνει η Wispé (1987: 17).


Στο χώρο της Νευροεπιστήμης, η πρόσφατη ανακάλυψη των νευρώνων καθρεφτών ορίζει την ενσυναίσθηση ως τον ψυχολογικό εκείνο μηχανισμό που αναλύει τους τρόπους που αντιλαμβανόμαστε τους άλλους, που μαθαίνουμε μέσω της μίμησης, που αναπτύσσουμε τη γλώσσα και επικοινωνούμε (Rizzolatti, & Craighero, 2004). Η ενσυναίσθηση μπορεί επίσης να ορίσει ως τη ψυχο-ψυχική διεργασία η οποία εμπλέκει μια άμεση μορφή εμπειρίας, δηλαδή όταν συμβαίνει το εξής: όταν παρατηρούμε αυτό που κάνει ο άλλος κι εμείς οι ίδιοι το ζούμε με κάποια έννοια, παρά το αντιλαμβανόμαστε σε ένα πνευματικό επίπεδο (Michotte, 1991: 209). Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να διατηρήσεις τις ποιότητες του εαυτού σου την ίδια στιγμή που έχεις επιλέξει να διεκδικήσεις στην οπτική γωνία της εμπειρίας του άλλου, προκειμένου να καταφέρεις να διατηρήσεις αυτήν την ικανότητα κατά τον άλλον, χωρίς να βιώνεις το ίδιο συναισθήματα με εκείνον (Graziano, & Gkolfou, 2017). Σε αντίθεση με τη μετάδοση συναισθήματος, συμπεριλαμβάνει τη δυνατότητα να βιώνεις αυτό που άλλοι βιώνουν, ενώ παράλληλα είσαι σε θέση να καταλογίσεις αυτές τις μοιραζόμενες εμπειρίες στους άλλους και όχι στον εαυτό σου (Gallese, 2007: 11).

Ο λογοτεχνικός κριτικός και ποιητής Μακρής αναλύει στη Νέα Εστία την πρόσληψη του όρου Einfühlung από την ελληνική διανόηση, έναν όρο δυσκολομετάφραστο που δημιούργησαν ο Θεόδ. Λιππς, ο Καρλ Γκρόος κ.ά. [sic] (Μακρής, 1983: 936), οριζόμενο από τον Αριστοτέλη και τη θεωρία της «συμπάθειας», ακολουθώντας ο τελευταίος τον Πλάτωνα. Ως «καλαισθητική συμπάθεια» επιχείρησαν να αποδώσουν τον όρο στα ελληνικά οι Χρήστος Ανδρούτσος και Θεόφιλος Βορέας, όρος ανεδαφικός και αντιφατικός κατά το Μακρή. Ο Αβροτέλης Ελευθερόπουλος και ο Ευάγγελος Παπανούτσος δίνουν το όνομα «ενσυναίσθηση», όρος εξίσου δυσκολονόητος κατά το Μακρή, μιας και δεν αντιστοιχεί στις διάφορες αποδόσεις. Πρόκειται για μια συμπάθεια ως έννοια, αλλά πιο διευρυμένη και γι' αυτό κρίνεται η λέξη «ενσυναίσθηση» ως η λογικότερη ελλιπής ανάμεσα στις διάφορες αποδόσεις. Το νόημα της αρχικής έννοιας αλλάζει σε «αλληλοδιείσδυση του εγώ και του αντικειμένου» μέχρι την ενσωμάτωση του «αντικειμένου», σαν αναπόσπαστο κομμάτι του «εγώ».

συναισθηματική, με τη δεύτερη να είναι πιο κυρίαρχη, αναχαίτιζοντας τυχόν προσβλητικές συμπεριφορές (Hunter, 2011: 246). Όσον αφορά την κιναισθητική ενσυναίσθηση, ένας εύληπτος τρόπος να την κατανοήσει κάποιος είναι να παρατηρήσει πώς χρησιμοποιεί το σώμα του ενώ παρακολουθεί κάποιο συναρπαστικό αθλητικό παιχνίδι ή μια προβολή γεμάτη μυστήριο και αγωνία. Οι πιο ενεργά εμπλεκόμενοι από αυτούς σήγουρα θα πραγματοποιήσουν κινήσεις ανάλογες με αυτές που παρατηρούν, μόνο πιο μικρές και πιο αβρές (Moore, & Yamamoto, 1988).

Η θεωρία της ενσυναίσθησης αναφέρεται σε εκείνο το άτομο που έχει την τάση να βοηθά κάποιο άλλο πρόσωπο, ώστε ο φόβος και ο πόνος του προσώπου εκείνου να γίνεται και δικός του φόβος και πόνος. Σώζει άλλους όπως ακριβώς θα έσωζε και τον εαυτό του, αν βίωνε μια παρόμοια κατάσταση. Ο «άλλος» γίνεται το αντιπροσωπευτικό «εγώ» (Konarzewski, 1992: 22). Η ενσυναίσθηση και η αίσθηση της δικαιοσύνης είναι συναισθήματα στενά συνδεδεμένα και παίζουν στρατηγικό ρόλο στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στο σχηματισμό κοινωνικών κρίσεων. Η ενσυναίσθηση του πόνου υπηρετεί τον ίδιο ρόλο σε μια κινωνική αλληλεπίδραση, ενεργώντας ως συνιάλο ότι πρέπει να αναλάβουμε δράση προκειμένου να κατευνάσουμε τον πόνο του άλλου. Η αίσθηση ότι σε κάποιον άλλο έχουν φερθεί άδικα είναι μια μορφή ενσυναίσθησης, η οποία μπορεί να έχει την ίδια αφετηρία με την ενσυναίσθηση για το φυσικό πόνο (Frith, 2007: 2). Αν και όχι σε ολοκληρωτικό βαθμό η ενσυναίσθηση μάς δίνει στην πράξη τι είναι αυτό που άλλα άλλα άλλα άλλα μόνο άλλα, δίνει στην ενσυναίσθηση για το φυσικό πόνο (Curnow, 2015). Αν και στο τέλος πάντα διατηρούμε τη δική μας οπτική γωνία, δεν είμαστε ολοκληρωτικά εστιασμένοι μόνο σε αυτή, αλλά δηλώνουμε πρόθυμοι και τροφοδοτούμαστε συνεχώς, σε μια διαδικασία εν εξελίξει από την ενσυναίσθητη εκτίμηση μας για τις οπτικές των άλλων ανθρώπων (Shapiro et al., 2013: 33). Η ενσυναίσθηση έχει τις ρίζες της σε μια διεργασία ενσωμάτωσης, κατά την οποία γνωρίζουμε τους άλλους προσαρμόζοντας τη δική μας κίνηση πάνω τους (Bishko, 2014a: 47).

O Batson (2009: 3-15) προκειμένου να περιορίσει τη σύγχυση, συνοψίζει τη χρήση του όρου ενσυναίσθηση σε οκτώ φαινόμενα: a) Γνώση της εσωτερικής
κατάστασης του άλλου, συμπεριλαμβανομένων των σκέψεων και των συναισθημάτων του, β) Υιοθέτηση ίδιας στάσης σώματος με εκείνου, προκειμένου να ταιριάζουν οι νευρωνικές αποκρίσεις του, γ) Επικέντρωση της προσοχής του ώστε να νιώθει όπως νιώθει ένας άλλος άνθρωπος, δ) Χρησιμοποιώντας τη διαίσθηση ή την προβολή να αντιλαμβάνεται ο ένας την κατάσταση του άλλου, ε) Να φαντάζεται κανείς το πώς σκέφτεται κι αισθάνεται ο άλλος, στ) Να φαντάζεται κανείς πώς θα σκεφτόταν κάποιος τρίτος και θα αισθανόταν στη θέση του άλλου, ζ) Να αισθάνεται δυστυχίας βλέποντας έναν άλλο άνθρωπο να υποφέρει, η) Να έχει την αίσθηση του άλλου ανθρώπου που υποφέρει.


Μερικοί μελετητές συνδέουν την έννοια της ενσυναίσθησης και με μια πηγαία ανάγκη του ανθρώπου να θεραπεύει τον άλλον (Κωστοπούλου, 2014). Η κοινωνική δεξιότητα της ενσυναίσθησης τίθεται στο επίκεντρο διαφόρων μελετών και προγραμμάτων που διεξάγονται προκειμένου να εξεταστεί σε βάθος η σχέση γιατρού και ασθενή. Η ενσυναίσθηση χρησιμοποιείται ευρέως στο χώρο της ίασης και παίζει καθοριστικό ρόλο στις σχέσεις θερα萍ώμονου και θεραπευτή (Γερογιάννη, & Γερογιάννη, 2002). Κρίνεται ως βασική προϋπόθεση ο θεραπευτής να διαθέτει
ενσυναισθητική προσέγγιση προς κάθε θεραπευόμενο, τα να προσπαθεί δηλαδή ο κάθε επαγγελματίας στο χώρο της υγείας να κατανοήσει την πραγματικότητα μέσα από την οπτική την οποία βίωνε ο άρρωστος, στέλνοντάς του το μήνυμα ότι τον καταλαβαίνει (Παπαδάτου, & Αναγνωστόπουλος, 2012).


Ολοκληρώνοντας τις απόψεις μελετητών και θεωρητικών γύρω από το κεφάλαιο της ενσυναίσθησης, αξίζει να σταθούμε στις πρόσφατες εξελίξεις στο χώρο της ιατρικής
επιστήμης, οι οποίες σχετίζονται με την έννοια που εξετάζουμε. Οι κύκλοι της ιατρικής έρευνας κάνουν λόγο για μια σπουδαία ανακάλυψη, τη σημαντικότερη ίσως των τελευταίων δεκαετιών: τους νευρώνες καθρέφτες (mirror neurons), οι οποίοι αναπτύχθηκαν τους επιστημονικούς κύκλους της θεραπείας (Γιώτης, Πορτοκάλογλου, & Landy, 2016). Με τη βοήθεια της εξελικτικής ψυχολογίας τη δεκαετία του 2000 σημειώθηκε μια έκρηξη ερευνών για τη σημαντικότερη ίσως των τελευταίων δεκαετιών: τους νευρώνες καθρέφτες (mirror neurons), οι οποίοι αναστατώνουν τους επιστημονικούς κύκλους της θεραπείας (Γιώτης, Πορτοκάλογλου, & Landy, 2016). Με τη βοήθεια της εξελικτικής ψυχολογίας τη δεκαετία του 2000 σημειώθηκε μια έκρηξη ερευνών στα θεμέλια της Νευροφυσιολογίας όσον αφορά την ενσυναίσθηση. Ακόμη πιο πρόσφατα, η έρευνα άρχισε να εστιάζει στις νευροαναπτυξιακές αλλαγές των κυκλωμάτων που προκαλούν την ενσυναίσθηση (Decety, & Michalska, 2012: 167).

Μερικά θηλαστικά και κάποια πουλιά διαθέτουν νευρώνες καθρέφτες. Για την ακρίβεια, προτίπως εντοπίστηκαν σε αυτά τα είδη και μετά στον άνθρωπο. Αυτό έχει σημαντικές συνέπειες στις σχέσεις ανθρώπων-ζώων, καθώς και για τα αίτια της κακοποίησης (Shapiro et al., 2013: 33). Λίγο μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1990 μια νέα τάξη προκινητικών νευρώνων ανακαλύφθηκε στον προκινητικό φλοιό του εγκεφάλου του πιθήκου μακάκα, του είδους πιθήκου δηλαδή που βρίσκεται πιο κοντά στη φυσιολογία του ανθρώπου. Αυτοί οι νευρώνες αποφορτίζονται όχι μόνο όταν οι πίθηκοι αυτοί εκτελούν κινήσεις του χεριού επιτελώντας το στόχο που έχουν, όπως το να αρπάξουν για παράδειγμα έναν καρπό δέντρου, αλλά και όταν παρατηρούν άλλες ατομικότητες, ανθρώπους ή πιθήκους, να εκτελούν παρόμοιες κινήσεις (Gallese, 2007: 5). Η παρατήρηση της δράσης ενός άλλου ατόμου, εμπεριέχει μια φυσιολογική απόκριση, σαν να είχε κανείς την πρόθεση να εκτελέσει την πράξη ο ίδιος. Είναι επίσης ο μηχανισμός με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε το περιβάλλον μας (Ventrella, 2014: 70). Με άλλα λόγια, οι νευρώνες καθρέφτες είναι κατασκευασμένοι να ανταποκρίνονται όχι μόνο στη δράση, αλλά και στις προθέσεις και τα συναισθήματα του κάθε ατόμου (Morrison, 2004: 68-73).

Η πρόσφατη αυτή ανακάλυψη των νευρώνων καθρέφτων, ενός συστήματος δηλαδή από εγκεφαλικά κύτταρα, αποδεικνύεται πως συνδέεται στενά με το συναισθηματικό κέντρο του εγκεφάλου, δίνοντας τη δυνατότητα στο άτομο να κατανοεί τις προθέσεις και τα συναισθήματα των άλλων. Επιπλέον, η λειτουργία των νευρώνων αυτών σχετίζεται με τα ημισφαίρια του εγκεφάλου. Η σύνδεσή τους με το αριστερό
ημισφαίριο αφορά στη συνειδητή μίμηση ενός συναισθήματος ή μιας συμπεριφοράς, ενώ η σύνδεση με το δεξί ημισφαίριο διεγείρει μια πιο ασυνειδητή συναισθηματική προσομοίωση. Αυτή η διάκριση μπορεί να οδηγήσει στη μεθόδευση τεχνικών υπόδυσης ρόλων και στο χώρο της δραματοθεραπείας, ανάλογα με το μέρος του εγκεφάλου που κρίνεται πως χρειάζεται ενίσχυση (Γιώτης, Πορτοκάλογλου, & Landy, 2016).

1.9 Παιδί και ενσυναίσθηση

Αναντίρρητα, ο ισχυρισμός ότι «το φαινόμενο της ενσυναίσθησης έχει επιστήσει ελάχιστη προσοχή γύρω από τις ηλικιακές ομάδες των παιδιών» (Feshbach, & Roe, 1968: 133) έχει πλέον καταρριφθεί. Μπορεί να μην υπάρχει σαφής πληροφόρηση για το πότε ακριβώς ενεργοποιείται σε ένα παιδί η ενσυναίσθηση (Koksal Akyol, & Aslan, 2014: 113), έρχονται, ωστόσο, στη δημοσιότητα όλο και περισσότερες έρευνες γύρω απ’ τη μέτρηση της συγκεκριμένης δεξιότητας στην παιδική ηλικία. Οι τέχνες, ιδιαίτερα το δράμα, είναι πολύ σημαντικές, διότι βοηθούν να πάρουν μορφή οι πράξεις, στη συνέχεια να αποκρυσταλλωθούν και μέσω της ενσυναίσθησης να επέλθει η ταύτιση με αυτές (Bakhtin et al., 1986). Τεράστιο ενδιαφέρον έχει προσελκύσει στους ερευνητές η σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και της προκοινωνικής συμπεριφοράς. Οι έρευνες των Feshbach (1979), Iannotti (1978) και Staub (1971) τη δεκαετία του 1970 έδειξαν σε γενικές γραμμές ότι οι προσχεδιασμένες δράσεις που ενθαρρύνουν τα παιδιά προς την ανάληψη ρόλων και την ευαισθητοποίηση στη συναισθήματα των άλλων, μπορούν να διευκολύνουν την προσφορά βοήθειας και τη συνεργασία μεταξύ τους. Η ταύτιση των ευρημάτων που αναδύονται από τις παραπάνω έρευνες υποδεικνύει ότι η άνοδος του δείκτη ενσυναίσθησης σχετίζεται πιθανότατα με τα υψηλά ποσοστά της συνεργατικής εθελοντικής συμπεριφοράς των παιδιών. Ωστόσο, ακόμη κι αν η εμπειρία της ανόδου της ενσυναίσθησης αναλύεται μεγαλύτερη κατανόηση για τους ευρημάτων που αναδύονται από τις παραπάνω έρευνες υποδεικνύει ότι η άνοδος του δείκτη ενσυναίσθησης σχετίζεται πιθανότατα με τα υψηλά ποσοστά της συνεργατικής εθελοντικής συμπεριφοράς των παιδιών. Ωστόσο, ακόμη κι αν η έμπειρα της ανόδου της ενσυναίσθησης αναλυέται την προσφορά μιας βοηθητικής απόκρισης από την πλευρά του παιδιού, δεν επιβεβαιώνεται πως μια βοηθητική απόκριση όντως θα ενεργοποιηθεί (Barnett, 1987: 147).

Αναγνωρίζοντας την αμοιβαιότητα που υπάρχει ανάμεσα στη συναισθηματική και τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Feshbach, & Feshbach, 1987: 1335), η ενσυναίσθηση βοηθά σε τρεις τομείς: να επιτύχουμε μεγαλύτερη κατανόηση για τους
1.10 Το ερωτηματολόγιο της Bryant ως δείκτης ενσυναίσθησης για παιδιά και εφήβους (IECA)

Εξετάζοντας το ερωτηματολόγιο που συνθέτει το 1982 η Brenda Bryant για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης, διαπιστώνουμε πως η συγκεκριμένη κλίμακα αξίζει να αντιμετωπιστεί ως ένα ξεχωριστό παράδειγμα. Καταρχάς, αποτελεί μια απ’ τις πρώτες αξιολογήσεις της ενσυναίσθησης που στηρίζεται αποκλειστικά και μόνο στο ερωτηματολόγιο, χωρίς να υποβάλει τους συμμετέχοντες σε άλλες διαδικασίες. Κοινή μέθοδος εκτίμησης της εικόνας παιδιών, εφήβων κι ενηλίκων συμπεριλάμβανε την αξιολόγηση μέσω φωτογραφιών, εικόνων, προβολής διαφανειών, μέσω σχολιασμού βιντεοσκοπημένων αποσπασμάτων ή ακόμη και μέσω της χρήσης «κρυφών παρατηρητών» (Mehrabian, & Epstein, 1972: 525-543; Bryant, 1982: 414). Πρακτικές πολύ συχνές, αν όχι αποκλειστικές, τουλάχιστον μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Επιπρόσθετα, την ίδια χρονική περίοδο που άλλα τεστ ενσυναίσθησης θεωρούνταν ξεπερασμένα ή τουλάχιστον έχουν εκτιμηθεί ως αποτυχημένα, η συγκεκριμένη φόρμα απαντήσεων συνεχίζει να απασχολεί τους μελετητές μέχρι και τις μέρες μας. Το ερωτηματολόγιο Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA) αποτελεί ένα ποσοτικό εργαλείο μέτρησης της ενσυναίσθησης το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως από ερευνητές σε διάφορες παρεμβάσεις που λαμβάνουν χώρα στον παγκόσμιο χάρτη, για παρόμοιες ή ακόμη και διαφορετικές θεματικές (Barrio, Aluja, & García, 2004: 257). Το εντυπωσιακότερο ωστόσο είναι πως έχουν διεξαχθεί έρευνες σε παιδιά και εφήβους που αναλύουν το ίδιο το ερωτηματολόγιο και το αξιολογούν ως αξιόπιστο ή μη εργαλείο μέτρησης της ενσυναίσθησης. Στη συνέχεια της παρούσας μελέτης θα εξετάσουμε μερικές από αυτές τις έρευνες που αναλύουν επιστημονικά το ερωτηματολόγιο αυτό καθώς και άλλες παρεμβάσεις, οι οποίες χρησιμοποίησαν το συγκεκριμένο ποσοτικό εργαλείο για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων.

Προτού λοιπόν αναφερθούμε σε άλλες έρευνες, είναι χρήσιμο να παρουσιάσουμε το ίδιο το ερωτηματολόγιο. Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα ενός ερωτηματολογίου για την ενσυναίσθηση σε μια ευρεία ηλικιακή κλίμακα σε σχέση με αυτή για τους ενήλικες που χρησιμοποιούν οι προγενέστεροι Mehrabian και Epstein (1972: 525-543). Αν είναι θετικές οι μετρήσεις, τότε το εργαλείο
αυτό θα είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στο να κατανοήσουμε σε βάθος την ενσυναίσθηση και τη σχέση της με την κοινωνική ανάπτυξη. Η πρόθεση του ερωτηματολογίου της Bryant (1982) εστιάζει κυρίως στη συναισθηματική ανταπόκριση των παιδιών παρά στη γνωστική οπτική, με την ελπίδα να εγκαταλειφθεί οριστικά κάθε προηγούμενη απόψειρα μέτρησης, ώστε να επιτραπεί σε ένα και μόνο ερωτηματολόγιο να δώσει σαφή εικόνα του κάθε ερωτόμενου. Ταυτόχρονα, υπάρχουν περιορισμοί ως προς αυτό καθός η συμπλήρωση, κατά βούληση, των απαντήσεων από κάθε άτομο του δείγματος, ενδεχομένως να κρύβει σε κάποιες αποτελέσματα σκοπιμότητα. Για παράδειγμα, η περιγραφόμενη δράση που υποδεικνύει ενσυναίσθηση ισώς να μην ανταποκρίνεται στον ερωτόμενο, αλλά εκείνος να δηλώνει ότι την έχει βιώσει λόγω ακριβώς του θετικού της πρόσημου. Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε δύο ομάδες μελέτης: Η πρώτη αφορούσε 258 παιδιά, 126 αγόρια και 132 κορίτσια, εκ των οποίων 56 μαθητές 7 ετών, 115 μαθητές 10 ετών και 87 παιδιάτα 14 ετών από 5 σχολεία αστικών και μη περιοχών. Δύο συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή βοήθησαν στη συλλογή των ερωτηματολογίων από τις δύο μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, ενώ για τις μικρότερες, οι συλλέκτες αυτοί βοήθησαν τα παιδιά κατά τη συμπλήρωση. Η δεύτερη ομάδα δείγματος περιλάμβανε 72 παιδιά 6 ετών, 36 από κάθε φύλο και άλλα 94 παιδιά, 42 αγόρια και 52 κορίτσια. Η ομάδα των 7 ετών του δεύτερου αυτού δείγματος ακολούθησε διαφορετική διαδικασία συλλογής δεδομένων, καθώς οι απαντήσεις των μαθητών εκμαθείτηκαν μέσω συνεντεύξεων κατ’ οίκον από μια συμμετέχουσα ερευνήτρια. Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου για την πρώτη ομάδα δείγματος έγιναν με μια εννιάβαθμη κλίμακα «συμφωνίας», από -4 που ισοδύναμη με την επιλογή «διαφωνώ πάρα πολύ» ως το +4 που σημαίνει «συμφωνώ πάρα πολύ», ενώ για τη δεύτερη έγιναν με το διχοτομικό τρόπο του «ναι» ή «όχι».

Από τα 33 ερωτήματα που διέθετε το ερωτηματολόγιο ενηλίκων των Mehrabian και Epstein (1972) διατηρήθηκαν ως είχαν ή χρειάστηκαν να τροποποιηθούν, για να αντιστοιχούν σε ηλικίες παιδιών, τα 17 από αυτά. Για παράδειγμα, το στοιχείο «συχνά βρίσκω ενοχλητικές τις δημόσιες εκδηλώσεις αγάπης» χρειάστηκε να μετατραπεί σε «οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται στο δρόμο είναι ανόητοι». Απαντήσεις που σχετίζονται με τα φύλα, θέτουν 8 ερωτήματα, 4 για κάθε φύλο, διευκρινίζοντας τις προθέσεις σχετικά με την ενσυναίσθηση σε άτομα του ίδιου φύλου αλλά και με το
αντίστοιχα αντίθετο. Ο δείκτης Cronbach έδειξε για τις ηλικίες των 7 ετών α=.54, για τους μαθητές 10 ετών α=.68 και για τα δεκατετράχρονα παιδιά α=.79. Η Bryant διαπίστωσε την αξιοπιστία της "test-restest" στο .74 για τα παιδιά 7 ετών, .81 για τα παιδιά 10 ετών και .83 για τα παιδιά 14 ετών. Τα κορίτσια στο σύνολό τους έδειξαν υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης απ’ ό,τι τα αγόρια. Επίσης, τα ποσοστά ενσυναίσθησης προς το ίδιο φύλο κυμάνθηκαν περίπου στις ίδιες τιμές και για τα δύο φύλα και στις τρεις ηλικιακές ομάδες. Η μέτρηση αυτή της ενσυναίσθησης υποδεικνύει και συναισθηματική ανταπόκριση προς τους άλλους. Τέλος, οφείλει να αναγνωρισθεί ότι, όπως και σε προηγούμενες μελέτες μελέτες με αντίστοιχες συμπληρώσεις ερωτηματολογίων, ο ερωτηθέν μαθητής απαντά μόνος του για τις προθέσεις ενσυναίσθησης και το παρόν εργαλείο δε μετρά απευθείας την ενσυναισθητική συμπεριφορά. Η Bryant ολοκληρώνει την μελέτη της με τον προβληματισμό της σχετικά με το φύλο του συνεντευξιαστή των μαθητών και της συλλογής των δεδομένων γενικότερα, κρίνοντας ότι χρειάζεται περαιτέρω έρευνα (Bryant, 1982: 413-425).

Η ακόλουθη έρευνα εξετάζει τις ψυχομετρικές ιδιότητες του ερωτηματολογίου της Bryant, τη δομή των ερωτήσεων και την αξιοπιστία του, αλλά και τις διαφορές που σημειώνονται στις απαντήσεις των δύο φύλων. Το δείγμα αποτέλεσαν 832 Ισπανοί μαθητές με μέση ηλικία τα 14,4 χρόνια για το κάθε φύλο, 408 αγόρια και 424 αγόρια και για τις τρεις ηλικιακές ομάδες. Η απεικόνιση σε χαμηλή ενσυναίσθηση μέχρι το +5 που ήταν η υψηλή. Οι απαντήσεις επεξεργάστηκαν με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους: με συγκεντρωμένες και τις 22 ερωτήσεις υπό μια κατηγορία, με 20 ερωτήσεις υπό μια κατηγορία, με 20 ερωτήσεις χωρισμένες σε τρεις κατηγορίες (Συναισθήματα θλίψης, Κατανόηση συναισθημάτων και Διακριτές αντιδράσεις), με τρεις κατηγορίες και στοχευμένα ζευγάρια απαντήσεων. Οι τιμές Cronbach ήταν από α=.72 ως α=.78. Η ισπανόφωνη έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα πως χρειάζεται περαιτέρω μελέτη του ερωτηματολογίου με άξονα τις τρεις προτεινόμενες κατηγορίες και επισημαίνει τον περιορισμό πως τρία ζευγάρια ερωτήσεων του ερωτηματολογίου μοιάζουν υπερβολικά μεταξύ τους. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι δυο απ’ τις ερωτήσεις είναι πανομοιότυπες, καθώς αλλάζει μόνο το φύλο του προσώπου, καταλήγοντας στο ότι μια...
απ’ τις δυο θα μπορούσε να παραληφθεί. Κλείνοντας, η έρευνα προτείνει τη συνέχιση της χρήσης του ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της ενσυναίσθησής σε παιδιά και εφήβους (Barrio, Aluja, & García, 2004: 257-262).

Το 2007 στην Ολλανδία διεξάγεται μια ακόμη έρευνα, η οποία εστιάζει στην εσωτερική δομή του ερωτηματολογίου IECA της Bryant (1982). Το δείγμα αποτελούν 1.978 μαθητές ηλικίας 8-14 ετών. Τα τρία δείγματα αναλυτικά συμπεριλάμβαναν: το πρώτο 817 μαθητές 8-9 ετών με μέση ηλικία τα 8,9 χρόνια, το δεύτερο 82 μαθητές 9-12 ετών με μέση ηλικία τα 10,9 χρόνια και το τρίτο δείγμα 1.079 μαθητές 13-14 ετών με μέση ηλικία τα 13,4 χρόνια. Το ερωτηματολόγιο ακολούθησε τη διαδικασία της διπλής μετάφρασης, «μπρος-πίσω» δηλαδή, από δύο ερευνητές εκ των οποίων η μητρική του ενός ήταν τα αγγλικά και του δεύτερου τα ολλανδικά. Ο διχοτομικός τρόπος απάντησης («ναι» ή «όχι») ακολουθήθηκε και για τα τρία δείγματα. Οι απαντήσεις που ενίσχυαν το βαθμό ενσυναίσθησής του ερωτηθέντα βαθμολογούνταν με +1, ενώ οι απαντήσεις που δεν πρόσθεσαν πόντους ενσυναίσθηση βαθμολογούνταν με 0. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου υποδεικνύουν χαμηλή εσωτερική συνοχή, αφού οι τιμές του δείκτη Cronbach έδειξαν α=.52 για τους μαθητές 8-9 ετών, α=.62 για τα παιδιά 9-12 ετών και α=.66 για τις ηλικίες 13-14 ετών. Παρόλο που το αρχικό τεστ εκλαμβάνει τη συμπεριφορά ως κάτι μονοδιάστατο, η ολλανδική έρευνα διαπιστώνει πως το ενσυναισθητικό αυτό εργαλείο είναι πολυδιάστατο, αφού χωρίστηκε σε δύο υποενότητες: την Ενσυναισθητική θλίψη και τη Συμπεριφορά. Η πρώτη κατηγορία (Ενσυναισθητική θλίψη) έδωσε τιμές καλής αξιοπιστίας στα δύο μεγάλα δείγματα (.71 για το πρώτο δείγμα και .76 για το τρίτο) και σχεδόν αποδεκτές τιμές στο μικρότερο δείγμα (.68). Η δεύτερη κατηγορία (Συμπεριφορά) εμφανίζει χαμηλή αξιοπιστία και για τα τρία δείγματα (.59 για το πρώτο, .55 για το δεύτερο και .54 για το τρίτο). Η ίδια λύση των δύο κατηγοριών εφαρμόστηκε σε όλα τα δείγματα, υποδεικνύοντας τη δυνατότητα αναπαραγωγής σε καλό βαθμό και προτρέποντας, αντί για τον τριπλό διαχωρισμό των ερωτήσεων σύμφωνα με την ισπανική έρευνα των Barrio et al. (2004), να εφαρμόζεται ο διπλός διαχωρισμός της παρούσας μελέτης. Η ενσυναίσθηση που σημειώσαν τα κορίτσια ήταν περισσότερη σε σχέση με τα αγόρια και στα τρία δείγματα. Τα ευρήματα αμφισβητούν σοβαρά την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου της Bryant, ως ένδειξη μέτρησης της συναισθηματικής
ενσυναίσθησης. Περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να διαφωτίσει τη χρήση του ερωτηματολογίου ως μέτρηση της ανταπόκρισης του ατόμου στη θλίψη του άλλου. Τέλος, σημαντικό συμπέρασμα της ολλανδικής μελέτης είναι ότι η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει κοινά ερωτήματα για αγόρια και κορίτσια όλων των ηλικιών και γι’ αυτό θα μπορούσε να εξετάσει κάποιοι διαφορές στις απαντήσεις ως προς τα φύλα και τις ηλικίες στη συναισθητική θλίψη παιδιών και εφήβων (De Wied et al., 2007: 99-104).

Η έρευνα των Lasa Aristu, Holgado Tello, Carrasco Ortiz, και Barrio Gándara, (2008) εξετάζει τη δομή του ερωτηματολογίου της Bryant χρησιμοποιώντας δύο διαφορετικές ισοδύναμες ομάδες, προκειμένου να υπάρξει πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Το συνολικό δείγμα αποτέλεσαν 2.714 παιδιά, εκ των οποίων 1252 αγόρια και 1462 κορίτσια με μέση ηλικία τα 11,12 χρόνια. Η δειγματοληψία έγινε τυχαία από διαφορετικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μαδρίτης και της Βαλέντια. Το ερωτηματολόγιο διέθετε τρεις σκάλες διαβάθμισης ως προς τις απαντήσεις και βαθμολογούνταν με +1 βαθμό η επιλογή «διαφωνώ πολύ» έως +3 βαθμούς που αντιστοιχούσε η επιλογή «συμφωνώ πολύ». Η τιμή Cronbach μετρήθηκε στο α=.72. Η μελέτη αυτή βρίσκεται πολύ κοντά στη δομή που προτείνει ο Barrio et al. (2004), δηλαδή τη δημιουργία τριών θεωρητικών διαστάσεων στο ερωτηματολόγιο: γνωστικό περιεχόμενο μέσω της Κατανόησης συναισθημάτων, συναισθηματικό περιεχόμενο μέσω Συναισθημάτων θλίψης και αντιδράσεις συμπάθειας μέσω των Δακρυϊκών αντιδράσεων. Επίσης, η έρευνα εστιάζει στο στοιχείο 10 του αρχικού ερωτηματολογίου «Μου είναι δύσκολο να καταλάβω γιατί κάποιος εκνευρίζεται», το οποίο μπορεί να θεωρηθεί και σαν γνωστική ενσυναίσθηση, με την έννοια ότι «είναι δύσκολο να κατανοήσω ή να πιστέψω», αλλά ταυτόχρονα και σαν συναισθηματική πτυχή ενσυναίσθησης, με την έννοια ότι «αυτές οι στιγμές που συμβαίνουν μου είναι πολύ δύσκολες». Παρ’ όλι αυτά, οι Ισπανοί μεταφραστές το καταχώρησαν στη γνωστική ενσυναίσθηση. Συμπερασματικά, το ερωτηματολόγιο εμπεριέχει μια ολοκληρωμένη σύλληψη ενσυναίσθησης, προσφέροντας δομικά μια κατηgorία γνωστικής και δύο κατηγορίες συναισθηματικής πτυχής της δεξιότητας. Η δομή του ερωτηματολογίου είναι θεωρητικά και πρακτικά κατάλληλη για παιδιά και εφήβους και συνολικά το ερωτηματολόγιο κρίνεται ως συνεπές, έπειτα από βιβλιογραφική ανασκόπηση. Γι’ αυτό,
καταλήγει η έρευνα, το συγκεκριμένο εργαλείο εκτιμάται ως κατάλληλο για μελέτη και
dιεξαγωγή συμπερασμάτων σε αυτόν τον ηλικιακό πληθυσμό.

Η επόμενη έρευνα που αναλύουμε λαμβάνει χώρα πάλι σε ισπανικό έδαφος και
εξετάζει τη δομή του ερωτηματολογίου IECA της Bryant σε ένα αντιπροσωπευτικό
dείγμα μαθητών Δημοτικού σχολείου στην Ισπανία. 2050 παιδιά, με μέση ηλικία τα 9,8
χρόνια, από 27 Δημοτικά σχολεία καλούνται να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Το
μοντέλο απαντήσεων που ταίριαξε καλύτερα ήταν αυτό που πρότειναν οι Lasa Aristu et
al. (2008) των τριών κατηγοριών: Κατανόηση συναισθημάτων, Συναισθήματα θλίψης και
Δακρυίκες αντιδράσεις. Σε αρκετά ικανοποιητικά επίπεδα, μεταξύ δηλαδή .76 και .83,
kυμάνθηκαν τα επίπεδα της εσωτερικής συνοχής των κατηγοριών. Όταν οι κατηγορίες
αναλύθηκαν με βάση το φύλο των παιδιών, διαπιστώθηκαν σημαντικές στατιστικές
dιαφορές μεταξύ τους. Η μελέτη υποστηρίζει τη δομή των τριών κατηγοριών και
συμπεραίνει την αμετάβλητη διαφορά μεταξύ φύλων, εκτιμώντας το συγκεκριμένο
εργαλείο ως μια χρήσιμη πηγή εξερεύνησης της έκφρασης ενσυναίσθησης σε Δημοτικά
σχολεία (Lucas-Molina et al., 2016).

Ας εξετάσουμε τώρα μερικές παρεμβάσεις οι οποίες χρησιμοποίησαν το
συγκεκριμένο μοντέλο ενσυναίσθησης των 22 ερωτήσεων της Bryant σε έρευνες με
συγκεκριμένη θεματική. O Poresky (1990: 931-936) μελετά τη γνωστική και
συναισθηματική οπτική που αναπτύχθηκε για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης σε παιδιά
προσχολικής ηλικίας, τα οποία είχαν κάποιο είδος δέσιμο με κατοικίδιο. Μεταξύ
άλλων ποσοτικών εργαλείων, στο δείγμα των 38 παιδιών, 21 κοριτσιών και 17 αγοριών,
3 ως 6 ετών με μέση ηλικία τα 4,6 χρόνια, χρησιμοποιήθηκε και το ερωτηματολόγιο της
Bryant. Η τιμή Cronbach κινήθηκε στο α=.54.

Η έρευνα των Strayer, & Roberts (1997a: 385-403) εξετάζει τις σχέσεις της
προτιμώμενης φυσικής εγγύτητας των παιδιών με άλλα άτομα αλλά επιχειρεί να
μετρήσει και την ενσυναίσθηση που τα παιδιά δείχνουν προς αυτή την κατηγορία
ανθρώπων που επιλέγουν. Το δείγμα των 73 παιδιών που φοιτούσαν σε σχολεία του
Καναδά χωρίστηκε σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με την ηλικία τους. Στο πρώτο
συμπετέχουσαν 15 αγόρια και 18 κορίτσια με μέση ηλικία τα 5,13 χρόνια, στο δεύτερο 10
αγόρια και 10 κορίτσια με μέση ηλικία τα 8,83, ενώ το τρίτο 10 αγόρια και 10 κορίτσια
με μέσο όρο ηλικίας τα 13,07 χρόνια. Για το δεύτερο σκέλος του ερωτήματος χρησιμοποιείται ως ποσοτικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο της Bryant (1982), βαθμολογώντας με +1 την ενσυναίσθηση και με 0 τη μη έκφραση ενσυναίσθησης. Επειδή τα παιδιά της πρώτης υποομάδας του δείγματος ήταν 5 ετών και η Bryant συστήνει τη χρήση του εργαλείου για παιδιά 6 ετών και άνω, αποφασίστηκε από την ερευνητική ομάδα πως έπρεπε να εκτιμηθεί ο δείκτης εσωτερικής συνοχής, ώστε να αποδειχθεί αν το ερωτηματολόγιο ήταν κατάλληλο και γι' αυτή την ηλικιακή ομάδα. Η πολύ χαμηλή τιμή του δείκτη Cronbach (α=.48) άφησε εκτός αυτή την ομάδα δείγματος, οπότε αναγκαστικά το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε για τις υπόλοιπες. Παρ’ όλ’ αυτά, για τις άλλες δύο ομάδες που μετρήθηκαν με το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο τα αποτελέσματα δε φαίνεται να συγκλίνουν σημαντικά με τα ποσοστά εγγύτητας προς τρίτους.

Μια ακόμη έρευνα χρησιμοποιεί το ερωτηματολόγιο της Bryant σε δείγμα 139 παιδιών, για να διαπιστώσει αν υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στο δεσμό ανθρώπου-ζώου και της ενσυναίσθησης. Για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων χρησιμοποιείται η κλίμακα ενσυναίσθησης της Bryant. Διαψεύδοντας τα προγνωστικά, η έρευνα μεταξύ παιδιών καταλήγει στο συμπέρασμα, λαμβάνοντας υπόψη τις μετρήσεις του ερωτηματολόγιου, πως δεν υπάρχει διαφορά ως προς την ενσυναίσθηση μεταξύ ιδιοκτητών κατοικίδιων και παιδιών χωρίς κατοικίδιο (Daly, & Morton, 2003: 298-314).

Το 2008 το ερωτηματολόγιο της Bryant χρησιμοποιήθηκε ως βάση για τη συγκρότηση του Griffith Empathy Measure (GEM), άλλης κλίμακας μέτρησης της ενσυναίσθησης. Το ερωτηματολόγιο GEM, βασισμένο στο IECA της Bryant, συμπληρώθηκε από γονείς προκειμένου να εξακριβωθεί το ποσοστό συμφωνίας τους με θέσεις που αφορούν τα παιδιά τους. Το δείγμα αποτέλεσαν 2.612 γονείς παιδιών 4-16 ετών με μέση ηλικία τα 7,71 χρόνια από σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αυστραλίας. Το τεστ των 23 στοιχείων χρησιμοποίησε εννιάβαθμη κλίμακα αποτύπωσες τύπου Likert, από το «διαφωνώ πολύ» (-4) ως το «συμφωνώ πολύ» (+4). Ο δείκτης Cronbach του νέου τεστ ενσυναίσθησης έδωσε συνολικά α=.81. Συμπερασματικά, η έρευνα καταλήγει στο ότι ενώ η γνωστική παράμετρος του συγκεκριμένου διαγνωστικού τεστ μοιάζει σταθερή, εντούτοις δεν παρουσιάζει υψηλή
εσωτερική συνάφεια. Κατά συνέπεια, χρειάζονται περαιτέρω έρευνες με το συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης της ενσυναίσθησης προκειμένου να διεξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα (Dadds et al., 2008: 111-122).

