



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση

MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»

(ΠΜΣ-ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ Η ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ ΩΣ ΜΕΣΟ

ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ

ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΚΑΛΑΝΤΖΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

A. M. 5052202101009

Τριμελής συμβουλευτική επιτροπή:

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Αικατερίνη Κωστή, Μέλος ΕΔΙΠ ΠΑΠΕΛ

ΜΕΛΗ:

Ιωάννα Τζαρτζάνη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΑΠΕΛ

Αντώνιος Λενακάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΠΘ

ΝΑΥΠΛΙΟ 2023

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	iii
ΠΡΟΛΟΓΟΣ-ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	vi
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vii
Abstract	viii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	3
1.1 Ορισμός της ενσυναίσθησης	3
1.2 Τα είδη της Ενσυναίσθησης	5
1.3 Αναπτυξιακή πορεία της Ενσυναίσθησης	7
1.4 Ενσυναίσθηση και Εκπαίδευση	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ	13
2.1 Ορισμός του παραμυθιού	13
2.2 Τα χαρακτηριστικά του παραμυθιού	14
2.3 Τα οφέλη του παραμυθιού	15
2.4 Αφήγηση	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΣΗ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	22
3.1 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	22
3.2 Η Δραματοποίηση σύμφωνα με τις αρχές της ΔΤΕ	24
3.3 Αφήγηση με Δραματοποίηση παραμυθιών ως μέσο καλλιέργειας της Ενσυναίσθησης	26
3.4 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	27

Β. ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ & ΣΥΝΑΓΩΓΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	31
4.1 Ερευνητική προσέγγιση	31
4.2 Ερευνητική στρατηγική	31
4.3 Σχεδιασμός ερευνητικού πλαισίου	33
α) Αφετηρία έρευνας	33
β) Προέρευνα	33
γ) Αποσαφήνιση της αφετηρίας-Ερευνητικά ερωτήματα	34
δ) Στρατηγικές δράσης	34
ε) Ποιοτικό μέρος έρευνας κι ερευνητικά εργαλεία	35
στ) Ποσοτικό μέρος έρευνας κι ερευνητικά εργαλεία	36
ζ) Δείγμα-Χαρακτηρισμός δείγματος	38
η) Εγκυρότητα έρευνας	38
θ) Περιορισμοί έρευνας	39
4.4 Διδακτικό πλαίσιο	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	40
5.1 Στατιστική ανάλυση	40
5.2 Αποτελέσματα	40
5.3 Σχολιασμός ευρημάτων	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	48
6.1 Επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων των διδακτικών παρεμβάσεων	48
6.2 Παρουσίαση της έρευνας δράσης	48
6.2.1 Ανάλυση δεδομένων α' κύκλου	48
(α) Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης	49
(β) Η υποδοχή των διδακτικών παρεμβάσεων	53

(γ) Συμπεράσματα από τον Α΄ κύκλο των διδακτικών παρεμβάσεων	53
6.2.2 Ανάλυση δεδομένων β΄ κύκλου	54
(α) Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης	54
(β) Η υποδοχή των διδακτικών παρεμβάσεων	60
(γ) Συμπεράσματα από τον Β΄ κύκλο των διδακτικών παρεμβάσεων	60
6.2.3 Ανάλυση δεδομένων γ΄ κύκλου	61
(α) Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης	61
(β) Η υποδοχή των διδακτικών παρεμβάσεων	63
(γ) Συμπεράσματα από τον Γ΄ κύκλο των διδακτικών παρεμβάσεων	63
6.3 Συνολικός σχολιασμός της έρευνας δράσης	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	66
7.1 Συζήτηση	66
7.2 Συμπεράσματα	68
7.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	69
7.4 Επίλογος	69
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	70
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ	113
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	114

ΠΡΟΛΟΓΟΣ-ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας νιώθω την ανάγκη να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους με βοήθησαν. Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Αικατερίνη Κωστή, για την αμέριστη συμπαράσταση που μου έδειξε και την ουσιαστική καθοδήγησή της κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μου. Επίσης, ευχαριστώ τα μέλη της επιτροπής, την Επίκουρη Καθηγήτρια, κα Τζαρτζάνη Ιωάννα, τον Αναπληρωτή Καθηγητή, κο Αντώνιο Λενακάκη, καθώς και την Ομότιμη Καθηγήτρια, κα Άλκηστη Κοντογιάννη.

Ακόμη, ένα μεγάλο «ευχαριστώ» οφείλω στους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, τον Διευθυντή και τους συναδέλφους που με διευκόλυναν στην πραγματοποίησή της. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τον σύζυγό μου, Γιώργο, και τα παιδιά μου, Γιάννη κι Έλενα, για την κατανόησή τους, γιατί χωρίς την δική τους στήριξη δεν θα είχα καταφέρει να εκπληρώσω το όνειρό μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία έχει ως σκοπό να διερευνήσει αν η αφήγηση με δραματοποίηση παραμυθιού μπορεί να ενισχύσει την ενσυναίσθηση μαθητών της Δ΄ Δημοτικού. Πρόκειται για μία έρευνα δράσης που διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2022-2023, στο 5^ο Δημοτικό σχολείο Μεγάρων, όπου εφαρμόστηκαν 12 διδακτικές παρεμβάσεις με δραματοποιημένη αφήγηση παραμυθιού.

Κατά τη διάρκεια αυτών των παρεμβάσεων οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετείχαν σε αυτοσχεδιασμούς, παιχνίδια και δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο πλαίσιο της δραματοποιημένης αφήγησης παραμυθιών, με σκοπό την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Ακολουθήθηκε η μεικτή ερευνητική μέθοδος, με δείγμα ευκολίας που περιλάμβανε δυο (2) τμήματα της Δ΄ Δημοτικού. Ο συνολικός αριθμός συμμετεχόντων ανήλθε σε 36 μαθητές, 19 στην πειραματική ομάδα και 17 στην ομάδα ελέγχου. Ως προς την ποσοτική έρευνα πριν την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση των δράσεων συμπληρώθηκε από τις δυο ομάδες το ερωτηματολόγιο μέτρησης της ενσυναίσθησης Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA) της Bryant (1982). Για την ποιοτική έρευνα τηρήθηκε ημερολόγιο καταγραφής των δράσεων της πειραματικής ομάδας, με τη βοήθεια της συμμετοχικής παρατήρησης της ερευνήτριας και χρησιμοποιήθηκαν τα γραπτά τεκμήρια των μαθητών. Στην ποσοτική ανάλυση φάνηκε ότι τα παιδιά ανέπτυξαν τη γνωστική πλευρά της ενσυναίσθησης, ενώ μετρίασαν τη συναισθηματική, όπως αυτή θα εκδηλωνόταν μέσα από την έκφραση της θλίψης και το κλάμα. Σύμφωνα με την ποιοτική ανάλυση τα παιδιά ανέπτυξαν την γνωστική αλλά και τη συναισθηματική ενσυναίσθηση, με μια όμως πιο ενσυνείδητη διαχείριση της θλίψης και του κλάματος.

Λέξεις κλειδιά: Αφήγηση, Παραμύθι, Δραματοποίηση, Δραματική Τέχνη, Ενσυναίσθηση, Ποσοτική, Ποιοτική έρευνα.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to investigate whether storytelling with dramatization of a fairy tale can strengthen the empathy of 4th grade students. This action research was conducted during the school year of 2022-2023 at the 5th Primary School of Megara where 12 teaching interventions were implemented with dramatized storytelling.

During these interventions all students participated in improvisations, games and activities of Dramatic Art in Education in the context of dramatized storytelling with the aim of cultivating empathy.

A mixed research method was followed with a convenience sample that included two groups of the 4th grade of Primary School. The total number of participants was 36 students 19 of whom were in the experimental team and 17 in the control team. Regarding the quantitative research, the Bryant (1982) empathy questionnaire Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA) was completed before starting and after the completion of the actions involved by both groups.

For the qualitative research, a diary was kept to record the actions of the experimental group with the observation of the researcher and the students' written documents were used. In the quantitative analysis it appeared that the children developed the cognitive side of empathy, while they moderated the emotional side, as it would be manifested through the expression of sadness and crying. According to the qualitative analysis the children developed cognitive and emotional empathy, but with more conscious management of sadness and crying.

Key words: Narration, Fairytale, Dramatization, Dramatic Art, Empathy, Quantitative, Qualitative research.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει επικρατήσει εδώ και χρόνια η δασκαλοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας στην οποία κεντρικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός. Σχετικά με αυτήν την αντίληψη ο Κουρετζής (1990: 22) γράφει ότι: *«το αφάνταστα νοησιαρχικό σχολείο δεν άφηνε ίσως δεν αφήνει ακόμα ευκαιρίες στο παιδί για δημιουργικές πρωτοβουλίες, ελεύθερη έκφραση, προβολή του προσωπικού στοιχείου. Δυστυχώς εξακολουθεί να βλέπει τα παιδιά σαν οργανισμούς που διαθέτουν μόνο νόηση και όχι ψυχή, αισθήματα και πνεύμα»*. Για αυτό το λόγο διερευνώνται νέες πρακτικές διδασκαλίας, ικανές να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών, καλλιεργώντας την ενεργητική και βιωματική μάθηση, την ελεύθερη έκφραση, την κριτική σκέψη με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη εισαγωγή των παιδιών στις διαδικασίες μάθησης όπου ο εμπυχωτικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας (Λενακάκης, 2003). Μια από αυτές είναι η βιωματική μέθοδος, που αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της Δραματικής Τέχνης (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση από την άποψη αυτή εγγυάται την είσοδο του πολιτισμού στο σχολείο όπου με τις παιγνιώδεις δραστηριότητες, την έκφραση των συναισθημάτων και την ανάπτυξη της φαντασίας δημιουργείται ένα δυναμικό περιβάλλον συνάντησης της τέχνης και της μάθησης των παιδιών (Παπαδόπουλος, 2010).

Στην παρούσα εργασία, θα επιχειρηθεί να διερευνηθεί κατά πόσο είναι εφικτή η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε παιδιά της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου μέσω της αφήγησης και δραματοποίησης παραμυθιού. Άλλωστε, τα τελευταία χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης παρατηρείται μια αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για τη λαϊκή λογοτεχνία και ειδικότερα για την αφήγηση παραμυθιού στην προσχολική αγωγή και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Πελασγός, 2008).

Αυτό συμβαίνει, γιατί τα παραμύθια κατέχουν σημαντική θέση στη ζωή μικρών και μεγάλων, ενώ για πολλούς οι ιστορίες που άκουγαν στην παιδική τους ηλικία αποτελούν μια ευχάριστη ανάμνηση που αναπολώντας την νιώθουν νοσταλγία. Άλλωστε, στην χώρα των παραμυθιών όλα είναι δυνατά και όλα μπορούν να ανατραπούν και να αλλάξουν προς το καλύτερο. Τα παραμύθια, έχουν τη δύναμη να ξορκίζουν κάθε είδους φόβο, να γαληνεύουν, να δυναμώνουν με έναν τρόπο μαγικό αναπτερώνοντας τις ελπίδες του αναγνώστη (Μαλαφάντης, 2011).

Τα παραμύθια εσωκλείουν την αλήθεια του καθενός, διεγείρουν τη φαντασία των παιδιών και μέσα από τη δραματοποίηση και την ταύτιση με τους ήρωες καλλιεργούν πρωτόγνωρα συναισθήματα και δεξιότητες, όπως είναι η ενσυναίσθηση, προτείνοντας ταυτόχρονα λύσεις στα προβλήματα των ηρώων που διαφορετικά θα εκμηδενίζονταν από τη σκληρή πραγματικότητα (Κοντογιάννη, 2012). Σύμφωνα με τον Μπετελχάιμ «Τα παραμύθια κατορθώνουν να μεταδώσουν με ποικίλες μορφές στο παιδί αυτό ακριβώς το μήνυμα: ότι ο αγώνας εναντίον σοβαρών δυσκολιών στη ζωή είναι αναπόφευκτος, είναι ουσιαστικό κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης, όμως αν κανείς δεν λιγοψυχήσει και αντιμετωπίσει απτόητος απρόσμενες και συχνά άδικες δοκιμασίες, τότε κυριαρχεί σε όλα τα εμπόδια και στο τέλος αναδεικνύεται νικητής» (Μπετελχάιμ, 1995:17).

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει ένα θεωρητικό μέρος και την παρουσίαση της έρευνας που έγινε στο πλαίσió της. Στο πρώτο κεφάλαιο θα επιχειρηθεί να γίνει μια θεωρητική προσέγγιση του όρου ενσυναίσθηση, καθώς επίσης να αναφερθούν τα είδη της ενσυναίσθησης, η αναπτυξιακή πορεία αυτής αλλά και η σύνδεση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με την ενσυναίσθηση. Στο δεύτερο κεφάλαιο δίνεται ο ορισμός, τα χαρακτηριστικά και τα οφέλη της αφήγησης του παραμυθιού. Στο τρίτο κεφάλαιο προσεγγίζεται εννοιολογικά η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και η δραματοποίηση με στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσω της αφήγησης παραμυθιού. Ταυτόχρονα επιχειρείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Στη συνέχεια στο δεύτερο μέρος η ερευνήτρια θα αναλύσει τη μεθοδολογία που ακολούθησε προκειμένου να εφαρμόσει και να μελετήσει τα αποτελέσματα των παρεμβάσεών της στους μαθητές. Θα παρουσιαστεί ο σχεδιασμός της έρευνας, θα αποσαφηνιστούν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι στρατηγικές δράσης και θα αναλυθούν τα ερευνητικά εργαλεία της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Στο τέλος, θα αναπτυχθούν τα χαρακτηριστικά του ποσοτικού και ποιοτικού ελέγχου και θα αναφερθούν οι δυσκολίες και οι περιορισμοί που αντιμετώπισε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας προκειμένου να συλλέξει έγκυρα και ασφαλή αποτελέσματα.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

1.1 Ορισμός της ενσυναίσθησης

Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης¹ στα μέλη της σύγχρονης κοινωνίας που κατακλύζεται από πληθώρα θρησκευμάτων, εθνικοτήτων, διαφορετικών συνηθειών και εθίμων φαντάζει απαραίτητη. Σύμφωνα με την Cooper (2011), όλες αυτές οι διαφορές που διακρίνουν τους ανθρώπους διαφορετικών φυλών, πεποιθήσεων ή αξιών θα μπορούσαν να αποβούν επιζήμιες αν τα άτομα αυτά δεν μπορούσαν να καταλάβουν, να νιώσουν και να κατανοήσουν το διαφορετικό και το «άλλο». Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, λοιπόν, είναι εξαιρετικής σπουδαιότητας, μιας και βοηθάει στην αρμονική συνύπαρξη των μελών μιας κοινωνίας, ενώ η απουσία της, σύμφωνα με τον Rogers (1975), μπορεί να οδηγήσει σε τραγικές συνέπειες. Η ενσυναίσθηση είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς παράγοντες που συμβάλλουν αποφασιστικά στην καλλιέργεια υγιών σχέσεων και ένα ισχυρό μέσο για τη μείωση των συγκρούσεων (Toussaint & Webb, 2005). Ο άνθρωπος χρειάζεται να επικοινωνεί με άλλους ανθρώπους, η επιτυχία της επικοινωνίας αυτής έγκειται στην αποδοχή του εαυτού, αλλά και στην αποδοχή και κατανόηση των άλλων (Yüksel, 2015).

Ο Carl Rogers (1957) αναφέρει ότι *«ενσυναίσθηση είναι να αντιληφθείς με ακρίβεια το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του άλλου, με τα συναισθηματικά συστατικά και τις έννοιες που σχετίζονται με αυτό, σαν να ήσουν το άλλο πρόσωπο, αλλά χωρίς ποτέ να χάσεις το "σαν" στην κατάσταση»* (Rogers, 1959:211). Σύμφωνα με τον Rogers (1957) η ενσυναίσθηση απαιτεί σωστή και προσεκτική μελέτη, σκέψη και γνώση του τρόπου με τον οποίο οι άλλοι παρατηρούν και αντιμετωπίζουν την

¹ Το 1846 η πρώτη γερμανική λέξη που αποτύπωσε τον όρο ενσυναίσθηση είναι Einfühlung (Cooper, 2011) και χρησιμοποιήθηκε από τον γερμανό ψυχολόγο Lipps (1907). Η ίδια λέξη αποδίδεται στα αγγλικά από τον Titchener (1909) με τον όρο empathy που αν και έχει ελληνικές ρίζες θεωρείται ότι δεν φέρει την ίδια σημασία στην ελληνική γλώσσα. Στην αρχαία ελληνική γλώσσα η λέξη «εμπάθεια» σήμαινε πάθος, έντονη συγκίνηση, ενώ αργότερα με τον όρο αυτό εκφράζεται το μίσος και η μοχθηρία (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003: 296). Άλλοι μελετητές αποδίδουν τον όρο «empathy» ως *εναιίσθηση*, άλλοι ως *ενσυναίσθηση* ή *ενσυναίσθητη ικανότητα* (Ματσαγγούρας, 2002). Για τους Ζγαντζούρη και Πουρκό (1997) ο αγγλικός όρος ‘empathy’ δεν αποδίδει το πραγματικό νόημα. Αντίθετα ο ελληνικός όρος ενσυναίσθηση (εν= μέσα+ συναίσθημα) εκφράζει με μεγαλύτερη ακρίβεια τη σημασία του όρου.

πραγματικότητα και τον κόσμο γύρω τους. Οι άνθρωποι μπορούν να απαλλαγούν από τα στενά όρια της ζωής και να τη διευρύνουν, κατανοώντας, όμως, τις διαφορετικές αξίες, συμπεριφορές και σκέψεις των άλλων.

Σημαντική, επίσης, στη θεώρηση της έννοιας ήταν και η συμβολή του Mead (1934) ο οποίος όρισε την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα να μπαίνει κανείς στον ρόλο του άλλου (Παπά, 2002).

Σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοΐζου (2003) η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να συμμερίζεται τα συναισθήματα, τις ιδέες και τις απόψεις των άλλων. Ο Keen (2007) συμπληρώνει ότι ενσυναίσθηση δεν είναι μόνο η κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης κάποιου αλλά και η ανάδειξη των αιτιών που τον οδηγούν σε αυτήν. Οι Decety και Jackson (2004) θεωρούν ότι ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται αρμονικά σε αυτό που βιώνει κάποιος και να ταυτίζεται συναισθηματικά μαζί του. Ο Barnet (1990) ορίζει την ενσυναίσθηση ως τη γνωστική λειτουργία μέσα από την οποία γίνεται εύκολα κατανοητό το συναίσθημα κάποιου ατόμου και μπορεί να προσδιοριστεί με σαφήνεια. Σύμφωνα με τον Hoffman (2008:440) *«η ενσυναίσθηση μπορεί να οριστεί ως μια συναισθηματική κατάσταση που προκαλείται από τη συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου ατόμου ή από μία κατάσταση, κατά την οποία κάποιος νιώθει αυτό που νιώθει ο άλλος ή αυτό που φυσιολογικά θα αναμενόταν να νιώθει στην κατάστασή του»* (Παπά, 2002). Θεωρητικοί όπως ο Shapiro (2000) και ο Feschbach (1997) όρισαν την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα κάποιου να αισθάνεται αυτό που νιώθει το άλλο άτομο και να το αντιμετωπίζει με τον κατάλληλο τρόπο.

Ομοίως, ο Weiner (1985) ορίζει την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα να έρχεται κάποιος στη θέση άλλου ατόμου και να καταλαβαίνει τις ανάγκες και τα συναισθήματά του. Ο Staub (1990) όρισε την ενσυναίσθηση ως το μέσο για την κατανόηση του εσωτερικού κόσμου ενός ατόμου και την προβολή των συναισθημάτων του. Τέλος, για τους Elias και Arnold (2006) η ενσυναίσθηση είναι όλα τα προαναφερθέντα συμπληρώνοντας ότι είναι καθοριστική για την ύπαρξή μας, αφού χάρη σ' αυτήν μπορεί κάποιος να δείξει σεβασμό και συμπόνια σε ένα άτομο που περνάει δύσκολα, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη μιας πιο ουσιαστικής επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς, η ενσυναίσθηση, τελικά, είναι μια κοινωνική ικανότητα που επιτρέπει σε ένα άτομο να παρατηρήσει και να κατανοήσει τα συναισθήματα και τις προθέσεις των άλλων (Cale, 2010), ενώ, παράλληλα, το βοηθά να κατανοήσει τον συναισθηματικό κόσμο των άλλων και του δίνει τη δυνατότητα να συμβαδίζει με τα βιώματά τους (Lockwood, 2016). Αφορά ακόμη στην ικανότητα να μπαίνει κάποιος στη θέση του άλλου και να νιώθει ό,τι νιώθει εκείνος, αλλά ταυτόχρονα να κατανοεί ότι δεν πρόκειται για τα δικά του συναισθήματα (Eisenberg et al., 2010, όπως αναφέρεται στο Άλκηστις, 2008).

1.2 Τα είδη της Ενσυναίσθησης

Για την κατάταξη της ενσυναίσθησης σε είδη έχουν γίνει πολλές προτάσεις οι οποίες παρουσιάζουν μια σχετική ποικιλία λόγω της ποικιλομορφίας των ορισμών της έννοιας. Χαρακτηριστικά, ο Gladstein (1987) κατέληξε σε δεκαοκτώ (18) είδη ενσυναίσθησης ως αποτέλεσμα του μεγάλου αριθμού ορισμών που της έχουν δοθεί.

Οι Decerty και Jackson (2004), περιέγραψαν τρία λειτουργικά χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης τα οποία είναι: α) το να γνωρίζει κάποιος αυτό που νιώθει κάποιος άλλος, β) να νιώθει αυτό που νιώθει ο άλλος και γ) να δείχνει συμπόνια σε μια δυσχερή συναισθηματική κατάσταση που βιώνει κάποιος άλλος. Ο Alligood (1992) ξεχώρισε την ενσυναίσθηση σε έμφυτη και επίκτητη. Η έμφυτη ενσυναίσθηση ενυπάρχει στην ψυχή του ανθρώπου, πηγάζει από αυτήν και αναπτύσσεται με το πέρασμα των χρόνων, ενώ η επίκτητη προκύπτει ύστερα από την απόκτηση γνώσεων, τη συνεχή εξάσκηση, τη μίμηση και την ανάλυση συμπεριφορών που θα τον βοηθήσουν να ανταποκριθεί σε κάθε συγκινησιακό ερέθισμα (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003).

Άλλοι μελετητές διακρίνουν την ενσυναίσθηση σε γνωστική (Smith, 2006) ή συναισθηματική ανάλογα με το πώς αντιμετωπίζει κάθε άτομο τη συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου ατόμου (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Ο Goleman (2007) διέκρινε τρία είδη ενσυναίσθησης: Πρώτα τη γνωστική ενσυναίσθηση που απαιτεί ενσυνείδητη σκέψη και προσπάθεια, ώστε να αναγνωριστεί η συναισθηματική κατάσταση ενός ατόμου, έπειτα τη συναισθηματική ενσυναίσθηση, την ικανότητα δηλαδή του ατόμου να συμπορεύεται συναισθηματικά με κάποιον άλλο και τέλος, την ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον, δηλαδή τη συναισθηματική ταύτιση, αλλά και την

αντίληψη του τι ακριβώς έχει ανάγκη κάποιος, ώστε να βελτιώσει την κατάστασή του.

Η γνωστική ενσυναίσθηση (cognitive empathy) αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να κατανοεί τα συναισθήματα του άλλου, σχετίζεται με τη θεωρία του νου και περιλαμβάνει την κατανόηση της νοητικής και ψυχολογικής κατάστασης του άλλου (Bird & Viding, 2014). Σύμφωνα με τον Freeman (1984), η γνωστική ενσυναίσθηση εμφανίζεται όταν ένα άτομο κατανοεί πώς αισθάνεται ένα άλλο άτομο σε μια δεδομένη κατάσταση. Επίσης, ορίζεται ως η αναγνώριση των συναισθημάτων, των σκέψεων και των αναγκών των άλλων ατόμων (Decety, 2015). Αναφέρεται στην προσπάθεια κάποιου να μπει στη θέση του άλλου και να αντιληφθεί τι ακριβώς χρειάζεται κατανοώντας τις επιθυμίες του (Maibom, 2014). Ο Davis (1983) ορίζει τη γνωστική ενσυναίσθηση ως την ικανότητα ενός ατόμου να εκτιμά και να ενστερνίζεται τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου μέσω του νου. Επιπροσθέτως, ο Blair (2005) θεωρεί κι αυτός ότι η γνωστική ενσυναίσθηση είναι η σαφής αντίληψη του συναισθηματικού κόσμου ενός άλλου ατόμου και σχετίζεται στενά με τη *Θεωρία του νου*.² Η γνωστική ενσυναίσθηση (Krznaric, 2014) πηγάζει από την αποδοχή ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν διαφορετικές ιδέες και εμπειρίες από εμάς (Παππά, 2022). Μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας και των δύο φύλων φαίνεται να αναδύεται η γνωστική έκφραση της ενσυναίσθησης πριν από το συναισθηματική (Freeman, 1984).

Από την άλλη, η συναισθηματική ενσυναίσθηση (affective empathy) αναφέρεται στη συμμετοχή στα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου που επιτυγχάνεται μέσα από την παρατήρηση ή μέσα από την προσπάθεια ένα άτομο να φανταστεί τη συγκινησιακή κατάσταση στην οποία έχει υπεισέλθει ένα άλλο άτομο (Singer & Lamm, 2009). Η συναισθηματική ενσυναίσθηση συνδέεται με τη συναισθηματική μετάδοση και αφορά *«τη διαδικασία κατά την οποία η παρατήρηση των συναισθημάτων ενός ατόμου προκαλεί παρόμοια συναισθήματα σε ένα άλλο άτομο»* (Παππά, 2022:44). Η καλλιέργεια της συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης, σύμφωνα

² Η *Θεωρία του νου* αναφέρεται στην ικανότητα αναπαράστασης και κατανόησης των ψυχικών καταστάσεων των άλλων (Cuff et al., 2016). Τα τελευταία χρόνια ο όρος *Θεωρία του νου* χρησιμοποιείται ευρέως στη γνωστική ψυχολογία και γίνεται κατανοητός για να περιγράψει την ικανότητα κάποιου να κατανοεί τις προθέσεις, τις σκέψεις, τις επιθυμίες, τις διαισθήσεις, τις συμπεριφορικές αντιδράσεις, τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις άλλων ανθρώπων μέσω της επίγνωσης ότι οι άλλοι έχουν μυαλό με νοητικές λειτουργίες, στόχους και κίνητρα που μπορεί όμως να διαφέρουν από τα δικά του (Walter, 2012).

με τον Goleman (2011), θα πρέπει να ξεκινά από την οικογένεια και να επεκτείνεται αργότερα στους κόλπους της εκπαίδευσης.

Το τρίτο είδος ενσυναίσθησης είναι το ενσυναισθητικό ενδιαφέρον και αναφέρεται στην εκδήλωση ανησυχίας ή ενδιαφέροντος που προκύπτει από την κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης ενός άλλου ατόμου ή τη συμπόνια (compassion) και ορίζεται ως μία συναισθηματική αντίδραση στην επίδειξη ανάγκης ή της δυσφορίας κάποιου άλλου ατόμου (Preston & Hofelich, 2012). Το ενσυναισθητικό ενδιαφέρον εκδηλώνεται σε κάποιο άτομο εξαιτίας της βίωσης αρνητικών συναισθημάτων, όπως είναι η λύπη, η ανησυχία, η αναστάτωση. Τα συναισθήματα αυτά τα νιώθει κάποιος για κάποιο άλλο άτομο (Beam, 2018). Το ενσυναισθητικό ενδιαφέρον επιφέρει μια αλτρουιστική συμπεριφορά προς τον πάσχοντα που συνοδεύεται από εκδηλώσεις χαράς, λύπης, συμπάθειας, συμπόνιας (Batson, 2011).

Σύμφωνα με την Bachelor (1988), η ενσυναίσθηση διακρίνεται σε τέσσερα είδη: τη γνωστική, τη θυμική, τη συμμετοχική και την επικουρική ενσυναίσθηση. Η γνωστική αναφέρεται στην πλήρη αντίληψη της κατάστασης των ασθενών από τον θεραπευτή, ενώ η θυμική αφορά στη συναισθηματική συμμετοχή του θεραπευτή στη συγκινησιακή κατάσταση των ασθενών. Η συμμετοχική ενσυναίσθηση δηλώνει την αμοιβαία αποκάλυψη συναισθημάτων και προσωπικών εμπειριών του θεραπευτή στους ασθενείς του επιδεικνύοντάς τους ενσυναισθητική συμπεριφορά. Τέλος, η επικουρική ενσυναίσθηση υποδηλώνει το αληθινό ενδιαφέρον που επιδεικνύει ο θεραπευτής προς τους ασθενείς του, καθώς και την ειλικρινή πρόθεσή του να τους παρέχει κάθε δυνατή βοήθεια (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003).

Ο Carl Rogers (1957) θεώρησε ότι η ενσυναίσθηση *απαρτίζεται από τρία στοιχεία: « το θυμικό (ευαισθησία), το γνωστικό (παρατήρηση και πνευματική διεργασία) και το επικοινωνιακό (αντίδραση και απάντηση του θεραπευτή)»* (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003:297).

1.3 Αναπτυξιακή πορεία της Ενσυναίσθησης

Σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοΐζου (2003:298-300) οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι η ηλικία, το φύλο, η προσωπικότητα, η εκπαίδευση και η νοημοσύνη. Οι Benson και Haith (2010) θεωρούν ότι η ανάπτυξη

της ενσυναίσθησης στα παιδιά επηρεάζεται από γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Οι Kozeki και Berghammer (1992) υποστήριξαν πως το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον καλλιεργεί, αναπτύσσει και παρέχει στα παιδιά εκείνα τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στις διαπροσωπικές σχέσεις τους.

Η πιο διαδεδομένη θεωρία για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης που αποτέλεσε τη βάση για ερευνητικές μελέτες αναπτύχθηκε από τον Hoffman (2000). Η θεωρία του είναι «...εγκυριακή γιατί βλέπει την ενσυναίσθηση σε μια ευρεία αναπτυξιακή προοπτική, η οποία αλλάζει με την αύξηση της ηλικίας, με την προώθηση των γνωστικών ικανοτήτων και με την ωρίμανση των συναισθηματικών διαδικασιών» (Eisenberg & Mussen, 1989:133). Ο ίδιος κάνει ένα περίγραμμα για ενσυναίσθηση που περιλαμβάνει τέσσερα στάδια. Κατά τη διάρκεια των τεσσάρων σταδίων, τα παιδιά αυξάνουν τη γνωστική τους ωρίμανση με αποτέλεσμα να κατανοούν και να ανταποκρίνονται καλύτερα στην αγωνία των άλλων.

Ο Hoffman (2000) θεωρεί ότι η ενσυναίσθηση στα παιδιά παρουσιάζεται στη βρεφική ηλικία. Σύμφωνα με το αναπτυξιακό μοντέλο του, η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται σε τέσσερα στάδια. Στο πρώτο στάδιο της «καθολικής ενσυναίσθησης» (global empathy) ένα βρέφος κλαίει καθώς ανταποκρίνεται στο κλάμα ενός άλλου βρέφους. Το βρέφος εμφανίζει ένα αντιδραστικό ή μεταδοτικό κλάμα ως απάντηση στο άκουσμα ενός άλλου μωρού (Hoffman, 2000), αλλά δεν μπορεί να κατανοήσει τα συναισθήματα των άλλων για αυτό τα βιώνει σαν να είναι δικά του. Το κλάμα του νεογέννητου ίσως είναι η πρώτη ένδειξη ενσυναίσθητης συμπεριφοράς (Cole & Cole, 2001). Αυτό το είδος ενσυναίσθησης μειώνεται στον 6^ο μήνα όταν πια το βρέφος σιγά-σιγά αρχίζει να διαχωρίζει τον εαυτό του από τον άλλο (Παππά, 2022).

Στο δεύτερο στάδιο της «εγωκεντρικής ενσυναίσθητικής στενοχώριας» (egocentric empathic distress) το παιδί, μετά το πρώτο έτος αντιλαμβάνεται την ανησυχία των άλλων, αλλά δυσκολεύεται να υιοθετήσει πλήρως την οπτική γωνία τους. Προσπαθεί να μειώσει το άγχος που του προκαλεί η στενοχώρια του άλλου αλλά ταυτόχρονα επιθυμεί να τον καθησυχάσει χρησιμοποιώντας γνώριμους τρόπους παρηγορίας προς αυτό, όπως για παράδειγμα να δώσει σε έναν ενήλικο το αρκουδάκι του για να τον καθησυχάσει (Cole & Cole, 2001· Hoffman, 2000). Σε αυτό το στάδιο τα μικρά παιδιά θεωρούνται εγωκεντρικά και όχι γνωστικά ικανά ώστε να αναπτύξουν ενσυναίσθηση (Freud, 1958· Piaget, 1965).

Στο τρίτο στάδιο η «οιονεί εγωκεντρική ενσυναισθητική στενοχώρια» (quasi-egocentric empathic distress) διαφαίνεται στο δεύτερο έτος της ηλικίας. Κατά τη διάρκειά της το παιδί αντιλαμβάνεται τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων εκδηλώνοντας την ενσυναίσθησή του λεκτικά και κατανοώντας ότι οι άλλοι είναι ξεχωριστά όντα (Παππά, 2022· Davis, 1996· Eisenberg & Mussen, 1989).

Στο τέταρτο στάδιο της «φιλαλήθους ενσυναίσθησης» (veridical empathic distress) η οποία τοποθετείται χρονικά στο τρίτο έτος τα παιδιά μπαίνουν στη θέση των άλλων κατανοούν τις ανάγκες τους και προσπαθούν να τους βοηθήσουν με κάθε τρόπο.

Με το πέρασμα των χρόνων έρχεται σταδιακά η γνωστική ωρίμανση, μιας και αυξάνονται οι συναισθηματικές εμπειρίες που βιώνουν τα άτομα και έτσι καλλιεργείται η δεξιότητα της ενσυναίσθησης (Killen & Smetana, 2006).

1.4 Ενσυναίσθηση και Εκπαίδευση

Προκειμένου το σχολείο να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών για μάθηση και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη εφαρμόζει μέσα στη σχολική κοινότητα παρεμβάσεις και προγράμματα που στοχεύουν στην ενδυνάμωση των μαθητών, ώστε να αντιμετωπίσουν με ελπίδα και αισιοδοξία τις καθημερινές δυσκολίες αλλά και τις μελλοντικές προκλήσεις της ζωής τους. Για να τα καταφέρουν, όμως, χρειάζεται να αναπτύξουν σε ικανοποιητικό επίπεδο την αυτοεκτίμηση, την ενσυναίσθηση, την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, την αποδοχή του *άλλου* και του διαφορετικού τρόπου σκέψης αλλά και να καλλιεργήσουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (Βασιλείου & Θεοδοσάκης, 2022).

Η θεωρία του Gardner (1983) αποτέλεσε την αφετηρία για την αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία· τα παιδιά οφείλουν να διακρίνουν, να αναδύουν και να καλλιεργούν τα συναισθήματά τους. Σύμφωνα με τον Goleman (2012, όπως αναφέρεται στο Βασιλείου & Θεοδοσάκης, 2022), ο δείκτης νοημοσύνης ενός ατόμου μπορεί να είναι σε φυσιολογικά επίπεδα, όμως θα πρέπει να αναπτύξει και άλλα στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως είναι η αυτοπεποίθηση, η ενσυναίσθηση, η επιμονή, η θετική σκέψη, η έκφραση των ενδόμυχων συναισθημάτων, για να μπορέσει να εξελιχθεί στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή του. Ο J. Gottman (2011: 95) προτείνει τα εξής στάδια για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης

στα παιδιά: « α) Επίγνωση συναισθημάτων των παιδιών, β) Ακρόαση με ενσυναίσθηση και αναγνώριση των συναισθημάτων του παιδιού, γ) Βοήθεια στο παιδί προκειμένου να εκφράσει λεκτικά τα συναισθήματά του, δ)) Τον καθορισμό ορίων παράλληλα με τη βοήθεια που προσφέρουμε στο παιδί να βρει λύσεις στα προβλήματά του».

Γι' αυτό τον λόγο τα τελευταία δύο χρόνια εφαρμόζονται υποχρεωτικά σε όλα τα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στο Γυμνάσιο τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων που περιλαμβάνουν τέσσερις (4) κατηγορίες δεξιοτήτων και υλοποιούνται στα πλαίσια τεσσάρων θεματικών ενοτήτων. Τα εργαστήρια καλλιεργούν τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, τις δεξιότητες ζωής, τις δεξιότητες τεχνολογίας κι επιστήμης και τις δεξιότητες του νου (Βασιλείου & Θεοδοσάκης, 2022). Στην κατηγορία των δεξιοτήτων ζωής ανήκουν οι κοινωνικές δεξιότητες, μια από τις οποίες είναι η Ενσυναίσθηση. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία και γι' αυτό είναι απαραίτητη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η εκπαίδευση, επομένως, είναι ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μεταξύ των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί από την προσχολική περίοδο οφείλουν να εστιάσουν στο συναισθηματικό αλφαριθμητισμό των παιδιών (Önder, 2011), χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές, ώστε αυτά να καταστούν ικανά να διακρίνουν και να εκφράζουν με σωστό τρόπο το συναισθηματικό τους κόσμο (Önder, 2015).

