



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου

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

***«Ο Έντεχνος Συλλογισμός-artful thinking μέσω της
Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με στόχο την
ενσυναίσθηση σε παιδιά Δ' Δημοτικού».***

ΦΡΑΓΚΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

A.M.: 5052202101032

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΚΟΝΔΗΣ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΖΩΝΙΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ

ΜΑΓΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΝΑΥΠΑΛΙΟ ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2023

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	5
ΑΦΙΕΡΩΣΗ.....	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	7
ABSTRACT.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
A: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Οι τέχνες στην εκπαίδευση	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ο έντεχνος συλλογισμός.....	16
2.1 Ο έντεχνος συλλογισμός- artful thinking.....	16
2.2 Τεχνικές συλλογισμού και ρουτίνες σκέψεις	17
2.3 Ο έντεχνος συλλογισμός στην εκπαίδευση	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση	22
3.1 Η εξέλιξη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.....	22
3.2 Τεχνικές δραματικής τέχνης.....	23
3.3 Η αξιοποίηση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση	26
3.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ενσυναίσθηση.....	31
4.1 Τι είναι η ενσυναίσθηση	31
4.2 Οι ορισμοί της ενσυναίσθησης.....	31
4.3 Τα είδη της ενσυναίσθησης	33
4.4 Η σημασία της ενσυναίσθησης κατά τη μέση παιδική ηλικία.....	34
4.5 Η ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση.....	36
B: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : Σχεδιασμός έρευνας.....	38
5.1 Μεθοδολογία της έρευνας.....	38
5.2 Ερευνητική διαδικασία.....	39
5.3 Σχεδιασμός έρευνας.....	39
5.3.1 Αφετηρία-σκοπός έρευνας	39
5.3.2 Αποσαφήνιση έρευνας-ερευνητικά ερωτήματα	40
5.3.3 Στρατηγικές δράσεις	40
5.3.4 Περιορισμοί έρευνας.....	41
5.4 Υλοποίηση έρευνας	41
5.4.1 Χώρος ερευνητικής ομάδας	41

5.4.2 Διαδικασία της έρευνας.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Ποιοτική ανάλυση δεδομένων.....	44
6.1 Προσωπικό ημερολόγιο παρατήρησης.....	44
6.2 Κριτικός φίλος.....	44
6.3 Συμμετοχική παρατήρηση.....	45
6.4 Τεκμήρια μαθητών.....	45
6.5 Παρουσίαση ευρημάτων ποιοτικής έρευνας.....	47
Α΄ Κύκλος Παρεμβάσεων:	Error! Bookmark not defined.
Β΄ Κύκλος Παρεμβάσεων:	Error! Bookmark not defined.
Γ΄ Κύκλος Παρεμβάσεων:.....	Error! Bookmark not defined.
Δ΄ Κύκλος Παρεμβάσεων:.....	Error! Bookmark not defined.
6.6 Συνολικός σχολιασμός των αποτελεσμάτων της ποιοτικής ανάλυσης	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων.....	59
7.1 Ερωτηματολόγιο.....	59
7.2 Αποτελέσματα ποσοτικής ανάλυσης.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Συμπεράσματα.....	66
8.1 Συμπεράσματα- Αποτελέσματα	66
8.2 Προτάσεις.....	67
Επίλογος.....	68
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	69
α) Παρεμβάσεις.....	77
β) Υπεύθυνη δήλωση.....	107
γ) Ερωτηματολόγιο	108

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η συγκεκριμένη εργασία κλείνει έναν κύκλο αναζήτησης και γνώσης που ξεκίνησε σχεδόν πριν από δύο χρόνια. Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Γεώργιο Κόνδη για την στήριξη, την καθοδήγηση και την ανάληψη επίβλεψης της εργασίας μου. Οι πολύτιμες συμβουλές του και η συμπαράστασή του υπήρξαν θετικοί παράγοντες που οδήγησαν με θάρρος και με έμπνευση στην συγγραφή της εργασίας μου. Επίσης, ευχαριστώ τα μέλη της επιτροπής, κα Ζώνιου Χριστίνα και κο Μάγο Κωνσταντίνο.

Επιπλέον, θέλω να ευχαριστήσω τους μαθητές που έλαβαν μέρος σε αυτό το ταξίδι με σύμμαχο την καλή διάθεση και φαντασία, καθώς και τη Διευθύντρια του σχολείου και τους συναδέλφους μου για την υποστήριξή τους κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους αγαπημένους μου γονείς για την αμέριστη συμπαράσταση τους και κατανόηση τους στις όποιες δυσκολίες αντιμετώπισα, καθώς αποτέλεσαν σημαντικό παράγοντα στην ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών σπουδών μου καθώς και στην συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας.

ΑΦΙΕΡΩΣΗ...

*Στον Νίκο
για την ενσυναίσθηση του...*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση από τότε που αναπτύχθηκε (20^{ος} αιώνας) αποτελεί έναν τρόπο διδασκαλίας μαθητοκεντρικό, όπου μέσα από τη βιωματική εμπλοκή των συμμετεχόντων αναπτύσσεται η ολόπλευρη προσωπικότητά τους.

Ο Έντεχνος Συλλογισμός προσεγγίζει έργα τέχνης όπου μέσω αυτών υπογραμμίζονται και αναδεικνύονται ανθρώπινες αξίες. Με την παρατήρηση των πινάκων ζωγραφικής ενεργοποιείται η φαντασία των συμμετεχόντων καθώς και η δημιουργική τους σκέψη.

Η ενσυναίσθηση ετυμολογικά (εν, συν και αίσθηση) δηλώνει την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του πέρα όμως από την αίσθηση του ατόμου του. Στη σύγχρονη νευροψυχολογία η έννοια της ενσυναίσθησης περιγράφει την ικανότητα του ανθρώπου να μπορεί να αντιληφθεί και να βιώσει τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου, «σαν να» είναι ο ίδιος διατηρώντας την προσωπικότητά του. Μπορεί να «μπει στα παπούτσια του άλλου».

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αποδειχθεί πως μέσω του Έντεχνου Συλλογισμού με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης μπορεί να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση των μαθητών. Αφορά μια έρευνα δράσης όπου πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2022-2023, στο 11^ο Δημοτικό σχολείο Τρίπολης. Στα πλαίσια του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, η ερευνήτρια, καθώς και αναπληρώτρια εκπαιδευτικός θεατρολόγος του σχολείου, εφάρμοσε 12 διδακτικές παρεμβάσεις μέσα στις οποίες αξιοποιήθηκαν οι παραπάνω τεχνικές.

Στην έρευνα συμμετείχαν οι δύο τάξεις της Δ΄ Δημοτικού του σχολείου. Η μια τάξη (ομάδα ελέγχου) αποτελούνταν από 14 μαθητές, 8 αγόρια και 6 κορίτσια. Στη συγκεκριμένη τάξη, να σημειωθεί πως οι γονείς ενός μαθητή δε συναίνεσαν στην συμμετοχή του στην έρευνα. Η δεύτερη τάξη (πειραματική ομάδα) αποτελούνταν από 13 μαθητές, 5 αγόρια και 8 κορίτσια. Στις τάξεις μοιράστηκε, πριν τις παρεμβάσεις και μετά από αυτές, το ερωτηματολόγιο μέτρησης της ενσυναίσθησης Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA) της Bryant (1982), ως ποσοτικό εργαλείο το οποίο αξιοποιήθηκε στην έρευνα. Επιπλέον, ως ποιοτικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν η συμμετοχική παρατήρηση, το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, ο κριτικός φίλος καθώς και το ημερολόγιο των μαθητών.

Τα αποτελέσματα, με βάση την ποσοτική ανάλυση, έδειξαν πως οι μαθητές που συμμετείχαν στις παρεμβάσεις ανέπτυξαν την ενσυναίσθησή τους σε σχέση με

τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Επιπρόσθετα, οι ποιοτικές αναλύσεις έδειξαν ενίσχυση ομαδικότητας, έκφραση συναισθημάτων και διάθεση για επίλυση συγκρούσεων.

Καθώς το δείγμα είναι μικρό και οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν σε μικρό χρονικό διάστημα, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Προτείνεται η μεγαλύτερη διάρκεια με μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων για ασφαλέστερα αποτελέσματα στα ερευνητικά ερωτήματα που καλύπτει η συγκεκριμένη έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: Δραματική τέχνη, Έντεχνος Συλλογισμός, ενσυναίσθηση, Δ' δημοτικού

ABSTRACT

Dramatic Art in Education, since it was developed (20th century), constitutes a student-centered way of teaching which through the experiential involvement of the participants helps them develop a well-rounded personality.

Artful thinking uses works of art through which human values are cultivated and highlighted. Observing the paintings activates the imagination of the participants as well as their creative thinking.

Empathy etymologically declares the ability of the individual to perceive the world around him but beyond the sense of himself. In modern neuropsychology, the concept of empathy describes the human ability to be able to perceive and experience the emotions of another person “as if” they were themselves while maintaining their personality. They can “step into other people’s shoes.

The purpose of this research is to prove that through Artful Thinking and techniques of Dramatic Art student’s empathy can be cultivated. It’s an action research that was carried out during the school year 2022-2023, at the 11th Primary School of Tripoli. During the Theater Education subject, the researcher, as well as the school’s deputy educational dramatist, applied 12 teaching interventions in which the above techniques were utilized.

The two classes of the 4th Primary School of the school participated in the research. The first class (control group) consisted of 14 students, 8 boys and 6 girls. In this particular class, it should be noted that the parents of a student did not consent to his participation to the research. The second class (experimental group) consisted of 13 students, 5 boys and 8 girls. The empathy questionnaire that was distributed to the classes before and after the interventions was Bryant's (1982), Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA), and was used as a quantitative tool in the research. In addition, participatory observation, the researcher's personal diary and the students' diary, were all used as qualitative tools too.

The results, based on the quantitative analysis, showed that students who participated in the interventions developed their empathy more compared to the students in the control group. In addition, qualitative analysis showed enhanced team building, expression of emotions, and willingness to resolve conflicts.

As the sample is small and the interventions were carried out over a short period of time, the results cannot be generalized. A longer duration with a larger sample of

participants is suggested for safer results to the questions that where posed in this research.

Key words: Dramatic art, Artful Thinking, empathy, 4th grade

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά τον 20^ο αιώνα παρατηρείται μια στροφή του εκπαιδευτικού κινήματος προς τον μαθητή. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση προωθεί την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή καθώς μέσα από τις τεχνικές που χρησιμοποιεί του προσφέρει συνθήκες όπου μπορεί να αναπτύξει την φαντασία του, να λειτουργήσει ατομικά και ομαδικά, να καλλιεργήσει την κριτική του σκέψη καθώς και να αποκτήσει εμπειρίες.

Ο Dewey (1934) υποστηρίζει πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί με σκοπό να αναπτύξει ένα γόνιμο έδαφος για να σχηματιστούν ιδέες, απόψεις και νοοτροπίες στα παιδιά όπου είναι ιδανικές και ορθές. Ως ιδιαίτερη εκπαιδευτική μέθοδος εντάσσεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα της δημοτικής εκπαίδευσης μέσω του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής. Μέσω ευχάριστων δραστηριοτήτων, μέσω της ελεύθερης έκφρασης των παιδιών και μέσω διαδραστικών μεθόδων αναπτύσσεται ένα περιβάλλον όπου τα παιδιά μαθαίνουν την τέχνη και καλλιεργούνται (Παπαδόπουλος, 2010).

Η επαφή του ανθρώπου με τις τέχνες οδηγεί στην εξελικτική πορεία του ίδιου αλλά και του πολιτισμού. Η εκπαίδευση μέσω αυτών συμβάλει θετικά στην πνευματική και ψυχική εξέλιξη του (Βάος, 2008). Μέσω της εκπαίδευσης οι τέχνες καλλιεργούν ποικίλες δεξιότητες του ανθρώπου, προσφέρουν οπτικά ερεθίσματα, καλλιεργούν την προσωπική έκφραση και δημιουργούν συνθήκες όπου αναπτύσσονται ικανότητες και δεξιότητες. Ο Gardner (1983) υποστηρίζει πως η εκπαιδευτική διάσταση των τεχνών βοηθά στην ανάπτυξη και εξέλιξη των οκτώ τύπων νοημοσύνης.

Ο Έντεχνος Συλλογισμός αναπτύσσει μέσα στη σχολική τάξη όλα τα παραπάνω φέρνοντας τους μαθητές σε επαφή με έργα τέχνης όπου προωθείται η εξερεύνηση ενός θέματος και η περαιτέρω ανάλυση με το συγκεκριμένο έργο (Tishman, & Palmer, 2007),

Τα έργα τέχνης, όπως αναφέρει ο Gardner (1990), προσφέρουν στους μαθητές ποικίλους τρόπους επικοινωνίας και κάνουν το μάθημα ιδιαίτερα ενδιαφέρον καθώς παρουσιάζουν εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, γεγονός που οδηγεί τα παιδιά να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν πρωτοπόρες διαδικασίες και στρατηγικές (Ritchhart, Hadar, & Turner, 2008).

Συνδυαστικά, οι ρουτίνες σκέψης του Έντεχνου Συλλογισμού και οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης προσφέρουν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα ασκήσεων και δράσεων όπου οι μαθητές ενεργούν και ανακαλύπτουν τον εαυτό τους αλλά και τον

κόσμο. Η ενσυναίσθηση που αναζητείται στην παρούσα εργασία είναι μια ικανότητα που διαμορφώνει χαρακτήρες και προσωπικότητες. Η ικανότητα της ενσυναίσθησης βοηθά στον να εκφράζει κάποιος αυτό που νιώθει και βιώνει, να αντιλαμβάνεται την οπτική των άλλων αλλά και να τον συναισθάνεται (Verducci, 2000). Το φύλο, η νοημοσύνη και η ηλικία έχουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003). Σύμφωνα με τον Hoffman (1987) τα παιδιά έχουν αναπτύξει την αντίληψη προς τα συναισθήματα των άλλων στην προσχολική ηλικία και ο Garaigorobil (2009) υπογραμμίζει πως στην ηλικία μεταξύ των 8-11 η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι ιδιαίτερα μεγάλη.