Το 2010 καταγράφεται μια ελληνική απόπειρα να χρησιμοποιηθεί το εργαλείο IECA της Bryant, μαζί με άλλα ερευνητικά μέσα, προκειμένου να μελετηθεί η σχέση μεταξύ γονικού συνδέσμου και σχολικού εκφοβισμού με το διαμεσολαβητικό ρόλο της ενσυναίσθησης. Στην έρευνα αυτή πήραν μέρος 504 παιδιά, με ίση περίπου κατανομή αγοριών-κοριτσιών της Δ' και Ε' τάξης δημοτικών σχολείων της Κρήτης με μέση ηλικία τα 11,32 χρόνια. Τα ερωτηματολόγια συμπεριλάμβαναν και τις 22 ερωτήσεις της Bryant και συμπλήρωθηκαν σε μια διδακτική ώρα εντός της τάξης, αφού μεταφράστηκαν με τον διπλό τρόπο, με την τεχνική του «μπρος-πίσω». Οι ενσυνασθητικές απαντήσεις επιβραβεύονταν με +1 βαθμό, ενώ οι μη ενσυνασθητικές ισοδυναμούσαν με 0. Η δομή του ερωτηματολογίου αναλύθηκε με τη δομή των τριών παραγόντων των Barrio et al. (2004). Ο δείκτης Cronbach για καθεμία από τις τρεις υποενότητες ήταν: α=.52 για την Ενσυνασθητική θλίψη, α=.56 για την Κατανόηση συναισθημάτων και α=.65 για τις Δακρυϊκές αντιδράσεις. Η παρούσα έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη διαφοροποίησης μεταξύ συναισθηματικών και γνωστικών πτυχών της ενσυναίσθησης (Mitsopoulou, & Giovazolias: 2013: 1-16).

Κλείνουμε την παρούσα ενότητα με μια ακόμη έρευνα, η οποία επιχειρεί να εστιάσει στην τάση προηγούμενων μελετών που συμπεραίνουν πως τα κορίτσια είναι πιο ενσυνασθητικά απ', ό,τι τα αγόρια. Αυτή η διαπίστωση φαίνεται να ισχύει για μεγάλη ηλικιακή κλίμακα, από τα μικρά παιδιά ως την ενηλικίωση των ανθρώπων. Ωστόσο, ελλογεύεται ο κίνδυνος αυτός τα αποτελέσματα που παράγουν οι μελέτες αυτές να μην είναι καθαρά, καθώς πρόκειται για αυτοαναφορικές επιλογές των συμμετεχόντων σε ερωτηματολόγια. Η προσπάθεια των Michalska, Kinzler, & Decety (2013: 22-32) επικεντρώνεται σε αυτοαναφορές, μέσο του ερωτηματολογίου της Bryant αλλά και σε νευροφυσιολογικές μετρήσεις της ενθουσιώδους διέγερσης, κύριο δομικό στοιχείο της ενσυναίσθησης. Με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους επιχειρείται η ανίχνευση ενσυναίσθησης στα 65 παιδιά του δείγματος, 30 κοριτσίων και 35 αγοριών, 4 ως 17 ετών με μέση ηλικία τα 11,5 χρόνια. Σε συνάρτηση με την ηλικία, τα κορίτσια σημειώσαν
μέσω του ερωτηματολογίου μεγαλύτερα ποσοστά ενσυναίσθησης σε σχέση με τα αγόρια. Ταυτόχρονα, φάνηκε πως τα κορίτσια «ανησυχούσαν» περισσότερο σε σχέση με τα αγόρια «σε περίπτωση που έβλεπαν μπροστά τους κάποιο άτομο να έχει χτυπηθεί», στοιχείο του ερωτηματολογίου για το οποίο τα παιδιά κλήθηκαν να πάρουν θέση. Ωστόσο, αντίθετα προς την τάση που διαμορφώνονταν μέσω του διαγνωστικού τεστ, κατά τη νευρολογική δραστηριότητα που ακολούθησε η έρευνα δε βρέθηκε καμία αξιόλογη διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Το ίδιο συμπεραίνεται ακόμη και για το παραπάνω στοιχείο που στα ερωτηματολόγια φάνηκε να υπερτερούν τα κορίτσια. Συμπερασματικά, παρόλο που αρκετές έρευνες τείνουν να προτάσουν τα κορίτσια ως προς την εκδήλωση ενσυναίσθησης, τα αποδεικτικά στοιχεία της συγκεκριμένης μελέτης είναι διφορούμενα ως προς την κυρίαρχη αυτή τάση.

Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να επισημανθεί η ανησυχία των ερευνητών, η οποία εκφράζεται γύρω από το κατά πόσο τα διάφορα διαγνωστικά τεστ ενσυναίσθησης, τα οποία συμπληρώνει μόνος του ο συμμετέχων κατά βούληση δική του, μετράνε αυτό που υποτίθεται ως πρόεξοφλείο μετράνε αυτό που υποτίθεται. Ωστόσο, ένα πιο ανησυχητικό φαινόμενο στα διάφορα ερωτηματολόγια της ενσυναίσθησης που κατά καιρούς έχει αυξηθεί είναι το ότι επιχειρούν να αθροίσουν διαφορετικές πτυχές της ενσυναίσθησης, ενώ συχνά σημειώνουν τιμές που υποδεικνύουν χαμηλή εσωτερική συνάφεια. Το υψηλό skor σε ένα στοιχείο ενός ολόκληρου ερωτηματολογίου δεν προεξοφλεί είτε όλα τα στοιχεία της λίστας των ερωτημάτων θα έχουν το ίδιο θετικό αποτέλεσμα (Maibom, 2014: 99).

1.11 Σχέση ενσυναίσθησης και επιθετικότητας – Έρευνες

Πολύς λόγος γίνεται τα τελευταία κυρίως χρόνια για την επιθετικότητα των μαθητών εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Μάλιστα τονίζεται συχνά πως αυτά τα περιστατικά δεν είναι λίγα, αν και δεν είναι εύκολο να καταμετρηθούν και κυρίως να αναγνωρισθούν ως επιθετικές συμπεριφορές. Συχνά, υπερβάλλουμε για την έκταση αυτών των συμβάντων, επισημαίνοντας πως πρόκειται για περιστατικά «μπούλινγκ» (bullying). Υπάρχει άραγε σχέση αυτής της επιθετικής συμπεριφοράς με την ενσυναίσθηση; Μπορεί η ενσυναίσθηση να αποδιαρρύνει τα παιδιά από το να ξεσπούν με
αυτόν τον τρόπο; Προτού παρουσιάσουμε τα ευρήματα διαφόρων ερευνών πάνω στο θέμα, κρίνουμε σκόπιμο να επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε το σχολικό εκφοβισμό και να τον διαχωρίσουμε από την επιθετική συμπεριφορά.

Από διάφορους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν δοθεί, o Lines (2008: 19) κατασκευάζει έναν καινούριο ή πιο σωστά συνθέτει μια δημιουργία από προηγούμενους. Ο σχολικός εκφοβισμός ή bullying είναι η επαναλαμβανόμενη φυσική, ψυχολογική, κοινωνική, λεκτική ή συναισθηματική μέθοδος εκφοβισμού κάποιου από ένα άλλο άτομο ή μια ομάδα. Είναι κάθε ενέργεια η οποία σε θυμώνει, σε πληγώνει ή σε στενοχωρεί, όπως το να χτυπάς κάποιον ή να του δίνεις προσωνύμια. Ο εκφοβισμός ή το bullying όπως έχει επικρατήσει πλέον να επικοινωνείται ως αμετάφραστος όρος από τα αγγλικά, εμφανίζεται κυρίως μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Οι πιο συνήθεις μορφές εκφοβισμού που συναντώνται και στα Δημοτικά σχολεία ακόμη είναι ο λεκτικός εκφοβισμός, με τη μορφή διάδοσης φημών ή απειλών, η σωματική βία και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, ο πιο σύγχρονος τρόπος εκφοβισμού που σημειώνεται μέσω του διαδικτύου. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι στοχευμένες παρεμβάσεις που λαμβάνουν χώρα ανά την επικράτεια έχουν σα νότη χάνει κάποιον και την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, η οποία φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στη συνεισφορά τέτοιων φαινομένων (Στάν, Γιαννακοπούλου, & Χαραμής, 2016). Είναι αλήθεια ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού λαμβάνει όλο και πιο ανησυχητικές διαστάσεις και στη χώρα μας. Ωστόσο με ψυχραιμία οφείλουμε όταν το εντοπίζουμε να καταφέρνουμε να το διαχωρίσουμε από τους απλούστερους περιπτώσεις που συχνά συμβαίνουν μεταξύ μαθητών. Αυτές οι διαμάχες, οφείλονται σε απειλείς με έναν τρόπο, και στη χώρα μας. Ωστόσο με ψυχραιμία οφείλουμε να το διαχωρίσουμε από τους απλούστερους περιπτώσεις που συχνά συμβαίνουν μεταξύ μαθητών. Αυτές οι διαμάχες, οφείλονται σε απειλείς με έναν τρόπο, και στη χώρα μας.

Ας εξετάσουμε αναλυτικότερα έρευνες που έχουν διεξαχθεί εντός του σχολικού περιβάλλοντος σε μαθητές και εφήβους σχετικά με την επιθετικότητα και την πιθανή της σχέση με την κοινωνική δεξιότητα της ενσυναίσθησης, ξεκινώντας από τις παλαιότερες και φτάνοντας μέχρι το σήμερα. Μια πρώτη σημαντική έρευνα καταγράφεται σε δείγμα 40 μαθητών 6-7 ετών και 48 παιδιών 4-5 ετών. Η έρευνα των
Feshbach και Feshbach (1969: 102-107) υποδεικνύει πως τα αγόρια μαθητές 6-7 ετών που έδειξαν υψηλά ποσοστά ενσυναίσθησης, σύμφωνα πάντα με τις μετρήσεις και την αξιολόγηση των δασκάλων τους, υπήρξαν λιγότερα επιθετικά σε σχέση με τα αγόρια που σημείωσαν μικρότερα ποσοστά ενσυναίσθησης. Για τα κορίτσια δεν υπήρξαν αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ υψηλής και χαμηλής ενσυναίσθησης. Η ποσοτική μέθοδος μέτρησης της ενσυναίσθησης της Bryant, εργαλείο που παρουσιάστηκε διεξοδικά σε προηγούμενο κεφάλαιο, έδειξε σαφή σχέση της ενσυναίσθησης με την επιθετικότητα για τις ηλικιακές ομάδες των 6 και 9 ετών, εύρημα που συμφωνεί με την παραπάνω σχετική έρευνα των Feshbach και Feshbach (Bryant, 1982: 422).

Στην παρακάτω μελέτη εξερευνώντας οι σχέσεις μεταξύ κοινωνικής νοημοσύνης, ενσυναίσθησης και διαφορετικών τύπων επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον, το δείγμα αποτέλεσαν 526 μαθητές 10 έως 14 ετών, 274 κορίτσια και 252 αγόρια, σε 22 τάξεις 8 διαφορετικών σχολείων της Φινλανδίας. Μερικές παράμετροι, όπως για παράδειγμα λεκτική επίθεση, ἐμμέτρησαν κατά μόνας, προκειμένου να διεξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα. Επίσης, η αξιολόγηση όσον αφορά την επιθετικότητα αλλά και την ενσυναίσθηση, έδειξε σαφές σχέση με την επιθετικότητα των ηλικιακών ομάδων των 6 και 9 ετών, εύρημα που συμφωνεί με την παραπάνω σχετική έρευνα των Feshbach και Feshbach (Bryant, 1982: 422).

Έρευνα σχετική με την ενσυναίσθηση και την παραβατικότητα επέλεξε ως δείγμα νεανικής παραβατικότητας 66 αγόρια και 33 κορίτσια ηλικίας 12 έως 18 ετών και άλλα 33 αγόρια και 33 κορίτσια ως δείγμα μη παραβατικότητας ηλικίας 15 έως 19 ετών. Επιχειρήθηκε να διαπιστωθεί το ποσοστό ενσυναίσθησης, αλτρουισμού και κοινωνικής στήριξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως μόλις μια απ’ τις παραμέτρους...

Η έρευνα των Strayer, & Roberts (2004: 1-13) διεξήχθη προκειμένου να διαπιστωθεί αν η συναισθηματική έκφραση και ο θυμός μπορεί να φέρουν προγνωστικές ιδιότητες, όσον αφορά την εκδήλωση ενσυναίσθησης σε παιδιά και αν η ενσυναίσθηση προβλέπει με σχετική ακρίβεια τις προκοινωνικές συμπεριφορές. Η μελέτη έγινε ανάμεσα σε 24 παιδιά 5 ετών, 12 αγόρια και 12 κορίτσια, αρχικά όλα άγνωστα μεταξύ τους. Στη συνέχεια, χωρίστηκαν σε έξι τετραμελείς ομάδες του ίδιου φύλου η καθεμία και ακολούθησαν τρεις συναντήσεις που περιλάμβαναν μια ώρα παιχνίδι κάθε συνάντηση. Πράγματι, τα ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία μέτρησης κατέδειξαν πως η έλλειψη ενσυναίσθησης αντιστοιχούσε σε θυμό και επιθετικότητα, ενώ τα θετικά ποσοστά της κοινωνικής δεξιότητας οδήγούσαν σε προκοινωνικές συμπεριφορές.

Το 2006 διεξήχθη μια έρευνα ανάμεσα σε 720 εφήβους, συγκεκριμένα 376 αγόρια και 344 κορίτσια, σε 3 σχολεία του Hertfordshire της νότιας Αγγλίας ώστε να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στα χαμηλά ποσοστά ενσυναίσθησης και το σχολικό εκφοβισμό. Στα αποτελέσματα διαπιστώθηκαν διαφορετικές εξελίξεις: τα αγόρια που επιτίθενται με βία διαθέτουν λιγότερη ενσυναίσθηση σε σχέση με αυτούς που δεν επιτίθενται στους άλλους. Επίσης, τα αγόρια εκείνα που επιτίθενται συστηματικά έχουν επίσης χαμηλή ενσυναίσθηση. Γι’ αυτό ενώ ίσως υπάρχει σχέση ανάμεσα στη χαμηλή ενσυναίσθηση και τη βία, αυτή η σχέση μπορεί να αφορά περισσότερο τη χαμηλή επιθετικότητα. Όσοι μαθητές των δύο φύλων επιτίθονταν, είτε συστηματικά είτε όχι σε άλλα άτομα, είχαν όριστη χαμηλότερη ποσοστά γνωστής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης από αυτούς που δεν ενεργούσαν με βία (Jolliffe, & Farrington, 2006: 540-550).

Στην Ιταλία, μια μελέτη σε δείγμα 318 εφήβων εξετάζει τη σχέση της ενσυναίσθησης με την επιθετική δράση ή το σχολικό εκφοβισμό. Τα χαμηλά ποσοστά ενσυναίσθητης ανταπόκρισης ήταν συνδεδεμένα με μαθητές που είχαν το ρόλο του θύτη σε ιστορίες εκφοβισμού. Αντίθετα, η ενσυναίσθηση ήταν θετικά συνδεδεμένη με μαθητές που βοηθούσαν ενεργά συμμαθητές τους, θύματα περιστατικών εκφοβισμού. Τα
ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν και επεκτείνουν τη βιβλιογραφία στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ ενσυναίσθησης, προκοινωνικότητας και επιθετικής συμπεριφοράς (Gini et al., 2007: 467-476).

Το 2012 διεξάγεται μια έρευνα στην Ελλάδα και ο σκοπός της είναι να εξετάσει τη σχέση μεταξύ του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στο σχολικό περιβάλλον και μιας σειράς κοινωνικών συναισθηματικών παραμέτρων, μεταξύ αυτών και της ενσυναίσθησης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 206 μαθητές Δημοτικού σχολείου, 95 αγόρια και 111 κορίτσια, μεταξύ των 10 και 13 ετών σε 7 Δημοτικά σχολεία της Βορείου Ελλάδας. Η ενσυναίσθηση φαίνεται να αναχαιτίζει την εκδήλωση αντικοινωνικών συμπεριφορών. Η βαθμολογία θυματοποίησης ήταν και αυτή αρνητικά συνδεδεμένη με τη συνολική βαθμολογία ενσυναίσθησης, αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν μέσω ερωτηματολογίων. Συμπερασματικά, εάν τα θύματα αδυνατούν να αναγνωρίσουν, να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, αυτό μπορεί να οδηγήσει στην απόρριψή τους από το σχολικό περίγυρο των συνομήλικων ατόμων (Kokkinos, & Kipritsi, 2012: 41-58).

Μια ακόμη μελέτη που καταγράφεται σε ελληνικό έδαφος εστιάζει στα ερευνητικά πορίσματα σε σχέση με περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Η έρευνα εκτιμά ότι οι δράστες αδυνατούν να μπουν στη θέση του άλλου σημειώνοντας χαμηλά ποσοστά ενσυναίσθησης. Η δεξιότητα αυτή οφείλει να εξελίσσεται στο μαθητή, μιας και θα αποτελέσει τη βάση για την επίλυση προβλημάτων και τη διαχείριση του συναισθήματος του μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Μπογιατζόγλου, Βίλλη, & Γαλάνη (2012: 15-23).

Η έρευνα που εξετάζουμε σε αυτή την παράγραφο εστιάζει στην έννοια του κυβερνοεκφοβισμού, στην απειλητική δηλαδή ενέργεια που συμβαίνει διαμέσου των νέων τεχνολογιών και επικοινωνιών. Η ερευνητική ομάδα μελετά τις εμπειρίες γύρω από τα θέματα του κυβερνοεκφοβισμού και της κυβερνοθυματοποίησης σε 429 μαθητές από την Γ’ Δημοτικού ως τη Γ’ Λυκείου, σε σχολεία των Περιφερειών Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης και Νοτίου Αιγαίου. Οι μαθητές κλήθηκαν να αποτελέσματα εδειξαν πως τα αγόρια συμμετείχαν περισσότερο σε τέτοιους είδους περιστατικά σε σχέση με τα κορίτσια, ειδικά όσα παιδία ανήκαν στις ηλικίες υψηλής επικινδυνότητας (Λύκειο). Τα ίδια αυτά
άτομα, έπειτα από την ανάλυση των ερωτηματολογιών, σημείωσαν χαμηλά ποσοστά στη συναισθηματική ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες (Kokkinos, & Antoniadou, 2013: 138-169).

Οι παρεμβάσεις που αποσκοπούν στη μείωση της συμπεριφοράς εκφοβισμού στοχεύουν ταυτόχρονα και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Ωστόσο, πολύ λίγες έρευνες έχουν ασχοληθεί με τα επίπεδα της ενσυναίσθησης και τη σχέση αυτών με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση, ειδικά στο πέρασμα από τις τάξεις του Δημοτικού στο Γυμνάσιο. Η μελέτη, σε ένα δείγμα 431 μαθητών, εξετάζει τις φυσικές αλλαγές της γνωστικής ενσυναίσθησης στους τελείφοιτους του Δημοτικού σχολείου καθώς το αν περιστατικά εκφοβισμό και θυματοποίησης σχετίζονται με αλλαγές στη γνωστική ενσυναίσθηση των ίδιων με το πέρασμα του χρόνου. Ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση σχετίζονται άμεσα με τα χαμηλότερα ποσοστά γνωστικής ενσυναίσθησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφουν τη δυνατότητα βελτίωσης των δεξιοτήτων της γνωστικής ενσυναίσθησης και τη μείωση εμπλοκής μαθητών σε περιστατικά εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον πριν τη μετάβαση από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο (Williford et al., 2016: 525-541).

Η μελέτη σε 636 μαθητές Γυμνασίου εξερευνά τις σχέσεις μεταξύ ρόλων συμπεριφοράς σε ιστορίες σχολικού εκφοβισμού, όπως θύμα ιστορίας εκφοβισμού, εκφοβιστής ή βοηθός εκφοβιστή κλπ. και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση και ο αυτοέλεγχος. Σημειώνεται πως οι παραπάνω ρόλοι επιλέγονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες για τον εαυτό τους. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ποσοστά που επιτρέπουν τη συσχέτιση μεταξύ συμπεριφοράς συμμετεχόντων σε σχολικό εκφοβισμό και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ειδικότερα, οι υπερασπιστές θυμάτων έχουν υψηλότερα ποσοστά πολλαπλών κοινωνικών δεξιοτήτων (Jenkins, Demaray, Fredrick, & Summers, 2016: 259-278).

Ολοκληρώνουμε τον κύκλο έρευνων σχετικά με την ενσυναίσθηση και τον εκφοβισμό με τη μελέτη των Jenkins, Demaray, & Tennant (2017: 42-64). Ο σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να κατανοηθεί η σχέση μεταξύ εμπειριών εκφοβισμού μαθητών και κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών παραγόντων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες, μεταξύ αυτών η ενσυναίσθηση και η συνεργασία, ήταν
συνδεδεμένες θετικά σε πολύ σημαντικό βαθμό με την υπερασπιστική συμπεριφορά προς τρίτους, τόσο για τα κορίτσια όσο και για τα αγόρια.

1.12 Ενσυναίσθηση και σχολικές επιδόσεις – Έρευνες

Οι σχολικές επιδόσεις είναι μια παράμετρος που μελετάται συνήθως σε συνάρτηση αποκλειστικά με το φύλο. Είναι διαπιστωμένο πως σε όλες τις βαθμίδες του σχολείου, χωρίς εξαίρεση, τα κορίτσια πετυχαίνουν μεγαλύτερους βαθμούς σε σχέση με τα αγόρια (Παρασκευόπουλος, 1994: 152). Ωστόσο, πολύ λίγες φαίνεται να είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με την ενδεχόμενη συσχέτιση της ενσυναίσθησης και των καλών επιδόσεων στα σχολικά μαθήματα. Το ελάχιστο σχετικό υλικό που εντοπίζεται επιτρέπει να συμπεράνει κάποιος πως ίσως τελικά δεν υπάρχει συσχέτιση των δύο αυτών εννοιών. Απ’ την άλλη, αναρωτιέται κανείς αν πράγματι έχει προγραμματιστεί κι εκτελεστεί σημαντικός αριθμός ερευνών πάνω σε αυτές τις δύο παραμέτρους ώστε να καταλήγει κάποιος αφίαστα στην παραπάνω σκέψη. Όπως και να ήμε, οι ενδεχόμενες καλύτερες σχολικές επιδόσεις σε παιδιά με ενσυναίσθηση ίσως είναι ένα διερευνητικό θέμα το οποίο μάλλον δεν εξετάζεται συχνά.

Σε έρευνα διαπιστώνεται πως τα παιδιά ηλικίας 8 ή 9 ετών που έχουν υψηλή ενσυναίσθηση θα επιτύχουν υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τα παιδιά που, αντίστοιχα, έχουν χαμηλή δείκτη (Feshbach, & Feshbach, 1987: 1336), καθώς επίσης και ότι συναισθηματικοί ιδιοσυγκρασιακοί παράγοντες παράγοντες συνδέονται στενά με τη γνωστική ανάπτυξη ενός παιδιού και την ακαδημαϊκή του εξέλιξη. Οι μαθητές οι οποίοι κατάφερναν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των συμμαθητών τους, με μη λεκτικό τρόπο, υπηρετούντας ουσιαστικά την ενσυναίσθηση, σε γενικές γραμμές είχαν καλύτερες σχολικές επιδόσεις, αν και ο βαθμός ευφυίας τους κατά μέσο όρο κυμαινόταν περίπου στα ίδια επίπεδα με εκείνους τους μαθητές που ήταν λιγότερο ικανοί στην αναγνώριση των μη λεκτικών μηνυμάτων (Goleman, 2010).

Τέλος, οι μαθητές που διδάσκονταν στα σχολεία μπορεί να έχουν καλύτερα αποτελέσματα και επιδόσεις αν δεχθούν ολόλευκη προσέγγιση από τους εκπαιδευτικούς. Οι πρακτικές συμβουλές της Geneva Gay (2000) οδηγούν σε αυτά τα αποτελέσματα. Η Gay επιχειρεί την καλλιέργεια της συνεργασίας και όχι του
ανταγωνισμού και της βαθμοθηρίας, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές προσπαθούν όλοι για ένα συλλογικό αποτέλεσμα, μια συλλογική γνώση που θα προσκομίσουν από το μάθημα της ημέρας. Ακόμη, καθοριστικό ρόλο παίζει και η εμπιστοσύνη στο μοίρασμα προσωπικών ιστοριών μέσα στην τάξη με τους μαθητές, καθώς επίσης και η προσπάθεια από όσους μαθητές ακούν την ιστορία να την αναλύσουν και να την αξιολογήσουν, θυμίζοντας τις αρχές της ενεργητικής ακρόασης, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση.

1.13 Ενεργητική ακρόαση


3 Η Διεθνής Εταιρεία Ακρόασης (International Listening Association) ιδρύθηκε το 1979 και αποτελεί μια παγκόσμια κοινότητα, η οποία δραστηριοποιείται σε πάνω από 19 χώρες. Η ταυτότητα και οι δράσεις της εταιρείας περιγράφονται αναλυτικά στον παρακάτω σύνδεσμο http://www.listen.org [τελευταία επίσκεψη Αύγουστος 2017].
ακρίβεια, χρησιμοποιώντας οφσόσο διαφορετικές λέξεις, αλλά συγκρατώντας παράλληλα το ίδιο νόημα (Young-Adams, 2014: 64).


Καλός ακροατής σημαίνει ταυτόχρονα και ενεργός ακροατής. Επιπλέον, υπάρχουν τρία πρωταρχικά στοιχεία της ενεργητικής ακρόασης: η κατανόηση, η διατήρηση και η απόκριση. Αυτό που ακούγεται οφείλει ο ακροατής να το συλλέξει ως ήχο και να το μετασχηματίσει σε λέξεις. Όσον αφορά τη διατήρηση της πληροφορίας ο κάθε ακροατής έχει διαφορετική μνήμη και είναι υποκειμενικό ποια πληροφορία επιλέγει ο καθένας να συγκρατήσει και ποια να απορρίψει, ανάλογα και πόση προσοχή δίνει σε αυτό που εισπράττει ως μήνυμα από τον αποστολέα. Κατά το στάδιο της απόκρισης, αυτή στέλνεται με μη λεκτικό τρόπο. Αν η απόκριση ήταν λεκτική, τότε αυτόματα οι ρόλοι του πομπού και του δέκτη του μηνύματος θα αντιστρέφονταν (Bakić-Miric, 2012: 88).

Η σοβαρή τεχνική της ακρόασης ονομάζεται συχνά ενεργητική ακρόαση και απαιτεί υψηλά ποσοστά συγκέντρωσης και γνώσης των μηνυμάτων που λαμβάνονται. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: αίσθηση, επεξεργασία, αξιολόγηση και απόκριση. Το να κρατά κάποιος σημειώσεις, να έχει βλεμματική επαφή με τον πομπό του μηνύματος και να μη διακόπτει βελτιώνουν τις αισθητικότητες δεξιότητες. Ο δέκτης συγκεντρώνεται περισσότερο αν επιτρέψει στον πομπό να ολοκληρώσει, ώστε να αποστείλει όλο το περιεχόμενο του μηνύματος, με περισσότερες πληροφορίες και
λεπτομέρειες απ’ ό,τι αν τον διέκοπταν κατά την αποστολή. Στη συνέχεια, το μήνυμα οφείλει να επεξεργαστεί σωστά από το δέκτη, λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο και τα συμφωνά. Η ενεργητική ακρόαση περιλαμβάνει και τη διαδικασία σχηματισμού γνώμης, αν δηλαδή με αυτό που μόλις εστάλη από τον πομπό, ο δέκτης συμφωνεί ή όχι. Η επανάληψη του μηνύματος ή των μηνυμάτων με τη μορφή συμπερασμάτων μπορεί να βοηθήσει στο αξιολογολογικό μέρος. Τέλος, η απόκριση είναι προσδοκία και απαίτηση της ενεργητικής ακρόασης, καθώς είναι απαραίτητη η αμφίδρομη επικοινωνία αποστολε-παραλήπτη. Οι αποκρίσεις προσφέρουν υλικό για ανατροφοδότηση και επίσης προανέβηκαν το εδάφιο για τη μετάβαση του δέκτη στον επόμενο ρόλο, εκείνο του πομπού (Ingram et al., 2008: 118).

1.14 Συμπεράσματα

Επειτα από την εξέταση της βιβλιογραφίας φαίνεται πως η καταγωγή του κουκλοθεάτρου αποτελεί ζήτημα που απασχολεί ακόμη και σήμερα τους θεωρητικούς και ιστορικούς μελετητές. Ενδείξεις φανερώνουν την πρωταρχική σχέση του είδους με την Αίγυπτο, την αρχαία Ελλάδα και την Ινδία, προτού εξαπλωθεί σε όλο τον κόσμο και κυριαρχήσει ως καλλιτεχνική φόρμα. Ωστόσο, σε αυτό που συγκλίνουν όλοι οι ερευνητές είναι στη χρησιμότητα του κουκλοθεάτρου. Η κούκλα, πολύ νωρίς πέταξε το θρησκευτικό μανδύα που την τύλιγε μέχρι το μεσαίωνα και απέκτησε οντότητα και ισχύ εκτός ναών, τόσο σε παλάτια προς τέρψη των πλουσίων όσο και σε δρόμους των φτωχογειτονιών. Κουκλοπαίχτες-ηθοποιοί, με ιταλικές πιθανότατα ρίζες, ταξίδεψαν σε ολόκληρη την Ευρώπη το 17ο αι., μεταλαμπαδεύοντας αυτή τη μορφή διασκέδασης, καθιερώνοντας το ρόλο του κουκλοπαίχτη και διαχωρίζοντας τον από αυτόν του ηθοποιού. Το κουκλοθέατρο, μαζί με τον Καραγκιόζη, αποτέλεσαν κυρίαρχες καλλιτεχνικές τάσεις στην Ελλάδα του 20ου αι., τόσο για παιδιά όσο και ενήλικες. Σήμερα, σε παγκόσμιο επίπεδο, η εξέλιξη της τεχνολογίας και των ηλεκτρονικών μέσων πληροφόρησης δίνουν νέα ώθηση στο κουκλοθέατρο, δημιουργώντας ψηφιακούς χαρακτήρες και μια ολόκληρη φιλοσοφία γύρω από τους εικονικούς κόσμους.

Δεν είναι υπερβολή να υποστηρίζουμε ότι η κούκλα βγήκε από τις εκκλησίες για να εισέλθει πολλά χρόνια αργότερα στις σχολικές αίθουσες. Τα εκπαιδευτικά σχολικά
προγράμματα, κυρίως Νηπιαγωγείων και Δημοτικών σχολείων, υιοθέτησαν την κούκλα ως εκπαιδευτικό εργαλείο και είδαν σε αυτή μια ευκαιρία να διδάξουν οι δάσκαλοι στους μαθητές σχεδόν τα πάντα. Μέσα σε ένα ασφαλές και χαρούμενο πλαίσιο, το παιδί μπορεί να εκφραστεί και να αισθανθεί μέσω της κούκλας, χωρίς να αντιλαμβάνεται ίσως πως εκείνη τη χρονική στιγμή που υποδύεται το ρόλο και δίνει φωνή στη φιγούρα, στην πραγματικότητα είναι το ίδιο που εξωτερικεύει δικές του σκέψεις, λέξεις και συναισθήματα. Από τότε που συλλέχθηκαν για πρώτη φορά τα ευρήματα γύρω απ’ τη χρησιμότητα του κουκλοθεάτρου, οργανώνονται και πραγματοποιούνται πολλές παρεμβάσεις εντός των σχολικών κτηρίων, μέσω τεχνικών κουκλοθεάτρου, προκειμένου να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν γλωσσικές, κοινωνικές ή άλλους είδους δεξιότητες.

Ταυτόχρονα, το κουκλοθέατρο παρουσιάζει εντυπωσιακά αποτελέσματα και στο χώρο της θεραπείας, σε δράσεις με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, με κινητικά, ψυχολογικά ή άλλου είδους προβλήματα. Η δεξιότητα της γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης, της συνειδητής δηλαδή προσπάθειας να μπεις στη θέση του άλλου, φαίνεται να αναπτύσσεται με τη χρήση της κούκλας. Διαπιστώνεται πως οι παρεμβάσεις κουκλοθεάτρου συχνά πετυχαίνουν να αυξήσουν τα ποσοστά ενσυναίσθησης στοιχείων συμμετέχοντες μαθητές. Τα κορίτσια ίσως διαθέτουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση από ό,τι τα αγόρια, αν και αυτό το συμπέρασμα είναι πολύ δύσκολο να παγιωθεί, αφού η ενσυναίσθηση δεν μπορεί να εκτιμηθεί εύκολα και με βεβαιότητα από τις κατά καιρούς κλίμακες που δημιουργούνται.

Το εργαλείο-ερωτηματολόγιο της Brenda Bryant (1982) Ινδекс Οφειλομένης Εμπαθίας για Παιδιά και Ανδριάντες (IECA) αποτελεί έξοχο παράδειγμα μέτρησης της ενσυναίσθησης, παιδιών και εφήβων, για δυο κύριους λόγους: πρώτον, υπήρξε πρωτοποριακό μόλις για την εποχή του, εγκαταλείποντας κάθε προηγούμενη μέτρηση που χρειάζοταν συμπληρωματικές καταγραφές με χρήση φωτογραφιών, διαφανειών ή βιντεοσκοπήσεων. Και δεύτερον, ακόμη και τη σημερινή εποχή εξακολουθεί να απασχολεί την ερευνητική κοινότητα, καθώς διεξάγονται μετρήσεις με αυτό το εργαλείο, παρουσιάζοντας ικανοποιητικές τιμές εσωτερικής συνάφειας, ενώ ταυτόχρονα καταγράφονται έρευνες που εστιάζουν στην εσωτερική εννοιολογική δομή των 22 ερωτήσεων του, εγκρίνοντας...
υπό προϋποθέσεις τη χρήση του στις ηλικίες που προτείνει και η ίδια: παιδιά και εφήβους.

Κλείνοντας, η ενσυναίσθηση εμπεριέχει ως έννοια την ενεργητική ακρόαση, τη σοβαρή δηλαδή τεχνική με την οποία ακούμε κάποιον και επίσης ενδέχεται να σχετίζεται και με τις βελτιωμένες σχολικές επιδόσεις των μαθητών, αν και το υλικό που εντοπίστηκε δεν επιτρέπει την ασφαλή διεξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τη δεύτερη υπόθεση. Εκείνο που ίσως να είναι πιο ξεκάθαρο είναι η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη δεξιότητα αυτή με τις προκοινωνικές συμπεριφορές και την επιθετική δράση. Η πλειοψηφία σχετικών ερευνών σε σχολεία με μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τείνει στο συμπέρασμα πως όσο πιο υψηλά βρίσκονται τα ποσοστά της ενσυναίσθησης, τόσο λιγότερα είναι τα περιστατικά επιθετικότητας, ηλεκτρονικού εκβιασμού ή άλλου είδους σχολικού εκφοβισμού που σημειώνονται.
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 | Μεθοδολογία έρευνας

Το σχολικό περιβάλλον, όπως φαίνεται μέσα από τη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία, ενδείκνυται για παρεμβάσεις μέσω κουκλοθεάτρου. Μπορεί κάποιος να διερευνήσει μια πληθώρα δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών που αφορούν τους μαθητές. Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) με τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) του Υπουργείου Παιδείας χρησιμοποιούν το εργαλείο αυτό στις νηπιακές ηλικίες και στο Δημοτικό σχολείο στις δυο πρώτες τάξεις (Α’, Β’) και στην τελευταία (ΣΤ’). Η Δ’ τάξη του Δημοτικού αναλαμβάνει να υλοποιήσει άλλες δραστηριότητες όσον αφορά το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Ένας από τους βασικούς στόχους της παρούσας έρευνας είναι να παρεμβεί με κουκλοθεατρικές τεχνικές σε αυτή την τάξη (Δ’), να ασχοληθεί δηλαδή με μαθητές 9 έως 10 ετών.

2.1 Σκοπός και υποθέσεις της παρούσας έρευνας

Η έρευνα αυτή έχει σαν σκοπό να εξετάσει αν και κατά πόσο η χρήση τεχνικών του κουκλοθεάτρου μπορεί να αναπτύξει τα ποσοστά της ενσυναίσθησης σε μαθητές της Δ’ τάξης του Δημοτικού σχολείου. Το κύριο ερευνητικό μας έρωτημα είναι αν και κατά πόσο ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα-παρέμβαση με εφαρμογή τεχνικών του κουκλοθεάτρου είναι ικανό να αναπτύξει τη λειτουργία της ενσυναίσθησης σε μαθητές της Δ’ τάξης του Δημοτικού σχολείου, σε παιδιά δηλαδή 9 έως 10 χρονών.

Εκτός από το κύριο ερευνητικό μας έρωτημα, θέτουμε και τα εξής δευτερεύοντα ερωτήματα:

α) Επιβεβαιώνεται και σε αυτή την έρευνα, όπως και σε αρκετές, προγενέστερες μετρήσεις της ενσυναίσθησης, ότι τα κορίτσια δείχνουν υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης σε σχέση με τα αγόρια;

β) Συνέβαλε η εφαρμογή του προγράμματος στην ανάπτυξη της ενεργητικής ακρόασης των μαθητών;
γ) Σχετίζονται τα ποσοστά ενσυναίσθησης των μαθητών με τις ατομικές τους επιδόσεις στην τάξη;

δ) Ενδεχόμενες επιθετικές συμπεριφορές από μαθητές προς άλλους μαθητές μειώθηκαν κατά το διάστημα εφαρμογής του προγράμματος κι έπειτα;

Μελετώντας προσεκτικά τη βιβλιογραφία και σύμφωνα με την πιλοτική μας έρευνα, αλλά και μέσα από τη δική μας εμπειρία, λαμβάνοντας υπόψη προηγούμενες έρευνες εστιασμένες σε μαθητές 9-10 χρονών που φοιτούν σε Δημοτικά σχολεία και την επίδραση της ενσυναίσθησης μετά από εφαρμοσμένα προγράμματα, η κύρια ερευνητική υπόθεση της έρευνας μας είναι πως ένα εξειδικευμένο παρεμβατικό πρόγραμμα με τεχνικές κουκλοθεάτρου θα καλλιεργούσε σε ικανοποιητικό βαθμό την ενσυναίσθηση των μικρών μαθητών. Όσον αφορά τα δευτερεύοντα διερευνητικά ερωτήματα:

α) Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών που έγιναν σε μαθητές Δημοτικού σε σχέση με την ενσυναίσθηση, εκτιμούμε ότι και στη δική μας έρευνα τα κορίτσια θα καταγράψουν μεγαλύτερα ποσοστά στη δεξιότητα αυτή απ’ ό,τι τα αγόρια.

β) Η αύξηση των ποσοστών ενσυναίσθησης θα συμβάλλει και στην αύξηση της ενεργητικής ακρόασης, μιας και θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της ενσυναίσθησης η προσεχτική ακρόαση.

γ) Θα επιβεβαιωθεί ότι οι υψηλές επιδόσεις μαθητών μέσα στην τάξη σχετίζονται με τα υψηλά ποσοστά ενσυναίσθησης που εκείνοι επιδεικνύουν.

δ) Όσον αφορά τη σχέση ενσυναίσθησης και επιθετικότητας, η συντριπτική πλειοψηφία των αντίστοιχων ερευνών θα επιβεβαιωθεί και στην έρευνα αυτή. Ενδεχόμενες επιθετικές συμπεριφορές από μαθητές προς άλλους μαθητές θα μειωθούν κατά το διάστημα που το πρόγραμμα θα εξελιχθεί αλλά και αργότερα, όταν πια η δράση θα έχει ολοκληρωθεί, τα ποσοστά τέτοιων επιθέσεων θα εξακολουθούν να παραμένουν σε χαμηλά ποσοστά.
2.2 Μεθοδολογία έρευνας

2.2.1 Δείγμα – Ερευνητικός πληθυσμός

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν συνολικά 46 μαθητές της Δ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου (n=46), 27 αγόρια (58,70%) και 19 κορίτσια (41,30%), όλοι 9 έως 10 ετών. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ξεχωριστά και οι δύο τμήματα της Δ΄ Δημοτικού (Δ1 και Δ2), με το Δ2 να αποτελεί την πειραματική ομάδα (ΠΟ) και το Δ1 την ομάδα ελέγχου (ΟΕ). Το Δ1 (n2=23) είχε 23 μαθητές (50% του συνολικού δείγματος), 14 αγόρια (60,87%) και 9 κορίτσια (39,13%), ενώ το Δ2 (n1=23) είχε επίσης 23 μαθητές (50% του συνολικού δείγματος), με 13 αγόρια (56,52%) και 10 κορίτσια (43,48%). Σημειώνουμε πως κατόπιν συνεννόησης με τη Διεύθυνση του σχολείου εξασφαλίστηκαν οι σχετικές άδειες, προκειμένου να επιτραπεί η διεξαγωγή της έρευνάς μας εντός του σχολικού κτηρίου.