Μέσα στην τάξη όταν τα παιδιά αντιληφθούν ότι τα συναισθήματά τους γίνονται αποδεκτά από τον δάσκαλο αισθάνονται ασφαλή και έτοιμα να προσπαθήσουν να κατανοήσουν τα συναισθήματα των συμμαθητών τους (Önder, 2015) και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθητη συμπεριφορά τους (Lee, 2012). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποφεύγουν τα επικριτικά σχόλια, ώστε να μην δυσχεραίνουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Έπειτα και ο ίδιος ο δάσκαλος ως πρότυπο προς τους μαθητές του θα πρέπει να επιδεικνύει ενσυναίσθητική συμπεριφορά μέσα στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον, όπως πρέπει να κάνουν και οι γονείς στο σπίτι (Bandura, 1977). Ένας δάσκαλος που μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματά του ξεκάθαρα αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για την πρόιμη ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών (Önder, 2015).

Όταν οι μαθητές δεν εστιάζουν μόνο στην ικανοποίηση των ατομικών τους αναγκών αλλά κατανοούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των συμμαθητών τους γίνονται πιο ευαίσθητοι (Housman, 2017). Ταυτόχρονα τα παιδιά πρέπει να

εκφράζουν τις καθημερινές τους ανησυχίες και προβληματισμούς μέσα στην τάξη χωρίς να διστάζουν ή να ντρέπονται. Αυτοί που νιώθουν ότι τους καταλαβαίνουν γίνονται συναισθηματικά ευέλικτοι προς τους άλλους. Αυτή η διαδικασία θέτει τα θεμέλια για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (Sornson et al., 2018). Η ανεπτυγμένη ενσυναίσθησή τους και ο σεβασμός στις απόψεις και στις επιθυμίες των συμμαθητών τους βοηθούν σημαντικά στη μείωση παραβατικών συμπεριφορών. Έτσι, τα παιδιά παρακολουθούν τα μαθήματά τους με περισσότερο ενδιαφέρον σε ένα αρμονικό και φιλικό σχολικό περιβάλλον, καλλιεργώντας επικοινωνιακές δεξιότητες και σχέσεις με τους συνομήλικούς τους (Ditkowsky, 2018).

Σε έρευνα που διεξήγαγε η Καμήλαλη (2003) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά αναπτύσσουν ενσυναίσθηση από μικρή ηλικία και μάλιστα τα αγόρια υπερτερούν στο θέμα αυτό από τα κορίτσια.

Όπως αναφέρεται στη Μπεαζίδου (2014), η ενσυναίσθηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της προκοινωνικής συμπεριφοράς (Killen & Smetana, 2006· Carlo & Edwards, 2005· Strayer & Roberts, 2004· Cole & Cole, 2001· Minde, 1992), που με τη σειρά της συμβάλλει καθοριστικά στην αποτροπή της εριστικής διάθεσης αλλά και της προκλητικής συμπεριφοράς προς τους άλλους (Carlo & Edwards, 2005· Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003· Bohart & Greenberg, 1997). Σύμφωνα, μάλιστα με τη Bryant (1982) τα παιδιά αναπτύσσοντας την ενσυναίσθηση μαθαίνουν να αποδέχονται *το άλλο και το διαφορετικό*.

Το εύρος των λειτουργιών της ενσυναίσθησης στα παιδιά περιλαμβάνει την κοινωνική κατανόηση, τη συναισθηματική ικανότητα, την προκοινωνική συμπεριφορά, τη συμπόνια, τη φροντίδα, και τη ρύθμιση της επιθετικότητας και άλλων αντικοινωνικών συμπεριφορών. Ωστόσο, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η ενσυναίσθηση δεν είναι το μαγικό ελιξήριο που παράγει αυτόματα κοινωνική ικανότητα και προκοινωνική συμπεριφορά. Χρειάζεται προσπάθεια και από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους μαθητές γιατί είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας στη μήτρα των αναπτυξιακών μεταβλητών που μεσολαβούν και συμβάλλουν στην καλλιέργεια γνωστικών και συναισθηματικών συμπεριφορών οι οποίες είναι σημαντικές και απαραίτητες για την εκπαίδευση (Feshbach, & Feshbach, 1982).

Το δράμα θεωρείται ως μια αποτελεσματική μέθοδος για τη διδασκαλία της ενσυναίσθησης στα παιδιά, καθώς μέσα από παιχνίδια ρόλων και θεατρικές τεχνικές μπορούν να αναδείξουν τα συναισθήματά τους και να αναγνωρίσουν τα

συναίσθημα των άλλων (Smilansky & Shefatya, 1990). Σύμφωνα με τους Doyle και Aboud (1995), μέσα από τα παιχνίδια ρόλων τα παιδιά αναπτύσσοντας την ενσυναίσθησή τους μειώνουν τις κοινωνικές στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Άλλη μια τεχνική για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι η ανάγνωση παραμυθιών και παιδικών ιστοριών. Όπως έχουν καταδείξει σχετικές έρευνες η συχνή ανάγνωση αυξάνει την ενσυναίσθηση (Pala, 2008) αλλά και το επίπεδο κοινωνικής ευαισθητοποίησης των αναγνωστών (Salovey & Mayer, 1990), ενώ οι αφηγηματικές μυθοπλασίες συμβάλουν στη βελτίωση κατανόησης των επιθυμιών των άλλων μαθητών (Mar et al., 2014). Σε αυτές ακριβώς τις μεθόδους θα εστιάσει το επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ

2.1 Ορισμός του παραμυθιού

Το παραμύθι είναι διήγηση φανταστική που κινείται στον κόσμο του υπερφυσικού και του μαγικού και έχει σκοπό την τέρψη των ακροατών. Με τα παραμύθια οι απλοί άνθρωποι ξεκουράζονταν και ένιωθαν ανακούφιση από τον καθημερινό αγώνα της επιβίωσης και τις δύσκολες στιγμές της ζωής. Τι είναι όμως το παραμύθι; Για το παραμύθι έχουν διατυπωθεί πολλοί και ενδιαφέροντες ορισμοί.

Σύμφωνα με τον Μαλαφάντη (2011:19), *«η λέξη παραμύθι προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη παραμύθιον που σήμαινε παρηγοριά, ανακούφιση, ενθάρρυνση και αργότερα έλαβε και τη σημασία της φανταστικής ιστορίας που αποσκοπούσε στο ίδιο αποτέλεσμα»*. Επίσης στον Μαλαφάντη (2011) αναφέρεται πως ο Αμερικανός παραμυθιολόγος S. Thomson (1946) χαρακτήρισε το παραμύθι ως μια αφήγηση όπου μοτίβα ή επεισόδια διαδέχονται το ένα το άλλο παρουσιάζοντας έναν κόσμο φανταστικό όπου δε γίνεται καμιά αναφορά σε τόπο, χρόνο ή κάποιο συγκεκριμένο πρόσωπο.

Ο Μέγας (1967:170) ορίζει το παραμύθι *«ως μίαν διήγησιν, η οποία πλάττεται με ποιητική φαντασίαν από τον κόσμο του μαγικού ή διήγησιν περί θαυμασίων συμβάντων»*. Ο Αυδίκος (1994: 29) αναφέρει ότι οι περίφημοι σχολιαστές της συλλογής των Grimm, Bolte και Polivka σημειώνουν ότι: *«Με τη λέξη παραμύθι εννοούμε μια διήγηση δημιουργημένη με ποιητική φαντασία, παρμένη ιδιαίτερα από τον κόσμο του μαγικού, μιαν ιστορία του θαύματος που δεν εξαρτάται από τους όρους της πραγματικής ζωής και την ακούνε με ευχαρίστηση μεγάλοι και μικροί, έστω και αν δεν τη θεωρούν πιστευτή»*.

Η Κανατσούλη (2002:81) ορίζει ότι *«το λαϊκό παραμύθι είναι ένα πανανθρώπινο είδος λογοτεχνίας με οικουμενική αποδοχή, μέσα από την οποία λαοί εντελώς διαφορετικοί μπορούν να επικοινωνούν, να συνεννοούνται ή και να συμφωνούν»*. Τέλος, ο Μερακλής (1988) θεωρεί ότι όλοι οι ορισμοί που δόθηκαν κατά καιρούς για το παραμύθι έχουν κάποιες διαφορές μεταξύ τους, ωστόσο συμφωνούν στην παρουσία του μαγικού και υπερφυσικού στοιχείου.

2.2 Τα χαρακτηριστικά του παραμυθιού

Το παραμύθι είναι μια διήγηση φανταστική και κατά κανόνα διασκεδαστική. Η Λαμπρέλλη (2021:104), θεωρεί «ότι το λαϊκό παραμύθι είναι πλάσμα ζωντανό δεν είναι δημιούργημα μόνο ενός ανθρώπου αλλά δημιούργημα μιας συλλογικής μνήμης, της μνήμης ολόκληρης της ανθρωπότητας από τότε που ο άνθρωπος άρθρωσε νοήμονα λόγο». Ο Μερακλής (1993:122) τονίζει ότι το λαϊκό παραμύθι είναι το «αρχαιότερο διασωμένο είδος αφήγησης».

Ο Λουκάτος (1977:140) αναφέρει ότι «το παραμύθι ως λαϊκή διήγηση είναι για τη λαογραφία ό,τι είναι στη λογοτεχνία το μυθιστόρημα». Κινείται στον χώρο του φανταστικού, του απίθανου και του ονείρου, όπου οι φυσικοί νόμοι είναι ανύπαρκτοι. Το μαγικό στοιχείο κυριαρχεί και όταν ο ήρωας βρίσκεται σε αδιέξοδο τότε παρουσιάζεται μια μαγική δύναμη που τον βοηθά να ξεπεράσει τις δυσκολίες. Ο χώρος και ο χρόνος είναι αόριστος και τα ονόματα των ηρώων είναι περιγραφικά, αφού δίνονται μόνο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των ηρώων, όπως για παράδειγμα στον Κοντορεβιθούλη. Τα παραμύθια αρχίζουν συνήθως με τυπικές εκφράσεις όπως «Μια φορά κι έναν καιρό...», «Κάποτε, σε έναν τόπο, ήταν ένας...(βασιλιάς, μυλωνάς κλπ.)» (Σακελλαρίου, 1991: 253).

Ο Μαλαφάντης αναφέρει ότι «στο παραμύθι επικρατεί ο παμψυχισμός και η μεταμόρφωση» όπου τα ζώα μιλάνε και τα άψυχα αντικείμενα ζωντανεύουν (Μαλαφάντης, 2011: 24). Άνθρωποι και αντικείμενα μεταμορφώνονται μαγικά βοηθώντας έτσι την εξέλιξη της αφήγησης και την πορεία του ήρωα (Norton, 2007).

Οι ήρωες των λαϊκών παραμυθιών δεν έχουν συναισθήματα ούτε εσωτερικότητα είναι επίπεδοι. Το παραμύθι επιτρέπει στους ήρωές του να εκφράσουν τα ενδόμυχα συναισθήματά τους μέσα από τη δράση (Μερακλής, 1989). Σύμφωνα με τον Μαλαφάντη, ένα άλλο γνώρισμα του παραμυθιού είναι «η αποφυγή των πραγματολογικών και ψυχολογικών περιγραφών». Αναφέρεται μόνο ό,τι είναι σημαντικό για την εξέλιξη της ιστορίας, χωρίς να δίνονται παραπάνω πληροφορίες για τα τοπία ή για τη συναισθηματική κατάσταση των ηρώων (Μαλαφάντης, 2011:25).

Άλλο ένα χαρακτηριστικό είναι τα επεισόδια που πλαισιώνουν τον κεντρικό πυρήνα της ιστορίας και που μπορούν να προστίθενται, να αφαιρούνται ή να επαναλαμβάνονται, αν κρίνεται απαραίτητο από τον αφηγητή. Το στοιχείο της

τριπλής επανάληψης λέξεων, φράσεων, μοτίβων είναι δομικό στοιχείο του παραμυθιού που βοηθάει την αφήγηση. Η ιστορία του λαϊκού παραμυθιού διανθίζεται από γεγονότα που εκτυλίσσονται μέσα από στιγμές έντασης, χαλάρωσης και αντιθέσεων μεταξύ των χαρακτήρων. Το καλό έρχεται αντιμέτωπο με το κακό και το ωραίο με το άσχημο. Ακόμη και οι ήρωες του παραμυθιού παρουσιάζονται ως απόλυτα καλοί ή κακοί. Κάθε στοιχείο της δράσης αναδεικνύεται μέσα από καθαρές οπτικές εικόνες, ενώ οι χαρακτήρες εξιδανικεύονται, αφού ξεπερνούν τα ανθρώπινα όρια και υψώνονται σε ιδεατά σύμβολα. Τέλος, το λαϊκό παραμύθι διακρίνεται για το αίσιο και ευτυχές τέλος όπου έρχεται σαν επιστέγασμα η δικαίωση του ήρωα (Μαλαφάντης, 2011).

Στον αντίποδα του λαϊκού παραμυθιού βρίσκεται το έντεχνο παραμύθι το οποίο έχει κάποιες διαφορές από το παραδοσιακό. Μερικές από τις διαφορές είναι ότι στο έντεχνο παραμύθι αποφεύγεται ο μαγικός χαρακτήρας, οι θηριωδίες, η βία, η σκληρότητα και οι φρικαλεότητες των λαϊκών παραμυθιών. Τα θέματά του άπτονται της σύγχρονης πραγματικότητας και αναφέρονται στο περιβάλλον, την οικογένεια, το σχολείο κ.ο.κ, με σκοπό να γίνει πιο ρεαλιστικό. Η έκτασή του είναι μικρότερη, ενώ το ύφος, η έκφραση και η γλώσσα δεν είναι περίπλοκα με σκοπό την εύκολη ανάγνωσή του. Το σύγχρονο παραμύθι δεν υπόκειται σε αλλαγές και βελτιώσεις, γιατί είναι γραπτό κείμενο ενός συγγραφέα σε αντίθεση με το λαϊκό που προορίζεται μόνο για προφορική αφήγηση και κατά τη διάρκεια των χρόνων έχει υποστεί αλλαγές (Αναγνωστόπουλος, 1997).

Κοινό χαρακτηριστικό, ωστόσο, και του λαϊκού και του έντεχνου παραμυθιού είναι η τελική επικράτηση του καλού έναντι του κακού και η αισιοδοξία που πρέπει να διέπει τη ζωή των ανθρώπων.

2.3 Τα οφέλη του παραμυθιού

Η παιδαγωγική και αισθητική αξία του παραμυθιού είναι ιδιαίτερης σπουδαιότητας, όπως υποστηρίζει ο Max Luithi (1982) αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι: *«το παραμύθι είναι εν μέρει ψυχαγωγία, εν μέρει παιδαγωγία, στην ολότητά του όμως είναι ο καθρέπτης της ανθρώπινης ύπαρξης και των δυνατοτήτων του ανθρώπου»* (Μερακλής, 1996: 57).

Το παραμύθι αποπνέει τη χαρά, την ψυχική και τη συναισθηματική ευφορία των παιδιών που εκδηλώνεται ως αντίδραση στις περιπέτειες των ηρώων. Καλλιεργεί τη φαντασία (Danilewitz, 1991) και τη δημιουργικότητά τους (Μαλαφάντης, 2011) και τα επικουρεί να εκφράσουν το συναίσθημά τους επιδοκιμάζοντας το καλό και απωθώντας το κακό (Αναγνωστόπουλος, 1997). Η επικράτηση του καλού και του ωραίου δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης στις δυνάμεις των παιδιών καλλιεργώντας την πίστη και την ελπίδα, χαρακτηριστικά που χρήσιμο είναι να διέπουν την καθημερινότητά τους. Η νίκη του καλού και του δίκαιου (Trousdale, 1989) είναι σημαντική, γιατί εξαιτίας της επικράτησής τους τα παιδιά θα μπορέσουν να αγωνιστούν με τόλμη και τελικά να αντιμετωπίσουν και τους δικούς τους φόβους (Tsitsani et al., 2011). Η δύναμη των παραμυθιών είναι *«όλοι οι τρόποι με τους οποίους μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε και ο παροτρυντικός ρόλος που μπορούν να παίζουν στη δημιουργική δραστηριότητα των παιδιών...»* (Zan, 1996: 185).

Η ταύτιση, λοιπόν, και η συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών με τους ήρωες των παραμυθιών τονώνει και ενισχύει την ψυχική δύναμη και το θάρρος τους προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις τυχόν δύσκολες στιγμές της σκληρής πραγματικότητας υπερνικώντας τους δισταγμούς και τις ανασφάλειές τους (Danilewitz, 1991). Ο Noctor (2006) θεωρεί ότι η συμπάθεια που δείχνουν αρκετά παιδιά προς τους κακούς, οφείλεται πιθανώς στο γεγονός ότι για πολλά από αυτά, αυτοί οι χαρακτήρες λειτουργούν ως συμβολικές αναπαραστάσεις πλευρών του εαυτού τους και αντιπροσωπεύουν την εσωτερική πάλη μεταξύ καλού και κακού (Tsitsani et al., 2011). Όπως είπε, εξάλλου, ο Bettelheim (1976) κάθε παραμύθι είναι ένας μαγικός καθρέφτης που αντανακλά ορισμένες πτυχές του εσωτερικού μας κόσμου και τα βήματα που απαιτούνται για την εξέλιξή μας από την ανωριμότητα στην ωριμότητα.

Το παιδί αλληλεπιδρά με το ίδιο το παραμύθι αντιμετωπίζοντας διάφορα αναπτυξιακά θέματα και προβληματισμούς. Πολλές φορές τα παραμύθια αντικατοπτρίζουν τα αισθήματα των παιδιών (Wilson, 1983) και προβάλλουν την πραγματικότητά τους υποδεικνύοντας ακόμη και λύσεις στα προβλήματά τους. Με τη συμβολή τους τα παιδιά επαναπροσδιορίζουν τις σχέσεις τους με τους άλλους, αλλά και με τον εαυτό τους (Von Franz, 1996). Με τις προαναφερθείσες απόψεις φαίνεται να συμφωνεί και ο Rodari (1994:171) που θεωρεί ότι το παραμύθι χρησιμεύει στο

παιδί για «να κατασκευάσει νοητικές δομές, να δημιουργήσει σχέσεις όπως “εγώ, οι άλλοι”, “εγώ τα πράγματα”, “τα αληθινά πράγματα, τα επινοήματα της φαντασίας”».

Επιπροσθέτως, ο Thomas (1999:43) υποστηρίζει ότι με τη βοήθεια των παραμυθιών τα παιδιά φανερώνουν τις ιδέες, τις επιθυμίες και τα συναισθήματα που βρίσκονται κρυμμένα στα βάθη της ανθρώπινης συνείδησης, του νου και της ψυχής τους και λυτρώνονται. Αυτή η λυτρωτική διαδικασία είναι τόσο σημαντική που μπορεί να συγκριθεί *«με το άνοιγμα της πόρτας της φυλακής»* (Μαλαφάντης, 2014). Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη είναι και ο Bettelheim (1995:11), ο οποίος αναφέρει ότι *«τα παραμύθια μεταδίδουν σημαντικές εντολές στο συνειδητό, υποσυνείδητο και ασυνείδητο επίπεδο, που αντιστοιχούν στο εκάστοτε επίπεδο ανάπτυξης»*. Επιπλέον, τα θέματα που αναπτύσσονται στα παραμύθια συνήθως είναι γνώριμα στο παιδί και συντελούν αποφασιστικά στην ανάπτυξη του Εγώ και του Υπερεγώ μέσα από μια διαδικασία που το βοηθάει να καθυποτάξει και να εξωτερικεύσει τις εσωτερικές συγκρούσεις και να προσπαθήσει να τις επεξεργαστεί.

Ο Παπανούτσος (1980:119) αναφερόμενος στο παραμύθι υποστηρίζει ότι αυτό ενισχύει όλες τις ψυχικές λειτουργίες, την αντίληψη, τη μνήμη, τη φαντασία και την κρίση, με αποτέλεσμα τη μετάβαση από το ένστικτο στην ανθρώπινη συνείδηση.

2.4 Αφήγηση

Σε μια εποχή που θριαμβεύουν η βιομηχανοποίηση, ο ορθολογισμός και η υπερβολική χρήση του διαδικτύου, η αφήγηση του παραμυθιού εξακολουθεί να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια και στη διάπλαση της προσωπικότητας των μικρών παιδιών. Είναι μια πανάρχαια ανθρώπινη μέθοδος που τη συναντάμε σε όλους τους πολιτισμούς (Jenkins, 2006) και σκοπό έχει τη μετάδοση των παραδόσεων, των γνώσεων, των εθίμων σε άλλους ανθρώπους, γνωστοποιώντας τα από γενιά σε γενιά (Snowden, 1999). Σύμφωνα με τον Ricoeur (1990:13) *«αφήγηση είναι η έκθεση ιστορικών ή φανταστικών γεγονότων, που γίνεται προφορικά ή γραπτά από ιστορικούς, μυθιστοριογράφους, θεατρικούς συγγραφείς και παραμυθοποιούς»*.

Η προφορική αφήγηση αναφέρεται στην εξιστόρηση μύθων, παραμυθιών και αληθινών ή εξωπραγματικών ιστοριών μπροστά σε θεατές (Nanson, 2005). Οι Θεοφανέλλης και Δημητριάδης (2017) θεωρούν ότι αφήγηση είναι η απόδοση λέξεων

ή φράσεων με τόσο εναργή και ζωντανό τρόπο που εξάπτουν την περιέργεια και προκαλούν το ενδιαφέρον του ακροατή. Η Λαμπρέλλη (2021) αναφέρει ότι η αφήγηση του παραμυθιού είναι η τέχνη της *ουσιαστικής συνομιλίας* καθώς και η ουσιαστική σχέση που δημιουργείται και καλλιεργείται ανάμεσα σε αυτόν που αφηγείται το παραμύθι, σε αυτόν που το ακούει, αλλά και στο ίδιο το παραμύθι.

Δεδομένου, λοιπόν, ότι οι αφηγήσεις συνθέτουν πράξεις επικοινωνίας, προϋποθέτουν τα εξής τρία στοιχεία: (i) έναν αφηγητή (πομπός), (ii) τον/τους αποδέκτη/ες (δηλαδή αυτούς στους οποίους ο αφηγητής απευθύνεται) και τέλος, (iii) το περιεχόμενο της αφήγησης (ή αλλιώς την ιστορία). Ο πομπός θα πρέπει να παρουσιάσει στον αποδέκτη μια σειρά από πληροφορίες, προκειμένου η ιστορία να γίνει περισσότερο κατανοητή και αυτές σχετίζονται με τον χρόνο στον οποίο διενεργήθηκε, ακόμη και αν δεν είναι συγκεκριμένος, το μέρος στο οποίο έλαβε χώρα, τους πρωταγωνιστές της ιστορίας και το σενάριο βάσει του οποίου αυτή εκτυλίσσεται (Παρίσης, & Παρίσης, 2003). Επιπλέον, η αφήγηση μπορεί να ποικίλει όσον αφορά την έκτασή της και να είναι είτε ιδιαίτερα λεπτομερής είτε αρκετά απλοϊκή (Norton, 2007).

Η Λαμπρέλλη (2021:105) θεωρεί ότι η *«η αφήγηση των παραμυθιών είναι παλλόμενος λόγος που σίγουρα δεν έχει να κάνει με τη μεταβίβαση πληροφοριών ή γνώσεων, αλλά έχει συγγένεια με το μοίρασμα (πανανθρώπινων) εμπειριών»*. Η Καραγεωργίου (2004) θεωρεί ότι ο αφηγητής, ο ακροατής και το αφήγημα έχουν μια σχέση αλληλεξάρτησης και πως οι λέξεις της αφήγησης είναι κοινές για όλους, ενώ οι εικόνες και τα συναισθήματα που δημιουργούνται στον καθένα από τους ακροατές είναι ξεχωριστά και δεν μοιάζουν με κανενός άλλου.

Με αρωγό τις αφηγήσεις οι άνθρωποι κατάφεραν να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους να εκφραστούν, να ανταλλάξουν απόψεις, συναισθήματα, σκέψεις με άλλους και να πληροφορηθούν γεγονότα του παρελθόντος (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1993). Από την άλλη, στην εκπαιδευτική διαδικασία η αφήγηση παραμυθιών ή άλλων ιστοριών είναι πολύ σημαντική, μιας και συντελεί αποφασιστικά στην ενστάλαξη σοβαρών ιδεών και αξιών δημιουργώντας το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές (Gersie, 1992).

Παράλληλα, οι προφορικές αφηγήσεις καλύπτουν ένα αρκετά μεγάλο μέρος από ιστορικά ή καθημερινά γεγονότα και πράξεις, μυθολογικές ιστορίες από την

ελληνική και ξένη βιβλιογραφία μύθους από τη λαϊκή παράδοση, πραγματικές ιστορίες, λαϊκά και σύγχρονα παραμύθια και αφηγηματικά τραγούδια. Οι γραπτές αφηγήσεις αποτελούν στην ουσία τη μεταφορά των προφορικών κειμένων σε κείμενα δοκιμακτής φύσεως, σε θεατρικά, ιστορικά, λογοτεχνικά (Γραικός & Τσιλιμένη, 2007). Με τη σειρά τους, οι λαϊκές αφηγήσεις προέρχονται από αντίστοιχες προφορικές-συνήθως λαϊκών ανθρώπων στους οποίους αποδίδεται ενίοτε και ο όρος «*παραμυθάδες*» ενώ οι έντεχνες αφηγήσεις προέρχονται από περισσότερο μορφωμένους ανθρώπους, οι οποίοι έχουν μελετήσει και καλλιεργήσει την «*τέχνη της αφήγησης*» (Τσιλιμένη, 2007).

Επίσης, η εκπαιδευτική αξία της αφήγησης έγκειται και στο γεγονός ότι επικουρεί το παιδί να αποφασίζει για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στηριζόμενο στα παραδείγματα των ηρώων που εμφανίζονται στα παραμύθια (Rex et al., 2002). Σε αυτό θα βοηθήσει και ο αφηγητής με τις κατάλληλες γλωσσικές και αφηγηματικές τεχνικές.

Επιπροσθέτως, τα παραμύθια συνήθως διαθέτουν μια σειρά από αρχές σχετικές με την αφήγηση του περιεχομένου τους, οι οποίες χαρακτηρίζονται και ως «*επικοί νόμοι του Όλρικ*» (Λαμπρέλλη, 2021) και είναι:

- ☞ Ο νόμος της έναρξης: Ένα παραμύθι δεν ξεκινά ποτέ με το σημαντικό μέρος του σεναρίου του, δηλαδή με την έντονη δράση. Αντίθετα, προετοιμάζει τον δέκτη με μια ήρεμη εισαγωγή η οποία εξελίσσεται σταδιακά και καταλήγει στην κορύφωση.
- ☞ Ο νόμος της κατάληξης: Η αφήγηση ενός παραμυθιού δεν ολοκληρώνεται απότομα αλλά μέσα σε ένα κλίμα ηρεμίας, γαλήνης και σταθερότητας.
- ☞ Ο νόμος της επανάληψης: Προκειμένου να δοθεί έμφαση και ένταση σε ορισμένα σημεία της ιστορίας είναι θεμιτή η επανάληψη κάποιων φράσεων ή λέξεων.
- ☞ Ο νόμος των τριών: Σε μια κατάσταση ή ένα συμβάν που εκτυλίσσεται στο παραμύθι, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων αναφέρεται ο αριθμός τρία που δείχνει τον μέγιστο αριθμό ατόμων, αντικειμένων, δοκιμασιών.
- ☞ Ο νόμος της αντίθεσης: Αντιμέτωποι βρίσκονται πάντα χαρακτήρες με εκ διαμέτρου διαφορετικά γνωρίσματα.
- ☞ Ο νόμος της δυαδικότητας: Σε κάθε σκηνή εμφανίζονται πάντα δύο πρόσωπα.

- ☞ Ο νόμος των διδύμων: Τα πρόσωπα που βρίσκονται σε ίδιους ρόλους ενός παραμυθιού.
- ☞ Ο νόμος της επικέντρωσης σε έναν κύριο ήρωα: Η αφήγηση επικεντρώνεται στον πρωταγωνιστή του παραμυθιού.
- ☞ Ο νόμος της μονοεπεισοδιακής ακολουθίας της δράσης: Η πλοκή είναι απλή και η δομή της αποτελείται από μια σειρά επεισοδίων που παρουσιάζονται μια φορά.
- ☞ Ο νόμος της σχηματοποίησης: Στην αφήγηση χρησιμοποιείται οτιδήποτε είναι χρήσιμο για την εξέλιξη της αφήγησης.
- ☞ Ο νόμος της ενότητας της πλοκής: Οτιδήποτε χρησιμοποιείται συνδέεται με την πλοκή.
- ☞ Ο νόμος της κορύφωσης: Ο βασικός ήρωας είναι παρών τη στιγμή της κορύφωσης.

Παράλληλα, *«ο αφηγητής δεν δίνει ποτέ πληροφορίες μοιράζεται μνήμες. Η βασική δουλειά του είναι να ζωντανεύει κάτι που δεν μπορεί να ειπωθεί με λέξεις και βρίσκεται στη βουβή ζωή της άφθαρτης μνήμης»* (Λαμπρέλλη, 2021:107). Η Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου (2004) αναφέρει πως ο αφηγητής πρέπει να αντιμετωπίζει με περισσή σκέψη και σεβασμό το κείμενο προκειμένου να διαφυλάξει τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο οικειοποιείται ο συγγραφέας τη γλώσσα στα κείμενά του διαφορετικά θα πρέπει να καταφύγει στην ανάγνωση ή στην ελεύθερη απόδοσή του. Είναι ο άνθρωπος που θα οδηγήσει με ασφάλεια τον ακροατή σε ένα φανταστικό ταξίδι στον κόσμο του παραμυθιού επιλέγοντας ένα ενδιαφέρον θέμα που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά του (Καραγεωργίου, 2004).

Άλλωστε *«ο λόγος του παραμυθά-αφηγητή είναι ένα βέλος που στοχεύει στις καρδιές των ανθρώπων»* (Λαμπρέλλη, 2021:133). Ένας αφηγητής, λοιπόν, πρέπει να δείχνει εμπιστοσύνη στο παραμύθι, να λαχταράει να το αφηγηθεί, να αναθαρρεύει, όταν συναντά δυσκολίες και να στηρίζεται σ' αυτούς που αδημονούν προσμένοντας να αφουγκραστούν την αφήγησή του. Την ώρα της αφήγησης οφείλει να διακατέχεται από ηρεμία, γαλήνη και αρμονία, γιατί έτσι θα επιτύχει να μεταλαμπαδεύσει το μήνυμα, τις αξίες και το βαθύτερο νόημα του παραμυθιού στο ακροατήριό του (Λαμπρέλλη, 2021). Οι χειρονομίες, η στάση, η κίνηση ακόμη και η ακινησία του σώματός του είναι καλό να ακολουθούν τη ροή της αφήγησης με φυσικότητα. Άλλωστε, οι παύσεις και οι διακοπές κατά τη διάρκεια της αφήγησης εντείνουν το

ενδιαφέρον των ακροατών (Αναγνωστόπουλος, 1997). Ο χρωματισμός (Αναγνωστόπουλος, 1997) και η χροιά της φωνής του αφηγητή μεταφέρουν περισσότερα από τις ίδιες τις λέξεις (Λαμπρέλλη, 2021).

Ταυτόχρονα, *«ο αφηγητής είναι ο ήχος το φως, ο αέρας και η φωνή του ανεβοκατεβαίνει άπειρες νότες, τα χέρια του ανοίγουν διάπλατα ή μαγεύονται, τα μάτια του μεγαλώνουν ή μικραίνουν για να φωτίσουν, σαν τους προβολείς, δάση, να σκοτεινιάσουν σπίτια»* (Γαλάντης, 2004:142). Η δύναμή του είναι μεγάλη αφού μπορεί με την άρτια αφήγησή του να επιτύχει τη ζωνρή ανάκληση κάποιων γεγονότων στη μνήμη των ακροατών και έτσι με αυτόν τον τρόπο να τους κερδίσει συναισθηματικά (Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, 2004).

Οι λαϊκοί αφηγητές ήταν αναλφάβητοι αλλά χαρακτηρίζονταν από ευφράδεια λόγου, ευρηματικότητα, φαντασία και ικανότητα μετάδοσης των ιδεών του παραμυθιού μέσω του χιούμορ και της παραστατικότητας. Από την άλλη πλευρά, οι έντεχνοι αφηγητές είναι εγγράμματοι και γνωρίζουν την τεχνική της αφήγησης και του θεάτρου, αφού έχουν μελετήσει πολλά συγγράμματα διατηρώντας, όμως, αρκετά στοιχεία από τη λαϊκή αφήγηση (Τσιλιμένη, 2011).

Η γλώσσα του σύγχρονου αφηγητή είναι περίτεχνη και καλοδουλεμένη σε αντίθεση με του παραδοσιακού που είναι η λιτή, γλώσσα του τόπου του. Κοινό γνώρισμα και των δύο είναι ότι δεν επινοούν την ιστορία τους, ωστόσο, έχουν τη δυνατότητα να εμπλέξουν στοιχεία αυτοσχεδιασμού προκαλώντας έτσι και το ενδιαφέρον του κοινού τους (Πελασγός, 2004). Τέλος, άλλο ένα σημαντικό κοινό σημείο τους είναι η αγάπη τους για την αφήγηση, ο σεβασμός που επιδεικνύουν στο κείμενά τους και η επαφή τους με το κοινό που αποτελείται πολλές φορές από παιδιά με μοναδικό σκοπό τη σύνδεσή του με την παράδοση αλλά και με σύγχρονα κοινωνικά θέματα (Τσιλιμένη, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΣΗ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΕΝΣΥΝΑΙΑΘΗΣΗ

3.1 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη αναπτύχθηκε στην Αγγλία στα μέσα του 20^{ου} αιώνα στο πλαίσιο της Προοδευτικής Εκπαίδευσης που είχε ως στόχο να υποσκελίσει τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία αναδεικνύοντας τη μαθητοκεντρική. Η τελευταία προτάσσει την ενεργητική και βιωματική μάθηση των παιδιών που σκοπό έχει την ολόπλευρη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Η βιωματική προσέγγιση στη μάθηση βρίσκεται στον αντίποδα της παραδοσιακής εκπαίδευσης (Καμαρινού, 2004).

Στην Ελλάδα η Δραματική Τέχνη στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει τύχει αξιόλογης και γρήγορης ανάπτυξης³. Η Άλκηστις (2008:15) αναφερόμενη στα χαρακτηριστικά της σημειώνει ότι δεν έχει συγκεκριμένο συγγραφέα και σενάριο, καθώς δεν στηρίζεται σε προκαθορισμένο κείμενο, ενώ δεν έχει σχέση με τα τυπικά χαρακτηριστικά μιας παράστασης που προϋποθέτει σκηνοθέτη, ηθοποιούς και κοινό.

Σύμφωνα με τον Sixsmith (2001, όπως αναφέρεται στο Άλκηστις, 2008), η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (εφεξής ΔΤΕ) είναι ένα μαθησιακό μέσο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διαθεματική προσέγγιση μιας εργασίας με τη υιοθέτηση ρόλων και πραγματοποίηση αυτοσχεδιασμών στους οποίους μπορούν να συμμετέχουν τα μέλη ως μεμονωμένα άτομα ή σε ομάδες. Για τις Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007) το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα και μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών.

Το είδος της μάθησης που στοχεύει να καλλιεργήσει η ΔΤΕ είναι η βιωματική, αφού οι συμμετέχοντες υποδύομενοι ρόλους βιώνουν υποθετικές καταστάσεις, κρατώντας, όμως, από αυτούς μια συναισθηματική απόσταση. Παράλληλα, είναι συνεργατική, καθώς όλες οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται σε ομάδες και τα

³ Τη Δραματική Τέχνη στην εκπαιδευτική διαδικασία τη συναντάμε στο ελληνικό πλαίσιο με ποικίλους όρους, άλλοτε ως «Δράμα στην Εκπαίδευση» (Drama in Education), «Διαδικαστικό Δράμα» (Process Drama), «Δημιουργικό Δράμα» (Creative Drama), «Δράμα σε ευρύτερο πλαίσιο» (Context Drama), «Εκπαιδευτικό Δράμα» (Educational Drama), «Δραματοποίηση στη Διδασκαλία» (Κωστή, 2016) και «Θεατροπαιδαγωγική» (Λενακάκης, 2008). Για την παρούσα εργασία όλο το πλαίσιο στο οποίο αναφέρονται οι παραπάνω όροι αποδίδεται με τους όρους Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικό Δράμα ή Δραματοποίηση.

μέλη αυτών συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με αρμονικό τρόπο. Τέλος, η ΔΤΕ προωθεί την ενεργητική μάθηση, αφού ο μαθητής δηλώνει ενεργό παρουσία και δεν δέχεται παθητικά τη γνώση από τον δάσκαλό του. Αντίθετα, μέσα από την αλληλόδραση δασκάλου-μαθητή επιτυγχάνεται η ανατροφοδότηση, η ελεύθερη έκφραση των μαθητών και η ανάπτυξη μιας σχέσης αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης, ενώ αναπτύσσεται η κριτική σκέψη και η κοινωνική ευθύνη των μαθητών με τη διερεύνηση κοινωνικών θεμάτων (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Πολλές μελέτες υποστηρίζουν ότι με τη χρήση της ΔΤΕ και με την ικανότητα ανάληψης ρόλων από τους μαθητές προωθείται η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, καθώς και η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης (Catterall, 2009· Wright, 2006· Toivanen, 2002· Gallaher, 2001). Έτσι, με την καλλιέργεια των δημιουργικών δεξιοτήτων τους οι μαθητές οδηγούνται στην απόκτηση νέων εμπειριών και μέσα από αυτές μπορούν να αναδιαμορφώσουν τις νοητικές τους εικόνες και αναπαραστάσεις της πραγματικότητας.