Η παρούσα έρευνα θα προσπαθήσει μέσα από 12 παρεμβάσεις να ενισχύσει και να καλλιεργήσει την ικανότητα της ενσυναίσθησης μέσω του Έντεχνου Συλλογισμού με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης σε μαθητές Δ΄ Δημοτικού.

Παρακάτω παρουσιάζονται η μεθοδολογία της έρευνας καθώς και το θεωρητικό πλαίσιο των όρων. Το περιεχόμενο των παρεμβάσεων και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και η ανάλυση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, γίνεται μια αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας καθώς και προτάσεις για επιπλέον έρευνα πάνω στο θέμα που ερευνάται.

A: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Οι τέχνες στην εκπαίδευση

Η ανθρώπινη φύση έχει την ανάγκη να εκφράζει τα συναισθήματα της και τις σκέψεις της. Θεμελιώδης, για την ανάγκη του ανθρώπου να εκφράζεται, είναι η τέχνη σε όλες τις μορφές της. Μέσω των τεχνών, οι άνθρωποι εκφράζονται νοητικά, καλλιεργούν τη δημιουργικότητα τους και αισθάνονται ελεύθεροι.

Αντιλαμβανόμαστε πως μέσω των τεχνών δημιουργείται μια διέξοδος από τα καθημερινά προβλήματα και άγχη. Ο καθένας που ασχολείται με κάποια μορφή τέχνης μπορεί να αντλήσει δύναμη μέσω αυτής με στόχο την αντιμετώπιση της καθημερινότητάς του αλλά και τη συνειδητοποίηση της αξία της. Επιπλέον, η ενασχόληση με τις τέχνες μπορεί να καλλιεργήσει και να διαμορφώσει τον χαρακτήρα και την ηθική ενός ατόμου.

Οι τέχνες αντικατοπτρίζουν τον εσωτερικό κόσμο και τα συναισθήματα κάθε ανθρώπου. Μέσω αυτής διεγείρεται το μυαλό και εκφράζεται η καλλιτεχνική ικανότητα του καθενός. Η ενασχόληση με τις τέχνες έχει αποδειχθεί πως συμβάλλει θετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου. Θετικό χαρακτηριστικό της είναι η ύπαρξη ελευθερίας που προσφέρει καθώς επιτρέπει την εσωτερική και ατομική έκφραση χωρίς περιορισμούς. Οι τέχνες εξελίσσουν τις αισθήσεις και μέσω αυτής της εξέλιξης το άτομο μπορεί να εξερευνήσει τον κόσμο γύρω του, να εκφράσει τις απόψεις του, να μοιραστεί τις σκέψεις του με το σύνολο καθώς και να ψυχαγωγηθεί. Οι τέχνες δημιουργούν ευκαιρίες εξέλιξης και μάθησης (Roy et al., 2019).

Επιπλέον, οι τέχνες παρέχουν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μη καλλιτέχνες μπορούν να δημιουργήσουν και να ευαισθητοποιηθούν σε διάφορα ζητήματα. Η εκπαίδευση μέσω των τεχνών έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει και να επιφέρει θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την προσωπική ανάπτυξη καθώς και την πολιτιστική ανάπτυξη. (Μήτζελος, 2020).

Η Εκπαιδευτική Επιστημονική και Πολιτιστική Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO) υποστηρίζει πως η εκπαίδευση μέσω των τεχνών είναι ένα παγκόσμιο ανθρώπινο δικαίωμα για όλα τα παιδιά. Οι δυνατότητες που καλλιεργούνται μέσω των τεχνών καθώς και η ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου των παιδιών συμβάλλει θετικά στην εξέλιξη τους ως μαθητές αλλά και ως μέλη της κοινωνίας (Roy et al., 2019). Μέσω της παρατήρησης, του προβληματισμού και της

έρευνας, η τέχνη ενθαρρύνει τον προβληματισμό πάνω σε ποικίλα θέματα. Επιτρέπει τη σύγκριση, καλλιεργεί την κριτική και δημιουργική σκέψη (Τριλιανός, 2009). Το σχολικό περιβάλλον επιτρέπει στους μαθητές να εκφραστούν μέσω των διαφόρων μορφών τέχνης, τις οποίες μαθαίνουν, αλλά και να καλλιεργηθούν μέσα από την ενασχόληση μαζί της. Ο Cassirer (1994) υποστηρίζει πως μέσω της παρατήρησης ενός έργου τέχνης οι θεατές-μαθητές μπορούν να κατανοήσουν και ύστερα να δημιουργήσουν ένα δικό τους έργο τέχνης. Η ενασχόληση αυτή επιτρέπει στους μαθητές να αντιληφθούν την ταυτότητα τους και να ανακαλύψουν τον εαυτό τους. Η αξιοποίηση της τέχνης στο σχολικό περιβάλλον λαμβάνει θετικό πρόσημο.

Οι Lowenfeld (1947) και Read (1970) περιέγραψαν την τέχνη ως μια πρόζα που απελευθερώνει το πνεύμα και οδηγεί στην αυτοέκφραση. Η τέχνη χαρακτηρίζεται ως μια διαδικασία που απελευθερώνει τον ψυχισμό και οδηγεί σε δημιουργικές παρορμήσεις. Μέσω της εκπαίδευσης γίνεται προσπάθεια με βασικό στόχο την καλλιέργεια της ολόπλευρης προσωπικότητας του μαθητή. Η τέχνη και οι μορφές της αποτελούν σπουδαία μέθοδο εκπαίδευσης όσον αφορά τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών και την προετοιμασία τους για την ενήλικη ζωή. Σύμφωνα με τον Hathaway (1977) εξαιτίας της άμεσης σχέσης που έχει η τέχνη με τον άνθρωπο, την κοινωνία και τον πολιτισμό είναι λογικό να αποτελεί θετική εξέλιξη η ένταξή της στον κόσμο της εκπαίδευσης.

Αρχικά, ο κάθε άνθρωπος όταν παράγει τέχνη και όταν την επεξεργάζεται, ανακαλύπτει διάφορες πτυχές του εαυτού του, του κόσμου γύρω του και προσπαθεί να τον κατανοήσει. Ο Vygotsky (1971) υποστηρίζει πως μέσω της τέχνης μπορεί κάποιος να εκφράσει τα συναισθήματα του σε τέτοιο βαθμό ώστε να γίνει κατανοητός στους άλλους αλλά να γίνει κατανοητός και στον ίδιο του τον εαυτό. Μέσω της δημιουργικότητας του προσπαθεί να εμβαθύνει σε θέματα που τον απασχολούν προσωπικά και να δώσει την δική του ερμηνεία. Με αυτόν τον τρόπο προσπαθεί να δώσει μορφή στις προσωπικές του απόψεις και νιώθει μια προσωπική ευχαρίστηση που λειτουργεί θετικά στην εξέλιξή του.

Η ενασχόληση με την τέχνη μας βοηθά να κατανοήσουμε το περιβάλλον στο οποίο ζούμε, μας προκαλεί να το επεξεργαστούμε και επιπλέον να αντιληφθούμε προβλήματα που τυχόν υπάρχουν οδηγώντας μας στην επιθυμία για βελτίωση με στόχο το κοινό καλό. Η τέχνη χρησιμοποιώντας τη φαντασία, όπου είναι η βάση της δημιουργικότητας, καλεί την ανθρώπινη ικανότητα της αλλαγής του κόσμου και της δημιουργικότητας του μέλλοντος (Lindqvist, 2003). Ο μαθητής, αντίστοιχα, μπαίνει

στη διαδικασία να επεξεργάζεται τις πληροφορίες που ανακαλύπτει, παράγει δικές του ιδέες και σκέψεις, υποθέσεις, αναζητά λύσεις και να καλλιεργεί την κριτική του σκέψη πάνω σε ποικίλα ζητήματα. Με αυτόν τον τρόπο παράγεται ένα νέο σύστημα αξιών για τον μαθητή όπου μπορεί να εκφραστεί σύμφωνα με τον χαρακτήρα και τα πιστεύω του. Επιπλέον, μέσω δραστηριοτήτων της τέχνης μπορούν να προετοιμαστούν για τις ενέργειες τους στο μέλλον (Vygotsky, 1971).

Τέλος, μέσω της τέχνης ο μαθητής διακρίνει την ανάπτυξη του κόσμου μέσα στον χρόνο. Σύμφωνα με τον Fischer (1971): *«λειτουργημά της τέχνης είναι πάντα να συγκινεί ολόκληρο τον άνθρωπο, να καθιστά το 'Εγώ' ικανό να ταυτιστεί με τη ζωή κάποιου άλλου ...»*. Ο μαθητής ανακαλύπτει το παρελθόν, αντιλαμβάνεται το παρόν, ανακαλύπτει και καλλιεργεί την μοναδικότητα του αλλά ταυτόχρονα μπορεί και κατανοεί τη δική του θέση στην συνολική εξελικτική πορεία της ανθρώπινης ζωής.

Η ασχολία των παιδιών με τις τέχνες λειτουργεί ζωογόνα στην καθημερινότητα τους καθώς αποτελούν κεντρικό σημείο του κόσμου των παιδιών. Μέσω αυτών ωφελούνται αλλά μπορούν και κρίνουν την καθημερινότητα τους (Barrett, & Smigiel, 2003). Η θέση της τέχνης στην κοινωνία εξυπηρετεί την ευρηματικότητα του ανθρώπου και η εξέλιξη της γίνεται ο αυτοσκοπός της (Marx, 1990). Σύμφωνα με τον Efland (2009) η ενασχόληση με τις τέχνες εντείνει την γνωστική ευελιξία του μαθητή, εμπλουτίζει τις γνώσεις του, τις συνδέει με πληροφορίες που κατέχει, καλλιεργεί τη φαντασία του αλλά και κατανοεί την αισθητική αξία αυτής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ο έντεχνος συλλογισμός

2.1 Ο έντεχνος συλλογισμός- artful thinking

Ο έντεχνος συλλογισμός είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία αναπτύχθηκε από την ομάδα “Project Zero” του Πανεπιστημίου του Χάρβαρντ με γνώμονα τις τέχνες. Οι στρατηγικές και η αξιοποίηση των έργων τέχνης που χρησιμοποιεί ο έντεχνος συλλογισμός μας ενδιαφέρει τόσο ως τεχνική, όσο και ως περιεχόμενο. Ο έντεχνος συλλογισμός εστιάζει στη σχέση μεταξύ τέχνης και σκέψης (Tishman, & Palmer, 2006) και επιδιώκει την καλύτερη αφομοίωση και αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από τη συστηματική χρήση των έργων τέχνης συμβάλλει στους μαθησιακούς στόχους των εκπαιδευτικών και προάγει τη στοχαστική στάση των μαθητών.

Ο έντεχνος συλλογισμός απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς και αποσκοπεί στην αξιοποίηση των έργων τέχνης σε συνδυασμό με το γνωστικό αντικείμενο του κάθε μαθήματος. Επιπλέον, αξιοποιεί τις τέχνες ως κινητήρια δύναμη για την ανάπτυξη στοχαστικής διάθεσης των μαθητών. Η βλέψη του προγράμματος είναι να παρέχει στους καθηγητές μια νέα διαδικασία ως βοήθεια, με σκοπό να χρησιμοποιούν τακτικά μέσα στο μάθημα τους έργα τέχνης ή μουσικής με τέτοιο τρόπο ώστε να προσφέρουν στους μαθητές τους νέες πρακτικές για να τους βοηθούν να σκεφτούν αλλά και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους (Tishman, & Palmer, 2006). Μέσα από ένα σύνολο ερωτήσεων που θέτει ο εκπαιδευτικός στον μαθητή μπορούν να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι (Μέγα, 2011).

Μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος οι μαθητές αποκτούν εμπειρίες καθώς εντρίβουν με έργα τέχνης. Η ικανότητα των μικρών παιδιών να επικοινωνούν ανοιχτά με τα έργα τέχνης αποκαλύφθηκε από τον Gardner (1990). Μέσω της ερμηνείας και της επεξεργασίας συμβόλων και συμβολισμών των έργων τέχνης οι μαθητές παρακινούνται να επινοήσουν λύσεις, να εξηγήσουν προβλήματα και να κατασκευάσουν τη γνώση βιωματικά αλλά και συνεργατικά (Ritchhart, 2015). Επιπλέον, μέσω της μαθησιακής διαδικασίας τα παιδιά εξοικειώνονται με στρατηγικές και τρόπους σκέψης (Ritchhart, 2015) που θα ενισχύσουν την ελευθερία να δημιουργήσουν αλλά και να εξερευνήσουν τα δικά τους έργα αλλά και τα μαθησιακά αντικείμενα του σχολείου. Με αυτήν την παραγωγική διαδικασία ανακαλύπτουν ποικίλους τρόπους σκέψης, ενεργοποιούν την φαντασία τους και

γνωρίζουν διάφορα είδη τέχνης (Salmon, 2018). Με την ένταξη της συμβολής των τεχνών στη μαθησιακή διαδικασία υποστηρίζεται η δημιουργικότητα των παιδιών καθώς και η ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης (Tishman, & Palmer, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί έχοντας σαν κύριο κίνητρο τους μαθησιακούς στόχους που θέλουν να πετύχουν μπορούν και χρησιμοποιούν έργα τέχνης, κυρίως εικαστικά, καταφέροντας μέσω των ρουτινών σκέψεις να δραστηριοποιήσουν τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών αλλά και τις ιδέες τους. Οι μαθητές μέσω της παρατήρησης και των κατάλληλων ερωτήσεων εμβαθύνουν στα έργα τέχνης, ανακαλύπτουν νοήματα και μπαίνουν στη διαδικασία αναζήτησης στοιχείων καθώς και νέων θεμάτων (Ritchhart, Palmer, Church, & Tishman, 2006).