Όσον αφορά τα γενικά χαρακτηριστικά του δείγματος, αναφέρουμε πως κανένας από τους/τις 46 μαθητές/τριες του συνολικού δείγματος δε συνοδεύοταν από κάποιο πιστοποιητικό μαθησιακών δυσκολιών από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ), τα Ιατροπαιδαγωγικά
Κέντρα (ΠΙΔ) ή την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ). Στα γραφήματα 1 και 2 παρουσιάζονται αναλυτικά με ποσοστά τα φύλα των μαθητών του δείγματος.

**Γράφημα 2**
Ta posostá tou deígmatoz tis PO kai tis OE aná philó.

2.2.2 Στρατηγική δειγματοληψίας

Το κατάλληλο μέγεθος του δείγματος καθορίζεται τόσο από τους σκοπούς της ερευνητικής μελέτης όσο και από την ιδιαιτερό φύση του πληθυσμού που βρίσκεται υπό εξέταση (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 151). Η έρευνά μας αφορά αποκλειστικά μαθητές Δημοτικών σχολείων της Δ’ τάξης οπότε το δείγμα μας οφείλει να προέρχεται μέσα από τις σχολικές αίθουσες. Κρίναμε λοιπόν ως πιο κατάλληλη στρατηγική τη χρήση της «βολικής» δειγματοληψίας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 170). Η πρόσβασή μας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με την ιδιότητα του δασκάλου Θεατρικής Αγωγής, καθιστά πιο εύκολη τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνάς μας. Ωστόσο, επειδή ακριβώς πρόκειται για μη τυχαία δειγματοληψία με τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος (Κυριαζή, 2011: 116), επιχειρήσαμε να αυξήσουμε λίγο τα ποσοστά του παράγοντα του τυχαίου. Κρίθηκε σκόπιμο να υποβάλλουμε σε κλήρωση 3 συνολικά Δημοτικά σχολεία, με 2 τμήματα της Δ’ τάξης το καθένα, στα οποία είχαμε πρόσβαση και τυχαία να επιλεγεί
το ένα από αυτά. Επίσης, μια δεύτερη κλήρωση έγινε ανάμεσα στα δύο τμήματα της Δ’ τάξης του σχολείου που κληρώθηκε προκειμένου να χωρίσουμε την Πειραματική Ομάδα (ΠΕ), την οποία θα αποτελούσε το ένα τμήμα από την Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ), την οποία θα αποτελούσε το δεύτερο τμήμα.

2.2.3 Έρευνα-δράση


2.2.4 Ερευνητικά εργαλεία

Προκειμένου να υλοποιήσουμε την έρευνα-δράση και να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα σε σχέση με την προσπάθεια μας, χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουμε τόσο
ποσοτικά όσο και ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων επιτυγχάνοντας την «τριγωνοποίηση», τη χρήση δυο ή περισσοτέρων μεθόδων συλλογής δεδομένων στη μελέτη κάποιων διαστάσεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 189). Για την επιτυχή διεξαγωγή της μεικτής έρευνας εκμεταλλευτήκαμε τα παρακάτω ποσοτικά και ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων. Αρχικά, χρησιμοποιήσαμε το Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA), το ερωτηματολόγιο των 22 ερωτήσεων ενσυναίσθησης που δημιούργησε η Bryant (1982) για παιδιά κι εφήβους. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση τόσο στην ΠΕ όσο και στην ΟΑ, πριν και μετά το τέλος των παρεμβάσεων.


Τέλος, ένα ακόμη εργαλείο ποιοτικής έρευνας που χρησιμοποιήσαμε ήταν η συνέντευξη (Merton, & Kendall, 1946), μιας και οι προθέσεις μας ήταν γνωστοποιήμενες ήδη στο Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου που αναλάβαμε την παρέμβαση. Οι συνεντεύξεις σε γενικές γραμμές δίνουν τη δυνατότητα στα υποκείμενα να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν διάφορες καταστάσεις μέσα από το προσωπικό τους πρίσμα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 449). Εκτός αυτού, οι συνεντεύξεις είναι το πιο δημοφιλές εργαλείο που χρησιμοποιείται για την κατανόηση και τη διαχείριση προβλημάτων, δυνατών σημείων ή αδυναμιών των παιδιών (Smith, 1982: 319). Το εργαλείο αυτό το χρησιμοποιήσαμε με τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονταν στις τάξεις που κάναμε τις δράσεις κουκλοθεάτρου, είτε επρόκειτο για το/τη δάσκαλο/α της τάξης είτε για τους/τις καθηγητές/τριες ειδικοτήτων.
2.2.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Έκκινώντας από τα ποσοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης της Bryant μεταφράστηκε με το ενδεικνυόμενο διπλό τρόπο «μπρος-πίσω», από την προτότυπη αγγλική γλώσσα δηλαδή στην ελληνική και σε δεύτερο χρόνο από την ελληνική πίσω στην αγγλική, ώστε να ελεγχθεί πως τα 22 στοιχεία ενσυναίσθησης αποδίδονται σωστά ως προς το εννοιολογικό τους ύφος σε σχέση με το αρχικό ερωτηματολόγιο. Κατά τη μετάφραση προσπαθήσαμε να αποφύγουμε τα συνήθη σφάλματα στη διατύπωση των ερωτήσεων (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 419), χωρίς εμφανή προτροπή συγκεκριμένης απάντησης, προσέχοντας το λεξιλόγιο να είναι απλό, οι ερωτήσεις μονοδιάστατες και σε γενικές γραμμές να είναι λιτές και σύντομες οι προτάσεις (Κυριαζή, 2011: 130). Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης τους, τόσο από την ΠΟ όσο και από την ΟΑ δεν υπήρξε καμία απορία όσον αφορά την κατανόηση των ερωτήσεων ή τον τρόπο συμπλήρωσής του. Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι δεν υπήρξε καμία απουσία κατά τις ημερομηνίες που δόθηκε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση. Ενδεικτικές ερωτήσεις/στοιχεία του ερωτηματολογίου είναι: «Μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα ακόμα και αν εγώ δεν έχω πάρει κάποιο δώρο», «Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση». Οι ερωτήσεις απαντήθηκαν με το ενδεικνυόμενο τρόπο από πλευράς Bryant (1982: 415), διχοτομικά για μαθητές 9-10 ετών («Ναι»/»Όχι») και ίσως αυτός είναι και ο πιο κατάλληλος για μικρούς μαθητές, αφού οι διχοτομικές ερωτήσεις αναγκάζουν τους απαντώντες να αποκαλύψουν τις πραγματικές τους στάσεις για ένα ζήτημα, ενώ ταυτόχρονα τα αποτελέσματα τους κωδικοποιούνται γρήγορα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 422). Στις 22 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, 11 αποφασικές και 11 καταφατικές απαντήσεις οδηγούν στη βαθμολόγηση με +1 στο συνολικό ποσοστό της ενσυναίσθησης. Η προέρχεται που κάναμε έδειξε πως χρειάζτηκε λόγω δυσκολίας κατανόησης μερικών ερωτήσεων από τους μαθητές, να προσθέσουμε για όλα τα στοιχεία
στη φόρμα απαντήσεων και το αντίστοιχο ρήμα προκειμένου να αντιληφθούν πλήρως οι ερωτώμενοι το ζητούμενο του κάθε στοιχείου. Για παράδειγμα, το πιο δυσνόητο ίσως ερώτημα που έδειξε η προέρευνα ήταν το στοιχείο 22 που περιείχε δύο αρνήσεις κατά τη διατύπωση: «Δε με στενοχωρεί όταν ο δάσκαλος μου τιμωρεί ένα συμμαθητή μου επειδή δεν υπάκουσε στους κανόνες του σχολείου». Η απάντηση «Ναι»/«Όχι» μορφοποιήθηκε σε «Ναι, με στενοχωρεί» και «Όχι, δε με στενοχωρεί» ώστε να διευκολυνθούν οι μαθητές κατά τη συμπλήρωση. Τέλος, εφαρμόσαμε με τη χρήση ψευδωνύμων εκ μέρους των παιδιών την ανωνυμοποίηση, την απομάκρυνση δηλαδή όλων εκείνων των πληροφοριών, οι οποίες καθιστούν αναγνωριστική το πρόσωπο που μιλά ή άλλα πρόσωπα που αναφέρονται στα δεδομένα (Τσιώλης, 2014: 409). Τα ίδια ερωτηματολόγια δόθηκαν και μια εβδομάδα μετά το τέλος των παρεμβάσεων, με αλλαγή της σειράς των στοιχείων αυτή τη φορά σε σχέση με την προηγούμενη συμπλήρωση, προκειμένου να απαντηθούν εκ νέου από τους μαθητές. Ζητήθηκε να θυμηθούν και να καταγράψουν το ψευδώνυμο που είχαν διαλέξει κατά τη συμπλήρωση του πρώτου ερωτηματολογίου. Η ταυτοποίηση του κάθε μαθητή στα δυο ερωτηματολόγια, ένα πριν την παρέμβαση και ένα κατόπιν, έγινε χωρίς κανένα πρόβλημα. Και αυτή τη φορά όλοι οι μαθητές ήταν παρόντες κατά την ημερομηνία συμπλήρωσης.

Όσον αφορά τη διεξαγωγή συμπερασμάτων μέσω της αξιολόγησης των μαθητών δημιουργήσαμε μια βάση δεδομένων για να ποσοτικοποιήσουμε τα περιγραφικά δεδομένα βαθμολόγησης της Άριστη (Α), Πολύ καλή (Β), Καλή (Γ) και Σχεδόν Καλή (Δ). Αυτός ο τρόπος βαθμολόγησης αντιστοιχήθηκε με αριθμητικό ποσό ώστε να δημιουργηθεί μια κλίμακα επεξεργασίας των δεδομένων: για κάθε «Α» που βαθμολογήθηκε ο μαθητής αριθμητικά τιμήθηκε με +4, για κάθε «Β» με +3, για κάθε «Γ» με +2 και για κάθε «Δ» με +1. Στη συνέχεια, προστέθηκαν για όλους τους μαθητές οι βαθμοί των μαθημάτων που περιλαμβάνονται στην Άριστη τάξη του Δημοτικού σχολείου: Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Φυσική Αγωγή, Θρησκευτικά, Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, Αγγλικά, Μουσική, Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή.
τα τρία τελευταία μαθήματα, προσμετράται ο μέσος όρος τους υπό τον κοινό παρονομαστή της Αισθητικής Αγωγής.

Ως ποιοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήσαμε τη συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή και τη συνέντευξη. Παρατηρώντας τα παιδιά στο φυσικό περιβάλλον της τάξης, κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους σε μια δράση, μας προσφέρονται οι καλύτερες ενδείξεις των δυνατοτήτων τους (Nilsen, 2017: 10). Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων μας ακολουθήσαμε με τη συμμετοχική μας παρατήρηση τους στοιχειώδεις κανόνες, προκειμένου να μη διαταραχθεί το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ εμψυχωτή και μαθητών. Οι σημειώσεις που κρίναμε απαραίτητο να κρατάμε, ήταν μια διαδικασία που γινόταν αμέσως μετά το τέλος κάθε συνάντησης στο χώρο του γραφείου διδασκόντων, μακριά από τους συμμετέχοντες και άμεσα χρονικά, ώστε να μην ξεχαστούν σκέψεις που θέλαμε οπωσδήποτε να καταγράψουμε. Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια των κουκλοθεατρικών αναπαραστάσεων από τους μαθητές, ο ερευνητής κρατούσε κάποιες φορές σημειώσεις σε σχέση με τις αυτοσχεδιαστικές ιστορίες που δημιουργούνταν, αλλά και με τις αντιδράσεις των θεατών. Ως παρατηρητές, ήμασταν έτοιμοι και για τη διαχείριση και καταγραφή τυχόν κρίσιμα συμβάντα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 521). Εκτός των παραπάνω, οι μελέτες παρατήρησης είναι πολύτιμες, όταν συλλέγονται αναφορικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά. Οι ερευνητές μπορούν να αναπτύξουν πιο στενές και άτυπες σχέσεις με εκείνους που παρατηρούν (Bailey, 1978).

Τέλος, όσον αφορά τις αφηγηματικές καταγραφές προσφέρουν σχεδόν πάντοτε ενδιαφέρον υλικό προς επεξεργασία. Κάθε φορά λέγεται μια ιστορία, παρουσιάζοντας λεπτομέρειες της δράσης, των λέξεων και τα αποτελέσματα αυτών (Nilsen, 2017: 10). Οι συνεντεύξεις δίνουν τη δυνατότητα στα υποκείμενα να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν λεπτομέρειες της δράσης, των λέξεων και τα αποτελέσματα αυτών (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 449). Επιλέξαμε την εστιασμένη συνέντευξη, μια άμεση μέθοδο προκειμένου να αντλήσουμε πληροφορίες από τους ερωτώμενους και να προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα δευτερεύοντα διερευνητικά ερωτήματα. Θέλουμε να ανακαλύψουμε μετά το πέρας των δράσεων, αν ενισχύθηκε η ενεργητική ακρόαση των μαθητών της ΠΟ (β’ ερώτημα), αν οι επιδόσεις των μαθητών της ΠΟ σχετίζονται με
την ενσυναίσθηση (γ΄ ερώτημα) και αν μειώθηκαν τυχόν κρούσματα επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών της τάξης της ΠΟ της έρευνας προς άλλους μαθητές (δ΄ ερώτημα). Σημαντικές κρίνονται οι γνώμες των διδακτόντων καθώς προσφέρουν μια τρίτη ματιά στα δεδομένα και αποτελούν μια πιο αντικειμενική πηγή πληροφόρησης σε σχέση με το συμμετέχοντα εκπαιδευτικό στην παρέμβαση. Οι εκπαιδευτικοί που προσφέρθηκαν να εκφράσουν τη γνώμη τους ζήτησαν να τηρηθεί στο παρόν γραπτό η ανωνυμία τους.

Κλείνουμε με μια παραδοχή, στην οποία πολλές έρευνες συγκλίνουν και ίσως αποτελεί τη μεγαλύτερη αλήθεια: Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει να αναλάβει ένα πρόγραμμα στη σχολική τάξη, είτε πρόκειται να ενταξεί θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές είτε κουκλοθεατρικές, οφείλει να έχει προετοιμαστεί πολύ καλά γιατί αυτός είναι ο παράγοντας που εξαρτάται αν το παιδί θα παρακολουθήσει με χαρά κι ενδιαφέρον το πρόγραμμα αυτό (Τσιάρας, 2004).

2.3 Πρόγραμμα παρέμβασης – Οι κουκλοθεατρικές δράσεις

Η έρευνα-δράση που πραγματοποιήθηκε στο επιλεγμένο Δημοτικό σχολείο ολικληρώθηκε σε 16 συναντήσεις, διάρκειας μιάμισης ώρας η καθεμιά. Λαμβάνοντας υπόψη την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τη χρήση γαντόκουκλας και τις ευνυπαισθητικές καταστάσεις προς αναπαράσταση, τις αυτοσχεδιαστικές αναπαραστάσεις και τις αυτοσχεδιαστικές καταστάσεις, αποτελούν και βάση τη δική μας εμπειρία στο σχολικό περιβάλλον, σε σχέση με το σύνολο των 23 μαθητών στην τάξη και τους χρονικούς περιορισμούς που αυτό επιφέρει, καταλήξαμε στις παρακάτω συνοπτικά περιγραφόμενες δράσεις. Σημειώνουμε εκ των προτέρων πως σε σχέση με τις καταστάσεις συνεχώς υπήρχαν δύο δρόμοι όσον αφορά την εξέλιξη της πορείας της συνάντησης. Οι δράσεις που περιγράφονται παρακάτω έρχονται ως αποτέλεσμα προηγουμένων επιλογών των μαθητών κατά τους αυτοσχεδιασμούς. Επίσης, σε κάποιες μονολογικές αυτοσχεδιαστικές κουκλοθεατρικές ιστορίες, αρκετές φορές οι μαθητές/τριες καθόντουσαν όλοι μαζί σε κύκλο και η κούκλα-πρωταγωνίστρια «ζωντάνευε» από χέρι σε χέρι, εκφράζοντας με λόγια, κίνηση και ήχο.
αυτό που ήθελε. Τέλος, ο ερευνητής λειτούργησε στην ομάδα ακολουθώντας τον κανόνα ότι ο εκπαιδευτής παρουσιάζοντας την κάθε άσκηση που έχει προγραμματίσει για την εκάστοτε παρέμβαση δε δείχνει ο ίδιος πώς εκτελείται και δεν μπαίνει στην διαδικασία της αναπαράστασης (Παπαθανασίου, 2001: 15).

Εισαγωγική συνάντηση:

Γνωριμία με το κουκλοθέατρο. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν βασικές πληροφορίες σχετικά με την προέλευση του κουκλοθεάτρου και τα είδη της.


Ερμηνεία της κούκλας στη σκηνή. Απλές οδηγίες κίνησης, φωνής και στησίματος των κουκλοπαιχτών. Έμφαση στο ότι ο κουκλοπαίχτης, είτε αγόρι είτε κορίτσι, επιλέγει όποια κούκλα θέλει ασχέτως του φύλου της κούκλας (κυρίως για τις ανθρωπόμορφες κούκλες).

_Η κούκλα λέει «καλημέρα!»_ Κάθε μαθητής/τρια με τη σειρά δοκιμάζει μόνος/ή του/της να φορέσει τη γαντόκουκλα της αρεσκείας του/της και να πει μια «καλημέρα» πίσω από την κουκλοθεατρική σκηνή. Επίσης, μπορεί να συμπληρώσει με λόγια ή κινήσεις ο/η κινήσεις ό,τι άλλο θέλει!

Κατάσταση: Χωρίσμος σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και δημιουργία αυτοσχεδιαστικής παράστασης.

_Κλείσιμο/Ποια κούκλα μου αρέσει και γιατί;_ Σε ένα χαρτάκι post-it καταγράφουμε πρόχειρα τις σκέψεις μας για την αγαπημένη μας κούκλα. Ακολουθεί συζήτηση για την πρώτη αυτή εμπειρία.

1η συνάντηση:

Εξήγηση στους/στις μαθητές/τριες με απλά λόγια του σκοπού της παρέμβασης.
Η κούκλα Α παίζει με την κούκλα Β, όταν ξαφνικά η κούκλα Α χτυπάει την κούκλα Β, επειδή η δεύτερη έκανε ζαβολιά. Πώς λόγουν τη διαφορά τους; Σύντομος αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια με δυο οποιεσδήποτε γαντόκουκλες.

Κατάσταση 1α: Το πάρτι. Δυο κούκλες (κούκλα Α και κούκλα Β) τσακώνονται επειδή η μια θέλει να καλέσουν την αλεπού ενώ η άλλη όχι. Διάλογος δυο ρόλων από τους/τις μαθητές/τριες με οποιεσδήποτε γαντόκουκλες (εκτός της αλεπούς).

Κατάσταση 1β: Η αλεπού (κούκλα Γ) βρίσκεται στο σπίτι της ενώ ξέρει πως όλοι οι νπόλοιποι από την παρέα βρίσκονται στο πάρτι. Τι σκέφτεται άραγε; Πώς νιώθει; Αυτοσχεδιασμός στο ρόλο της αλεπούς (κούκλα Γ) από όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες με τη μορφή ενός μονολόγου.

Κατάσταση 1γ: Ξαφνικά, χτυπάει τη πόρτα του σπιτιού της αλεπούς. Ποιος θα είναι άραγε...; Προετοιμασία κουκλοθεατρικής ιστορίας με τρεις ρόλους από τους μαθητές/τριες. Χρησιμοποιούμε την αλεπού και άλλους δύο ρόλους με οποιεσδήποτε γαντόκουκλες.

Κατάσταση 1δ: Τι συζητάνε μεταξύ τους την επόμενη μέρα του πάρτι οι δυο κούκλες που το διοργάνωσαν; Σύντομη αυτοσχεδιαστική σκηνή σε ζευγάρια μαθητών/τριων με δυο οποιεσδήποτε γαντόκουκλες (εκτός της αλεπούς).

Κλείσιμο/Αναστοχασμός: Έχουμε νιώσει ποτέ όπως η αλεπού στην ιστορία αυτή; Τι σκέψεις κάνουμε για τους άλλους όταν μας αφήνουν εξω από δραστηριότητες; Τους δικαιολογούμε άραγε;

2η συνάντηση:

Η κούκλα Α νιώσταξε και δεν την αφήνει να κοιμηθεί η κούκλα Β. Άσκηση ξεστάματος με πολύ σύντομες ελεύθερες αναπαραστάσεις της κατάστασης σε ζευγάρια.

Κατάσταση 2α: Ο άνθρωπος και ο απείθαρχος σκύλος παίζουν στην αυλή. Αυτοσχεδιασμός για τα μισά ζευγάρια μαθητών/τριων.

Κατάσταση 2β: Ο άνθρωπος και ο σκύλος δεν παίζουν, γιατί ο σκύλος είναι άρρωστος. Αυτοσχεδιασμός για τα υπόλοιπα ζευγάρια μαθητών/τριων.

Κατάσταση 2γ: Τι θέλει να πει ο σκύλος στον άνθρωπο; Ατομικός αυτοσχεδιασμός για όλους/όλες.
Κλείσιμο/Αναστοχασμός. Συζήτηση γύρω απ’ τη σχέση μας με το σκύλο ή όποιο άλλο κατοικίδιο ζώο.

3η συνάντηση:
Η κούκλα Α και κούκλα Β είναι αδέρφια. Η κούκλα Α τραγουδάει δυνατά στο μπάνιο και ενοχλεί την κούκλα Β. Άσκηση ξετάσματος με πολύ σύντομες ελεύθερες αναπαραστάσεις της κατάστασης σε ζευγάρια.
Κατάσταση 3α: Ο κυνηγός ετοιμάζεται για το κυνήγι. Η αλεπού και ο λαγός είναι στο δάσος. Αυτοσχεδιασμός σε τριάδες μαθητών/τριων.
Κατάσταση 3β: Ο κυνηγός ετοιμάζεται για το κυνήγι. Δεν υπάρχει όμως κανένα ζώο να πιάσει στο δάσος. Ποιο πίηγαν όλα τους; Αυτοσχεδιασμός με τη μορφή μονολόγου από τους υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες.
Κατάσταση 3γ: Τα ζωάκια έχουν συγκεντρωθεί στην κρυψώνα τους. Τι λένε μεταξύ τους; Αυτοσχεδιασμός σε τριάδες, ζευγάρια ή ατομικά (μονολόγοι) από τους/τις μαθητές/τριες.

Κλείσιμο/Αναστοχασμός. Συζήτηση γύρω απ’ τη σχέση του ανθρώπου με το κυνήγι και την αλυσίδα της ζωής. Τι θα συμβεί αν σπάσει; Ποιος έχει την ευθύνη;

4η συνάντηση:
Η κούκλα σήμερα βαριέται πολύ. Γιατί βαριέται όραγε; Άσκηση ξετάσματος με πολύ σύντομες ελεύθερες αναπαραστάσεις της κατάστασης ατομικά.
Κατάσταση 4α: Ο βασιλιάς έχει κλειδώσει στο σπίτι την κόρη του, η οποία θέλει να βγει έξω μια βόλτα. Ποιος θα υποχωρήσει; Αυτοσχεδιασμός για τα μισά ζευγάρια μαθητών.
Κατάσταση 4β: Η κόρη έχει βγει έξω. Ο βασιλιάς ανησυχεί. Αυτοσχεδιασμός με τη μορφή μονολόγου από τους υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες.

Κλείσιμο/Αναστοχασμός. Τι σημαίνει «μπαίνω για λίγο στη θέση του άλλου»; Παραδείγματα από προηγούμενες αναπαραστάσεις και την καθημερινότητα. Πόσο εύκολο είναι;
5η συνάντηση:

tο χέρι του πάρτι! Οι κούκλες σχεδιάζουν σήμερα ένα πάρτι-έκπληξη στο άλογο. Στο... το άλογο βρίσκεται μέσα στο σπίτι και δεν πρέπει να καταλάβει τίποτα! Μία-μία κούκλα περνά αθώριστα με το δόρο της και μας εξηγεί τι αγόρασε για το άλογο! Ατομικός αυτοσχεδιασμός.

Κατάσταση 5α: Το άλογο κλαίει. Και σήμερα μάλιστα είναι και τα γενέθλιά του! Τι του συμβαίνει; Ποιος θέλει να το πλησιάσει για να μάθουμε κι εμείς τι συμβαίνει; Αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρι, όπου ο ένας ρόλος είναι το άλογο και ο άλλος μια φοινίκα οπωδήποτε άλλη γαντόκουκλα.

Κατάσταση 5β: Το άλογο τώρα νιώθει καλύτερα. Τι θέλει να μας πει μετά από όλα αυτά που πέρασε; Αυτοσχεδιασμός σε μορφή μονολόγου για όλους/όλες.

Κλείσιμο/Αναστοχασμός: Τι συμβαίνει άραγε όταν οι άνθρωποι δε μιλάμε μεταξύ μας και δεν αποκαλύπτουμε αυτό που αισθάνομαστε; Ποιος μας καταλαβαίνει και μας νιώθει;

6η συνάντηση:

Η κούκλα Α αποκαλύπτει ένα μυστικό στην κούκλα Β και αποχωρεί. Η κούκλα Γ όμως κρυφάκιει και γνωρίζοντας αυτό το μυστικό το αποκαλύπτει στην κούκλα Δ. Η κούκλα Α και η κούκλα Β ξαναεμφανίζονται και προσπαθούν να καταλάβουν τι έχει συμβεί. Χαμός! Αυτοσχεδιασμός ανά τετράδες μαθητών/τριων.

Κατάσταση 6α: Ο πλούσιος και ο φτωχός. Η κούκλα Α είναι πάμπλουτη κούκλα, η οποία βρίσκεται στο σπίτι της, μπροστά στο τζάκι και ξεκουράζεται, αμέσως μετά το δείπνο. Άρπαξε επί η πόρτα. Ανοίγει και βλέπει την κούκλα Β, μια πάμπλουτη φιγούρα να κρύωνε, ζητιάνευοντας λίγο φαγητό. Θα τη βάλει μέσα στο σπίτι της; Αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρι, όπου ο ένας ρόλος είναι το άλογο και ο άλλος μια κούκλα.

Κατάσταση 6β: Η κούκλα Β που ζητιάνευε θέλει να κάνει ένα δώρο στην κούκλα Α για όσα της πρόσφερε. Δεν έχει όμως καθόλου κρήματα. Τι θα μπορούσε να είναι αυτό το δώρο άραγε; Αυτοσχεδιασμός με τη μορφή μονολόγου για όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες.
Κλείσιμο/Αναστοχασμός: Υπάρχουν φτωχοί άνθρωποι στη γειτονιά μας που αναγκάζονται να ψάχνουν φαγητό μέσα στα σκουπίδια; Πώς νιώθουμε για αυτούς και πώς νιώθουν άραγε οι ίδιοι για τον εαυτό τους;

7η συνάντηση:

Δύο κούκλες μιλούν στο τηλέφωνο και κανονίζουν να βγουν βόλτα. Η μια από τις δυο όμως δεν ακούει καλά γιατί δεν έχει καλό σήμα το κινητό. Πού θα πάνε τελικά; Γρήγορος αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια.

Κατάσταση 7α: Η κούκλα Α στέκεται πάνω σε ένα καροτσάκι. Δεν μπορεί να μετακινηθεί, δεν μπορεί να περπατήσει. Έρχονται οι φίλοι από το σπίτι να τη δουν και να κάνουν λίγη παρέα. Αυτοσχεδιασμός σε τριάδες μαθητών/τριων με την κούκλα Α να είναι στο καρότσι της και άλλες δυο που κινούνται κανονικά.

Κατάσταση 7β: Η κούκλα Α είναι μόνη της πλέον. Είναι χαρούμενη που έχει φίλους αλλά στεναχωριέται που δεν μπορεί να περπατήσει. Τι θα έκανε όραγε αν μπορούσε να περπατήσει; Ατομικός αυτοσχεδιασμός για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες.

Κλείσιμο/Αναστοχασμός: Δεν έχουμε όλοι την ίδια σωματική διαθεσιμότητα. Πώς είναι να μην έχουμε πόδια, να μην μπορούμε να περπατήσουμε μέσα από το ρόλο αυτής της κούκλας;

8η συνάντηση:

«Καλημέρα! Σήμερα ήθελα να σας πω ότι...» Άσκηση ζεστάματος, όπου κάθε μαθητής διαλέγει μια οποιαδήποτε κούκλα και λέει κάτι μέσα από το ρόλο.

Η κούκλα Α κρατάει στο χέρι της ένα γλειφιτζούρι. Η κούκλα Β έχει φάει το δικό της και θέλει λίγο από το γλειφιτζούρι της κούκλας Α. Δεύτερη άσκηση ζεστάματος σε τριαδες μαθητών/τριων με την κούκλα Α να είναι στο καροτσάκι της και άλλες δυο που κινούνται κανονικά.

Κατάσταση 8α: Το αγόρι παίζει στο διάλειμμα μόνο του. Το πλησιάζει μια άλλη κούκλα για να παίξουν παρέα. Εκείνο δε θέλει. Αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια.

Κατάσταση 8β: Το κορίτσι παίζει στο διάλειμμα μόνο του. Το πλησιάζει μια άλλη κούκλα για να παίξουν παρέα. Εκείνο δε θέλει. Αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια.
Κατάσταση 8γ: Οι δύο μοναχικές κούκλες, το αγόρι και το κορίτσι, συναντιούνται στο σχολείο. Οι γονείς τους δεν έχουν ήδη ακούσει να τις πάρουν. Τι λένε μεταξύ τους; Αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια.

Κλείσιμο/Αναστοχασμός: Στο διάλειμμα παίζουν όλα τα παιδιά; Υπάρχει παιδί που δε θέλει να παίξει; Πώς νιώθουν τα μοναχικά παιδιά?

9η συνάντηση:

Στο κομμωτήριο, ο πελάτης και ο κομμωτής προσπαθούν να συνεννοηθούν για το πώς θα κοπούν τα μαλλιά του πελάτη. Στο τέλος του κουρέματος, ο πελάτης είναι δυσαρεστημένος. Ασκήση ξεστάματος για ζευγάρια.

Κατάσταση 9α: Οι κούκλες γράφουν διαγώνισμα στο σχολείο. Η κούκλα Α παίρνει «Α» ενώ η κούκλα Β παίρνει «Β». Όλοι οι μαθητές ζέρουν πως η κούκλα που πήρε «Α» δεν είχε διαβάσει, αλλά αντέγραψε από την κούκλα Β. Θα το πουν στο δάσκαλο; Αυτοσχεδιασμός σε τετράδες με την κούκλα που πήρε «Α», την κούκλα που πήρε «Β», το δάσκαλο και ένα/μια ακόμη συμμαθητή/τρια της τάξης.

Κατάσταση 9β: Ο δάσκαλος έχει θυμωθεί και αποφασίζει να βάλει σε όλους «Β». Οι μαθητές προτείνουν στο δάσκαλο να μην τιμωρηθεί όλη η τάξη, αλλά να πάρει «Β» μόνο η μαθήτρια που αντέγραψε. Θα λέει η μαθήτρια που αντέγραψε; Αυτοσχεδιαστικός μονόλογος για όλους τους/τις μαθητές/τριες.

Κλείσιμο/Αναστοχασμός: Πώς νιώθει άρας/μια μαθήτρις/τρια όταν απομονωθεί και στοχοποιηθεί από την ομάδα; Έχουμε παραδείγματα; Πώς ενεργήσαμε σε αυτές τις καταστάσεις; Τι λέει η μαθήτρια που αντέγραψε;

10η συνάντηση:

Οι κούκλες είναι πολύ χαρούμενες σήμερα γιατί φτιάχνουν ένα καινούριο, μεγάλο σπίτι όπου θα μείνουν όλες μαζί. Υπάρχουν όμως πολλά πράγματα που πρέπει πρώτα να γίνουν. Πώς θα βοηθήσει κάθε κούκλα στην κατασκευή του σπιτιού; Βρείτε ρόλους! Αυτοσχεδιασμός ατομικός με οποιαδήποτε γαντόκουκλα από τους/τις μαθητές/τριες, ως ζέσταμα.
Κατάσταση 10α: Η πριγκίπισσα (κούκλα Α) και ο βασιλιάς-πατέρας της (κούκλα Β) συζητούν για το δώρο των γενεθλίων της κόρης. Η πριγκίπισσα θέλει ένα σκυλάκι και ο πατέρας προσπαθεί να της τονίσει ότι ο σκύλος δεν είναι παιχνίδι, αλλά έχει ευθύνες! Αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια από τους/τις μαθητές/τριες.

Κατάσταση 10β: Η πριγκίπισσα (κούκλα Α) χαίρεται πολύ που ο πατέρας της θα της αγοράσει ένα σκυλάκι. Αμέσως, θέλει να το πει στους φίλους της, το αγόρι (κούκλα Β) και το κορίτσι (κούκλα Γ). Εκείνα δε χαίρονται, γιατί πιστεύουν πως η πριγκίπισσα δε θα κάνει παρέα μαζί τους, αλλά μόνο με το σκύλο. Πώς θα εξελιχθεί αυτή η φιλία; Προετοιμασία κουκλοθεατρικής ιστορίας σε τριάδες.

Κλείσιμο/Αναστοχασμός: Τι περιμένουμε από τους φίλους μας; Εμείς τους σκεφτόμαστε και τους νιώθουμε όσο εκείνοι;

11η συνάντηση:

Οι δουλειές του σπιτιού. Η κούκλα Α συγρίζει, ενώ η κούκλα Β τεμπελιάζει. Άσκηση ξεστάματος σε ζευγάρια.

Κατάσταση 11α: Τα ζώα του δάσους κοροϊδεύουν το λαγό για τα μεγάλα του αυτιά. Ο λαγός είναι ακίνητος, τοποθετημένος επί σκηνής και μια-μια κούκλα περνάει, τον κοροϊδεύει και στη συνέχεια αποχωρεί.

Κατάσταση 11β: Ας σκεφτούμε λίγο αυτόν τον λαγό. Πώς να ένιωσε άραγε μετά από όλα αυτά τα κοροϊδευτικά σχόλια; Μονόλογος του κάθε μαθητή/τριας στο ρόλο του λαγού.

Κατάσταση 11γ: Μήπως οι κούκλες θέλουν τώρα να πουν κάτι άλλο στο λαγό; Στους ίδιους ρόλους, μια-μια κούκλα ξαναεπισκέπτεται το λαγό και δευτερολογεί.

Κατάσταση 11δ: Πώς νιώθει τώρα ο λαγός; Τι λέει; Μονόλογος του κάθε μαθητή/τριας στο ρόλο του λαγού.

Κλείσιμο/Αναστοχασμός: Πόσο συχνά κοροϊδεύουμε στα διαλείμματα ο ένας τον άλλον; Πώς νιώθει κάποιος που δέχεται αυτή την κοροϊδία;
12η συνάντηση:

Ποιος έκλεψε το γλυκό; Η κούκλα Α κλέβει το βάζο με τη μαρμελάδα από το ράφι. Η κούκλα Β τη βλέπει και την πιάνει στα πράσα! Άσκηση ζεστάματος σε ζευγάρια.

Κατάσταση 12α: Το κορίτσι (κούκλα Α) έρχεται στο σπίτι με μια φίλη της (κούκλα B) για να παίξουν παιχνίδια στον υπολογιστή. Ο πατέρας (κούκλα Γ) ανακοινώνει πως λόγω των σκανταλιών του σκύλου (κούκλα Δ), η φίλη πρέπει να πάει σπίτι της και ότι ο υπολογιστής δε θα ανοίξει για δυο μέρες. Υπεύθυνο για το σκύλο είναι το κορίτσι. Τι θα συμβεί στην ιστορία; Προετοιμασία κουκλοθεατρικής ιστορίας ανά τέσσερις μαθητές/τριες.

Κατάσταση 12β: H φίλη (κούκλα B) γυρίζει σπίτι της. Πώς ένιωσε; Ατομικός αυτοσχεδιασμός.

Κατάσταση: 12γ: Ο πατέρας (κούκλα Γ) συνομιλεί με την κόρη του (κούκλα Α) και αποφασίζουν οριστικά αν θα κρατήσουν ή όχι το σκύλο.

Κλείσιμο/Αναστοχασμός: Μήπως κάποιες φορές πράγματα που λέμε πληγώνουν τους άλλους χωρίς να το καταλάβαμε; Τι σκέφτηκαν και πώς νιώθουν; Εμείς τι σκεφτόμαστε και πώς νιώθουμε;

13η συνάντηση:

Διαλέγω ένα συναίσθημα, παίρνω την ανάλογη φωνή και λέω αυτό που θέλω σε όλη την ομάδα! Ελεύθερος ατομικός αυτοσχεδιασμός κάθε μαθητή/τριας με οποιαδήποτε γαντζοκουκλα, ως άσκηση ζεστάματος.

Κατάσταση 13α: Το αγόρι (κούκλα Α) έχει θυμώσει επειδή οι γονείς του (κούκλα B και κούκλα Γ) δεν το αφήνουν να βγει έξω μια βόλτα. Μιλάνε τις μιλάνε για κάτι τέτοιο. Θα τους πείσει; Αυτοσχεδιασμός σε τριάδες μαθητών/τριων.

Κατάσταση 13β: Το αγόρι (κούκλα Α), τιμωρημένο, μόνο του στο δωμάτιο του. Τι σκέφτεται; Πώς νιώθει; Ατομικός αυτοσχεδιασμός.

Κατάσταση 13γ: Οι γονείς (κούκλα A και κούκλα B) συζητούν για το αν πρέπει να τον αφήσουν ελεύθερο να βγει από το δωμάτιό του. Αυτοσχεδιασμός σε ξενιγάρια.
Κατάσταση 13δ: Χτυπάει η πόρτα. Ποιος είναι; Μήπως άραγε είναι κάποιος/α που θα δώσει λύση στο πρόβλημα; Προετοιμασία ιστορίας για δυο ρόλους: το αγόρι (κούκλα A) και ο άγνωστος (κούκλα B).

Κλείσιμο/Αναστοχασμός: Πώς βλέπουμε εμείς τα πράγματα και πώς οι άλλοι; Τι σκεφτόμαστε και πώς νιώθουμε όταν μας αδικούν;

14η συνάντηση:

Όι κούκλες κοιμούνται. Ξυπνάει μόνο μια κάθε φορά και μας μιλάει για το ποια κούκλα αγαπάει πιο πολύ από τις υπόλοιπες; Ατομικός αυτοσχεδιασμός με οποιαδήποτε γαντόκουκλα, ως άσκηση ξεκίνηματος.

Κατάσταση 14α: Ο κυνηγός (κούκλα A) κατηγορείται πως έκλεψε τα χρήματα του βασιλιά (κούκλα B). Η αλεπού-αστυνομικός (κούκλα Γ) ανακρίνει τον κυνηγό. Κουκλοθεατρικός αυτοσχεδιασμός σε τριάδες μαθητών/τριών.

Κατάσταση 14β: Τι σκέφτονται οι γείτονες; Τι λένε μεταξύ τους για τον κυνηγό που φέρεται να έχει κλέψει τα χρήματα; Αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια ή τριάδες μαθητών/τριών με οποιαδήποτε γαντόκουκλες, εκτός των τριών ρόλων (κυνηγός, βασιλιάς, αλεπού).

Κατάσταση 14γ: Αποδεικνύεται πως ο κυνηγός δεν έκλεψε τα χρήματα του βασιλιά (κούκλα B), αλλά όπως ομολογήσει ο τελευταίος, είναι εννοιολογικό ότι έκλεψε τους κρυψώνες. Ο κυνηγός ζητά από την αλεπού-αστυνομική να τιμωρήσει τον βασιλέα επειδή τον κατηγόρησε άδικα. Τι σκέφτεται και πώς νιώθει ο κυνηγός (κούκλα A); Η αλεπού-αστυνομικός (κούκλα Γ); Διαδοχικοί μονόλογοι από τους μαθητές/τριες.