Η Garvey (1990, όπως αναφέρεται στο Κοντογιάννη, 2012) υποστηρίζει ότι το παιδί με τη συμβολή της ΔΤΕ διερευνά και διεισδύει στη σχέση του με τους άλλους μέσω των υποθετικών ρόλων που ενσαρκώνει. Με αυτό τον τρόπο ανακαλύπτει κρυμμένες πτυχές της προσωπικότητάς του που το βοηθούν να αναπτύξει μια πιο επικοινωνιακή επικοινωνία με τους άλλους.

Η ΔΤΕ έχει τη δυνατότητα να πυροδοτήσει τη φαντασιακή και δημιουργική λειτουργία των παιδιών και ταυτόχρονα να προαγάγει την υγιή διαδικασία σκέψης με σκοπό να γίνει κατανοητό πως υπάρχουν και άλλοι άνθρωποι που έχουν διαφορετικές, αλλά σεβαστές απόψεις. Η ΔΤΕ βρίθει από νοήματα και αυτό γιατί μέσα από ποικίλες δραματικές τεχνικές και ευχάριστες δραστηριότητες το παιδί εκφράζει τις ανησυχίες και τα ηθικά διλήμματα που το απασχολούν στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Τσιάρας, 2014).

Έρευνες έχουν δείξει (Τσιπλητάρη, 2020) ότι οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, στην αναγνώριση των συναισθημάτων, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στην μείωση των κοινωνικών προκαταλήψεων και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (Antonelli et al., 2014· Kempe & Tissot, 2012· Band et al., 2011· Szecsi, 2008· Kim, 2009· Mages, 2008).

Η ΔΤΕ, λοιπόν, διαδραματίζει έναν ρόλο ζωτικής σημασίας, αφού βοηθά στην ανάπτυξη των νοητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και της εφευρετικότητας,

εμπλουτίζει τη γλώσσα (Αλκηστis, 2008) και παρέχει τη δυνατότητα για ενσυναισθητική κατανόηση (Schewe, 1998). Το παιδί αναπτύσσει την ενσυναίσθηση, αφού με τη βοήθεια της Δραματικής Τέχνης μπορεί να κατανοήσει τον άλλο, να μπει στη θέση του και να συμπορευτεί συναισθηματικά μαζί του. Η δύναμη, λοιπόν, της ΔΤΕ είναι καίρια γιατί *«αποτελεί τη δυναμική διαδικασία ενατένισης του εαυτού, των άλλων, των σχέσεων, του κοινωνικού γίνεσθαι, του κόσμου»* (Κοντογιάννη, 2012:84).

3.2 Η Δραματοποίηση σύμφωνα με τις αρχές της ΔΤΕ

Σύμφωνα με τη Σέξτου (2007) δραματοποίηση⁴ υφίσταται όταν αυτή στηρίζεται σε ένα οργανωμένο υπαρκτό κείμενο το οποίο μπορεί να είναι ένα παραμύθι, ένα ποίημα, ένα λογοτεχνικό κείμενο και αναπαρίσταται με βάση τις αρχές της δραματικής τέχνης, αφού προηγουμένως γίνει η μετατροπή του αφηγηματικού κειμένου σε θεατρικό. Ο Παπαδόπουλος (2010) από την άλλη αναφέρει πως μέσα από τη δραματοποίηση το αφηγηματικό κείμενο αποκτά θεατρική υπόσταση, ζωντανεύει και με τη βοήθεια των τεχνικών του δραματικού κώδικα το παιδί αποπειράται να εμβαθύνει στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας των ηρώων εισχωρώντας στον παραμυθιακό τους κόσμο.

Σύμφωνα με την Κατσαρίδου (2011), η δραματοποίηση αναπτύσσεται είτε ως διασκευή ενός πεζού ή ποιητικού έργου σε θεατρικό έργο είτε ως διερευνητική δραματοποίηση η οποία δίνει έμφαση στη διαδικασία και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ένα περιβάλλον αλληλόδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων με σκοπό να αναπτυχθεί μια ιστορία που θα ζωντανέψει μέσα από τη δράση (Παπαδόπουλος, 2007). Οι Barton και Booth (1990) αναφέρουν ότι δραματοποίηση μπορεί να γίνει και χωρίς κάποιο έτοιμο κείμενο προς αναπαράσταση, ωστόσο, οι εμπλεκόμενοι έχουν τη δυνατότητα μέσα από μια δημιουργική προσέγγιση και μια βιωμένη εμπειρία να εκφράσουν τις δικές τους ανάγκες, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους.

Η Κοντογιάννη (2012) υποστηρίζει ότι με τη δραματοποίηση το παιδί αποκομίζει σημαντικά οφέλη, καθώς αντιλαμβάνεται καλύτερα τις λειτουργίες του

⁴ Ο Γαργαλιάνος (2020:17) αναφέρει ότι πρόκειται για μια πιο σύνθετη λέξη που αποτελείται από τη λέξη «δράμα» και τη λέξη «ποίηση». Η πρώτη προέρχεται από το ρήμα «δρῶ» (ενεργώ, κάνω) και η δεύτερη από το ρήμα «ποιῶ» (κατασκευάζω κάτι). Η ετυμολογία της λέξης δόθηκε προκειμένου να γίνει κατανοητή η σημασία της έννοιας δραματοποίησης που ορίζεται ως *«κατασκευή δράσης»*

σώματός του και αποκτά καλύτερη αίσθηση του χώρου αναπτύσσοντας την κίνησή του. Έπειτα, μαθαίνει να συνεργάζεται με τους άλλους καλλιεργώντας κοινωνικές δεξιότητες κι αναπτύσσοντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του. Ταυτόχρονα, μέσω της βιωματικής έκφρασης επιτυγχάνει να εξωτερικεύσει τον εσωτερικό του κόσμο ξεπερνώντας τις όποιες αναστολές του κι αναπτύσσοντας το αυτοσυναίσθημά του. Τέλος, γνωρίζεται με τις άλλες τέχνες με τη βοήθεια των οποίων φανερώνει πολλά στοιχεία της προσωπικότητάς του εκτονώνοντας εσωτερικές συγκρούσεις και διανοίγοντας διαύλους επικοινωνίας με άλλα άτομα που θα το οδηγήσουν σταδιακά στην πραγμάτωση των επιθυμιών του.

Τη δραματοποίηση μπορούμε να τη χωρίσουμε σε τρία στάδια: Το πρώτο στάδιο είναι η εισαγωγή που περιλαμβάνει ασκήσεις σώματος, παρατηρητικότητας, συντονισμού, παντομίμα και γενικότερα ασκήσεις που αναπτύσσουν την εκφραστικότητα των ατόμων. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει τη φάση της ανάπτυξης με αφήγηση ιστοριών, δραματοποίηση και αυτοσχεδιασμό. Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει το κλείσιμο με την αξιολόγηση. Στην τελευταία φάση γίνεται η κριτική ανάλυση της δραματικής διαδικασίας από τους συμμετέχοντες και εκφράζονται τα συναισθήματά τους μέσα από μια συζήτηση αναστοχασμού (Κοντογιάννη, 2012).

Ο μαθητής ενσαρκώνοντας έναν ή περισσότερους ρόλους από ένα παραμύθι έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί όχι μόνο με τις λέξεις αλλά και με το σώμα γεγονός που τον ευχαριστεί και ταυτόχρονα τον βοηθά να καταπολεμήσει κάθε ανασφάλεια και δισταγμό (Μαλαφάντης, 2011). Οι Neelands και Goode (2000) θεωρούν ότι σε αυτό μπορεί να βοηθήσει και ο εκπαιδευτικός ο οποίος αναλαμβάνοντας έναν ρόλο μπορεί να ενεργοποιήσει τους μαθητές και να αποσαφηνίσει αοριστίες με σκοπό να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες έκφρασης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των ρόλων.

Σύμφωνα με τον Rastelli (2006) μέσω της δραματοποίησης ενός υπάρχοντος κειμένου δίνουμε ζωή και νόημα στις άψυχες λέξεις του και δημιουργούμε εκείνες τις συνθήκες που θα οδηγήσουν στη συναισθηματική ανάταση και τελικά στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στα παιδιά. Η Σέξτου (2007:72) υποστηρίζει πως ο καλύτερος τρόπος να διαφυλάξουμε τα παραμύθια είναι «να τα παίζουμε». Με τη

βοήθεια της δραματοποίησης το παιδί διατηρεί στη μνήμη του καθαρά την ιστορία κι εντυπώνει το μήνυμά της, φυλάσσουντάς το, ζωντανό στην καρδιά του.

3.3 Αφήγηση με Δραματοποίηση παραμυθιών ως μέσο καλλιέργειας της Ενσυναίσθησης

Η αφήγηση του παραμυθιού, μεταφέροντας τα παιδιά στον παραμυθιακό κόσμο, τα διασκεδάζει, τα ψυχαγωγεί και αναπτύσσει τον συναισθηματικό και ψυχικό τους κόσμο (Μαλαφάντης, 2011). Επίσης, καλλιεργεί συναισθήματα συμπάθειας για τους ήρωες που αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στη ζωή τους. Ο Rodari (1994), όπως αναφέρεται στον Μαλαφάντη (2011), υποστήριξε ότι μέσω του παραμυθιού το παιδί μπορεί να προβάλει και να αναζητήσει ποια είναι η σχέση του με τον ίδιο του τον εαυτό, αλλά και με τους άλλους. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να γνωρίσει τις δυνάμεις του και να αντιμετωπίσει τους φόβους και τους δισταγμούς του. Από έρευνες φαίνεται πως η αφήγηση παραμυθιών συντελεί στην αυτεπίγνωση και στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (Melo, 2011), αλλά και στην καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας (Gallas, 1994).

Η αφήγηση, όπως χαρακτηριστικά λέει ο Μάγος (2019:11), είναι τέχνη που αναπτύσσεται *«όπως αναπτύσσεται και το χαλί στον αργαλειό και όσο περισσότερες ιστορίες αφηγούνται, τόσο το χαλί των αφηγήσεων γίνεται πιο πλούσιο και αποκτά καινούργια σχήματα και σχέδια, που είναι τα φανερά ή τα κρυφά νοήματα των διαφόρων παραμυθιών»*. Μετά την αφήγηση και τη νοηματική ανάλυση ενός παραμυθιού ακολουθεί η στιγμή της δραματοποίησης που ενδυναμώνει όλα τα παιδιά. Κι όπως αναφέρει ο Μουδατσάκης (1994:89), *«η Δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των κειμένων, καταργεί τον ξύλινο μονόλογο της έδρας, ευνοεί την εγρήγορση των ανακλαστικών που υπακούουν τώρα σε ένα ακαταμάχητο ορμέμφυτο, αυτό της μιμικής τέχνης και της υπόκρισης. Το παιδί παίζει, ψυχαγωγείται και μαθαίνει»*.

Σύμφωνα με την Καραγεωργίου (2004), ο συνδυασμός της αφήγησης και της δραματοποίησης δεν ζωντανεύει μόνο τους ήρωες και τις μορφές των παραμυθιών, αλλά και τις ενδόμυχες σκέψεις, επιθυμίες και τα συναισθήματα μικρών και μεγάλων. Με φαντασία, με έντονο ενδιαφέρον και με μια πηγαία έκφραση των συναισθημάτων και των σκέψεών τους οι μαθητές στους οποίους απευθύνονται οι αφηγούμενες ιστορίες των παραμυθιών επηρεάζονται συναισθηματικά. Εσωτερικεύουν τα

χαρακτηριστικά και ιδιοποιούνται τη συμπεριφορά, τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες των ηρώων του παραμυθιού αναπτύσσοντας ταυτόχρονα ένα είδος ενσυναισθητικής συμπεριφοράς προς αυτούς. Αυτή η μορφή αφήγησης μιας και απευθύνεται σε μικρούς μαθητές μπορεί να εκτυλιχθεί μέσα στη σχολική τάξη με απλά μέσα δραματοποιώντας τις ιστορίες ή πιο οργανωμένα πλαισιώνοντας μια πολιτιστική εκδήλωση μέσα στο σχολείο (Γραμματάς, 2014).

Γι' αυτό, λοιπόν, αν θέλουμε να δώσουμε στα παιδιά *«τη δυνατότητα να μπουν πιο βαθιά στους παραμυθένιους τόπους και να γευτούν την ιδιαιτερότητα των ηρώων χαρακτήρων, δεν έχουμε παρά να καλέσουμε στο σημείο αυτό τη δραματοποίηση για να μας παρασύρει στη μαγεία του Θεατρικού Δρώμενου»* (Σακελλαρίδης, 1996: 119).

Μετά την ακρόαση του παραμυθιού τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να δραματοποιήσουν την ιστορία που άκουσαν. Τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν τα παιδιά να εκφραστούν αντιμετωπίζοντας κάθε δίλημμα και προβληματισμό. Μέσα στον ρόλο το παιδί αισθάνεται σίγουρο, έτοιμο να αναπτύξει την ευρηματικότητά του, να κατανοήσει και να αναπτύξει αισθήματα συμπόνιας για τη συμπεριφορά του άλλου. Με τη βοήθεια της δραματοποίησης καλλιεργείται η ενσυναίσθηση με την οποία οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να διεισδύσουν στον κόσμο του νου, της ψυχής και να συμπορευτούν συναισθηματικά με τον ρόλο τους (Δημητριάδου, & Ευσταθίου, 2008). Σύμφωνα με την Κοντογιάννη (2012) μέσα από τον ρόλο που ενσαρκώνει το παιδί έχει τη δυνατότητα να ταυτιστεί ή να απομακρυνθεί από τα γνωρίσματα του χαρακτήρα που υποδύεται ανακαλύπτοντας και προσπερνώντας τις μύχιες ανησυχίες και τις φοβίες του.

Οι Joyce και Weil (Μουδατσάκις, 1994:31) πιστεύουν ότι με την ανάληψη ενός ρόλου το παιδί έχει τη δυνατότητα να ανασύρει τα αισθήματά του και να εξερευνήσει τη στάση και τις κοινωνικές αξίες του, προσπαθώντας να βρει μια λύση στα πιθανά προβλήματά του. Με την υποκριτική τέχνη ο μαθητής *«αυτοπαιδεύεται»*, προσπαθεί να εξηγήσει αυτό που άκουσε και να αναπτύξει μια διαίσθηση που θα τον οδηγήσει *«στην ενδότερη φύση μιας σύγκρουσης-πάλης των ιδεών»*, που χαρακτηρίζουν την αφετηρία κάθε ανθρώπινης περιπέτειας.

3.4 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Μπαίνοντας λίγο βαθύτερα στη σχέση των παραμυθιών και της ανάπτυξης της

ενσυναίσθησης μέσα από την ανάλυση, αφήγηση και δραματοποίηση του περιεχομένου τους, διαπιστώνεται ότι το ερευνητικό έργο που υπάρχει ακόμη και σε ξενόγλωσση βιβλιογραφία, δεν είναι ιδιαίτερα εκτενές, όπως συμβαίνει με άλλα επιστημονικά αντικείμενα. Αυτό αφήνει βέβαια χώρο για περαιτέρω διερεύνηση, αλλά ταυτόχρονα καθιστά δύσκολο και τον εντοπισμό συγκεκριμένων ζητημάτων, όπως για παράδειγμα τη σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και του περιεχομένου των λαϊκών ή έντεχνων παραμυθιών. Οι περισσότερες έρευνες αναφέρονται στην αφήγηση ιστοριών και όχι παραμυθιών.⁵

Σε έρευνα του Egan (1997) διαπιστώθηκε ότι η αφήγηση ιστοριών είχε θετικό αντίκτυπο στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, καθώς ανέπτυξαν την ενσυναίσθηση και ενισχύοντας τη γνώση για τον εαυτό τους και τους άλλους.

Ο Elbaz-Luwisch (2001) αναφέρει ότι οι διαπολιτισμικές ιστορίες και τα παραμύθια χρησιμεύουν ως πολιτιστικό διαβατήριο για την προσέγγιση, την κατανόηση και τελικά την αποδοχή διαφορετικών πολιτισμικών κωδίκων. Με τη βοήθειά τους οι μαθητές αποδέχονται τον άλλο αναπτύσσοντας την ενσυναίσθηση.

Ομοίως, οι Mendoza & Reese (2001) υποστηρίζουν ότι οι διαπολιτισμικές ιστορίες λειτουργούν με διττό τρόπο, ως «καθρέφτης» και ως «παράθυρο». Ένα παιδί μπορεί να δει τη ζωή του να αντικατοπτρίζεται σε ένα βιβλίο ή να έχει την ευκαιρία να δει τη ζωή κάποιου άλλου, να τον καταλάβει και να συμπορευτεί συναισθηματικά μαζί του.

Σύμφωνα με τον Upright (2002, όπως αναφέρεται στο Magos, 2015) η ανάπτυξη ηθικών αξιών όπως η ενσυναίσθηση επιτυγχάνεται καλύτερα όταν χρησιμοποιούνται ιστορίες με ήρωες που έχουν τις επιθυμητές ηθικές αξίες παρά με την άμεση διδασκαλία.

Ο Cooper (2003) υλοποίησε ένα πρόγραμμα παρέμβασης, στο οποίο χώρισε τους συμμετέχοντες σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα χρησιμοποίησε αναπηρικό αμαξίδιο για να μετακινηθεί στο σχολικό περιβάλλον, ενώ η δεύτερη ομάδα παρακολούθησε αφήγηση ιστοριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και στις δύο παρεμβάσεις, οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν ενσυναισθητική συμπεριφορά για τα άτομα με αναπηρία.

⁵ Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε σύγχρονες παιδικές ιστορίες για την πραγματοποίηση των παρεμβάσεών της στο σχολείο.

Η Boutot (2007) ισχυρίστηκε ότι με τη χρήση βιβλίων που αφηγούνται ιστορίες με χαρακτήρες που απεικονίζονται ως «όχι τυπικοί» είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση και η αποδοχή τους από τους υπόλοιπους.

Η Ιωάννου (2008) σε μια έρευνα που έκανε με θέμα την προφορική ανάλυση λαϊκού παραμυθιού ως μέσου ενίσχυσης της ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας συμπέρανε ότι τα παιδιά κατάφεραν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα και να τα συσχετίσουν με αντιδράσεις αναπτύσσοντας σε ικανοποιητικό βαθμό την ενσυναίσθηση.

Σύμφωνα με τον Bloom (2010) και τον Haidt (2006), έχει μεγάλη δύναμη η αφήγηση ιστοριών οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως όχημα για την επέκταση της ενσυναίσθητης κατανόησης (Θεοδοσάκης & Βασιλείου, 2022).

Η Τσιλιμένη (2011) θεωρεί ότι τα παραμύθια και οι ιστορίες παρουσιάζουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τα ίδια τα παιδιά, τα οποία μπαίνουν στη θέση των ηρώων και με τη δραματοποίησή τους αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν κι άλλοι με τους ίδιους προβληματισμούς και τα ίδια συναισθήματα.

Στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η χρήση ιστοριών βοηθάει τους μαθητές να καλλιεργήσουν τον σεβασμό και την ενσυναίσθηση προς όλες τις μορφές διαφορετικότητας. Ο Magos (2015), παρουσίασε τα στάδια μιας διδακτικής παρέμβασης που σκοπό είχε να αναπτύξει την ικανότητα κάποιου να μπαίνει στη θέση του «άλλου» και να κατανοεί τον συναισθηματικό του κόσμο. Τα αποτελέσματα αυτής της παρέμβασης έδειξαν μια αλλαγή σε ό,τι αφορά τις ξενοφοβικές στάσεις των παιδιών για τον διαφορετικό «άλλο», καθώς και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης που αποτελεί βασικό στοιχείο για τη δημιουργία αρμονικής συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης μέσα σε μια διαπολιτισμική κοινωνία.

Οι Giagazoglou & Papadaniil (2018) υλοποίησαν ένα πρόγραμμα με αφήγηση μιας ιστορίας με μια χελώνα με σύνδρομο Down σε παιδιά πρώτης δημοτικού όπου φοιτούσε και μια μαθήτριά με το ίδιο σύνδρομο με την ταυτόχρονη χρήση θεατρικών τεχνικών. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά μιας και κατάφεραν να προωθήσουν την ενσυναίσθηση και την αποδοχή των ατόμων με νοητική υστέρηση.

Οι Βάσιου και Πούλιου (2018) εφάρμοσαν μια παρέμβαση σε μαθητές Β/θμιας εκπαίδευσης με στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσω της λογοτεχνίας και τη

διαμόρφωση καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Με τη λήξη της παρέμβασης παρατηρήθηκε ενίσχυση της ενσυναίσθησης στους μαθητές και κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου.

Σε μία έρευνα της Δάμπα (2019) εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα αφήγησης ιστοριών με σκοπό την κατανόηση της αναπηρίας και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε συνδυασμό με θεατρικό παιχνίδι. Τα αποτελέσματα μετά την παρέμβαση έδειξαν ότι είναι δυνατόν να υπάρξει θετική αποδοχή της αναπηρίας και καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Οι Αθανασοπούλου, Παπαβραμίδου και Σάτου (2019) πραγματοποίησαν διδακτική παρέμβαση με μεθοδολογικό εργαλείο το λογοτεχνικό βιβλίο *«Η τελευταία μαύρη γάτα»* του Τριβιζά. Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ παράλληλα παρατηρήθηκε αλλαγή των αρνητικών τρόπων συμπεριφοράς και σκέψης των παιδιών απέναντι στο διαφορετικό σε ικανοποιητικό βαθμό.

Η Καρατζιά (2020) υλοποίησε έρευνα κατά την οποία αξιοποίησε θεατρικές τεχνικές στην αφήγηση του παραμυθιού με σκοπό την καλλιέργεια ενσυναίσθησης στο Νηπιαγωγείο. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν ποικίλα συναισθήματα, να κατανοήσουν την έννοια της διαφορετικότητας και να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση.

Επίσης, η αφήγηση εικονογραφημένων βιβλίων με θέμα ήρωες με αναπηρία συντελούν αποφασιστικά στην ευνοϊκή αντιμετώπισή τους από τα υπόλοιπα παιδιά (Prater et al., 2006). Οι χαρακτήρες των βιβλίων αυτών βοηθούν στην αποδοχή και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης για τα άτομα με αναπηρία (Sigmon, Tackett & Azano, 2016). Τα καλογραμμένα βιβλία με εικόνες μπορούν να βοηθήσουν τα μικρότερα παιδιά να αναπτύξουν πολλαπλές πτυχές της προσωπικότητάς τους και έτσι να αυξήσουν την κατανόησή τους για τους άλλους (Morgan, 2009).

Β' ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ & ΣΥΝΑΓΩΓΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Ερευνητική προσέγγιση

Η ποιοτική μέθοδος διερευνά τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από την οπτική των δρώντων υποκειμένων και πραγματοποιείται στον «πραγματικό» κόσμο και όχι μέσα σε ένα πειραματικό περιβάλλον (Parker, 1993). Σύμφωνα με τη Willig (2001) η ποιοτική έρευνα ασχολείται με την ανάλυση του βαθύτερου νοήματος των κοινωνικών φαινομένων. Τα τελευταία συνδέονται άμεσα με τα συναισθήματα, τις ιδέες και τις αντιλήψεις των εμπλεκομένων που δεν μπορούν να μετρηθούν και να αποτυπωθούν με στατιστικά κριτήρια. Στόχος της ποιοτικής μεθόδου είναι η κατανόηση και η ερμηνεία ενός προβλήματος μέσα από μια ολιστική προσέγγιση της κοινωνική ζωής.

Παράλληλα με τα κοινωνικά υπάρχουν και τα φυσικά φαινόμενα τα οποία μπορούν να διερευνηθούν με τη βοήθεια των ποσοτικών ερευνών. Ο Parker (1993) ισχυρίζεται ότι οι ποσοτικές προσεγγίσεις είναι κατάλληλες για την πραγματοποίηση ερευνών σε ένα εργαστηριακό περιβάλλον και για τη συναγωγή αριθμητικών δεδομένων. Η ποσοτική μέθοδος προσπαθεί να ανακαλύψει τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών και να μας δώσει αναλυτικές περιγραφές από το φαινόμενο που διερευνάται.

Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικίλες μέθοδοι που θα συμβάλουν στην πληρέστερη συλλογή στοιχείων και δεδομένων και θα οδηγήσουν σε ασφαλή και αξιόπιστα συμπεράσματα. Γι' αυτό τον λόγο και η ερευνήτρια θα χρησιμοποιήσει τη μεικτή μέθοδο όπου θα συνδυάσει την ποιοτική και ποσοτική μέθοδο (Κωστή, 2014· Greene et al., 1989).

4.2 Ερευνητική στρατηγική

Η ερευνητική στρατηγική που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα είναι εκείνη της

έρευνας δράσης που ξεκίνησε από τον κοινωνικό ψυχολόγο Kurt Lewin τη δεκαετία του '30 με απώτερο σκοπό την αντιμετώπιση κι επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Lewin, 1948). Μετά τη δεκαετία του '50 αναπτύχθηκε και σε άλλα επαγγελματικά πεδία, όπως αυτό της εκπαίδευσης. Η Σαραφίδου αναφέρει (2011:82), ότι *«πρόκειται για μια εφαρμοσμένη έρευνα, που εστιάζει στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένοι επαγγελματίες μέσω δράσης την οποία αναλαμβάνουν οι ίδιοι»*. Σύμφωνα με τον Elliot (1991: 69), *«η έρευνα-δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας μέσα σ' αυτή»*. Οι Κατσαρού και Τσάφος (2003) αναφέρουν ότι ο ερευνητής σε συνεργασία με άλλους που συμμετέχουν σε αυτό το ερευνητικό πλαίσιο, προσπαθούν να την αναλύσουν με σκοπό να την κατανοήσουν επιλύοντας τυχόν προβλήματα, ώστε να βελτιώσουν όχι μόνο την πρακτική τους, αλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες δρουν ως επαγγελματίες.

Σύμφωνα με τον Lewin (1948), κάθε κύκλος ενεργειών της έρευνας δράσης περιλαμβάνει τα εξής στάδια: 1) Τη διαγνωστική φάση που περιλαμβάνει την αναζήτηση, τη συλλογή και την ανάλυση των πληροφοριών 2) τις προτάσεις αντιμετώπισης του προβλήματος και σχεδιασμό της δράσης 3) την πραγματοποίηση της δράσης με ταυτόχρονη καταγραφή των στοιχείων 4) την αποτίμηση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Ο κύκλος επαναλαμβάνεται, εφόσον είναι απαραίτητο, μιας και πρόκειται για μια σπειροειδή διαδικασία κατά την οποία η ερευνητική μέθοδος τροποποιείται ανάλογα με τα αποτελέσματα κάθε ολοκληρωμένου κύκλου, ώστε να αντιμετωπιστεί με τον καλύτερο δυνατόν τρόπο το πρόβλημα (Stringer, 1999 όπως αναφέρεται στο Σαραφίδου, 2011).

Σύμφωνα με τον Hopkins (1985), η έρευνα δράσης διεξάγεται σε ένα «ανοικτό» πλαίσιο που επιτρέπει στον ερευνητή να προχωρήσει και να εξελίξει την έρευνά του προς πολλές κατευθύνσεις χωρίς να περιορίζεται από ερευνητικά στεγανά, ανατροφοδοτώντας συνεχώς το υλικό για την έρευνά του. Οι Τσάφος και Κατσαρού (2000) θεωρούν ότι η έρευνα δράσης είναι ένας τρόπος για να επανεξεταστούν οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί ένας επαγγελματίας. Πρόκειται για μια έρευνα στην οποία ενεργεί και συμμετέχει και ο ίδιος ο ερευνητής σε συνεργασία με τους άλλους εμπλεκόμενους, ορίζοντας ένα σχέδιο δράσης που θεωρεί ότι θα λειτουργήσει ουσιαστικά στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Απώτερος στόχος αυτού του τύπου εκπαιδευτικής έρευνας είναι ο εκπαιδευτικός-ερευνητής να ανακαλύψει

γενικευμένες αρχές και καλύτερες στρατηγικές που θα βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης (Gall, Gall, & Borg, 2006).

Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε την έρευνα δράσης προκειμένου να συλλέξει πληροφορίες, ώστε να ερευνήσει και να αποσαφηνίσει οποιαδήποτε αοριστία προέκυπτε κατά τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων. Σύμφωνα με τις αρχές της έρευνας δράσης στην *πειραματική ομάδα* αναπτύχθηκαν τρεις (3) κύκλοι σχεδιασμού που περιλάμβαναν τέσσερις διδακτικές παρεμβάσεις ο καθένας ακολουθήθηκε δηλαδή μια κυκλική-σπειροειδής διαδικασία κατά την οποία κάθε κύκλος οδηγούσε στον επόμενο κύκλο αναπλαισίωσης της έρευνας (Τσάφος & Κατσαρού, 2000).

4.3 Σχεδιασμός ερευνητικού πλαισίου

α) Αφετηρία έρευνας

Αφορμή για τη σύλληψη της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ο προβληματισμός της ερευνήτριας που ως εκπαιδευτικός της Θεατρικής αγωγής παρατήρησε την απουσία της ενσυναίσθησης στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών της στο σχολείο, τόσο κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων όσο και στην ώρα του μαθήματος της Θεατρικής αγωγής. Οι μαθητές παρουσίαζαν εκρήξεις θυμού και απουσία συναισθηματικής συμπόρευσης με τους συμμαθητές τους με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια *έκρυθμη κατάσταση* μέσα στην τάξη κι έξω από αυτή. Η εκπαιδευτικός προκειμένου να επιλύσει τις συγκρούσεις και να γεφυρώσει τις διαφορές των μαθητών θέλησε να εφαρμόσει εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές, βασιζόμενη στην αφήγηση με δραματοποίηση μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης των παραμυθιών προκειμένου να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση στους μαθητές.

β) Προέρευνα

Κατά το σχολικό έτος 2022-2023 η ερευνήτρια, ως εκπαιδευτικός της Θεατρικής αγωγής, ανέπτυξε στο σχολείο που εργαζόταν ένα ερευνητικό πρόγραμμα που περιλάμβανε τέσσερις (4) διδακτικές εφαρμογές διάρκειας 45' σε ένα τμήμα της Δ' δημοτικού αποτελούμενο από 20 μαθητές με σκοπό:

α) να εξεταστεί κατά πόσο είναι εφικτό να εφαρμοστούν οι διδακτικές δράσεις με τη βοήθεια αφήγησης με δραματοποίηση παραμυθιών με στόχο την καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης και

β) να διερευνηθεί αν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αυτό της δραματοποιημένης αφήγησης παραμυθιών μέσω τεχνικών της ΔΤΕ, πληροί τις απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε να συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη της Ενσυναίσθησης των μαθητών.

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων υπέδειξε ότι με την αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιών παρατηρήθηκε θετική επίδραση στην καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης των μαθητών γεγονός, που κρίθηκε ότι θα έπρεπε να διερευνηθεί περαιτέρω με την παρούσα έρευνα. Οι μαθητές μέσα σε ένα φιλικό και ήρεμο περιβάλλον υποδέχτηκαν θερμά τις δραστηριότητες που βασίστηκαν στις τεχνικές της ΔΤΕ και κατάφεραν να συνεργαστούν άψογα κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων. Σε αυτή την έρευνα βοήθησε και η προσωπική παρατήρηση της ερευνήτριας, τα σχόλια αλλά και η γραπτή αξιολόγηση των μαθητών.

γ) Αποσαφήνιση της αφετηρίας-Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με την αρχική σύλληψη, ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν η δυναμική της δραματοποιημένης αφήγησης παραμυθιών μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και να αξιολογηθεί η εφαρμογή αυτών των τεχνικών στο παραμύθι, ως τρόπου καλλιέργειας της Ενσυναίσθησης σε παιδιά της Δ΄ Δημοτικού. Αναλυτικότερα τέθηκαν τα εξής ερωτήματα:

α) Μπορεί η αφήγηση με δραματοποίηση παραμυθιών να συμβάλει στην καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης σε παιδιά της Δ΄ Δημοτικού;

β) Εφόσον η αφήγηση με δραματοποίηση παραμυθιών συμβάλει στην καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης στα παιδιά της Δ΄ Δημοτικού, με ποιες διαδικασίες είναι δυνατό να λάβει χώρα αυτή η επίδραση;

δ) Στρατηγικές δράσης

Για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε, όπως ήδη αναφέρθηκε, η μεικτή ερευνητική μέθοδος που εφαρμόζεται πολύ συχνά στην εκπαιδευτική έρευνα (Almalki, 2016). Οι μεικτές προσεγγίσεις συνδυάζουν ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους αξιοποιώντας τα θετικά στοιχεία της μιας μεθόδου για να καλύψουν τα «αρνητικά» στοιχεία της άλλης.

Οι μεικτές προσεγγίσεις εξυπηρετούν: α) την τριγωνοποίηση που αναφέρεται

στην αντιστοίχιση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, προκειμένου να επιτευχθεί η εγκυρότητα της έρευνας, β) τη συμπληρωματικότητα των ερευνητικών μεθόδων που επιτυγχάνεται με τη συλλογή διαφορετικών στοιχείων του υπό μελέτη ερευνητικού πεδίου, τα οποία αλληλοσυμπληρώνονται, γ) την ανάπτυξη της έρευνας καθώς τα αποτελέσματα της μίας ερευνητικής μεθόδου θα αποτελέσουν τη βάση για περαιτέρω έρευνα στην άλλη ερευνητική μέθοδο, δ) την αφετηρία, με την έννοια της αποκάλυψης δεδομένων και των δυο ερευνητικών μεθόδων που θα αποτελέσουν την αρχή για νέους συλλογισμούς και ε) την επέκταση που επιτυγχάνεται με την ανάμειξη των μεθόδων που θα οδηγήσουν σε νέα δράση με πλούσια συμπεράσματα (Greene, Caracelli & Graham, 1989, όπως αναφέρεται στο Σαραφίδου, 2011). Στην παρούσα έρευνα η ποιοτική μέθοδος διερεύνησε την πορεία αλλαγής της Ενσυναίσθησης των μαθητών, ενώ η ποσοτική μέθοδος απέδωσε τα αποτελέσματα με αριθμητικά δεδομένα ενισχύοντας έτσι την ποιοτική μέθοδο.

ε) Ποιοτικό μέρος έρευνας κι ερευνητικά εργαλεία

Στην παρούσα εργασία, στο ποιοτικό μέρος της έρευνας ακολουθήθηκε η μέθοδος της σταθερής συγκριτικής ανάλυσης (Κωστή, 2014) που εφαρμόστηκε από την αρχή ως το τέλος της έρευνας. Η μέθοδος περιλάμβανε την καταγραφή, την μελέτη και την ομαδοποίηση των δεδομένων. Παράλληλα, με την παραπάνω ερευνητική διαδικασία συνεχίστηκε η συλλογή και η επεξεργασία νέων στοιχείων σε κάθε κύκλο της έρευνας δράσης από την ερευνήτρια με σκοπό να ανακαλύψει και να αναλύσει τις υπό διερεύνηση σχέσεις (Bogdan & Biklen, 2007).

Ο Μάγος (2005) θεωρεί πως ο ερευνητής οφείλει να εξετάσει διεξοδικά και με μεγάλη προσοχή τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει προκειμένου να συλλέξει αξιόπιστα στοιχεία. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν τα τεκμήρια των μαθητών, η συμμετοχική παρατήρηση και το ημερολόγιο της ερευνήτριας.

Τα τεκμήρια των μαθητών αποτελούνταν από τις γραπτές εργασίες τους, τις ζωγραφιές, τις φωτογραφίες αλλά και τα σχόλια τους για τις παρεμβάσεις και για το μάθημα. Τα τεκμήρια είναι πολύ σημαντικά, γιατί αποτυπώνουν τη γνωστική κι εξελικτική πορεία του μαθητή σε όλη τη διάρκεια της έρευνας (Κωστή, 2016).

Η ερευνήτρια εισάγοντας τη συμμετοχική παρατήρηση (Woods, 1991· Spradley, 1980) συγκέντρωσε πληροφορίες παρατηρώντας τους μαθητές, την ώρα που δρούσαν σύμφωνα με τις οδηγίες της (Creswell, 2011). Στόχος της, με την

εμπλοκή της στις δράσεις, ήταν να γίνει αποδεκτή από τα μέλη της ομάδας (Βάμβουκας, 1998), αλλά και μέσω της βιωμένης εμπειρίας να καταγράψει όσα συνέβησαν προκειμένου να τα χρησιμοποιήσει στην έρευνά της (Κυριαζής, 2001).

Το ημερολόγιο της ερευνήτριας ήταν, επίσης, ένα σημαντικό εργαλείο καταγραφής των δράσεων που γίνονται κατά τη διάρκεια της έρευνας (Σαραφίδου, 2011). Μέσα σε αυτό καταγράφηκαν τα συναισθήματα, οι εμπειρίες και οι προβληματισμοί των συμμετεχόντων (Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Schön, 1983).

στ) Ποσοτικό μέρος έρευνας κι ερευνητικά εργαλεία

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS v.22 (Statistical Package in Social Science) και η ερευνήτρια ακολούθησε τις αρχές της περιγραφικής στατιστικής για την εικόνα του δείγματος. Η επαγωγική στατιστική η οποία εξυπηρετούσε τις ανάγκες του οιονεί πειραματικού σχεδίου περιλάμβανε έλεγχο πριν και μετά με ομάδα ελέγχου, αλλά με μη τυχαίο δείγμα, στοιχείο που δεν επέτρεψε γενικεύσεις (Cohen & Manion, 1994).