Η ομάδα Project Zero ανέπτυξε κάποιες ρουτίνες σκέψεις οι οποίες εξυπηρετούν την εμπλοκή των μαθητών στην παρατήρηση και στην ενασχόληση με τους πίνακες ζωγραφικής. Η χρήση του καλλιτεχνικού συλλογισμού στην εκπαίδευση επικεντρώνεται στην προώθηση των αισθητικών αξιών, των αρετών, της πνευματικής αρμονίας και της ισορροπίας, της δημιουργικότητας και της προώθησης της ομαδικής εργασίας μέσα σε ένα δίκτυο συνεχούς αλληλεπίδρασης (Μέγα, 2011). Οι συνθήκες που δημιουργούνται μέσω της επεξεργασίας των έργων καλλιεργούν μια νοητική ακολουθία όπου οι μαθητές μπορούν και κατανοούν. Ο Marshall (1988) υπογράμμισε πως μέσω της ενθάρρυνσης της ενεργούς συμμετοχής όλων των μαθητών στην επεξεργασία και παρατήρηση των έργων τέχνης μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις και τις απόψεις τους χωρίς να φοβούνται μήπως κάνουν λάθος. Οι ρουτίνες σκέψεις λειτουργούν θετικά στην ενδυνάμωση των στοχαστικών ικανοτήτων των μαθητών οι αποκτούν νέες γνώσεις (Shaffer, 2017). Η επανάληψη στις ρουτίνες σκέψεις προσφέρει μια αίσθηση ασφαλείας στους μαθητές, τους βοηθά να κατανοήσουν τον εαυτό τους όπως επίσης και τον υπόλοιπο κόσμο (Shaffer, 2017).

Η σύνδεση του μαθησιακού περιεχομένου του σχολικού προγράμματος με έργα τέχνης καθώς και η χρήση της τέχνης από τους καθηγητές με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών αντικατοπτρίζουν τους δύο βασικούς στόχους του έντεχνου συλλογισμού (Tishman, & Palmer, 2006).

2.2 Τεχνικές συλλογισμού και ρουτίνες σκέψεις

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω οι ρουτίνες σκέψεις εξυπηρετούν τους εκπαιδευτικούς αφού μέσω αυτών δημιουργείται ένα μοτίβο πάνω στο οποίο οι

μαθητές καλούνται να εντρυφήσουν με έργα τέχνης με αποτέλεσμα να καλλιεργήσουν τον τρόπο σκέψης τους αλλά και την κριτική τους ματιά.

Η ομάδα Project Zero, στο πλαίσιο των ερευνητικών προγραμμάτων, βρέθηκε σε σχολικά περιβάλλοντα και μέσα από μακροχρόνιες έρευνες ανέδειξε την πρακτική των ρουτινών σκέψης. Παρατηρήθηκε πως οι στρατηγικές επανάληψης που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί για να προωθήσουν μορφές σκέψης αναδείχθηκε χρήσιμη καθώς οι μαθητές ανταποκρίνονταν θετικά.

Οι εκπαιδευτικοί, ως υπεύθυνοι για την επιλογή του θέματος που θα απασχολήσει τους μαθητές, επιλέγουν την αντίστοιχη τεχνική σκέψης η οποία θα πρέπει να εφαρμοστεί στην αντίστοιχη ηλικιακή ομάδα. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες της ομάδας που αναλαμβάνει, τις ανάγκες της, όπως επίσης και τα ενδιαφέροντά της.

Με πυρήνα το θέμα που θα απασχολήσει τους μαθητές, στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος, οι ρουτίνες σκέψεις μέσω σύντομων ερωτήσεων δίνουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν, στο σύνολο της τάξης, διάφορες σκέψεις και ιδέες. Ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει μια ρουτίνα σκέψης όπου θα δοθεί στους μαθητές οι οποίοι, μέσω των ερωτήσεων, θα επεξεργαστούν πληροφορίες πάνω σε θέματα που τους απασχολούν. Ταυτόχρονα, μέσα στο μάθημα, εντάσσεται και το σχετικό έργο τέχνης (Kokkos, 2021).

Ο έντεχνος συλλογισμός χρησιμοποιεί τις ρουτίνες σκέψεις θέλοντας να εστιάσει ιδιαίτερα στην εξερεύνηση των έργων τέχνης. Οι Tishman και Palmer (2006) αναφέρουν πως αυτές οι ρουτίνες σκέψεις επιλέχθηκαν με βάση δύο κριτήρια. Το πρώτο είναι πως η ενασχόληση με τα έργα τέχνης προωθεί την έρευνα αλλά και την αξιολόγηση ως προς αυτά και το δεύτερο είναι οι δυνατότητες που προσφέρονται στους μαθητές ώστε να υπάρξει κατανόηση πάνω σε διάφορες και ξεχωριστές πτυχές του χαρακτήρα τους.

Οι ρουτίνες σκέψεις είναι συγκεκριμένα γλωσσικά μοτίβα που καλύπτουν τις ανάγκες της ομάδας τη δεδομένη στιγμή και προσαρμόζονται αναλόγως με το επίπεδο του εκπαιδευτικού (Κόκκος, 2011). Όπως προσδιορίζονται οι ρουτίνες σκέψεις είναι οι εξής (Tishman, & Palmer, 2006).

1. **Ρουτίνες σκέψεις που εστιάζουν στον συλλογισμό:** Οι μαθητές επεξεργάζονται ένα έργο τέχνης, διατυπώνουν τις ιδέες και τα επιχειρήματα τους με βάση την ατομική αξιολόγηση του έργου.

Ασχολούνται κυρίως με την οποιαδήποτε πιθανή εκδοχή νοήματος των έργων τέχνης.

2. **Ρουτίνες σκέψης που εστιάζουν στις διάφορες προοπτικές:** Μέσω των απόψεων που εκφράζονται ύστερα από την ανάλυση ενός έργου οι μαθητές ανακαλύπτουν και επεξεργάζονται τις διάφορες οπτικές που προκύπτουν.
3. **Ρουτίνες σκέψεις που εστιάζουν στην ερώτηση και διερεύνηση:** Στην συγκεκριμένη ρουτίνα σκέψης ένα έργο τέχνης επεξηγείται, υπάρχει συνδυασμός με επιπλέον θέματα καθώς και διερευνάται σε βάθος το θέμα που αναδύεται μέσω επεξεργασίας του έργου τέχνης.
4. **Ρουτίνες σκέψεις που εστιάζουν στην παρατήρηση και περιγραφή:** Αξιοποιείται η φαντασία των μαθητών, εξωτερικεύουν τα συναισθήματα τους σε σχέση με το θέμα που εξετάζετε, διεισδύουν και αναλύουν το έργο τέχνης.
5. **Ρουτίνες σκέψεις που εστιάζουν στην σύγκριση και στην σύνδεση:** Με τη δημιουργία ομάδων οι μαθητές ανταλλάσσουν πληροφορίες, σκέψεις και ιδέες. Καλούνται να επινοήσουν τίτλους και να ενώσουν διάφορες πληροφορίες.
6. **Ρουτίνες σκέψεις που εστιάζουν στην πολυπλοκότητα:** Η εξερεύνηση πάνω στο θέμα που προσφέρεται από το έργο τέχνης οδηγεί στην ανταλλαγή απόψεων και ιδεών. Μέσα από την ποικιλομορφία των σκέψεων αναλύονται οι διάφορες πτυχές του θέματος.

2.3 Ο έντεχνος συλλογισμός στην εκπαίδευση

Ένας βασικός στόχος του έντεχνου συλλογισμού είναι η ανάγκη της προόδου των επιδόσεων των μαθητών. Η τέχνη προσφέρεται ως ένα εργαλείο όπου με την ενσωμάτωσή της στην εκπαίδευση αποτελεί έναν σπουδαίο μέσο για την αναβάθμισή του (Tishman, & Palmer, 2006).

Έρευνες έχουν αποδείξει πως οι μαθητές που ασχολούνται με την επεξεργασία έργων τέχνης εκτίθενται σε νέες πληροφορίες και έννοιες και επωφελούνται. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως μέσω των πρακτικών αυτών το σύνολο των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών αναπτύσσεται και η σκέψη τους καλλιεργείται. (Gardner, 1990).

Ο Dewey (1989) υποστηρίζει πως κάποιος ο οποίος μελετά διάφορα έργα τέχνης έρχεται αντιμέτωπος με καινούργιες έννοιες, εικόνες και εμπειρίες που υπάρχει περίπτωση να μην είχε σκεφτεί, νιώσει ή βιώσει ποτέ. Μέσω των διεργασιών αυτών προκύπτει πως τα παιδιά μέσω της ενασχόλησης τους με έργα τέχνης καλλιεργούν τον τρόπο που σκέφτονται, εμπλουτίζουν τις σκέψεις τους αλλά και αξιολογούν τις πληροφορίες που λαμβάνουν. Ο μαθητής μέσω αυτής της διαδικασίας δοκιμάζει την έκφραση των ιδεών του, εξερευνά τον χαρακτήρα του και καλλιεργεί δικές του σκέψεις και οπτικές. Τα έργα τέχνης προσφέρουν ζητήματα όπου ο μαθητής μπορεί να οικειοποιηθεί με αποτέλεσμα η διαδικασία να αποτελεί μια θετική εμπειρία για αυτόν (Μαγουλιώτης, 2002).

Οι Donahue και Stuart (2010) αναγνωρίζοντας την ποικιλομορφία των αποτελεσμάτων στο τι σημαίνουν οι τέχνες για το κάθε άτομο ξεχωριστά υποστήριξαν την ενσωμάτωση των τεχνών στην εκπαίδευση. Όπως ποικίλουν οι εμπειρίες του καθενός μέσω των τεχνών έτσι ποικίλλουν οι λόγοι για την ένταξη των τεχνών στο σχολικό πρόγραμμα.

Οι Hetland και άλλοι (2013) αναλύουν τη θεωρητική βάση της ενσωμάτωσης των τεχνών στο σχολικό πρόγραμμα. Με αυτόν τον τρόπο απεικονίζονται οι τύποι σκέψης που μπορούν να καλλιεργηθούν μέσω των τεχνών και παρουσιάζονται νέοι τρόποι διδασκαλίας. Οι παραπάνω «συνήθειες του μυαλού » δεν χρειάζεται να χρησιμοποιούνται με κάποια συγκεκριμένη σειρά. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανά πάσα στιγμή, καθώς η καθεμία αναπτύσσεται και δημιουργεί δυναμικές και εμπειρίες που εξελίσσουν τον συμμετέχοντα.

Οι μαθητές ενώ ασχολούνται με διάφορες μορφές τέχνης ανακαλύπτουν τεχνικές αυτής, μαθαίνουν να επεξεργάζονται διάφορα εργαλεία και υλικά και μέσω αυτών αλληλεπιδρούν με το σύνολο της τάξης. Αντιλαμβάνονται διάφορες έννοιες της τέχνης, μαθαίνουν για την ιστορία της και «μεταμορφώνονται» σε καλλιτέχνες εκθέτοντας τις σκέψεις τους και τους προβληματισμούς τους μέσα από εκδηλώσεις που μπορεί να οργανωθούν. Μαθαίνουν να αποδέχονται τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν, καλλιεργούν την ψυχική τους δύναμη καθώς και επιμένουν στην ολοκλήρωση των εργασιών. Είναι «ανοιχτοί» σε νέες πληροφορίες που ανακαλύπτουν καθώς και σε λάθη που μπορεί να προκύψουν. Οραματίζονται τις προοπτικές ενός έργου και ανακαλύπτουν τρόπους για την ολοκλήρωσή του. Μοιράζονται σκέψεις και ιδέες πάνω σε ένα ατομικό ή ομαδικό project και αποδέχονται την κριτική του έργου τους. Μέσω των έργων μπορούν να

παρουσιάσουν και να εκθέσουν μια προσωπική ιδέα, άποψη, συναίσθημα μπροστά σε άλλους. Η ενασχόληση με τα έργα τέχνης προσφέρει στους μαθητές μια «εναλλακτική» πάνω σε έργα που παρατηρούν (Hetland et al., 2013).

Οι παραπάνω, «συνήθειες του μυαλού» μπορούν να γίνουν πράξη μέσα σε μια σχολική τάξη καθώς το σχολείο αποτελεί ένα ασφαλές πλαίσιο για την έκφραση των μαθητών. Η καθεμία από αυτές καλλιεργεί και εμπλουτίζει τις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών καθώς και αναπτύσσει την πνευματική τους απόδοση.

Παρακάτω παραθέτουμε ένα παράδειγμα του πως αξιοποιείται μια ρουτίνα σκέψης. Ας υποθέσουμε πως θέλουμε να εστιάσουμε στα συναισθήματα και τη σημασία τους. Αρχικά, θα πρέπει να επιλέξουμε ένα έργο τέχνης που να απεικονίζει κάτι σχετικό με το θέμα μας. Για παράδειγμα, ας πάρουμε τον πίνακα ζωγραφικής του Edward Munch « Η κραυγή». Οι μαθητές μπορούν να παρατηρήσουν τον πίνακα για κάποια λεπτά και ύστερα να χρησιμοποιήσουν τη ρουτίνα σκέψης όπου εξετάζεται ο πίνακας από διαφορετικές γωνίες θέασης. Μέσα από ερωτήσεις που προτείνει το συγκεκριμένο μοτίβο σκέψης (αναρωτιέμαι, γνωρίζω, φροντίζω) οι μαθητές εξοικειώνονται με την ποικιλία των απόψεων και των σκέψεων που μπορεί να διαφέρουν από την πρώτη εικόνα-σκέψη που είχαν για τον πίνακα. Ύστερα μπορεί να συνεχιστεί και να ενισχυθεί η επεξεργασία του πίνακα με επιπλέον μοτίβα σκέψεων αλλά και με παραπάνω τεχνικές που βοηθούν στην προσωπική εξέλιξη των μαθητών. Στη συγκεκριμένη εργασία θα δούμε πρακτικά τον συνδυασμό των ρουτινών σκέψης του έντεχνου συλλογισμού με τεχνικές της δραματικής τέχνης που έχουν σαν αποτέλεσμα να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση σε μαθητές Δ' δημοτικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση

3.1 Η εξέλιξη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Το Δράμα εμφανίζεται και ευδοκimeί μέσω της Νέας Αγωγής ή της Προοδευτικής Εκπαίδευσης στην Αγγλία στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Η Προοδευτική Εκπαίδευση σαν κίνημα υποστήριζε ένα μοντέλο εκπαίδευσης μαθητοκεντρικό. Οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή βρέθηκαν στο επίκεντρο, η ανάγκη του για να εκφραστεί καλλιεργήθηκε, δημιουργήθηκαν ιδανικές συνθήκες που ευνόησαν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών και η τέχνη άλλαξε το αυστηρό και στείρο περιβάλλον που επικρατούσε μέχρι τότε (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Έτσι λοιπόν, ανοίγεται ο δρόμος για το Δράμα στην Εκπαίδευση.