Κλείσιμο/Αναστοχασμός: Γνωρίζουμε όλες τις πληροφορίες όταν σχηματίζουμε κατηγορία για κάποιον; Πώς νιώθει αυτός που αδικείται;

15η συνάντηση:

Τι γυρεύει η αλεπού στο παζάρι; Δύο μανάβηδες (κούκλα A και κούκλα B), με δικά τους φρούτα, προσπαθούν να πείσουν την αλεπού (κούκλα Γ) να αγοράσει από αυτούς φρούτα. Αυτοσχεδιασμός σε τριάδες μαθητών/τριών.
Σε άλλο χώρο του παζαριού, ένας βασιλιάς (κούκλα A) θέλει να αγοράσει ένα άλογο (κούκλα B) αλλά εκείνο μιλά με ανθρώπινη φωνή! Τι λένε μεταξύ τους; Αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια.

Κατάσταση 15α: Το κορίτσι (κούκλα A) γυρίζει από το σχολείο με δύο φίλες (κούκλα B και κούκλα Γ). Οι δύο φίλες ενθαρρύνουν το κορίτσι να πάνε στο δάσος όλες μαζί και να τρομαχτούν ένα λαγό που γνωρίζουν πως έχει παγιδευτεί σε ένα συγκεκριμένο σημείο. Το κορίτσι δέχεται να το κάνει, αν και δεν της αρέσει η ιδέα. Ο λαγός φαίνεται να τρέμει από το φόβο του, ενώ τα κορίτσια απολαμβάνουν να του φωνάζουν. Οι δύο φίλες αποχωρούν και μένει μόνο το κορίτσι με το λαγό.

Προετοιμασία ιστορίας σε τριάδες των μαθητών/τριών, με το λαγό να παραμένει ακίνητη κούκλα επί σκηνής.

Κατάσταση 15β: Τι θέλει να πει ο λαγός; Μονόλογο για κάθε μαθητή/τρια.

Κατάσταση 15γ: Το κορίτσι (κούκλα A) γυρίζει σπίτι. Ξαφνικά, βλέπει στο δωμάτιό της...Η ιστορία συνεχίζεται σε ζευγάρια με το κορίτσι (κούκλα A) και οποιαδήποτε άλλη γαντόκουκλα στο δεύτερο ρόλο.

Κλείσιμο/Ανασκόπηση: Πώς γίνεται να συμβιώνουμε όλοι μαζί, ζώα και άνθρωποι, σε αυτό τον πλανήτη; Αν ήμασταν ο λαγός της ιστορίας, τι θα σκεφτόμασταν για αυτά τα παιδιά;

16η συνάντηση:

Δυο κούκλες τσακώνονται για το ποια θα κερδίσει αν παραβγούν σε αγώνα τρεξίματος. Γρήγορος κουκλοθεατρικός αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια, ως ζέσταμα.

Κατάσταση 16α: Οι κούκλες σήμερα είναι λίγο στενοχωρημένες γιατί δε θα τις χρειαστούμε άλλο στο μάθημα. Τι σκέφτονται άραγε; Πώς πέρασαν μαζί μας όλες αυτές τις μέρες; Ατομικός αυτοσχεδιασμός, ως δεύτερη άσκηση ζέσταμα.

Σύντομη ανασκόπηση των ιστοριών/καταστάσεων που αυτοσχεδίασαν οι μαθητές/τριες καθ’ όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Κατάσταση 16β: Ποια ιστορία θέλετε να ζαναπαίξουμε; Σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων προετοιμάζουμε μια ιστορία που ίσως έχει σχέση με κάποιο θέμα που μας
απασχόλησε σε προηγούμενο μάθημα. Μοιράζουμε ρόλους και αναπαριστούμε ό,τι θέλουμε!

**Κατάσταση 16γ: Οι κούκλες στο κέντρο.** Τοποθετούμε όλες τις κούκλες στο κέντρο και οι μαθητές/τριες κάθονται σε μεγάλο κύκλο. Ποια ιστορία θυμόμαστε ποιο έντονα για κάθε κούκλα; Σε ποια ιστορία από όλες όσες συμμετείχαμε, νιώσαμε πολύ όμορφα και σε ποια νιώσαμε ίσως άβολα ή άσχημα;

**Κλείσιμο/Αξιολόγηση προγράμματος:** Τι θέλουμε εμείς να πούμε με τη σειρά μας στις κούκλες; Μπορούμε επίσης να διαλέξουμε μια από τον κύκλο και να τη συστήσουμε σε όλους τους συμμαθητές/τριες μας ως έναν/μια καινούριο/α καλό/ή μας φίλο/ή.

**17η συνάντηση (απρογραμμάτιστη δράση):**

**Παράσταση:** Οι μαθητές της ΠΟ παρουσίασαν στους συμμαθητές τους και σε ειδική εκδήλωση για τους γονείς και κηδεμόνες κουκλοθεατρικές σκηνές με αφορμή τα κείμενα που είχαν συνθέσει κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 | Ανάλυση των δεδομένων

Αφού ολοκληρώθηκε ο κύκλος των προγραμματισμένων συναντήσεων μας με τους μαθητές της ΠΟ της Δ’ τάξης, προχωρήσαμε τον Ιούνιο του 2017 στις συνεντεύξεις με μέλη του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου και καταγράψαμε τις απόψεις και τις παρατηρήσεις τους γύρω από τα διερευνητικά μας ερωτήματα. Στη συνέχεια, μόλις είχαμε ολοκληρώσει τη συλλογή υλικού που αφορούσε την παρέμβασή μας, ξεκινήσαμε την αξιολόγηση της προσπάθειάς μας, επιτρέποντας στα ερευνητικά μέσα να βοηθήσουν στη διεξαγωγή συμπερασμάτων.

3.1 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

3.1.1 Ερωτηματολόγια

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε και θα αναλύσουμε τα στατιστικά δεδομένα που προέκυψαν μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές της Δ’ τάξης τόσο της ΠΟ όσο και της ΟΕ, τα οποία αξιοποιήσαμε μέσω του προγράμματος Superior Performance Software System (SPSS, version 23.0). Η κλίμακα IECA της Bryant (1982) επιχειρεί να αποδώσει το βαθμό ενσυναίσθησης του κάθε ανήλικου μαθητή, αφότου εκείνος πρώτα «πάρε θέση» σε 22 διαφορετικές ερωτήσεις. Ακολουθήσαμε το διχοτομικό τρόπο απάντησης στο ερωτηματολόγιο («ναι» ή «όχι»), τον προτείνομενο δηλαδή τρόπο απάντησης για τις ηλικίες που μας απασχολούν στην παρούσα έρευνα (παιδιά 9-10 ετών). Το συνολικό ποσοστό ενσυναίσθησης προκύπτει απαντώντας στα μισά ερωτήματα με καταφατικό τρόπο και στα υπόλοιπα μισά με αποφατικό. Κατά την επεξεργασία των δεδομένων, αντιστρέψαμε τα αρνητικά ερωτήματα σε θετικά ώστε κάθε αρνητική απόκριση του μαθητή να προσθέτει +1 στο σύνολο ενσυναίσθησής του, ενώ κάθε αρνητική να δίνει 0. Καθεμιά από τις ερωτήσεις ονομάστηκε INDEX και τη συνοδεύει ο αντίστοιχος αριθμός ερωτήσης από το 1 ως το 22, ενώ τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων μετά τις παρεμβάσεις ονομάστηκαν INDEXaf με τον αντίστοιχο αριθμό ερωτήσης δίπλα. Ο δείκτης Cronbach’s Alpha του ερωτηματολογίου της Bryant εκτιμήθηκε συνολικά στο α= .863 για την πειραματική ομάδα και στο α= .907 για την ομάδα ελέγχου στα 44 συνολικά εξεταζόμενα ερωτήματα.
της διπλής συμπλήρωσης του ερωτηματολόγιου, πριν και μετά δηλαδή τις παρεμβάσεις. Οι τιμές του συγκεκριμένου δείκτη είναι πολύ ικανοποιητικές, αποδεικνύοντας ότι το ερωτηματολόγιο δε μπορεί να αμφισβητηθεί ως προς τη συνοχή και την αξιοπιστία του. 

Ακολουθώντας το διαχωρισμό τριών υποομάδων των 22 ερωτήσεων που προτείνουν οι Lasa Aristu et al. (2008), οι τιμές Cronbach είναι πιο χαμηλές, όπως είναι επόμενο λόγω της ελάττωσης του συνολικού αριθμού ερωτήσεων ανά κατηγορία, χωρίς ωστόσο να βρίσκονται εκτός των χαμηλότερων ορίων αποδοχής κλίμακας. Για την Κατανόηση συναισθημάτων (9 ερωτήματα) ο δείκτης Cronbach απέδωσε α= .726, για τα Συναισθήματα θλίψης (6 ερωτήματα) η τιμή ήταν α= .804 και για τις Δακρυϊκές αντιδράσεις (7 ερωτήματα) διαμορφώθηκε σε α= .730. Παρακάτω, στους πίνακες 1 και 2 αναγράφονται οι τιμές αυτές του δείκτη Cronbach’s Alpha αναλυτικά.

### Πίνακας 1

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ομάδα παιδιών</th>
<th>Cronbach’s Alpha</th>
<th>N of Items</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>.863</td>
<td>44</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>.907</td>
<td>44</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Πίνακας 2

Οι τιμές του δείκτη Cronbach’s Alpha για το ερωτηματολόγιο IECA, όπως διαμορφώθηκε με το συνολικά εξεταζόμενο ερωτηματολόγιο των 22 ερωτήσεων, σύμφωνα με το πρότυπο ανάλυσης της δομής του ερωτηματολογίου των Lasa Aristu et al. (2008).

### Reliability Statistics

<table>
<thead>
<tr>
<th>Κατανόηση συναισθημάτων (9 ερωτήσεις)</th>
<th>Συναισθήματα θλίψης (6 ερωτήσεις)</th>
<th>Δακρυϊκές αντιδράσεις (7 ερωτήσεις)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Cronbach’s Alpha</td>
<td>N of Items</td>
<td>Cronbach’s Alpha</td>
</tr>
<tr>
<td>.726</td>
<td>18</td>
<td>.804</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>.730</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Στον πίνακα 3 παρατηρούμε τις τιμές του δείκτη Cronbach, σε περίπτωση που κάποιο στοιχείο αφαιρούνταν από το συνολικό ερωτηματολόγιο της Bryant, ενώ στους πίνακες 4, 5 και 6 βλέπουμε πώς θα διαμορφωνόταν η τιμή του συγκεκριμένου δείκτη στις κατηγορίες των Κατανόηση συναισθήματος, Συναισθήματα θλίψης και Δακρυϊκές αντιδράσεις, σε καθεμία δηλαδή από τις υποομάδες του πρότυπου δομικού διαχωρισμού του ερωτηματολογίου του Lasa Aristu et al. (2008).

Πίνακας 3
Οι τιμές του δείκτη Cronbach’s Alpha σε περίπτωση αφαίρεσης ενός ερωτήματος από τα 22 του ερωτηματολογίου.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Item</th>
<th>Scale Mean if Item Deleted</th>
<th>Scale Variance if Item Deleted</th>
<th>Corrected Item-Total Correlation</th>
<th>Squared Multiple Correlation</th>
<th>Cronbach’s Alpha if Item Deleted</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>INDEX1</td>
<td>27.43</td>
<td>51.257</td>
<td>.489</td>
<td></td>
<td>.856</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX2</td>
<td>27.65</td>
<td>49.964</td>
<td>.653</td>
<td></td>
<td>.853</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX3</td>
<td>27.52</td>
<td>50.261</td>
<td>.610</td>
<td></td>
<td>.854</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX4</td>
<td>27.87</td>
<td>51.300</td>
<td>.567</td>
<td></td>
<td>.855</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX5</td>
<td>27.48</td>
<td>49.352</td>
<td>.756</td>
<td></td>
<td>.850</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX6</td>
<td>27.61</td>
<td>53.522</td>
<td>.150</td>
<td></td>
<td>.864</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX7</td>
<td>27.83</td>
<td>52.332</td>
<td>.364</td>
<td></td>
<td>.859</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX8</td>
<td>27.48</td>
<td>54.443</td>
<td>.028</td>
<td></td>
<td>.866</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX9</td>
<td>27.43</td>
<td>55.893</td>
<td>-.169</td>
<td></td>
<td>.870</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX10</td>
<td>27.39</td>
<td>53.704</td>
<td>.142</td>
<td></td>
<td>.864</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX11</td>
<td>27.61</td>
<td>49.340</td>
<td>.739</td>
<td></td>
<td>.850</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX12</td>
<td>27.74</td>
<td>50.111</td>
<td>.660</td>
<td></td>
<td>.853</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX13</td>
<td>27.48</td>
<td>49.352</td>
<td>.756</td>
<td></td>
<td>.850</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX14</td>
<td>27.48</td>
<td>49.988</td>
<td>.661</td>
<td></td>
<td>.852</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX15</td>
<td>27.65</td>
<td>53.510</td>
<td>.153</td>
<td></td>
<td>.864</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX16</td>
<td>27.70</td>
<td>51.858</td>
<td>.389</td>
<td></td>
<td>.859</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX17</td>
<td>27.70</td>
<td>54.403</td>
<td>.034</td>
<td></td>
<td>.866</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX18</td>
<td>27.35</td>
<td>51.510</td>
<td>.495</td>
<td></td>
<td>.857</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX19</td>
<td>28.00</td>
<td>54.545</td>
<td>.064</td>
<td></td>
<td>.864</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX20</td>
<td>27.39</td>
<td>52.067</td>
<td>.385</td>
<td></td>
<td>.859</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX21</td>
<td>27.39</td>
<td>53.431</td>
<td>.182</td>
<td></td>
<td>.863</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX22</td>
<td>27.83</td>
<td>50.968</td>
<td>.582</td>
<td></td>
<td>.855</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX1af</td>
<td>27.22</td>
<td>54.178</td>
<td>.119</td>
<td></td>
<td>.863</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX2af</td>
<td>27.35</td>
<td>50.146</td>
<td>.716</td>
<td></td>
<td>.852</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX2af</td>
<td>27,17</td>
<td>55,150</td>
<td>-.078</td>
<td>.</td>
<td>.865</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX3af</td>
<td>27,48</td>
<td>52,170</td>
<td>.344</td>
<td>.</td>
<td>.860</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX4af</td>
<td>27,13</td>
<td>54,573</td>
<td>.092</td>
<td>.</td>
<td>.863</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX5af</td>
<td>27,43</td>
<td>53,530</td>
<td>.159</td>
<td>.</td>
<td>.864</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX6af</td>
<td>27,35</td>
<td>52,874</td>
<td>.280</td>
<td>.</td>
<td>.861</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX7af</td>
<td>27,13</td>
<td>55,300</td>
<td>-.143</td>
<td>.</td>
<td>.865</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX8af</td>
<td>27,26</td>
<td>55,111</td>
<td>-.063</td>
<td>.</td>
<td>.867</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX9af</td>
<td>27,17</td>
<td>53,877</td>
<td>.222</td>
<td>.</td>
<td>.862</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX10af</td>
<td>27,39</td>
<td>51,613</td>
<td>.454</td>
<td>.</td>
<td>.857</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX11af</td>
<td>27,52</td>
<td>49,897</td>
<td>.663</td>
<td>.</td>
<td>.852</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX12af</td>
<td>27,30</td>
<td>51,949</td>
<td>.456</td>
<td>.</td>
<td>.857</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX13af</td>
<td>27,26</td>
<td>53,838</td>
<td>.161</td>
<td>.</td>
<td>.863</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX14af</td>
<td>27,35</td>
<td>52,874</td>
<td>.280</td>
<td>.</td>
<td>.861</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX15af</td>
<td>27,30</td>
<td>52,403</td>
<td>.380</td>
<td>.</td>
<td>.859</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX16af</td>
<td>27,35</td>
<td>55,692</td>
<td>-.148</td>
<td>.</td>
<td>.869</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX17af</td>
<td>27,17</td>
<td>53,787</td>
<td>.244</td>
<td>.</td>
<td>.861</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX18af</td>
<td>27,48</td>
<td>54,443</td>
<td>.028</td>
<td>.</td>
<td>.866</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX19af</td>
<td>27,22</td>
<td>53,360</td>
<td>.283</td>
<td>.</td>
<td>.861</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX20af</td>
<td>27,17</td>
<td>53,877</td>
<td>.222</td>
<td>.</td>
<td>.862</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX21af</td>
<td>27,52</td>
<td>50,715</td>
<td>.544</td>
<td>.</td>
<td>.855</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| INDEX2af | 12,35 | 8,692 | .563 | . | .685 |
| INDEX8 | 12,17 | 10,241 | .045 | . | .741 |
| INDEX9 | 12,13 | 10,391 | .001 | . | .745 |
| INDEX14 | 12,17 | 8,877 | .506 | . | .692 |
| INDEX16 | 12,39 | 8,522 | .639 | . | .677 |
| INDEX17 | 12,39 | 9,249 | .374 | . | .707 |
| INDEX18 | 12,04 | 9,407 | .372 | . | .708 |
| INDEX20 | 12,09 | 9,174 | .434 | . | .701 |
| INDEX21 | 12,09 | 10,265 | .049 | . | .739 |
| INDEX22af | 12,04 | 9,043 | .514 | . | .693 |

a. Ομάδα παιδιών = Πειραματική ομάδα

Πίνακας 4

Οι τιμές του δείκτη Cronbach’s Alpha σε περίπτωση αφαίρεσης ερωτήματος στην υποομάδα Κατανόηση συναισθήματος.

Item-Total Statistics^a (Κατανόηση συναισθήματος)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Item</th>
<th>Scale Mean if Item Deleted</th>
<th>Scale Variance if Item Deleted</th>
<th>Corrected Item-Total Correlation</th>
<th>Squared Multiple Correlation</th>
<th>Cronbach’s Alpha if Item Deleted</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>INDEX2</td>
<td>12,35</td>
<td>8,692</td>
<td>.563</td>
<td>.</td>
<td>.685</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX8</td>
<td>12,17</td>
<td>10,241</td>
<td>.045</td>
<td>.</td>
<td>.741</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX9</td>
<td>12,13</td>
<td>10,391</td>
<td>.001</td>
<td>.</td>
<td>.745</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX14</td>
<td>12,17</td>
<td>8,877</td>
<td>.506</td>
<td>.</td>
<td>.692</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX16</td>
<td>12,39</td>
<td>8,522</td>
<td>.639</td>
<td>.</td>
<td>.677</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX17</td>
<td>12,39</td>
<td>9,249</td>
<td>.374</td>
<td>.</td>
<td>.707</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX18</td>
<td>12,04</td>
<td>9,407</td>
<td>.372</td>
<td>.</td>
<td>.708</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX20</td>
<td>12,09</td>
<td>9,174</td>
<td>.434</td>
<td>.</td>
<td>.701</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX21</td>
<td>12,09</td>
<td>10,265</td>
<td>.049</td>
<td>.</td>
<td>.739</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX22af</td>
<td>12,04</td>
<td>9,043</td>
<td>.514</td>
<td>.</td>
<td>.693</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX8af</td>
<td>11,83</td>
<td>10,514</td>
<td>.056</td>
<td>.</td>
<td>.729</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX9af</td>
<td>11,96</td>
<td>10,953</td>
<td>-.183</td>
<td>.</td>
<td>.753</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX14af</td>
<td>11,96</td>
<td>9,498</td>
<td>.412</td>
<td>.</td>
<td>.705</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX16af</td>
<td>12,00</td>
<td>9,273</td>
<td>.460</td>
<td>.</td>
<td>.700</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX17af</td>
<td>12,04</td>
<td>9,771</td>
<td>.235</td>
<td>.</td>
<td>.721</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX18af</td>
<td>11,87</td>
<td>10,028</td>
<td>.286</td>
<td>.</td>
<td>.717</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX20af</td>
<td>11,91</td>
<td>9,719</td>
<td>.370</td>
<td>.</td>
<td>.710</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX21af</td>
<td>11,87</td>
<td>9,846</td>
<td>.389</td>
<td>.</td>
<td>.711</td>
</tr>
</tbody>
</table>

a. Ομάδα παιδιών = Παιραματική ομάδα

Πίνακας 5
Οι τιμές του δείκτη Cronbach’s Alpha σε περίπτωση αφαίρεσης ερωτήματος στην υποομάδα Συναισθήματα θλίψης.

**Item-Total Statisticsa (Συναισθήματα θλίψης)**

| INDEX4 | 6,35 | 7,783 | .667 | . | .681 |
| INDEX6 | 6,09 | 8,538 | .245 | . | .727 |
| INDEX7 | 6,30 | 8,494 | .319 | . | .717 |
| INDEX12 | 6,22 | 7,905 | .507 | . | .695 |
| INDEX15 | 6,13 | 8,664 | .204 | . | .731 |
| INDEX19 | 6,48 | 9,079 | .212 | . | .727 |
| INDEX22 | 6,30 | 7,949 | .545 | . | .692 |
| INDEX4af | 5,96 | 8,498 | .269 | . | .724 |
| INDEX6af | 5,91 | 8,901 | .135 | . | .738 |
| INDEX7af | 5,83 | 8,605 | .275 | . | .722 |
| INDEX12af | 6,00 | 7,909 | .478 | . | .698 |
| INDEX15af | 5,83 | 8,605 | .275 | . | .722 |
| INDEX19af | 5,96 | 8,771 | .173 | . | .735 |
| INDEX22af | 6,00 | 7,727 | .548 | . | .689 |

a. Ομάδα παιδιών = Παιραματική ομάδα
Πίνακας 6
Οι τιμές του δείκτη Cronbach’s Alpha σε περίπτωση αφαίρεσης ερωτήματος στην υποομάδα Δακρυϊκές αντιδράσεις.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Πίνακας 6</th>
<th>Cronbach’s Alpha if Item Deleted</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>INDEX4</td>
<td>.681</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX6</td>
<td>.727</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX7</td>
<td>.717</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX12</td>
<td>.695</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX15</td>
<td>.731</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX19</td>
<td>.727</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX22</td>
<td>.692</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX4af</td>
<td>.724</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX6af</td>
<td>.738</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX7af</td>
<td>.722</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX12af</td>
<td>.698</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX15af</td>
<td>.722</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX19af</td>
<td>.735</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX22af</td>
<td>.689</td>
</tr>
</tbody>
</table>

a. Ομάδα παιδιών = Παιδιατρική ομάδα

Ο πληθυσμός που απευθύνεται η συγκεκριμένη δράση είναι στατιστικά πολύ μικρός (N<50), γεγονός που μας αναγκάζει να εξετάσουμε αν το δείγμα μας εμφανίζει κανονική κατανομή. Ωστόσο, παρότι ορίσαμε κατά τη διεξαγωγή του Shapiro-Wilk test ως κατώτατο όριο για την κανονική κατανομή το 5% (p>0,05) ο δείκτης Sig. παρέμεινε μηδενικός για όλα τα ερωτήματα και για τις δύο ομάδες του δείγματος, επειδή ο τρόπος απάντησης των συνεργών του ερωτηματολογίου δεν ήταν διαβαθμιζόμενης κλίμακας τύπου Likert, αλλά απαιτούσαν διχοτομικές απαντήσεις («Ναι»/«Όχι»). Αναλυτικά, παρατηρούμε τις μηδενικές τιμές του test όπως διαμορφώνονται στον πίνακα 7.
Tests of Normality

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ομάδα παιδιών</th>
<th>Shapiro-Wilk Statistic</th>
<th>df</th>
<th>Sig.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX1</td>
<td>.605</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX2</td>
<td>.634</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX3</td>
<td>.634</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX4</td>
<td>.512</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX5</td>
<td>.622</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX6</td>
<td>.639</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX7</td>
<td>.551</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX8</td>
<td>.622</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX9</td>
<td>.605</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX10</td>
<td>.582</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX11</td>
<td>.639</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX12</td>
<td>.605</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX13</td>
<td>.622</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX14</td>
<td>.622</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX15</td>
<td>.634</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX16</td>
<td>.622</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX17</td>
<td>.622</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX18</td>
<td>.551</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX19</td>
<td>.324</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX20</td>
<td>.582</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX21</td>
<td>.582</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX22</td>
<td>.551</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX1</td>
<td>.512</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX2</td>
<td>.639</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX3</td>
<td>.551</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX4</td>
<td>.582</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX5</td>
<td>.551</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX6</td>
<td>.634</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX7</td>
<td>.582</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX8</td>
<td>.634</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX9</td>
<td>.639</td>
<td>23</td>
<td>.000</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Εφαρμόσαμε ένα ακόμη τεστ ώστε να συγκρίνουμε τις απαντήσεις των δύο μαθητικών ομάδων της έρευνάς μας και να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσο εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, τόσο πριν την παρέμβασή μας όσο και κατόπιν αυτής. Μέσω του Mann-Whitney test παρατηρούμε στον πίνακα 8 ότι πριν την παρέμβαση σε όλες τις ερωτήσεις – μεταβλητές ισχύει η εξίσωση asympt. Sig. (2-tailed) > 0,05 (p-value). Κατά συνέπεια, τα δύο δείγματα όσον αφορά το επίπεδο ενσυναίσθησης που προκύπτει από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο, προτού και εισέλθουμε στο σχολείο για την προγραμματισμένη παρέμβαση, δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Σε μερικά ερωτήματα φαίνεται να προηγείται η πειραματική ομάδα, ενώ σε άλλα η ομάδα ελέγχου, πάντα όμως μέσα στα όρια της αποδεκτής απόκλισης μεταξύ τους.

Πίνακας 8
Mann-Whitney test για ΠΟ και ΟΕ (πριν την παρέμβαση).

Mann-Whitney Test

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ranks</th>
<th>Ομάδα παιδιών</th>
<th>N</th>
<th>Mean Rank</th>
<th>Sum of Ranks</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>INDEX1</td>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>23</td>
<td>22,00</td>
<td>506,00</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>23</td>
<td>25,00</td>
<td>575,00</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX</td>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>Συνολικό</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-------</td>
<td>----------------</td>
<td>---------------</td>
<td>----------</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX2</td>
<td>23</td>
<td>22,50</td>
<td>517,50</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>24,50</td>
<td>563,50</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX3</td>
<td>23</td>
<td>21,50</td>
<td>494,50</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>25,50</td>
<td>586,50</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX4</td>
<td>23</td>
<td>22,50</td>
<td>517,50</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>24,50</td>
<td>563,50</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX5</td>
<td>23</td>
<td>22,00</td>
<td>506,00</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>25,00</td>
<td>575,00</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX6</td>
<td>23</td>
<td>22,50</td>
<td>517,50</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>24,50</td>
<td>563,50</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX7</td>
<td>23</td>
<td>23,00</td>
<td>529,00</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>24,00</td>
<td>552,00</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX8</td>
<td>23</td>
<td>24,00</td>
<td>552,00</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>23,00</td>
<td>529,00</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX9</td>
<td>23</td>
<td>25,50</td>
<td>586,50</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>21,50</td>
<td>494,50</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX10</td>
<td>23</td>
<td>23,00</td>
<td>529,00</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>24,00</td>
<td>552,00</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX11</td>
<td>23</td>
<td>22,50</td>
<td>517,50</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>24,50</td>
<td>563,50</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX12</td>
<td>23</td>
<td>22,00</td>
<td>506,00</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>25,00</td>
<td>575,00</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX13</td>
<td>23</td>
<td>22,50</td>
<td>517,50</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>24,50</td>
<td>563,50</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX</td>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>Total</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-------</td>
<td>-----------------</td>
<td>----------------</td>
<td>-------</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>23</td>
<td>23,50</td>
<td>540,50</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>23,50</td>
<td>540,50</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>23,50</td>
<td>540,50</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>23,50</td>
<td>540,50</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>23,50</td>
<td>540,50</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>23,50</td>
<td>540,50</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX22</td>
<td>23</td>
<td>23,00</td>
<td>529,00</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>23,00</td>
<td>529,00</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>23,00</td>
<td>529,00</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>23,00</td>
<td>529,00</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>23,00</td>
<td>529,00</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>23,00</td>
<td>529,00</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>INDEX</th>
<th>Πειραματική ομάδα</th>
<th>Ομάδα ελέγχου</th>
<th>Total</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>14</td>
<td>23</td>
<td>23,50</td>
<td>540,50</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX15</td>
<td>23</td>
<td>23,50</td>
<td>540,50</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>23,50</td>
<td>540,50</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>23,50</td>
<td>540,50</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>23,50</td>
<td>540,50</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>23,50</td>
<td>540,50</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>23,50</td>
<td>540,50</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX21</td>
<td>23</td>
<td>23,00</td>
<td>529,00</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>23,00</td>
<td>529,00</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>23,00</td>
<td>529,00</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX16</td>
<td>23</td>
<td>21,00</td>
<td>483,00</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>26,00</td>
<td>598,00</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>21,00</td>
<td>483,00</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX17</td>
<td>23</td>
<td>24,50</td>
<td>563,50</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>22,50</td>
<td>517,50</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>24,50</td>
<td>563,50</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX18</td>
<td>23</td>
<td>25,50</td>
<td>586,50</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>21,50</td>
<td>494,50</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>25,50</td>
<td>586,50</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX19</td>
<td>23</td>
<td>22,00</td>
<td>506,00</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>25,00</td>
<td>575,00</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>22,00</td>
<td>506,00</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX20</td>
<td>23</td>
<td>24,00</td>
<td>552,00</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>23,00</td>
<td>529,00</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>24,00</td>
<td>552,00</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Test Statistics

<table>
<thead>
<tr>
<th>Mann-Whitney U</th>
<th>230,000</th>
<th>241,500</th>
<th>218,500</th>
<th>241,500</th>
<th>230,000</th>
<th>241,500</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Wilcoxon W</td>
<td>506,000</td>
<td>517,500</td>
<td>494,500</td>
<td>517,500</td>
<td>506,000</td>
<td>517,500</td>
</tr>
<tr>
<td>Z</td>
<td>-.972</td>
<td>-.584</td>
<td>-1.225</td>
<td>-.664</td>
<td>-.933</td>
<td>-.584</td>
</tr>
<tr>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.331</td>
<td>.559</td>
<td>.221</td>
<td>.507</td>
<td>.351</td>
<td>.559</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>INDEX7</td>
<td>INDEX8</td>
<td>INDEX9</td>
<td>INDEX10</td>
<td>INDEX11</td>
<td>INDEX12</td>
</tr>
<tr>
<td>----------------</td>
<td>---------</td>
<td>---------</td>
<td>---------</td>
<td>---------</td>
<td>---------</td>
<td>---------</td>
</tr>
<tr>
<td>Mann-Whitney U</td>
<td>253,000</td>
<td>253,000</td>
<td>218,500</td>
<td>253,000</td>
<td>241,500</td>
<td>230,000</td>
</tr>
<tr>
<td>Wilcoxon W</td>
<td>529,000</td>
<td>529,000</td>
<td>494,500</td>
<td>529,000</td>
<td>517,500</td>
<td>506,000</td>
</tr>
<tr>
<td>Z</td>
<td>-1,324</td>
<td>-1,296</td>
<td>-1,177</td>
<td>-1,324</td>
<td>-1,584</td>
<td>-0,889</td>
</tr>
<tr>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.746</td>
<td>.767</td>
<td>.239</td>
<td>.746</td>
<td>.559</td>
<td>.374</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>INDEX13</th>
<th>INDEX14</th>
<th>INDEX15</th>
<th>INDEX16</th>
<th>INDEX17</th>
<th>INDEX18</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mann-Whitney U</td>
<td>241,500</td>
<td>264,500</td>
<td>264,500</td>
<td>207,000</td>
<td>241,500</td>
<td>218,500</td>
</tr>
<tr>
<td>Wilcoxon W</td>
<td>517,500</td>
<td>540,500</td>
<td>540,500</td>
<td>483,000</td>
<td>517,500</td>
<td>494,500</td>
</tr>
<tr>
<td>Z</td>
<td>-0,612</td>
<td>0,000</td>
<td>0,000</td>
<td>-1,458</td>
<td>-0,612</td>
<td>-1,225</td>
</tr>
<tr>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.540</td>
<td>1,000</td>
<td>1,000</td>
<td>.145</td>
<td>.540</td>
<td>.221</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>INDEX19</th>
<th>INDEX20</th>
<th>INDEX21</th>
<th>INDEX22</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mann-Whitney U</td>
<td>230,000</td>
<td>253,000</td>
<td>230,000</td>
<td>253,000</td>
</tr>
<tr>
<td>Wilcoxon W</td>
<td>506,000</td>
<td>529,000</td>
<td>506,000</td>
<td>529,000</td>
</tr>
<tr>
<td>Z</td>
<td>-1,218</td>
<td>-0,311</td>
<td>-0,906</td>
<td>-1,324</td>
</tr>
<tr>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.223</td>
<td>.756</td>
<td>.365</td>
<td>.746</td>
</tr>
</tbody>
</table>

a. Grouping Variable: Ομάδα παιδιών

Μετά το πέρας των δικών μας παρεμβάσεων μέσω τεχνικών κουκλοθεάτρου οι μετρήσεις των δεικτών αποκάλυψαν πως η ενσυναίσθηση σημείωσε ανοδικά ποσοστά και στα 22 ερωτήματα της κλίμακας IECA της Bryant (1982) για την πειραματική ομάδα. Η ομάδα ελέγχου, αντίθετα, σε κάποιες ερωτήσεις φαίνεται να συγκρατεί ή να μειώνει ελαφρώς τα ποσοστά που είχε και πριν από τις παρεμβάσεις, ενώ σε δυο ερωτήματα, τα οποία τονίζονται με πιο έντονο χρώμα στον πίνακα 9, καταγράφεται ακόμη και σημαντική στατιστική αλλαγή. Πρόκειται για τα στοιχεία INDEX6af: asymp. Sig. (2-tailed) = 0,080 > 0,05 (p-value) και INDEX12af: asymp. Sig. (2-tailed) = 0,078 > 0,05 (p-value).
Πίνακας 9
Mann-Whitney test για ΠΟ και ΟΕ (μετά την παρέμβαση).

**Mann-Whitney Test**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ομάδα παιδιών</th>
<th>N</th>
<th>Mean Rank</th>
<th>Sum of Ranks</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>INDEX 1af</td>
<td>23</td>
<td>27,50</td>
<td>632,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>23</td>
<td>19,50</td>
<td>448,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>46</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX 2af</td>
<td>23</td>
<td>27,50</td>
<td>632,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>23</td>
<td>19,50</td>
<td>448,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>46</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX 3af</td>
<td>23</td>
<td>27,50</td>
<td>632,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>23</td>
<td>19,50</td>
<td>448,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>46</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX 4af</td>
<td>23</td>
<td>27,00</td>
<td>621,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>23</td>
<td>20,00</td>
<td>460,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>46</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX 5af</td>
<td>23</td>
<td>27,50</td>
<td>632,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>23</td>
<td>19,50</td>
<td>448,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>46</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX 6af</td>
<td>23</td>
<td>26,50</td>
<td>609,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>23</td>
<td>20,50</td>
<td>471,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>46</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX 7af</td>
<td>23</td>
<td>28,50</td>
<td>655,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>23</td>
<td>18,50</td>
<td>425,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>46</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX 8af</td>
<td>23</td>
<td>29,00</td>
<td>667,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>23</td>
<td>18,00</td>
<td>414,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>46</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX 9af</td>
<td>23</td>
<td>28,50</td>
<td>655,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>23</td>
<td>18,50</td>
<td>425,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>46</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX 10af</td>
<td>23</td>
<td>27,50</td>
<td>632,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>23</td>
<td>19,50</td>
<td>448,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>46</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX 11af</td>
<td>23</td>
<td>27,50</td>
<td>632,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>Συνολικό</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-----------------</td>
<td>---------------</td>
<td>----------</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX12af</td>
<td>23</td>
<td>26,50</td>
<td>609,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>23</td>
<td>20,50</td>
<td>471,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>46</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX13af</td>
<td>23</td>
<td>28,50</td>
<td>655,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>23</td>
<td>18,50</td>
<td>425,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>46</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX14af</td>
<td>23</td>
<td>28,50</td>
<td>655,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>23</td>
<td>18,50</td>
<td>425,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>46</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX15af</td>
<td>23</td>
<td>27,00</td>
<td>621,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>23</td>
<td>20,00</td>
<td>460,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>46</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX16af</td>
<td>23</td>
<td>28,00</td>
<td>644,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>23</td>
<td>19,00</td>
<td>437,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>46</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX17af</td>
<td>23</td>
<td>28,00</td>
<td>644,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>23</td>
<td>19,00</td>
<td>437,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>46</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX18af</td>
<td>23</td>
<td>28,50</td>
<td>655,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>23</td>
<td>18,50</td>
<td>425,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>46</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX19af</td>
<td>23</td>
<td>27,00</td>
<td>621,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>23</td>
<td>20,00</td>
<td>460,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>46</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX20af</td>
<td>23</td>
<td>29,00</td>
<td>667,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>23</td>
<td>18,00</td>
<td>414,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>46</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX21af</td>
<td>23</td>
<td>29,00</td>
<td>667,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>23</td>
<td>18,00</td>
<td>414,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>46</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX22af</td>
<td>23</td>
<td>27,50</td>
<td>632,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>23</td>
<td>19,50</td>
<td>448,50</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>46</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων του ίδιου δείγματος σε μετρήσεις που έγιναν σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές, εφαρμόσαμε στην ΠΟ και την ΟΕ το Wilcoxon Signed Ranks Test, ακριβώς επειδή οι μεταβλητές εμφάνισαν μη κανονική κατανομή. Ορίσαμε ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το 5 % (p < 0,05) και τα αποτελέσματα αναρτώνται στον πίνακα 10. Παρατηρούμε ότι τόσο στην ΠΟ όσο και στην ΟΕ οι απαντήσεις που δόθηκαν

<table>
<thead>
<tr>
<th>Test Statistics</th>
<th>INDEX1af</th>
<th>INDEX2af</th>
<th>INDEX3af</th>
<th>INDEX4af</th>
<th>INDEX5af</th>
<th>INDEX6af</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mann-Whitney U</td>
<td>172,500</td>
<td>172,500</td>
<td>172,500</td>
<td>184,000</td>
<td>172,500</td>
<td>195,500</td>
</tr>
<tr>
<td>Wilcoxon W</td>
<td>448,500</td>
<td>448,500</td>
<td>448,500</td>
<td>460,000</td>
<td>448,500</td>
<td>471,500</td>
</tr>
<tr>
<td>Z</td>
<td>-2,535</td>
<td>-2,353</td>
<td>-2,657</td>
<td>-2,049</td>
<td>-2,828</td>
<td>-1,752</td>
</tr>
<tr>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.011</td>
<td>.019</td>
<td>.008</td>
<td>.040</td>
<td>.005</td>
<td>.080</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Test Statistics</th>
<th>INDEX7af</th>
<th>INDEX8af</th>
<th>INDEX9af</th>
<th>INDEX10af</th>
<th>INDEX11af</th>
<th>INDEX12af</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mann-Whitney U</td>
<td>149,500</td>
<td>138,000</td>
<td>149,500</td>
<td>172,500</td>
<td>172,500</td>
<td>195,500</td>
</tr>
<tr>
<td>Wilcoxon W</td>
<td>425,500</td>
<td>414,000</td>
<td>425,500</td>
<td>448,500</td>
<td>448,500</td>
<td>471,500</td>
</tr>
<tr>
<td>Z</td>
<td>-2,919</td>
<td>-3,563</td>
<td>-2,988</td>
<td>-2,657</td>
<td>-2,335</td>
<td>-1,765</td>
</tr>
<tr>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.004</td>
<td>.000</td>
<td>.003</td>
<td>.008</td>
<td>.020</td>
<td>.078</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Test Statistics</th>
<th>INDEX13af</th>
<th>INDEX14af</th>
<th>INDEX15af</th>
<th>INDEX16af</th>
<th>INDEX17af</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mann-Whitney U</td>
<td>149,500</td>
<td>149,500</td>
<td>184,000</td>
<td>161,000</td>
<td>161,000</td>
</tr>
<tr>
<td>Wilcoxon W</td>
<td>425,500</td>
<td>425,500</td>
<td>460,000</td>
<td>437,000</td>
<td>437,000</td>
</tr>
<tr>
<td>Z</td>
<td>-2,942</td>
<td>-2,988</td>
<td>-2,073</td>
<td>-2,666</td>
<td>-2,635</td>
</tr>
<tr>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.003</td>
<td>.003</td>
<td>.038</td>
<td>.008</td>
<td>.008</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Test Statistics</th>
<th>INDEX18af</th>
<th>INDEX19af</th>
<th>INDEX20af</th>
<th>INDEX21af</th>
<th>INDEX22af</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mann-Whitney U</td>
<td>149,500</td>
<td>184,000</td>
<td>138,000</td>
<td>138,000</td>
<td>172,500</td>
</tr>
<tr>
<td>Wilcoxon W</td>
<td>425,500</td>
<td>460,000</td>
<td>414,000</td>
<td>414,000</td>
<td>448,500</td>
</tr>
<tr>
<td>Z</td>
<td>-3,169</td>
<td>-2,049</td>
<td>-3,323</td>
<td>-3,422</td>
<td>-2,390</td>
</tr>
<tr>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.002</td>
<td>.040</td>
<td>.001</td>
<td>.001</td>
<td>.017</td>
</tr>
</tbody>
</table>

a. Grouping Variable: ομάδα παιδιών
είναι κατά ένα μεγάλο ποσοστό κοινές σε σχέση με αυτές της πρώτης συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Οι διαφορές που διαπιστώνονται στην ΠΟ καταγράφονται μόνο προς τη θετική έκφραση της ενσυναίσθησης, ενώ στην ΟΕ υπάρχουν πολύ μικρές αυξομειώσεις είτε προς τη θετική είτε προς την αρνητική βαθμολογία.