Η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η αφήγηση με δραματοποίηση παραμυθιών, ενώ η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η ενσυναίσθηση. Παρεμβαλλόμενες μεταβλητές (Εμβλωτής et al., 2006) που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την εξαρτημένη ήταν η αφήγηση παραμυθιού από τους γονείς των μαθητών ή κάποιο άλλο πρόσωπο μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον, καθώς επίσης και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας αλλά και οι ποικίλες εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών. Για να ελεγχθούν και να περιοριστούν οι παρεμβαλλόμενες μεταβλητές επιλέχθηκαν μαθητές από την ίδια σχολική μονάδα, ώστε οι μεταβλητές που σχετίζονταν με το μορφωτικό επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών αλλά και με τις εξωσχολικές δραστηριότητες τους, να επηρεάσουν στον ίδιο βαθμό τους εμπλεκόμενους, μιας και θα είχαν σχεδόν τις ίδιες προσλαμβάνουσες από το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον. Επίσης τα ίδια παραμύθια αξιοποιήθηκαν και στην ομάδα ελέγχου όχι όμως στο πλαίσιο της δραματοποιημένης αφήγησης.

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ως ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της Ενσυναίσθησης, το *Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA)* της Bryant (1982). Αυτό δόθηκε στους συμμετέχοντες και συμπληρώθηκε από αυτούς πριν και μετά τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων με τη χρήση ενός ψευδώνυμου, προκειμένου να επιτευχθεί η ανωνυμία τους (Τσιώλης,

2014). Πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ενημερώθηκαν οι γονείς και κηδεμόνες των παιδιών και τους ζητήθηκαν να υπογράψουν σχετική υπεύθυνη δήλωση συναίνεσης.⁶ Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο Crombach's alpha.

Το ερωτηματολόγιο της Bryant (1982) το οποίο χρησιμοποιήθηκε βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο του Mehrabian και Epstein (1972) που αφορά την μέτρηση της συναισθηματικής ενσυναίσθησης για τους ενήλικες. Ο δείκτης ενσυναίσθησης της Bryant έχει χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά πλαίσια και για ποικίλα θέματα, όπως για παράδειγμα στην παραβατικότητα των νέων (Carr & Lutjemeier, 2005), σε εφήβους με προκλητικές συμπεριφορές (Walsh, Lambie, & Stewart, 2004), σε παιδιά με αντιδραστική διαταραχή (Hall & Geher, 2003), στον εκφοβισμό (Sutton, Smith, & Swettenham, 1999) και την έκθεση στη βία είτε στην πραγματική ζωή είτε σε βιντεοπαιχνίδια ή στην τηλεόραση και το διαδίκτυο (Funk, Baldacci, & Pasold, 2004; Sams & Truscott, 2004). Αυτές οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι είναι ένα χρήσιμο και εύελκτο εργαλείο για παιδιά και εφήβους αφού καλύπτει διάφορες πτυχές της ενσυναίσθησης.

Σύμφωνα με την Bryant, μεγαλύτερη σπουδαιότητα κατέχει η συναισθηματική ανταπόκριση των ατόμων παρά η γνωστική σύλληψη και οπτική του ατόμου. Σύμφωνα με τα πορίσματα ποικίλων ερευνών, η ενσυναίσθηση έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές, ωστόσο, έχει καταστεί σαφές πως τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, τα οποία συγκεντρώνουν τις απαντήσεις των ερωτηθέντων χωρίς οποιαδήποτε εξωτερική παρέμβαση, είναι ευρέως αποδεκτά για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης (Zhou, Valiente, & Eisenberg, 2003).

Η κλίμακα αυτή αυτοαναφοράς αποτελείται από 22 ερωτήσεις οι οποίες αποσκοπούν στη μέτρηση του βαθμού ικανότητας των παιδιών να εκδηλώνουν ενσυναίσθηση όταν τα άλλα άτομα γύρω τους έρχονται αντιμέτωπα με διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις. Οι απαντήσεις δίνονται με τις δηλώσεις «Ναι» ή «Όχι», εκφράζοντας έτσι χαμηλή ή υψηλή ενσυναίσθηση (Bryant, 1982). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της Bryant, σύμφωνα με την δομή που προτείνεται από την Lasa Aristu και συνεργάτες της (Lasa Aristu et al., 2008). Ειδικότερα, διαπιστώνεται πως οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται είναι

⁶ Στο Παράρτημα Α παρατίθεται το έντυπο της Υ.Δ.

κατανεμημένες σε τρεις κατηγορίες α) κατανόηση συναισθημάτων, β) συναίσθημα θλίψης και γ) δακρυϊκές αντιδράσεις. Ειδικότερα, την πρώτη ομάδα αποτελούν οι ερωτήσεις 8, 14, 20, 2, 21, 16, 18, 9, 17 (9 δηλώσεις), η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει από τις ερωτήσεις 1, 11, 13, 5, 10 και 3 (6 δηλώσεις) και τέλος, η τρίτη ομάδα απαρτίζεται από τις ερωτήσεις με αριθμούς 4, 19, 12, 7, 6, 15, 22 (Del Barrio et al., 2004). Το ερωτηματολόγιο, όπως δόθηκε στους μαθητές για να το συμπληρώσουν, παρατίθεται στο Παράρτημα Γ.

Σύμφωνα με την έρευνα της Lasa Aristu και συνεργατών (Lasa Aristu, et al., 2008) το ερωτηματολόγιο IECA της Bryant αποδεικνύεται αξιόπιστο και έγκυρο τόσο για παιδιά όσο και για εφήβους προκειμένου να διεξαχθούν συμπεράσματα που αφορούν τις προαναφερθείσες ηλικιακές ομάδες· πρόκειται για ένα ερευνητικό εργαλείο, η δομή του οποίου βασίζεται στην εκτίμηση της ενσυναίσθησης μέσα από γνωστική κατηγορία δηλώσεων και δύο συναισθηματικές (Aristu et al., 2008).

ζ) Δείγμα-Χαρακτηρισμός δείγματος

Στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί δείγμα ευκολίας ή βολικό, μιας και η ερευνήτρια είχε πρόσβαση στο σχολείο, ως εκπαιδευτικός Θεατρικής αγωγής (Ισαρη, & Πουρκός, 2015). Το στοιχείο που καθορίζει το μέγεθος του δείγματος σχετίζεται με το θέμα και τον στόχο του ερευνητή. Το δείγμα μοιράζεται μεταξύ πειραματικής και ομάδα ελέγχου.

Στην παρούσα μελέτη η ερευνήτρια διεξήγαγε την έρευνά της σε αίθουσα του 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Μεγάρων και το δείγμα της ανήλθε στους 36 μαθητές στο σύνολό του, προερχόμενο από δυο τμήματα της Δ τάξης. Η πειραματική ομάδα ήταν το Δ₁ και αποτελούνταν από 10 κορίτσια και 9 αγόρια, ενώ η ομάδα ελέγχου ήταν το Δ₂ που αποτελούνταν από 8 κορίτσια και 9 αγόρια. Η ερευνήτρια ήταν ταυτόχρονα και διδάσκουσα γεγονός που είναι σημαντικό για την έρευνα δράσης που αφορά τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μιας και η ίδια ως εμπυχώτρια/εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει και να συμβάλει θετικά στην πρόοδο της εργασίας (Neelands, 2006, όπως αναφέρεται στο Κωστή, 2016).

η) Εγκυρότητα έρευνας

Στην παρούσα εργασία για την εγκυρότητα της έρευνας εφαρμόστηκαν δώδεκα (12) παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα, ένας αριθμός ικανοποιητικός για τον

σχεδιασμό της δράσης. Επίσης, η έρευνα αναπτύχθηκε σπειροειδώς (Altrichter, Posch & Somekh, 2001), ενώ η εγκυρότητα επιδιώχθηκε και με την τριγωνοποίηση των δεδομένων, που προέκυψαν από τα ποιοτικά εργαλεία. Όλες αυτές οι ενέργειες οδήγησαν στην εξαγωγή ασφαλών αποτελεσμάτων.

θ) Περιορισμοί έρευνας

Στους περιορισμούς της έρευνας θα μπορούσε να αναφερθεί το μικρό δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα, η μικρή χρονική διάρκεια αλλά και ο περιορισμένος αριθμός των παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν στην πειραματική ομάδα. Παράλληλα, ως δείγμα ευκολίας (Ισαρη, & Πουρκός, 2015) οι τάξεις από ένα συγκεκριμένο σχολείο και όχι από τυχαία δειγματοληψία δεν επιτρέπουν γενικεύσεις.

4.4 Διδακτικό πλαίσιο

Η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε στην αφήγηση παραμυθιών από την ερευνήτρια μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση που εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων μέσα στη σχολική τάξη. Μια από αυτές είναι η Δραματοποίηση με την οποία οι μαθητές ενσάρκωσαν ρόλους ηρώων των παραμυθιών με σκοπό να καλλιεργήσουν την Ενσυναίσθηση. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν στην πειραματική ομάδα, ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν εφαρμόστηκε καμιά παρέμβαση εκτός από την ανάγνωση των παραμυθιών. Δεν πραγματοποιήθηκε καμιά δραστηριότητα που να συνδυάζει την αφήγηση με δραματοποίηση παραμυθιού εκτός από κάποιες τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής μιας και η ερευνήτρια ήταν εκπαιδευτικός της Θεατρικής Αγωγής. Στην ομάδα ελέγχου μοιράστηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο με την πειραματική ομάδα πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων η ερευνήτρια αφηγήθηκε σύγχρονα παραμύθια, διενεργήθηκαν ασκήσεις συγκέντρωσης, σωματικής κίνησης, έκφρασης, δραματοποίηση και παιχνίδια ρόλων. Μέσω της βιωματικής προσέγγισης επιχειρήθηκε τα παιδιά να καλλιεργήσουν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση γεγονός που θα τους βοηθούσε να επιλύσουν τις διαφορές του με στόχο την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής ζωής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

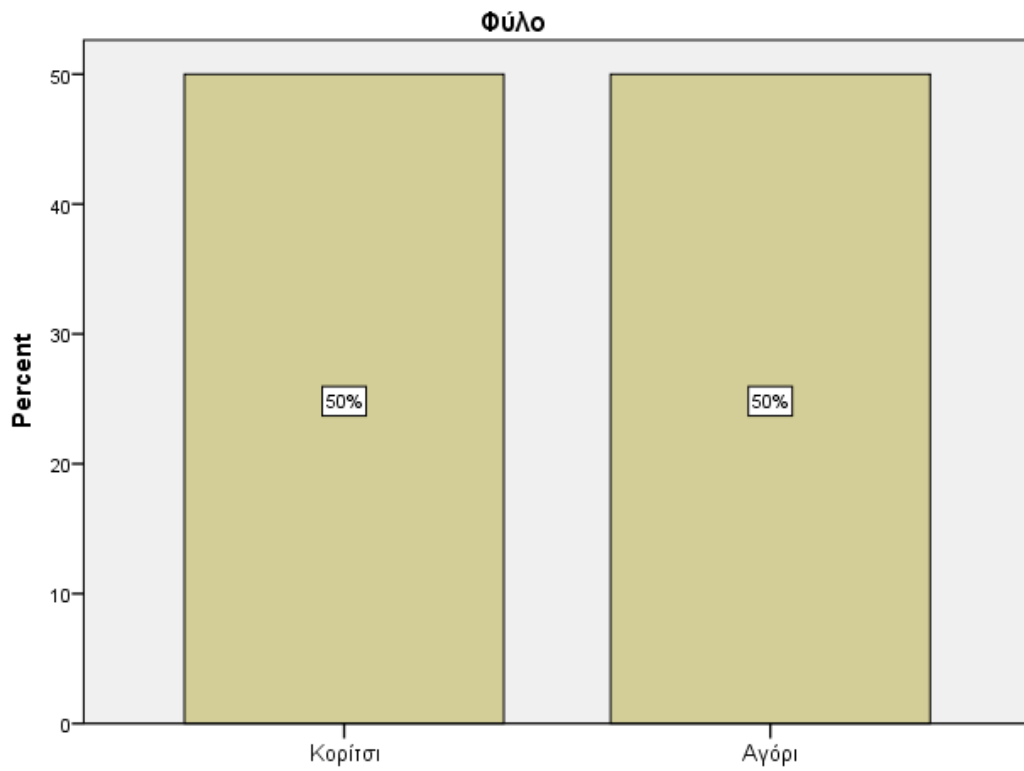
5.1 Στατιστική ανάλυση

Για την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Οι συνεχείς μεταβλητές εκφράζονται ως μέση τιμή (mean) και τυπική απόκλιση (std. deviation) και οι κατηγορικές μεταβλητές ως συχνότητες και ποσοστά (N, %). Η κανονικότητα της κατανομής των μεταβλητών εξετάστηκε γραφικά (ιστόγραμμα, Q-Q plots) με σκοπό να διερευνηθεί αν θα χρησιμοποιηθούν παραμετρικές ή μη παραμετρικές μέθοδοι για την ανάλυση των δεδομένων. Εφαρμόστηκε το independent-samples t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τις συνεχείς μεταβλητές προκειμένου να εξεταστούν οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων και το paired-samples t-test για την εκτίμηση των διαφορών του συνολικού σκορ και των υποκλιμάκων (κατανόηση συναισθημάτων, συναισθήματα θλίψης, δακρυϊκές αντιδράσεις) του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε κατά την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση. Επίσης πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Το στατιστικό μέτρο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας είναι ο συντελεστής Cronbach's α . Οι παραπάνω έλεγχοι είναι δίπλευροι και ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας έχει οριστεί το 0,05. Με κόκκινο χρώμα απεικονίζονται οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS, έκδοση 23.0 (SPSS, Chicago, IL).

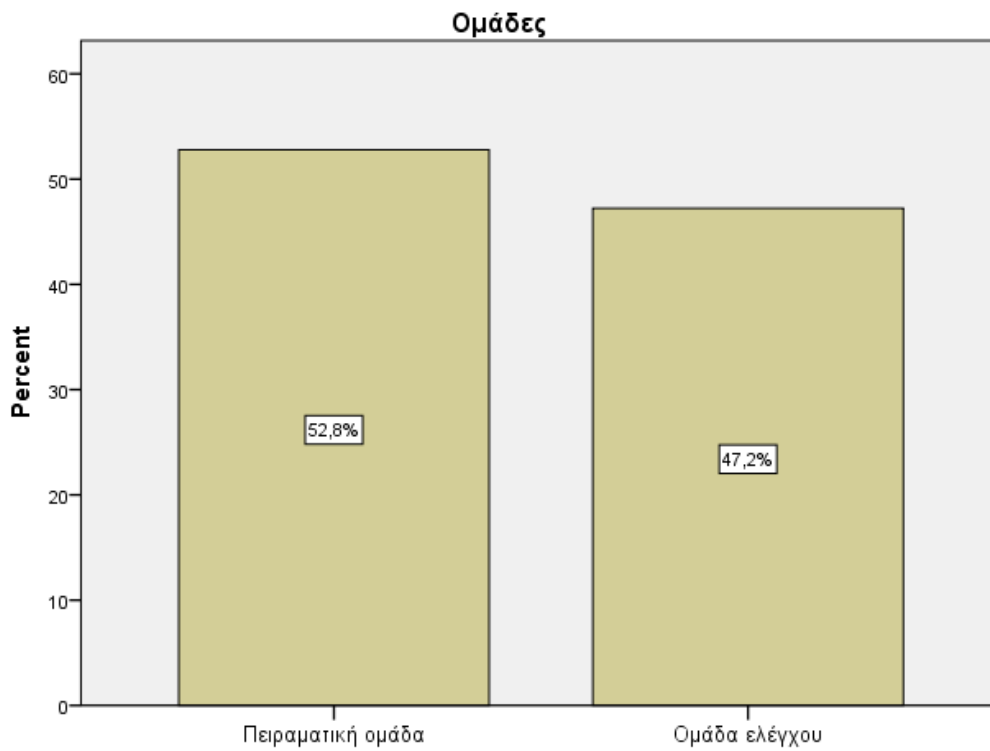
5.2 Αποτελέσματα

Ο πληθυσμός της μελέτης αποτελείται από 36 παιδιά και συγκεκριμένα από 18 (50%) κορίτσια και 18 αγόρια (50%), όπως φαίνεται στο Γράφημα 1, και χωρίζεται σε δύο ομάδες: την πειραματική ομάδα με 19 παιδιά (52,8%) και την ομάδα ελέγχου με 17 παιδιά (47,2%), όπως φαίνεται στο Γράφημα 2.

Γράφημα 1: Κατανομή του φύλου στον πληθυσμό της μελέτης

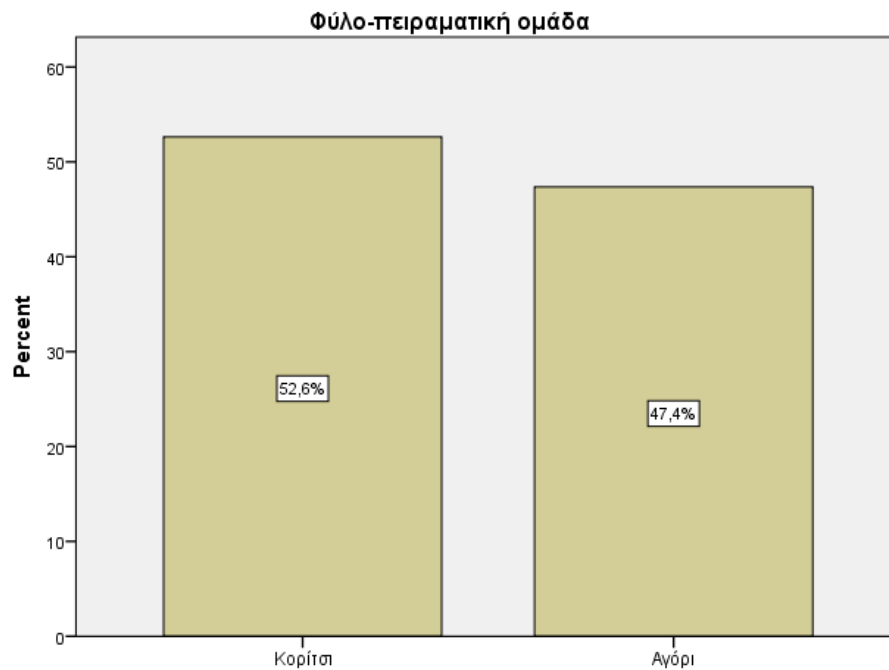


Γράφημα 2: Κατανομή των ομάδων του πληθυσμού της μελέτης

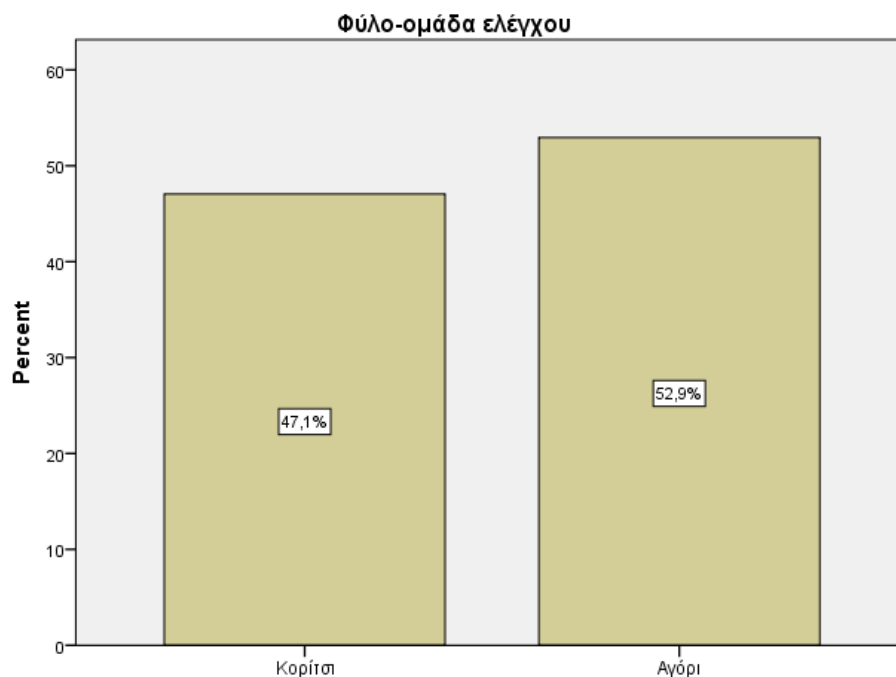


Ακολουθεί η κατανομή του φύλου στην πειραματική ομάδα, η οποία αποτελείται από 10 κορίτσια (52,6%) και 9 αγόρια (47,4%), όπως φαίνεται στο Γράφημα 3, και η κατανομή του φύλου στην ομάδα ελέγχου, η οποία αποτελείται από 8 κορίτσια (47,1%) και 9 αγόρια (52,9%), όπως φαίνεται στο Γράφημα 4.

Γράφημα 3: Κατανομή του φύλου στην πειραματική ομάδα



Γράφημα 4: Κατανομή του φύλου στην ομάδα ελέγχου



Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου και για τις υποκλίμακες από τις οποίες αποτελείται φαίνεται στον πίνακα 1. Έχει υπολογιστεί για το σύνολο του πληθυσμού της μελέτης, καθώς και για τις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) ξεχωριστά.

Πίνακας 1: Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α

	N	Cronbach's α
Σύνολο	36	
Ολικό σκορ		0,390
Κατανόηση συναισθημάτων		0,258
Συναισθήματα θλίψης		0,610
Δακρυϊκές αντιδράσεις		0,406
Πειραματική ομάδα	19	
Ολικό σκορ		0,207
Κατανόηση συναισθημάτων		0,510
Συναισθήματα θλίψης		0,691
Δακρυϊκές αντιδράσεις		0,502
Ομάδα ελέγχου	17	
Ολικό σκορ		0,549
Κατανόηση συναισθημάτων		0,345
Συναισθήματα θλίψης		0,548
Δακρυϊκές αντιδράσεις		0,281

Όπως φαίνεται στον πίνακα ελέγχου ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των σκορ του ερωτηματολογίου ενσυναίσθησης και των ομάδων (Πίνακας 2), οι δύο ομάδες δε διαφέρουν κατά την 1^η μέτρηση. Αντίθετα, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη 2^η μέτρηση και στο συνολικό σκορ, αλλά και στις επιμέρους κλίμακες. Η πειραματική ομάδα είχε σημαντικά μεγαλύτερο σκορ από την ομάδα ελέγχου στην υποκλίμακα σχετικά με την κατανόηση των συναισθημάτων ($P < 0,001$), ενώ η ομάδα ελέγχου είχε σημαντικά μεγαλύτερο σκορ στην υποκλίμακα σχετικά με τα συναισθήματα θλίψης ($P = 0,011$) και τις δακρυϊκές αντιδράσεις ($P = 0,014$), καθώς και σημαντικά μεγαλύτερο ολικό σκορ ($P < 0,001$).

Πίνακας 2: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των σκορ του ερωτηματολογίου ενσυναίσθησης και των ομάδων

	Ομάδες	N	Mean	Std. Deviation	P
Κατανόηση συναισθημάτων (πριν)	Πειραματική ομάδα	19	14,5	1,95	0,910
	Ομάδα ελέγχου	17	14,6	1,28	
Συναισθήματα θλίψης (πριν)	Πειραματική ομάδα	19	8,8	1,8	0,574
	Ομάδα ελέγχου	17	8,5	1,46	
Δακρυϊκές αντιδράσεις (πριν)	Πειραματική ομάδα	19	11	1,6	0,359
	Ομάδα ελέγχου	17	11,5	1,42	
Σύνολο (πριν)	Πειραματική ομάδα	19	34,4	2,48	0,817
	Ομάδα ελέγχου	17	34,6	3,18	
Κατανόηση συναισθημάτων (μετά)	Πειραματική ομάδα	19	16	1,33	<0,001
	Ομάδα ελέγχου	17	13,8	1,75	
Συναισθήματα θλίψης (μετά)	Πειραματική ομάδα	19	6,4	0,68	<0,001
	Ομάδα ελέγχου	17	9,2	2,04	
Δακρυϊκές αντιδράσεις (μετά)	Πειραματική ομάδα	19	9,6	1,71	0,011
	Ομάδα ελέγχου	17	11	1,28	
Σύνολο (μετά)	Πειραματική ομάδα	19	32	2,29	0,014
	Ομάδα ελέγχου	17	33,9	2,19	

Τέλος, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των δύο μετρήσεων των σκορ του ερωτηματολογίου ενσυναίσθησης (πριν και μετά) στον πληθυσμό της

μελέτης και στις δύο ομάδες ξεχωριστά. Φάνηκε πως τα συναισθήματα θλίψης ($P=0,013$), οι δακρυϊκές αντιδράσεις ($P<0,001$) και το συνολικό σκορ ($P=0,003$) είχαν σημαντικά μεγαλύτερο σκορ στην 1^η μέτρηση σε σχέση με τη 2^η μέτρηση στον πληθυσμό της μελέτης (Πίνακας 3). Τα ίδια αποτελέσματα σημειώθηκαν και στην πειραματική ομάδα με επιπλέον εύρημα τη σημαντική διαφορά της 1^{ης} μέτρησης από τη 2^η και στην υποκλίμακα σχετικά με την κατανόηση των συναισθημάτων με το σκορ να είναι σημαντικά υψηλότερο κατά τη 2^η μέτρηση ($P=0,011$) (Πίνακας 4). Αντίθετα, ο έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των δύο μετρήσεων των σκορ του ερωτηματολογίου ενσυναίσθησης (πριν και μετά) στην ομάδα ελέγχου δεν έδειξε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά (Πίνακας 5).

Πίνακας 3: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των δύο μετρήσεων των σκορ του ερωτηματολογίου ενσυναίσθησης (πριν και μετά) στον πληθυσμό της μελέτης

	N	Mean	Std. Deviation	P
Κατανόηση συναισθημάτων (πριν)	36	14,6	1,65	0,357
Κατανόηση συναισθημάτων (μετά)		14,9	1,90	
Συναισθήματα θλίψης (πριν)	36	8,7	1,64	0,013
Συναισθήματα θλίψης (μετά)		7,7	2,04	
Δακρυϊκές αντιδράσεις (πριν)	36	11,2	1,51	<0,001
Δακρυϊκές αντιδράσεις (μετά)		10,3	1,65	
Σύνολο (πριν)	36	34,5	2,79	0,003
Σύνολο (μετά)		32,9	2,42	

Πίνακας 4: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των δύο μετρήσεων των σκορ του ερωτηματολογίου ενσυναίσθησης (πριν και μετά) στην πειραματική ομάδα

	N	Mean	Std. Deviation	P
Κατανόηση συναισθημάτων (πριν)	19	14,5	1,95	0,011
Κατανόηση συναισθημάτων (μετά)		16	1,33	
Συναισθήματα θλίψης (πριν)	19	8,8	1,8	<0,001
Συναισθήματα θλίψης (μετά)		6,4	0,68	
Δακρυϊκές αντιδράσεις (πριν)	19	11	1,6	0,001
Δακρυϊκές αντιδράσεις (μετά)		9,6	1,71	
Σύνολο (πριν)	19	34,4	2,48	0,003
Σύνολο (μετά)		32	2,29	

Πίνακας 5: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των δύο μετρήσεων των σκορ του ερωτηματολογίου ενσυναίσθησης (πριν και μετά) στην ομάδα ελέγχου

	N	Mean	Std. Deviation	P
Κατανόηση συναισθημάτων (πριν)	17	14,6	1,28	0,145
Κατανόηση συναισθημάτων (μετά)		13,8	1,75	
Συναισθήματα θλίψης (πριν)	17	8,5	1,46	0,102
Συναισθήματα θλίψης (μετά)		9,2	2,04	
Δακρυϊκές αντιδράσεις (πριν)	17	11,5	1,42	0,149
Δακρυϊκές αντιδράσεις (μετά)		11	1,28	
Σύνολο (πριν)	17	34,6	3,18	0,311
Σύνολο (μετά)		33,9	2,19	

5.3 Σχολιασμός ευρημάτων

Από τη μελέτη των ευρημάτων φαίνεται ότι οι μαθητές που εκτέθηκαν στον πειραματικό χειρισμό παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αύξηση ως προς τον μέσο όρο (mean) στη μεταβλητή «κατανόηση των συναισθημάτων» τόσο στον έλεγχο των ανεξάρτητων δειγμάτων όσο και των εξαρτημένων. Ταυτόχρονα, έδειξαν στατιστικά σημαντική μείωση στις μεταβλητές «συναισθήματα θλίψης» και «δακρυϊκές αντιδράσεις» αντίστοιχα από την πρώτη μέτρηση στη δεύτερη.

Είναι φανερό ότι τα παιδιά που παρακολούθησαν το σύνολο των παρεμβάσεων δραματοποιημένης αφήγησης παραμυθιών ανέπτυξαν τη γνωστική πλευρά της ενσυναίσθησης, ενώ μετρίασαν τη συναισθηματική, όπως αυτή θα εκδηλωνόταν μέσα από την έκφραση της θλίψης και το κλάμα. Ωστόσο, οι τάσεις αυτές αν και φαινομενικά αντιφατικές μεταξύ τους, είναι δυνατό να ερμηνευτούν, καθώς η εμβάθυνση των παραμυθιών μέσα από τη δραματοποίηση είναι πιθανό να οδήγησε τους μαθητές σε μια πιο βαθιά διαχείριση συναισθημάτων απέναντι στις καταστάσεις που διερεύνησαν. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας δεν έμειναν στην επιφανειακή θεώρηση της δεινής θέσης των «άλλων», των διαφορετικών ηρώων των παραμυθιών, αλλά αιτιολόγησαν τις δυσκολίες, εστίασαν στην προβληματική τους και έθεσαν τα συναισθήματά τους σε ρεαλιστική βάση. Γι' αυτό ίσως μετά τις αυθόρμητες απαντήσεις που αφορούσαν τη θλίψη και τις δακρυϊκές αντιδράσεις στις ερωτήσεις του προελέγχου, στάθηκαν με περισσότερη περίσκεψη και προσοχή στις ίδιες κατά τον επανέλεγχο. Μένει να μελετηθεί αν αυτό πράγματι συνέβη μέσω της ποιοτικής ανάλυσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

6.1 Επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων των διδακτικών παρεμβάσεων

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν δώδεκα (12) διδακτικές παρεμβάσεις στη Δ' τάξη Δημοτικού με σκοπό να διερευνηθεί αν η αφήγηση με τη Δραματοποίηση παραμυθιού είναι δυνατό να συμβάλει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε μαθητές Δημοτικού. Κάθε διδακτική παρέμβαση είχε διάρκεια μία διδακτική ώρα (45') και πραγματοποιούνταν στην προγραμματισμένη ώρα του μαθήματος της Θεατρικής αγωγής. Αναλυτική παρουσίαση των σχεδίων των παρεμβάσεων γίνεται στον Παράρτημα Α.

Ο σχεδιασμός των διδακτικών παρεμβάσεων έγινε πριν από την εφαρμογή τους χωρίς να έχει διαμορφωθεί η τελική μορφή τους δεδομένου ότι πολλές φορές αυτή διαμορφωνόταν κατά την υλοποίηση σύμφωνα με την ανταπόκριση των συμμετεχόντων (πβ. Κωστή, 2016).

Η κάθε διδακτική παρέμβαση αποτελούνταν από τρία μέρη: την εισαγωγή, την ανάπτυξη της δράσης και το κλείσιμο. Στην εισαγωγή με ασκήσεις προθέρμανσης και ενεργοποίησης γινόταν εισαγωγή στο θέμα (Τσιάρας, 2005). Έπειτα, ακολουθούσε η ανάπτυξη όπου τα παιδιά αφού είχαν ενταχθεί στο δραματικό περιβάλλον και στο θέμα συμμετείχαν σε δράσεις που βασίζονται σε τεχνικές της ΔΤΕ σε αυτή τη φάση κυριαρχούσε η «δραματοποίηση» και τα «παιχνίδια ρόλων» (Τσιάρας, 2005: 101). Τέλος, στο κλείσιμο γινόταν αξιολόγηση των δράσεων και ακολουθούσε αναστοχαστική συζήτηση και κριτική ανάλυση των πεπραγμένων (Τσιάρας, 2005).

6.2 Παρουσίαση της έρευνας δράσης

Σύμφωνα με τις αρχές της έρευνας δράσης, όπως αναφέρθηκε στην *πειραματική ομάδα*, αναπτύχθηκαν τρεις (3) κύκλοι σχεδιασμού που περιλάμβαναν τέσσερις διδακτικές παρεμβάσεις ο καθένας. Η ανάλυσή τους παρατίθεται παρακάτω.⁷

6.2.1. Ανάλυση δεδομένων α κύκλου

⁷ Επισημαίνεται ότι τα παραθέματα που χρησιμοποιούνται ως τεκμήρια παρακάτω αποτελούν κάποια μόνο χαρακτηριστικά παραδείγματα από το σύνολο των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν.

Ο πρώτος κύκλος των παρεμβάσεων περιέλαβε τα παραμύθια: 1) *Τα παπούτσια των άλλων* της Άλκηστης Χαλικιά 2) *Το χαρούμενο λιβάδι* της Φυλλιώς Νικολούδη 3) *Ένας κήπος στην τάξη μας* της Χρυσάνθης Τσιαμπαλή 4) *Σιγά τα αυγά* του Κώστα Πούλου.

(α) Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

Βασικό ζητούμενο της α΄ φάσης της παρούσας έρευνας δράσης ήταν η **κατανόηση της έννοιας της ενσυναίσθησης**. Συγκεκριμένα στην πρώτη διδακτική παρέμβαση η εμψυχώτρια προσπάθησε να εξηγήσει στα παιδιά την έννοιά της:

Πολλά παιδιά είχαν ακούσει μόνο τη λέξη χωρίς να γνωρίζουν τη σημασία.
Μόνο πέντε μαθητές γνώριζαν την ακριβή σημασία της λέξης.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 1^η παρέμβαση)

Στην προσπάθεια αυτή η εμψυχώτρια έφερε στο μάθημα παπούτσια, ώστε τα παιδιά να τα παρατηρούν προσπαθώντας να μπου μεταφορικά *στα παπούτσια των άλλων* και να σκεφτούν τι δείχνουν για τον χαρακτήρα εκείνου που τα φοράει. Για ένα ζευγάρι αθλητικά παπούτσια συμπέραναν ότι ανήκουν σε ένα έφηβο που του αρέσει το μπάσκετ.

- Θ: Είναι παπούτσια του μπάσκετ!
- Σ: Είναι πολυφορεμένα!
- Ζ: Έχουν μια ζάρα μπροστά, εκεί που τα δάχτυλα λυγίζουν όταν πηδάει για να σουτάρει.
- Π: Είναι μεγάλος παίκτης!
- Ο: Του αρέσει το μπάσκετ!
- Δ: Είναι παικταράς! Σουτάρει τέλεια!

(Δηλώσεις μαθητών στην 1^η παρέμβαση)

Τα κορίτσια δεν πρόλαβαν να μιλήσουν σε αντίθεση με τα αγόρια που ενθουσιάστηκαν και προσπάθησαν να μπου στη θέση του αγοριού και μάλιστα άρχισαν να κάνουν διάφορες κινήσεις με τα χέρια τους, προσπαθώντας να σουτάρουν. Αντίθετα τα κορίτσια έδειξαν ενδιαφέρον για τα παπούτσια, μπαλαρίνες.

- Μ: Είναι μπαλαρίνα!
- Π: Της αρέσει το μπαλέτο.
- Χ: Είναι ξεχειλωμένες!
- Μ: Τις έχει φορέσει πολύ!
- Α: Πρέπει να είναι βολικές.
- Π: Είναι όμορφες!

(Δηλώσεις μαθητών στην 1^η παρέμβαση)

Πολλά από τα κορίτσια προσπάθησαν να χορέψουν σαν μπαλαρίνες σηκώνοντας τα χέρια τους πάνω από το κεφάλι, κάνοντας χαρακτηριστικές χορευτικές φιγούρες. Ενθουσιάστηκαν από την προσπάθεια και χειροκροτήθηκαν από τους υπόλοιπους συμμαθητές. Για το ανδρικό ζευγάρι παπούτσια και για τις γυναικείες γόβες δεν εξέφρασαν καμμία άποψη.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 1^η παρέμβαση)

Η εμπυχωτρία ζήτησε από τα παιδιά να γράψουν τι σημαίνει για αυτά *μπαίνω στα παπούτσια των άλλων*. Οι απαντήσεις τους έδειξαν ότι άρχισαν να κατανοούν την έννοια της ενσυναίσθησης σε ικανοποιητικό βαθμό:

- Μ: Νιώθω τον άλλον!
- Ι: Κατανοώ τον άλλον!
- Κ: Μπαίνω στη θέση του!
- Α: Νοιάζομαι!
- Θ: Τον καταλαβαίνω!
- Π: Νιώθω, ότι νιώθει!

(Δηλώσεις μαθητών στην 1^η παρέμβαση)

Στο τέλος, της πρώτης παρέμβασης η εμπυχωτρία ρώτησε τα παιδιά να της πουν πώς ένιωσαν χρησιμοποιώντας μια λέξη ή μια έκφραση που να αντικατοπτρίζει τη συναισθηματική τους κατάσταση. Τα παιδιά της είπαν ότι αν θα μπειτε στα παπούτσια μας θα καταλάβετε.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 1^η παρέμβαση)

Ωστόσο, αυτή η παρατήρηση δεν αφορούσε σε όλους τους μαθητές:

Υπήρξαν δυο μαθητές που συνεχώς μιλούσαν και γελούσαν.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 1^η παρέμβαση)

Οι περισσότεροι μαθητές έδειξαν **να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων** κι αρκετοί ταυτίστηκαν μαζί με τους ήρωες λέγοντας ότι τους έχει συμβεί το ίδιο.