Παρόλο που αρχικά το Δράμα είχε χαρακτηριστεί σαν παιχνίδι ελεύθερης αυτοέκφρασης, κατά τη δεκαετία του '70 ανακαλύπτεται η σημασία της φύσης του στο σύνολο, ο σκοπός του γίνεται η μάθηση και ενισχύεται ο ρόλος του δασκάλου κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Davis, & Lawrence, 1986).

Η Winifred Ward, ως πρωτοπόρος του δράματος στην εκπαίδευση, επικεντρώθηκε στις δραματικές δραστηριότητες παρά στην θεατρική παράσταση καθώς παρατήρησε πως ωφελούσαν παραπάνω τους μαθητές. Η παντομίμα, οι διάλογοι, η κίνηση και ο αυτοσχεδιασμός παρέχουν στα παιδιά τη δυνατότητα να ανακαλύψουν τον εαυτό τους, τον κόσμο γύρω τους αλλά και τη σχέση τους με αυτόν (Τσιάρας, 2005).

Ο Peter Slade (1954) τη δεκαετία του '50, επισημαίνει την αξία του δραματικού παιχνιδιού ως μέσο καλλιέργειας του παιδιού στο σύνολο του. Βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό και προσφέρει ελευθερία στον μαθητή (Τσιάρας, 2005). Ο μαθητής του, Brian Way, βασιζόμενος στην διδακτική του Slade απομακρύνει το Δράμα από τις θεατρικές του συμβάσεις, ενεργοποιεί τις αισθήσεις και δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην καλλιέργεια της προσωπικότητας των συμμετεχόντων (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Οι Johnson και O'Neill (1984) αναφέρουν πως ο σκοπός της Dorothy Heathcote ήταν η μάθηση μέσω της προσωπικής αναζήτησης των μαθητών με εργαλείο την δραματική εμπειρία. Μέσω αυτής ο μαθητής αναζητά, εξηγεί, προβληματίζεται και κατασκευάζει νοήματα. Ο Gavin Bolton οδηγεί το Δράμα στην Εκπαίδευση σε ένα μονοπάτι μάθησης όπου εκεί ο μαθητής προβληματίζεται και αναζητά λύσεις (Τσιάρας, 2005). Αντίθετος με την προσέγγιση του Bolton είναι ο David Hornbrook ,

ο οποίος κατηγορεί τον πρώτο πως απομακρύνει με αυτή την προσέγγιση το Δράμα από την θεατρική μορφή του.

3.2 Τεχνικές δραματικής τέχνης

Οι εκπαιδευτικοί μέσω των δραματικών τεχνικών αποκτούν τη δυνατότητα να φέρουν εις πέρας με επιτυχία τους στόχους που έχουν θέσει στην ομάδα μαθητών που αναλαμβάνουν. Το περιβάλλον που δημιουργείται κατά την ανάπτυξη του μαθήματος επιτρέπει στους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα, να ανακαλύψουν τον εαυτό τους αλλά και να εξελιχθούν. Η οργάνωση του μαθήματος, η ανάπτυξή του αλλά και η επιτυχία του βασίζεται στις δραματικές τεχνικές που θα αποτελέσουν το σύνολο του μαθήματος.

Αρχικά, ιδιαίτερο ρόλο έχουν οι σχέσεις που έχουν μεταξύ τους οι συμμετέχοντες. Ο σεβασμός αλλά και η εμπιστοσύνη μπορούν να καλλιεργηθούν μέσω κατάλληλων δραματικών παιχνιδιών και να αναπτυχθούν. Ο εκπαιδευτικός έχει ευθύνη στο να δημιουργήσει αλλά και να διατηρήσει φιλική ατμόσφαιρα ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Επιπλέον, η μεθοδολογία της διδασκαλίας του μαθήματος επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να είναι προετοιμασμένος και το πρόγραμμά του να έχει μια ροή.

Σύμφωνα με τον Γκόβα (2003) ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει τις δραματικές τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει με γνώμονα την ομάδα που θα συμμετέχει. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του την ηλικία των μελών της ομάδας, το επίπεδο τους, τα ενδιαφέροντα τους, τις επιθυμίες τους αλλά και τις ανάγκες τους. Επιπλέον, μέσω της ευελιξίας της δραματικής τέχνης του δίνεται η ευκαιρία να συνδυάσει τα θέματα τα οποία υπάρχουν στο σχολικό πρόγραμμα των μαθητών με ποικίλα ζητήματα άλλων αντικείμενων με στόχο την εξέλιξη των μελών στο σύνολο της προσωπικότητας και του χαρακτήρα τους.

Οι μαθητές, μέσα σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο με οπτικοακουστικά μέσα, με την κατάλληλη διακόσμηση και τα απαραίτητα αντικείμενα, αφού εμπλακούν στις διάφορες φανταστικές καταστάσεις μέσω του δραματικών τεχνικών μπορούν να ανακαλύψουν τον εαυτό τους αλλά και τον υπόλοιπο κόσμο (Varelas et al., 2010). Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης επιτρέπουν επίσης στους μαθητές να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους αλλά και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη (Huietall, 1999). Μέσα στο πλαίσιο του μαθήματος, ο μαθητής, αποκτά εμπειρίες,

παίρνει πρωτοβουλίες και με αυτόν τον τρόπο εξελίσσει και αναπτύσσει την δημιουργικότητα του (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Σύμφωνα με την Annarella (1992) εφόσον η άσκηση της δραματικής τέχνης προωθεί την φαντασία των μαθητών το μάθημα αποκτά ένα διασκεδαστικό και ευχάριστο τρόπο. Μέσα σε αυτό το κλίμα οι μαθητές ανακαλύπτουν πτυχές του εαυτού τους αφού μέσω της φαντασίας τους επιτρέπεται να δημιουργούν ποικίλες εικόνες και σε συνδυασμό με τις οδηγίες του εκπαιδευτικού μπορούν να τις παρουσιάσουν στην υπόλοιπη ομάδα μέσω παραστατικού, κινητικού και λεκτικού τρόπου (Κοντογιάννη, 1998). Οι δραματικές τεχνικές αποκτούν ιδιαίτερη σημασία καθώς μέσω αυτών ο εκπαιδευτικός ερευνά το αντικείμενο που επεξεργάζεται η ομάδα και προσφέρει πρακτικές για την πραγματοποίηση της δραματοποίησης μιας ιστορίας (Τσιάρας, 2005).

Μερικές δραματικές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά την δραματική διαδικασία είναι οι εξής (Τσιάρας, 2005):

1. **Θύελλα ιδεών:** Καταγραφή ιδεών των μαθητών για την δραματοποίηση μιας ιστορίας χωρίς να υπάρχει σχολιασμός και κριτική.
2. **Διερεύνηση της δραματικής συμπεριφοράς των χαρακτήρων:** Ένας χαρακτήρας από την ιστορία παρουσιάζει με παντομίμα ιδέες και παρατηρήσεις που προτείνει η υπόλοιπη ομάδα.
3. **Διερεύνηση δραματικών καταστάσεων:** Παρουσίαση ιδεών και αισθημάτων της ομάδας σύμφωνα με τις σκέψεις τους για τον χαρακτήρα της ιστορίας.
4. **Δραματική εργασία ανά δύο:** Ανά δυάδες αυτοσχεδιασμός ή συζήτηση για κάποιο σημείο της ιστορίας.
5. **Προμελετημένος αυτοσχεδιασμός:** Θεατρική παρουσίαση ύστερα από αυτοσχεδιασμό δημιουργίας δραματικών χαρακτήρων και αποτελέσματος της δράσης των χαρακτήρων αυτών στην ιστορία.
6. **Το θέατρο της αγοράς:** Αυτοσχεδιασμός από ένα μέρος των μαθητών όπου μπορεί να διακοπεί και να ξαναπαιχτεί ύστερα από τις προτεινόμενες ιδέες των υπόλοιπων μαθητών που αποτελεί το κοινό.
7. **Ομαδικός μονόλογος:** Ένα σύνολο μαθητών παρουσιάζει τον ίδιο δραματικό χαρακτήρα, την ίδια στιγμή της εξέλιξης της ιστορίας, δημιουργώντας εικόνες και συναισθήματα.

8. **Τηλεφωνική συνδιάλεξη:** Παρουσίαση γεγονότος και πληροφοριών της ιστορίας μέσα από συνομιλία μεταξύ χαρακτήρων.
9. **Ζωγραφική απεικόνιση του ρόλου:** Απεικόνιση ρόλου με σχέδιο ή λέξεις, όπου αναδύονται χαρακτηριστικά του, στάσεις, σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα.
10. **Παγωμένη εικόνα:** Η ομάδα για να παρουσιάσει ένα γεγονός ή μια κατάσταση της ιστορίας χρησιμοποιεί τα σώματά της ακίνητα.
11. **Ανακριτική καρτέλα:** Είτε ένας μαθητής, είτε ένας εκπαιδευτικός κάθεται σε μια καρεκλά στο κέντρο του χώρου και έχοντας υιοθετήσει τον ρόλο της ιστορίας απαντά στις ερωτήσεις που γίνονται από την υπόλοιπη ομάδα.
12. **Συνειδησιακή διέξοδος:** Ένας χαρακτήρας της ιστορίας πρέπει να πάρει μια απόφαση. Οι μαθητές τον συμβουλεύουν και του προτείνουν διάφορες λύσεις.
13. **Ομαδική συζήτηση:** Προφορική κατάθεση ιδεών από την ομάδα για ένα δραματικό συμβάν της ιστορίας.
14. **Ομαδική συνάντηση:** Μάζωξη ομάδας με στόχο ανταλλαγή απόψεων και ιδεών πάνω σε μια προβληματική κατάσταση των δραματικών χαρακτήρων.
15. **Ρεύματα συνείδησης:** Ο δραματικός χαρακτήρας συμβουλευέται ανά πάσα στιγμή την ομάδα.
16. **Προσωπική εξομολόγηση:** Ο δραματικός χαρακτήρας πληροφορεί την ομάδα για τις σκέψεις και τις στάσεις του ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται.
17. **Βοηθητικό εγώ:** Συζήτηση για ένταξη διαλόγων μεταξύ της ομάδας και δύο δραματικών χαρακτήρων της ιστορίας.
18. **Προσωπικό ημερολόγιο:** Καταγραφή και διερεύνηση γεγονότων της ιστορίας από τα μέλη της ομάδας είτε από τους ρόλους.
19. **Διαμόρφωση της δραματικής ιστορίας:** Δημιουργία σχεδίου των κύριων γεγονότων της ιστορίας.
20. **Δραματοποίηση σε μικρές ομάδες:** Αυτοσχεδιασμός από τα μέλη της ομάδας πάνω σε ένα γεγονός της ιστορίας με σκοπό την αναπαράσταση της.
21. **Ζωντανή εικόνα:** Δράση της ομάδας με αφετηρία την παγωμένη εικόνα.

22. **Ζωγραφικό πορτρέτο:** Παρουσίαση ενός πίνακα ζωγραφικής με τα μέλη του να απεικονίζουν το συναίσθημα σε μια κατάσταση της ιστορίας.
23. **Ανταλλαγή απόψεων:** Όλα τα μέλη της ομάδας μέσα από συζήτηση εκθέτουν τις σκέψεις και τις ιδέες του με στόχο την έκβαση της ιστορίας.
24. **Προοδευτική οικοδόμηση δραματικών καταστάσεων:** Συζήτηση σε κύκλο για ένα γεγονός της ιστορίας. Οι μαθητές έχουν υιοθετήσει κάποιο ρόλο της ιστορίας.
25. **Άγγελοι και διάβολοι:** Ο δραματικός χαρακτήρας ακούει συμβουλές για τις κινήσεις του από αυτές τις δύο ομάδες. Οι δύο ομάδες υποστηρίζουν αντίθετες σκέψεις και ιδέες.
26. **Η τροχιά της σκέψης:** Ο δραματικός χαρακτήρας επικοινωνεί τις ενδόμυχες σκέψεις του στο κοινό σύμφωνα με τις καταστάσεις που βιώνει.
27. **Ηχητικό υπόβαθρο:** Παραγωγή ήχων από τους μαθητές για τη συνοδεία των δράσεων της ιστορίας.
28. **Επανάληψη της δραματικής αναπαράστασης:** Επανάληψη μιας δράσης της ιστορίας για εμβάθυνση στα μηνύματα που παρουσιάζονται.
29. **Αναλογική σύγκριση:** Ανάλυση μιας πιθανής κατάστασης η οποία έχει οδηγήσει στην κύρια δράση της ιστορίας.
30. **Ο μανδύας του ειδικού:** Τα μέλη της ομάδας αναλαμβάνουν ρόλους οι οποίοι έχουν ειδικές γνώσεις πάνω στις καταστάσεις της ιστορίας που ασχολούνται.
31. **Δημιουργία επικεφαλίδων:** Οι μαθητές παρουσιάζουν με τίτλους, με επικεφαλίδες, με σλόγκαν αυτό που βλέπουν στην ιστορία.
32. **Κάρτες ρόλων:** Ο εκπαιδευτικός μοιράζει κάρτες οι οποίες παρέχουν στους μαθητές πληροφορίες για τους χαρακτήρες που θα κληθούν να παρουσιάσουν.

3.3 Η αξιοποίηση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση

Το θέατρο προσεγγίζει την αλήθεια του κόσμου και του εαυτού μας μέσα από τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί. Μας αποκαλύπτει δυνάμεις και συναισθήματα που έχουμε μέσα μας καθώς έχει την απλότητα που χρειάζεται κάποιος για να το προσεγγίσει αλλά και να εκφραστεί μέσω αυτού (Ζώνιου, 2003).

Η δραματική τέχνη αποτελεί μια μορφή τέχνης (Σέξτου, 2005). Αντλώντας τεχνικές του θεάτρου, η δραματική τέχνη εστιάζει στη «συνάντηση» των παιδιών με

το θέατρο και μέσα από τις δράσεις δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον όπου οι μαθητές μπορούν να απελευθερωθούν. Η ομάδα των μαθητών που συμμετέχει στη δράση με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει συνθήκες μέσα από τις οποίες τα μέλη της μπορούν να εκφράσουν τις ιδέες και τις απόψεις τους. Η δημιουργικότητα τους πάνω σε φανταστικές συνθήκες τους βοηθά να αποκτήσουν εμπειρίες, να σκεφτούν εναλλακτικά πάνω σε διάφορα θέματα που παρουσιάζονται και να αναπαραστήσουν γεγονότα μέσα από τα οποία έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν τον εαυτό τους. Επιπλέον, μέσω των δραστηριοτήτων μπορεί να αντλήσει δυνατότητες που θα βοηθήσουν να ξεπεράσει δυσκολίες που αντιμετωπίσει ή ακόμα και αδικίες (Ζώνιου, 2003).