Πίνακας 10
Wilcoxon Signed Ranks Test για ΠΟ και ΟΕ.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Оμάδα παιδιών</th>
<th>Н</th>
<th>Mean Rank</th>
<th>Sum of Ranks</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Περαματική ομάδα</td>
<td>INDEX1af - INDEX1</td>
<td>Negative Ranks</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Positive Ranks</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Ties</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX2af - INDEX2</td>
<td>Negative Ranks</td>
<td>0</td>
<td>.00</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Positive Ranks</td>
<td>7</td>
<td>4.00</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ties</td>
<td>16</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX3af - INDEX3</td>
<td>Negative Ranks</td>
<td>0</td>
<td>.00</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Positive Ranks</td>
<td>8</td>
<td>4.50</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ties</td>
<td>15</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX4af - INDEX4</td>
<td>Negative Ranks</td>
<td>0</td>
<td>.00</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Positive Ranks</td>
<td>9</td>
<td>5.00</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ties</td>
<td>14</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX5af - INDEX5</td>
<td>Negative Ranks</td>
<td>0</td>
<td>.00</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Positive Ranks</td>
<td>8</td>
<td>4.50</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ties</td>
<td>15</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX6af - INDEX6</td>
<td>Negative Ranks</td>
<td>0</td>
<td>.00</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Positive Ranks</td>
<td>4</td>
<td>2.50</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ties</td>
<td>19</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX7af - INDEX7</td>
<td>Negative Ranks</td>
<td>0</td>
<td>.00</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Positive Ranks</td>
<td>11</td>
<td>6.00</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX8af - INDEX8</td>
<td>Ties</td>
<td>12&lt;sup&gt;u&lt;/sup&gt;</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>------------------</td>
<td>------</td>
<td>--------------</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Negative Ranks</td>
<td>0&lt;sup&gt;v&lt;/sup&gt;</td>
<td>.00</td>
<td>.00</td>
</tr>
<tr>
<td>Positive Ranks</td>
<td>8&lt;sup&gt;u&lt;/sup&gt;</td>
<td>4.50</td>
<td>36.00</td>
</tr>
<tr>
<td>Ties</td>
<td>15&lt;sup&gt;a&lt;/sup&gt;</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>INDEX9af - INDEX9</th>
<th>Ties</th>
<th>19&lt;sup&gt;aa&lt;/sup&gt;</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Negative Ranks</td>
<td>0&lt;sup&gt;v&lt;/sup&gt;</td>
<td>.00</td>
</tr>
<tr>
<td>Positive Ranks</td>
<td>4&lt;sup&gt;u&lt;/sup&gt;</td>
<td>2.50</td>
</tr>
<tr>
<td>Ties</td>
<td>18&lt;sup&gt;ad&lt;/sup&gt;</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>INDEX10af - INDEX10</th>
<th>Ties</th>
<th>18&lt;sup&gt;ad&lt;/sup&gt;</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Negative Ranks</td>
<td>0&lt;sup&gt;vb&lt;/sup&gt;</td>
<td>.00</td>
</tr>
<tr>
<td>Positive Ranks</td>
<td>5&lt;sup&gt;ac&lt;/sup&gt;</td>
<td>3.00</td>
</tr>
<tr>
<td>Ties</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>INDEX11af - INDEX11</th>
<th>Ties</th>
<th>18&lt;sup&gt;ag&lt;/sup&gt;</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Negative Ranks</td>
<td>0&lt;sup&gt;vc&lt;/sup&gt;</td>
<td>.00</td>
</tr>
<tr>
<td>Positive Ranks</td>
<td>5&lt;sup&gt;af&lt;/sup&gt;</td>
<td>3.00</td>
</tr>
<tr>
<td>Ties</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>INDEX12af - INDEX12</th>
<th>Ties</th>
<th>18&lt;sup&gt;al&lt;/sup&gt;</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Negative Ranks</td>
<td>0&lt;sup&gt;vh&lt;/sup&gt;</td>
<td>.00</td>
</tr>
<tr>
<td>Positive Ranks</td>
<td>5&lt;sup&gt;ai&lt;/sup&gt;</td>
<td>3.00</td>
</tr>
<tr>
<td>Ties</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>INDEX13af - INDEX13</th>
<th>Ties</th>
<th>19&lt;sup&gt;am&lt;/sup&gt;</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Negative Ranks</td>
<td>0&lt;sup&gt;vk&lt;/sup&gt;</td>
<td>.00</td>
</tr>
<tr>
<td>Positive Ranks</td>
<td>4&lt;sup&gt;al&lt;/sup&gt;</td>
<td>2.50</td>
</tr>
<tr>
<td>Ties</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>INDEX14af - INDEX14</th>
<th>Ties</th>
<th>18&lt;sup&gt;ap&lt;/sup&gt;</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Negative Ranks</td>
<td>0&lt;sup&gt;vm&lt;/sup&gt;</td>
<td>.00</td>
</tr>
<tr>
<td>Positive Ranks</td>
<td>5&lt;sup&gt;ao&lt;/sup&gt;</td>
<td>3.00</td>
</tr>
<tr>
<td>Ties</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>INDEX15af - INDEX15</th>
<th>Ties</th>
<th>16&lt;sup&gt;au&lt;/sup&gt;</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Negative Ranks</td>
<td>0&lt;sup&gt;va&lt;/sup&gt;</td>
<td>.00</td>
</tr>
<tr>
<td>Positive Ranks</td>
<td>7&lt;sup&gt;ar&lt;/sup&gt;</td>
<td>4.00</td>
</tr>
<tr>
<td>Ties</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>INDEX16af - INDEX16</th>
<th>Ties</th>
<th>9&lt;sup&gt;ui&lt;/sup&gt;</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Negative Ranks</td>
<td>0&lt;sup&gt;u&lt;/sup&gt;</td>
<td>.00</td>
</tr>
<tr>
<td>Positive Ranks</td>
<td>9&lt;sup&gt;ui&lt;/sup&gt;</td>
<td>5.00</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>INDEX1af - INDEX1</td>
<td>INDEX2af - INDEX2</td>
</tr>
<tr>
<td>----------------</td>
<td>--------------------</td>
<td>--------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Negative Ranks</td>
<td>6&lt;sup&gt;a&lt;/sup&gt; 3,50 21,00</td>
<td>3&lt;sup&gt;d&lt;/sup&gt; 2,00 6,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Positive Ranks</td>
<td>0&lt;sup&gt;b&lt;/sup&gt; .00 .00</td>
<td>0&lt;sup&gt;f&lt;/sup&gt; .00 .00</td>
</tr>
<tr>
<td>Ties</td>
<td>17&lt;sup&gt;c&lt;/sup&gt;</td>
<td>20&lt;sup&gt;f&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>INDEX17af - INDEX17</th>
<th>INDEX18af - INDEX18</th>
<th>INDEX19af - INDEX19</th>
<th>INDEX20af - INDEX20</th>
<th>INDEX21af - INDEX21</th>
<th>INDEX22af - INDEX22</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Negative Ranks</td>
<td>0&lt;sup&gt;aw&lt;/sup&gt; .00 .00</td>
<td>0&lt;sup&gt;az&lt;/sup&gt; .00 .00</td>
<td>0&lt;sup&gt;kc&lt;/sup&gt; .00 .00</td>
<td>0&lt;sup&gt;bf&lt;/sup&gt; .00 .00</td>
<td>0&lt;sup&gt;bi&lt;/sup&gt; .00 .00</td>
</tr>
<tr>
<td>Positive Ranks</td>
<td>8&lt;sup&gt;ax&lt;/sup&gt; 4,50 36,00</td>
<td>4&lt;sup&gt;ba&lt;/sup&gt; 2,50 10,00</td>
<td>12&lt;sup&gt;bd&lt;/sup&gt; 6,50 78,00</td>
<td>4&lt;sup&gt;hg&lt;/sup&gt; 2,50 10,00</td>
<td>7&lt;sup&gt;bm&lt;/sup&gt; 4,00 28,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Ties</td>
<td>15&lt;sup&gt;ay&lt;/sup&gt;</td>
<td>19&lt;sup&gt;bb&lt;/sup&gt;</td>
<td>11&lt;sup&gt;be&lt;/sup&gt;</td>
<td>19&lt;sup&gt;bb&lt;/sup&gt;</td>
<td>16&lt;sup&gt;bn&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>INDEX1af - INDEX1</th>
<th>INDEX2af - INDEX2</th>
<th>INDEX3af - INDEX3</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Negative Ranks</td>
<td>0&lt;sup&gt;aw&lt;/sup&gt; .00 .00</td>
<td>0&lt;sup&gt;az&lt;/sup&gt; .00 .00</td>
</tr>
<tr>
<td>Positive Ranks</td>
<td>8&lt;sup&gt;ax&lt;/sup&gt; 4,50 36,00</td>
<td>4&lt;sup&gt;ba&lt;/sup&gt; 2,50 10,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Ties</td>
<td>15&lt;sup&gt;ay&lt;/sup&gt;</td>
<td>19&lt;sup&gt;bb&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX</td>
<td>Ties</td>
<td>Negative Ranks</td>
</tr>
<tr>
<td>--------</td>
<td>------</td>
<td>----------------</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX4af - INDEX4</td>
<td>19(^i)</td>
<td>2(^j) 2.50 5.00</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX5af - INDEX5</td>
<td>18(^m)</td>
<td>4(^n) 3.00 12.00</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX6af - INDEX6</td>
<td>19(^p)</td>
<td>4(^q) 2.50 10.00</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX7af - INDEX7</td>
<td>21(^s)</td>
<td>1(^t) 1.50 1.50</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX8af - INDEX8</td>
<td>17(^v)</td>
<td>4(^w) 3.50 14.00</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX9af - INDEX9</td>
<td>17(^y)</td>
<td>4(^z) 3.50 14.00</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX10af - INDEX10</td>
<td>17(^aa)</td>
<td>5(^ab) 3.50 17.50</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX11af - INDEX11</td>
<td>16(^ad)</td>
<td>6(^ae) 4.00 24.00</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX12af - INDEX12</td>
<td>17(^ae)</td>
<td>5(^ah) 3.50 17.50</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX</td>
<td>Negative Ranks</td>
<td>Positive Ranks</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------</td>
<td>----------------</td>
<td>----------------</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX13af - INDEX13</td>
<td>8^a</td>
<td>0^a</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX14af - INDEX14</td>
<td>7^a</td>
<td>2^a</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX15af - INDEX15</td>
<td>5^a</td>
<td>5^a</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX16af - INDEX16</td>
<td>5^a</td>
<td>0^a</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX17af - INDEX17</td>
<td>2^a</td>
<td>3^a</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX18af - INDEX18</td>
<td>2^a</td>
<td>0^a</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX19af - INDEX19</td>
<td>1^bc</td>
<td>3^bd</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX20af - INDEX20</td>
<td>7^bf</td>
<td>1^bg</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX21af - INDEX21</td>
<td>3^bi</td>
<td>0^bi</td>
</tr>
<tr>
<td>INDEX22af - INDEX22</td>
<td>Ties</td>
<td>20&lt;sup&gt;bk&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>---------------------</td>
<td>------</td>
<td>-----------------</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>Negative Ranks</td>
<td>4&lt;sup&gt;bi&lt;/sup&gt;</td>
<td>3.50</td>
</tr>
<tr>
<td>Positive Ranks</td>
<td>2&lt;sup&gt;bm&lt;/sup&gt;</td>
<td>3.50</td>
</tr>
<tr>
<td>Ties</td>
<td>17&lt;sup&gt;bn&lt;/sup&gt;</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Test Statistics<sup>a</sup>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ομάδα παιδιών</th>
<th>INDEX1af - INDEX1</th>
<th>INDEX2af - INDEX2</th>
<th>INDEX3af - INDEX3</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.025</td>
<td>.008</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Z</td>
<td>-2.236&lt;sup&gt;b&lt;/sup&gt;</td>
<td>-2.646&lt;sup&gt;b&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.014</td>
<td>.083</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Z</td>
<td>-2.449&lt;sup&gt;c&lt;/sup&gt;</td>
<td>-1.732&lt;sup&gt;c&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>1.000</td>
<td>.180</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Z</td>
<td>-3.000&lt;sup&gt;b&lt;/sup&gt;</td>
<td>-2.828&lt;sup&gt;b&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.003</td>
<td>.005</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Z</td>
<td>.000&lt;sup&gt;d&lt;/sup&gt;</td>
<td>-1.342&lt;sup&gt;c&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>1.000</td>
<td>.414</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Z</td>
<td>-3.317&lt;sup&gt;b&lt;/sup&gt;</td>
<td>-2.828&lt;sup&gt;b&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.001</td>
<td>.005</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Z</td>
<td>.000&lt;sup&gt;d&lt;/sup&gt;</td>
<td>-1.816&lt;sup&gt;c&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>1.000</td>
<td>.414</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Test Statistics<sup>a</sup>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ομάδα ελέγχου</th>
<th>INDEX4af - INDEX4</th>
<th>INDEX5af - INDEX5</th>
<th>INDEX6af - INDEX6</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.003</td>
<td>.005</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Z</td>
<td>-3.000&lt;sup&gt;b&lt;/sup&gt;</td>
<td>-2.828&lt;sup&gt;b&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.003</td>
<td>.005</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Z</td>
<td>.000&lt;sup&gt;d&lt;/sup&gt;</td>
<td>-1.342&lt;sup&gt;c&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>1.000</td>
<td>.414</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Z</td>
<td>-3.317&lt;sup&gt;b&lt;/sup&gt;</td>
<td>-2.828&lt;sup&gt;b&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.001</td>
<td>.005</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Z</td>
<td>.000&lt;sup&gt;d&lt;/sup&gt;</td>
<td>-1.816&lt;sup&gt;c&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>1.000</td>
<td>.414</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Z</td>
<td>-2.236&lt;sup&gt;b&lt;/sup&gt;</td>
<td>-2.236&lt;sup&gt;b&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.025</td>
<td>.025</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Z</td>
<td>-1.633&lt;sup&gt;c&lt;/sup&gt;</td>
<td>-1.890&lt;sup&gt;c&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.102</td>
<td>.059</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Προχωρώντας στις αναλύσεις των δύο φύλων, ο πίνακας 11 εμφανίζει τα ποσοστά ενσυναίσθησης ανά ερώτηση για κάθε ομάδα του δείγματος. Παρατηρούμε πως στο σύνολο των 22 ερωτήσεων, τα αγόρια της ΠΟ εμφανίζονται μπροστά στις 11 ερωτήσεις, ενώ στις υπόλοιπες μισές τα κορίτσια. Στον ίδιο πίνακα, παρουσιάζονται με

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ομάδα παιδιών</th>
<th>Test Statistics&lt;sup&gt;a&lt;/sup&gt; INDEX13af - INDEX13</th>
<th>INDEX14af - INDEX14</th>
<th>INDEX15af - INDEX15</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Z</td>
<td>-2.000&lt;sup&gt;b&lt;/sup&gt;</td>
<td>-2.236&lt;sup&gt;b&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.046</td>
<td>.025</td>
<td>.008</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>Z</td>
<td>-2.828&lt;sup&gt;c&lt;/sup&gt;</td>
<td>-1.667&lt;sup&gt;c&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.005</td>
<td>.096</td>
<td>1.000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ομάδα παιδιών</th>
<th>Test Statistics&lt;sup&gt;a&lt;/sup&gt; INDEX16af - INDEX16</th>
<th>INDEX17af - INDEX17</th>
<th>INDEX18af - INDEX18</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Z</td>
<td>-3.000&lt;sup&gt;b&lt;/sup&gt;</td>
<td>-2.828&lt;sup&gt;b&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.003</td>
<td>.005</td>
<td>.046</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>Z</td>
<td>-2.236&lt;sup&gt;c&lt;/sup&gt;</td>
<td>-.447&lt;sup&gt;b&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.025</td>
<td>.655</td>
<td>.157</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ομάδα παιδιών</th>
<th>Test Statistics&lt;sup&gt;a&lt;/sup&gt; INDEX19af - INDEX19</th>
<th>INDEX20af - INDEX20</th>
<th>INDEX21af - INDEX21</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Z</td>
<td>-3.464&lt;sup&gt;b&lt;/sup&gt;</td>
<td>-2.000&lt;sup&gt;b&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.001</td>
<td>.046</td>
<td>.025</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>Z</td>
<td>-1.000&lt;sup&gt;b&lt;/sup&gt;</td>
<td>-2.121&lt;sup&gt;c&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.317</td>
<td>.034</td>
<td>.083</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ομάδα παιδιών</th>
<th>Test Statistics&lt;sup&gt;a&lt;/sup&gt; INDEX22af - INDEX22</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>Z</td>
</tr>
<tr>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.008</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>Z</td>
</tr>
<tr>
<td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td>
<td>.414</td>
</tr>
</tbody>
</table>

a. Wilcoxon Signed Ranks Test  
b. Based on negative ranks.  
c. Based on positive ranks.  
d. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.
έντονα χρώματα τα ποσοστά της ομάδας του φύλου που καταγράφει το υψηλότερο ποσοστά για καθεμία από τις ερωτήσεις.

### Πίνακας 11
Συγκριτικές τιμές απαντήσεων ανά φύλο για ΠΟ και ΟΕ (πριν και μετά την παρέμβαση).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ομάδα παιδιών</th>
<th>φύλο</th>
<th>INDEX1</th>
<th>INDEX2</th>
<th>INDEX3</th>
<th>INDEX4</th>
<th>INDEX5</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Πειραματική</td>
<td>αγόρι</td>
<td>N</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>ομάδα</td>
<td>Mean</td>
<td>.62</td>
<td>.46</td>
<td>.69</td>
<td>.23</td>
<td>.62</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.506</td>
<td>.519</td>
<td>.480</td>
<td>.439</td>
<td>.506</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>κορίτσι</td>
<td>N</td>
<td>10</td>
<td>10</td>
<td>10</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mean</td>
<td>.70</td>
<td>.40</td>
<td>.40</td>
<td>.20</td>
<td>.60</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.483</td>
<td>.516</td>
<td>.516</td>
<td>.422</td>
<td>.516</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>N</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mean</td>
<td>.65</td>
<td>.43</td>
<td>.37</td>
<td>.22</td>
<td>.61</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.487</td>
<td>.507</td>
<td>.507</td>
<td>.422</td>
<td>.499</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>αγόρι</td>
<td>N</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mean</td>
<td>.71</td>
<td>.36</td>
<td>.64</td>
<td>.43</td>
<td>.79</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.469</td>
<td>.497</td>
<td>.497</td>
<td>.514</td>
<td>.426</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>κορίτσι</td>
<td>N</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mean</td>
<td>.89</td>
<td>.78</td>
<td>.89</td>
<td>.11</td>
<td>.67</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.333</td>
<td>.441</td>
<td>.333</td>
<td>.333</td>
<td>.500</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>N</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mean</td>
<td>.78</td>
<td>.52</td>
<td>.74</td>
<td>.30</td>
<td>.74</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.422</td>
<td>.511</td>
<td>.449</td>
<td>.470</td>
<td>.449</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ομάδα παιδιών</th>
<th>φύλο</th>
<th>INDEX6</th>
<th>INDEX7</th>
<th>INDEX8</th>
<th>INDEX9</th>
<th>INDEX10</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Πειραματική</td>
<td>αγόρι</td>
<td>N</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>ομάδα</td>
<td>Mean</td>
<td>.54</td>
<td>.31</td>
<td>.46</td>
<td>.62</td>
<td>.69</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.519</td>
<td>.480</td>
<td>.519</td>
<td>.506</td>
<td>.480</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>κορίτσι</td>
<td>N</td>
<td>10</td>
<td>10</td>
<td>10</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mean</td>
<td>.40</td>
<td>.20</td>
<td>.80</td>
<td>.70</td>
<td>.70</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.516</td>
<td>.422</td>
<td>.422</td>
<td>.483</td>
<td>.483</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>N</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mean</td>
<td>.48</td>
<td>.26</td>
<td>.61</td>
<td>.65</td>
<td>.70</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Report
<table>
<thead>
<tr>
<th>Ομάδα ελέγχου</th>
<th>φύλο</th>
<th>INDEX11</th>
<th>INDEX12</th>
<th>INDEX13</th>
<th>INDEX14</th>
<th>INDEX15</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>αγόρι</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mean</td>
<td>.62</td>
<td>.38</td>
<td>.69</td>
<td>.77</td>
<td>.38</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.506</td>
<td>.506</td>
<td>.480</td>
<td>.439</td>
<td>.506</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>κορίτσι</td>
<td>10</td>
<td>10</td>
<td>10</td>
<td>10</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mean</td>
<td>.30</td>
<td>.30</td>
<td>.50</td>
<td>.40</td>
<td>.50</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.483</td>
<td>.483</td>
<td>.527</td>
<td>.516</td>
<td>.527</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mean</td>
<td>.48</td>
<td>.35</td>
<td>.61</td>
<td>.61</td>
<td>.43</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.511</td>
<td>.487</td>
<td>.499</td>
<td>.499</td>
<td>.507</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ομάδα ελέγχου</th>
<th>φύλο</th>
<th>INDEX16</th>
<th>INDEX17</th>
<th>INDEX18</th>
<th>INDEX19</th>
<th>INDEX20</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>αγόρι</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mean</td>
<td>.31</td>
<td>.31</td>
<td>.77</td>
<td>.00</td>
<td>.69</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.480</td>
<td>.480</td>
<td>.439</td>
<td>.000</td>
<td>.480</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>αγόρι</td>
<td>N</td>
<td>10</td>
<td>10</td>
<td>10</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>----------------</td>
<td>--------</td>
<td>----</td>
<td>----</td>
<td>----</td>
<td>----</td>
<td>----</td>
</tr>
<tr>
<td>Κορίτσι Mean</td>
<td>.50</td>
<td>.50</td>
<td>.70</td>
<td>.20</td>
<td>.70</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.527</td>
<td>.527</td>
<td>.483</td>
<td>.422</td>
<td>.483</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total Mean</td>
<td>.39</td>
<td>.39</td>
<td>.74</td>
<td>.09</td>
<td>.70</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.499</td>
<td>.499</td>
<td>.449</td>
<td>.288</td>
<td>.470</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>αγόρι</td>
<td>N</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Κορίτσι Mean</td>
<td>.64</td>
<td>.29</td>
<td>.57</td>
<td>.14</td>
<td>.64</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.497</td>
<td>.469</td>
<td>.514</td>
<td>.363</td>
<td>.497</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total Mean</td>
<td>.9</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.497</td>
<td>.70</td>
<td>.497</td>
<td>.497</td>
<td>.497</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>αγόρι</td>
<td>N</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>Κορίτσι Mean</td>
<td>.61</td>
<td>.30</td>
<td>.57</td>
<td>.22</td>
<td>.65</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.499</td>
<td>.470</td>
<td>.507</td>
<td>.422</td>
<td>.487</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ομάδα παιδιών</th>
<th>φύλο</th>
<th>INDEX21</th>
<th>INDEX22</th>
<th>INDEX1af</th>
<th>INDEX2af</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Περαματική</td>
<td>αγόρι</td>
<td>N</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα</td>
<td>Mean</td>
<td>.85</td>
<td>.31</td>
<td>.85</td>
<td>.77</td>
</tr>
<tr>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.376</td>
<td>.480</td>
<td>.376</td>
<td>.439</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Κορίτσι</td>
<td>N</td>
<td>10</td>
<td>10</td>
<td>10</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>Mean</td>
<td>.50</td>
<td>.20</td>
<td>.90</td>
<td>.70</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.527</td>
<td>.422</td>
<td>.316</td>
<td>.483</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>N</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>Mean</td>
<td>.70</td>
<td>.26</td>
<td>.87</td>
<td>.74</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.470</td>
<td>.449</td>
<td>.344</td>
<td>.449</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>αγόρι</td>
<td>N</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Κορίτσι</td>
<td>Mean</td>
<td>.50</td>
<td>.21</td>
<td>.36</td>
<td>.29</td>
</tr>
<tr>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.519</td>
<td>.426</td>
<td>.497</td>
<td>.469</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>N</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>Mean</td>
<td>.67</td>
<td>.44</td>
<td>.78</td>
<td>.56</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.500</td>
<td>.527</td>
<td>.441</td>
<td>.527</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>αγόρι</td>
<td>N</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>Κορίτσι</td>
<td>Mean</td>
<td>.57</td>
<td>.30</td>
<td>.52</td>
<td>.39</td>
</tr>
<tr>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.507</td>
<td>.470</td>
<td>.511</td>
<td>.499</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα παιδιών</td>
<td>φύλο</td>
<td>REPORTINDEX3af</td>
<td>INDEX4af</td>
<td>INDEX5af</td>
<td>INDEX6af</td>
</tr>
<tr>
<td>----------------</td>
<td>--------</td>
<td>----------------</td>
<td>----------</td>
<td>----------</td>
<td>----------</td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική</td>
<td>αγόρι</td>
<td>N</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>ομάδα</td>
<td>Mean</td>
<td>.92</td>
<td>.38</td>
<td>.92</td>
<td>.62</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.277</td>
<td>.506</td>
<td>.277</td>
<td>.506</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>κορίτσι</td>
<td>N</td>
<td>10</td>
<td>10</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mean</td>
<td>.90</td>
<td>.90</td>
<td>1.00</td>
<td>.70</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.316</td>
<td>.316</td>
<td>0.00</td>
<td>.483</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>N</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mean</td>
<td>.91</td>
<td>.61</td>
<td>.96</td>
<td>.65</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.288</td>
<td>.499</td>
<td>.209</td>
<td>.487</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>αγόρι</td>
<td>N</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mean</td>
<td>.50</td>
<td>.36</td>
<td>.50</td>
<td>.36</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.519</td>
<td>.497</td>
<td>.519</td>
<td>.497</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>κορίτσι</td>
<td>N</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mean</td>
<td>.67</td>
<td>.22</td>
<td>.78</td>
<td>.44</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.500</td>
<td>.441</td>
<td>.441</td>
<td>.527</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>N</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mean</td>
<td>.57</td>
<td>.30</td>
<td>.61</td>
<td>.39</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.507</td>
<td>.470</td>
<td>.499</td>
<td>.499</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ομάδα παιδιών</th>
<th>φύλο</th>
<th>REPORTINDEX7af</th>
<th>INDEX8af</th>
<th>INDEX9af</th>
<th>INDEX10af</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Πειραματική</td>
<td>αγόρι</td>
<td>N</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>ομάδα</td>
<td>Mean</td>
<td>.85</td>
<td>.92</td>
<td>.69</td>
<td>.92</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.376</td>
<td>.277</td>
<td>.480</td>
<td>.277</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>κορίτσι</td>
<td>N</td>
<td>10</td>
<td>10</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mean</td>
<td>.60</td>
<td>1.00</td>
<td>1.00</td>
<td>.90</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.516</td>
<td>.000</td>
<td>.000</td>
<td>.316</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>N</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mean</td>
<td>.74</td>
<td>.96</td>
<td>.83</td>
<td>.91</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.449</td>
<td>.209</td>
<td>.388</td>
<td>.288</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>αγόρι</td>
<td>N</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mean</td>
<td>.29</td>
<td>.57</td>
<td>.43</td>
<td>.71</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Std. Deviation</td>
<td>.469</td>
<td>.514</td>
<td>.514</td>
<td>.469</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>κορίτσι</td>
<td>N</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mean</td>
<td>.33</td>
<td>.33</td>
<td>.33</td>
<td>.33</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα παιδίων</td>
<td>φύλο</td>
<td>N</td>
<td>Mean</td>
<td>Std. Deviation</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---------------</td>
<td>------</td>
<td>---</td>
<td>------</td>
<td>---------------</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>αγόρι</td>
<td>23</td>
<td>.30</td>
<td>.470</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>κορίτσι</td>
<td>23</td>
<td>.48</td>
<td>.511</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td>.39</td>
<td>.499</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mean</td>
<td>23</td>
<td>.57</td>
<td>.507</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Ομάδα ελέγχου | αγόρι | 13 | .60  | .439          |
|               | κορίτσι | 10 | .70  | .519          |
|               | Total  | 23 | .68  | .277          |

| Ομάδα ελέγχου | αγόρι | 14 | .36  | .497          |
|               | κορίτσι | 9  | .33  | .469          |
|               | Total  | 23 | .39  | .497          |

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ομάδα παιδίων</th>
<th>φύλο</th>
<th>INDEX11af</th>
<th>INDEX12af</th>
<th>INDEX13af</th>
<th>INDEX14af</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>αγόρι</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>κορίτσι</td>
<td>.77</td>
<td>.46</td>
<td>.92</td>
<td>1.00</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>.439</td>
<td>.519</td>
<td>.277</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>αγόρι</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>κορίτσι</td>
<td>.36</td>
<td>.29</td>
<td>.516</td>
<td>.516</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>.497</td>
<td>.469</td>
<td>.469</td>
<td>.497</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ομάδα παιδίων</th>
<th>φύλο</th>
<th>INDEX15af</th>
<th>INDEX16af</th>
<th>INDEX17af</th>
<th>INDEX18af</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Πειραματική ομάδα</td>
<td>αγόρι</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>κορίτσι</td>
<td>.77</td>
<td>.77</td>
<td>.62</td>
<td>.92</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>.439</td>
<td>.439</td>
<td>.506</td>
<td>.277</td>
</tr>
<tr>
<td>Ομάδα ελέγχου</td>
<td>αγόρι</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>κορίτσι</td>
<td>.36</td>
<td>.29</td>
<td>.516</td>
<td>.516</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>.497</td>
<td>.469</td>
<td>.469</td>
<td>.497</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Συνολικά, τα ποσοστά ενσυναίσθησης ανά φύλο φαίνονται στον πίνακα 12. Παρατηρούμε ότι σύμφωνα με τις μετρήσεις που έγιναν, τα αγόρια εμφάνισαν υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης από τα κορίτσια. Αυτή η διαπίστωση καταγράφηκε

| Ωμάδα ελέγχου | αγόρι | N   | 14  | 14  | 14  | 14  |
|               |       | Mean | .50 | .43 | .36 | .43 |
|               |       | Std. Deviation | .519 | .514 | .497 | .514 |
| κορίτσι | N   | 9  | 9  | 9  | 9  |
|           | Mean | .33 | .33 | .33 | .56 |
|           | Std. Deviation | .500 | .500 | .500 | .527 |
| Total  | N   | 23 | 23 | 23 | 23 |
|         | Mean | .43 | .39 | .35 | .48 |
|         | Std. Deviation | .507 | .499 | .487 | .511 |

| Ωμάδα παιδιών | φύλο | Report |
|               |     | INDEX19af | INDEX20af | INDEX21af | INDEX22af |
| Πειραματική | αγόρι | N   | 13  | 13  | 13  | 13  |
| ομάδα      |       | Mean | .46 | .85 | .92 | .62 |
|           | Std. Deviation | .519 | .376 | .277 | .506 |
| κορίτσι | N   | 10 | 10 | 10 | 10 |
|           | Mean | .80 | .90 | .90 | .50 |
|           | Std. Deviation | .422 | .316 | .316 | .527 |
| Total  | N   | 23 | 23 | 23 | 23 |
|         | Mean | .61 | .87 | .91 | .57 |
|         | Std. Deviation | .499 | .344 | .288 | .507 |
| Ομάδα ελέγχου | αγόρι | N   | 14  | 14  | 14  | 14  |
|               |       | Mean | .29 | .21 | .50 | .21 |
|               | Std. Deviation | .469 | .426 | .519 | .426 |
| κορίτσι | N   | 9  | 9  | 9  | 9  |
|           | Mean | .33 | .67 | .33 | .22 |
|           | Std. Deviation | .500 | .500 | .500 | .441 |
| Total  | N   | 23 | 23 | 23 | 23 |
|         | Mean | .30 | .39 | .43 | .22 |
|         | Std. Deviation | .470 | .499 | .507 | .422 |
και για τις δύο ομάδες του δείγματος. Η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων κυμάνθηκε στο 13% για την πειραματική ομάδα και στο 21,8% για την ομάδα ελέγχου.

**Πίνακας 12**
Ποσοστά ενσυναίσθησης ανά φύλο για ΠΟ και ΟΕ.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Φύλο</th>
<th>Ομάδα</th>
<th>Frequency</th>
<th>Percent</th>
<th>Valid Percent</th>
<th>Cumulative Percent</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Πειραματική</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ομάδα</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>αγόρι</td>
<td>13</td>
<td>56,5</td>
<td>56,5</td>
<td>56,5</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>κορίτσι</td>
<td>10</td>
<td>43,5</td>
<td>43,5</td>
<td>100,0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td>100,0</td>
<td>100,0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ομάδα</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ελέγχου</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>αγόρι</td>
<td>14</td>
<td>60,9</td>
<td>60,9</td>
<td>60,9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>κορίτσι</td>
<td>9</td>
<td>39,1</td>
<td>39,1</td>
<td>100,0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>23</td>
<td>100,0</td>
<td>100,0</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Μια ακόμη διαδικασία που ακολουθήσαμε στην ποσοτική ανάλυση της κλίμακας ήταν να απομονώσουμε τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που απευθύνονται απευθείας σε καθένα από τα δύο φύλα και κατόπιν να τις αναλύσουμε με βάση το φύλο των συμμετεχόντων. Ενδεικτικά, αναφέρουμε δύο φυλετικού περιεχομένου ερωτήσεις: «Όταν βλέπω ένα αγόρι να κλαίει, θέλω να κλάψω κι εγώ» (στοιχείο 4) και την αντίστοιχη για το άλλο φύλο «όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει, θέλω να κλάψω κι εγώ» (στοιχείο 19). Όπως διαπιστώνουμε στον πίνακα 13, τα ποσοστά των αυτοαναφορικών απαντήσεων μετά τις παρεμβάσεις είναι υψηλότερα συνολικά για τα αγόρια που «εκφράζουν ενσυναίσθηση προς τα αγόρια» απ’ ό,τι για τα κορίτσια που «εκφράζουν ενσυναίσθηση προς τα αγόρια» αλλά και για τα αγόρια που «εκφράζουν ενσυναίσθηση προς τα κορίτσια» απ’ ό,τι για τα κορίτσια που «εκφράζουν ενσυναίσθηση προς τα κορίτσια». Με άλλα λόγια, τόσο στην έκφραση προς το ίδιο φύλο όσο και διασταυρωτά τα αγόρια καταγράφουν υψηλότερες τιμές έκφρασης της δεξιότητας από ό,τι τα κορίτσια.
Πίνακας 13
Ποσοστά ενσυναίσθησης σε ερωτήσεις φύλου για ΠΟ και ΟΕ.

**Report** – Ερωτήσεις που εκφράζουν ενσυναίσθηση προς τα αγόρια

<table>
<thead>
<tr>
<th>Φύλο</th>
<th>INDEX1</th>
<th>INDEX5</th>
<th>INDEX8</th>
<th>INDEX19</th>
<th>INDEX1af</th>
<th>INDEX5af</th>
<th>INDEX8af</th>
<th>INDEX19af</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>αγόρι</td>
<td>53,3%</td>
<td>57,1%</td>
<td>42,9%</td>
<td>0,0%</td>
<td>55,0%</td>
<td>54,5%</td>
<td>54,5%</td>
<td>42,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>κορίτσι</td>
<td>46,7%</td>
<td>42,9%</td>
<td>57,1%</td>
<td>100,0%</td>
<td>45,0%</td>
<td>45,5%</td>
<td>45,5%</td>
<td>57,1%</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>100,0%</td>
<td>100,0%</td>
<td>100,0%</td>
<td>100,0%</td>
<td>100,0%</td>
<td>100,0%</td>
<td>100,0%</td>
<td>100,0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Report** – Ερωτήσεις που εκφράζουν ενσυναίσθηση προς τα κορίτσια

<table>
<thead>
<tr>
<th>Φύλο</th>
<th>INDEX4</th>
<th>INDEX11</th>
<th>INDEX13</th>
<th>INDEX14</th>
<th>INDEX4af</th>
<th>INDEX11af</th>
<th>INDEX13af</th>
<th>INDEX14af</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>αγόρι</td>
<td>60,0%</td>
<td>72,7%</td>
<td>64,3%</td>
<td>71,4%</td>
<td>35,7%</td>
<td>62,5%</td>
<td>66,7%</td>
<td>68,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>κορίτσι</td>
<td>40,0%</td>
<td>27,3%</td>
<td>35,7%</td>
<td>28,6%</td>
<td>64,3%</td>
<td>37,5%</td>
<td>33,3%</td>
<td>31,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>100,0%</td>
<td>100,0%</td>
<td>100,0%</td>
<td>100,0%</td>
<td>100,0%</td>
<td>100,0%</td>
<td>100,0%</td>
<td>100,0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

% of Total Sum

a. Ομάδα παιδιών = Πειραματική ομάδα

3.1.2 Σχολικές επιδόσεις

Το γράφημα 3 παρουσιάζει αναλυτικά το μέσο όρο βαθμολογίας των μαθητών για κάθε τρίμηνο, ξεχωριστά για αγόρια και κορίτσια. Έπειτα από τον υπολογισμό του μέσου όρου του κάθε μαθητή, όπως περιγράφηκε προηγουμένως στη Διαδικασία συλλογής δεδομένων (κεφ. 2.2.5), προέκυψε το παρακάτω γράφημα για την ΠΟ και την ΟΕ.

Γράφημα 3
Οι μέσο όροι βαθμολογίας των τριών τριμήνων της ΠΟ και της ΟΕ.
3.2 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Τα εργαλεία του ποιοτικού σκέλους της έρευνας δράσης ήταν οι καταγραφές που έγιναν από πλευράς μας, τόσο κατά τη διάρκεια των συναντήσεων όσο και κατόπιν αυτών σε οτιδήποτε κρίναμε σημαντικό σε σχέση με τη λεκτική και εξωλεκτική συμπεριφορά των μαθητών. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε και η συνέντευξη με εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, το οποίο εμπλέκεται με τους μαθητές της ΠΟ της έρευνας.

3.2.1 Ο συμμετέχον παρατηρητής - Ημερολόγιο

Μέσα από την παρουσία μας και τις καταγραφές μας καθ’ όλη τη διάρκεια του προγράμματος, μπορούμε να συνοψίσουμε στα ακόλουθα αξιόλογα σημεία. Θυμίζουμε πως η παρέμβασή μας κάθε φορά διαρκούσε 90 λεπτά για 16 συνολικά συναντήσεις. Για την καλύτερη κατανόηση των φράσεων των μαθητών χορηγήσαμε με μπάρες ( | ) όταν αναφερόμαστε σε διαφορετικό μαθητή/τρια που μιλά. Η υποδοχή του εγχειρήματος έγινε με ενθουσιασμό από την πειραματική ομάδα και αρκετά παιδιά εκδήλωσαν με χαμόγελα την ευχαρίστησή τους. Τα λίγα λόγια διδασκαλίας του τρόπου κίνησης και στις καταγραφές της κούκλας διαδέχθηκε η ανυπομονησία. Κύριε, γρήγορα, θα χτυπήσει κουδούνι! | Κύριε, ναι! Ελάτε να ξεκινήσουμε! ακούστηκε από μαθητές, προκειμένου να ξεκινήσουν οι αναπαραστάσεις από τα ίδια. Ο πρώτος ελεύθερος αυτοσχεδιασμός αρκέστηκε μόνο σε
μερικές ξυλιές μεταξύ των φιγούρων, κραυγές και γενικά ιστορίες χωρίς κάποια νοηματική αλληλουχία γεγονότων ή κάποια προσπάθεια να εκφραστεί ένα συνολικό αποτέλεσμα ομάδας. Μόνο μια ομάδα δυο αγοριών δημιούργησε μια ιστορία κατά την οποία ένα άρρωστο σκυλί βρισκόταν στον κτηνίατρο και άλλη μια ομάδα, επίσης δυο αγοριών, αυτοσχεδίασε μια ιστορία για τη φιλία δυο ζώων, ενός αλόγου και ενός σκύλου, τα οποία παίζανε ποδόσφαιρο. Αντίστοιχα, από την πλευρά των θεατών η αντιμετώπιση των ιστοριών ήταν χλιαρή, σχολιάζοντας ενδιάμεσα στις ιστορίες, άλλοτε ψιθυριστά και άλλοτε δυνατότερα, προκαλώντας ανησυχία στην ολομέλεια. Αρκετές φορές τα παιδιά μόνα τους φώναζαν ησυχία σε άλλα παιδιά, χωρίς ωστόσο να επιτυγχάνεται το φιλήσυχο κλίμα που χρειάζεται για τη διεξαγωγή κουκλοθεατρικών δράσεων. Εξυπακούεται πως συνειδητά επιτρέπαμε την ελεύθερη έκφραση των μαθητών, χωρίς να προσπαθούμε να επιβάλουμε οποιαδήποτε είδους «τάξη».