Τα παιδιά μπαίνοντας στη θέση τους συμπορεύτηκαν συναισθηματικά και θύμωσαν με όσους τους αδικούσαν. Με το άγγιγμά μου το κάθε παιδί υιοθετεί τη στάση που επιθυμεί. Όλα ανεξαιρέτως, όμως, εκδηλώνουν με έντονο ύφος την αντίθεσή τους.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 1^η παρέμβαση)

- Γ: Δεν ήταν σωστό που δεν ήρθε η μαμά.
- Μ: Δεν τήρησε την υπόσχεσή της!
- Τ: Γιατί το έκανε αυτό;
- Θ: Το περίμενα τόσο πολύ!
- Σ: Απογοητεύτηκα που δεν ήρθε!
- Ε: Μου χάλασε την καλή μου διάθεση
- Ζ: Πώς μπόρεσε να μου συμπεριφερθεί έτσι;
- Ι: Έχω θυμώσει πολύ μαζί της.
- Σ: Δεν με σκέφτηκε καθόλου!
- Θ: Μόνο η δουλειά της, την ενδιαφέρει.

(Δηλώσεις μαθητών στην 1^η παρέμβαση)

Άλλη έννοια που αναδύθηκε μέσα από τις πρώτες διδακτικές παρεμβάσεις είναι η έννοια του διαφορετικού που συνδέθηκε με ποικίλες ιδιότητες.

- Θ: Διαφορετικό μέγεθος!
- Π: Άλλη εθνικότητα!
- Α: Διαφορετικό χρώμα!
- Π: Διαφορετική θρησκεία!
- Γ: Δεν είναι ίδιοι με μας.
- Ζ: Διαφορετικά εξωτερικά χαρακτηριστικά.
- Σ: Όμορφο!
- Ο: Από διαφορετική χώρα.
- Ι: Άλλη γλώσσα!

(Δηλώσεις μαθητών στην 2^η παρέμβαση)

Ανεξάρτητα από την έννοια της «διαφορετικότητας», υποστηρικτικά συναισθήματα εκφράστηκαν και προς τον «διαφορετικό» ήρωα:

(Προς την παπαρούνα που είναι απογοητευμένη από τη συμπεριφορά των μαργαριτών που την διώχνουν γιατί είναι η χρωματική παραφωνία στο λιβάδι τους)

- Γ: Μείνε!
- Ε. Μην το βάζεις κάτω!
- Μ. Να είσαι δυνατή! Πάλεψε!
- Α: Μην απογοητεύεσαι!
- Ι: Όλοι είμαστε μαζί σου!
- Κ: Θα σε βοηθήσουμε!

(Δηλώσεις μαθητών στην 2^η παρέμβαση)

Οι μαθητές με ιδιαίτερη δύναμη, χρωματίζοντας τη φωνή τους και με έντονες κινήσεις κατάλαβαν πώς ένιωθε η παπαρούνα. Γι' αυτό προσπάθησαν να την πείσουν να μείνει. Η προσπάθειά τους να την μεταπείσουν στέφεται με επιτυχία. Η παπαρούνα αποφασίζει να μείνει. Ωστόσο, ακούστηκε και η άποψη ότι οι μαργαρίτες είχαν δίκιο που ήθελαν να διώξουν την παπαρούνα που διατάρασσε τη χρωματική ομοιομορφία.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 2^η παρέμβαση)

Την ενσυναίσθησή τους ανέπτυξαν και με το Μίρκο, ένα παιδί από άλλη χώρα που έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού από μια ομάδα συμμαθητών του, τους Μυρμιδόνες που είχαν για αρχηγό τους τον Αλέξανδρο. Μάλιστα, όταν τους ζήτησα να δραματοποιήσουν μια σκηνή με την ομάδα των Μυρμιδόνων και τον Μίρκο, εκφράστηκαν κάποιοι ενδιαασμοί από δυο μαθήτριες οι οποίες δεν ήθελαν να μπουν στην ομάδα των Μυρμιδόνων γιατί δεν συμβάδιζε με τις ιδέες τους και χαρακτηριστικά είπαν η Ι είπε: «-Κυρία, δεν θέλω να μπω στην ομάδα των Μυρμιδόνων, εγώ δεν είμαι σαν αυτούς», ενώ η -Χ: «Δεν μου αρέσει αυτή η συμπεριφορά».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 4^η παρέμβαση)

Ανάλογη ενσυναίσθητη συμπεριφορά έδειξαν και προς τον ήρωα που αντιμετώπιζε κινητικά προβλήματα, όπως φάνηκε από σχετική δραστηριότητα γραφής σε ρόλο:

Αγαπημένε μας Στέλιο,
Σε παρακαλούμε, να γυρίσεις πίσω γιατί μας λείπεις πολύ! Δεν μας πειράζει αν δεν ανεβούμε στην τάξη του πρώτου ορόφου. Συγγνώμη, αν φερθήκαμε εγωιστικά. Δεν μπορούμε να συνηθίσουμε την απουσία σου! Είσαι ένα κομμάτι της τάξης μας! Σε περιμένουμε να γυρίσεις!
Οι συμμαθητές σου

(Κείμενο μαθητών στην 3η παρέμβαση)

Πρέπει, βέβαια, να σημειωθεί ότι τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με την κινητική αναπηρία. Στην πέμπτη τάξη του σχολείου φοιτά ένας μαθητής με κινητικά προβλήματα έτσι, παρουσίασαν μια χαρακτηριστική ευαισθησία προς το θέμα και μάλιστα όλα, χωρίς να διατυπωθεί διαφορετική άποψη.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 3^η παρέμβαση)

Τα παιδιά μάλιστα διαπίστωσαν ότι είχε συμβεί σε αρκετά από αυτά ανάλογα γεγονότα που τους έφεραν **συναισθήματα θλίψης**, τα οποία έδειξαν ότι μπορούσαν να τα διακρίνουν και να τα νιώσουν μέσα από ένα βαθύτερο προβληματισμό:

- Α: Στεναχωρήθηκα με αυτό που συνέβη!
- Δ: Και εγώ θα λυπόμουν αν η μαμά μου ακύρωνε τα ψώνια.
- Κ: Εμένα μου έχει συμβεί και δεν μου άρεσε. Στεναχωρήθηκα!
- Α: Εγώ δεν θα στεναχωριόμουν.

(Δηλώσεις μαθητών στην 1η παρέμβαση)

- Σ: Σίγουρα, έχει στεναχωρηθεί με την απόφαση του διευθυντή.
- Ε: Πληγώθηκε η καρδιά του!
- Α: Ανησυχεί, ότι θα τον μισήσουν οι συμμαθητές του.
- Θ: Φοβάται, ότι θα σταματήσουν να τον κάνουν παρέα.
- Δ: Στεναχωριέται και νιώθει ανήμπορος!
- Σ: Ανησυχεί και φοβάται!
- Μ: Σίγουρα στεναχωριέται που δεν πάει στο σχολείο γι' αυτό τον λόγο.

(Δηλώσεις μαθητών στην 2^η παρέμβαση)

-Ι: Κυρία, κι ο αδερφός είχε πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού όταν δυο συμμαθήτριές του στο σχολείο συστηματικά τον κοροΐδευαν γιατί φορούσε γυαλιά. Ήταν πολύ στεναχωρημένος. Όλοι ήμασταν στεναχωρημένοι. Από τις αντιδράσεις των συμμαθητριών της, που ήταν και οι φίλες της φάνηκε ότι ήταν η πρώτη φορά που ανέφερε αυτό για τον αδερφό της. Την κοιτούσαν έκπληκτες και τη ρωτούσαν αν όντως συνέβη.

(Δήλωση μαθήτριας στην 4η παρέμβαση)

Το **κλάμα ως συναισθηματική αντίδραση** απασχόλησε τα παιδιά στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων ως μια βαθύτερη συναισθηματική εκδήλωση στις δυσκολίες των ηρώων.

- Ο: Σίγουρα θα έκλαιγα αν ακυρωνόταν μια προγραμματισμένη βόλτα.
- Τ: Θα έκλαιγα από τα νεύρα μου, αν συνέβαινε αυτό.
- Α: Δεν θα έκλαιγα με τίποτα (απάντησε η πλειοψηφία των αγοριών).

(Δηλώσεις μαθητών στην 1^η παρέμβαση)

- Μ: Σίγουρα θα ήθελα να κλάψω αν ήμουν θύμα σχολικού εκφοβισμού.
- Δ: Δεν θα του έκανα τη χάρη να κλάψω.
- Π: Θα έκλαιγα αν έβλεπα μια φίλη μου να τη χτυπούν.
- Θ: Θα έκλαιγα, αν κάποιος με κορόιδευε συστηματικά.

(Δηλώσεις μαθητών στην 4η παρέμβαση)

Πρέπει να σημειωθεί ότι υπήρξαν τρεις μαθητές που κατά διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων επέδειξαν χαρακτηριστική συστολή γεγονός που δυσκόλεψε τη συμμετοχή τους στις δράσεις:

- Α: Δεν θέλω να συμμετέχω, γιατί ντρέπομαι.
- Π: Νιώθω άβολα!
- Θ: Δεν νιώθω σίγουρος!

(Δηλώσεις μαθητών στην 2^η παρέμβαση)

(β) Η υποδοχή των διδακτικών παρεμβάσεων

Από την πρώτη κιόλας παρέμβαση τα παιδιά έδειξαν **ενδιαφέρον για τη δραματοποιημένη αφήγηση** που τα εισήγαγε στο ερευνητικό πλαίσιο και στην έννοια της ενσυναίσθησης.

Με ιδιαίτερη χαρά και προθυμία οι μαθητές σηκώθηκαν να συμμετάσχουν στις παιγνιώδεις δραστηριότητες.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 1^η παρέμβαση)

Σε ό,τι αφορά στη **συνεργασία των μαθητών** τα αποτελέσματα ήταν πολύ θετικά μιας και τα παιδιά κατάφεραν σε ικανοποιητικό βαθμό να συνεργαστούν, χωρίς εντάσεις και διαφωνίες.

- Τ: Σήμερα μου άρεσε που ήμασταν χωρισμένοι σε ομάδες.
- Κ: Ήταν τέλεια!
- Μ: Κυρία, θα ήθελα να κάνουμε πάλι τέτοιες δραστηριότητες ομαδικά.
- Χ: Εγώ με την ομάδα μου συνεργάστηκα άψογα.
- Δ: Πέρασα πολύ ωραία με αυτή την παρέα.
- Π: Ένωσα πολύ ωραία κατά τη διάρκεια της δράσης και γνωρίστηκα καλύτερα με τους φίλους μου.

(Δηλώσεις μαθητών από την 1η παρέμβαση)

Τα παιδιά δεν χωρίστηκαν σε ομάδες τυχαία αλλά με σκοπό να συνεργαστούν τα εσωστρεφή και άτολμα παιδιά, με παιδιά που είχαν την τάση να εξωτερικεύουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους με μεγαλύτερη ευκολία. Ωστόσο, υπήρξαν και κάποιες αντιδράσεις.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 1^η παρέμβαση)

(γ) Συμπεράσματα από τον Α΄ κύκλο των διδακτικών παρεμβάσεων

Ο Α΄ κύκλος των διδακτικών παρεμβάσεων έδειξε ότι η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης συνέβαλε σε ικανοποιητικό βαθμό στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε αρκετούς μαθητές. Φάνηκε να κατανοούν στην πλειονότητά τους την έννοια της ενσυναίσθησης και τα συναισθήματα των άλλων. Παράλληλα, έδειξαν ενδιαφέρον κι ευαισθησία για τη διαφορετικότητα. Τα συναισθήματά τους για τις αφηγήσεις των παραμυθιών έφτασαν ακόμη και στην ενσυνείδητη έκφραση θλίψης, ενώ δεν απέκλεισαν το κλάμα ως μια ενδόμυχη συναισθηματική αντίδραση σε κάποιες περιπτώσεις. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τη δραματοποιημένη αφήγηση και δέχτηκαν να συμμετάσχουν στις περισσότερες δράσεις δημιουργώντας έτσι ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ τους. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε υπήρχαν μαθητές που δεν παρουσίασαν ενσυναίσθητη έκφραση και κάποιοι που εξέφρασαν συστολή κατά την ανάπτυξη του δράματος.

Έτσι, ο Β΄ κύκλος της έρευνας δράσης θα εμβαθύνει στην ενσυναίσθηση και θα εστιάσει στους μαθητές που έδειξαν χαρακτηριστική εσωστρέφεια κατά τη διάρκεια των δράσεων.

6.2.2 Ανάλυση δεδομένων β΄ κύκλου

Ο δεύτερος κύκλος των παρεμβάσεων περιέλαβε τα παραμύθια: 1) *Το κουτί του Σιλάν* των Άλκηστης Χαλικιά και Ντανιέλας Σταματιάδη 2) *Δεν* του Βαγγέλη Ηλιόπουλου 3) *Ο νταής του σχολικού* της Ρουσάκη Μαρίας 4) *Ο κήπος του Έβαν* του Brian Lies.

(α) Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

Βασικό ζητούμενο και στη β΄ φάση της παρούσας έρευνας δράσης ήταν η εμπυχώτρια να διερευνήσει **ειδικότερες πτυχές της ενσυναίσθησης** με σκοπό τη σφαιρικότερη αντίληψη της έννοιας από τα παιδιά. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν σοβαρά και με προσήλωση στο έργο που τους ανατέθηκε, εκτός λίγων εξαιρέσεων.

Όλοι οι μαθητές έδειξαν προθυμία να συμμετάσχουν στη δραματοποίηση εκτός από δύο οι οποίοι δίσταζαν επειδή ντρέπονταν και ένιωθαν άβολα. Επικράτησε ησυχία, όλοι οι μαθητές παρακολούθησαν συγκεντρωμένοι εκτός από ένα μαθητή που εκείνη την ώρα ζωγράφιζε.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 5η παρέμβαση)

Χαρακτηριστικό ήταν ότι τα παιδιά «έβαλαν τα παπούτσια» του «διαφορετικού άλλου», όταν ανέφεραν τα πράγματα που οι πρόσφυγες παίρνουν μαζί τους

προκειμένου να στηριχθούν ψυχολογικά και να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες στιγμές της ζωής τους δικά τους αγαπημένα αντικείμενα:

- I: Φωτογραφίες της οικογένειάς του.
- Σ: Ένα γράμμα από τους γονείς του.
- E: Ενθύμιο από τους γονείς του.
- T: Τα στοιχεία της ταυτότητάς του.
- Γ: Ένα φύλλο χαρτί που έγραφε τις σκέψεις του για τη νέα του ζωή.
- A: Μια ζωγραφιά με την οικογένειά του.
- Z: Το αγαπημένο του παιχνίδι.

(Δηλώσεις μαθητών στην 5^η παρέμβαση)

Μάλιστα ταυτίστηκαν με τους «άλλους», τους συναισθάνθηκαν και θύμωσαν με τους υπεύθυνους που τους οδήγησαν σε αυτή την κατάσταση.

- Θ: Δεν είναι σωστό αυτό που συμβαίνει με τους πρόσφυγες.
- Z: Είναι απογοητευτικό και ανεπίτρεπτο!
- Κ: Δεν πρέπει να φεύγουν από την πατρίδα τους με τέτοιο βίαιο τρόπο.
- X: Είναι άδικο να εγκαταλείπουν το σπίτι τους χωρίς τη θέλησή τους!
- Π: Δεν ευθύνονται σε τίποτα οι κάτοικοι των εμπόλεμων κρατών.
- Μ: Κρίμα, να χωρίζονται οι γονείς από τα παιδιά τους!
- Α: Είναι θλιβερό να αφήνουν πίσω όλα τα υπάρχοντά τους χωρίς να γνωρίζουν αν θα γυρίσουν ξανά πίσω.
- Z: Πραγματικά βρίσκονται σε πολύ δύσκολη κατάσταση και δεν ξέρουν πού να στηριχτούν ιδιαίτερα τις πρώτες μέρες που δεν γνωρίζουν κανέναν.

(Δηλώσεις μαθητών στην 5^η παρέμβαση)

- Γ: (Τα φτωχά παιδιά νιώθουν) Δυστυχία, επειδή τους λείπει η οικογενειακή θαλπωρή.
- Π: Απογοήτευση!
- Α: Λύπη για όσα βιώνουν.
- Σ: Στεναχώρια, γιατί η ζωή τους είναι πολύ δύσκολη.
- E: Πίκρα που δεν έχουν ούτε τα απαραίτητα.
- X: Θλίψη γιατί δεν είναι η ζωή που είχαν φανταστεί.
- Δ: Αναρωτιούνται γιατί πρέπει να τα περνούν όλα αυτά.
- Κ: Ανησυχούν και δεν ξέρουν αν θα τα καταφέρουν με τόσες στερήσεις.
- Ο: Πληγώνονται όταν βλέπουν συνομήλικούς τους να τα έχουν όλα και αυτοί να μην έχουν ούτε τα απαραίτητα.

(Δηλώσεις μαθητών στην 6^η παρέμβαση)

Όταν τους ζήτησα να δραματοποιήσουν μια σκηνή μέσα στο σχολικό λεωφορείο υπήρξαν περισσότερες αντιδράσεις από τον πρώτο κύκλο. Στα δυο κορίτσια του πρώτου κύκλου που αρνήθηκαν να ενσαρκώσουν τους Μυρμιδόνες προστέθηκαν ακόμη τέσσερα αγόρια που είπαν: ο -Δ: «Κυρία, δεν μου αρέσει αυτός ο ρόλος», ο -Π: «Δεν μου ταιριάζει», ο -Τ: «Αυτός ο ρόλος είναι αντίθετος με αυτά που πιστεύω», και ο Θ: «Δεν θέλω με τίποτα να παίξω τον ρόλο του νταή».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 7^η παρέμβαση)

Τα παιδιά κατάλαβαν ότι οι «διαφορετικοί άλλοι» έχουν τη βασική ανθρώπινη ανάγκη της συναισθητικής στήριξης:

(Οι πρόσφυγες χρειάζονται...)

-Δ: Από μια απλόχερη και ζεστή αγκαλιά.

-Σ: Από τη στήριξη και την αγάπη μας.

-Α: Από την κατανόηση και την υποστηρικτική μας διάθεση!

-Ο: Από το ενδιαφέρον και τη προσοχή μας!

-Κ: Από την αμέριστη προσοχή και αποδοχή μας ώστε να καταφέρουν να ενσωματωθούν γρήγορα στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον.

-Τ: Από την ίση αντιμετώπιση και την παροχή ίσων ευκαιριών με σκοπό την ομαλή ένταξή τους στον κοινωνικό ιστό.

-Ζ: Θέλουν να ακούσουν μια τρυφερή κουβέντα ακόμη κι όταν δεν καταλαβαίνουν τη γλώσσα, θα το νιώσουν από τη ζεστασιά της φωνής μας.

-Θ: Θέλουν να τους υποστηρίξουμε στις δύσκολες στιγμές τους και να μην τους εγκαταλείψουμε.

(Δηλώσεις μαθητών στην 5^η παρέμβαση)

(Τα φτωχά παιδιά δεν έχουν)

-Σ: Μια ενωμένη και υποστηρικτική οικογένεια που θα τα βοηθήσει όταν έχουν ανάγκη.

-Α: Φίλους που να τα στηρίζουν σε μια δύσκολη στιγμή.

-Ι: Ένα ζεστό και ασφαλές σπίτι.

-Τ: Φαγητό.

-Μ: Ζεστασιά, στοργή και αγάπη.

-Χ: Τη δυνατότητα να ονειρεύονται μια όμορφη ζωή.

-Θ: Κάποιον που θα τα νοιαστεί, θα τα φροντίσει και θα αφουγκραστεί τις ανάγκες του.

-Π: Τη δυνατότητα να παίζουν ανέμελα και ξέγνοιαστα με τους αγαπημένους τους φίλους.

(Δηλώσεις μαθητών στην 6^η παρέμβαση)

Φαίνεται ότι η ενσυναίσθηση που έδειξαν τα παιδιά ήταν περισσότερο έντονη, όταν είχαν αντίστοιχες εμπειρίες από το σχολικό ή κοινωνικό τους περιβάλλον:

-Π: Γνωρίζουμε μια οικογένεια με οικονομικά προβλήματα.

-Θ: Πολύ κοντά στο σπίτι μας μένει μια πολύτεκνη οικογένεια που αντιμετωπίζει δυσκολίες.

-Ι: Βοηθάμε μια οικογένεια με ότι μπορούμε να της προσφέρουμε

-Π: Γνωρίζουμε ένα ηλικιωμένο ζευγάρι που περνάει δύσκολα.

-Α: Κάποιοι φίλοι μου δεν έχουν χρήματα και δυσκολεύονται να αγοράσουν τα απαραίτητα υλικά αγαθά.

(Δηλώσεις μαθητών στην 6^η παρέμβαση)

Πρέπει να τονιστεί ότι οι δυο μαθητές που δίσταζαν να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες σε αυτήν εκδήλωσαν ενδιαφέρον:

Αναφέρθηκα σε έναν χαρταετό που εμφανίστηκε στον ήρωα προκειμένου να τον πείσει να αγωνιστεί, να παλέψει και ν' αλλάξει ό,τι τον πονά και ζήτησα από τα παιδιά να δραματοποιήσουν αυτή τη σκηνή στην οποία θέλησαν να συμμετάσχουν με προθυμία οι περισσότεροι. Οι δυο μαθητές που δίσταζαν στην

αρχή εξέφρασαν και πάλι ενδιαφέρον αλλά έδειξαν συγκρατημένοι κατά τη συμμετοχή.

(Ημερολόγιο της ερευνήτριας, 6^η παρέμβαση)

Η ενσυναίσθητη συμπεριφορά προχώρησε στη **διερεύνηση του ρόλου του άδικου:**

- Π: Γιατί έχεις αυτή τη συμπεριφορά;
- Σ: Θα σου άρεσε να σου φέρονται έτσι;
- Μ: Γιατί χαίρεσαι με το να τρομοκρατείς τους άλλους;
- Χ: Πότε άρχισες να έχεις αυτή τη συμπεριφορά;
- Α: Σου αρέσει να χτυπάς και να κοροϊδεύεις τους άλλους;
- Ο: Θέλεις να σταματήσεις αυτή την απαράδεκτη συμπεριφορά;
- Α: Δεν είναι σωστό αυτό που κάνεις, το γνωρίζεις;
- Ζ: Ξέρεις ότι με αυτή τη συμπεριφορά πληγώνεις τους άλλους;
- Θ: Θέλεις να προσπαθήσεις να μπεις στη θέση των θυμάτων και να καταλάβεις πως νιώθουν;

(Δηλώσεις μαθητών, 7^η παρέμβαση)

Ανάλογη ενσυναίσθηση έδειξαν και προς την απώλεια, αν και δεν ταυτίστηκαν πλήρως:

(*Τι είναι απώλεια;*)

- Ζ: Όταν πεθαίνει κάποιος.
- Μ: Όταν χάνουμε ένα αγαπημένο μας πρόσωπο.
- Σ: Όταν πεθαίνει το αγαπημένο μας ζώακι.
- Ο: Ο θάνατος ενός συγγενικού μας προσώπου.
- Θ: Η απώλεια του αγαπητού μας φίλου.

(Δηλώσεις μαθητών, 8^η παρέμβαση)

Στο θέμα της απώλειας τα παιδιά δεν ταυτίστηκαν πλήρως. Τους ζήτησα να μπου στη θέση του ήρωα και να μου πουν πώς ένιωσε ο ήρωας μετά την απώλεια του αγαπημένου φίλου. Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να εκφραστούν δεν ταυτίστηκαν απόλυτα με τα συναισθήματα του ήρωα, ίσως λόγω έλλειψης προσωπικών βιωμάτων.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 8^η παρέμβαση)

Τα παιδιά και σε αυτό τον κύκλο διαπίστωσαν ότι είχαν συμβεί ή παρακολουθήσει αρκετά ανάλογα γεγονότα που τους έφεραν **συναισθήματα θλίψης**, τα οποία έδειξαν ότι μπορούσαν να τα διακρίνουν και να τα νιώσουν μέσα από μια ενδόμυχη διεργασία:

- Ε: Θα στεναχωριόμουν αν αναγκαζόμουν να αφήσω το σπίτι μου λόγω πολέμου.
- Λ: Λυπάμαι, όταν βλέπω να ταλαιπωρούνται μικρά προσφυγόπουλα.
- Θ: Και εγώ θα ανησυχούσα για το μέλλον μου αν βρισκόμουν σε ξένη χώρα.
- Π: Θα ήμουν ιδιαίτερα αγχωμένος αν αναγκαζόμουν να μετακομίσω σε άλλη χώρα.

- Τ: Στεναχωριέμαι όταν βλέπω στην τηλεόραση να φτάνουν ασυνόδευτα προσφυγόπουλα σε διάφορες χώρες υποδοχής.
- Ο: Και εγώ θα λυπόμουν αν οι γονείς μου έμεναν πίσω στην πατρίδα μας και εγώ πήγαινα μόνος μου σε μια ξένη χώρα.
- Θ: Θα με έπιανε σίγουρα ανησυχία αν δεν μπορούσα να συνεννοηθώ με τα άλλα παιδιά γιατί δεν γνώριζα τη γλώσσα της χώρας τους.
(Δηλώσεις μαθητών, 5^η παρέμβαση)

- Μ: Θα Στεναχωριόμουν αν κάποιοι συμμαθητές μου έχαναν ένα αγαπημένο τους πρόσωπο.
- Γ: Και εγώ θα στεναχωριόμουν αν έχανα ένα αγαπημένο μου πρόσωπο.
- Δ: Θα ανησυχούσα αν κάποιος φίλος μου έχανε το αγαπημένο του ζώο.
- Κ: Και εγώ στεναχωρήθηκα όταν έχασα τον σκύλο μου τον Ζούβα γιατί είχε μεγαλώσει.
- Ι: Λυπήθηκα, όταν έχασα τον παπαγάλο μου.
- Π: Πικράθηκα όταν πέθανε το καναρίνι μου.
(Δηλώσεις μαθητών, 8^η παρέμβαση)

Το **κλάμα** ως συναισθηματική αντίδραση απασχόλησε τα παιδιά στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων και προήλθε από τη βαθύτερη κατανόηση και την πλήρη ταύτιση με τους ήρωες:

- Α: Σίγουρα θα έκλαιγα αν έπρεπε να μείνω για αρκετό καιρό μακριά από τους γονείς μου.
- Π: Συγκινούμαι όταν ακούω για τη δραματική κατάσταση των προσφύγων στη τηλεόραση.
- Ο: Κλαίω όταν τους βλέπω να κλαίνε εξαιτίας της απελπιστικής κατάστασης στην οποία έχουν περιέλθει.
- Χ: Κλαίω όταν ακούω ότι μικρά παιδιά μένουν μόνα τους σε δομές υποδοχής.
(Δηλώσεις μαθητών, 6^η παρέμβαση)

- Ζ: Σίγουρα θα κλάψω αν πεθάνει κάποιο αγαπημένο μου πρόσωπο.
- Κ: Δακρύζω όταν ακούω ότι κάποιος από τους συμμαθητές μου έχασε κάποιον αγαπημένο του.
- Δ: Συγκινούμαι όταν βλέπω στην τηλεόραση ότι πέθανε κάποιο παιδί από κάποια αρρώστια.
(Δηλώσεις μαθητών, 8^η παρέμβαση)

Ιδιαίτερα σημαντική για την **κατανόηση της θέσης και των συναισθημάτων του «διαφορετικού άλλου»** ήταν η **τεχνική ρόλος στον τοίχο**:

Πάνω σε ένα χαρτί είναι ζωγραφισμένο το περίγραμμα ενός μικρού πρόσφυγα και τα παιδιά καταγράφουν στο εσωτερικό του τις σκέψεις και τα συναισθήματα που του προκαλεί η βίαιη φυγή από την πατρίδα του λόγω πολέμου.
(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 5^η παρέμβαση)

- Σ: Φοβάται και προβληματίζεται για το αβέβαιο μέλλον του.
- Π: Στεναχωριέται γιατί είναι η δυσκολότερη περίοδο της ζωής του.
- Α: Νοσταλγεί τη ζωή που άφησε πίσω στην αγαπημένη του πατρίδα.

- Κ: Αισθάνεται μοναξιά, γιατί δεν γνωρίζει κανέναν στη νέα του πατρίδα.
- Ε: Είναι πολύ λυπημένος γιατί έχει έρθει σε μια ξένη χώρα χωρίς του γονείς του.
- Θ: Νιώθει πολύ μόνος, γιατί δεν καταλαβαίνει τη γλώσσα κι αυτό δυσκολεύει την επικοινωνία του με τους άλλους ανθρώπους.
- Π: Αγωνιά, γιατί μένει μόνος του σε μια δομή φιλοξενίας.
- Σ: Του λείπουν οι φίλοι του, τα παιχνίδια μαζί τους και οι όμορφες και ξέγνοιαστες στιγμές τους

(Δηλώσεις μαθητών στην 5η παρέμβαση)

Εξίσου σημαντική για την ενσυναίσθητη έκφραση φάνηκε και η **τεχνική γραφή σε ρόλο**.

Αγαπημένοι μας φίλοι,

Γνωρίζουμε ότι περνάτε δύσκολα και σας καταλαβαίνουμε. Ωστόσο, μην απογοητεύεστε! Να έχετε δύναμη, υπομονή και επιμονή! Θα σας βοηθήσουμε με κάθε τρόπο. Είμαστε δίπλα σας!

Οι συμμαθητές σας

(Σημείωμα από την 6^η παρέμβαση)

Αγαπημένο μου ημερολόγιο,

Σου γράφω για να σου εκφράσω τη μεγάλη θλίψη που νιώθω. Σήμερα συνειδητοποίησα ότι έχασα τον φίλο μου, τη παρέα μου και το στήριγμά μου. Νιώθω ένα κενό ελπίζω να τα καταφέρω.

(Σημείωμα μαθητή από την 8η παρέμβαση)

Άλλη αντίστοιχη τεχνική θα μπορούσε να θεωρηθεί η **εικαστική έκφραση**:

(Ζωγραφίζοντας την ουρά του χαρταετού, προκειμένου να απελευθερωθούν από τα Δεν)

- Π: Κουράγιο!
- Μ: Δύναμη!
- Κ: Αλληλεγγύη!
- Δ: Ελπίδα!
- Θ: Σεβασμός!
- Σ: Αγάπη!
- Π: Κατανόηση!
- Ο: Φιλία!

(Δηλώσεις μαθητών, 6^η παρέμβαση)

Όλα μαζί συνεργάστηκαν και έφτιαξαν συνθήματα που τα έγραψαν πάνω σε πινακίδες κατά του σχολικού εκφοβισμού δηλώνοντας έτσι την αντίθεσή τους και την υποστήριξή τους στα θύματα.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 7η παρέμβαση)

«Όχι στον σχολικό εκφοβισμό, Ναι στον σχολικό συναγωνισμό!»

«Όχι βία στα σχολεία!»

«Πες ναι στη φιλία και όχι στη βία!»

«Όχι στον εκφοβισμό, ναι στην αγάπη και το σεβασμό!»

«Η βία δεν έχει θέση στα σχολεία!»

«Ναι, στην επικοινωνία, όχι στη λεκτική βία!»

«Μίλα μη φοβάσαι!»

«Όλοι είμαστε διαφορετικοί αλλά πάντα ίσοι».

(Δηλώσεις μαθητών, 7^η παρέμβαση)

(β) Η υποδοχή των διδακτικών παρεμβάσεων

Τα παιδιά και στον δεύτερο κύκλο των διδακτικών παρεμβάσεων επέδειξαν ένα χαρακτηριστικό **ενδιαφέρον για τη δραματοποιημένη αφήγηση**. Με μεγάλη χαρά περίμεναν την εμπνευστή προκειμένου να συμμετάσχουν στις παιγνιώδεις δραστηριότητες. Ανταποκρίθηκαν θετικά καλλιεργώντας ένα φιλικό και συνεργατικό κλίμα μεταξύ τους:

-Τ: Ελάτε Κυρία μην καθυστερείτε! Μην χάνουμε χρόνο!

-Κ: Περάσαμε τέλεια!

-Ε: Μου άρεσαν οι συζητήσεις και τα παιχνίδια που κάναμε.

-Σ: Συνεργαστήκαμε τέλεια με την ομάδα μου.

-Π: Στη δραματοποίηση συνεργαστήκαμε χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα κι είπαμε όλοι τις ιδέες μας.

-Γ: Μας άρεσε η τεχνική ρόλος στον τοίχο αλλά και η παγωμένη εικόνα.

-Μ: Ήταν πολύ ενδιαφέρον που γράψαμε συνθήματα για τον σχολικό εκφοβισμό.

-Ζ: Θέλουμε να ξανακάνουμε τόσα ενδιαφέροντα πράγματα.

-Ο: Με τις ομάδες μας σκεφτόμαστε πολύ δημιουργικά πράγματα.

-Θ: Γνωριστήκαμε καλύτερα με τους συμμαθητές μας.

(Δηλώσεις μαθητών από τις παρεμβάσεις του Β' κύκλου)

(γ) Συμπεράσματα από τον Β' κύκλο των διδακτικών παρεμβάσεων

Ο Β' κύκλος της έρευνας δράσης έδειξε ότι η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης συνέβαλε σε ικανοποιητικό βαθμό στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε αρκετούς μαθητές. Οι ίδιες ενσυναίσθητες συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν στον Α' κύκλο, εκδηλώθηκαν και στον Β' με έμφαση την αποδοχή και κατανόηση της θέσης του «διαφορετικού άλλου». Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τη δραματοποιημένη αφήγηση και συμμετείχαν με προθυμία στις δραστηριότητες εκτός από δύο μαθητές οι οποίοι εξέφρασαν ενδιαφέρον αλλά δεν ήθελαν να συμμετάσχουν στη δραματοποίηση.

Είναι, βέβαια, γεγονός, ότι η ενσυναίσθηση των παιδιών είχε ακόμη περιθώρια ανάπτυξης για παράδειγμα στην 8^η παρέμβαση δεν κατάφεραν όλα τα παιδιά να ταυτιστούν με τον ήρωα που είχε βιώσει μια απώλεια ίσως γιατί δεν είχαν βιώσει κάποια απώλεια και δυσκολεύτηκαν να εκφράσουν τη συναισθηματική τους αντίδραση στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων. Για όλους αυτούς τους λόγους η εμπνευστή αποφάσισε να ξεκινήσει έναν τρίτο κύκλο διδακτικών παρεμβάσεων

προκειμένου να εμβαθύνει ακόμη περισσότερο στην έννοια της ενσυναίσθησης και να επιτύχει την πλήρη συμμετοχή των παιδιών στις δράσεις.

6.2.3 Ανάλυση δεδομένων γ κύκλου

Ο τρίτος κύκλος των παρεμβάσεων περιέλαβε τα παραμύθια: 1) *Το Γιατί των παιδιών φέρνει την ελπίδα* του Βαγγέλη Ηλιόπουλου 2) *Ένα δέντρο μια φορά* του Ευγένιου Τριβιζιά 3) *Το αγαπημένο μέρος του Έκτορα* της Jo Rooks 4) *Μόζα η γάτα. Μια μαγική νύχτα* της Ιωάννας Σταματοπούλου.

(α) Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

Βασικό ζητούμενο στη γ' φάση της παρούσας έρευνας δράσης ήταν η εμπυχώτρια να εξετάσει αν και σε ποιο βαθμό τα παιδιά κατανόησαν την έννοια της ενσυναίσθησης μέσα από την ταύτιση με τους ήρωες των παραμυθιών κι αν αντιμετωπίστηκε η απροθυμία κάποιων μαθητών, να συμμετάσχουν στις δράσεις των διδακτικών παρεμβάσεων εξαιτίας της χαρακτηριστικής τους εσωστρέφειας:

Οι μαθητές κατανόησαν ότι στη λέξη «Γιατί» κρύβεται το παράπονο όλων των ανθρώπων, συναισθάνθηκαν τις ανησυχίες των παιδιών, μπήκαν στη θέση τους και εξέφρασαν τα συναισθήματά τους.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 9^η παρέμβαση)

Χαρακτηριστικά ευαίσθητη ενσυναίσθητη στάση έδειξαν και προς τους «διαφορετικούς άλλους» ήρωες των παραμυθιών.

(Προς τον άστεγο ήρωα)

Όταν τους ζήτησα να δραματοποιήσουν μια σκηνή με θέμα πως αντιμετωπίζουν οι άλλοι άνθρωποι έναν άστεγο, αμέσως όλα τα παιδιά προθυμοποιήθηκαν να τον υποδυθούν ακόμη και οι τρεις μαθητές που δίσταζαν να συμμετάσχουν στις προηγούμενες δράσεις: -Μ: «Κυρία, μου αρέσει αυτός ο ρόλος», -Π: «Θα ήθελα, να συμμετάσχω κι εγώ», -Ε: «Κυρία, θα ήθελα να αναλάβω τον ρόλο του αστέγου». Κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης τα παιδιά είχαν μια άψογη συνεργασία μεταξύ τους και κατάφεραν να συναισθανθούν τον άστεγο όπως φαίνεται από τα λόγια τους: - Π: «Πώς μπορούν να μην ενδιαφέρονται για τους άστεγους;», -Α: «Περνούν από μπροστά του κι ούτε τον κοιτούν!», -Δ: «Γιατί δεν σταματούν να τον βοηθήσουν;», -Σ: «Δεν καταλαβαίνουν ότι περνάει δύσκολα». Όλοι οι μαθητές συμφώνησαν και συντάχθηκαν με αυτές τις απόψεις.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, 10^η παρέμβαση)

(Για τον ανασφαλή ήρωα)

- Μ: Είναι επιφυλακτικός και αγχώνεται στο ενδεχόμενο νέων εμπειριών.
- Ι: Ανησυχεί για πράγματα που δεν είναι στα αλήθεια επικίνδυνα.
- Μ: Τρομάζει και μόνο με τη σκέψη ότι πρέπει να δοκιμάσει νέα πράγματα.