Η μαθησιακή διαδικασία μέσω της δραματικής τέχνης αντιπροσωπεύει νέες καινοτόμες προοπτικές στην παιδαγωγική μέθοδο. Δίνεται στους μαθητές το έδαφος να εκφραστούν ανάλογα με τις δυνατότητες τους και τις ανάγκες τους. Επιπλέον, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορούν να συνδυαστούν ποικίλα θέματα και οι μαθητές να τα κατανοήσουν αλλά και να τα εμπεδώσουν καλύτερα (Κοντογιάννη, 2000).

Ο Dewey (1934) υπογραμμίζει την εμπειρική εμπλοκή των μαθητών στην δραματική διαδικασία και ως αποτέλεσμα την βιωματική μάθηση που αναπτύσσεται στον χώρο του σχολείου. Έχοντας ορίσει το όρια του πραγματικού και φανταστικού κόσμου, οι μαθητές μπορούν να αποστασιοποιηθούν συναισθηματικά από τα γεγονότα της ιστορίας και τους χαρακτήρες με αποτέλεσμα να μπορούν να ανακαλύψουν τον δικό τους χαρακτήρα και προσωπικότητα (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Η Αναγνωστοπούλου (2001) αναφέρει πως η δραματική τέχνη αφορά μια διαδικασία όπου η εμπλοκή των μαθητών γίνεται βιωματική. Μέσω του δράματος ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ανακαλύπτει εμπειρικά γεγονότα και καταστάσεις. Οι διάφορες τεχνικές τον προκαλούν νοητικά και του δίνουν την ευκαιρία να λειτουργήσει είτε ατομικά είτε ομαδικά (Κοντογιάννη, 2010).

Αντιλαμβανόμεστε, λοιπόν, πως μέσω της δραματικής τέχνης δημιουργούνται συνθήκες όπου οδηγούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού με ιδανικό μέσο το παιχνίδι όπου θεωρείται ο καταλληλότερος τρόπος (Goldstein, 2012). Μέσω του παιχνιδιού και των δραματικών τεχνικών τα παιδιά, σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, μπορούν να έρθουν σε επαφή με την πραγματικότητα και να ανακαλύψουν δικές τους

ανάγκες (Κοντογιάννη, 2008). Οι μαθητές οδηγούνται σε δράσεις όπου λειτουργούν ομαδικά, δοκιμάζουν συμπεριφορές, εμπιθύνουν στις σκέψεις τους και καλλιεργούν το πνεύμα τους και αυτό σε ένα πλαίσιο όπου χρησιμοποιείται η φαντασία σε συνδυασμό με τον πραγματικό κόσμο (Τσιάρας, 2014).

Η παιγνιώδης φύση της δραματικής τέχνης οδηγεί τους μαθητές σε επίπεδο «λύτρωσης», όπως κάθε μορφή παιχνιδιού (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Μέσα στο φανταστικό πλαίσιο της δράσης οι μαθητές χρησιμοποιούν όλα τα εκφραστικά τους μέσα, ενισχύουν τις αισθήσεις τους, παίζουν «ρόλους» και με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν χωρίς να το αντιλαμβάνονται (Τσιάρας, 2005).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Λενακάκη (2013) η δραματική τέχνη προωθεί καταστάσεις μέσα από τις οποίες τα παιδιά υποστηρίζουν έννοιες όπως η δημοκρατία αλλά και την ευθύνη που φέρει ένα άτομο σε ένα κοινωνικό σύνολο. Προωθούνται μέσα από τις δράσεις οι αποφάσεις και οι ευθύνες με στόχο το κοινό καλό (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Επιπλέον, αναγνωρίζονται και αναπτύσσονται ποικίλες δεξιότητες των μαθητών, επεξεργάζονται την έννοια της διαφορετικότητας, παρατηρούνται ανόμοια και όμοια στοιχεία του συνόλου και καλλιεργείται η ενσυναίσθηση (Γραμματάς, 1999, Μάγος, 2019).

3.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή

Η εξελικτική πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει αναδείξει την σπουδαιότητα της δραματικής τέχνης στην διαδικασία της μάθησης αλλά και το θετικό πρόσημο που λαμβάνει όσον αφορά την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Nichols, 2021).

Ο Davis και Lawrence (1986) εστιάζουν στην κοινωνική φύση που διαθέτει το δράμα, όπου έχει σαν κύριο σκοπό την μάθηση με υποστηρικτή τον ρόλο του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή κατά την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Ως εμπυχωτής στο δράμα χαρακτηρίζεται ο εκπαιδευτικός ο οποίος είναι αυτός που θέτει τους στόχους και τα πλαίσια της διαδικασίας, βοηθά και υποστηρίζει τις δράσεις και σκέψεις των μαθητών και διευκολύνει με τις δραματικές τεχνικές και τις γνώσεις του την δραματική διαδικασία.

Σε γενικό πλαίσιο, τα παιδιά χρησιμοποιούν την συνθήκη του παιχνιδιού για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα αλλά και να αναπτύξουν σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας. Ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής μέσω της παρατήρησης της ομάδας αλλά και της ηλικίας των μελών της οδηγείται

στο να επιλέξει τις κατάλληλες δραματικές μεθόδους που θα τον βοηθήσουν στο να φέρει εις πέρας την δραματική διαδικασία με επιτυχία (Χατζηδήμου, 2007). Επιπλέον οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, οι επιθυμίες αλλά και τα χαρακτηριστικά της ομάδας επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό-εμπυχωτή να γνωρίσει τους μαθητές αλλά και να ενισχύσει τις προσωπικότητες τους.

Σύμφωνα με τον Bolton (1992) ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής αξιοποιεί την δραματική μορφή του παιχνιδιού με στόχο να προωθήσει νοήματα και στάσεις οι οποίες προκύπτουν μέσα από τις δράσεις καθώς και να τροφοδοτήσει με παιγνιώδη τρόπο την συμμετοχή του κάθε μαθητή. Οι μαθητές μέσω των δράσεων εκφράζονται καλλιτεχνικά και ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής είναι δίπλα τους για να τα «συντροφεύει» κατά τη διάρκεια.

Η θέση του μαθητή οδηγείται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής παραμερίζει τον δασκαλοκεντρικό του τρόπο διδασκαλίας. Προσπαθεί πια να δημιουργεί ένα φιλικό και ευχάριστο περιβάλλον μέσα στο οποίο ο κάθε μαθητής θα νιώθει ασφάλεια και θα μπορεί να εκφράζει τις ανησυχίες του, τις απόψεις του αλλά και να προβάλλει τον συναισθηματικό του κόσμο.

Η φύση του εκπαιδευτικού δράματος είναι απρόβλεπτη καθώς είδαμε πως τροφοδοτείται από τους μαθητές και τις δράσεις τους. Για τον λόγο αυτό ο εμπυχωτής θα πρέπει να έχει σχεδιάσει το μάθημα του, γεγονός που θα του επιτρέψει να αντιμετωπίσει τυχόν δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν (Παπαθανασίου, & Μπασκλαβάνη, 2001). Ο Somers (1994) αναφέρει πως ο εμπυχωτής οφείλει να είναι προετοιμασμένος για να μπορέσει να οδηγήσει το σύνολο της ομάδας στον αρχικό του στόχο. Επίσης, μέσω της κατάλληλης προετοιμασίας ο εμπυχωτής θα μπορέσει να ανταποκριθεί σε τυχόν εντάσεις και προβλήματα. Για να αποφευχθούν διασπαστικές συμπεριφορές ο εμπυχωτής θα πρέπει να συμφωνήσει με τους μαθητές τον τρόπο που θα διεξάγεται το δράμα (Τσιάρας, 2005).

Ο εμπυχωτής, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, θα πρέπει να ασχολείται με θέματα που ενδιαφέρουν αλλά και έχουν σχέση με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο θα κρατηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών και ο εμπυχωτής μέσω της δημιουργικότητάς του θα μπορέσει να προκαλέσει την περιέργεια τους με αποτέλεσμα την συμμετοχή τους νοητικά αλλά και συναισθηματικά (Γραμματάς, 2004). Η επιλογή των θεατρικών δραστηριοτήτων έχει σαν στόχο ο εμπυχωτής να λειτουργήσει υποστηρικτικά ως προς τη διάθεση και

συμμετοχή των μαθητών με σκοπό να μπορέσει ο μαθητής να κατανοήσει την εκπαιδευτική διάσταση του μαθήματος (Bolton, 1992).

Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να δρουν και να παίρνουν αποφάσεις με βάση τα θέματα που προκύπτουν καθώς ο εμπνευστής τροφοδοτεί και παρακινεί τις δράσεις τους (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω αντιλαμβανόμαστε πως ο εκπαιδευτικός-εμπνευστής έχει έναν απόλυτα ενεργό ρόλο κατά την έκβαση της δραματικής διαδικασίας. Προσφέρει το μαθησιακό πλαίσιο το οποίο εμπλουτίζει με ποικίλες δραματικές τεχνικές μέσω του οποίου οι μαθητές εμπλέκονται βιωματικά και με επικοινωνιακό τρόπο φτάνουν στο σημείο να κατανοούν τον εαυτό τους αλλά κι τον κόσμο γύρω τους (Γκόβας, 2009). Τέλος, μέσω της διαδικασίας οι μαθητές θα μπορέσουν να βελτιώσουν σημαντικά τον τρόπο που βλέπουν τον εαυτό τους, θα αναπτύξουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, θα χτίσουν πιο δυνατές σχέσεις και θα καλλιεργήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες αλλά και θα ενισχυθεί η ενσυναίσθηση τους (Τσιάρας, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ενσυναίσθηση

4.1 Τι είναι η ενσυναίσθηση

Η ενσυναίσθηση είναι μια έννοια όπου αποκτά σημαντικό ρόλο για το σύνολο της κοινωνίας καθώς μέσω αυτής μένει ενωμένη. Εξαιτίας της ενσυναίσθησης το άτομο κατέχει τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του, να εκπέμπει τις ίδιες συχνότητες με αυτόν αλλά και να ενδιαφέρεται για όσους έχουν ανάγκη (Waal, 2010).

Ο Krznaric (2015) ορίζει την ενσυναίσθηση ως μια ικανότητα που έχει κάποιος μέσω της οποίας μπορεί να αντιληφθεί τις δυσκολίες του άλλου, «να μπαίνει στα παπούτσια του», να κατανοεί τα συναισθήματά του και τις ανάγκες του και με γνώμονα αυτά να πράττει ανάλογα. Ωστόσο, το συναίσθημα της λύπης προς τον άλλον και η συμπάθεια προς το πρόσωπό του για το πρόβλημα που βιώνει δεν εξυπηρετεί την έννοια της ενσυναίσθησης καθώς δεν προσφέρουν κάποια ουσιώδη βοήθεια.

Η φύση του ανθρώπου θεωρούνταν ανθρωποκεντρική και εγωιστική καθώς ο μοναδικός του σκοπός ήταν η προσωπική του επιτυχία. Μέσα από τελευταίες έρευνες όμως, έχουμε καταλήξει στο συμπέρασμα πως η έννοια της ενσυναίσθησης χρησιμοποιείται από τον άνθρωπο καθώς μέσω αυτής μπορεί και καταλαβαίνει τον κόσμο γύρω του (Krznaric, 2015).

Η ενσυναίσθηση επεκτείνεται στο να ενισχύει τις κοινωνικές σχέσεις, δεσμούς ή συνεργασίες μεταξύ ανθρώπων και δεν περιορίζεται μόνο στα συναισθήματα και την κατανόηση του άλλου. Σύμφωνα με τον Nelems (2018) η ενσυναίσθηση εστιάζει στις νοητικές δεξιότητες όπου δύο άτομα μοιράζονται κάποια συναισθήματα και καταστάσεις, χωρίς αυτή η συνθήκη να καταλήγει στην φροντίδα όποιου έχει ανάγκη. Ωστόσο, η λειτουργία της ενσυναίσθησης δεν λειτουργεί απέναντι σε όλους αλλά σε όσα ο καθένας μας θεωρεί σημαντικά όπως αισθήματα, συναισθήματα, καταστάσεις.

4.2 Οι ορισμοί της ενσυναίσθησης

Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί με σκοπό να ορίσουν την ενσυναίσθηση και πολλοί επιστήμονες και ερευνητές την έχουν ερμηνεύσει διαφορετικά καθώς όπως υποστηρίζει ο Wispe (1986) όλοι μελετούν την ίδια έννοια αλλά με παραμέτρους που εξυπηρετούν το δικό τους αντικείμενο.

Οι ρίζες του όρου ενσυναίσθησης προέρχονται από την ελληνική λέξη «εμπάθεια» (empathia) που σημαίνει φυσική αγάπη, πάθος, μεροληψία. Εξαιτίας της ερμηνείας της εμπάθειας η οποία υποδηλώνει μια προκατάληψη και αρνητική στάση είναι δύσκολο να οροθετηθεί ένας αποδεκτός ορισμός της έννοιας.

Η Γερμανία στις αρχές του 19^{ου} αιώνα εισήγαγε τον ορισμό της ενσυναίσθησης καθώς εισήγαγαν την γερμανική λέξη ‘Einfuhlung’ όπου αναφέρεται στα συναισθήματα που προκύπτουν όταν κάποιος ταυτίζεται με ένα έργο τέχνης που το παρατηρεί με σκοπό να το καταλάβει. Ο ψυχολόγος Theodore Lipps (1993) υποστήριξε πως η ενσυναίσθηση είναι μια συνθήκη η οποία κρίνεται απαραίτητη ώστε ο κάθε άνθρωπος να μπορέσει να «βιώσει» τον κόσμο γύρω του.

Η Edith Stein (1989) αναφέρει η ενσυναίσθηση είναι η εμπειρία που προκύπτει αφού κάποιος χρησιμοποιεί όλες τις λειτουργίες του ώστε να γνωρίσει κάποιον και να βιώσει μέσω αυτού την δική του πραγματικότητα. Ο όρος ενσυναίσθηση συχνά αποδιδόταν και ως συμπάθεια προς το πρόσωπο κάποιου.