Από τις πρώτες κιόλας θεματικές ιστορίες που φέραμε στην ομάδα, άρχισε ο προβληματισμός και η σκέψη των παιδιών να ενεργοποιείται. Χαρακτηριστική είναι η ιστορία που φέραμε κατά την 1η συνάντηση με την «απομόνωση της αλεπούς». Στην αρχή, τα παιδιά διασκέδαζαν με τις ιστορίες που έφτιαχναν και κατά τον πρώτο αυτοσχεδιασμό (ζέσταμα) και μετά στο «πάρτι» (1a) και αρέσκονταν, μετά την αρχική οδηγία για το ξύλο μεταξύ των κουκλών της άσκησης ξεστάματος, να συνεχίζουν να ξυλοφορτώνουν η μια κούκλα την άλλη και στη δεύτερη ιστορία, χωρίς ωστόσο εκεί να έχει δοθεί τέτοια οδηγία. Στη συνέχεια όμως όταν ζητήσαμε να μιλήσουν εξ ονόματος...
της αλεπούς (1β), ακολούθησε μια μικρή παύση. Ενώ μέχρι εκείνη τη στιγμή προσπαθούσαν μερικοί μάλιστα να υπερπηδήσουν τη σειρά άλλων παιχτών και να παίξουν πιο γρήγορα, στη φάση που αναζητούσαμε κουκλοπάιχτες για να μιλήσουν ως αλεπούδες επικράτησε σιωπή. Μόνο ένα αγόρι θέλησε να πλησιάσει και να πάρει πρώτος το λόγο: Είμαι η αλεπού. Πού έχουν πάει όλοι; Ξέρω, ξέρω. Στο πάρτι. Εμένα γιατί δε με καλούν; Απαντά ακαριαία μια μαθήτρια-θεατής: Αφού τους δέρνεις! Γιατί να σε καλέσουν; Οι υπόλοιποι γελούν. Ο κουκλοπαίχτης αφήνει την κούκλα κάτω, βγαίνει από τη σκηνή κάτω, δεν είναι αστείο. Εσένα θα σου άρεσε να μη σε καλούσανε στο πάρτι τους; Επικρατεί ησυχία και σιγά σιγά τα παιδιά αναλαμβάνουν να μιλήσουν υποστηρικτικά από το ρόλο της αλεπούς. Χαρακτηριστικές φράσεις οι ακόλουθες: Πώς έχουν πάει όλοι; Ξέρω, ξέρω. Στο πάρτι. Εμένα γιατί δε με καλούν; Απαντά η μαθήτρια: Θελω φίλους. Θέλω φίλους. Θέλω μόνη μου. Θέλω κουνάς. Θέλω αγαπή. Θέλω να φύγω από το σπίτι. Οι ομάδες συνθέτουν ευγένεια γεγονότα στη συνέχεια των αυτοσχεδιασμών (1γ) και η αλεπού σύντομα έρχεται στο πάρτι. Τα παιδιά φαίνεται να αντιλαμβάνονται ήδη από την πρώτη αυτή περιπέτεια τη σκληρότητα της απομόνωσης και τονίζουν κατά το σχολιασμό στο κλείσιμο της ημέρας: Δεν είναι ωραίο να μη σου λένε εσένα μόνο να μην έρθες στο πάρτι.

Στη διάρκεια της 2ης συνάντησης στις ιστορίες με τα κατοικίδια, οι ομάδες ξεκίνησαν με χιούμορ να περιγράφουν τη σχέση ανθρώπου-σκύλου (2α). Ελα δω ρε κυρήτη! Πάρε αυτό το μπισκότο και κάνε τούμπα! Τι έπαθες ρε μούργο; Αυτές είναι μερικές από τις πρώτες φράσεις που παρήγγειλε ο γιατί δε με κάνει κανείς παρέα; | Θόλω φίλους. | Είμαι θλιμμένη και βαριέμαι μόνη μου. | Θα τους αγαπάω τους φίλους μου. Οι ομάδες συνθέτουν ευγένεια γεγονότα στη συνέχεια των αυτοσχεδιασμών (1γ) και η αλεπού σύντομα έρχεται στο πάρτι. Τα παιδιά φαίνεται να αντιλαμβάνονται ήδη από την πρώτη αυτή περιπέτεια τη σκληρότητα της απομόνωσης και τονίζουν κατά το σχολιασμό στο κλείσιμο της ημέρας: Δεν είναι ωραίο να μη σου λένε εσένα μόνο να μην έρθες στο πάρτι.
παρατηρήθηκε πως οι περισσότεροι που έδρασαν με βία στους αυτοσχεδιασμούς απέναντι στους σκύλους, δε διέθεταν δικό τους κατοικίδιο. Προσπαθήσαμε να θέσουμε τα όρια της σχέσης μας με τα ζώα, μιλήσαμε για τις ελευθερίες τους, τις ανάγκες τους και τα δικαιώματά τους. Και σε αυτή τη συνάντηση, κάποιες φορές επικράτησε αναστάτωση, καθώς μαθητές σχολιάζανε αυτό που βλέπανε επί σκηνής, κατά τη διάρκεια των αναπαραστάσεων.

Στην επόμενη συνάντηση υπάρχει ενθουσιασμός από τα αγόρια μιας και θα ασχοληθούμε με την κούκλα-κυνηγό. Οι ιστορίες που αναπαριστάνονται (3α) είναι γεμάτες σκοτωμούς. Έλα re, θα σε σκότωσα τώρα. | Εγώ είμαι ο κυνηγός, εγώ σκοτώνω μόνο. Φάγε! Σε όλες τις ιστορίες της κατάστασης αυτής δεν καταφέρνει να σωθεί κανένα ζώο από τον αιμοβόρο κυνηγό. Στην επόμενη ιστορία (3β) όπου ο κυνηγός είναι μόνος του πια, σε μερικές ιστορίες αγοριών, κυρίως, φαίνεται ο κυνηγός να απολαμβάνει την υπεροχή του. Είμαι ο κυνηγός! Είμαι ο καλότερος! | Τους ύψω απέναντι. | Τους κακή νύχτα! | Αν υπάρχει κι άλλος λαγός κάπου, θα τον πιάσω και θα τον τουφεκίσω! Τα κορίτσια φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι κάτι δεν πάει καλά. Τι θα κυνηγήσω τώρα; | Τι θα φάω; | Πάω στο ψυγείο να δώ ύπνο, αλλά και θα τον τουφεκίσω! Τα κορίτσια φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι κάτι δεν πάει καλά. Τι θα κυνηγήσω τώρα; | Τι θα φάω; | Οι κυνηγοί δεν έπρεπε να κυνηγάνται, ο κύριος θα τον πιάσει και θα τον τουφεκίσει. Το κομμάτι της ανησυχίας του βασιλιά μάλλον περνά απαρατήρητο, καθώς στις περισσότερες ιστορίες παρουσιάζεται κουρασμένος: Εγώ τώρα θα πάω λίγο να κοιμηθώ γιατί κουράστηκα. | Πάω για όπλο, αλλά
έχω κλειδώσει. Στο μονόλογο του βασιλιά (4β) οι μαθητές καταφέρνουν να απομονωθούν από το συναισθηματικό κόσμο της κόρης του και να αφοσιωθούν αποκλειστικά στον ίδιο. Η ανησυχία του βασιλιά τώρα αρχίζει να γίνεται μέρος και της δικής τους ανησυχίας:
Γιατί αυτό το κορίτσι δεν καταλαβαίνει πως δεν πρέπει να γυρνάει έξω. | Είναι αργά και φοβάμαι. Το ίδιο αγόρι που είπε την τελευταία φράση, λέει ευθύς και το ακόλουθο:
Κύριε, σαν την αδερφή μου στο σπίτι που τη ψάχνουμε μερικές φορές! Η ομάδα αντιλαμβάνεται σταδιακά τι σημαίνει να προσπαθείς να δεις τα πράγματα από την πλευρά του άλλου: Ο βασιλιάς ανησυχεί και η κόρη κάνει τον κεφαλιού της | Η κόρη θέλει να βγει έξω αλλά κι ο βασιλιάς θέλει να μη βγει, οπότε πρέπει να βρούνε λύση.

Στην 5η συνάντηση τα παιδιά βρίσκουν ευφάνταστες αφορμές για τις οποίες το άλογο κλαίει (5α): Μου λέρωσε η χαίτη! | Δεν έχω τι να φορέσω σήμερα που έχω γενέθλια! | Μου γάλασε η σέλα και πρέπει να την πάω στο μάστορα! Το ενδιαφέρον είναι ο τρόπος που προσεγγίζεται ο δεύτερος ρόλος σε αυτή την αναπαράσταση, για τον οποίο εμείς δόσαμε την οδηγία ότι «θέλουμε να πλησιάσουμε το άλογο να μάθουμε τι συμβαίνει». Οι περισσότεροι δεύτεροι ρόλοι δεν αρκούνται απλώς στην πληροφόρηση από το άλογο, αλλά φαινεται να κατανοούν τη στενοχώρια του και ψάχνουν έναν τρόπο να το βοηθήσουν: Μην κλαις καλό μου αλογάκι. | Θέλω να σας πως ότι σας αγαπώ όλους! | Επιτέλους, τώρα έχω τους φίλους μου εδώ! Έχει ενδιαφέρον ποις και η σωματική στάση των παιδιών που παρακολουθούσαν το δρόμοντα αυτό είχε αλλάζει: τα σώματα δεν ήταν καμπουριαστά, το βλέμμα ήταν έντονο, καρφωμένο στις αναπαραστάσεις και τα χαμόγελα ήταν διαπεραστικά. Καταγράφεται επίσης μια ευχάριστη στιγμή όπου ένα αγόρι στρέφει το βλέμμα του προς τα πίσω, βλέπει ένα συμμαθητή του, ανταλλάσσουν ένα χαμόγελο μεταξύ τους κι επιστρέφουν στην παρακολούθηση της σκέψης του αλόγου (5β).

Στην ιστορία του πλούσιου και του φτωχού (6α) οι αναπαραστάσεις είναι μάλλον ανάμεικτες ως προς την εκβάση. Αρκετά παιδιά επιλέγουν να δεχτεί ο πλούσιος το φτωχό μέσα στο σπίτι: Να! Πάρε αυτή την ηλεκτρική κουβέρτα. | Πέρασε μέσα. Κάνει κρύο έξω.
Τι θα ήθελες να φας; Ομελέτα; Σε άλλες αναπαραστάσεις ο πλούσιος που έχει ήδη δεχθεί στο σπίτι του το φτωχό, τον διώχνει στο τέλος της ιστορίας με διάφορες αφορμές: Τι κάνεις εκεί; Φοράς τα φορέματά μου; Έξω! | Φύγε έξω, τώρα! | Αν δε θέλεις να είσαι ο υπηρέτης μου, να πας να βρεις άλλη δουλειά! Στην επόμενη κατάσταση (6β) που η φτωχή κούκλα προσεγγίζει την πλούσια για να της δώσει ένα δόρο, άνευ χρηματικής αξίας και να την ευχαριστήσει, αρχικά σηκώνονται μόνο οι μαθητές που κατά την προηγούμενη αναπαράσταση καλοδέχθηκαν τη φτωχή κούκλα μέσα στο πλούσιο σπίτι. Δεν έχω να σου δώσω χρήματα, αλλά μπορώ να σου δώσω αυτό το φρούτο που έκοπα από το δέντρο. | Μπορώ αν θέλεις να πάρω το παιδί μου και να έρθουμε να μείνουμε όλοι μαζί στο σπίτι σου | Σου έφερα ένα σκυλάκι που βρήκα στο δρόμο. Αυτές είναι μερικές από τις προτάσεις-δώρα της φτωχής κούκλας. «Ποιος άλλος θέλει να σηκωθεί να μας παρουσιάσει ένα ακόμη δόρο που έφερε η κούκλα σε αυτό το πλούσιο σπίτι;» ρωτά ο ερευνητής για να λάβει την απάντηση από μαθήτρια: Μα, κύριε, εμείς δεν μπορούμε να σηκωθεί να μας παρουσιάσει ένα ακόμη δόρο που έφερε η κούκλα σε αυτό το πλούσιο σπίτι;» Δεν έχω να σου δώσω χρήματα, αλλά μπορώ να σου δώσω αυτό το φρούτο που έκοπα από το δέντρο. | Μπορώ αν θέλεις να πάρω το παιδί μου και να έρθουμε να μείνουμε όλοι μαζί στο σπίτι σου | Σου έφερα ένα σκυλάκι που βρήκα στο δρόμο. Αυτές είναι μερικές από τις προτάσεις-δώρα της φτωχής κούκλας. «Ποιος άλλος θέλει να σηκωθεί να μας παρουσιάσει ένα ακόμη δόρο που έφερε η κούκλα σε αυτό το πλούσιο σπίτι;» ρωτά ο ερευνητής για να λάβει την απάντηση από μαθήτρια: Μα, κύριε, εμείς δεν μπορούμε να σηκωθεί να μας παρουσιάσει ένα ακόμη δόρο που έφερε η κούκλα σε αυτό το πλούσιο σπίτι;» Δεν έχω να σου δώσω χρήματα, αλλά μπορώ να σου δώσω αυτό το φρούτο που έκοπα από το δέντρο. | Μπορώ αν θέλεις να πάρω το παιδί μου και να έρθουμε να μείνουμε όλοι μαζί στο σπίτι σου | Σου έφερα ένα σκυλάκι που βρήκα στο δρόμο. Αυτές είναι μερικές από τις προτάσεις-δώρα της φτωχής κούκλας. «Ποιος άλλος θέλει να σηκωθεί να μας παρουσιάσει ένα ακόμη δόρο που έφερε η κούκλα σε αυτό το πλούσιο σπίτι;» Δεν έχω να σου δώσω χρήματα, αλλά μπορώ να σου δώσω αυτό το φρούτο που έκοπα από το δέντρο. | Μπορώ αν θέλεις να πάρω το παιδί μου και να έρθουμε να μείνουμε όλοι μαζί στο σπίτι σου | Σου έφερα ένα σκυλάκι που βρήκα στο δρόμο. Άνευ χρηματικής αξίας και οι μαθητές που κατά την προηγούμενη αναπαράσταση καλοδέχθηκαν τη φτωχή κούκλα μέσα στο πλούσιο σπίτι. Δεν έχω να σου δώσω χρήματα, αλλά μπορώ να σου δώσω αυτό το φρούτο που έκοπα από το δέντρο. | Μπορώ αν θέλεις να πάρω το παιδί μου και να έρθουμε να μείνουμε όλοι μαζί στο σπίτι σου | Σου έφερα ένα σκυλάκι που βρήκα στο δρόμο. Αυτές είναι μερικές από τις προτάσεις-δώρα της φτωχής κούκλας. «Ποιος άλλος θέλει να σηκωθεί να μας παρουσιάσει ένα ακόμη δόρο που έφερε η κούκλα σε αυτό το πλούσιο σπίτι;» Δεν έχω να σου δώσω χρήματα, αλλά μπορώ να σου δώσω αυτό το φρούτο που έκοπα από το δέντρο. | Μπορώ αν θέλεις να πάρω το παιδί μου και να έρθουμε να μείνουμε όλοι μαζί στο σπίτι σου | Σου έφερα ένα σκυλάκι που βρήκα στο δρόμο. Αυτές είναι μερικές από τις προτάσεις-δώρα της φτωχής κούκλας. «Ποιος άλλος θέλει να σηκωθεί να μας παρουσιάσει ένα ακόμη δόρο που έφερε η κούκλα σε αυτό το πλούσιο σπίτι;» Δεν έχω να σου δώσω χρήματα, αλλά μπορώ να σου δώσω αυτό το φρούτο που έκοπα από το δέντρο.
καβούκι χελώνας! Οι ιστορίες αυτές έδωσαν αφορμή να μιλήσουμε για τα άτομα με κινητικά προβλήματα και τα παιδιά πολύ εύκολα μπήκαν στη θέση αυτών των ανθρώπων: Όπως όταν είχα σπάσει το πόδι μου και το είχα στο γύψο και δε μπορούσα να κουνηθώ. Έτσι αισθάνονται και αυτοί οι άνθρωποι, αλλά για πολύ περισσότερο χρόνο, όχι για δύο μήνες μόνο.

Όσον αφορά το θέμα της απομόνωσης του παιδιού κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, οι μαθητές παρουσίασαν διάφορες αφορμές αφορμές για να μην παίζουν οι κούκλες μεταξύ τους (8α και 8β). Τα αγόρια έμεναν μόνα τους με δικαιολογίες τύπου: Χτυπήσα το πόδι μου και δεν μπορώ να παίξω ποδόσφαιρο. Βαριέμαι να παίξω. Παίζω κρυφά με το τάμπλετ μου. Τα κορίτσια απ’ την άλλη έλεγαν: Δε θέλω να παίξω γιατί με πονάει η κοιλιά μου. Έχω πάρει τηλέφωνο να φύγω. Διαβάζω λίγο γιατί μετά έχουμε τεστ. Οι συμπαίκτες των ιστοριών παρέσυραν μερικούς στο παιχνίδι, αλλά αρκετοί παρέμειναν πιστοί σε αυτό που βρήκαν αρχικά ως δικαιολογία. Ενδιαφέρον είχε η συνάντηση των μοναχικών παιδιών (8γ) όπου έγιναν διάλογοι πιο αποκαλυπτικοί. Δε με πωθεί η κοιλιά μου, ψέματα έλεγα στα παιδιά. Άνεξαίρετη από κάθε πλευρά διάθεση κοροϊδίας ή υποβάθμισης του άλλου φύλου.

Στην 9η συνάντηση εισαγάγαμε την ομάδα στο θέμα της βαθμοθηρίας με τις αναπαραστάσεις (9α) να αποκαλύπτουν στο δάσκαλο ότι η μια κούκλα της ιστορίας αντέγραψε και γι' αυτό αδίκως βαθμολογήθηκε με «Α». O δάσκαλος στις περισσότερες αναπαραστάσεις τιμωρούσε αυστηρά την κούκλα αυτή, η οποία απομονωνόταν από την ομάδα: Θα γράψεις εκατό φορές ώστε να αντιγράψεις ξανά. Αύριο θέλω να έρθουν οι γονείς σου στο σχολείο να μιλήσουμε. Σε μια αναπαράσταση o δάσκαλος συγχώρεσε τη μαθήτρια επειδή εκείνη ζήτησε «συγγνώμη» ενώ σε άλλη παρουσίαση το αποκαλύπτει η
ιδια η κούκλα πρώτη στην τάξη, προτού προλάβουν να το μαρτυρήσουν οι άλλοι ρόλοι. Στους μονολόγους της μαθήτριας (9β) αντιλαμβάνονται τα παιδιά σε πόσο άσχημη ψυχολογική κατάσταση είναι ο ρόλος και ότι αυτό που τη στενοχωρεί περισσότερο τη μαθήτρια-κούκλα είναι που έχει χάσει τους φίλους της. Άλλο με ενδιαφέρουν οι βαθμοί αρκεί να ξαναγυρίσουν πίσω οι φίλοι μου αναφέρει ένα αγόρι χαρακτηριστικά. Στην ολομέλεια συζητήθηκε η απομόνωση των μαθητών, μια κατάσταση η οποία όλα τα παιδιά συμφώνησαν ότι δεν είναι σωστό να συμβαίνει και ότι είναι πολύ άσχημο για αυτόν που τη ζει. Τα παιδιά έφεραν παραδείγματα που φανερώνουν τις προθέσεις τους να βοηθήσουν τους άλλους, σε διάφορες στιγμές της καθημερινής ζωής μέσα στο σχολείο:

Εγώ μια φορά είχα δει μια σπιτική μαύρη που εκλάγη και της είπα να μη στεναχωριέται.

Στην επόμενη συνάντηση τα παιδιά φτιάχνουν ιστορίες σε σχέση με την ευθύνη ενός σκύλου μέσα στο σπίτι. Οι ιστορίες (10α) ανάλογα με το αυτοσχεδιαστικό κλείσιμο που προτείνει η κάθε ομάδα, είναι μοιρασμένες σε δύο κατηγορίες: στην πρώτη, η πριγκίπισσα ζητάει από τους φίλους της να την υποδηλώσουν σχετικά με την ευθύνη. Στην επόμενη κατάσταση (10β) οι αναπαραστάσεις καταλήγουν σε δύο δρόμους: ο πρώτος παρουσιάζει τη θέματος κλείσιμο στην πρώτη παραστάση, ενώ στη δεύτερη παρουσιάζει περισσότερο προβλήματα στη νέα κατάσταση με την ομάδα κατά το κλείσιμο: Οι φίλοι μου είναι εδώ στο σχολείο. Αυτοί αναπαριστούν τον ισχυρό τους σε καλή και πολύ ευθύνης να μην κρατήσει το σκύλο. Η φιλία και η κατανόηση της σχέσης μας με τους άλλους επαναλαμβάνει την ομάδα κατά το κλείσιμο: Οι φίλοι μου είναι εδώ στο σχολείο. Η αποσείρεια ερχόμαστε και παίζουμε στο σχολείο με τους φίλους μου. Στην επόμενη συνάντηση τα παιδιά αναπαραστάσεις καταλήγουν σε δύο δρόμους: ο πρώτος παρουσιάζει την προθέσεις τους να μην κρατήσει το σκύλο και την ευθύνης με τους άλλους. Η φιλία και η κατανόηση της σχέσης μας με τους άλλους επαναλαμβάνει την ομάδα κατά το κλείσιμο: Οι φίλοι μου είναι εδώ στο σχολείο.
Την επόμενη φορά που συναντηθήκαμε παρουσιάσαμε το λαγό επί σκηνής και ξεκίνησε η αναπαράσταση με την προσπάθεια να κοροϊδέψουμε τα μεγάλα αυτιά του (11α). Σημειώνουμε πως κάποια παιδιά δεν ήθελαν να πάρουν μέρος σε αυτό το πρώτο μέρος της άσκησης. Στο μονόλογο του λαγού (11β) έχει ενδιαφέρον το ότι μίλησαν πρώτοι εκείνοι οι μαθητές που παρέμειναν σιωπηλοί κατά το πρώτο μέρος της άσκησης περιγράφοντας το πόσο άσχημα αισθάνεται τώρα ο λαγός για όλα αυτά που άκουσε και ρωτώντας το κοινό αν θα τους άρεσε κι εκείνους να τους κοροϊδέψουν με τον ίδιο τρόπο; Στη συνέχεια πήραν το λόγο και τα παιδιά που έπαιζαν κατά το πρώτο μέρος αναφέροντας πως είναι άσχημο στα αλήθεια να ακούς όλα αυτά τα λόγια. Μια μαθήτρια ακούγοντας αυτά τα σχόλια, πετάγεται, απευθυνόμενη στους συμμετέχοντες της πρώτης άσκησης, λέγοντας: Μπράβο! Τώρα όμως που το κάνατε είναι αργά. Η ιστορία οδηγείται μόνη της στο να ξαναφορέσουν τους ρόλους τους τα παιδιά (11γ) και να μιλήσουν στο λαγό: Συγνώμη! | Ήμουν χαζός! | Θέλεις να παίξουμε; | Αυτά που είπα πριν δεν τα εννοούσα. Θες να ξαναγίνουμε φίλοι; Αυτά είναι μερικά σχόλια που έγιναν. Ενδιαφέρον είχε η αναπαράσταση ενός αγοριού που το μόνο που έκανε ήταν να πλησιάσει με τη φορεμένη στο χέρι του κούκλα του αλόγου και να χαϊδέψει τα αυτιά του λαγού. Οι θεατές παρακολουθούσαν σιωπηλοί το θέαμα με βλέμμα ικανοποίησης και ευχαρίστησης, χωρίς κανείς να έχει την ανάγκη η ιστορία αυτή να υπογραμμισθεί και με λόγο. Η κοροϊδία στο διάλειμμα είναι ένα ευαίσθητο θέμα για τους μαθητές. Προσπαθήσαμε να μπούμε στη θέση του άλλου και να δούμε πώς σκέφτεται και πώς νιώθει: Αυτό που μας κάνουν και δε μας αρέσει, δεν πρέπει κι εμείς να το κάνουμε στους άλλους. | Ο άλλος κάποιες φορές στεναχωριέται και εμείς δεν το καταλαβαίνουμε. Τα παιδιά μίλησαν για περιστατικά της καθημερινότητά τους που άλλοτε υπήρξαν θύτες κι άλλοτε θύματα κοροϊδίας και περίπατομάτος.

Στη 12η συνάντηση τέθηκε το θέμα της ευθύνης αλλά και της διαχείρισης συγκρούσεων (12α). Το κορίτσι και ο πατέρας τσακώνονται, παρουσιάζοντας φίλης στο σπίτι, για την απαγόρευση χρήσης του υπολογιστή λόγω του ότι ο σκύλος δεν πειθαρχεί, ευθύνη την οποία φέρει εξολοκλήρου η κόρη. Χαρακτηριστικό στις περισσότερες ιστορίες που επινοούνταν είναι πως η κούκλα-φίλη δεν προλαβαίνει να πάρει το λόγο στο δρόμενο, αλλά ο ρόλος της επισκιάζεται από τις άλλες δυο εκρηκτικές παρουσίες. Μια
ομάδα παρουσιάζει τη φίλη να στεναχωριέται πολύ και να αποχωρεί από την ιστορία, με τον πατέρα να τη φέρνει πίσω ζητώντας την συγγνώμη. Τα παιδιά συνειδητοποιούν όταν μιλούν εκ μέρους της φίλης (12β) ότι βρέθηκαν στη φίλη μου, με στενοχώρησε λιγάκι. | Η φίλη μου σήμερα έκλαιγε γιατί ο μπαμπάς της δε μας άφησε να παίξουμε παρέα και όλο αυτό με νευρίασε. Στη συνέχεια, ο διάλογος (12γ) φανερώνει μια κατανομή ευθυνών και προς τις δύο διευθύνσεις: ο σκύλος θα κρατηθεί αλλά θα τον φροντίζουμε και οι δυο. Αυτή η λύση δόθηκε αφότο τη δική της οπτική με την άλλη πλευρά να δείχνει κατανόηση σε ό,τι εκφράζεται: Έχεις δίκιο μπαμπά ότι ο σκύλος δεν είναι ένα παιχνίδι. | Κόρη μου, καταλαβαίνω ότι θες να αγοράσεις σκύλο, αλλά δε γίνεται αυτό. Συμπληρώνουμε πως αυτή η συνάντηση ήταν η πρώτη που δε διακόπηκε καθόλου η ροή των δράσεων και οι μαθητές-θεατές παρακολουθούσαν απρόσκοπτα τις δράσεις, συγκεντρωμένοι στις εξελίξεις της κάθε σκηνής, χωρίς να συνομιλούν μεταξύ τους ή να διακόπτουν τη δράση. Από εδώ και στο εξής, οι συναντήσεις μας γίνονταν κάτω από αυτή τη θεατρική ατμόσφαιρα, όπου οι μαθητές παρακολουθούσαν με ζωηρό ενδιαφέρον και συμμετείχαν εξίσου στις κουκλοθεατρικές ιστορίες.

Στη συνέχεια περιγράφεται η σύγκρουση γονέων-αγοριού (13α), όπου ο γιος προσπαθεί να πείσει τους γονείς του να βγει βόλτα. Οι μαθητές επιχειρηματολογούν υπέρ της μιας ή της άλλης πλευράς. Στη σύνθεση αυτή τα παιδιά παρουσιάζουν λύσεις συμβιβαστικές: Να βγούμε όλοι μαζί, σαν οικογένεια αγαπημένη | Θα βγεις βόλτα αλλά θα γυρίσεις την ώρα που θα σου πούμε γιατί ανησυχούμε. Ο γιος στις αναπαραστάσεις το δέχεται, καταλαβαίνει πως κι εκείνοι ως γονείς ανησυχούν και θέλουν το καλό του. Το τημωρημένο αγόρι (13β) παρουσιάζεται κλεισμένο στο δωμάτιο του. Οι μαθητές πολύ εύκολα έρχονται στη θέση του: Είμαι θλιμμένος γιατί δε γίνεται αυτό που θέλω! | Πο, πο, αυτοί οι γονείς! Συνέχεια κάνουν πως τα ξέρουν όλα! Στο ρόλο των γονέων (13γ) αναλύονται οι φόβοι τους σχετικά με το παιδί: Αν βγει εξω, μπορεί να το χτυπήσουν! | Αν πάει βόλτα και δε γυρίσει την ώρα που του είπαμε, πού θα το βρούμε μετά; Οι ιστορίες κλείνουν με την ξαφνική είσοδο ενός μυστηριώδους προσώπου (13δ) που δίνει τη λύση. Είναι ένας φίλος του αγοριού που ήρθε να τον πάρει με το αυτοκίνητο
να πάνε κρηφά βόλτα, ή είναι το αγαπημένο του άλογο που άκουγε ό, τι συνέβη και
υποσχέθηκε να πάνε μαζί μια βόλτα και να επιστρέψουν γρήγορα για να μην ανησυχήσουν
οι γονείς. Μια ομάδα θυμόταν ακόμη την αναπαράσταση της 4ης συνάντησης με τη
φυλακισμένη κόρη του βασιλιά και έφερε στην ιστορία την πρωταγωνίστρια που ανέφερε
στο αγόρι: Μην ανησυχείς! Σε καταλαβαίνω! Τα ίδια περνάω κι εγώ στο παλάτι με τον
πατέρα μου. Μπορούμε να πάμε μια βόλτα μαζί αν θες. Κι εγώ νωρίς πρέπει να γυρίσω
γιατί θα με ψάχνει ο πατέρας μου. Οι δράσεις κλείνουν με τις σκέψεις της ομάδας γύρω
από τις οπτικές των διαφόρων ρόλων, τόσο στο κουκλοθέατρο όσο και στη ζωή μας: Θα
ήθελα να είχα ένα άλογο κι εγώ και να έρχεται όταν το φωνάζω! Eίναι ορατά να λέμε
αυτό που σκεφτόμαστε γιατί έτσι καταλαβαίνουμε καλύτερα αυτό που νιώθουμε.

Στην επόμενη προγραμματισμένη μας συνάντηση έχουμε μια σκηνή δικαστηρίου
(14a), στην οποία ο κυνηγός κατηγορείται από το βασιλιά ότι του έκλεψε τα χρήματα και
η αλεπού-αστυνομικός έχει αναλάβει την ανάκριση. Οι περισσότερες ιστορίες
καταλήγουν στο ότι ο κυνηγός θα πρέπει να πάει στη φυλακή. Στην επόμενη σκηνή (14β)
οι γείτονες μιλούν για το περιστατικό: Έκλεψε τα χρήματα του βασιλιά, οπότε η αλεπού τον πήγε στη φυλακή. | Να φυλακιστεί. | Έκλεψε τα χρήματα του βασιλιά, οπότε η αλεπού τον πήγε στη φυλακή. | Να δώσει τα χρήματα πίσω, άμα θέλει να βγεί από τη φυλακή! | Φέρτε πίσω τα κλεμμένα!

Αυτές είναι μερικές από τις φράσεις που ακούστηκαν. Η ανατροπή ωστόσο έρχεται στην
επόμενη ιστορία (14γ) όπου αποκαλύπτουμε ότι ο κυνηγός δεν έκλεψε τα χρήματα,
αλλά τα είχε ξεχάσει ο βασιλιάς και άλλο. Στο μονόλογο του ρόλου του
κατηγορούμενου κυνηγού, πρώτα μιλήσαν όσοι μαθητές είχαν ζωντανέψει τον ομώνυμο
χαρακτήρα: Σας το 'λεγα! Δεν το έκανα εγώ. Γιατί δε με πιστεύετε; | Να, ορίστε, μόνοι του
τα ξέχασε ο αφηρημένος! | Η αλεπού-αστυνομικός βρέθηκε σε πολύ δύσκολη θέση:
Τώρα θα στείλω στη φυλακή τον κυνηγό; Τι να κάνω; Τι να κάνω αλήθεια, παιδιά;
Απευθύνθηκα στους θεατές για να λάβει την απάντηση από μαθητή: Μπες στη θέση του!
Εσύ θα ήθελες να ήσουν φυλακισμένη;
Στην προτελευταία μας συνάντηση η ιστορία του λαγού που τον φοβερίζουν (15α) ήταν επίσης χαρακτηριστική. Οι εκφράσεις του προσώπου των παιδιών που παρακολουθούν είναι ανήσυχες για την εξέλιξη της ιστορίας. Κάποιοι μαθητές δεν επιθυμούν να λάβουν μέρος στο τρόμαγμα του λαγού, γεγονός που γίνεται απόλυτα σεβαστό. Ο μονόλογος του λαγού (15β) είναι χαρακτηριστικός: Γιατί μου συμπεριφέρεστε έτσι; | Εγώ παγιδεύτηκα στο δάσος και αντί να με βοηθήσετε, με τρομάξετε; | Θα τα πω όλα στους γονείς σας! | Ανησυχεί και η δική μου λαγονό-οικογένεια. | Φοβάμαι! Θέλω να γυρίσω σπίτι μου. Στην έκπληξη της επιστροφής στο σπίτι (15γ) το κορίτσι που δεν ήθελε να συμμετάσχει συναντά: την αλέπου που είναι φίλη με το λαγό και της προτείνει να πάνε ξανά μαζί στο δάσος και να σώσουνε το λαγό, ενώ σε άλλη ιστορία το κορίτσι συναντά τον ίδιο το λαγό που έχει δραπετεύσει μόνος του και τη συχνορεί για όλη αυτή τη συμπεριφορά και προτείνει να γίνουν φίλοι. Τα παιδιά στο κλείσιμο αναγνωρίζουν τις οπτικές των άλλων, είτε πρόκειται για ανθρώπους είτε για ζώα: Ο καμιένος ο λαγός, τι κρίμα όλα αυτά που του έκαναν. | Δε θα ήθελα με τίποτα να ήμουνα αυτός ο λαγός! | Γιατί το κορίτσι έκανε όλα αυτά αφού δεν ήθελε; | Θα μπορούσα να πει «δε θέλω» και να μην κάνει παρέα με αυτά τα κορίτσια. Εγώ αυτό θα έκανα πάντως.

Στην τελευταία συνάντηση με τις κούκλες, οι μαθητές δε θέλουν να τις αποχωριστούν και στενοχωρούνται που εκείνες θα μας αποχαιρετίσουν. Όταν τα παιδιά μίλησαν ως κούκλες για τους μαθητές του προγράμματος (16α) εξέφρασαν ανάμεικτα συναισθήματα: Λυπάμαι που πρέπει να φύγουμε, αλλά νομίζω να περάσαμε πολύ ωραία μαζί σας! | Εγώ χαίρομαι που δε θα σας ξαναδώ γιατί είστε πολύ ευγενικοί και μας μάθατε όλα | Εγώ σας χαιρετώ και πέρασα ωραία με όλα τα χεράκια που με ζωντάνεψαν! | Εγώ χάρηκα γιατί έβαλα πολλούς στη φυλακή, αλλά και γιατί έβγαλα πολλούς απ' τη φυλακή! Στο δεύτερο μέρος (16β) ξαναζωντάνεψαν οι ιστορίες με το σκύλο που αρρώστησε (2β) ήταν ανάμεικτα συναισθήματα: Δε θα ήθελα με τίποτα να ήμουνα αυτός ο λαγός! | Θα μπορούσα να πει «δε θέλω» και να μην κάνει παρέα με αυτά τα κορίτσια. Εγώ αυτό θα έκανα πάντως.
μπροστά στο τζάκι, ξανά η ιστορία με το φτωχό και τον πλούσιο (6α), που έχουν τώρα πια αγοράσει ένα σκυλάκι και το φροντίζουν μαζί.

Στην άσκηση με τις κούκλες στο κέντρο τα παιδιά θυμήθηκαν διάφορα μικρά περιστατικά, αλλά πιο ολοκληρωμένα αναφέρθηκαν σε δυο κυρίως ιστορίες. Ήταν αυτές σε σχέση με τα μοναχικά παιδιά στο διάλειμμα (κατάσταση 8) και με την κοροϊδία του λαγού (κατάσταση 15). Όσον αφορά τις κούκλες υπήρξε η ταύτιση του κυνηγού με το κυνήγι των ζώων μέχρι την εξαφάνισή τους, του βασιλιά με την απαγόρευσή της εξόδου της κόρης, του σκύλου με το παιχνίδι με την πριγκίπισσα, του αλόγου με τη διοργάνωση του πάρτι-έκπληξη για τα γενέθλια του, του αγοριού και του κοριτσιού με τη μοναξία στο διάλειμμα, της αλεπού με το ρόλο της ανακρίτριας, του λαγού με την κοροϊδία για τα αυτία του, της πριγκίπισσας με την αναπάντηση συνάντησή της με το τιμωρημένο αγόρι.

Στο κλείσιμο των συμμετέχοντων σε σχέση με τις κούκλες ο καθένας ήταν ελεύθερος να εκφράσει ό,τι ήθελε προς αυτές τις φιγούρες που τόσες μέρες ήταν μαζί μας και μας κρατούσαν συντροφιά. Τα περισσότερα θέλησαν να χειροψηφίσουν καμία φιγούρα και μίλησαν για μια πολύ συγκεκριμένη σειρά εκδηλώσεων: μια ομάδα από κούκλες που μάθαμε πολλά | μια ομάδα από κούκλες που μάθαμε πολλά | μια ομάδα από κούκλες που μάθαμε πολλά | χρητίσαμε τσακωμό | γελάσαμε και με πράγματα που δε θα πρέπει να γελάμε | μάθαμε να βλέπουμε αυτό που σκέφτεται ο άλλος | μάθαμε να παίζουμε καλύτερα. Ένα αγόρι πήρε το λόγο και παίρνοντας στο χέρι την αλεπού είπε: Να προσέχετε τι λέτε και τι κάνετε, αλλιώς η αλεπού θα σας βρω και θα σας τιμωρήσω! Ένα κορίτσι πήρε στο χέρι το σκύλο και είπε: Αυτός είναι ο πιο πιστός φίλος του ανθρώπου! Να τον αγαπάμε και να τον το δείχνουμε ότι τον αγαπάμε!

Εκτός από τα συμβάντα κατά τη διάρκεια των προγραμματισμένων δράσεων, σημαντικό είναι να καταγραφεί και ο τρόπος συνεργασίας των παιδιών στις τυχαίες συναντήσεις ζευγαριών, τριάδων ή τετράδων. Κατά τις πρώτες συναντήσεις υπήρχαν έντονα διασπαστικές στιγμές στη ροή του προγράμματος. Σταδιακά, εξομαλύνθηκαν όλες αυτές οι αναταραχές και τα παιδιά συγκεντρώνονταν πιο εύκολα στο χώρο και συμμετείχαν καλύτερα: χαμόγελο,
μικροκινήσεις, βλέμματα. Οι ομάδες ψιθυριστά συνεννοούνταν, όταν επρόκειτο για προετοιμασία ιστορίας, ενώ ταυτόχρονα περίμεναν υπομονετικά τη σειρά τους για την παρουσίασή του δρώμενον της ομάδας τους. Κατά το κλείσιμο/αναστοχασμό της κάθε συνάντησης τα παιδιά μόνα τους ήταν σε θέση να αξιολογήσουν όσα συνέβησαν και να εστιάσουν στο πιο σημαντικό για εκείνα. Οι σκέψεις και οι προτάσεις τους φανέρωναν βαθιά κατανόηση της κάθε κατάστασης προς αναπαράσταση και αναζητούσαν λύσεις τόσο κατά τη διάρκεια της εξέλιξης των θεατρικών ιστοριών όσο και κατά το κλείσιμο των εργασιών ημέρας.