- Τ: Αγχώνεται με καθετί καινούριο.
- Σ: Εξαιτίας της ανασφάλειάς του δεν περνάει καλά.
- Κ: Οι ανησυχίες του και η προσπάθειά του να αποφύγει κάποια γεγονότα εξαιτίας της ανασφάλειάς του τον οδηγούν στη μοναξιά.
(Δηλώσεις μαθητών, 11^η παρέμβαση)

(Για τον τυφλό ήρωα)

Τα παιδιά-τυφλοί για την εμπειρία τους εκφράστηκαν:

- Μ: Ανησύχησα λίγο γιατί δεν ήξερα που πάω.
- Ι: Η αλήθεια είναι ότι φοβήθηκα το σκοτάδι.
- Δ: Τώρα κατάλαβα πως νιώθουν αυτοί που δεν βλέπουν.
- Σ: Με είχε πιάσει μεγάλη αγωνία!
- Π: Φοβήθηκα αλλά εμπιστεύτηκα τον οδηγό μου.
- Π: Πραγματικά τώρα κατάλαβα!

Τα παιδιά και σε αυτό τον κύκλο διαπίστωσαν ότι είχαν συμβεί ή παρακολούθησει αρκετά ανάλογα γεγονότα που τους έφεραν **συναίσθημα θλίψης**, τα οποία έδειξαν ότι μπορούσαν να τα διακρίνουν και να τα νιώσουν μέσα από μια βαθύτερη θεώρηση των δυσκολιών και όχι ως μια αυθόρμητη συναισθηματική αντίδραση:

- Π: Θα στεναχωριόμουν, αν κατέληγα άστεγος.
- Δ: Λυπάμαι, όταν βλέπω ανθρώπους να κοιμούνται στον δρόμο.
(Δηλώσεις μαθητών, 10^η παρέμβαση)

- Ο: Στεναχωριέμαι, όταν μαθαίνω ότι ένα παιδί κακοποιήθηκε.
- Θ: Λυπάμαι, όταν καταλαβαίνω, ότι με αντιμετωπίζουν διαφορετικά λόγω της οικονομικής μου κατάστασης.
(Δηλώσεις μαθητών, 9^η παρέμβαση)

- Π: Θα λυπόμουν αν με εγκατέλειπαν οι φίλοι μου, επειδή είμαι τυφλή.
- Ι: Στεναχωριέμαι, όταν βλέπω τυφλούς ανθρώπους που δεν μπορούν να διασχίσουν το πεζοδρόμιο ή τον δρόμο εξαιτίας κακοτεχνιών του οδοστρώματος.
(Δηλώσεις μαθητών, 12^η παρέμβαση)

Το **κλάμα** ως συναισθηματική αντίδραση απασχόλησε τα παιδιά στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων ως μια βαθύτερη συναισθηματική εκδήλωση:

- Θ: Σίγουρα θα έκλαιγα, αν έμενα άστεγος.
- Ζ: Κλαίω, όταν βλέπω μικρά παιδιά να κοιμούνται στις πλατείες.
(Δηλώσεις μαθητών, 9^η παρέμβαση)

- Π: Δακρύζω, όταν συναντώ μικρά παιδιά με πρόβλημα στην όραση.
- Κ: Μερικές φορές κλαίω και μόνο με την ιδέα ότι θα μπορούσα να είμαι τυφλός.
(Δηλώσεις μαθητών, 12^η παρέμβαση)

Ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση της θέσης και των συναισθημάτων των άλλων σε αυτόν τον κύκλο αναδείχθηκε η τεχνική

Ιδεοθύελλα:

(Πάνω σε ένα χαρτί τα παιδιά καταγράφουν τις σκέψεις τους όταν ακούν τη λέξη «Γιατί»)

- Α: Γιατί να υπάρχει η φτώχεια και η πείνα;
- Δ: Γιατί όλοι στη Γη δεν είναι ίσοι;
- Γ: Γιατί να μας χωρίζουν σε φτωχούς και πλούσιους;
- Μ: Γιατί να πολεμάμε μεταξύ μας για λίγο φαγητό αφού τα αγαθά του κόσμου φτάνουν για όλους;
- Ο: Γιατί να υπάρχει μοναξιά και θλίψη;
- Α: Γιατί να μην εδώ οι δικόι μου, να παίζουμε χαρούμενα όλη μέρα;
- Π: Γιατί να νιώθω μόνος;
- Π: Γιατί να μη έχω φίλους, να παίζω μαζί τους και να μοιράζομαι τις όμορφες και δύσκολες στιγμές μου;
- Ζ: Γιατί να υπάρχει η αρρώστια;
- Ι: Γιατί να μην όλα τα παιδιά υγιή;
- Θ: Γιατί να υπάρχει η ανεργία;
- Κ: Γιατί να υπάρχει σωματική και λεκτική κακοποίηση των παιδιών;
- Τ: Γιατί να υπάρχει η παιδική εκμετάλλευση;

(Δηλώσεις μαθητών στην 9^η παρέμβαση)

(β) Η υποδοχή των διδακτικών παρεμβάσεων

Τα παιδιά και στον τρίτο κύκλο επέδειξαν την ίδια επιμέλεια, συγκέντρωση και τον ίδιο ενθουσιασμό για τη δραματοποιημένη αφήγηση. Συμμετείχαν με καλή διάθεση σε όλες τις δράσεις των διδακτικών παρεμβάσεων αναπτύσσοντας πρωτοβουλίες και καλλιεργώντας ένα θετικό κλίμα ανάμεσά τους:

- Ο: Είναι πολύ ωραία αυτά που κάνουμε στο μάθημα.
- Γ: Συνεργάστηκα πολύ καλά με τους συμμαθητές μου!
- Π: Μου αρέσει η ομαδική συνεργασία γιατί όλοι μαζί καταφέρνουμε πολλά και ωραία πράγματα.
- Ι: Κατάφερα να εκφραστώ ελεύθερα χωρίς το φόβο της αρνητικής κριτικής από τους συμμαθητές μου.
- Α: Μου άρεσαν πολύ τα θέματα των ιστοριών, ήταν πολύ ενδιαφέροντα.

(γ) Συμπεράσματα από τον Γ΄ κύκλο των διδακτικών παρεμβάσεων

Ο Γ΄ κύκλος της έρευνας δράσης έδειξε ότι η εφαρμογή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης ενεργοποίησε τους μαθητές και συντέλεσε αποφασιστικά στην καλλιέργεια της ενσυναίσθητης συμπεριφορά τους. Οι μαθητές, όλοι ανεξαιρέτως, συμμετείχαν σε όλες τις δράσεις με μεγάλη προθυμία εκφράζοντας τη συναισθηματική τους αντίδραση στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων. Κατάφεραν,

λοιπόν, και ταυτίστηκαν με τους ήρωες των παραμυθιών, μπήκαν στη θέση τους και ένιωσαν ό,τι νιώθουν.

6.3 Συνολικός σχολιασμός της έρευνας δράσης

Μέσα από την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων φάνηκε ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση βοήθησε σημαντικά στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των παιδιών. Μέσω της δραματοποιημένης αφήγησης παραμυθιών και της εφαρμογής τεχνικών της Δραματικής Τέχνης, όπως ο ρόλος στον τοίχο, η γραφή σε ρόλο, η εικαστική έκφραση, η παγωμένη εικόνα, η ιδεοθύελλα, η δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων, τα παιδιά κατάφεραν να βιώσουν και να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων αναπτύσσοντας την ενσυναίσθητη συμπεριφορά τους μέσα από εκφράσεις κατανόησης της θέσης τους, συναισθημάτων θλίψης ή ακόμη και συγκίνησης. Οι μαθητές αντιμετώπισαν με περισσότερη σύνεση και προσοχή τα προβλήματα των ηρώων, έθεσαν τα συναισθήματά τους σε ρεαλιστική βάση επιδεικνύοντας μια πιο ενσυνείδητη αποδοχή αυτών κι εμβαθύνοντας στη δεινή θέση «των άλλων». Παράλληλα, έδειξαν σε κάποιες περιπτώσεις τη διάθεση να στρέψουν τη δράση τους προς όφελος των ηρώων αυτών.

Παράλληλα, οι μαθητές φάνηκε ότι επέδειξαν ευνοϊκή διάθεση και καλή θέληση για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων αξιοποιώντας κάθε ευκαιρία για συνεργασία και παρουσιάζοντας υποδειγματική ωριμότητα και δημιουργική διάθεση. Υπήρξαν ιδιαίτερος υποστηρικτικοί με μαθητές που εξέφρασαν δισταγμό εξαιτίας χαρακτηριστικής εσωστρέφειας και μέσω της ανάληψης πρωτοβουλιών τους βοήθησαν να εκφραστούν ελεύθερα.

Οι βιωματικές δράσεις, ο προβληματισμός και οι σκέψεις που ανέπτυξαν σε θέματα που άπτονται της σύγχρονης πραγματικότητας μέσω των παραμυθιών συντέλεσαν αποφασιστικά στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των παιδιών. Μέσα από τη δραματική έκφραση τα παιδιά κατανόησαν τα συναισθήματα των ηρώων, ταυτίστηκαν μαζί τους και διαπίστωσαν ότι είχαν συμβεί ή παρακολούθησει αρκετά ανάλογα γεγονότα που τους έφεραν συναισθήματα τα οποία έδειξαν ότι μπορούσαν να τα διακρίνουν και να τα διαχειριστούν.

Η ποιοτική προσέγγιση στην παρούσα έρευνα έδειξε πως η Ενσυναίσθηση είναι δυνατό να καλλιεργηθεί μέσω της δραματοποιημένης αφήγησης παραμυθιών με την ταυτόχρονη εφαρμογή τεχνικών της Δραματικής Τέχνης, αρκεί να εφαρμοστεί

συστηματικά ένα πρόγραμμα διδακτικών παρεμβάσεων στην τάξη με σκοπό την ευαισθητοποίηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1 Συζήτηση

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να μελετήσει τα αποτελέσματα δώδεκα (12) διδακτικών παρεμβάσεων στην καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης στο Δημοτικό Σχολείο μέσω της δραματοποιημένης αφήγησης παραμυθιών με την ταυτόχρονη εφαρμογή τεχνικών της Δραματικής Τέχνης. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας που διενεργήθηκε με αυτόν τον στόχο επιβεβαίωσε και απάντησε το βασικό ερώτημα που είχε εξαρχής τεθεί.

Σύμφωνα με την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα δράσης οι μαθητές ανέπτυξαν τη γνωστική ενσυναίσθηση με την έννοια της κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, αλλά μετρίασαν τη συναισθηματική ενσυναίσθησή τους όσον αφορά το κλάμα και το συναίσθημα της θλίψης. Από την άλλη η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί αποτελεσματικά μέσω της αφήγησης με δραματοποίηση παραμυθιών η γνωστική αλλά και συναισθηματική ενσυναίσθηση των παιδιών, όσον αφορά το κλάμα και τη θλίψη, μιας και μέσα από αυτή τη βιωματική διαδικασία τα παιδιά κατάφεραν να οδηγηθούν σε μια πιο βαθιά κατανόηση των συναισθημάτων των ηρώων και όχι σε μια παρορμητική αντίδραση.

Τα ευρήματα της ερευνητικής μελέτης φαίνεται να έχουν σχέση με ανάλογα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, τα οποία, ωστόσο, η παρούσα εργασία έρχεται να αποδεχτεί, να διευρύνει και ίσως να αναπτύξει ακόμη περισσότερο.

Ειδικότερα, τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας συμφώνησαν με την έρευνα του Egan (1997) και των Βάσιου και Πούλιου (2018), ότι η αφήγηση παραμυθιών είχε θετικό αντίκτυπο στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Η ποιοτική ανάλυση έδειξε ότι οι μαθητές καλλιέργησαν την ενεργητική ακρόαση, γνωρίστηκαν καλύτερα με τους συμμαθητές τους και αντιμετώπισαν μέσα από την ταύτισή τους με τους ήρωες, το συναίσθημα της αβεβαιότητας και την έλλειψη σιγουριάς που μπορεί να έχει κάποιος για τον εαυτό του.

Σύμφωνα με τους Elbaz-Luwisch (2001), Mendosa και Reese (2001), Magos (2015), Αθανασοπούλου, Παπαβραμίδου και Σάτου (2019) οι διαπολιτισμικές

ιστορίες χρησίμευσαν ως πολιτισμικό διαβατήριο για την κατανόηση και αποδοχή του *διαφορετικού*. Με την παρούσα εργασία φάνηκε ότι μέσω της αφήγησης και δραματοποίησης παραμυθιών με διαπολιτισμικό περιεχόμενο τα παιδιά μπήκαν στη θέση του «άλλου», κατανόησαν τη συναισθηματική του κατάσταση και ανέπτυξαν την ενσυναίσθητη συμπεριφορά τους.

Ο Cooper (2003) και οι Giagazoglou και Papadaniil (2018) υποστήριξαν ότι η αφήγηση ιστοριών βοήθησε τους συμμετέχοντες να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους προς τα άτομα με αναπηρία. Η παρούσα εργασία συμφωνεί με την προαναφερθείσα διαπίστωση, καθώς τα παιδιά κατανόησαν τις ανάγκες, τις σκέψεις και τους προβληματισμούς των ανάπηρων ηρώων και συμπορεύτηκαν συναισθηματικά μαζί τους σε αυτό βοήθησε και η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης. Σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξε και η Δάμπα (2019) που θεώρησε ότι η θετική αποδοχή της αναπηρίας και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης ενισχύθηκε εκτός από την αφήγηση και με το θεατρικό παιχνίδι.

Παράλληλα, η παρούσα εργασία συμφωνεί με τις Ιωάννου (2008) και Καρατζιά (2020) οι οποίες αξιοποιώντας την αφήγηση παραμυθιών με τη χρήση θεατρικών τεχνικών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά κατάφεραν να γνωρίσουν ποικίλα συναισθήματα αναπτύσσοντας την ενσυναίσθησή τους επίσης, στο ίδιο πλαίσιο η ποιοτική ανάλυση έδειξε ότι οι μαθητές κατανόησαν τα συναισθήματα των άλλων και ταυτίστηκαν συναισθηματικά με τους ήρωες μέσα, όμως, από μια ενδόμυχη διεργασία των συναισθημάτων.

Ομοίως, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας συμφωνούν με τον Upright (2002) που θεώρησε ότι για να αναπτυχθούν ηθικές αξίες στους μαθητές καλό θα ήταν μέσα από την αφήγηση ιστοριών να παρουσιάζονται ήρωες με θετικές αξίες που θα μεταδίδονται στα παιδιά με έναν ευχάριστο τρόπο, μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες και δραματοποίηση και όχι μέσα από την άμεση διδασκαλία.

Η Boutot (2007) και η Τσιλιμένη (2011) θεώρησαν ότι η αφήγηση ιστοριών με χαρακτήρες «όχι τυπικούς» συντέλεσαν στην αποδοχή αυτών, αλλά και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Η ποιοτική ανάλυση στο παρόν πλαίσιο έδειξε ότι η ταύτιση με τα προβλήματα των ηρώων οδήγησε στην παραδοχή ότι υπήρχαν και άλλοι με τις ίδιες σκέψεις, ιδέες και προβληματισμούς. Οι μαθητές μπήκαν στη θέση των άλλων, τους συναισθάνθηκαν αναπτύσσοντας χαρακτηριστική ενσυναίσθητη

συμπεριφορά. Με αυτό το συμπέρασμα της ποιοτικής ανάλυσης συμφωνούν και οι Bloom (2010) και Haidt (2006) που υποστηρίζουν ότι μέσα από την αφήγηση ιστοριών καλλιεργείται η ενσυναίσθητη κατανόηση των παιδιών για τους άλλους.

Τέλος, η ποιοτική ανάλυση συμφώνησε με τους Sigmon, Tackett & Azano, (2016), τον Morgan, (2009) και τον Prater (Prater et al., 2006) ότι η αφήγηση εικονογραφημένων βιβλίων με θέμα την αναπηρία μπορεί να αναπτύξει πολλαπλές πτυχές της προσωπικότητας των παιδιών και έτσι να αυξήσουν την κατανόησή τους για τους άλλους.

7.2 Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία αφορά μεμονωμένα την Δ' τάξη του 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Μεγάρων ως εκ τούτου τα αποτελέσματά της δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν. Ωστόσο, τα ευρήματα της ποιοτικής ανάλυσης απαντούν θετικά στο ερευνητικό ερώτημα όσον αφορά τον συγκεκριμένο πληθυσμό, καθώς τα παιδιά κατάφεραν να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους μέσω της αφήγησης με δραματοποίηση παραμυθιών.

Το κύριο παιδαγωγικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παρούσα εργασία είναι η δυνατότητα ευχάριστης και ουσιαστικής επαφής των μαθητών με το παραμύθι. Η δραματοποιημένη αφήγηση παραμυθιών οδήγησε στην κατανόηση του ψυχισμού και του συναισθηματικού κόσμου των ηρώων. Αποδόθηκε από την εμπυχώτρια με ευαισθησία το νόημα των λέξεων κι έτσι οι μαθητές κατανόησαν και συναισθάνθηκαν την ψυχολογική κατάσταση, τις σκέψεις και τα προβλήματα των ηρώων.

Έπειτα, μέσω της σωματικής και λεκτικής έκφρασης και με την ανάπτυξη της βιωματικής σχέσης μεταξύ των μαθητών, έγινε μια προσπάθεια σύνδεσης με τον καθημερινό προβληματισμό των μαθητών, αφού τα θέματα των ιστοριών άπτονταν της σύγχρονης πραγματικότητας διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Με την εφαρμογή τεχνικών της Δραματικής Τέχνης όπως ο ρόλος στον τοίχο, η γραφή σε ρόλο, η εικαστική έκφραση, η παγωμένη εικόνα, η ιδεοθύελλα, η δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων αναπτύχθηκε η φαντασία, η αυτενέργεια, η πηγαία αυθορμησία των παιδιών, καθώς και ο σεβασμός προς τον «άλλο», «τον διαφορετικό». Τέλος, με την ενεργητική συμμετοχή και την απαλλαγμένη από τον φόβο δραματική έκφραση

αναπτύχθηκαν συνεργατικές δεξιότητες που βοήθησαν στη διαμόρφωση καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

7.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει την αρχή για τη διαμόρφωση ενός αναλυτικού προγράμματος στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που θα στηρίζεται στη δύναμη του παραμυθιού και της Δραματικής Τέχνης ως μέσο καλλιέργειας της ενσυναίσθησης μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Φαίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η υλοποίηση μιας έρευνας για περαιτέρω διερεύνηση της αλληλεπιδραστικής σχέσης Δραματικής Τέχνης και παραμυθιού χρησιμοποιώντας δείγμα από συστηματική δειγματοληψία ώστε να μπορεί να επιτραπεί η γενίκευση των ευρημάτων.

Η εκπαίδευση των μαθητών στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων είναι σημαντική για την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Η αφήγηση παραμυθιών φάνηκε ότι συνέβαλε στην καλλιέργεια της ενσυναίσθητης συμπεριφοράς των παιδιών και αρωγός σε αυτή την προσπάθεια στάθηκε η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση.

7.4 Επίλογος

Η εκπαίδευση οφείλει να δίνει έμφαση στη συναισθηματική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, να καλλιεργεί την αισιοδοξία, τη δημιουργικότητα, την ελπίδα, την επικοινωνία μεταξύ των μελών του σχολικού περιβάλλοντος και την ενσυναίσθηση προκειμένου να καλλιεργηθούν δυνατές διαπροσωπικές σχέσεις. Μόνο τότε οι μαθητές θα καταφέρουν να γίνουν δεκτικοί σε έννοιες, όπως η διαφορετικότητα και ο σεβασμός στον συνάνθρωπο.

Σε αυτή την προσπάθεια, αρωγός είναι η παιδική λογοτεχνία και η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, που λειτουργούν ως μέσο έκφρασης των φόβων και των ανησυχιών των μαθητών. Η ταύτισή τους με τους ήρωες των παραμυθιών σε συνδυασμό με παιγνιώδεις δραστηριότητες και την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών δημιουργεί μια αίσθηση ασφάλειας στους μαθητές και τους μεταφέρει ενδιαφέροντα μηνύματα που επενεργούν θετικά στη ψυχική και συναισθηματική τους ανάταση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ξενόγλωσση

- Almalki, S. (2016). Integrating quantitative and qualitative data in mixed methods research-challenges and benefits. *Journal of education and learning*, 5(3), 288-296.
- Alligood, M. R. (1992). Empathy: The importance of recognizing two types. *Journal of psychosocial nursing*, 30(3), 14-17.
- Antonelli, L., Bilocca, S., Borg, S., Boxall, M., Briffa, L. & Formosa, M. (2014). Drama, performance ethnography, and self-esteem: listening to youngsters with dyslexia and their parents. *SAGE Open*, 4(2).
- Bachelor, A. (1988). How clients perceive therapist empathy: A content analysis of received empathy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 25(2), 227-240.
- Band, S. A., Lindsay, G., Neelands, J. & Freakley, V. (2011). Disabled students in the performing arts—are we setting them up to succeed? *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 891-908.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Barton, B., Booth, D. (1990). *Stories in the classroom: Storytelling. Reading aloud and role-playing with children*. Markham: Pembroke Publishers.
- Batson, C. D. (2011). *Altruism is Humans*. New York: Oxford University Press.
- Barnett, M. A. (1990). Empathy and related responses in children. In N, Eisenberg & J. Strayer (Eds.). *Empathy and its development*. (pp.146-163). Cambridge University Press.
- Beam, C. (2018). I feel you. *The Surprising Power of Extreme Empathy*. Boston, New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Benson, J. B., & Haith, M. M. (2010). *Social and emotional development in infancy and early childhood*. Harcourt: Academic Press.
- Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Knopf.
- Bird, G., & Viding, E. (2014). The self to other model of empathy: Providing a new framework for understanding empathy impairments in psychopathy, autism, and alexithymia, *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 47, 520-532.

- Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition*, 14, 698-718. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2005.06.004>.
- Bloom, P. (2010). *How pleasure works*. New York: Norton.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bohart, A.C., & Greenberg, L.S. (1997). *Empathy reconsidered: New direction in psychotherapy*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Boutot, E. A. (2007). Fitting in: Tips for Promoting Acceptance and Friendships for Students with Autism Spectrum Disorders in Inclusive Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 42, 156-16. <https://doi.org/10.1177/10534512070420030401>
- Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child development*, 53(2), 413-425.
- Ditkowsky, A. (2018). *For educators: How to build empathy and strengthen your school community*. Retrieved from <https://mcc.gse.harvard.edu/resources-for-educators/how-build-empathy-strengthen-school-community>.
- Doyle, A. B. & Aboud, F. E. (1995). A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1(2), 209-228.
- Cale, C. (2010). *A case study examining the impact of adventure-based counseling on high school adolescent self-esteem, empathy, and racism* (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://scholarcommons.usf.edu/etd/1585>.
- Carlo, G., & Edwards, C.P. (Eds.) (2005). *Moral motivation through the life span* (Vol. 51). London: University of Nebraska Press.
- Carr, M.B., & Lutjemeier, J. A. (2005). The relation of facial affect recognition and empathy to delinquency in youth offenders. *Adolescence*, 159, 601-619.
- Catterall, James S. (2009). *Doing Well and Doing Good by Doing Art: The Effects of Education in the Visual and Performing Arts on the Achievements and Values of Young Adults*. Los Angeles/London: Imagination Group/I- Group Books.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2001). *The development of children* (4th ed.). New York: Worth Publishers.

- Cooper, D. G., (2003). Promoting disability awareness in preschool (Doctoral dissertation). Purdue University.
- Cooper, B. (2011). *Empathy in education: Engagement, values and achievement*. New York: Continuum.
- Cuff, B. M. P., Brown, S.J., Taylor, L., & Howat, D.J. (2016). Empathy: A Review of the concept. *Emotion Review*, 8, 144-153.
- Danilewitz, D. (1991). Once upon a time... The meaning and importance of fairy tales. *Early Child Development and Care*, 75, 87-98.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126. [https:// doi:10.1037/0022-3514.44.1.113](https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113).
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder: Westview Press.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The Functional architecture of human empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, 3(2), 71-100.
- Decety, J. (2015). The neural pathways, development and functions of empathy. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 1-6. [https://doi: 10.1016/j.cobeha.2014.12.001](https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2014.12.001).
- Del Barrio, M.V., Aluja, A., & García, L. (2004). Bryant's Empathy Index for children and adolescents: Psychometric properties in the Spanish language. *Psychological Reports*, 95, 257-262.
- Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Eisenberg, N., & Mussen, P.H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Eggum, D. N., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social issues and policy review*. 4(1), 143-180. [https://doi: 10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x](https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x).

- Elbaz-Luwisch, F. (2001). Personal Story as Passport. Storytelling in border pedagogy. *Teacher Education*, 21 (1),81-101.
- Elias, M. J. & Arnold, H. A. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. California: Corwin Press.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. New York: Mc Graw-Hill Education.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4, 399–413.
- Feshbach, N.D. (1997). Empathy: The formative years. Implications for clinical practice. In A.C. Bohart & L.S. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy* (pp. 33-59). Washington, DC: American Psychological Association.
- Freeman, E.B. (1984). The development of empathy in young children: In search of a definition. *Child Study Journal*, 13(4), 235-245.
- Freud, S. 1958. *Civilization and its discontents*. New York: Doubleday Anchor Books.
- Funk, J.B., Baldacci, H.B., & Pasold, T. (2004). Violence exposure in real-life, video-games, television, movies, and the internet: Is there desensitization? *Journal of Adolescence*, 27, 23-29.
- Gallagher, K. (2001). *Drama Education in the Lives of Girls: Imagining Possibilities*. Toronto: University of Toronto Press.
- Gallas, K. (1994). The languages of learning: *How children talk, write, dance, draw, and sing their understanding of the world*. New York: Teachers College Press.
- Gal, M. D., Gal, J. P., & Borg, W. R. (2006). *Educational research* (8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New: York.
- Gersie, A. (1992). *Earthtales: Storytelling in times of change*. London: Green Print.

- Giagazoglou, P. & Papadaniil, M. (2018). Effects of a Storytelling Program with Drama Techniques to Understand and Accept Intellectual Disability in Students 6-7 Years Old. *A Pilot Study. Advances in Physical Education*, 8(02), 224.
- Gladstein, G. A. (1987). What it all means. In G. A. Gladstein and Associates (Eds.). *Empathy and counseling*. New York: Springer.
- Goleman, D. (2007). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Random House.
- Greene, J. et al. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11, 255-274.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Haidt, J. (2006). *The happiness hypothesis: Finding modern truth in ancient wisdom*. New York: Basic Books.
- Hall, S.E., & Geher, G. (2003). Behavioral and personality characteristics of children with reactive attachment disorder. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 137, 147-162.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffmann, M. L. (2008). Empathy and Prosocial Behavior. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Επιμ.), *Handbook of Emotions*. New York: The Guildford Press, 440-455.
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Housman, D. K. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: A case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(1). doi:10.1186/s40723-017-0038-6.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture. Where old and new media collide*. New York: New York University Press.

- Joyce, B. & Weil, M. (1986). *Models of teaching*. New Jersey: Prentice- Hall, Inc., Englewood cliffs.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford University Press on Demand.
- Kempe, A. & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *Support for Learning*, 27(3), 97-102.
- Killen, M., & Smetana, J. G. (2006). *Handbook of moral development*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kim, B. J. (2009). A journey of change with a Big Blue Whale: A theatre-in-education (TIE) programme on disability and dilemmas in the inclusive classroom in Korea. *RIDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(1), 115-131.
- Kozeki, B. & Berghammer, R. (1992). The Role of empathy in the motivational structure of school children. *Personality and individual difference*, 13(2), 191-203.
- Krznicaric, R. (2014). *Empathy. Why it matters, and how to get it*. London: Random House.
- Aristu, A. L., Tello, F. P. H., Ortiz, M. Á. C., & del Barrio Gándara, M. V. (2008). The structure of Bryant's Empathy Index for children: A cross-validation study. *The Spanish journal of psychology*, 11(2), 670-677.
- Lee, T. (2012). School-based interventions for disruptive behavior. In J. Q. Bostic, & A. L. Bagnell (Eds.), *Evidence-based school psychiatry* 161-174. Philadelphia, Pa.: Saunders.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. Gertrude W. Lewin (Ed.). New York: Harper & Row.
- Lipps, T. (1907). Das wissen von fremden Ichen. *Psychologische untersuchungen*, 1(4), 694-722.
- Lockwood, P. L., (2016). The anatomy of empathy: Vicarious experience and disorders of social cognition. *Behavioral Brain Research*, 311, 255-256.
- Lüthi, M. (1982). *The European folktale: Form and nature* (trans. John D. Niles). Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.

- Magos, K. (2015). What the polar bear wanted in Africa: Promoting empathy through reading and writing intercultural stories with young children. In the Proceeding of the International Conference of International Association of Intercultural Education and University of Ioannina: *Cultural Diversity, Equity and inclusion*. Ioannina: University of Ioannina. 29 June-03 July, 2015, Ioannina, Greece.
- Maibom, H. (2014). Without fellow feeling. In T. Schramme (Ed.), *Being amoral: psychopathy and moral incapacity* (pp. 91-114). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2014). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34(4). doi:10.1515/comm.2009.025.
- Marchesani, R.B., & Stern, E.M. (2004). *Saints and rogues: Conflicts and convergence in psychotherapy*. New York: The Haworth Press, Inc.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehrabian, A., & Epstein, N.A. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 523-543.
- Mello, R. (2001). *The Power of storytelling: How Oral narrative influences children's relationships in classrooms*. *International Journal of Education & the Arts*, 2 (1).
- Mendosa, J. & Reese, D. (2001). Examining multicultural picture books for the early childhood classroom: Possibilities and pitfalls. *Early Childhood Research*.
- Minde, K. (1992). Aggression in preschoolers: Its relation to socialization. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31(5), 853-862.
- Morgan, H. (2009). Picture Book Biographies for Young Children: A Way to Teach Multiple Perspectives. *Early Childhood Education Journal*, 37β, 219.
- Nanson, A. (2005). *Storytelling and ecology: Reconnecting people and nature through oral narrative*. Glamorgan: University of Glamorgan Press.
- Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Neelands, J. (2006). Re-imagining the Reflective Practitioner: Towards a Philosophy of Critical Praxis. In J. Ackroyd (Ed.), *Research Methodologies for Drama Education*, 15-48. London: Trentham Books Limited.
- Norton, D. (2007). *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Noctor, C. (2006). Putting Harry Potter on the couch. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 11, 579-5.
- Önder, A. (2011). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Önder, A. (2015). Çocukta Empatinin Gelişimi, In Kabapınar, Y. (Ed.). *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek çocuk ve empati*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23). 13-23.
- Parker, S. (1993). *The Craft of Writing*. London: Paul Chapman.
- Piaget, J. 1965. *The moral judgment of the child*. New York: Harcourt, Brace.
- Prater, M. A., Dyches, T. T., & Johnstun, M. (2006). Teaching students about learning disabilities through children's literature. *Intervention in School and Clinic*, 42(1), 14-24.
- Preston, S. D., & Hofelich, A. J. (2012). The many faces of empathy: Parsing empathic phenomena through a proximate, dynamic-systems view of representing the other in the self. *Emotion Review*, 4, 24-33.
- Rastelli, L. R. (2006). Drama in language learning. *Encuentro*, 16, 82-94. Rex, L. A., Murnen, T. J., Hobbs, J., & Mc Eachen, D. (2002). Teachers' pedagogical stories and the shaping of classroom participation: The Dancer and graveyard shift at the 7 -11. *American Educational Research Journal*, 39 (3), 765 -796.
- Ricoeur, P. (1990). *H αφηγηματική λειτουργία* (B. Αθανασόπουλος, Μτφ.). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103. <https://doi.org/10.1037/h0045357>.

- Rogers, C. R. (1959). *A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework*. New York: McGraw Hill.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The counseling psychologist*, 5(2), 2-10.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination Cognition and Personality*, 9(3), 185- 211, <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.
- Sams, D.P., & Truscott, S.D. (2004). Empathy, exposure to community violence, and use of violence among urban, at-risk adolescents. *Child & Youth Care Forum*, 33, 33-50.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shapiro, L. E. (2000). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetistirmek: Anne ve babalar için duygusal zeka rehberi* [How to Raise a Child with a High EQ: Parents' Guide to Emotional Intelligence] (U. Kartal Trans. Ed.). Istanbul: Varlık Yayınları.
- Sigmon, M. L., Tackett, M. E. & Azano, A. P. (2016). Using children's picture books about autism as resources in inclusive classrooms. *The Reading Teacher*, 70(1), 111-117.
- Singer, T. & Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *Annals of the New York Academy of sciences*, 1156, 81-96.
- Sixsmith, P. (2001). In pursuit of collective wisdom. The use of drama in multicultural and peace education. In N. Terzis (Ed.), *Teacher education in the Balkan countries*. Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional, and academic development in young children*. Gaithersburg, MD.: Psychosocial & Educational Publications.
- Smith, A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *The psychological record*, 56(1),3-21.

- Snowden, D. (1999). *Story telling: An old skill in a new context*. Business information Review-16. 30-37.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0266382994237045>
- Sornson, R., Dismondy, M., Shaw, K., & Fay, J. (2018). *The juice box bully: Empowering kids to stand up for others*. Brighton, MI: Early Learning Foundation.
- Spradley, J.P. (1980). Participant observation. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Staub, E. (1990). Commentary on part I. In N. Eisenberg, J. Strayer (Eds.) *Empathy and its development*. (pp. 103-115) Cambridge: Cambridge University Press.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five- year-olds. *Social Development, 13*(1), 1-13.
- Stringer, E. T. (1999). *Action Research* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology, 17*, 435-450.
- Szecszi, T. (2008). Teaching strategies: creative drama in preschool curriculum: teaching strategies implemented in Hungary. *Childhood Education, 85*(2), 120-124.
- Thomas, J. (1999). The role of the fairy story in developing a sense of self in young children with identified emotional and behavioural difficulties. *Early Child Development and Care, 157*, 27-50.
- Thompson, S. (1946). *The folktale*. New York: The Dryden Press.
- Titchener, E. B. (1909). *Lectures on the experimental psychology of the thought-processes*. New York: Macmillan.
- Toivanen, T. (2010). *Kasvuun: draamakasvatus 1-8 vuotiaille*. Helsinki: WsoyPro.
- Toussaint, L., & Webb, J. R. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *The Journal of Social Psychology, 145*(6), 673-685.
- Trousdale, A. (1989) Who's afraid of the big, bad wolf? *Children's Literature in Education, 20*, 69–79.

- Tsitsani, P., Psyllidou, S., Batzios, S., Livas, S., Ouranos, M., & Cassimos, D. (2011). Fairy tales: A compass for children's healthy development - a qualitative study in a Greek island. *Child: care, health and development*, 38(2), 266-272.
- Upright, R. (2002). To tell a tale: The use of moral dilemmas to increase empathy in the elementary school child. *Early Childhood Education journal*, 30 (1), 15-20.
- Von Franz, M. L. (1996). *The Interpretation of fairy tales*. Boston: Shambhala Publications.
- Walsh, R. T., Kosidoy, M. & Swanson, L. (1991). Promoting social-emotional development through creative drama for students with special needs. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 10, 53-166.
- Walsh, D., Lambie, I., & Stewart, M. (2004). Sparking up: family, behavioral and empathy factors in adolescent firesetters. *American Journal of Forensic Psychology*, 22, 5-32.
- Walter, H. (2012). Social cognitive neuroscience of empathy: Concepts, circuits, and genes. *Emotion Review*, 4, 9-17.
- Weiner, B. (1985). Spontaneous, causal thinking. *Psychological Bulletin*, 97(1), 74–84.
- Willig, C. (2001). *Qualitative research in psychology: A practical guide to theory and method*. Buckingham: OUP.
- Wilson, M. (1983). *Stories for disturbed children*. London: National Council for Special Education.
- Woods, P. (1991). *Inside schools. Ethnography in education research*. London: Routledge.
- Wright P. R. (2006). Drama Education and Development of Self: Myth or Reality? *Social Psychology of Education Volume 9, 1*, 43-65.
- Yüksel, A. (2015). Kavram, Kapsam ve Tarihsel Gelişim Bağlamında Empati. In Kabapınar, Y. (Ed.), *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek çocuk ve empati*, (pp. 2-18). Ankara: Pegem Akademi.

Zhou, Q., & Valiente, C., & Eisenberg, N. (2003). Empathy and its measurement. In Lopez, S.J., & Snyder, C.R. (Eds.), *Positive Psychological Assessment*. (p p. 269- 284). Washington, D.C.: American Psychological Association.

B. Μεταφρασμένη

Altrichter, H., Posch P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μετ.) Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπετελχάϊμ, Μ. (1995). *Η γοητεία των Παραμυθιών. Μια ψυχαναλυτική Προσέγγιση* (Μετ.) Ε. Αστερίου. Αθήνα: Γλάρος.