Η Ehmann (1971) αποδίδει της ενσυναίσθηση ως μια κατάσταση όπου παρατηρείται το αίσθημα της συμπόνιας στην κατάσταση του άλλου και άρα έλλειψη αντικειμενικότητας ως προς αυτόν.

Στον τομέα της ψυχολογίας, ο Carl Rogers (1959) αναφέρεται στην ενσυναίσθηση ως μια ικανότητα όπου μπορώ να ταυτιστώ με κάποιον άλλον χωρίς όμως να ξεχνάω την «σαν να» συνθήκη. Ο Kohler (1947) ισχυρίζεται πως η ενσυναίσθηση έχει να κάνει με την κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου. Οι Baron-Cohen και Wheelwright (2004) προσέγγισαν την ενσυναίσθηση ως μια ιδιαίτερη «δύναμη» που μπορούν να αποκτήσουν οι άνθρωποι με στόχο την αλληλοβοήθεια. Ο Mead (1968) υποστήριξε πως η ενσυναίσθηση είναι μια ικανότητα που κατέχουν οι άνθρωποι και αφορά τον τρόπο που «μπαίνουμε» στη θέση του άλλου.

Ο Goleman (2007) θεωρεί πως η ενσυναίσθηση είναι μια ικανότητα να αντιλαμβάνεσαι την κατάσταση των γύρω σου καθώς και την ψυχική τους διάσταση. Επιπλέον είναι σημαντικό να μπορείς να μοιραστείς το συναίσθημα που βιώνει ο άλλος εκείνη τη στιγμή (Schafer, 1959).

Η πρόθεση για βοήθεια του άλλου χαρακτηρίζει την έννοια της ενσυναίσθησης (Williams et all, 2014). Όταν κάποιος τοποθετεί τον εαυτό του στην κατάσταση του άλλου, αναπτύσσεται παράλληλα μια διαδικασία που οδεύει προς την κατανόηση και την ωριμότητα (Greif, & Hogan, 1973).

Η ενσυναίσθηση εξυπηρετεί τον σκοπό της κατανόησης του άλλου και διευκολύνει την επαφή, ωστόσο, κανένας δεν πρέπει να ξεχνά την «σαν να» συνθήκη καθώς είναι αδύνατο να βιώσεις απόλυτα την συναισθηματική κατάσταση του άλλου (Rogers, 1959). Ο Hoffman (2000) αναφέρει πως η ενσυναίσθηση είναι κοντά στην κατανόηση και όχι στην ταύτιση.

Επιπλέον, οι καταστάσεις όπου υπάρχει ανθρώπινος πόνος, θλίψη και θυμός, η ενσυναίσθηση για να φέρει αποτελέσματα αλληλοεπιδρά πιο βαθιά και με μεγαλύτερη κατανόηση (Shamasundar, 1999).

Η ικανότητα της ενσυναίσθησης κατέχει έναν κρίσιμο ρόλο στην κοινωνία καθώς επιτρέπει την επικοινωνία μεταξύ των μελών της, το μοίρασμα των συναισθημάτων της και των αναγκών της.

4.3 Τα είδη της ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση, σύμφωνα με τους ερευνητές, αρχικά λογιζόταν ως ένα χαρακτηριστικό όπου δεν μπορούσε να διδαχθεί. Ωστόσο, η έρευνα έχει αποδείξει πως αυτή η ανθρώπινη δεξιότητα καλλιεργείται και αναπτύσσεται μέσα στα χρόνια.

Η ενσυναίσθηση διακρίνεται σε δύο είδη: την συναισθηματική και την γνωστική.

Σύμφωνα με τον Davis (1983) η γνωστική ενσυναίσθηση σχετίζεται με την δυνατότητα των ατόμων να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων λαμβάνοντας υπόψη τα αίτια που τα προκάλεσαν. Αυτό συνεπάγεται τον πλήρη διαχωρισμό και τη μη ταύτιση των άλλων, βασιζόμενο σε ένα νοητικό επίπεδο το οποίο επιτρέπει αυτή τη σύμβαση (Μαλικίωση, & Λοίζου, 2003). Έτσι, ένα άτομο μπορεί να κατανοήσει και να αναγνωρίσει τι είναι αυτό που σκέφτεται ο άλλος χωρίς ωστόσο να υπάρξει ταύτιση στα συναισθήματα και στις σκέψεις.

Ο Davis (1983) υποστηρίζει πως μέσω του νου και των δεξιοτήτων που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος διακρίνουμε τις εξής συμπεριφορές:

- Το άτομο που παρατηρεί και αναγνωρίζει τα συναισθήματα και τις καταστάσεις του άλλου ανακαλεί δικές του εμπειρίες και αναμνήσεις με στόχο να αντιληφθεί τον άλλον.
- Το άτομο που λαμβάνει την κατάσταση του άλλου υποθέτει την ψυχική και συναισθηματική του στάση χωρίς να ανακαλέσει δικά του βιώματα αναλόγως βέβαια και τη σχέση του με το άτομο αυτό.

Η συναισθηματική ενσυναίσθηση σχετίζεται περισσότερο με τα συναισθήματα ως προς την κατάσταση του άλλου. Αυτός ο τύπος ενσυναίσθησης υπογραμμίζει την εκδήλωση συναισθήματος ως προς τον άλλον και εκφράζεται έντονα μέσω του σώματος. Οι σωματικές αντιδράσεις μαζί με την ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων και σκέψεων του άλλου ορίζει την ενσυναίσθηση ως μια κατάσταση που δηλώνει ένα ξεχωριστό συναίσθημα (Plutchik, 1987). Αυτή η πλευρά της ενσυναίσθησης υπογραμμίζει την έντονη συναισθηματική ικανότητα μέσω της οποίας το άτομο ανταποκρίνεται στις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου την ώρα που αυτά ταυτίζονται (Baron-Cohen, & Wheelwright, 2004). Εστιάζοντας στα συναισθήματα το άτομο εκφράζεται μέσω αυτών απέναντι στην συναισθηματική κατάσταση του άλλου (Feshback, & Feshback, 1982).

Καταλήγοντας, η γνωστική ενσυναίσθηση εστιάζει στα συναισθήματα τα οποία βιώνει ο άλλος και στην κατανόηση της κατάστασης του, ενώ η συναισθηματική ενσυναίσθηση αφορά την ταύτιση του ψυχολογικού κόσμου του άλλου.

Τέλος, αναφέρουμε και μια τρίτη διάσταση της ενσυναίσθησης, την επικοινωνιακή. Ο Carl Rogers (1959) αναφέρει πως ο συγκεκριμένος τύπος ενσυναίσθησης είναι μια κατάσταση όπου αντιλαμβανόμαστε τον άλλον μέσω της επικοινωνίας. Μέσω των γνωστικών μας ικανοτήτων αντιλαμβανόμαστε τη θέση στην οποία βρίσκεται ο άλλος, κατανοούμε τα συναισθήματά του και μπαίνουμε στη διαδικασία να τον βοηθήσουμε.

Η ενσυναίσθηση είναι μια ικανότητα που βασίζεται πάνω στο ενδιαφέρον του άλλου για τον συνάνθρωπό του και όχι μόνο. Η θετική στάση απέναντι σε κάποιον, χωρίς προκαταλήψεις, με έντονη την ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης, την προσεκτική παρατήρηση ως προς τη στάση του σώματος, του τόνου της φωνής και την έκφραση. Οδηγεί σε μια διαδικασία όπου υπογραμμίζεται η καλοσύνη και η έννοια για τον άλλον.

4.4 Η σημασία της ενσυναίσθησης κατά τη μέση παιδική ηλικία

Η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα σημαντικό χαρακτηριστικό μιας κοινωνίας που θέλει να χαρακτηρίζεται πολιτισμένη. Μέρος της κοινωνίας είναι τα παιδιά όπου είναι οι αυριανοί πολίτες. Εκατομμύρια γονείς αναρωτιούνται τι είναι αυτό που χρειάζονται τα παιδιά για να είναι ευτυχισμένα και πετυχημένα. Η απάντηση είναι η ενσυναίσθηση (Borba, 2022).

Η ικανότητα της ενσυναίσθησης δρα θετικά ως προς το μέλλον των παιδιών, στην υγεία τους και στη συμπεριφορά τους. Προλαμβάνει αρνητικές συμπεριφορές όπως την επιθετικότητα, τον ρατσισμό και προετοιμάζει τα παιδιά για την παγκόσμια αγορά (Borba, 2022).

Σύμφωνα με τον Hoffman (2000) διαπιστώνουμε πως η ενσυναίσθηση εμφανίζεται κατά τη βρεφική ηλικία και πως τα βρέφη γεννιούνται με την τάση για ενδιαφέρον για τον άλλον. Από τα πρώτα σημάδια είναι η αλληλεπίδραση με την μητέρα τους και τα συναισθήματά της (Κακαβούλης, 1997).

Ο Hoffman (1990) παρουσιάζει την ικανότητα της ενσυναίσθησης και τη χωρίζει σε τέσσερα στάδια:

- Το πρώτο στάδιο αφορά την συναισθηματική μετάδοση. Υπάρχει μιμητισμός στις κινήσεις (π.χ. κλάμα) και υπάρχει σύγχυση καθώς δεν μπορεί να ξεχωρίσει τον εαυτό του από τον άλλον.
- Στο δεύτερο στάδιο το παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, ξεχωρίζει τις ανάγκες του από τις ανάγκες του άλλου και προσπαθεί να τον παρηγορήσει και να του προσφέρει ανακούφιση.
- Στο τρίτο στάδιο, κατά τη νηπιακή ηλικία, το παιδί μπορεί να αντιληφθεί την απουσία κάποιου και να διακρίνει την ανάγκη κάποιου για κάτι.
- Στο τέταρτο στάδιο, στη μέση παιδική ηλικία, το παιδί αντιλαμβάνεται πλήρων τον εαυτό του, τη μοναδικότητα του καθώς και τα συναισθήματα του και καλλιεργεί την ενσυναίσθηση του σε κοινωνικό επίπεδο.

Η αύξηση της ενσυναίσθησης παρατηρείται από την βρεφική-νηπιακή έως τη μέση παιδική ηλικία. Κατά τη διάρκεια αυτή, οι γονείς και οι συνομήλικοι λειτουργούν θετικά στη διαμόρφωση συμπεριφοράς (Evans, & Lee, 2014). Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο αντιλαμβάνονται καλύτερα τι αισθάνονται οι άλλοι. Ο Goleman (1998) υποστήριξε πως η ικανότητα της αναγνώρισης του εαυτού από τους άλλους έχει να κάνει με την αυτοεπίγνωση. Επιπλέον, χρησιμοποιούν ψέματα με σκοπό την ανακούφιση και προστασία των συναισθημάτων του άλλου (Jambon, & Smetona, 2014).

Η Kallioruska (1992) υποστηρίζει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης από την οικογένεια σε συνδυασμό με το σχολείο.

4.5 Η ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση

Η εκπαίδευση έχει σαν στόχο να λειτουργήσει θετικά και δημιουργικά πάνω στις σκέψεις, τον χαρακτήρα αλλά και στην σωματική αγωγή ενός μαθητή. Μέσω αυτής αποκτώνται γνώσεις, διαμορφώνονται αξίες και καλλιεργούνται δεξιότητες. Η ψυχοσυναισθηματική καλλιέργεια ενός μαθητή συναντάται επίσης στην παιδαγωγική διαδικασία όπου η ενσυναίσθηση αποκτά ιδιαίτερο νόημα.

Μέσω των συναισθημάτων του ένας μαθητής αλληλοεπιδρά στο σχολικό περιβάλλον, είτε με τους συμμαθητές του, είτε με τους δασκάλους και μέσω αυτών επηρεάζεται η συμπεριφορά του και η διάθεση του για μάθηση. Η ενσυναίσθηση βοηθάει την ομαλή, σωστή και υγιή σχέση μεταξύ των παραπάνω. Ο δάσκαλος χρειάζεται την ενσυναίσθηση με απώτερο σκοπό την καλύτερη διδασχία του αντικειμένου του και βοηθάει τους μαθητές να καλλιεργήσουν και αυτοί την παραπάνω δεξιότητα.

Οι έρευνες αποδεικνύουν πως η ενσυναίσθηση μπορεί να καλλιεργηθεί στην σχολική ηλικία. Το σχολικό περιβάλλον ενδείκνυται για αυτή την μεγάλη της ανάπτυξη αφού το παιδί αναπτύσσει και καλλιεργεί μέσα σε αυτό διαπροσωπικές σχέσεις και εμπλέκεται στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης (Garaigordobil, 2009).

Ο Goleman (2011) υποστηρίζει πως σταδιακά με την γνωστική ανάπτυξη και τον ρόλο της εκπαίδευσης, το οικογενειακό περιβάλλον επιδρά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης επίσης. Τα παιδιά έχουν την ευχέρεια να αναπτύξουν τις συναισθηματικές τους ικανότητες αφού φυσικά τις έχουν διδαχθεί από κάπου.

Ο Gottman (2011) υποστηρίζονται πως η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης δεν αφορά μόνο τη σχολική ζωή αλλά τη ζωή του ανθρώπου στο σύνολο αναφέρει πέντε στάδια για την συναισθηματική αγωγή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών:

- Επίγνωση συναισθημάτων.
- Αναγνώριση συναισθημάτων.
- Ενσυναισθηματική ακρόαση και επιβεβαίωση των συναισθημάτων του παιδιού.
- Βοήθεια του παιδιού να κατονομάσει λεκτικά τα συναισθήματα του.
- Διερεύνηση στρατηγικών για την επίλυση των προβλημάτων.

Παιδιά που μέσω του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος έχουν εμπλακεί συναισθηματικά, έχουν εκφραστεί μέσω της καθημερινής τριβής τους με το

περιβάλλον τους και αποκτούν μέσω αυτών την δεξιότητα την ενσυναίσθησης είναι πολύ πιθανό να επαναλάβουν τη συμπεριφορά τους αργότερα (deWaal, 2008).

Η Kallioopuska (1992) υπογραμμίζει τον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αφού μέσω αυτής ο μαθητής αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, το σύνολο στο οποίο δρα και συνυπάρχει, την ανθρώπινη φύση αλλά και το φυσικό περιβάλλον. Υποδεικνύει ένα ολιστικό μοντέλο εκπαίδευσης όπου οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται προσωπικά και εκπαιδεύονται αναλόγως (Rogers, 1975).