Η χρήση της γαντόκουκλας βοήθησε σημαντικά στην ανάληψη και υπόδυση ρόλων, καθώς τα παιδιά με ευκολία χρησιμοποίησαν τις κούκλες και δημιούργησαν ιστορίες. Η κίνηση της κούκλας ήταν φυσική εκ μέρους των παιδιών, ξοφορή σε σημεία που χρειαζόταν, οδηγώντας στην ταυτισμό της με τους θεατές. Μέσα από τις ιστορίες εκφράστηκε μια πληθώρα συναισθημάτων από τη χαρά μέχρι το θυμό και από τη λύπη μέχρι τον ενθουσιασμό. Επίσης, η παιδιά εκμεταλλεύτηκαν στο έπακρο τις δυνατότητες αναπαράστασης. Με τη χρήση ζώων στις ιστορίες δημιούργησαν με ανέσει και πρωτοτυπία αυτοσχεδιασμούς αποκλειστικά με τη συμμετοχή ζωόμορφων φιγούρων ή την εμπλοκή σε διαλόγους μεταξύ ζωόμορφων και ανθρωπόμορφων κουκλών.

Τέλος, σε αυτό το ημερολόγιο παρατήρησης συμπληρώνουμε πως σε κάθε επόμενη συνάντηση, θυμίζαμε συνοπτικά τι συνέβη την περασμένη φορά, ενημερώνοντας για τα πιο σημαντικά σημεία τα άτομα που τυχόν απουσίαζαν. Επίσης, σημειώνουμε πως οι πρώτες ασκήσεις προθέρμανσης δεν καταγράφηκαν εδώ αλλά συνοπτικά στο ότι ο στόχος τους ήταν να αποφορτίσουν την ατμόσφαιρα, σκορπώντας πολλά γέλια στην αίθουσα. Τα παιδιά γνώριζαν ήδη μετά τις πρώτες συναντήσεις πως θα ξεκινήσουμε με κάτι πάρα πολύ αστείο και το περίμεναν πώς και πώς. Σημειώνουμε μόνο το χαρακτηριστικότερο ίσως σχόλιο από μαθητή στην άσκηση προθέρμανσης, κατά την οποία όποιος ήθελε φορούσε μια κούκλα στο χέρι και έλεγε ό,τι ήθελε στους θεατές με τη φωνή και το συναίσθημα της κούκλας (13η συνάντηση). Γεμάτος ενθουσιασμό με την κούκλα του αγοριού στο χέρι ο μαθητής λέει απευθυνόμενος προς τους θεατές: Καλημέρα, παιδιά! Σήμερα είμαι πολύ χαρούμενος γιατί σας ξαναβρίσκω και θα παίξουμε! Έχουμε γίνει σαν οικογένεια!
Ως κλείσιμο όλων των συναντήσεων και μετά από προτροπή των μαθητών/τριών πραγματοποιήσαμε μια εκδήλωση στο χώρο του σχολείου κατά την οποία οι συμμετέχοντες της ΠΟ θέλησαν να παρουσιάσουν με τις κούκλες της παρέμβασης μικρές θεατρικές σκηνές σε κείμενα που είχαν γράψει οι ίδιοι, με αφορμή όλες εκείνες τις ιστορίες που αυτοσχεδίασαν. Η υλοποίηση του αιτήματος των μαθητών συμφωνούσε και με την πρόταση που υποστήριξε η Buckley (2015: 70) σχετικά με το όφελος της παρακολούθησης των κουκλοθεατρικών δρώμενων από μαθητές άλλων τάξεων του σχολείου. Η παράσταση δόθηκε τον Ιούνιο του 2017, σε πρωινό ώραριο για τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς από τις άλλες τάξεις και σε απογευματινή ώρα για τους γονείς και κηδεμόνες. Η όλη προετοιμασία των δράσεων για την ενσυναίσθηση δηλώθηκε και εγκρίθηκε ως πολιτιστικό πρόγραμμα στη Διεύθυνση Α’ βάθμιας Εκπαίδευσης Γ’ Αθήνας, η οποία μας χορήγησε και τη σχετική βεβαίωση (βλ. Παράρτημα).

3.2.2 Συνεντεύξεις

Έπειτα από την επεξεργασία του διαθέσιμου ηχογραφημένου υλικού παρουσιάζουμε με τη μορφή έκθεσης τις σκέψεις των εκπαιδευτικών που ζητήσαμε τη γνώμη τους σε σχέση με τα συγκεκριμένα θέματα της έρευνας. Οι εστιασμένες συνεντεύξεις δόθηκαν τόσο από τη δασκάλα της τάξης όσο και από άλλους εκπαιδευτικούς που δίδαξαν στην ΠΟ της Δ’ τάξης κατά το τρέχον έτος της έρευνας. Υπενθυμίζουμε την επιθυμία που έγινε σεβαστή, αυτή της ανώνυμης παρουσίασης των περιγραφών των εκπαιδευτικών στο παρόν γραπτό.

Ζητήσαμε αρχικά από τη δασκάλα της τάξης να μας περιγράψει τη γενική εικόνα του τμήματος, εστιάζοντας στο χρονικό διάστημα από το Νοέμβριο μέχρι και το Μάρτιο, όσο δηλαδή διήρκησε η δική μας παρέμβαση. Η δασκάλα περιέγραψε την τάξη ως μια ατμόσφαιρα όπου μέχρι τα Χριστούγεννα επικρατούσε ένας εντάξεις μεταξύ των μαθητών. Συγκ. διέκοπτε το μάθημα, επιβάλλοντας την ησυχία, ενώ άλλες φορές απλώς σταματούσε και κοιτούσε επίμονα τα άτομα που διέκοπταν τη διδασκαλία με το να σχολιάσουν κάτι ή να γελάσουν. Σταδιακά, αυτή η συχνήτητα αυτής της συμπεριφοράς άρχισε να μειώνεται. Τα παιδιά από το Φεβρουάριο και μετά άρχισαν να εργάζονται με
έναν τελείως διαφορετικό τρόπο μέσα στην τάξη. Έμοιαζαν πιο συγκροτημένα και δε διέκοπταν τη διδασκαλία αν δε συνέβαινε κάτι σημαντικό. Τηρούσαν μόνα τους τη σειρά όταν σήκωναν το χέρι για να πουν μάθημα, δε διέκοπταν τους συμμαθητές τους για να πουν αυτό που εκείνα ήθελαν και συμμετείχαν ομαδικά σε ό,τι γινόταν εντός της τάξεως. Για παράδειγμα, ένα αστείο περιστατικό ήταν ξαφνικά αστείο για όλη την τάξη. Αντίστοιχα, μια αυστηρή επίπληξη της δασκάλας προς ένα μαθητή, φαινόταν στα πρόσωπα των παιδιών σα να γινόταν η παρατήρηση προς καθέναν προσωπικά. Έμοιαζε να απορροφούσε όλη η τάξη μαζί, ως σύνολο, την αντίδραση σε κάθε ερέθισμα που δινόταν. Σε σχέση με τη μεταξύ τους επικοινωνία, η δασκάλα της τάξης μάς τόνισε πως οι μαθητές κατά την έναρξη του σχολικού έτους δισκολεύονταν να συνεργασθούν μεταξύ τους, ένα πρόβλημα που κουβαλούσαν ήδη από την προηγούμενη σχολική χρονιά. Από τον Φεβρουάριο και μετά παρατήρησε μια πιο βοηθητική συμπεριφορά των παιδιών μεταξύ τους. Δανείζονταν πιο εύκολα ο ένας από τον άλλο γραφική ύλη που τυχόν κάποιος ξεχνούσε να φέρει από το σπίτι, μια άσκηση στα μαθηματικά που δεν μπορούσε κάποιος μαθητής να τη λύσει, κάποιος άλλος, ίσως ο διπλανός του, ψιθυριστά του έλεγε πώς να οδηγηθεί στο αποτέλεσμα, χωρίς να του δίνει έτοιμη τη λύση και γενικά αναπτύχθηκε η αίσθηση της φροντίδας και της έγνοιας του άλλου. Μια διαπίστωση επίσης είναι ότι περιορίστηκαν οι προστριβές μεταξύ τους, αγόρια με κορίτσια. Η τάξη ξεκίνησε με έντονες αψιμαχίες και χωρίστηκαν σε δύο παρατάξεις: αγόρια και κορίτσια. Συμφωνήθηκε ανακωχή πριν τα Χριστούγεννα και οι πρώτοι μήνες του έτους 2017 κυλούσαν σχετικά ήρεμα, τουλάχιστον ανώδυνα. Η κατάσταση αυτή βελτιώθηκε σημαντικά από το Φεβρουάριο και μετά. Τα παιδιά άρχισαν να ξαναπαίζουν όλα μαζί ή σε μικρότερες ομάδες στο προαύλιο χωρίς να έχουν τέτοιου είδους διαφορές να λύσουν. Κάποια αγόρια θα παίξουν ποδόσφαιρο στο διάλειμμα, κάποια κορίτσια θα καθίσουν στο πεζούλι να μιλήσουν μεταξύ τους και να φάνε κάτι, αλλά σε καμία περίπτωση δεν αντιμετωπίστηκε ξανά αυτό το φαινόμενο της αρχής του σχολικού έτους που δίχασε την τάξη. Στα θράνια συνήθως το σκεπτικό της δασκάλας είναι να τοποθετεί ένα αγόρι κι ένα κορίτσι μαζί. Την τρέχουσα χρονιά, μετά από τις έντονες καταστάσεις του Σεπτεμβρίου, αυτό φαινόταν ακατόρθωτο. Από το Μάρτιο και μετά, άλλαξε και αυτή η κατάσταση με τα παιδιά όχι μόνο να κάθονται στο ίδιο θράνιο
αγόρι με κορίτσι, αλλά να τα πηγαίνουν και πολύ καλά μεταξύ τους. Επίσης, ελαττώθηκε σημαντικά ο αριθμός επισκέψεων των μαθητών στο γραφείο κατά τα διαλείμματα, σε σχέση με το χρονικό διάστημα πριν το κλείσιμο για τις γιορτές των Χριστουγέννων. Αυτό το γεγονός η δασκάλα το αποδίδει στο ότι τα παιδιά διαχειρίζονται καλύτερα πλέον μόνα τους τα θέματα που τους απασχολούν και δε χρειάζονται την επίβλεψη ή τη γνωμοδότηση τρίτων. Κατανοούν καλύτερα το διαφορετικό τρόπο σκέψης, ανιχνεύοντας την ύπαρξη της ενσυναίσθησης. Φυσικά, όλο αυτό το κλίμα, καταλήγει η δασκάλα της τάξης, επηρέασε και τη δική της ψυχολογία και τη γενική εικόνα της τάξης με αντίκτυπο τους καλύτερους βαθμούς που αποδίδονταν σε κάθε επόμενο τρίμηνο.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκε και ο γυμναστής της τάξης, ο οποίος έκανε λόγο για μεταστροφή του κλίματος της συνολικής ομάδας μαθητών προς το γονιμότερο, κατά το χρονικό διάστημα της δικής μας παρέμβασης. Στα παιχνίδια της γυμναστικής συμβαίνουν οι περισσότεροι τσακωμοί και συγκρούσεις και υψηλά τα αποτελέσματα. Αντίθετα απ’ ό,τι ήταν προηγούμενο, τα παιδιά κατέληγαν σε κάθε πλευρά τη νίκη σε κάθε παιχνίδι, επιχειρώντας να την καταχωρήσουν σε ένα συνολικό σκορ αντιπαράθεσης αγοριών - κοριτσιών. Επιχειρήθηκε και ένας άλλος τρόπος καταμέτρησης των αποτελεσμάτων, αλλά αυτό δεν έγινε. Ακόμη και οι αναβολές παιχνιδιών ή οι παραδειγματικές τιμωρίες δεν βοήθησαν στην πορεία για ένα πιο ειρηνικό κλίμα.

Αλλωστε, ένας λόγος συχνής διαφωνίας ήταν το οτι δεν είχαν αντιληφθεί σωστά όλους τους κανόνες με αποτέλεσμα να θέτουν το εαυτό τους εκτός παιχνιδιού λόγω αφηρημάδας ή επειδή κάποιος τους μιλούσε την ώρα της εξήγησης των κανόνων. Κάποια στιγμή τότε είναι ότι το σκορ των φύλων σταμάτησε να καταμετράται, καθώς και τα παιδιά ξανάγιναν τάξη ή πιο σωστά ομάδα. Οι προστριβές και οι συγκρούσεις
μειώθηκαν, οι μικροπαρεξηγήσεις λύνονταν πριν και γίνουν μεγάλες και όποια εμπόδια
υπήρχαν στην επικοινωνία των μαθητών κάμψθηκαν γρήγορα και ανεπιστρεπτή.

Τη συνολική εκτίμηση της τάξης μάς περιέγραψε και η εικαστικός του τμήματος,
εκόνα που δε διαφοροποιείται από τις παραπάνω περιγραφές. Οι μαθητές στην αρχή της
χρονιάς δεν μπορούσαν να συνεργασθούν όσον αφορά πιο ομαδικές εργασίες. Έθελαν να
παράγουν τα δημιουργήματα της ημέρας είτε μόνοι τους είτε σε αποκλειστική
συνεργασία με τους πολύ κοντινούς τους φίλους. Επίσης, έργα διαφόρων μαθητών συχνά
γίνονταν αφορμή για περιπαιχτικά σχόλια, τα οποία συνεχίζονταν και κατά την ώρα του
dιαλείμματος. Υπήρχε μέχρι περίπου την περίοδο των Χριστουγέννων ένα κλίμα έντονου
ανταγωνισμού, παροτρύνοντας την εικαστικό να τους βαθμολογεί σε καθεμία δημιουργία
όταν η κρατούν ένα συνολικό σκορ αγοριών εναντίον κοριτσιών. Επίσης, υπήρχαν
μέρες που τα παιδιά έψαχναν τρόπο την ώρα του μαθήματος να σχολιάσουν αρνητικά τις
προσπάθειες των άλλων μαθητών. Από το νέο έτος σταδιακά άρχισε να εκτονώνεται
αυτό το κλίμα και να αναπτύσσονται μια άμιλλα μεταξύ τους. Έπαιξαν οι σχολιασμοί στα
έργα άλλων, έπεσαν οι τόνοι κριτικής του άλλου και το μάθημα πήρε άλλη διάσταση. Τα
παιδιά μπορούσαν να συνεργασθούν μεταξύ τους, να προτείνουν πράγματα, να βρουν
λύσεις και ιδέες.

Μια ακόμη σημαντική κατάθεση έχουμε από τη δασκάλα της μουσικής, η οποία
ενώ στην αρχή της χρονιάς αισθανόταν απογοητευμένη από τη συμπεριφορά της τάξης,
καταλήγει προς το τέλος της χρονιάς να δημιουργεί τη χορωδία από αυτή την ομάδα
παιδιών. Κάνει λόγο για άλλη εικόνα πριν τις γιορτές των Χριστουγέννων και για άλλη
κάποιο περίπου μετά το Φελβάρη. Τα παιδιά εκφράζονταν πολύ εύκολα μέσω του
τραγουδιού. Ουσιαστικά, αυτή η τάξη είχε καταφέρει να δημιουργήσει εσωτερικά ένα
tαμπού: ότι δηλαδή το να τραγουδάμε την ώρα της μουσικής είναι ανόητο. Σε αρκετά
tραγουδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος η μουσικής αντλαμβάνονταν πως τα παιδιά
αντάλλασσαν συνωμοτικές ματιές μεταξύ τους, χωρισμένα σε μικρές ομάδες, υπονομεύοντας και κοροϊδεύοντας ίσως άλλα παιδιά. Αυτή η κατάσταση έγινε τόσο
φορτική λίγο πριν τις γιορτές των Χριστουγέννων που το μάθημα γινόταν με μεγάλη
dυσκολία. Απο το νέο έτος σταδιακά αυτή η κατάσταση άρχισε να εκτονώνεται. Οι
μαθητές μόνοι τους απελευθερώθηκαν από αυτό το ταμπού, την κατάσταση ουσιαστικά
που τα κρατούσε στάσιμα στο μάθημα. Έδειξαν ζήλο στο να μάθουν νέα τραγούδια και μάλιστα τα τραγουδούσαν ακόμη και στα διαλείμματα, ειδικά όταν ενημερώθηκαν πως θα αποτελέσουν μέλη της χορωδίας του σχολείου. Σύμφωνα με τη δασκάλα μουσικής όλη αυτή μεταστροφή ήταν για εκείνη μια αναπάντεχη αλλαγή.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η εκτίμηση δύο ακόμη συναδέλφων εκπαιδευτικών όσον αφορά τον τρόπο διαχείρισης του χρόνου της ΠΟ κατά τα διαλείμματα εντός του σχολικού οραρίου. Οι δυο δασκάλες μάς μίλησαν σχετικά με τον τρόπο που τα παιδιά εκμεταλλεύονταν το χρονικό διάστημα των διαλειμμάτων τους, με αφορμή την εμπειρία τους όταν εκείνες εκτελούσαν την προγραμματισμένη εφημερία τους στον προαύλιο χώρο του σχολείου, μια φορά την εβδομάδα. Και οι δυο εξέφρασαν την ιδια ακριβώς σκέψη: η αρχή της σχολικής χρονιάς βρήκε την τάξη αυτή αποδιοργανωμένη, κατάσταση η οποία μεταφέρθηκε και στο χώρο της αυλής. Τα παιδιά δεν κατάφερναν να ολοκληρώσουν όποιο ομαδικό παιχνίδι ξεκινούσαν γιατί αμέσως άρχιζαν οι ζαβολιές και η παραβατικότητα των κανόνων. Οι συχνοί τσακοί της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών ήταν καθημερινότητα για τους εφημερεύοντες δασκάλους, ενώ πολλά περιστατικά κατέληγαν στην «ετυμηγορία της διεύθυνσης». Η κατάληξη συνήθως ήταν να σταματήσουν τα παιδιά να παίζουν το συγκεκριμένο παιχνίδι που άρχιζαν, να αλλάξουν παρέες και να το συνεχίσουν ή να βρουν κάτι άλλο να κάνουν με λιγότερα άτομα. Κάθε νέα προσπάθεια αποκατάστασης των σχέσεων ήταν καταδικασμένη να αποτύχει. Από το Φεβρουάριο και μετά, τα παιδιά αυτά βελτίωσαν την κοινωνική τους συμπεριφορά, παραμέρισαν τις προσωπικές τους επιθυμίες και τις εριστικές συμπεριφορές και ανταποκρίθηκαν σε ένα κάλεσμα για παιχνίδι χωρίς αντιπαλότητες. Αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας ήταν η διατήρηση ή και σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ τους, η συνεργασία με καλή διάθεση και το γενικότερο ευχάριστο κλίμα που επικρατούσε κατά τα διαλείμματα.

Συγκεντρωτικά, ως μια συνολική αποτίμηση μπορούμε να μιλήσουμε για την πειραματική μας ομάδα ως μια τάξη δυο εποχών. Κατά την πρώτη, η οποία χρονικά υφίσταται μέχρι τα Χριστούγεννα, τα παιδιά της τάξης φαίνεται να λειτουργούν μέσα σε ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο, χωρισμένα σε μικρές ομάδες ή να ενεργούν υπό την ομπρέλα του φύλου, αγόρια ενάντια στα κορίτσια. Αρκετά από τα μαθήματα του διδακτικού έτους
λειτουργούν ως αφορμή για σχολιασμούς, κοροϊδίες υπό τη γενική πίεση για οποιαδήποτε είδους επιβεβαίωση ατομική ή ομαδική όσον αφορά το φύλο. Το κλίμα συνεργασίας δεν ευδοκιμεί και διάφορες απόπειρες αλλαγής της κατάστασης εντός της τάξεως φαίνεται να αποτυχήσουν. Μετά τις γιορτές των Χριστουγέννων και από το Φλεβάρη πιο έντονα καταγράφεται μια είδους μεταστροφή του κλίματος. Χωρίς να μπορεί να γίνει πιο συγκεκριμένη χρονικά, αποδίδεται περίπου αυτή την περίοδο και ευρύτερα από τον ερχομό του 2017. Τα παιδιά εγκαταλείπουν προηγούμενες συμπεριφορές, ανασυγκροτούνται, συνεργάζονται και αλληλοβοηθούνται σε καθημερινά πράγματα, λειτουργούν υποστηρικτικά και ενθαρρυντικά, δημιουργώντας μια νέα πραγματικότητα. Σε αυτή τη νέα κατάσταση, μαθητές και εκπαιδευτικό προσωπικό λειτουργούν πολύ πιο αρμονικά, τόσο στις αίθουσες διδασκαλίας όσο και στον προαύλιο χώρο, κερδίζοντας οι μεν την εύνοια των δε. Κλείνουμε αυτόν το συμπερασματικό κύκλο με τις πέντε δημοφιλέστερες λέξεις των συνεντεύξεων που πραγματοποιήσαμε, οι οποίες ήταν: κλίμα, αλλαγή, κατάσταση, μεταστροφή και συνεργασία.
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 | Συμπεράσματα

4.1 Συζήτηση

Από το Νοέμβριο του 2016 ως το Μάρτιο του 2017 υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα-δράση σε Δημοτικό σχολείο του Περιστερίου, σε 46 μαθητές της Δ’ τάξης ηλικίας 9-10 ετών, επιδιώκοντας να εκτιμήσουμε αν ο κουκλοθεατρικές τεχνικές που θα χρησιμοποιούσαμε, θα οδηγούσαν στην αύξηση των ποσοστών ενσυναίσθησης των μικρών μαθητών. Η επεξεργασία των ποσοτικών και ποιοτικών μέσων συλλογής υλικού (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και καταγραφές παρατήρησης) καταλήγει σε μια σειρά ευρημάτων, κάποια από τα οποία επιβεβαιώνουν τις αρχικές υποθέσεις μας και τις σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί, ενώ κάποια άλλα εκπλήσσουν ίσως με την εκτίμηση που δίνουν τόσο ως προς τις υποθέσεις μας όσο και ως προς τις σχετικές έρευνες που έχουν εκπονηθεί. Το κύριο διερευνητικό μας ερώτημα, αν δηλαδή τα επίπεδα ενσυναίσθησης βελτιώνονται επετείο από την παρέμβαση που πραγματοποιείται με τη χρήση κουκλοθεατρικών τεχνικών, απαντάται μέσα και από τα ποσοτικά και από τα ποιοτικά δεδομένα. Οι τιμές του δείκτη Cronbach του ερωτηματολόγιο της Bryant (1982) που χρησιμοποιήσαμε εκτιμώνται ως αρκετά υψηλές όσον αφορά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και στη δική μας έρευνα. Η τιμή για την ΠΟ ήταν α= .863 και για την ΟΕ α= .907 (βλ. Πίνακα 1). Ακόμη και κατά το διαχωρισμό των 22 ερωτήσεων σε τρεις υποομάδες, σύμφωνα με τον προτεινόμενο δομικό χωρισμό των Lasa Aristu et al. (2008) οι τιμές παρέμειναν σε υψηλά επίπεδα: α= .726 για τα 9 στοιχεία Κατανόησης συναισθημάτων, α= .804 για τα 7 στοιχεία Συναισθημάτων θλίψης και α= .730 για τα 7 στοιχεία των Δακρυϊκών αντιδράσεων (βλ. Πίνακα 2). Επίσης, σύμφωνα με τις σχετικές μετρήσεις ακόμη και στην ενδεχόμενη αφαίρεση οποιουδήποτε στοιχείου του ερωτηματολογίου δε φάνηκε να επηρεάζεται η γενική εικόνα του δείκτη (βλ. Πίνακες 4-6).

Επιπλέον, οι δύο ομάδες δείγματος της έρευνας, η ΠΟ και η ΟΕ, ξεκίνησαν από τα ίδια περίπου επίπεδα ενσυναίσθησης, όπως έδειξε το Mann-Whitney test που εφαρμόσαμε (Πίνακες 8-9). Και οι δύο ομάδες διαπιστώθηκε πως κυμαίνονταν πριν τις 16 συναντήσεις που πραγματοποιήσαμε στα ίδια περίπου ποσοστά, χωρίς αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ τους. Σε κάποια από τα ερωτήματα προηγούνταν η πειραματική ομάδα
ενώ σε άλλα η ομάδα ελέγχου. Μετά την εφαρμογή των κουκλοθεατρικών δράσεων και την εκ νέου συμπλήρωση του ερωτηματολογίου τα ποσοστά ενσυναίσθησης για την πειραματική ομάδα αυξήθηκαν σε όλα ανεξαρτήτως τα στοιχεία του ερωτηματολογίου. Μάλιστα σε δύο ερωτήματα, συγκεκριμένα στα στοιχεία 6 και 12, η στατιστική διαφορά που διαπιστώνεται είναι σημαντική. Πρόκειται για δυο ερωτήματα στα οποία πριν την παρέμβαση προηγούνταν η ΟΕ ενώ μετά την παρέμβαση η ΠΟ αύξησε σημαντικά τα ποσοστά της και προηγήθηκε, την ίδια στιγμή που η ΟΕ υποχώρησε από τις τιμές που σημειώνει κατά την πρώτη μέτρηση. Επιπλέον, εφαρμόσαμε το Wilcoxon Signed Ranks test (Πίνακας 10) προκειμένου να μετρήσουμε το ίδιο δείγμα σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές λόγω μη κανονικής κατανομής. Παρατηρούμε πως οι απαντήσεις που δόθηκαν στο δεύτερο ερωτηματολόγιο ήταν παραπλάνες με αυτές που δόθηκαν στο πρώτο, τόσο για την ΠΟ όσο και για την ΟΕ. Ειδικότερα, όποια διαφοροποίηση καταγράφηκε για την ΠΟ ήταν μόνο από το αρνητικό προς το θετικό ποσοστό της ενσυναίσθησης, ενώ για την ΟΕ οι μικροαλλαγές που εντοπίζονται συμβαίνουν και προς τη θετική και προς την αρνητική μέτρηση της ενσυναίσθησης.

Όσον αφορά τις συγκριτικές στατιστικές αναλύσεις με άξονα τα δύο φύλα, αυτές μας εκπλήσσουν σε σχέση με το ποια ομάδα μαθητών, τα αγόρια ή τα κορίτσια, δείχνει τα μεγαλύτερα ποσοστά ενσυναίσθησης. Φωτίζοντας τα δευτερεύοντα διερευνητικά ερωτήματα, η έρευνα μάς φανέρωσε πως τα υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης, τόσο για την ΠΟ όσο και για την ΟΕ, εμφάνισαν τα αγόρια, διαψεύδοντας τις αρχικές υποθέσεις (βλ. Πίνακα 12). Τα αγόρια της πειραματικής ομάδας εμφάνισαν τη δεξιότητα σε ποσοστό που εκτιμήθηκε στο 56,5% και συγκριτικά με τα κορίτσια ήταν κατά 13% υψηλότερη η τιμή αυτή. Τα αγόρια της πειραματικής ομάδας εμφάνισαν τη δεξιότητα στο σύνολο όσον αφορά την εκδήλωση ενσυναίσθησης και προς τα δύο φύλα, αφήνοντας τα κορίτσια πιο πίσω. Αυτές οι διαπιστώσεις φαίνεται να ακολουθούνται και από τις σημειώσεις του ερευνητή, καθώς αρκετά αγόρια από πολύ νωρίς και σε μεγάλη συχνότητα, σε σχέση με τα κορίτσια, έδειχναν να εμβαθύνουν περισσότερο στις οπτικές των άλλων μέσω των κουκλοθεατρικών ρόλων που αναλάμβαναν επί σκηνής. Η τάση αυτή σήμανα με τους αριθμούς της δικής μας μελέτης έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες (Strayer, & Roberts, 1997: Eisenberg, & Lennon, 1983· Bryant, 1982· Hoffman, 1977). Υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια εντοπίζονται σε σχετικές έρευνες (Feshbach, & Feshbach, 1987: 1340), οι οποίες ωστόσο δεν εμφανίζουν μεγάλη συχνότητα. Τα ευρήματα μας ίσως επιβεβαιώνουν την έρευνα των Michalska, Kinzler, & Decety (2013: 22-32), οι οποίοι στέκονται επιφυλακτικοί ως προς τη γενικότερη τάση της βιβλιογραφίας που δίνει το προβάδισμα της ενσυναίσθησης στα κορίτσια. Τέλος, η σχέση της ενσυναίσθησης ατόμων του ίδιου φύλου φαίνεται να ακολουθεί και από τη δική μας έρευνα μόνο κατά το ήμισυ (βλ. Πίνακα 13), σε ό,τι δηλαδή αφορά τα αγόρια και την εκδήλωση ενσυναίσθησης προς τα αγόρια (Feshbach, & Roe, 1968: 144).

Ας εξετάσουμε στο σημείο αυτό αν η αύξηση των ποσοστών ενσυναίσθησης μέσω της παρέμβασης που πραγματοποιήσαμε οδήγησε και στην αύξηση της ενεργητικής ακρόασης των συμμετεχόντων. Οι παρατηρήσεις που καταγράφαμε στο ημερολόγιο δημιουργούσαν την αίσθηση πως οι μαθητές «μετα-κινήθηκαν» κατά το χρονικό διάστημα των 16 συναντήσεων. Κατά τις πρώτες συναντήσεις μας αρκετοί από
αυτούς δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν τις αναπαραστάσεις χωρίς να σχολιάζουν μεταξύ τους όσα διαδραματίζονταν, ενοχλώντας ταυτόχρονα και τους γύρω τους. Επίσης, αρκετές φορές διέκοπταν τις δράσεις είτε για να σχολιάσουν κάτι άσχετο με τα όσα συνέβαιναν εκείνη την ώρα είτε για να απαντήσουν κάτι στα κύκλωμα σχόλιο που είχε προηγηθεί. Σταδιακά και καθώς οι συναντήσεις μας προχωρούσαν, οι συμμετέχοντες συγκεντρώνονταν πολύ περισσότερο σε αυτό που συνέβαινε στους κόλπους της ομάδας. Παρακολουθούσαν προσεκτικότερα τις οδηγίες που δίναμε, αυτοσχεδίαζαν εμβαθύνοντας στην οπτική και την εμπειρία των άλλων ρόλων, παρατηρούσαν ως θεατές με μεγαλύτερη συγκέντρωση τα όσα διαδραματίζονταν επί σκηνής. Όλα αυτά τα καταγεγραμμένα γεγονότα επιβεβαιώνονταν κάθε φορά στον κύκλο συζήτησης γύρω από τις δράσεις της ημέρας. Οι παρατηρήσεις και οι τοποθετήσεις των παιδιών σε σχέση με τα όσα βίωναν σε κάθε δράση, ανακεφαλαίωναν τα βασικότερα σημεία των δράσεων και επαναπροσδιόριζαν ρόλους και καταστάσεις, σύμφωνα με τις δικές τους εμπειρίες και προσλαμβάνουσες. Αυτή η επανατοποθέτηση των μαθητών στον κύκλο με τις συγκεκριμένες αναφορές τους στη δρώμενη τους την ημέρα επιβεβαιώνουν τα αυξημένα ποσοστά ενεργητικής ακρόασης (Young-Adams, 2014: 64). Επίσης, μέσα από το υλικό των συνεντεύξεων διαφαίνεται πως η ενεργητική ακρόαση αναπτύχθηκε όχι μόνο κατά τη διάρκεια των συναντήσεων μας, αλλά διατηρήθηκε και εντός του σχολικού περιβάλλοντος με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές σταδιακά παρακολουθούσαν και συμμετείχαν προσεκτικότερα στην όλη διαδικασία του μαθήματος, χωρίς να διακόπτουν τους συμμαθητές τους για να μεταφέρουν κάτι που συχνά ήταν άσχετο με το διδασκόμενο μάθημα. Επίσης, συγκεκρινόνταν περισσότερο στις οδηγίες και στις εκφωνήσεις ασκήσεων με αποτέλεσμα τη σωστότερη εκτέλεσή τους. Εκτιμούμε λοιπόν πως η ενεργητική ακρόαση καλλιεργήθηκε στους μαθητές και αυτό οφείλεται στην αύξηση των ποσοστών ενεργητικής ακρόασης (Mukherjee, & Basu, 2005: 14- Rogers, 1961· Servellen, 2011: 91).

Ένα ακόμη δευτερεύον ερώτημα θέσαμε σε σχέση με το αν μια ευθεία αυξήθηκε στους βαθμούς των μαθητών. Αυτό απαντήθηκε μέσα από τη φόρμα αξιολόγησης των μαθητών ξεχωριστά
για κάθε τρίμηνο (βλ. Γράφημα 3) αλλά και από όσα μάς μετέφεραν οι εκπαιδευτικοί της τάξης μέσω των συνεντεύξεων. Προς το τέλος του Α’ τριμήνου ξεκίνησαν οι δικές μας παρεμβάσεις (Νοέμβρης 2016) οι οποίες συνεχίστηκαν καθ’ όλη τη διάρκεια του Β’ τριμήνου (Δεκέμβριος-Μάρτιος) και ολοκληρώθηκαν το πρώτο δεκαπενθήμερο του Γ’ τριμήνου (Μάρτιος 2017). Οι μαθητές της ΠΟ ξεκίνησαν το Α’ τρίμηνο από τα ίδια περίπου επίπεδα βαθμών με την ΟΕ. Κατά το Β’ τρίμηνο, ενώ η ΟΕ παρέμεινε στάσιμη καταγράφοντας ελαφριά αυξητικές τάσεις για τα αγόρια, η ΠΟ σημείωσε αύξηση των βαθμών τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια. Τα αγόρια της ΠΟ άγγιζαν σχεδόν το «Αριστο» (Α’), ενώ τα κορίτσια είχαν άριστες επιδόσεις με διάσπαρτα «Πολύ καλά» (Β’), καταγράφοντας και για τα δύο φύλα τον ίδιο σε ποσοστό μέσο ύψος για μαθημάτων και για τις δυο ομάδες δεήματος. Στο Γ’ τρίμηνο τα κορίτσια και τους δυο ομάδον αρίστευσαν, με τα αγόρια της ΠΟ να επιτυγχάνουν το ίδιο αποτέλεσμα, ενώ αυτά της ΟΕ βελτίωσαν ελαφρά τις προηγούμενες επιδόσεις τους. Οι αυξητικές τάσεις των επιδόσεων των μαθητών φάνηκαν και από τις συνεντεύξεις. Οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ευχαριστημένοι τόσο από τις επιδόσεις των παιδιών αλλά κυρίως από τον τρόπο που εκείνα αντιλαμβάνονταν την ουσία των μαθημάτων και της εκπαίδευσης συνολικότερα: έδειχναν εμπιστοσύνη μεταξύ τους, τηρούσαν τις σειρές και τις προτεραιότητες, άκουγαν προσεκτικά και συμμετείχαν στις διαδικασίες, επιβεβαιώνοντας πως είχαν κατανοήσει πλήρως τις οδηγίες που είχαν λάβει και τις είχαν επεξεργαστεί. Επίσης, στα διαλέγματα οι μαθητές ήταν ζεστά να διαχειριστούν μόνοι τους τα προβλήματα τους παρουσίαζοντας στις μεταξύ τους σχέσεις, γεγονός που ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς να βαθμολογήσουν ακόμη πιο γενναιόδωρα συνολικά τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών τους. Άλλωστε, εκτιμούμε πως η όλη προσπάθεια των 16 συναντήσεων φαίνεται να είχε αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών και μετά το πέρας των δράσεων, από τη στιγμή που οι μαθητές μάλλον διατήρησαν τις ποιότητες της ενσυναίσθησης σε όλες τις ενδοσχολικές δραστηριότητες, γεγονός που συμπεραίνουμε ότι αυτή η συσχέτιση ενσυναίσθησης και εκπαίδευσης φαίνεται να επιβεβαιώνει τις λιγοστές σχετικές έρευνες (Feshbach, & Feshbach, 1987: 1336; Goleman, 2010; Gay, 2000), οι οποίες συμπεραίνουν πως τα
υψηλά ποσοστά ενσυναίσθησης οδηγούν σε καλύτερες σχολικές επιδόσεις και επαγγελματικές εξελίξεις.

Το τελευταίο διερευνητικό ερώτημα που εμπεριέχει η έρευνα αυτή αφορά το αν οι επιθετικές συμπεριφορές μαθητών σχετίζονται με τα χαμηλά ποσοστά ενσυναίσθησης που εκείνοι παρουσιάζουν. Σε αυτές τις επιθετικές συμπεριφορές συμπεριλαμβάνονται και τα μεμονωμένα και τα πιο συστηματικά περιστατικά που εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον. Η έρευνα μας υποθέτει πως τα υψηλά ποσοστά ενσυναίσθησης ελαττώνουν τον αριθμό εμφάνισης τέτοιων περιστατικών. Προκειμένου να απαντήσουμε σε αυτές τις σκέψεις, οφείλουμε να ανατρέξουμε στις συνεντεύξεις και τις πολύτιμες πληροφορίες που συλλέγουμε από αυτές. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για δυο περιόδους της σχολικής χρονιάς με κομβικό το χρονικό διάστημα των διακοπών των Χριστουγέννων. Μέχρι το διάστημα των εορτών, διαπιστώνεται από τα λεγόμενά τους μια πρώτη περίοδος έντονων επιθετικών περιστατικών. Τόσο η δασκάλα της τάξης όσο και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί που τοποθετήθηκαν για τις ανάγκες της μελέτης μας, αναφέρθηκαν σε δυο αντίπαλες παρατάξεις, αγοριών και κοριτσιών. Φαίνεται ότι η μια πλευρά στρεφόταν εναντίον της άλλης με οποιαδήποτε αφορμή. Μέσα στην τάξη σημειώνονταν αρκετά περιστατικά λεκτικής επίθεσης, με τη μορφή κοροϊδίας κυρίως, με αποτέλεσμα κάποιες φορές το μάθημα να διεξάγεται με μεγάλη δυσκολία. Η ηλεκτρισμένη ατμόσφαιρα δεν επέβαλε μόνο εντός της σχολικής αίθουσας αλλά και στον προαύλιο χώρο του σχολείου. Εκεί, οι περιστατικά με τους μαθητές της ΠΟ, πλήθος και οποιαδήποτε μορφή τιμωρίας έμοιαζε αναποτελεσματική. Τα διάφορα παιχνίδια την ώρα της γυμναστικής διακόπτονταν βίαια τις πολλές φορές εξαιτίας επιθετικών συμπεριφορών ή κοροϊδευτικών σχολίων μεταξύ συμμαθητών, καταστάσεις που φαίνεται ότι υποκινούνταν από κορίτσια της τάξης.

Ανάλογη κατάσταση εκτιμάται πως επικρατούσε και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, αφού εφημερεύοντας δάσκαλοι υπογραμμίζουν την ύπαρξη επιθετικών φαινομένων μεταξύ των μαθητών, της συσπειρώσεις σε μικρές ομάδες, επισημαίνοντας σε όλους τους τόνους την αδιέξοδη κατάσταση. Με το νέο σχολικό έτος φαίνεται να έχουμε την αρχή μιας μεταστροφής κλίματος, όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πολύ λιγότερα περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ μαθητών, τόσο εντός όσο και
εκτός των σχολικών αιθουσών. Τα παιδιά εμφανίζονται πιο διαλλακτικά, με έντονη προκοινωνική συμπεριφορά, η οποία κατευνάζει τους έντονους τόνους με τους οποίους είχε ξεκινήσει το σχολικό έτος. Οι μαθητές συνεργάζονται αποτελεσματικότερα, επικοινωνούν καλύτερα και μεταφέρουν αυτές τις ποιότητες στον προαύλιο χώρο. Τα διαλείμματα, μετά το Φεβρουάριο κυρίως, είναι γεμάτα με ευχάριστες συναντήσεις μαθητών, οι οποίοι παίζουν μαζί, συζητούν ή περνούν το χρόνο τους κατά πόσο θέλουν μέσα σε ένα κλίμα τελείως διαφορετικό, όπως τονίζουν οι εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί. 