Boal, A. (2013). *Παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς* (Μετ.) Μ. Παπαδήμα. Θεσσαλονίκη: Σοφία.

Brian, L. (2019). *Ο κήπος του Έβαν* (Μετ.) Α. Μακρή. Αθήνα: Άγκυρα.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μετ.) Χ. Μητσοπούλου και Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Μετ.) Ν.Κουβαράκου. Αθήνα: Ίων-Έλλην.

Garvey, C. (1990). *Το Παιχνίδι: Η Επίδρασή του στην Εξέλιξη του Παιδιού* (Μετ.) Σ. Σταυροπούλου. Αθήνα: Π. Κουτσομπός Α. Ε.

Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη* (Μετ.) Α. Παπασταύρου Αθήνα: Πεδίο.

Goleman, D. (2012). *Η κοινωνική νοημοσύνη* (Μετ.) Χ. Ξενάκη Αθήνα: Πεδίο.

Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών* (Μετ.) Χ. Ξενάκη Αθήνα: Πεδίο.

Ζαν, Ζορζ. (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών* (Μετ.) Μ. Τζαφεροπούλου. Αθήνα: Καστανιώτη.

Ροντάρι, Τ. (1994). *Γραμματική της φαντασίας* (Μετ.) Μ. Βερτσώνη & Λ. Αγγουρίδου Αθήνα: Τεκμήριο.

Rooks, J. (2020). *Το αγαπημένο μέρος του Έκτορα* (Μετ.) Α. Δαφερέρα. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Γ. Ελληνόγλωσση

Αθανασοπούλου Ι., Παπαβραμίδου Μ., & Σάτου Μ. (2020). Η Λογοτεχνία ως μέσον προαγωγής της διαπολιτισμικότητας και ενδυνάμωσης της ενσυναίσθησης: (Διδακτική παρέμβαση σε μαθητές Στ' Δημοτικού). Στο Γ. Παπαδάτος, Α. Μπαστέα, Γ. Κουμέντος (Επιμ.), *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. Αθήνα 21-23 Ιουνίου 2019. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/edusc.3104>. (22-12-2022).

Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Άλκηστις, (2012). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Πεδίο.

Αναγνωστόπουλος, Δ. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Θεσσαλονίκη: Καστανιώτης.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση - 48 προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυδίκος, Ε. (1994). *Το λαϊκό παραμύθι. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Οδυσσέα.

Βάμβουκας, Μ.(1988). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Βασιλείου, Π. & Θεοδοσιάκης, Δ. (2020). *Αφηγηματική τεχνική. Συναισθηματική αγωγή και θετική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Βάσιου, Α. & Πούλιου, Α. (2018). Η Άννα και εγώ: Μια διδακτική παρέμβαση για ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσω της λογοτεχνίας. Στο Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου, Α. Παναγιωτίδου, Α. Γεωργιάδου (Επιμ), Πρακτικά εργασιών 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής, *Διδακτικές τάσεις και προκλήσεις στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*, (σσ.228-233) Δράμα 27-29 Απριλίου. Επιστημονικός και Πολιτιστικός σύλλογος, Δράμα.

Γαλάντης, Γ. (2004). Η θεραπευτική διάσταση της αφήγησης. Στο Κ. Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου (Επιμ.), *Η τέχνη της αφήγησης*. (142) Αθήνα: Πατάκης.

- Γαργαλιάνος, Σ. (2020). *Δραματοποίηση. Τεχνικές και μέθοδοι στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Κυριακίδη.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραικός, Ν. & Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Αφήγηση και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Παλαιός Παντελεήμονας: Εργαστήρι Λόγου & Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Γραμματάς, Θ. (2014). Παιδαγωγική αξιολόγηση της αφήγησης σε σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην Ημερίδα *Η αφήγηση στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*, 1 Φεβρουαρίου. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δάμπα, Α. (2019). *Πιλοτική διερεύνηση για την επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης με αφήγηση παραμυθιών και θεατρικό παιχνίδι στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και στην αποδοχή της αναπηρίας σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Δημητριάδου, Κ., & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 67-85.
- Εμβλωτής, Α., Κατσή, Α. και Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα: Α΄ έκδοση.
- Ζγαντζούρη, Κ. & Πούρκος, Μ. (1997). *Ο Ρόλος της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ηλιόπουλος, Β. (2016). *ΔΕΝ*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ηλιόπουλος, Β. (2015). *Το Γιατί των παιδιών φέρνει την ελπίδα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Θεοφανέλλης, Τ. & Δημητριάδης, Ζ. (2017). Ψηφιακή αφήγηση: Ανασκόπηση και προτάσεις για την αξιοποίηση της στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό: Εκπαιδευτικός κύκλος*, Τόμος 5, τεύχος 3, 2017 Ανακτήθηκε Νοέμβριος, 24, 2022 από [journal. Educircle. gr/images/teuxos/2017/teuxos 3/ synoliko_ teuxos_ 5_3.pdf](http://journal.Educircle.gr/images/teuxos/2017/teuxos%203/synoliko_teuxos_5_3.pdf)

- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών.
- Ιωάννου, Σ. (2008). *Η προφορική ανάλυση λαϊκού παραμυθιού ως μέσο ενίσχυσης της ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. (Πτυχιακή Εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Καμαρινού, Δ. (2004). *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*. Ξυλόκαστρο: αυτοέκδοση.
- Καμήλαλη, Μ. Α. (2003). *Ο ρόλος της ενσυναίσθησης σε παιδιά της προσχολικής ηλικίας*. (Πτυχιακή εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Καπλάνογλου, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Καραγεωργίου, Ρ. (2004). Η θεραπευτική διάσταση της αφήγησης. Στο Κ. Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου (Επιμ.), *Η τέχνη της αφήγησης*. (70-71) Αθήνα: Πατάκης.
- Καρατζιά, Α. (2020). *Αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία του παραμυθιού για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης στο Νηπιαγωγείο*. (Διπλωματική εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή παιδαγωγική, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1993). *Παιδική λογοτεχνία: Θεωρία και πράξη*. (α' τόμος). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, Κ. (2004). *Η τέχνη της αφήγησης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κουρετζής, Λ. (1990). *Το θεατρικό παιχνίδι: παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κυριαζής, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (3^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωστή, Κ. (2014). Ερευνώντας στη σχολική τάξη: μεθοδολογικές επιλογές. *Iridium Ερευνών*, 1, 1-12.
- Κωστή, Α. (2016). *Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*. (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.
- Λαμπρέλλη, Λ. (2010). *Λόγος εύθραυστος κι αθάνατος. Προσέγγιση στην τέχνη της αφήγησης και στην αθέατη πλευρά των μαγικών παραμυθιών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και τη μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας & J. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης*, 455-470. Αθήνα: Τόπος.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Διδακτικό Εγχειρίδιο για το Πρόγραμμα «Θαλής»*, 58-77. Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΕΣΠΑ.
- Λουκάτος, Δ. Σ. (1977). *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση: Η Έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 5-19.
- Μάγος, Κ. (2019). Αφήγηση: Μια Διαχρονική Εκπαιδευτική Τεχνική. *Καταρτίζω*, 28, 11.

- Μαλαφάντης, Κ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαλαφάντης, Κ. (2014). Παραμύθι και δημιουργικότητα του παιδιού. *Κείμενα για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2014.578>.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10, 295-309.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Β' τόμος Στρατηγικές διδασκαλίες. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μέγας, Γ. (1967). *Εισαγωγή εις την Λαογραφίαν*. Αθήνα.
- Μερακλής, Μ. Γ., (1988). Η αισθητική του παραμυθιού. Στο Έντεχνος λαϊκός λόγος, *Κείμενα και κριτική νεοελληνικού λόγου*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μερακλής, Μ. Γ., (1993). *Έντεχνος λαϊκός λόγος. Κείμενα και κριτική νεοελληνικού λόγου*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1996). Ο Max Lüthi και το ευρωπαϊκό παραμύθι. Στο Ε. Γ. Αυδίκος (Επιμ.), *Από το παραμύθι στα κόμικς: Παράδοση και νεωτερικότητα* (σσ. 5-24). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος, στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μπεαζίδου, Ε. (2014). *Ο ρόλος της κοινωνικής συμπεριφοράς, της συμμετοχής στο παιχνίδι και των δεξιοτήτων φιλίας στο πλαίσιο της ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων στο νηπιαγωγείο (Διπλωματική διατριβή)*. Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Νικολούδη, Φ. (2000). *Το χαρούμενο λιβάδι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπά, Β. (2022). *Επικοινωνία και Ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Οκτώ.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Σίμος Παπαδόπουλος.

- Παπανούτσος, Ε. (1980). *Το Παραμύθι. Εφήμερα, Επίκαιρα, Ανεπίκαιρα*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Παρασκευά, Φ., Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παρίσης, Ι, & Παρίσης, Ν. (2003). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων* (4η έκδοση). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Πελασγός, Σ. (2004). Ο νέο-αφηγητής: Ένας νέος κάτοικος στο πανάρχαιο σπιτάκι της αφήγησης. Στο Κ. Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου (Επιμ.), *Η τέχνη της αφήγησης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Πούλος, Κ. (2012). *Σιγά τα αυγά*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρουσάκη, Μ. (2010). *Ο νταής του σχολικού*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Σακελλαρίδης, Γ. (1996). Η μουσική στην αφήγηση του παραμυθιού. *Διαβάζω*, 363, 118-119.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα. Αθήνα: Gutenberg.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του θέατρο-παιδαγωγού*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές Θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Μόζα η γάτα. Μια μαγική νύχτα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Τριβιζάς, Ε. (2005). *Ένα δέντρο μια φορά*. Αθήνα: Καλέντης.
- Τσάφος, Β., & Κατσαρού, Ε. (2000). Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη εκπαίδευση: Τρίμηνη επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*. (114/115), 67-74.
- Τσιampaλή, Χ. (2013). *Ένας κήπος στην τάξη μας*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.

- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Αφήγηση και εκπαίδευση. Εργαστήριο λόγου και πολιτισμού*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Τσιλιμένη, Τ. (2011). *Αφήγηση και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσιπλητάρη, Α. (2020). *Γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία*. (Διπλωματική εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Χαλικιά, Α. (2019). *Τα παπούτσια των άλλων*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Χαλικιά, Α. & Σταματιάδη, Ν. (2017). *Το κουτί του Σιλάν*. Αθήνα: Ίκαρος.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

1^η διδακτική παρέμβαση

«*Τα παπούτσια των άλλων*» της Άλκηστης Χαλικιά

Θέμα: Η Ενσυναίσθηση

Βασικό ερώτημα: Τι ορίζεται ως ενσυναίσθηση;

Επιμέρους ερωτήματα: Τι σημαίνει ότι μπαίνει κάποιος στα παπούτσια των άλλων;
Με ποιο τρόπο τα παιδιά μπορούν να καλλιεργήσουν την Ενσυναίσθηση;

Στόχοι: Οι μαθητές να προσπαθήσουν να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων σαν να είναι δικά τους και μέσω αυτής της δεξιότητας να καταλάβουν με μεγαλύτερη ευκολία τη συμπεριφορά των άλλων ακόμη και αν διαφωνούν.

Μπαίνοντας στη θέση του άλλου καλλιεργείται ένα ισχυρό συναίσθημα που οδηγεί στην κατανόηση, την αλληλεγγύη και τον σεβασμό. Βοηθάει, επίσης, να γίνουν καλοί/ες ακροατές/ριες και να λύνουν τυχόν προβλήματα με μεγαλύτερη ευελιξία και υπομονή.

Προκείμενο: Η Ματού μένει στη Πιγιόμ 23 χιλιόμετρα μακριά από το Παρίσι. Καθημερινά επιστρέφει μόνη της απ' το σχολείο. Σε μία από τις διαδρομές της για το σπίτι βρίσκεται μπροστά σε ένα πολύ ξεχωριστό θέαμα: μια θάλασσα από παπούτσια έξω από ένα τζαμί Αυτό που αντικρίζει θα γίνει η αφορμή για ένα διασκεδαστικό παιχνίδι με τον εαυτό της, κρυφό απ' όλους Κάθε μέρα δοκιμάζει και ένα και προσπαθεί να μπει στη θέση αυτού που ανήκουν τα παπούτσια. Μια Παρασκευή τρέχει στο σπίτι της προκειμένου να ετοιμαστεί για να πάει βόλτα με τη μαμά της. Δυστυχώς ακυρώνεται λόγω της εργασίας της. Η Ματού θυμώνει...Τη μέρα που η μαμά θα τη στεναχωρήσει, το παιχνίδι της θα αποδειχτεί πολύ χρήσιμο για να καταλάβει τον δύσκολο κόσμο των μεγάλων. Η μητέρα της ζητάει να μπει για λίγο στα παπούτσια της. Η Ματού όταν καταλαβαίνει τη σημασία των παραινετικών λόγων της μαμάς της, μπαίνει στη θέση της και τη συγχωρεί.

Ρόλοι για τους συμμετέχοντες: Μαμά, Ματού, Μπαμπάς.

Ρόλος εμπυχωτριάς: Συντονισμός της δράσης- αφήγησης, της μάνας.

A. Εισαγωγή στο δράμα: Ασκήσεις ζεστάματος γύρω από τον κύκλο. Καθένα από τα παιδιά λέει το όνομα του με όποιο τρόπο θέλει: χαρούμενα, λυπημένα, βαριεστημένα, αγανακτισμένα.

Ο συναισθηματικός τρόπος απόδοσης του ονόματος θα πρέπει να συνοδεύεται και από μια χαρακτηριστική κίνηση που να υποδηλώνει τη συναισθηματική κατάσταση του κάθε παιδιού.

B. Ανάπτυξη του δράματος

Αφήγηση: Η Ματού ένα μικρό κορίτσι που μένει στη Πιγιόμ του Παρισιού καθημερινά επιστρέφει από το σχολείο της μόνη της. Μια μέρα κατά την επιστροφή της βρίσκεται μπροστά σε κάτι πρωτόγνωρο για αυτήν, σε μια θάλασσα από παπούτσια έξω από ένα τζαμί.

Κινητική δραστηριότητα-Ανίχνευση της σκέψης του ρόλου: Όλα τα παιδιά, το κάθε παιδί στο ρόλο της Ματού, αναπαριστούν τη στιγμή που η ηρωίδα βρίσκεται μπροστά σε αυτό το θέαμα. Ποιες είναι οι πρώτες αντιδράσεις της; Τι σκέφτεται; Ποια είναι τα συναισθήματά της; Το κάθε παιδί λέει αυτό που σκέφτεται με το άγγιγμα της εμπυχωτριάς.

Αφήγηση: Κάθε μέρα, η Ματού άρχισε να δοκιμάζει διαφορετικά παπούτσια και να προσπαθεί να καταλάβει πως είναι και πως νιώθουν αυτοί που τα φορούν.

Δημιουργία χώρου: Τοποθετείται στο κέντρο της αίθουσας ένα ύφασμα και πάνω του αρκετά ζευγάρια παπούτσια, δυο ζευγάρια αθλητικά παπούτσια από διαφορετικές ηλικίες, ένα ζευγάρι πέδιλα μιας έφηβης, ένα ζευγάρι μπαλαρίνες, ένα ζευγάρι ψηλοτάκουνες γόβες, ένα ζευγάρι αντρικά παπούτσια. Η εμπυχωτρία χωρίς να δώσει καμιά πληροφορία παροτρύνει τα παιδιά να σκεφτούν, παρατηρώντας τα παπούτσια, ποια μπορεί να είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων που τα φορούν.

Αφήγηση: Μια Παρασκευή η Ματού δεν σταματά στο τζαμί, τρέχει στο σπίτι της για να ετοιμαστεί για την προγραμματισμένη βόλτα με τη μαμά της. Όταν ακυρώνεται εξαιτίας της εργασίας της μαμάς η Ματού θυμώνει και δυσανασχετεί έντονα.

Ανίχνευση σκέψης: Τα παιδιά εκφράζουν τις πρώτες σκέψεις της Ματού με το άγγιγμα της εμψυχώτριας.

Αφήγηση: Η μητέρα της ζητά να μπει στα παπούτσια της και να την καταλάβει Η Ματού ξαφνιάζεται... Όλο αυτό είναι κάτι γνώριμο για αυτήν. Ακολουθώντας τη συμβουλή της μαμά της μπαίνει στη θέση της κυριολεκτικά και μεταφορικά και αλλάζει τη στάση της.

Δραματοποίηση

Τα παιδιά δραματοποιούν: α) Τη σκηνή που η Ματού αντικρύζει τη *θάλασσα* των *παπουτσιών* β) Τη σκηνή που ο πατέρας ανακοινώνει στη Ματού ότι ακυρώνεται η βόλτα. γ) Τη σκηνή της συνάντησης της μητέρας με τη Ματού.

Γ. Κλείσιμο

Τα παιδιά γράφουν τι σημαίνει *μπαίνω στα παπούτσια του άλλου*;

Συζήτηση

Η εμψυχώτρια ζητάει από τα παιδιά να γράψουν τις σκέψεις τους σε ένα χαρτί και να εκφράσουν πως νιώθουν.

Στο τέλος, όλα τα παιδιά εξέφρασαν τον ενθουσιασμό τους με ένα θερμό χειροκρότημα.

2^η διδακτική παρέμβαση

«Το χαρούμενο λιβάδι» της Φυλλιώς Νικολούδη

Θέμα: Η διαφορετικότητα

Βασικό ερώτημα: Τι σημαίνει να είναι κάποιος διαφορετικός;

Επιμέρους ερωτήματα: Πώς νιώθουν οι άνθρωποι και ιδιαίτερα τα παιδιά, που βίωσαν την απόρριψη επειδή ήταν διαφορετικοί;

Πώς θα αναπτύξουν τα παιδιά δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας με άλλα χωρίς να δείχνουν κάποια προκατάληψη για τον *ξένο*;

Πρέπει τα παιδιά να δίνουν σημασία στο χρώμα, την εμφάνιση ή σε οτιδήποτε διαφορετικό τους «χωρίζει» από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους;

Στόχοι: Οι μαθητές να μπορούν να αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες, την πολυμορφία και να καλλιεργούν την αλληλοαποδοχή και την ενσυναίσθηση.

Η καλλιέργεια και η υιοθέτηση μιας διαφορετικής οπτικής που βοηθά στη γνωστική και συναισθηματική κατανόηση του διαφορετικού, που θα οδηγήσει τελικά και στην αποδοχή του.

Προκείμενο: Βρισκόμαστε σε ένα λιβάδι μακριά από την πόλη, στο οποίο φυτρώνουν λευκές μαργαρίτες. Αυτή η λευκή ομοιομορφία διαταράσσεται από την εμφάνιση μιας κατακόκκινης παπαρούνας. Οι μαργαρίτες νιώθοντας απειλή από την παρουσία της παπαρούνας, αντιδρούν έντονα και θέλουν να τη διώξουν. Τη λύση δίνει η Γιαγιά Μαργαριτένια που τους μιλάει για τη διαφορετικότητα. Οι μαργαρίτες πείθονται από τη Γιαγιά και προσφέρουν στην παπαρούνα μια θέση στο λιβάδι τους. Καταλαβαίνουν πως ούτε το φαγητό τους θα τους φάει, ούτε τον ήλιο θα τους κλέψει. Σύντομα καταλαβαίνουν πως το ασπροκόκκινο λιβάδι τους είναι πιο όμορφο και αποδεκτό από όλους τους ανθρώπους.

Ρόλοι για τους συμμετέχοντες: Παπαρούνα, Μαργαρίτες, Γιαγιά Μαργαριτένια και Μαργαρίτα-Ρίτα.

Ρόλος εμπυχοτήριας: Συντονισμός της δράσης-αφήγησης.

Αξιολόγηση: Συνθήματα σε χαρτόνι, χορός.

A. Εισαγωγή στο δράμα: -Περπατούν στον χώρο και καθώς συναντούν κάποιον, παραμένουν λίγα δευτερόλεπτα μπροστά του και παρατηρούν με ουδέτερο τρόπο το βλέμμα του.

-Συνεχίζουν να κινούνται διαδοχικά και σε διάφορους συνδυασμούς με τα χέρια, με τα πόδια, με τα δάχτυλα των χεριών και των ποδιών που: ανοίγουν, κλείνουν, τεντώνουν.

-Ακούγοντας τον ήχο από το ντέφι σκύβουν μαλακά στο έδαφος και απαλά πιάνουν κάτι που φαντάζονται. Τι είναι; Πώς είναι;

B. Ανάπτυξη του δράματος

Αφήγηση: Η εμπυχοτήρια ξεκινάει την αφήγηση: «Κάποτε λίγο πιο μακριά από το μέρος που μένουμε, υπήρχε ένα λιβάδι γεμάτο από κάτασπρες μαργαρίτες. Οι

μαργαρίτες ήταν πολύ αγαπημένες και περνούσαν όμορφα μαζί. Ωσπου φύτρωσε δίπλα τους μια παπαρούνα».

Παγωμένη εικόνα: Μας την παρουσιάζουν...

Ιδεοθύελλα: Η εμπυχωτρία ζητάει από τα παιδιά να της πουν, τι σκέφτονται, όταν ακούν τη λέξη «διαφορετικός».

Αφήγηση: «Αυτή είναι κατακόκκινη και εμείς ολόασπρες, είτε μια ψηλομύτα μαργαρίτα. Κοίτα πώς διαφέρει από εμάς! Κοιτάξτε τα φύλλα της πόσο άγρια είναι! Και το κοτσάνι της είναι όλο αγκάθια! Μας χαλάει την ομορφιά του λιβαδιού, δεν πρόκειται να την ανεχτώ». Υπήρχαν όμως και κάποιες μαργαρίτες που κοίταζαν με συμπάθεια την παπαρούνα και την υποστήριζαν...

Ανίχνευση σκέψης: Τι σκέφτεται η παπαρούνα, όταν ακούει αυτά τα λόγια από τις μαργαρίτες;

Γίνεται ανάλυση των χαρακτήρων...

Ποιο είναι το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι ηρωίδες του παραμυθιού;

Η εμπυχωτρία μαζί με τα παιδιά συζητούν για τη διαφορετικότητα.

Αφήγηση: «Κι εμείς οι μαργαρίτες διαφέρουμε μεταξύ μας κι όμως ταιριάζαμε είτε η μαργαρίτα-Ρίτα». Διαφέρουμε στα φύλλα, στα κοτσάνια και στις ρίζες μας. Από την άλλη ακούγοντάς την, η Γιαγιά Μαργαριτένια που ήταν η πιο σοφή απ' όλες, λόγω ηλικίας, λέει στις υπόλοιπες πως υπάρχουν και αλλού λιβάδια που έχουν μαργαρίτες και παπαρούνες μαζί και περνούν πολύ όμορφα.

Δραματοποίηση

Οι μαθητές δραματοποιούν τις παρακάτω σκηνές:

-Αντιδράσεις των μαργαριτών...

-Η αντίδραση της Γιαγιάς Μαργαριτένιας προς τις υπόλοιπες...

-Αντίδραση της Μαργαρίτας-Ρίτας που συμπαθεί την παπαρούνα...

Οι σκηνές παρουσιάζονται γύρω από την καρέκλα, όπου κάθεται η παπαρούνα, ώστε ο απόηχος τους, να φτάνει στα αυτιά της.

Γ. Κλείσιμο: Αναστοχασμός & αξιολόγηση

Συζήτηση: Τα παιδιά λένε στην εμπυχώτρια πως ένιωσαν. Αντιλαμβάνονται ότι η συμπεριφορά τους δεν θα πρέπει να αλλάζει όταν συναντούν κάποιον διαφορετικό από αυτά. Στη συνέχεια πιάνονται στον κύκλο δημιουργώντας μια όμορφη και ενωμένη ομάδα και χορεύουν το μελοποιημένο ποίημα του Γιάννη Ρίτσου, *Αν όλα τα παιδιά της γης...* και φωνάζουν δυνατά ΕΙΜΑΣΤΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ ΑΛΛΑ ΟΛΟΙ ΙΣΟΙ!

3^η διδακτική παρέμβαση

«Ένας κήπος στην τάξη μας» της Χρυσάνθης Τσιαμπαλή

Θέμα: Τα άτομα με αναπηρία έχουν τα ίδια συναισθήματα και τις ίδιες ανάγκες με τα άτομα χωρίς αναπηρία.

Βασικό ερώτημα: Ένα άτομο με αναπηρία μπορεί να συνυπάρξει και να αλληλοεπιδράσει με άτομα χωρίς αναπηρία στο σχολικό και ευρύτερα στο κοινωνικό περιβάλλον;

Επιμέρους ερωτήματα: Πως νιώθουν τα άτομα με αναπηρία που δέχονται αρνητική κριτική εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς τους;

Πρέπει τα παιδιά να διώξουν τις όποιες προκαταλήψεις και φοβίες και να επιδιώξουν την πραγματική φιλία με άτομα με αναπηρία;

Στόχοι: Οι μαθητές να συναισθάνονται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία και να τα αντιμετωπίζουν ισότιμα στους διάφορους τομείς της καθημερινότητας χωρίς να τα λυπούνται. Να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση.

Σεβασμός στη μοναδικότητα του άλλου και κατανόηση της προσπάθειας των ατόμων με αναπηρία προκειμένου να ενσωματωθούν και να αλληλοεπιδράσουν με τα υγιή άτομα της κοινωνίας.

Προκείμενο: Ο Στέλιος και οι συμμαθητές του είναι ενθουσιασμένοι! Φέτος πηγαίνουν στην Τρίτη δημοτικού και επιτέλους ήρθε η ώρα να ανέβουν σε μια από τις αίθουσες του δεύτερου ορόφου. Ο Στέλιος όμως κινείται με αναπηρικό καροτσάκι. Θα καταφέρουν να ανέβουν ή εξαιτίας της κινητικής δυσκολίας του Στέλιου δεν θα καταφέρουν να εκπληρώσουν το όνειρό τους;

Ρόλοι για τους συμμετέχοντες: Στέλιος, συμμαθητές, δάσκαλος, μητέρα.

Ρόλος εμπυχωτριάς: Συντονισμός της δράσης-αφήγησης.

Αξιολόγηση: Αναστοχαστική συζήτηση, ομαδικό γλυπτό.

A. Εισαγωγή στο δράμα: Ένα, δυο και κάνουμε ό,τι μας ζητηθεί. Τα παιδιά σχηματίζουν μια γραμμή ακολουθώντας το παράγγελμα της εμπυχωτριάς, στο έκτο χτύπημα φεύγουν από τη σειρά και κάνουν ό,τι τους ζητήσει με σωματική κίνηση, έκφραση ή λόγο (Παπαδόπουλος, 2010).

B. Ανάπτυξη του δράματος

Αφήγηση: Ο δάσκαλος ανακοινώνει στα παιδιά ότι δεν θα ανέβουν στον δεύτερο όροφο γιατί ο Στέλιος λόγω της αναπηρίας του αδυνατεί ...

Συζήτηση: Πώς νομίζετε ότι είναι η ζωή των ανθρώπων με αναπηρία; Μπείτε στη θέση τους.

Ανίχνευση της σκέψης-Συλλογικός χαρακτήρας

Ας καθίσουμε σε έναν κύκλο και ας πει το κάθε παιδί τι θα ένιωθε, αν ήταν ο Στέλιος.

Αφήγηση: Τα παιδιά αναστατώνονται και ο Στέλιος στεναχωρημένος αποφασίζει να μείνει στο σπίτι προκειμένου τα παιδιά να πραγματοποιήσουν την επιθυμία τους. Οι γονείς του ανησυχούν για αυτή την απόφαση για αυτό μιλούν με το δάσκαλό του που αναγνωρίζει ότι δεν χειρίστηκε σωστά το θέμα.

Τεχνική γραφή σε ρόλο: Τα παιδιά του γράφουν όλα μαζί ένα γράμμα και του ζητούν να γυρίσει πίσω γιατί δεν τους ενδιαφέρει αυτό που συνέβη. Με αυτό τον τρόπο του δείχνουν ότι τον νοιάζονται, συμμερίζονται τις ανησυχίες του και προσπαθούν να κατανοήσουν τις μύχιες ανησυχίες του.

Αφήγηση: Ο δάσκαλος ανακοινώνει στους μαθητές ότι θα μετακομίσουν σε μια νέα τάξη με κήπο που εκεί δεν θα αντιμετωπίζει κανένα πρόβλημα ο Στέλιος.

Δραματοποίηση

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες δραματοποιούν την ιστορία.

Γ. Κλείσιμο

Παιχνίδι χαλάρωσης και Αναστοχασμού

Η εμπυχωτρία παίρνει μια μπάλα και τη ρίχνει στους μαθητές και τους ζητά να πουν με μια λέξη το συναίσθημα που τους προκάλεσε η ιστορία του παραμυθιού.

4^η διδακτική παρέμβαση

«Σιγά τα αυγά» του Κώστα Πούλου

Θέμα: Σχολικός εκφοβισμός

Βασικό ερώτημα: Πώς αισθάνονται οι μαθητές που δέχονται βίαιη συμπεριφορά από έναν ή από μια ομάδα συμμαθητών τους;

Επιμέρους ερωτήματα: Ποια θα πρέπει να είναι η αντίδραση αυτών που δέχονται αυτή τη συμπεριφορά;

Πρέπει να ζητήσουν βοήθεια και από ποιον;

Στόχοι: Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ακρόασης, της υποστήριξης, της συνεργασίας, της ενσυναίσθησης και της εμπιστοσύνης σε μαθητές που δέχονται επιθετική συμπεριφορά.

Αναζήτηση των λόγων που ωθούν έναν μαθητή να συμπεριφέρεται με βίαιο τρόπο σε κάποιον συμμαθητή/τρια.

Προκείμενο: Ο δάσκαλος καλωσορίζει τον Μίρκο που είναι από άλλη χώρα στην τάξη. Δυστυχώς κατά την άφιξή του γίνεται σεισμός. Ο Μίρκο φοβάται πολύ. Προέρχεται από μια χώρα που δεν είχε σεισμούς. Δυστυχώς εκτός από τον σεισμό έχει να αντιμετωπίσει και την προκλητική συμπεριφορά μιας ομάδας συμμαθητών του, των Μυρμιδόνων με αρχηγό τον Αλέξανδρο. Παρόλο που προσπαθεί καθημερινά να γίνει αποδεκτός και να μάθει τη γλώσσα, γεγονός που αναγνωρίζεται από όλους συνεχίζει να δέχεται τη βίαιη συμπεριφορά των συμμαθητών του που του επιτίθενται λεκτικά και σωματικά χρησιμοποιώντας την έκφραση *σιγά τα αυγά*. Θα καταφέρει να κάνει φίλους; Τι γίνεται όταν ο Αλέξανδρος μετακομίζει σε άλλη χώρα και συναντάει ένα παιδί σαν και αυτόν;

Ρόλοι για συμμετέχοντες: Μαθητές, Αλέξανδρος.

Ρόλος για την εμπυχωτρία: Συντονισμός δράσης-αφήγησης, Δασκάλα σε ρόλο (δασκάλα, Αλέξανδρος).

A. Εισαγωγή στο δράμα: Χωρίς κίνηση: Οι μαθητές κινούνται στον χώρο χωρίς να κάνουν τίποτα. Τον παρατηρούν, κοιτάζουν τα αντικείμενα γύρω τους και έρχονται σε βλεμματική επαφή με τους συμμαθητές τους. Χαλαρώνουν...

B. Ανάπτυξη του δράματος

Αφήγηση-Κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός

Οι μαθητές βρίσκονται στην τάξη και συνομιλούν μεταξύ τους μέχρι να έρθει η δασκάλα. Διαμορφώνουν εικόνες και σκηνές σύμφωνα με την αφήγηση της εμπυχωτριάς. Ο καθένας μορφοποιεί έναν ρόλο. «Σε λίγο χτυπάει το κουδούνι και η δασκάλα έρχεται με ένα νέο μαθητή τον Μίρκο. Οι *Μυρμιδόνες* μαζί με τον Αλέξανδρο προκαλούν τη μεγαλύτερη φασαρία αφού πετούν σαΐτες στους άλλους. Ξαφνικά σταματούν και κοιτάζουν περιφρονητικά τον νέο μαθητή. Δεν συμπαθούν καθόλου τους ξένους. Για αυτό τον αγριοκοιτάζουν και σκέφτονται τι θα κάνουν. Τη στιγμή εκείνη γίνεται σεισμός, ο Μίρκο τρομοκρατείται».

Πάγωμα

Ποιος/-α θα ήθελε να είναι ο Αλέξανδρος;

Ποιοι/-ες θα ήθελαν να ανήκουν στην ομάδα των Μυρμιδόνων;

Ποιος/α θα ήθελε να είναι ο Μίρκο;

Ποιοι/ες θα ήθελαν να είναι σε αυτούς που καλωσορίζουν και αποδέχονται τον Μίρκο;

Οι εθελοντές παίρνουν ανάλογη θέση μέσα στην αίθουσα.

Παγωμένες εικόνες: Όπως είναι χωρισμένοι σε ομάδες παρουσιάζουν μια παγωμένη εικόνα με θέμα:

-Η κατάσταση που επικρατεί στην τάξη πριν το κουδούνι.

-Η άφιξη του Μίρκο στην τάξη.

-Την ώρα του σεισμού.

Αφήγηση: Δυστυχώς σεισμός γίνεται και τις επόμενες μέρες. Ο Μίρκο φοβάται πολύ τον σεισμό. Οι Μυρμιδόνες του φέρονται άσχημα, τον κοροϊδεύουν, του κρύβουν την

τσάντα, του βάζουν τρικλοποδιά και το μόνο που λένε είναι **σιγά τα αυγά**. Περνάει πολύ δύσκολα.

Ανίχνευση σκέψης: Πώς νιώθει ο Μίρκο ύστερα από αυτά που περνάει;

Αφήγηση: Ο Μίρκο βελτιώνεται συνεχώς. Όλοι τον αποδέχονται εκτός από τους Μυρμιδόνες.

Ανακριτική καρέκλα: Η εμπυχάτρια κάθεται στην καρέκλα σε ρόλο Αλέξανδρου. Οι υποστηρικτές του Μίρκο της κάνουν ερωτήσεις. Θέλουν να μάθουν για ποιο λόγο φέρεται έτσι μιας και καταλαβαίνουν τη δύσκολη θέση στην οποία έχει περιέλθει ο Μίρκο.

Αφήγηση: Ο Μίρκο ενσωματώνεται στην ομάδα και ο Αλέξανδρος μετακομίζει σε άλλη χώρα και εκεί έχει να αντιμετωπίσει και αυτός επιθετική συμπεριφορά (bullying) στο πρόσωπό του.

Δραματοποίηση παραμυθιού

Γ. Κλείσιμο

Αναστοχαστική συζήτηση

Τα παιδιά γράφουν σε πινακίδες συνθήματα για τον σχολικό εκφοβισμό.

5^η διδακτική παρέμβαση

«Το κουτί του Σιλάν» των Άλκηστη Χαλικιά και Ντανιέλα Σταματιάδη

Θέμα: Οι πρόσφυγες

Βασικό ερώτημα: Πώς αντιμετωπίζονται οι πρόσφυγες από τους ανθρώπους που ζουν στη χώρα υποδοχής; Αντιμετωπίζονται με προκατάληψη;

Επιμέρους ερωτήματα: Πώς αισθάνονται οι άνθρωποι που ξεριζώνονται από την πατρίδα τους δίχως ίχνος λογικής και ενσυναίσθησης εξαιτίας ενός πολέμου;

Πώς μπορεί το εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον να συμβάλλει στην ομαλή ένταξη των προσφύγων;

Πώς νιώθουν τα παιδιά που αποχωρίζονται το σπίτι, την πατρίδα ακόμη και την ίδια την οικογένειά τους; Μπορεί να μπει κανείς στη θέση τους;

Στόχοι: Ισότιμη αντιμετώπιση των προσφύγων.

Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης του σεβασμού, της αλληλεγγύης και της κατανόησης προς τους πρόσφυγες.

Προκείμενο: Ο Σιλάν επειδή στη χώρα του έχει πόλεμο μένει σε ένα κέντρο φιλοξενίας σε μια νέα χώρα. Κάθε μέρα πηγαίνει σχολείο αλλά δεν καταλαβαίνει καλά την καινούρια γλώσσα. Του αρέσει πολύ η ζωγραφική και δεν αποχωρίζεται ποτέ το κόκκινο κουτί του. Κανείς δεν ξέρει τι έχει μέσα. Όλοι προσπαθούν να μαντέψουν τι έχει μέσα.. αλλά εκείνος δεν τους λέει... Ο πόλεμος στην πατρίδα του τελειώνει και έτσι ο Σιλάν μπορεί να γυρίσει πίσω. Πριν φύγει όμως αφήνει στους συμμαθητές του το κόκκινο κουτί. Τι έχει μέσα;

Ρόλοι για τους συμμετέχοντες: Σιλάν, συμμαθητές.

Ρόλος εμπυχωτριάς: Συντονισμός δράσης-αφήγησης.

Αξιολόγηση: Σύνταξη κειμένου

A. Εισαγωγή στο δράμα: Ένας ήχος μας ενώνει, η ομάδα χωρίζεται σε ζεύγη και συμφωνεί σε έναν χαρακτηριστικό ήχο, κλείνουν τα μάτια και κινούνται στον χώρο. Έπειτα προσπαθούν με τη βοήθεια του ήχου να βρουν το ταίρι τους. Περιμένουν μέχρι να βρεθούν όλοι (Γκόβας, 2002).