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (2003) επιτρέπει να αντιληφθούμε πως οι μαθητές επεξεργάζονται και λαμβάνουν πληροφορίες με ποικίλους τρόπους. Με γνώμονα το γεγονός πως η ενσυναίσθηση διδάσκεται με ποικίλες τεχνικές, το θέατρο είναι το πιο κατάλληλο μέσο για την διδασκαλία της. Η συνθήκη του «εάν» επιτρέπει ειδικότερα στους μαθητές της μέσης παιδικής ηλικίας να μπορέσουν να «μπουν στα παπούτσια του άλλου» (Rogers, 1975).

B: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : Σχεδιασμός έρευνας

5.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Ένας προβληματισμός είναι η αφορμή που θα κληθεί ένας ερευνητής να απαντήσει μέσω της ερευνητικής διαδικασίας που θα επιλέξει. Η έρευνα θα σχεδιαστεί και θα πραγματοποιηθεί μέσα από τεχνικές, μεθόδους και στρατηγικές που θα προκύψουν ύστερα από τη σχέση που θα έχουν με τον προβληματισμό που ερευνάται. Σε συνδυασμό με ποικίλα μέσα, υλικά και διαδικασίες για την διεξαγωγή της έρευνας προκύπτει η μεθοδολογία που θα ακολουθήσει ο ερευνητής (Δημητρόπουλος, 2004).

Μια έρευνα χαρακτηρίζεται σε ποσοτική και ποιοτική αναλόγως με τους παράγοντες που έχουν σημασία, π.χ. ο σκοπός, τα μέσα συλλογής, ο χώρος διεξαγωγής κ.α. Μια έρευνα χαρακτηρίζεται ποιοτική όταν η δράση πραγματοποιείται μπροστά στα μάτια του παρατηρητή στο «παρόν» κάτω από προγραμματισμένες δραστηριότητες. Μέσω σημειώσεων, συνεντεύξεων φωτογραφιών κτλ, η ποιοτική έρευνα αναδεικνύει τα συναισθήματα, τις ιδέες και τις αντιλήψεις του πραγματικού κόσμου. Η έρευνα ερμηνεύει και μελετά συμπεριφορές και τάσεις στο φυσικό περιβάλλον (Denzin, & Lincoln, 2005).

Η ποσοτική έρευνα βασίζεται σε μια θεωρία η οποία προϋπάρχει και αναζητά μέσω των δεδομένων μια απάντηση, ένα αποτέλεσμα. Μέσω αριθμητικών στοιχείων η ποσοτική έρευνα ασχολείται με κοινωνικά φαινόμενα που μπορεί να αλλάζουν τα οποία βασίζονται σε κάποιες αρχές. Οι έρευνες αυτές προσεγγίζονται κατάλληλα σε εργαστηριακά περιβάλλοντα (Παπαγεωργίου, 2014).

Ο Ματσαγγούρας (2011) αναφέρει πως η εκπαίδευση υιοθετούσε την ποσοτική έρευνα εστιάζοντας στο τι υπήρχε μόνο μια αλήθεια και με βάση αυτή κατέληγε σε ποικίλα συμπεράσματα. Ωστόσο, η ποιοτική προσφέρει νέες προσεγγίσεις και διαδικασίες που συνδυάζουν νέες ιδέες και απόψεις. Ο Jacob (1998) αναφέρει πως η εμπλοκή του ερευνητή στην εκπαιδευτική διαδικασία άλλαξε την προσέγγιση της εκπαίδευσης στην έρευνα.

5.2 Ερευνητική διαδικασία

Ο Mertler (2012) υπογράμμισε την σπουδαιότητα της εκπαιδευτικής έρευνας, μέσω των προσεγγίσεων που συνδυάζουν ποιοτικές και ποσοτικές τεχνικές. Μια μέθοδος έρευνας που εφαρμόζεται από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα στην εκπαίδευση είναι η έρευνα-δράση.

Η έρευνα-δράση είναι η μέθοδος που επιλέχθηκε από την ερευνήτρια καθώς αποτελεί μια ερευνητική στρατηγική η οποία μελετά μια κατάσταση μέσα σε οικείο, πραγματικό περιβάλλον και καλείται να την διορθώσει μέσα σε αυτό (Elliot, 1991). Μέσω της έρευνας, της δράσης και της ενεργής συμμετοχής του ερευνητή στο πρόγραμμα βελτιώνονται ο τρόπος έρευνας, οι συνθήκες που δρουν και αποκτούνται νέες γνώσεις που αφορούν την εκπαίδευση (Holter, & Frabutt, 2012).

Η έρευνα-δράση η οποία διεξάγεται σε πεδίο της εκπαίδευσης οφείλει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά: μεθοδική και οργανωμένη εξέταση του προβληματισμού που τίθεται, εκτενή μορφή αντιμετώπισης και επίλυσης, εφαρμογή δράσεων και επανεξέταση όπου είναι ένα εξαιρετικά κρίσιμο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hensen, 1996).

5.3 Σχεδιασμός έρευνας

5.3.1 Αφετηρία-σκοπός έρευνας

Τα τελευταία χρόνια αναφέρονται πολλά περιστατικά βίας και σκληρότητας από παιδιά. Η Δρ. Michele Borba (2022), αναγνωρισμένη ψυχολόγος και συγγραφέας, ορίζει πως *«η ενσυναίσθηση, η πρώτη ουσιαστική αρετή της ηθικής νοημοσύνης, είναι η ικανότητα να ταυτιζόμαστε και να αισθανόμαστε τις ανησυχίες ενός άλλου ατόμου. Είναι το ισχυρό συναίσθημα που σταματά τη βίαιη και σκληρή συμπεριφορά και μας προτρέπει να συμπεριφερόμαστε με ευγένεια στους άλλους. Επειδή η ενσυναίσθηση προκύπτει φυσικά, και αρκετά νωρίς, τα παιδιά μας γεννιούνται με ένα τεράστιο ενσωματωμένο πλεονέκτημα για την ηθική τους ανάπτυξη. Αλλά, η ανάπτυξη αυτής της θαυμάσιας ικανότητας των παιδιών μας να συμπονούν τους άλλους, δεν αποτελεί εγγύηση. Παρόλο που τα παιδιά γεννιούνται με την ικανότητα για ενσυναίσθηση, αυτή πρέπει να καλλιεργηθεί σωστά, διαφορετικά θα παραμείνει αδρανής.»*

Η ερευνήτρια έκρινε σκόπιμο να διεξάγει έρευνα όπου επιχειρεί την καλλιέργεια ενσυναίσθησης μαθητών που βρίσκονται στη μέση παιδική ηλικία, σε

συνδυασμό με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης αλλά και του Έντεχνου Συλλογισμού. Μέσω του Έντεχνου Συλλογισμού οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την εικαστική τέχνη και με μεγάλους ζωγράφους όπου μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης καλλιεργούν και αναπτύσσουν την ενσυναίσθησης τους όπου παρουσιάζεται έλλειψη και προκύπτει ο προβληματισμός για την διεξαγωγή της έρευνας.

5.3.2 Αποσαφήνιση έρευνας-ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με την συγκεκριμένη έρευνα ο στόχος της είναι να διερευνηθούν και να περιγράψουν τα οφέλη που έχει η τεχνική του Έντεχνου Συλλογισμού με εφαρμογή τεχνικών Δραματικής Τέχνης ως προς την καλλιέργεια και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας, συγκεκριμένα της Δ΄ δημοτικού.

Το ερευνητικό ερώτημα που τίθεται είναι το εξής:

- Μπορεί η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση σε συνδυασμό με τον Έντεχνο Συλλογισμό να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση των μαθητών της Δ΄ Δημοτικού;

Στην παρούσα έρευνα η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η Δραματική Τέχνη και ο Έντεχνος Συλλογισμός ενώ η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η ενσυναίσθηση.

5.3.3 Στρατηγικές δράσεις

Οι ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους στην έρευνα συνδυάζονται ταυτόχρονα καθώς καλύπτουν η μια την άλλη όσον αφορά τα «αρνητικά» τους και χρησιμοποιούν τα «θετικά» τους για να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα. Ιδανικά στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Almaliki (2016) χρησιμοποιείται η μέθοδος της μεικτής έρευνας που αξιοποιεί συνδυαστικά τις παραπάνω μεθόδους και μέσω αυτής διασφαλίζεται η πιστότητα της έρευνας και μηδενίζεται η τάση των απόλυτων απόψεων και ιδεών χωρίς κριτική σκέψη και αποδείξεις (Mertler, 2012).

Η μεικτή έρευνα θα αξιοποιηθεί στην παρούσα έρευνα καθώς εξυπηρετεί τα εξής (Greene, Caracelli, & Graham, 1989):

- την τριγωνοποίηση για την εξής εγκυρότητα της έρευνας
- τον συνδυασμό των ερευνητικών μεθόδων όπου τροφοδοτούν η μια την άλλη

- τα αποτελέσματα της μιας μεθόδου αξιοποιούνται ως αρχή για επιπλέον έρευνα στη δεύτερη μέθοδο
- τα νέα δεδομένα ως αφορμή για εξέταση πάνω σε έναν προβληματισμό
- ο συνδυασμός των μεθόδων οδηγεί σε διερεύνηση ιδεών και αποτελεσμάτων που μπορούν να αξιοποιηθούν σε νέες έρευνες.

5.3.4 Περιορισμοί έρευνας

Κάποιοι περιορισμοί στην παρούσα έρευνα είναι το γεγονός πως το δείγμα είναι μικρό και περιορίζει το αποτέλεσμα. Επίσης, λόγω του ότι η ερευνήτρια εργάζεται ως θεατρολόγος σε δημόσιο σχολείο το δείγμα δεν είναι τυχαίο. Τα τμήματα ήταν έτοιμα, το δείγμα είναι βολικό/διαθέσιμο (Ισαρη, & Λουρκός, 2015) άρα τα αποτελέσματα είναι συγκεκριμένα.

Το χρονικό πλαίσιο των παρεμβάσεων ήταν τρεις μήνες. Ως αποτέλεσμα, ο αριθμός των παρεμβάσεων είναι περιορισμένος και δεν μπορεί να υπολογισθεί το αποτέλεσμα ως σαφές και απόλυτο. Ένας επιπλέον περιορισμός ήταν η άρνηση συμμετοχής στα αρχικά στάδια των παρεμβάσεων από τους κάποιους μαθητές.

Ωστόσο, μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα τα επικείμενα αποτελέσματα υπάρχει η ανάγκη να προκύψουν θετικά ως προς την καλλιέργεια και απόκτηση ενσυναίσθησης σε μαθητές της Δ' δημοτικού και ως προς την ενίσχυση προσωπικότητας και συνεργασίας των παιδιών μέσα από τεχνικές της Δραματικής Τέχνης. Επιπλέον, μέσα από τις παρεμβάσεις και τις δράσεις τους γίνεται μια προσπάθεια ώστε συνδυαστικά να καλλιεργηθούν και οι κοινωνικές δεξιότητες αλλά και να δημιουργηθούν νέες προσεγγίσεις ως προς την επίλυση και σύγκρουση διαφορών και λειτουργίες μέσα στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στο προσωπικό περιβάλλον. Τέλος, καλλιεργούνται και αναγνωρίζονται συναισθήματα όπου μέσω αυτών οι μαθητές ανακαλύπτουν τον εαυτό τους.

5.4 Υλοποίηση έρευνας

5.4.1 Χώρος ερευνητικής ομάδας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολική αίθουσα του 11^{ου} Δημοτικού Σχολείου Τρίπολης. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από τα δύο τμήματα της Δ' τάξης του σχολείου. Το δείγμα χαρακτηρίζεται ως βολικό καθώς η ερευνήτρια εργάζεται ως εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής στο συγκεκριμένο σχολείο (Ισαρη, & Πουρκός,

2015), έχει τοπικό χαρακτήρα (Mertler, 2012) και επιτρέπει την έρευνα σε μικρότερο δείγμα λόγω του ότι γίνεται σε εκπαιδευτικό χώρο (Wisniewska, 2011).

Το δείγμα χωρίζεται σε δύο τάξεις της Δ΄ δημοτικού. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 13 μαθητές, 8 κορίτσια και 5 αγόρια και ήταν το Δ2. Η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 14 μαθητές, 8 αγόρια και 6 κορίτσια και ήταν το Δ1. Ωστόσο, στην ομάδα ελέγχου οι γονείς ενός μαθητή δεν συναίνεσαν στην συμμετοχή του στην έρευνα και στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επομένως, από τα αγόρια της ομάδα ελέγχου παρέμειναν τα 7. Συνολικά, οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 26. Η απόφαση για την επιλογή των τμημάτων της ίδιας σχολικής μονάδας προέκυψε από το γεγονός πως όλοι οι μαθητές κατοικούν στην ίδια περιοχή και πως στο συγκεκριμένο σχολείο η τάξη της Δ΄ δημοτικού αποτελούνταν από δύο τμήματα. Ύστερα, μέσω κλήρωσης ανάμεσα στα δύο τμήματα της Δ΄ τάξης επιλέχθηκε ποια θα είναι η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου.

Θετικός παράγοντας για την εξέλιξη και αξιολόγηση της έρευνας ήταν το γεγονός πως ερευνήτρια δίδασκε στα συγκεκριμένα τμήματα του ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός του σχολείου και αξιοποίησε της τεχνικές της Δραματικής Τέχνης ως εμπυχώτρια (Neelands, 2006).

5.4.2 Διαδικασία της έρευνας

Η ερευνήτρια, προτού την κυρίως έρευνα, εφάρμοσε μια προέρευνα σε ομάδα μαθητών που δεν θα συμμετείχε στην κυρίως έρευνα σε ένα τμήμα της Δ΄ δημοτικού που αποτελούνταν από 12 μαθητές. Διενεργήθηκαν 3 παρεμβάσεις με στόχο να αξιολογηθεί η διαδικασία της έρευνας. Η εκτίμηση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε συνδυασμό με τον Έντεχνο Συλλογισμό και εάν μπορεί τελικά να αξιολογηθεί η θετική επίδραση στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών.