Δεν υπάρχει η συχνότητα των αψιμαχιών των μαθητών, ενώ οι όποιες διαφορές λύνονται με πρωτοβουλίες των ίδιων, χωρίς την εμπλοκή του εκπαιδευτικού προσωπικού ή της διεύθυνσης. Έπειτα από τις παρεμβάσεις μας και την προσπάθεια ενίσχυσης της ενσυναίσθησης των μαθητών με κουκλοθεατρικές τεχνικές, οι μαθητές της ΠΟ που εικάζεται πως υπήρξαν αρκετά επιθετικοί μεταξύ τους, παρουσίασαν κατόπιν μια άλλη εικόνα με εμφανώς λιγότερες περιστατικές και συμπεριφορές. Αυτή η αξιοσημείωτη διαφορά στο συνολικό αριθμό των επιθετικών κρουσμάτων, χωρίς να είναι καταμετρημένες από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, μας επιτρέπουν να ακολουθήσει η έρευνα μας κατά το κλείσιμο κάθε συναντήσεως. Τα ποσοτικά και ποιοτικά μέσα που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα...

4.2 Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη προκειμένου να αποδείξει ότι οι τεχνικές κουκλοθεάτρου μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές της Δ’ Δημοτικού στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησής τους. Η παρέμβασή μας περιλάμβανε 16 συναντήσεις στο 15ο Δημοτικό σχολείο Περιστερίου, κατά τις οποίες οι μαθητές αυτοσχεδίασαν σε ρόλους με χρήση γαντόκουκλων και κατέληξαν σε διάφορα συμπεράσματα κατά το κλείσιμο κάθε συνάντησης. Τα ποσοτικά και ποιοτικά μέσα που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα...
βοήθησαν στη διεξαγωγή συμπερασμάτων, τα περισσότερα εκ των οποίων συμφωνούν με τις αρχικές μας υποθέσεις και ακολουθούν τη βιβλιογραφία. Η χρήση του ερωτηματολογίου Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA), οι συνολικές βαθμολογίες των μαθητών του σχολικού έτους, η συμμετοχική παρατήρηση με την καταγραφή εκ μέρους του ερευνητή καθώς και οι συνεντεύξεις δημιουργούν τις προϋποθέσεις για τον όσο το δυνατόν ασφαλέστερο σχηματισμό κρίσης, όσον αφορά το κύριο ερευνητικό μας ερώτημα και μερικών δευτερευόντων που θέσαμε εξαρχής.

Η κύρια ερευνητική μας υπόθεση επιβεβαιώθηκε και είναι σύμφωνη με τη βιβλιογραφία, αφού οι τεχνικές κουκλοθεάτρου που χρησιμοποιήσαμε κατά την παρέμβαση οδήγησαν στην αύξηση των ποσοστών ενσυναίσθησης στους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Το συμπέρασμα αυτό διεξήχθη τόσο μέσα από το ποσοτικό μέσο που χρησιμοποιήσαμε (ερωτηματολόγιο IECA) όσο και από τις παρατηρήσεις του συμμετέχοντα ερευνητή και τις συνεντεύξεις των δασκάλων της τάξης. Το δευτερεύον ερώτημα σχετικά με το αν τα κορίτσια ή τα αγόρια δείχνουν υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης δεν επιβεβαίωσε υπό την υπόθεσή μας, ωστε τις περισσότερες έρευνες, αφού τα αγόρια αποτέλεσαν για την παρούσα μελέτη την ομάδα εκείνη που κατέγραψε το μεγαλύτερο σκορ στην κλίμακα ενσυναίσθησης της Bryant, αφήνοντας τα κορίτσια στη δεύτερη θέση με σημαντική διαφορά. Η ομάδα των μαθητών της πειραματικής ομάδας ενίσχυσε την ενεργητική της ακρόαση, κρίση που διαμορφώθηκε τόσο από τις καταγραφές του ερευνητή όσο και από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών που εμπλέκονταν με το συγκριμένο τμήμα του δείγματος. Επίσης, η ενσυναίσθηση βοήθησε τους μαθητές να επιτύχουν υψηλότερες επιδόσεις στους μαθήματα τους, πόρισμα που προκύπτει από τις αναλυτικές βαθμολογίες των μαθητών μέσα από τις αξιολογήσεις των δασκάλων τους. Τέλος, ακολουθούντας τη βιβλιογραφική τάση και την υπόθεση της έρευνάς μας, όσο πιο υψηλά είναι τα ποσοστά ενσυναίσθησης που καταγράφονται ανάμεσα στους μαθητές τόσο πιο δραστική είναι η μείωση των συγκρούσεων και των μεμονωμένων ή συστηματικών επιθετικών συμπεριφορών εντός του σχολικού περιβάλλοντος.
4.3 Περιορισμοί


4.4 Προτάσεις για το μέλλον

Επόμενοι ερευνητές θα μπορούσαν να αντιστρέψουν τις αδυναμίες της παρούσας έρευνας-δράσης από τους περιγραφόμενους περιορισμούς. Θα μπορούσαν να διαχειριστούν το βαθυτέρο το εξετάσιμο με δείγμα που θα προέρχεται από συστηματική δειγματολήψια ώστε να επιτραπεί και η γενίκευση των ευρημάτων. Επιπλέον, όσον αφορά τη χρήση ερωτηματολογίων, οι ερευνητές θα μπορούσαν να εκμεταλλευτούν τον αυτοαναφορικό τρόπο συμπλήρωσης τους από μαθητές, συνδυάζοντας τα με επεροαναφορικές μεθόδους, ίσως ερωτηματολόγια ή εκθέσεις αναφοράς από εκπαιδευτικούς ή και από γονείς και κηδεμόνες, προκειμένου να ενισχυθεί
η εγκυρότητα των ευρημάτων. Όσον αφορά τα δευτερεύοντα ερωτήματα της παρούσας έρευνας, μελλοντικοί ερευνητές θα μπορούσαν να εστιάσουν ακόμη περισσότερο σε αυτά, ανάγοντας τα σε κύρια διερευνητικά ερωτήματα και να εξάγουν ασφαλέστερα συμπεράσματα, αναλύοντας τη σχέση της ενσυναίσθησης με τις σχολικές επιδόσεις, την επιθετικότητα ή την ενεργητική ακρόαση. Για το σκοπό αυτό θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν εκτός από τις συνεντεύξεις, σταθμισμένες αυτοαναφορικές ή και ετεροαναφορικές κλίμακες, προκειμένου να διεξαχθούν συμπεράσματα που θα φέρουν έγκυρη και αξιόπιστη γνώση.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα έρευνα-δράση μέσα από 16 συναντήσεις επιχείρησε να εξετάσει αν τα ποσοστά ενσυναίσθησης μαθητών της Δ' τάξης του Δημοτικού σχολείου μπορούν να αυξηθούν με τη χρήση κουκλοθεατρικών τεχνικών. Στα εργαστήρια αυτά, μίαμισης ώρας το καθένα, οι μαθητές έπαιξαν κουκλοθέατρο, αυτοσχεδίασαν δικές τους ιστορίες σε καθορισμένες από τον ερευνητή θεματικές, συνεργάστηκαν και διεξήγαγαν συμπεράσματα μέσα από τις οπτικές των χαρακτήρων που εκείνοι δημιούργησαν. Τα παιδιά είναι έτοιμα να διαχειριστούν οποιαδήποτε κουκλοθεατρική συνθήκη και να παρουσιάσουν στο λεπτό ολοκληρωμένες νοηματικές ιστορίες με αρχή, μέση και τέλος. Επίσης, βρίσκουν ευφάνταστους τρόπους με τους οποίους οι κούκλες κινούνται, μιλούν ή γενικότερα συμπεριφέρονται, προκειμένου να συνθέσουν τις ιστορίες τους. Τα παιδιά είναι έτοιμα να διαχειριστούν οποιαδήποτε κουκλοθεατρική συνθήκη και να παρουσιάσουν στο λεπτό ολοκληρωμένες νοηματικές ιστορίες με αρχή, μέση και τέλος. Επίσης, βρίσκουν ευφάνταστους τρόπους με τους οποίους οι κούκλες κινούνται, μιλούν ή γενικότερα συμπεριφέρονται, προκειμένου να συνθέσουν τις ιστορίες τους. Παράγνουν με τον τρόπο σκέψης τους, προβληματίζουν με την επιλογή των λέξεων που χρησιμοποιούν, χαίρονται και λυπούνται κατά την αναπαράσταση το ίδιο βαθιά. Είναι ένα υλικό διαθέσιμο για έρευνα, μια πάνω από όλα είναι μικρό άνθρωποι που ανακαλύπτουν τη ζωή και τις εμπειρίες της και επιθυμούν να γευτούν το καθετί, αναλαμβάνοντας οποιαδήποτε ρίσκο. Γι' αυτό τα παιδιά αξιώνει να είσαι εκπαιδευτικός και να προσφέρεις πρωτόγονες εμπειρίες, ενθουσιώδεις δράσεις και καταστάσεις για προβληματισμό: για ένα τους παραγωγικό χαμόγελο ως παρακαταθήκη για το μέλλον.
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ (ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ)

Ackerman, T. (2005). The puppet as a metaphor. In M. Bernier, & J. O'Hare (Eds.), *Puppetry in education and therapy: unlocking doors to the mind and heart* (pp. 5-12). Bloomington, Ind.: AuthorHouse.


ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ (Ελληνόγλωσσες)


Λευκάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2014). Κουκλοθέατρο και δημιουργικότητα. Μια ερευνητική προσέγγιση. Στο Κ. Σαραφίδου (Επιμ.), Δημιουργικότητα στην εκπαίδευση. Πρακτικά 5ου πανελλήνιου συνεδρίου επιστημών αγωγής Δράμας (σσ. 1069-1081). Δράμα: ΕΕΑΔ.


Σιδέρης, Ν., Γιαννακοπούλου, Δ., & Χαραμής, Π. (2016). Bullying, και όμως νικιέται! Μια νέα στρατηγική για γονείς, παιδαγωγούς, παιδιά και όλους τους άλλους. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιάρας, Α. (2004). Το θεατρικό παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 9, 62-76.


Κοκκίνος, Κ. Μ., & Αντωνιάδου, Ν. (2013). Κυβερνο-εκφοβισμός και κυβερνο-
θυματοποίηση σε παιδιά και εφήβους: συχνότητα εμφάνισης και παράγοντες 
επικινδυνότητας. Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 1(1), 138-169.

Ραασχ, Α. (2007). Ενσυναισθητική επικοινωνία. Στο J. Keast (Επιμ.), Θρησκευτική 
ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία (σσ.91-98). 
Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
Παράρτημα

Η ενημέρωση/συναίνεση γονέων και κηδεμόνων των μαθητών στην έρευνα-δράση.

Αγαπητοί γονείς/κηδεμόνες,

Ολοκληρώνοντας τις μεταπτυχιακές σπουδές στο αντικείμενο «Η Αραχνική Τέχνη και οι Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Μάθηση» του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Ναυπλίου επιθυμώ να εμβαθύνω στην ανάπτυξη της ενουσιαστικής της Δ’ τάξης μέσω του κουκλοθεατρού. Για την επίτευξη του στόχου αυτού κρίνεται σημαντική η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου εντελώς ανώνυμο από τους μαθητές. Παρακαλώ όπως επιτρέψετε τη συμμετοχή σε αυτή την έρευνα, βοηθώντας παράλληλα στην εξέλιξη του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η Διεύθυνση του σχολείου είναι ενήμερη και προσωπικά βρίσκομαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση.

Χρήστος Θεοχαρόπουλος
Θεατρολόγος-Θησοπότης

Παρακαλώ, συμπληρώστε με ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι

[ ] Επιτρέπω
[ ] Δεν επιτρέπω

[Image]
Η πρώτη σελίδα του ερωτηματολόγιου εννοιολογίας Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA) της Bryant (1982).

Ψευδόνυμο: .............................................

☐ Είμαι αγόρι   ☐ Είμαι κορίτσι

Στεναχωριέμαι όταν βλέπω ενα κορίτσι που δεν βρίσκει κανέναν να παίξει.
☐ Ναι, στεναχωριέμαι   ☐ Όχι, δε στεναχωριέμαι

Οι ανθρώποι που αγκαλιάζονται και φιλούνται στο δρόμο είναι ανόητοι.
☐ Ναι, είναι   ☐ Όχι, δεν είναι

Ως αλήθεια, μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να αναγόνουν δώρα ακόμα και αν εγώ δεν έχω παρεί κάποιο δώρο.
☐ Ναι, μου αρέσει   ☐ Όχι, δε μου αρέσει

Όταν βλέπω ένα αγόρι να κλαίει, θέλω να κλάψω τα εγώ.
☐ Ναι, θέλω   ☐ Όχι, δε θέλω

Με πιάνει ανησυχία όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα κορίτσι.
☐ Ναι, με πιάνει   ☐ Όχι, δε με πιάνει

Γελάω ακόμα και αν δεν έχω γιατί γελάω κάποιος.
☐ Ναι, γελάω   ☐ Όχι, δε γελάω

Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλέοραση.
☐ Ναι, κλαίω   ☐ Όχι, δεν κλαίω

Τα κορίτσια που κλάνε από χαρά είναι ανόητα.
☐ Ναι, είναι   ☐ Όχι, δεν είναι

Μου είναι δύσκολο να καταλάβω γιατί κάποιος εκνευρίζεται.
☐ Ναι, μου είναι   ☐ Όχι, δε μου είναι

Με πιάνει ανησυχία όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα ζώο.
☐ Ναι, με πιάνει   ☐ Όχι, δε με πιάνει

Στεναχωριέμαι όταν βλέπω ένα αγόρι που δεν βρίσκει κανέναν να παίξει.
☐ Ναι, στεναχωριέμαι   ☐ Όχι, δε στεναχωριέμαι
Η δεύτερη σελίδα του ερωτηματολόγιου ευνυποθησίας Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA) της Bryant (1982).

Μερικά τροχούσια με στεναχωρούν τόσο που θέλω να κλαίσω.
☐ Ναι, με στεναχωρούν  ☐ Όχι, δε με στεναχωρούν

Με πιάνει ανησυχία όταν βλέπω να έχουν χτυπηθεί ενα αγόρι.
☐ Ναι, με πιάνει  ☐ Όχι, δε με πιάνει

Τα αγόρια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα.
☐ Ναι, είναι  ☐ Όχι, δεν είναι

Οι μεγάλοι μερικές φορές κλαίνε ακόμη και όταν δεν είναι λυπημένοι για κάτι.
☐ Ναι, κλαίνε  ☐ Όχι, δεν κλαίνε

Είναι ανόητο να συμπεριφέρεσαι στα σκυλιά και στις γάτες σαν να έχουν ανθρώπινα συναισθήματα.
☐ Ναι, είναι  ☐ Όχι, δεν είναι

Θυμόω ότι όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να προσπαθεί να συνεχίσεται συνεχώς ότι θέλει βοήθεια από το δάσκαλό.
☐ Ναι, θυμώνω  ☐ Όχι, δε θυμώνω

Τα παιδιά που δεν έχουν φίλους πιθανόν να μην θέλουν να έχουν.
☐ Ναι, είναι πιθανόν  ☐ Όχι, δεν είναι πιθανόν

Όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει θέλω να κλάμω κι εγώ.
☐ Ναι, θέλω  ☐ Όχι, δε θέλω

Νομίζω ότι είναι χαζό να κλαίνε κάποιοι άνθρωποι όταν βλέπουν μια λυπητήρια ταινία ή όταν διαβάζουν ένα λυπητέρο βιβλίο.
☐ Ναι, είναι χαζό  ☐ Όχι, δεν είναι χαζό

Μπορώ να φάω όλα μου τα μπισκότα άκομα και όταν βλέπω κάποιον να με κοιτάζει θέλοντας ένα.
☐ Ναι, μπορώ  ☐ Όχι, δεν μπορώ

Δε με στεναχωρεί όταν ο δάσκαλός μου τιμωρεί ένα συμμαθητή μου επειδή δεν υπάκουσε στους κανόνες του σχολείου.
☐ Δε με στεναχωρεί  ☐ Με στεναχωρεί
Το ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης IECA με την προτεινόμενη δομή των Lasa Aristu et al. (2008)

Κατανόηση συναισθημάτων
8. Τα κορίτσια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα.
14. Τα αγόρια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα.
20. Νομίζω ότι είναι χαζό να κλαίνε κάποιοι ανθρώποι όταν βλέπουν μια λυπητική ταινία ή όταν διαβάζουν ένα λυπητρό βιβλίο.
2. Οι ανθρώποι που ογκώνονται και φιλούνται στο όρομο είναι ανόητοι.
21. Μπορούμε να φαίνεται όλα μας τα μετακόμια ακόμα και όταν βλέπουμε κάποιον να με κοιτάζει θέλοντας ένα.
16. Είναι ανόητο να συμπεριφέρεσαι στα σκυλιά και στα γάτες σας να έχουν ανθρώπινα συναισθήματα.
18. Τα παιδιά που δεν έχουν φίλους πιθανόν να μην θέλουν να έχουν.
9. Μου είναι δύσκολο να καταλάβω γιατί κάποιος εκνευρίζεται.
17. Θυμάμαι πολύ όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να προσπαθεί να συνεχίσει ότι θέλει βοήθεια από το δάσκαλο.

Συναισθήματα θήλυκα
1. Στεναχορίζει όταν βλέπω ένα κορίτσι που δεν βρίσκει κανέναν να παίξει.
11. Στεναχορίζει όταν βλέπω ένα αγόρι που δεν βρίσκει κανέναν να παίξει.
13. Με πάνω ανησυχία όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα αγόρι.
5. Με πάνω ανησυχία όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα κορίτσι.
10. Με πάνω ανησυχία όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα ζώο.
3. Στ' αλήθεια μπορεί να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δόρα ακόμα και αν εγώ δεν έχω πάρει κάποιο δόρο.

Δακρυοθάλασσες
4. Όταν βλέπω ένα αγόρι να κλαίει, θέλω να κλάψω κι εγώ.
19. Όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει, θέλω να κλάψω κι εγώ.
12. Μερικά τραγούδια με στεναχορίζον τόσο που θέλω να κλάψω.
7. Μερικές φορές κλαίει οταν βλέπω τηλεόραση.
6. Γέλαω ακόμα και αν δεν ξέρω γιατί γέλαων κάποιος.
15. Οι μεγάλοι μερικές φορές κλαίνε ακόμη και όταν δεν είναι λυπητρικοί για κάποιον.
22. Δε με στεναχορίζει όταν ο δάσκαλός μου τημορεύεται και κλάσει, ένα συμμαθητή μου επειδή δεν υπάκουσε αυτός κανένες του σχολείου.
Οι γαντόκουκλες των παρεμβάσεων.
Χαρτάκια post-it από την πρώτη ημέρα των παρεμβάσεων.
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

Ο σκύλος γιατί είναι κάθιστος και είναι γλυκός.

Ο σκύλος γιατί είναι κάθιστος και είναι γλυκός.

Εμένα μου δήσες πολύ καλά γιατί είναι καρατζόμινος.

Προ πολύ μου δέχεται η μουσεία, παρακάτω χαροτέχνο και χρυσό και μια τέχνη του μουσείου.

Είναι καθόλου γιατί είναι κάθιστος και είναι γλυκός.
Ερευνητής: Θα θέλα να μιλήσουμε λίγο για το τμήμα που παρέλαβες στην αρχή της χρονιάς φέτος. Πώς ήταν; Αρχικά, μίλησε μου λίγο για το πώς κύλησε η χρονιά μέχρι το τέλος του Α' τριμήνου περίπου. Μέχρι αρχές Δεκεμβρίου.

Δασκάλα Δ' τάξης: Ναι, κοίταξε... Μέχρι το Α' τρίμηνο θες μόνο;

Ερευνητής: Ναι, ναι. Προσπάθησε όσο γίνεται να εστιάσεις εκεί, σε αυτή τη χρονική περίοδο.

Δασκάλα Δ' τάξης: Οραία, οραία. Λοιπόν, πώς ξεκινήσαμε, ε; Μάλλον μουδιασμένα. Ξεκινήσαμε λίγο αμήχανα. Μέχρι... τα Χριστούγεννα ήμασταν σε αναμμουμπούλα, σε αναστάτωση. Ξέρεις, υπήρχε αυτό το κλίμα, έπειτα από τις διακοπές του καλοκαιριού. Μπάνια, ξεκούραση... Τα παιδιά βγήκαν από το πρόγραμμα και αποσυντονίστηκαν. Εδώ αποσυντονιζόμαστε εμείς θα μου πεις!

(γέλια) Έτσι ερμηνεύω την αρχή της χρονιάς. Προσπάθεια να συγκεντρωθούμε, έπειτα από την αποδιοργάνωση του καλοκαιριού. Αυτό θέλει έναν χρόνο «άλφα». Περίπου κανά μήνα, όχι παραπάνω. Έλα όμως που δε σταματούσε.

Ερευνητής: Δε σταματούσε, τι;

Δασκάλα Δ' τάξης: Δε σταματούσε αυτή η βαβούρα. Υπήρχε αναστάτωση μεγάλη, παρατεταμένη. Το να υπάρξει μια φορά φασαρία, είναι λογικό. Παιδιά είναι. Κάποιοι θέλουν να ξεσπάσουν, κάποιοι λίγο τα όρια τους είναι υπερβολικά, κάπου οι κανόνες τα περιορίζουν, λογικό. Εδώ όμως δε μιλάμε γι' αυτό. Μιλάμε για μια κατάσταση χωρίς να υπάρχει λύση. Πολλές φορές σταματούσα το μάθημα. Το σταματούσα.

Ερευνητής: Παι ποιο λόγο;

Δασκάλα Δ' τάξης: Δε γινόταν να υπάρξει ησυχία. Πολλές φωνούλες, ψου ψου ψου, μου μου μου, χα χα χα. Σταματάς μια, σταματάς δύο, ε πώς θα γίνει. Κάποια στιγμή πρέπει να γίνει και το μάθημα. Να διδάξεις αυτό που πρέπει να διδάξεις τη
συγκεκριμένη ώρα. Σταματούσα που λέει, Χρήστο μου, μήπως και καταφέρω και έχουμε ησυχία.

Ερευνητής: Αυτό λειτούργησε με τους μαθητές;

Δασκάλα Δ’ τάξης: Κάποιες λίγες φορές, ναι. Η το άλλο: Όποτε μιλούσαν μεταξύ τους ή σχολίαζαν κάτι ή γελούσαν, ξέρεις τι έκανα; Σταματούσα και τους κοιτούσα. Αυτό. Κι εκείνα καταλαβαίνανε και σταματούσανε αμέσως. Μετά από λίγο, άντε πάλι. Ε, και κάπως έτσι προχωρούσε το πράγμα. Από λίγο μάθημα, από λίγο και η φασαρία. Αντάμα.

Ερευνητής: Κάτι άλλο που θεωρείς σημαντικό ως προς αυτή την περίοδο του Α’ τριμήνου;

Δασκάλα Δ’ τάξης: (Σκέφτεται) Ναι… εδώ θα πρόσθετα και τις προστριβές μεταξύ τους αυτό το διάστημα. Ξέρεις, είναι και η ηλικία τώρα που ξεθαρρεύουν και θέλουν και λίγο να κάνουν τους μεγάλους και τα αγόρια να κοκορεύουν στα κορίτσια και τα κορίτσια θέλουν να φανούν εξυπνότερα από τα αγόρια... Όλο αυτό το σκηνικό. Καταλαβαίνεις. Το παραμικρό που θα λεγόταν και θα έμοιαζε άστοχο, αμέσως το «συμπούσαν», η άλλη πλευρά, δηλαδή και γινόταν πανηγύρι. Συνεχιζόταν μέχρι έξω, στο διάλειμμα. Κοροϊδία με το παραμικρό. Τα αγόρια για τα κορίτσια, τα κορίτσια για τα αγόρια. Και μετά μέσα, στο γραφείο της Ματίνας (σ.σ. Διευθύντρια) για λύση. Δύο παρατάξεις. Κάπως έτσι να το φανταστείς. Το έβλεπες κι εσύ. Αγόρια, κορίτσια. Και στη μέση οι τσακωμοί τους.

Ερευνητής: Κάτι άλλο που ίσως θα ήθελες να συμπληρώσεις στην εικόνα του Α’ τριμήνου; Μπορεί να είναι οτιδήποτε. Μια κίνηση, μια λέξη που συγκράτησες.

Δασκάλα Δ’ τάξης: (Σκέφτεται) Μπα… όχι… Κάτι άλλο, όχι.

Ερευνητής: Ωραία. Κι έρχεται το Β’ τρίμηνο από αρχές Δεκέμβρη μέχρι και το πρώτο δεκαήμερο του Μαρτίου. Πώς σας βρίσκει αυτό το διάστημα;

Δασκάλα Δ’ τάξης: Εδώ τώρα έχουμε αλλαγές. Αλλαγές μετά… τα Χριστούγεννα περίπου. Ναι, εκεί. Μετά τα Χριστούγεννα. Όπου μέχρι τότε, συνεχίζουμε πάνω κάτω σε αυτά που σου είπα ήδη. Συνεχίζουμε και αντιπαλότητες. Μετά τις γιορτές, επιστρέφοντας δηλαδή, ξεκινάμε μαθήματα και αρχίζω να βλέπω… άλλες συμπεριφορές.
Ερευνητής: Δηλαδή;
Δασκάλα Δ’ τάξης: Δηλαδή, το μάθημα ξεκινά... και ξαφνικά... γίνεται!
Ολοκληρώνεται! Έχουμε ιστορία και γίνεται ιστορία! Έχουμε μαθηματικά και
kάνουμε μαθηματικά! Δηλαδή, τι εννοώ... Δεν υπάρχει αυτή η ανάγκη για να
σχολιάσω το παραμικρό, να πω τη χαζομάρα μου, να μιλήσω στο διπλανό μου, να
gελάσω με το στιθόμενο. Παρατήρησα πράγματα για την τάξη που δεν τα είχα
ξαναδεί ως τότε. Και να φανταστείς ότι ήρθαν με δυσκολίες τα παιδιά φέτος στην
Δ’ τάξη. Κουβαλάνε δηλαδή περισσότερες δυσκολίες στη συνεργασία μεταξύ τους,
για παράδειγμα. Τώρα, λύθηκαν πολλά πράγματα. Κι από πέρσι προβλήματα, κι
από φέτος, στις αρχές της χρονιάς δηλαδή. Και να, μια νέα εικόνα της τάξης
μπροστά σου.
Ερευνητής: Πότε διαπιστώνεις αυτή την αλλαγή; Είναι μέσα στο Β’ τρίμηνο, σωστά;
Δασκάλα Δ’ τάξης: Ναι, ναι, είμαστε στο Β’ τρίμηνο... είμαστε... Φεβράριο. Μπορεί και
νωρίτερα, ίσως, αλλά, τέλος πάντων, τότε είναι πιο... πιο σίγουρο. Φεβρουάριο.
Βέβαια, δεν έγινε «μπαμ», ξαφνικά. Σταδιακά, μέρα με τη μέρα, μάθημα με το
μάθημα. Γι’ αυτό και δε θυμάμαι χρονικά το πότε.
Ερευνητής: Όπου διαπιστώνεις, τι ακριβώς; Ποια είναι η εικόνα της τάξης από το
Φεβρουάριο και μετά;
Δασκάλα Δ’ τάξης: Η εικόνα της τάξης... έχουμε ένα νέο τρόπο, διαφορετικό, εργασίας.
Δηλαδή, τα παιδιά είναι πιο συγκεντρωμένα, πιο συγκροτημένα, πιο «μέσω» στο
στόχο. Είναι αυτό που σου είπα, Χρήστο, και λίγο πριν. Δε θα σχολιάσουν το
παραμικρό. Σα να μην έχουν αυτή την ανάγκη πια! Επίσης, σεβόνται. Θα μου πεις
«καλά, δε σεβόντουσαν πριν;» Σεβόντουσαν όμως μου, αλλά πάντα αυτό
φαινόταν. Εκφράζεται. Μεταξύ τους. Σηκώνουν χέρια για μάθημα και παλιότερα
κοιτάζαται με τα χέρια ποιος θα βγάλει το μάτι του άλλου. Τώρα, περιμένουν.
Ακούνε. Περάσαμε σε άλλο κλίμα. Ακούνε τους συμμαθητές τους, σε αυτό που
έχουν να πουν και καταλαβαίνουν όταν τελειώνει και ξανασηκώνουν τα χέρια.
Περιμένουν τη σειρά τους. Αυτό, ας πούμε, ήταν ένα κέρδος, μια κατάκτηση.
Ερευνητής: Άλλο κέρδος; Άλλη κατάκτηση, όπως αναφέρετες χαρακτηριστικά;
Δασκάλα Δ’ τάξης: (Σκέφτεται και χαμογελά προτού ακριβώς μιλήσει) Να, τώρα μου ρθε
η εικόνα. Αυτό θέλω να σου πω. Ένα αστείο γεγονός που θα συνέβαινε, ήταν
αστείο για όλη την τάξη. Για όλους. Για όλους μας.

Ερευνητής: Έχεις κάποιο τέτοιο περιστατικό, προφανώς. Σε βλέπω χαμογελάς. Θες να
to moirastheis;

Δασκάλα Δ’ τάξης: (γέλια) Ένα αστείο της χρονιάς μας ας πούμε, ήταν που ο Z. ξεχνά
κάποια στιγμή την τσάντα του στο σχολασμό μέσα στην τάξη και είναι έξω στις
γραμμές, για να φύγουμε, να σχολάσουμε. Του λέω «Βρε, δεν ξέχασες τίποτα;»
«Ωχ!» απαντά. Ε, αυτό έγινε το αστείο της ημέρας. Που κράτησε μέρες. Το «ωχ!»
tου Z. Αλλά αυτό το αστείο δεν ήταν κοροϊδευτικό, με την έννοια του
προσβλητικού. Γιατί θα μπορούσε να γίνει, αν σκεφτείς την προηγούμενη περίοδο
που σου περιέγραψα. Ήταν με έναν γλυκό τρόπο μια αστεία στιγμή. Ως εκεί.
Είχε όρια. Όπως αντίστοιχα, και σε μια επίπληξη, πάλι τη χρεώνονταν όλοι. Δηλαδή,
άρχιζα να μαλώνω κάποιον, έναν, και ήταν σαν να είχα μαλώσει έναν έναν
ξεχωριστά μέσα στο μάθημα. Το έβλεπα στα πρόσωπά τους.

Ερευνητής: Ποια είναι η διαφορά με τις επιπλήξεις του Α’ τριμήνου, όπου κοίταζες
έντονα έναν μαθητή, για παράδειγμα;

Δασκάλα Δ’ τάξης: Η διαφορά είναι ότι τώρα είναι για όλους αυτή η τιμωρία. Τότε, ήταν
για εκείνον τον έναν και πολύ συχνά ούτε καν γι’ αυτόν! (γέλια) Αντίστοιχα, και
to asteio. A! Kαι αυτό επίσης; η προσφορά και η βοήθεια. Ό,τι χρειαζόταν
κάποιος μαθητής, βρισκόταν πάντα ένας άλλος για να το προσφέρει.

Ερευνητής: Λύσε μου ένα παράδειγμα να καταλάβω.

Δασκάλα Δ’ τάξης: Ναι. Να, ας πούμε... με το γνωστό θέμα με το μολύβι. Στο Δημοτικό
είμαστε, κάποια μέρα, κάποιος, πάντα, δε θα έχει φέρει μολύβι. Το ξέχασε, δεν το
θυμήθηκε, το έβγαλε και δεν το ξαναβαλε στην τσάντα, το έσπασε, το έχασε,
cáti thá gínei télos pánton. Sth arxhí thí chroínias... xamós! Mínn akoustí káti
téoto. Óti kápioús xéchase to moloúbi tou. Mégá sfálma! Amésos θα πεταχτεί
kápioús: «Ou!» Ξεφυσάει. Óti «kai kalá, evocheis eisú pou to xéchasen». Tóra
amésos, asbóriμa thá brèthei kápioús na dòsei éna moloûbi, xwris na skholiastei
cai na sunechísoume to máthima kanoniká. H to állo paraðeigma, miaς kai me
ρωτάς και θες παραδείγματα. Στα μαθηματικά, είχα την Ε. και τη Λ., διπλανές. Πάνω που λές τη Λ. να μην ξέρει την απάντηση σε ένα πρόβλημα και ακούω την Ε. να της λέει ότι την απάντηση αλλά τον τρόπο να βρει τη λύση, να πλησιάσει στη λύση. Τι βοηθούσε δηλαδή στον τρόπο σκέψης. Καταλαβαίνεις. Σαν να ήθελα να την προστατέψω με έναν τρόπο. Δηλαδή, δε σου δίνω μασημένη τη λύση, αλλά σου δείχνω τον τρόπο. Σε φροντίζω. Φροντίδα. Αυτό. Εγώ τουλάχιστον κάπως έτσι το εκλαμβάνω.

Ερευνητής: Κάτι άλλο για το Β’ τρίμηνο; Ή για τον κομβικό μήνα του Φεβρουαρίου και μετά;

Δασκάλα Δ’ τάξης: Μιλάμε ακόμη για το Β’ τρίμηνο... Όχι. Όχι.

Ερευνητής: Καλώς. Και φτάνουμε στο Γ’ τρίμηνο και είμαστε λίγο πριν το κλείσιμο της χρονιάς τώρα. Αρχές Ιούνης. Τι εικόνα εισπράττες από το Μάρτιο και μετά;

Δασκάλα Δ’ τάξης: Βλέπω μια εξομάλυνση στις σχέσεις αγοριών-κοριτσιών. Εκεί που ξεκινήσαμε εκρηκτικά το Σεπτέμβρη, μετά, γύρω στα Χριστούγεννα, είχαμε συμφωνήσει να σταματήσουν οι μεταξύ τους προστριβές, κάτι σαν ανακωχή, τώρα είμαστε πολύ πολύ καλύτερα. Να σου πω κι αυτό: Δεν είχα τολμήσει να βάλω αγόρι-κορίτσι να καθίσουν μαζί στο ίδιο θρανίο. Και φαντάζου αυτή είναι τακτική που εφαρμόζω κάθε χρονιά. Όχι μόνο αγόρια μαζί και κορίτσια μαζί, χωριστά. Από το Μάρτιο και μετά αυτός ο συνδυασμός βλέπω να γίνεται πραγματικότητα. Και κάτι παραπάνω, μάλιστα. Βλέπω να καταφέρνουν να περνάνε και καλά μαζί! Να συμβιώνουν! Αγόρια-κορίτσια! Αλλο κλίμα. Να συζητούν, να περνάνε καλά.

Ερευνητής: Μου περιγράφεις μια πορεία μετακινήσεως ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη πολύ ενδιαφέρουσα. Στο προαύλιο, τι γίνεται; Πώς αποτυπώνεται στο διάλειμμα αυτή η συμπεριφορά;

Δασκάλα Δ’ τάξης: Αυτό ας το δούμε συνολικά. Δηλαδή, ξεκινάμε τη χρονιά και έχουμε προβλήματα και συγκρούσεις. Πότε τα λύνει η Ματίνα, πότε τα λύνω εγώ, πότε τα λύνουν οι εφημερεύοντες. Αγόρια εναντίον κοριτσιών, κι όλα αυτά που περιγράφαμε νωρίτερα. Κάθε τρεις και λίγο στο γραφείο. Με πείραξε, μου είπε,
του είπα, με κορόιδεψε, τέτοια. Έχω και μια-δυο που απλώνουν και χέρι που και που. Χτυπούν, καταλαβαίνεις; Ε, όλο αυτό το κλίμα αλλάζει σταδιακά από το Φεβρουάριο περίπου. Εκεί. Τότε. Από τα Χριστούγεννα και μέχρι το Φεβρουάριο είμαστε σε ήρεμο κλίμα, χωρίς εντάσεις. Αλλά από το Φεβρουάριο και μετά έχουμε μια συμπεριφορά διαφορετική. Τα παιδιά παίζουν μαζί και ξεχνάνε τις επισκέψεις στο γραφείο. Είναι τότε που αρχίζουν να παίζουν όλα μαζί. Πιο σωστά, να ξαναπαίζουν όλα μαζί. Αυτό που είχαν ξεχάσει ως τότε, αφού ήταν χωρισμένα. Αλλού τα αγόρια, αλλού τα κορίτσια. Θα μου πεις, εντάξει, και τώρα τα αγόρια θα μαζευτούν εκεί πέρα να παίζουν μπάλα, τα κορίτσια θα καθίσουν ξέρω 'γω κάτω στο πεζούλι να πούνε τα δικά τους, να φάνε ένα κουλούρι, αλλά δε συνεχίζεται αυτό το πράγμα που είχαμε με τις δύο αντίπαλες ομάδες. Μπήκε φρένο. Δεν έρχονται παρεξηγημένα στο γραφείο με κλάματα, με βρισιές, να βρούμε λύσεις. Παίζουν όμορφα στο διάλειμμα, όλα μαζί ή σε μικρότερες έστω ομάδες. Σα να έχουν εντοπίσει τα στοιχεία που τους ενώνουν. Κι όλα αυτά που τους ενώνουν, είναι τελικά περισσότερα από αυτά που τους χωρίζουν.

Ερευνητής: Πού αποδίδεις αυτή την αλλαγή συμπεριφοράς των μαθητών; 
Δασκάλα Δ΄ τάξης: Αυτό για μένα… (σκέφτεται) οφείλεται στο ότι τα παιδιά αρχίζουν να διαμορφώνουν ένα άλλο σκεπτικό. Αρχίζουν και σκέφτονται καλύτερα, αρχίζουν και διαχειρίζονται καλύτερα τις καταστάσεις που τους απασχολούν. Μόνα τους. Χωρίς τη δική μου γνώμη, τη δική σου επίβλεψη. Δεν την έχουν ανάγκη. Μπορούν και κρίνουν μόνα τους. Σα να καταλαβαίνουν καλύτερα το πώς σκέφτονται οι άλλοι. Αυτό. Καταλαβαίνουν καλύτερα. Και πράττουν σοφότερα.

Ερευνητής: Να φανταστώ πως όλο αυτό έχει περάσει με έναν τρόπο και στους βαθμούς, σωστά; 
Δασκάλα Δ΄ τάξης: Μα, ναι. Φυσικά κι έχει περάσει. Αν και… (διστάζει) Εντάξει, η βαθμολογία στο Δημοτικό τώρα είναι ένα άλλο μεγάλο θέμα. Καλύτερα ας μην το πιάσουμε. Θα ξαναπάμε εκτός θέματος.

Ερευνητής: Ναι, ναι. Συμφωνώ. Ας μην το πιάσουμε, δεν είναι της παρούσης. Να σταθούμε στη δική σου αίσθηση ως προς τις επιδόσεις των μαθητών.
Δασκάλα Δ’ τάξης: Μα, δεν είναι φυσικό σε σχέση με το Α’ τρίμηνο για παράδειγμα που ήμασταν σαν Α’ Δημοτικού; Δεν υπήρχε συγκέντρωση. Αλλαξε όλο αυτό το κλίμα και τη δική μου ψυχολογία. Και την εικόνα της τάξης, επίσης. Δεν είναι λογικό τα παιδιά που είναι πιο συγκροτημένα, που ακούν αυτό που τους λές, όχι παθητικά, αλλά βλέπεις το ότι σκέφτονται, ότι δουλεύει το μυαλό τους, δεν είναι λογικό να βελτιώνουν την επίδοσή τους; Δε θα πάρουν καλύτερους βαθμούς στο Β’ τρίμηνο; Δε θα πάρουν ακόμη καλύτερους στο Γ’;

Ερευνητής: Υπάρχει κάτι ακόμη που ίσως μας έχει διαφύγει ως τώρα και θα θέλεις να το συμπληρώσουμε;

Δασκάλα Δ’ τάξης: (Σκέφτεται) Όχι, νομίζω ό,τι είχα να πω, στο είπα. Μπα!

Ερευνητής: Σε ευχαριστώ πολύ για όσα μου μετέφερες.

Δασκάλα Δ’ τάξης: Κι εγώ, Χρήστο μου. Αντε τώρα, σήκω, μάζεψε τα τσαντζαλά-μάντζαλα από ’δω και πάμε! (κοιτάει το ρολόι) Πω, πω, αργήσαμε καλέ. Αντε, έχουμε και να μαγειρέψουμε σπίτι.

Ερευνητής: Θα το προσθέσω κι αυτό.

Δασκάλα Δ’ τάξης: Βρε πρόσθεσέ το! Να βλέπουν ότι είμαστε και νοικοκυρές! Μάζευε! Α, που ’σαι; Χρήστο; Να σου πω. Έχω ξεπαγώσει κιμά. Κεφτέδες θα κάνω με λίγο ρυζάκι. Γράψ’ το κι αυτό! (γέλια)
Η βεβαίωση υλοποίησης πολιτιστικού προγράμματος από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ’ Αθήνας.