B. Ανάπτυξη του δράματος

Αφήγηση: Στο σχολείο έρχεται ο Σιλάν που ζει σε ένα κέντρο φιλοξενίας επειδή στην πατρίδα του υπάρχει πόλεμος.

Συζήτηση: Τι γνωρίζετε για τους πρόσφυγες και τα κέντρα φιλοξενίας;

Αφήγηση: Ο Σιλάν δεν γνωρίζει τη νέα γλώσσα, δεν μπορεί να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του και έτσι μένει μόνος του τις περισσότερες ώρες ζωγραφίζοντας.

Ρόλος στον τοίχο: «Ας φανταστούμε ότι αυτό το χάρτινο περίγραμμα είναι ο Σιλάν. Η εμπυχωτρία λέει: «Ας γράψουμε πως νιώθει ο Σιλάν μέσα στο περίγραμμα και πως νιώθετε εσείς για αυτόν έξω από το περίγραμμα».

Αφήγηση: Ο Σιλάν κρατάει συνεχώς στο χέρι του ένα κόκκινο κουτί. Όλοι αναρωτιούνται τι έχει μέσα. Σίγουρα έχει βάλει μέσα κάτι που είναι κάτι πολύτιμο για αυτόν.

Δραστηριότητα στον κύκλο: Η εμψυχώτρια περνάει μπροστά από κάθε μαθητή και του ζητάει να μαντέψει το περιεχόμενο του κουτιού.

Αφήγηση: Ο Σιλάν πληροφορείται ότι τελείωσε ο πόλεμος και φεύγει για την πατρίδα του αφήνοντας το κουτί του μέσα στην τάξη.

Δραματοποίηση της ιστορίας

Γ. Κλείσιμο

Σύνταξη κειμένου: Η εμψυχώτρια στο τέλος θα βάλει στο κέντρο του κύκλου ένα κουτί και θα ζητήσει από τους μαθητές να γράψουν μια λέξη που να εκφράζει τη γνωριμία τους με τον Σιλάν.

6^η διδακτική παρέμβαση

«Δεν» του Βαγγέλη Ηλιόπουλου

Θέμα: Η απόκτηση των υλικών και ψυχικών αγαθών δεν είναι δυνατή από όλα τα άτομα.

Βασικό ερώτημα: Μπορούν να έχουν όλοι τα βασικά αγαθά;

Επιμέρους ερωτήματα: Ποιος είναι ο ρόλος που οφείλει να αναλάβει η κοινωνία και η εξουσία απέναντι σε αυτά τα άτομα και ειδικότερα στα παιδιά;

Τι σημαίνει να μην έχει ένα παιδί τα απαραίτητα για να ζήσει;

Στόχοι: Να γίνει κατανοητό ότι ΔΕΝ έχουν όλα τα παιδιά ίσες ευκαιρίες.

Να ευαισθητοποιηθούν και συναισθανθούν όσοι έχουν, τους άλλους που δεν έχουν.

Να αναπτύξουν διάθεση για ενεργό δράση στο θέμα.

Να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και την κατανόηση.

Προκείμενο: Όλα τα παιδιά είναι ευτυχισμένα! Όλα τα παιδιά έχουν ένα σπίτι. Όλα τα παιδιά έχουν φαγητό. Όλα τα παιδιά έχουν... Όλα; Εγώ ΔΕΝ... Κι είναι τόσο πολλά τα ΔΕΝ, που παγώνουν την ψυχή. Και μόνο το χαμόγελο του φίλου μπορεί να φέρει τη ζεστασιά. Κι οι λέξεις, όταν είναι απ' της αγάπης του τα λόγια, μπορούν να σχηματίσουν την πιο γερή ουρά χαρταετού. Του χαρταετού που πετά πάντα ψηλά, γιατί είναι ο χαρταετός της φιλίας. Εκεί δεν υπάρχουν ΔΕΝ;

Ρόλοι για τους συμμετέχοντες: Παιδιά που έχουν και παιδιά που δεν έχουν αγαθά.

Ρόλος για την εμπυχωτρία: Συντονισμός της δράσης και της αφήγησης.

A. Εισαγωγή στο δράμα: Κινούνται διαδοχικά στον χώρο και σε διάφορους συνδυασμούς με τα χέρια, τα πόδια με τα δάχτυλα χεριών και ποδιών: ανοίγουν, κλείνουν, τεντώνουν, λυγίζουν. Κινούνται με ασύμβατες κινήσεις (Παπαδόπουλος, 2010).

B. Ανάπτυξη του δράματος

Αφήγηση: Υπάρχουν παιδιά που το σπίτι τους είναι καταφύγιο για τις λύπες και τις χαρές. Υπάρχουν παιδιά που γιορτάζουν τα γενέθλιά τους. Υπάρχουν παιδιά που απολαμβάνουν το παιχνίδι, στο γήπεδο στη θάλασσα στο βουνό.

Σκηνές: Κάθε ομάδα παιδιών παρουσιάζει μια αυτοσχέδια σκηνή με ένα από τα παραπάνω θέματα: -Παιδιά με σπίτι-Παιδιά χωρίς σπίτι.

-Παιδιά που κάνουν πάρτι γενεθλίων-Παιδιά που δεν κάνουν.

-Παιδιά που απολαμβάνουν το παιχνίδι-Παιδιά που δεν απολαμβάνουν.

Αφήγηση: Ενώ σκεφτόταν όλα τα ΔΕΝ εμφανίστηκε ένας χαρταετός που πετούσε ελεύθερα στον ουρανό και του ζήτησε να τον πάρει μαζί του. Ο χαρταετός τον ενθάρρυνε να αγωνιστεί να αλλάξει ότι τον πονά και να ψάξει να βρει τις λέξεις της αγάπης που θα σχηματίσουν την πιο γερή ουρά του χαρταετού της φιλίας.

Δραματοποίηση της ιστορίας

Γ. Κλείσιμο

Συζήτηση: Η εμπυχωτρία ρωτάει πως νιώθουν τα παιδιά όταν ξέρουν ότι υπάρχουν συνομήλικοί τους που δεν έχουν ούτε τα απαραίτητα αγαθά για να ζήσουν. Μπορούν να μπου στη θέση τους; Αν ναι πως νιώθουν;

Εικαστική έκφραση: Τα παιδιά φτιάχνουν το δικό τους χαρταετό και γράφουν όλες εκείνες τις λέξεις στην ουρά του προκειμένου να πετάξουν ψηλά με ασφάλεια εκεί που δεν υπάρχουν ΔΕΝ.

7^η διδακτική παρέμβαση

«Ο νταής του σχολικού» της Μαρίας Ρουσάκη

Θέμα: Σχολικός εκφοβισμός

Βασικό ερώτημα: Πώς αντιμετωπίζουμε αυτούς που έχουν αυτή την ανάρμοστη συμπεριφορά;

Επιμέρους ερωτήματα: Με ποιο τρόπο μπορούμε να βοηθήσουμε τα θύματα;

Τι πρέπει να κάνουμε όταν είμαστε μάρτυρες ενός τόσο σοβαρού συμβάντος;

Στόχοι: Η ενίσχυση της συνεργασίας των παιδιών με σκοπό να θεραπευτούν οι πηγές έντασης και δυσαρέσκειας μεταξύ τους.

Η άμεση αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού μέσω του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος.

Προκείμενο: Ο Αριστοτέλης, ένας μικρός μαθητής δε βλέπει την ώρα να τελειώσει το καλοκαίρι και να επιστρέψει στο σχολείο. Όταν επιτέλους ξεκινάει, η χαρά του κόβεται απότομα. Ο νταής του σχολικού, ο Άρης του κάνει τη ζωή του δύσκολη μέχρι που αποκαλύπτεται ένα μυστικό. Τότε όλα αλλάζουν...

Ρόλοι για συμμετέχοντες: Μαθητές, Αριστοτέλης, Νταής.

Ρόλος για την εμπυχώτρια: Συντονισμός δράσης-αφήγησης, δασκάλα σε ρόλο (συνοδός στο λεωφορείο).

A. Εισαγωγή στο δράμα: Ύπνωση (Γκόβας, 2002).

Τα παιδιά χωρισμένα σε ζευγάρια, το ένα παιδί εστιάζει την προσοχή του σε ένα μέλος του σώματος του άλλου παιδιού, π.χ. στο δάχτυλό του, κρατώντας σταθερή απόσταση 15 εκατοστών από αυτό. Το δεύτερο παιδί κινεί το δάχτυλό του και έτσι οδηγεί το πρόσωπο του πρώτου παιδιού, που ακολουθεί σαν υπνωτισμένος. Στην συνέχεια οι ρόλοι αλλάζουν.

B. Ανάπτυξη του δράματος

Αφήγηση: Ο Αριστοτέλης συναντάει τον Άρη, τον νταή του σχολικού και του φέρεται άσχημα. Του πιάνει τη θέση του και αρχίζει να τον κοροϊδεύει για το όνομα του λέγοντας του ένα κοροϊδευτικό τραγούδι. Του σπάει τα γυαλιά του και όλα τα παιδιά αρχίζουν να γελάνε μαζί του.

Ομαδική δημιουργία σκηνικού: Όλοι οι συμμετέχοντες δημιουργούν τον χώρο ενός λεωφορείου.

Αφήγηση: Ο Αριστοτέλης κάθε μέρα περνάει ένα μαρτύριο. Δεν θέλει να πάει στο σχολείο.

Η σημασία του σχολικού: Ρόλος στον τοίχο

Πάνω σε ένα χαρτί όπου είναι ζωγραφισμένο το σχολικό λεωφορείο τα παιδιά καταγράφουν τις σκέψεις τους για τη σημασία του σχολικού. Στο εσωτερικό του σημειώνουν τι πιστεύουν ότι σημαίνει το σχολικό για τον Αριστοτέλη. Στον χώρο έξω γράφουν τι πιστεύουν ότι σημαίνει το σχολικό για τα άλλα παιδιά.

Αφήγηση: Όλα αλλάζουν όταν πέφτει το τετράδιο του Άρη, του νταή κάτω και αποκαλύπτεται το πραγματικό του όνομα που είναι το ίδιο όνομα με του Αριστοτέλη. Είναι το ίδιο όνομα που τόσο καιρό τον κορόιδευε. Τότε ο Αριστοτέλης αρχίζει να του φέρεται και αυτός με τον ίδιο τρόπο. Ευτυχώς αυτή η σχέση αλλάζει...

Δραματοποίηση της ιστορίας

Σκηνές μέσα στο σχολικό: Τα παιδιά αναλαμβάνουν να ενσαρκώσουν τους συμμαθητές του Αριστοτέλη, ένας μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο του νταή ύστερα από υπόδειξη της εμψυχώτριας η οποία αναλαμβάνει τον ρόλο της συνοδού των παιδιών μέσα στο λεωφορείο.

Γ. Κλείσιμο

Αναστοχαστική συζήτηση: Τα παιδιά εκφράζουν τις σκέψεις τους ύστερα από την παραπάνω δράση.

Ομαδικό γλυπτό: Τα παιδιά δημιουργούν ένα γλυπτό με θέμα «οι σχέσεις μας χωρίς νταήδες».

8^η διδακτική παρέμβαση

«Ο κήπος του Έβαν» του Brian Lies

Θέμα: Η απώλεια

Βασικό ερώτημα: Τι εννοούμε με την έννοια απώλεια;

Επιμέρους ερωτήματα: Πώς συμπεριφερόμαστε σε κάποιο άτομο που έχει μια απώλεια;

Είναι καλό να εκφράζουν τα συναισθήματά τους όσοι χάνουν κάποιον ακόμη και αν είναι δυσάρεστα;

Στόχοι: Να ευαισθητοποιηθούν και να συμπαρασταθούν σε αυτούς που περνούν ίσως τη δυσκολότερη περίοδο της ζωής τους.

Να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και την αλληλοκατανόηση.

Προκείμενο: Ο Έβαν και ο σκύλος του είναι οι καλύτεροι φίλοι. Περνούν πολλές ώρες μαζί κάνοντας όλα όσα αγαπούν. Εκείνο όμως που αγαπούν περισσότερο είναι να φροντίζουν μαζί τον πανέμορφο κήπο τους. Όταν όμως ο σκύλος του Έβαν φεύγει από τη ζωή, όλα αλλάζουν για εκείνον. Η στεναχώρια του είναι τόσο μεγάλη που ο Έβαν παραιτείται από όλα όσα αγαπούσε και ακόμα περισσότερο από τη φροντίδα του κήπου του. Σύντομα ο άλλοτε πανέμορφος κήπος γεμίζει αγριόχορτα. Όμως η ομορφιά μπορεί να φωτίσει ακόμη και τα πιο σκοτεινά μέρη. Έτσι, όταν ο Έβαν ανακαλύπτει μια κολοκυθιά στον κήπο του αποφασίζει να την φροντίσει. Εξαιτίας αυτής βλέπει τη ζωή με περισσότερη αισιοδοξία...

Ρόλοι για τους συμμετέχοντες: Έβαν, σκύλος, φίλοι.

Ρόλος για την εμψυχώτρια: Συντονισμός της δράσης και της αφήγησης.

A. Εισαγωγή στο δράμα: Κινητική δραστηριότητα: Τα παιδιά κάθονται στον κύκλο και κλείνουν τα μάτια τους ακούγοντας τις οδηγίες της εμψυχώτριας, εισπνέουν και εκπνέουν. Έπειτα, ακούγοντας μουσική περπατούν στον χώρο σαν να είναι η πρώτη φορά. Περπατούν γρήγορα, σταματούν απότομα, στρίβουν επιτόπου και πέφτουν κάτω.

B. Ανάπτυξη του δράματος

Αφήγηση: Ο Έβαν και ο σκύλος του περνάνε πολύ όμορφα, διασκεδάζουν και φροντίζουν μαζί τον όμορφο κήπο τους. Όλα όμως αλλάζουν όταν ο σκύλος πεθαίνει.

Στον κύκλο η εμψυχώτρια ενθαρρύνει τα παιδιά να προσπαθήσουν να θυμηθούν κάποια φορά που χρειάστηκε να αποχωριστούν κάποιο αγαπημένο πρόσωπο, ζώο ή πράγμα. Τι έγινε όμως όταν αναγκάστηκαν να το χάσουν οριστικά;

Ανίχνευση σκέψης: Πώς νιώθει ο Έβαν όταν χάνει τον σκύλο του;

Αφήγηση: Ξεριζώνει τα πάντα και αφήνει να φυτρώσουν μόνο αγριόχορτα. Με αυτό τον τρόπο εκφράζει την άσχημη ψυχολογική κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει.

Ζωγραφική: Τα παιδιά ζωγραφίζουν ένα κουτί και μέσα σε αυτό γράφουν τι θα μπορούσε να τα είχε βοηθήσει προκειμένου να μαλακώσει η θλίψη τους.

Αφήγηση: Ξαφνικά φυτρώνει μια κολοκύθα στον κήπο και αποφασίζει να τη φροντίσει. Γίνεται τόσο μεγάλη που στο πανηγύρι ο Έβαν κερδίζει την τρίτη θέση και έπαθλο ένα μικρό κουτάβι.

Δραματοποίηση: Τα παιδιά ενσαρκώνουν τους φίλους του Έβαν και δημιουργούν το σκηνικό περιβάλλον ενός πανηγυριού.

Γ. Κλείσιμο

Αναστοχαστική συζήτηση: Στο τέλος της συζήτησης στον κύκλο τα παιδιά εκφράζουν πως ένιωσαν και φωνάζουν μια ενθαρρυντική πρόταση ή λέξη προς αυτούς που είχαν κάποια απώλεια.

Εικαστική έκφραση: Ζωγραφίζουν ένα κουτί και στο εσωτερικό του γράφουν πως και που μπορεί να βρει παρηγοριά κάποιος μετά από μια απώλεια.

9^η διδακτική παρέμβαση

«Το Γιατί των παιδιών φέρνει την ελπίδα» του Βαγγέλη Ηλιόπουλου

Θέμα: Γιατί;

Βασικό ερώτημα: Γιατί σ' εμένα;

Επιμέρους ερωτήματα: Γιατί οι άνθρωποι να έρχονται αντιμέτωποι με τόσες συμφορές;

Υπάρχει τρόπος να αντιμετωπιστούν;

Στόχοι: Να συναισθανθούν και να καταλάβουν αυτούς που υποφέρουν.

Να αγωνιστούν για να σταματήσουν αυτές οι συμφορές.

Να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και να συμπαρασταθούν σε αυτούς που υποφέρουν..

Προκείμενο: Το «Γιατί» είναι ένα τσαλακωμένο λήμμα που ξέφυγε από το ανοιχτό παράθυρο ενός μεγάλου εκδοτικού οίκου για να ταξιδέψει σε όλο τον κόσμο. Θα γνωρίσει παιδιά που αναρωτιούνται «Γιατί σ' εμένα;». Το λήμμα στο ταξίδι του παίρνει τη μορφή μιας σαΐτας, μιας μπάλας, ενός χαρταετού και ενός караβιού. Μαζί με αστερόσκηνη ελπίδας θα δώσει μόνο μια απάντηση στα «Γιατί»: Πως ο κόσμος αυτός έχει μία ελπίδα να διορθωθεί και αυτή είναι μόνο τα παιδιά.

Ρόλοι για τους συμμετέχοντες: Τα παιδιά που συναντά το *Γιατί*.

Ρόλος εμπυχωτριάς: Συντονισμός της δράσης και της αφήγησης.

A. Εισαγωγή του δράματος

Κινητική δραστηριότητα: Τα παιδιά χορεύουν σε ζευγάρια. Ένα μόνο χορεύει με ένα μπαλόνι. Μόλις, σταματήσει η μουσική, το δίνει σε όποιον θελήσει, του παίρνει το ταίρι και συνεχίζουν να χορεύουν. Το παιχνίδι συνεχίζεται ώσπου να περάσουν όλα τα παιδιά από αυτόν το ρόλο.

B. Ανάπτυξη του δράματος

Αφήγηση: Το *Γιατί* ταξιδεύει πάνω από πόλεις και χωριά. Τα παιδιά που το συναντούν το ρωτούν γιατί υπάρχουν τόσες συμφορές;

Ιδεοθύελλα: Πάνω σε ένα χαρτί τα παιδιά καταγράφουν τις σκέψεις τους όταν ακούν τη λέξη «Γιατί».

Ανίχνευση σκέψης: Πώς νιώθουν τα παιδιά;

Δραματοποίηση της ιστορίας από τα παιδιά.

Γ. Κλείσιμο

Εικαστική έκφραση: τα παιδιά φτιάχνουν έναν χαρταετό, μια σαΐτα, ένα караβάκι και γράφουν μια ευχή.

Συζήτηση: Τα παιδιά προσπαθούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και καταλαβαίνουν πως ο κόσμος αυτός έχει μια ελπίδα να διορθωθεί και αυτή είναι μόνο τα παιδιά.

10^η διδακτική παρέμβαση

«Ένα δέντρο μια φορά» του Ευγένιου Τριβιζά

Θέμα: Άστεγα, εγκαταλελειμμένα παιδιά.

Βασικό ερώτημα: Πώς δημιουργούνται οι προκαταλήψεις απέναντι στους άστεγους;

Επιμέρους ερωτήματα: Τι σημαίνει να είναι κάποιος άστεγος;

Ποιοι είναι οι λόγοι που κάποιος ενήλικος ή ανήλικος καταλήγει να είναι άστεγος;

Ποιος είναι ο ρόλος που οφείλει να αναλάβει η κοινωνία και η πολιτεία απέναντι στους άστεγους;

Στόχοι: Να αντιληφθούν πως μπορεί να γίνει κάποιος άστεγος.

Να προβληματιστούν για τον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι άστεγοι στη σύγχρονη κοινωνία.

Να κινητοποιηθούν προκειμένου να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, αλληλοκατανόηση και σεβασμό για την προσωπικότητα αυτών των ταλαιπωρημένων ανθρώπων και να αναλάβουν δράση.

Προκείμενο: Η ιστορία εκτυλίσσεται ένα χριστουγεννιάτικο βράδυ, όταν στο ζοφερό πεζοδρόμιο μιας πόλης συναντιούνται ένα παραμελημένο δέντρο κι ένα φτωχό αγόρι που ζει μόνο του σε ένα εγκαταλελειμμένο κτήριο. Δεν εμφανίζονται πουθενά οι γονείς ή συγγενείς του. Μόνη παρηγοριά του μικρού παιδιού είναι το δέντρο. Κανείς δεν ενδιαφέρεται για την τύχη τους. Οι άνθρωποι τους προσπερνούν αδιαφορώντας για την ύπαρξή τους. Η τροπή της ιστορίας γίνεται πιο θλιβερή όταν κάποιος αποφασίζει να γκρεμίσουν το σπίτι και να κόψουν το δέντρο. Τότε το δέντρο ζητά από το παιδί που δεν έχει να μείνει πουθενά, να το στολίσει. Το μαγικό στοιχείο δεσπόζει... Στο τέλος όλη αυτή η μαγεία διαταράσσεται από την εικόνα του παγωμένου παιδιού από το χιόνι στη ρίζα του δέντρου που τόσο αγαπούσε...

Ρόλοι για τους συμμετέχοντες: Παιδί, περαστικοί, δέντρο.

Ρόλος για την εμπυχώτρια: Συντονισμός της δράσης και της αφήγησης.

A. Εισαγωγή του δράματος: Κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός: Οι συμμετέχοντες βηματίζουν σαν να βρίσκονται στο κέντρο της πόλης και διαμορφώνουν σκηνές σύμφωνα με την αφήγηση.

B. Ανάπτυξη του δράματος

Αφήγηση: Το μικρό παιδί μόνο του, βγαίνει από ένα εγκαταλελειμμένο κτήριο, βρώμικο κρατώντας στα χέρια σπιρτόκουτα. Περπατάει ανάμεσα σε ανθρώπους που αδιαφορούν για την ύπαρξή του...Προσπαθεί να πουλήσει σπέρτα βάζοντας σε κίνδυνο ακόμη και τη ζωή του αφού κινείται ανάμεσα σε αυτοκίνητα.

Καταιγισμός ιδεών: Τι σημαίνει άστεγος;

Αφήγηση: Κάποιοι υπάλληλοι αποφασίζουν να γκρεμίσουν το σπίτι αδιαφορώντας για την παρουσία του μικρού παιδιού. Κανείς δεν αναρωτιέται τι κάνει εκεί ένα μικρό παιδί.

Παγωμένη εικόνα: Η αντίδραση των υπαλλήλων που αποδίδεται λεκτικά από τα παιδιά τη στιγμή που θα τα ακουμπήσει η εμψυχώτρια.

Αφήγηση: Η ατμόσφαιρα είναι γιορτινή. Όλα τα σπίτια και τα μαγαζιά είναι στολισμένα. Το μικρό παιδί περιφέρεται πεινασμένο και κουρασμένο ανάμεσα σε ανθρώπους που είναι φορτωμένοι με τα δώρα των γιορτών. Κάποια στιγμή σκοντάφτει πάνω σε έναν κύριο ο οποίος το αποπαίρνει.

Ανίχνευση σκέψης: Πώς νιώθει και τι σκέφτεται το μικρό αγόρι για τη συμπεριφορά των ανθρώπων;

Αφήγηση: Στήριγμα του μικρού αγοριού είναι το δέντρο. Μόνο αυτό το καταλαβαίνει και το νιώθει μιας και περνάει και αυτό τα ίδια πράγματα. Για αυτό και το μικρό αγόρι αρχίζει να το στολίζει, όταν του το ζητάει. Το αποτέλεσμα είναι εξαιρετικό. Έχουν συνδεθεί συναισθηματικά για αυτό και το παιδί του ζητάει να ξαπλώσει στη ρίζα του για να ξεκουραστεί...

Δραματοποίηση της ιστορίας

Γ. Κλείσιμο

Αναστοχαστική συζήτηση: Πώς νιώθεις για τον άστεγο ήρωα; Κλείσε τα μάτια και σκέψου. Πώς σου φάνηκε; Έπειτα γράψε τις σκέψεις σου.

11^η διδακτική παρέμβαση

«Το αγαπημένο μέρος του Έκτορα» του Jo Rooks

Θέμα: Η ανασφάλεια

Βασικό ερώτημα: Τι σημαίνει να νιώθει κανείς ανασφάλεια;

Επιμέρους ερωτήματα: Πώς η ανασφάλεια μπορεί να επηρεάσει την κοινωνική ζωή των ατόμων;

Με ποιους τρόπους μπορούμε να περιορίσουμε την ανασφάλεια που νιώθουμε εμείς ή κάποιοι άλλοι;

Στόχοι: Να εξοικειωθούν οι μαθητές με την έννοια της ανασφάλειας.

Να μουν στη θέση αυτών των ανθρώπων προκειμένου να τους βοηθήσουν να απαλλαγούν από την ανασφάλεια, να ξεπεράσουν τις ανησυχίες τους και να βγουν από τη ζώνη άνεσής τους. Να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και την αλληλοκατανόηση προς τους άλλους.

Προκείμενο: Ο Έκτορας, ο σκαντζόχοιρος αγαπάει το άνετο, ζεστό και ασφαλές σπίτι του. Μέσα σε αυτό νιώθει τόσο ωραία που δεν βγαίνει συχνά έξω-και σύντομα αυτό τον απομακρύνει από τους φίλους του. Ανησυχεί συνεχώς ακόμη και για τα πιο απλά πράγματα όπως είναι να πάει σε ένα πάρτι ή να κάνει πατινάζ. Πολύ σύντομα ο Έκτορας αντιλαμβάνεται ότι θα πρέπει να σταματήσει να αγχώνεται για πράγματα που δεν είναι στα αλήθεια επικίνδυνα. Τι θα κάνει τελικά; Θα αποφασίσει να πάει στο πάρτι των φίλων του αφήνοντας το αγαπημένο του μέρος;

Ρόλοι για τους συμμετέχοντες: Έκτορας, Ζώα του δάσους.

Ρόλος για την εμψυχώτρια: Συντονισμός της δράσης-αφήγησης.

A. Εισαγωγή του δράματος: Αστείο βάδισμα.

Η εμψυχώτρια ζητά από τα παιδιά να κινηθούν στον χώρο. Όταν έρχεται σε βλεμματική επαφή με κάποιο παιδί, αυτό πρέπει να περπατήσει στον χώρο με το δικό του αστείο τρόπο το οποίο πρέπει να υιοθετήσουν και τα υπόλοιπα παιδιά. Αυτό επαναλαμβάνεται μέχρι να κάνουν όλα τα παιδιά το δικό τους αστείο βάδισμα.

B. Ανάπτυξη του δράματος: Αυτοσχεδιασμός: Καθημερινή ζωή στο δάσος.

Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες προετοιμάζουν μικρές σκηνές που αναφέρονται στην καθημερινή ζωή των ζώων στο δάσος.

Αφήγηση: Ο Έκτορας είναι ένας σκαντζόχοιρος που ζει μόνος του μέσα στο αγαπημένο του μέρος, το σπίτι του. Εκεί ασχολείται με πολλά πράγματα όπως: μαγειρική, ζωγραφική, παίζει πιάνο, πίνει τον καφέ του, διαβάζει το αγαπημένο του βιβλίο, ποτίζει τα λουλούδια του, ακούει την αγαπημένη του μουσική.

Παντομίμα: Τα παιδιά ακούγοντας την αφήγηση κάνουν παντομίμα τις ασχολίες του Έκτορα μέσα στο σπίτι.

Συζήτηση: Οι δραστηριότητες του Έκτορα γίνονται όλες μέσα στην ασφάλεια που του προσφέρει το σπίτι του. Γιατί;

Αφήγηση: Οι φίλοι του προσπαθούν να τον πάρουν μια βόλτα στο συναρπαστικό, χιονισμένο δάσος, στην παγωμένη λίμνη, στο χειμωνιάτικο πάρτι του δάσους. Μα ο Έκτορας, όσο κι αν λαχταράει να ζήσει τέτοιες υπέροχες εμπειρίες, δεν εγκαταλείπει με τίποτα τη ζεστασιά και την ασφάλεια που του παρέχει το σπίτι του. Φοβάται μήπως του συμβεί κάτι.

Ανίχνευση σκέψης: Γιατί ο Έκτορας αρνείται να βγει από το σπίτι του; Τι φοβάται;

Αφήγηση: Δυστυχώς απομακρύνεται από όλους εξαιτίας της ανασφάλειάς του. Οι φίλοι του ανησυχούν.

Κατάστροφη σχεδίου: Οι φίλοι του προσπαθούν, μπαίνοντας στη θέση του να τον καταλάβουν. Καταστρώνουν ένα σχέδιο και αποφασίζουν να δράσουν πριν να είναι αργά.

Αφήγηση: Ο Έκτορας αντιλαμβάνεται πως πρέπει να προσπαθήσει να διώξει την εσωστρέφεια και την ανασφάλεια που νιώθει πριν συρρικνωθεί εντελώς ο κόσμος του. Τελικά τα καταφέρνει.

Δραματοποίηση: Τα παιδιά δραματοποιούν τη σκηνή που οι φίλοι του Έκτορα προσπαθούν να τον πείσουν να δραστηριοποιηθεί και να ενταχθεί και πάλι στις ομαδικές δράσεις τους.

Γ. Κλείσιμο

Συνθήματα: Τα παιδιά γύρω από τον κύκλο φωνάζουν συνθήματα που ενθαρρύνουν ανθρώπους που νιώθουν ανησυχία στο να δοκιμάσουν κάτι καινούριο εξαιτίας της ανασφάλειάς τους.

Αναστοχαστική συζήτηση: Πως ένιωσαν με την απόφαση του Έκτορα;

11^η διδακτική παρέμβαση

«Μόζα, η γάτα. Μια μαγική νύχτα» της Ιωάννας Σταματοπούλου

Θέμα: Πρόβλημα στην όραση-τύφλωση

Βασικό ερώτημα: Πώς συμπεριφερόμαστε στα άτομα αυτά;

Επιμέρους ερωτήματα: Γιατί νιώθουν αμήχανοι οι υπόλοιποι άνθρωποι απέναντί τους;

Πώς αισθάνεται κάποιος που είναι τυφλός;

Στόχοι: Αποδοχή της συμμετοχής αυτών των ατόμων στις καθημερινές δραστηριότητες, του παιχνιδιού και της μάθησης.

Καλλιέργεια της αλληλεγγύης, της αλληλοϋποστήριξης και της ενσυναίσθησης προς τα άτομα που δεν βλέπουν.

Προκείμενο: Η Μόζα είναι μια γάτα που δεν βλέπει και το καταλαβαίνει ύστερα από τη συζήτηση που κάνει με τα έπιπλα του σπιτιού που μένει. Μιλάνε τα έπιπλα; Ναι μιλάνε και της εξηγούν πως οι τυφλοί εξαιτίας της αδυναμίας τους να δουν έχουν οξυμένη ακοή. Οι άνθρωποι με προβλήματα όρασης ζουν κανονικά, όπως όλοι. Πώς θα πρέπει να αντιμετωπίζονται από αυτούς που βλέπουν;

Ρόλοι για τους συμμετέχοντες: Η Μόζα και τα έπιπλα του σπιτιού.

Ρόλος για την εμπυχωτρία: Συντονισμός της δράσης και της αφήγησης.

A. Εισαγωγή του δράματος

Καθρέφτης: Τα παιδιά σε ζευγάρια στέκονται αντικριστά. Το πρώτο παιδί κάνει μια κίνηση και το δεύτερο την αντιγράφει σαν να είναι ο καθρέφτης. Έπειτα αντιστρέφονται οι ρόλοι (Γκόβας, 2002).

B. Ανάπτυξη του δράματος

Αφήγηση: Η Μόζα συζητά με τα έπιπλα του σπιτιού και μαθαίνει τι της συμβαίνει.

Στιγμιότυπα από την καθημερινή ζωή της Μόζα μέσα στο σπίτι

Τα παιδιά ενσαρκώνουν τα έπιπλα του σπιτιού που συζητούν με τη Μόζα.

Τυφλοί και βλέποντες σε δυο σειρές (Boal, 2013).

Τα παιδιά βρίσκονται αντικριστά σε δυο σειρές. Αυτά που βρίσκονται στη μια σειρά πρέπει να κλείσουν τα μάτια τους και να ψηλαφίσουν με τα χέρια τους το πρόσωπο των παιδιών που είναι απέναντί τους, Μετά αφού σκορπιστούν στον χώρο θα πρέπει αγγίζοντας το πρόσωπο των υπόλοιπων παιδιών, να βρουν ποια άτομα στέκονταν

αρχικά απέναντί τους. Με αυτό το παιχνίδι τα παιδιά θα προσπαθήσουν να μπουν στη θέση αυτών των ανθρώπων και να συμπορευτούν συναισθηματικά μαζί τους.

Αφήγηση: Τα έπιπλα της εξηγούν πως πολλές φορές είναι δύσκολο οι άλλοι να δεχτούν ότι κάποιος είναι διαφορετικός από αυτούς. Μπορεί να φοβούνται ότι κάτι μπορούν να πάθουν και αυτοί ή μπορεί να μην ξέρουν πως να φερθούν, οπότε, από ντροπή, απλώς γελούν.

Ανίχνευση σκέψης: Τα παιδιά μπαίνουν στη θέση της Μόζα και προσπαθούν να καταλάβουν πως αισθάνεται.

Οδηγός και τυφλός: Το ένα παιδί αναλαμβάνει τον ρόλο του οδηγού και το άλλο τον ρόλο του τυφλού, οι ρόλοι εναλλάσσονται.

Αφήγηση: Το βιβλίο της λέει πως το πιο σημαντικό είναι να τολμάει κανείς να είναι διαφορετικός και να μην θεωρεί ότι είναι κατώτερος από τους άλλους. Της τονίζει πως και οι άνθρωποι με προβλήματα όρασης ζουν κανονικά, όπως όλοι.

Δραματοποίηση της ιστορίας.

Γ. Κλείσιμο

Συζήτηση αναστοχασμού: Περιγράφουν πως ένιωσαν για τον τυφλό ήρωα.

Εικαστική έκφραση: Ζωγραφίζουν την τυφλή γάτα αποτυπώνοντας στο χαρτί πως τη φαντάζονται.

Σημειώνεται ότι για όλα τα παραπάνω αντλήθηκαν τεχνικές και παιχνίδια από τους: Boal, 2013· Παπαδόπουλος, 2010· Γκόβας, 2002.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Αγαπητοί γονείς/κηδεμόνες

Ολοκληρώνοντας τις μεταπτυχιακές σπουδές στο αντικείμενο «Η Δραματική Τέχνη και οι Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Μάθηση» του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Ναυπλίου επιθυμώ να εμβαθύνω στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε μαθητές της Δ' τάξης μέσω του παραμυθιού. Το θέμα της μεταπτυχιακής μου εργασίας είναι *«Αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιού ως μέσο καλλιέργειας της ενσυναίσθησης σε μαθητές Δ' Δημοτικού»*. Για την επίτευξη του στόχου αυτού κρίνεται σημαντική η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου εντελώς ανώνυμα από τους μαθητές. Το πρόγραμμα θα υλοποιηθεί στα πλαίσια της Θεατρικής Αγωγής και θα τηρηθεί η ανωνυμία των μαθητών ώστε να προστατευτούν τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών.

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

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία.

Καλαντζή Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός της Θεατρικής Αγωγής.

Ο/Η.....γονέας του/της.....μαθητή/τρια της
...τάξης δηλώνω υπεύθυνα ότι επιτρέπω να λάβει μέρος στο ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο *«Αφήγηση και «Δραματοποίηση παραμυθιού ως μέσο καλλιέργειας της ενσυναίσθησης σε μαθητές Δ' Δημοτικού»* που θα πραγματοποιηθεί από την εκπαιδευτικό της Θεατρικής Αγωγής, Καλαντζή Ευαγγελία.

Ημερομηνία /10/

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/ΟΥΣΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Αγαπητά μου παιδιά,

Σας παραθέτω τις ερωτήσεις στις οποίες θα ήθελα να απαντήσετε, αφού τις διαβάσετε με προσοχή. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση θα είμαι στη διάθεσή σας. Σας ευχαριστώ!

Τμήμα Δ

Ψευδώνυμο:

Είμαι αγόρι Είμαι κορίτσι

Στεναχωριέμαι όταν βλέπω ένα κορίτσι που δεν βρίσκει κανέναν να παίξει.

Ναι, στεναχωριέμαι Όχι, δε στεναχωριέμαι

Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται στο δρόμο είναι ανόητοι.

Ναι, είναι Όχι, δεν είναι

Στ' αλήθεια μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα ακόμα και αν εγώ δεν έχω πάρει κάποιο δώρο

Ναι, μου αρέσει Όχι, δε μου αρέσει

Όταν βλέπω ένα αγόρι να κλαίει, θέλω να κλάψω κι 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 ξέρω γιατί γελάει κάποιος.

Ναι, γελάω Όχι, δε γελάω

Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση.

Ναι, κλαίω Όχι, δεν κλαίω

Τα κορίτσια που κλαίνε 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

Μερικά τραγούδια με στεναχωρούν τόσο που θέλω να κλάψω.

Ναι, με στεναχωρούν Όχι, δε με στεναχωρούν

Με πιάνει ανησυχία όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα 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 κι 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

Θυμώνω πολύ όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να προσποιείται συνεχώς ότι θέλει βοήθεια από το δάσκαλο

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 κλάψω κι εγώ.

Ναι, θέλω Όχι, δε θέλω

Νομίζω ότι είναι χαζό να κλαίνε κάποιοι άνθρωποι όταν βλέπουν μια λυπητερή ταινία ή όταν διαβαζουν ένα λυπητερό βιβλίο.

Ναι, είναι χαζό Όχι, δεν είναι χαζό

Μπορώ να φάω όλα μου τα μπισκότα ακόμα 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