Στη συνέχεια η Διεύθυνση του σχολείου ενημερώθηκε για τους σκοπούς της έρευνας, δίνοντας την άδεια να διεξαχθεί στον χώρο του σχολείου με όλες τις απαραίτητες ενέργειες.

Η ερευνήτρια αφού είχε σημειώσει ότι θα χρειαζόταν για την έρευνα της μέσω της προέρευνας, ενημέρωσε τους γονείς των μαθητών των τμημάτων που θα έπαιρναν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα. Στους γονείς-κηδεμόνες δόθηκε μια υπεύθυνη δήλωση συναίνεσης όπου ενημερώνει τους στόχους της έρευνας και τους ζητείται η

άδεια για να συμμετέχουν τα παιδιά τους στην ερευνητική διαδικασία. Καθώς οι γονείς-κηδεμόνες έδωσαν την συγκατάθεση τους για την συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια στους μαθητές των τάξεων. Οι δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου, συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια πριν την έναρξη των παρεμβάσεων (pre-test) και ύστερα από το τέλος των παρεμβάσεων (post-test). Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 22 ερωτήσεις οι οποίες μετρούν την ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων απέναντι σε διάφορες συνθήκες που αντιμετωπίζουν άλλοι και έχουν σχέση με συναισθήματα. Οι απαντήσεις είναι με «Ναι» ή «Όχι» όπου μέσα από αυτές δηλώνεται η χαμηλή και υψηλή ενσυναίσθηση στους συμμετέχοντες (Bryant, 1982).

Η έρευνα ξεκίνησε αρχές Δεκεμβρίου και τελείωσε αρχές Μαρτίου (2^ο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς) και οι παρεμβάσεις γίνονταν μια φορά την εβδομάδα. Ο αριθμός των παρεμβάσεων ήταν 12 και οι κύκλοι δράσης ήταν τέσσερις. Ανάλογα με τις δράσεις και την ανταπόκριση της ομάδας η ερευνήτρια αξιολογούσε το υλικό και κάθε επόμενη παρέμβαση διαμορφωνόταν ανάλογα.

Η ερευνήτρια επέλεξε την «τριγωνοποίηση», χρησιμοποίησε ποσοτικά και ποιοτικά μέσα για την συλλογή των δεδομένων της έρευνας καθώς η στρατηγική αυτή επιτρέπει την ασφαλή διεξαγωγή συμπερασμάτων (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Ποιοτική ανάλυση δεδομένων

6.1 Προσωπικό ημερολόγιο παρατήρησης

Κατά τη διάρκεια της μελέτης, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε προσωπικό ημερολόγιο παρατήρησης για να καταγράψει γεγονότα και συμπεριφορές των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Σκοπός του ημερολογίου είναι να καταγραφούν στοιχεία που θα βοηθήσουν στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της κάθε παρέμβασης προκειμένου να βελτιωθεί, κάθε φορά που χρειάζεται, η ποιότητα των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις ανάγκες της ομάδας.

Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε το ημερολόγιο για να καταγράψει τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων, τα χρονικά ζητήματα που μπορεί να προέκυπταν, δραστηριότητες που δυσκόλεψαν τους συμμετέχοντες, ομαδικές δραστηριότητες, έκφραση συναισθημάτων, αντιδράσεις συμμετεχόντων, χρήση αντικειμένων κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων (κουτιά, μπάλες, νήματα κ.λπ.) κ.λπ.

Η αξιολόγηση των δεδομένων του ημερολογίου οδηγεί σε κάποια αρχικά συμπεράσματα σχετικά με το ζητούμενο της έρευνας τα οποία όμως δεν είναι απόλυτα (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Ωστόσο, τα στοιχεία που συλλέχθηκαν μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διάφορες μελέτες στο μέλλον, μέσω των οποίων προκύπτουν θέματα για περαιτέρω αναθεώρηση και ανάλυση (Αυγητίδου, 2011). Το προσωπικό ημερολόγιο παρατήρησης είναι ιδιαίτερα χρήσιμο καθώς επιτρέπει στους ερευνητές να χρησιμοποιούν τα δεδομένα που προκύπτουν για επανεξέταση και αξιολόγηση της κάθε παρέμβασης και να είναι ευέλικτοι σε τυχόν αλλαγές, αποφεύγοντας τις προσωπικές παρατηρήσεις (Hopkins, 1985).

6.2 Κριτικός φίλος

Η ύπαρξη «κριτικού φίλου» θεωρείται σημαντική για την ενίσχυση και την αξιοπιστία της έρευνας (Σαραφίδου, 2011). Στη δική μας περίπτωση, η δασκάλα της τάξης είχε το ρόλο αυτό και με τις συζητήσεις και τις παρατηρήσεις της στήριξε την ερευνά μου σε όλη τη διάρκειά της. Η εμπειρία της ωφέλησε την ανατροφοδότηση μετά από κάθε παρέμβαση και με βοήθησε να δω σημεία τα οποία λειτούργησαν θετικά στην υλοποίηση των επόμενων παρεμβάσεων. Τέλος, μέσω της ανταλλαγής απόψεων, εντυπώσεων αλλά και πληροφοριών, ενισχύθηκε γενικότερα η ερευνητική μου διάθεση και το τελικό αποτέλεσμα της ερευνάς μου.

6.3 Συμμετοχική παρατήρηση

Καθώς η ομάδα είναι μικρού μεγέθους ενδείκνυται να χρησιμοποιηθεί η συμμετοχική παρατήρηση ως ένα ακόμα ποιοτικό εργαλείο συλλογής δεδομένων (Κυριαζή, 2002). Όπως αναφέρει η Σακαλίδου (2012) η συμμετοχική παρατήρηση προσφέρει την ευκολία άμεσης αλλαγής με στόχο να καλύπτει τυχόν ανάγκες της ομάδας και με αυτόν τον τρόπο να σημειώνονται συμπεριφορές και αντιδράσεις των συμμετεχόντων που θα ήταν αδύνατο να παρατηρηθούν διαφορετικά.

Η ερευνήτρια εμπλέκοντας τον εαυτό της στις δράσεις των παρεμβάσεων παρακολουθεί την εξέλιξη των αποτελεσμάτων και την σκέψη των συμμετεχόντων καθώς γίνεται μέλος της ομάδας. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison, (2008) η συμμετοχική παρατήρηση, σαν ποσοτικό εργαλείο, δεν μπορεί να καταλήξει σε συμπεράσματα καθώς χρειάζεται ο συνδυασμός των δεδομένων από την συνολική παρατήρηση των δράσεων. Η ερευνήτρια κατέγραφε στο ημερολόγιο της τις παρατηρήσεις που παρατηρούσε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων.

6.4 Τεκμήρια μαθητών

Σύμφωνα με την Κωστή (2016) τα τεκμήρια των συμμετεχόντων αποτελούν σημαντικό εργαλείο της έρευνας καθώς μέσω του σχολιασμού των μαθητών για τις δράσεις σχηματίζεται η εξελικτική τους πορεία κατά τη συνολική διάρκεια της έρευνας. Τα τεκμήρια αυτά αποτελούνται από ζωγραφιές, σημειώσεις, απόψεις και αποτίμηση των παρεμβάσεων μετά το τέλος τους.

Επιπλέον, οι μαθητές σχολίαζαν θετικά τους πίνακες των παρεμβάσεων μέσα στα ημερολόγια τους. Οι πίνακες επιλέχθηκαν με βάση το στόχο της κάθε παρέμβασης και πώς αυτό το στοιχείο αποτυπωνόταν σε αυτούς για να το αντιληφθούν σε αρχικό επίπεδο οι μαθητές.

6.5 Περιγραφή παρεμβάσεων

Το πρόγραμμα των παρεμβάσεων είχε σαν στόχο να καλλιεργήσει την έννοια της ενσυναίσθησης στους μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας. Ύστερα από έρευνα για το τι είναι η έννοια της ενσυναίσθησης και πως φανερώνεται στις πράξεις και στην καθημερινότητα κάποιου η ερευνήτρια κατέληξε σε ενότητες που μπορούσε να αναπτύξει τον όρο αυτόν. Μερικά παραδείγματα είναι: η διαφορετικότητα, το δίκαιο και το άδικο, η μετανάστευση, η φροντίδα των ζώων, η κοινωνική ευθύνη, κτλ.

Ύστερα η ερευνήτρια ερεύνησε πίνακες ζωγραφικής πάνω στους οποίους μπορούσε να στηρίξει το θέμα της κάθε παρέμβασης. Οι πίνακες που επιλέχθηκαν εξυπηρετούσαν το θέμα της κάθε παρέμβασης και εντάσσοντας τις ρουτίνες σκέψης του Artful Thinking η ομάδα κατέληγε σε μια ιστορία ή σε ένα πλαίσιο όπου ύστερα οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης μπορούσαν να καλλιεργήσουν το θέμα και να επηρεάσουν θετικά τους μαθητές ως προς το ζητούμενο της έρευνας: την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Οι παρεμβάσεις πάντα ξεκινούσαν με την παρατήρηση του πίνακα ζωγραφικής από τους μαθητές. Αφού οι μαθητές παρατηρούσαν τον πίνακα ανάλογα με την ρουτίνα σκέψης που είχε επιλέξει η ερευνήτρια, η οποία ενίσχυε το θέμα της παρέμβασης και προσαρμοζόταν με τη θέση της ομάδας τη συγκεκριμένη στιγμή, οι μαθητές εξέφραζαν σκέψεις, ιδέες, λέξεις, απορίες για τον πίνακα, τους χαρακτήρες τους και την ιστορία που μπορεί να κρύβεται πίσω από αυτόν.

Ύστερα, συγκεντρώνοντας τις πληροφορίες, οι μαθητές κατέληγαν σε μια ιστορία που φαντάζονταν πως ταιριάζει στον πίνακα. Η ερευνήτρια σύμφωνα με τον χαρακτήρα του πίνακα κάθε φορά εμπλούτιζε τη δράση με αντικείμενα που ταίριαζαν σε αυτόν. Να σημειώσουμε πως η ερευνήτρια είχε μαζί της κάθε φορά και επιπλέον αντικείμενα που μπορούσαν να ενταχθούν σε φανταστικούς χαρακτήρες που μπορεί οι μαθητές να σκέφτονταν για την εξέλιξη της ιστορίας, π.χ. καπέλο, φουλάρι, κουτί, σακάκι, κτλ.

Όταν η ιστορία ολοκληρωνόταν η ερευνήτρια επέλεγε δραματικές τεχνικές που εξυπηρετούσαν τον σκοπό της παρέμβασης. Το πλάνο των τεχνικών αυτών βοήθησε την ερευνήτρια να εστιάσει στον χαρακτήρα του πίνακα κάθε φορά και ταυτόχρονα οι μαθητές, με αυτές τις τεχνικές μπορούσαν «να μπουν στη θέση του», και έτσι μπορούσε να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση που ήταν το ζητούμενο της έρευνας.

Κατά το τέλος των παρεμβάσεων ο αναστοχασμός της ομάδας εστίαζε στο θέμα της κάθε παρέμβασης και προωθούσε την σκέψη των μαθητών ως προς το πως

ένιωσαν, τι σκέφτηκαν, τι εύχονται, τι λειτούργησε θετικά προς τον καθένα ατομικά. Μια ατομική αξιολόγηση μέσω των τεκμηρίων των μαθητών και μέσω της έκφρασης προς τις δράσεις που έλαβαν μέρος και πως αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην καθημερινότητα τους, ως προς τους εαυτούς τους αλλά και ως προς του συνόλου που αλληλοεπιδρούν.

6.6 Παρουσίαση ευρημάτων ποιοτικής έρευνας

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι δώδεκα παρεμβάσεις που έλαβαν χώρο στην αίθουσα της πειραματικής ομάδας. Οι σημειώσεις της ερευνήτριας σε συνδυασμό με την συμμετοχική παρατήρηση και τα τεκμήρια των μαθητών έφεραν τα παρακάτω αποτελέσματα.

Α΄ Κύκλος Παρεμβάσεων:

Οι πίνακες που χρησιμοποιήθηκαν στον πρώτο κύκλο παρεμβάσεων ήταν οι εξής: Children playing (1992) της Elena Kostenko, Merry Christmas (1891) του Viggo Johansen και Belsky, At the School Door (1897) του Nikolai Bagdanov.

Το ζητούμενο στον πρώτο κύκλο παρεμβάσεων ήταν οι μαθητές να κατανοήσουν την έννοια της ενσυναίσθησης, να μπου μεταφορικά στη θέση του άλλου. Καθώς ξεκινήσαμε τις παρεμβάσεις το κλίμα της ομάδας ήταν ενθουσιώδες και χαρούμενο. Οι μαθητές εισέρχονταν μέσα στην τάξη με δεκτική διάθεση και περιέργεια για το τι θα ακολουθούσε στη συνέχεια. Η εμπυχώτρια έχοντας το πρόγραμμα των παρεμβάσεων ξεκινούσε δραστηριότητες που εξυπηρετούσαν το ζέσταμα της ομάδας, την ενεργοποίηση του σώματος, την εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη της, τη συνεργασία καθώς και την αντίληψη του χώρου. Οι δραματικές τεχνικές που χρησιμοποιούνταν κάθε φορά στόχευαν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών μέσω του Έντεχνου Συλλογισμού σε συνδυασμό με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Αρχικά, η εμπυχώτρια εξήγησε τους λόγους των συναντήσεων και έκανε μια εισαγωγή στην έννοια της ενσυναίσθησης. Οι περισσότεροι μαθητές είχαν ξανακούσει τον όρο αλλά δεν γνώριζαν τι σήμαινε. Ακούστηκαν διάφορες ερμηνείες όπως: «...είναι το συναίσθημα που έχεις για τους άλλους..., είναι να λυπάσαι αυτούς που παθαίνουν κάτι..., είναι να καταλαβαίνεις τους άλλους...». Οι μαθητές ήταν περιεργοί και εξέφρασαν απορίες ως προς το τι θα συμβεί: «...θα γράφουμε κυρία; ... εγώ βαριέμαι να γράφω..., δεν θα κάνουμε θεατρική αγωγή;...».

Οι αρχικές δραστηριότητες των παρεμβάσεων ενίσχυαν το κυρίως θέμα της κάθε παρέμβασης και προετοίμαζαν τους μαθητές για τις δραστηριότητες που συνδέονταν με το θέμα της. Κατά τη διάρκεια του πρώτου κύκλου παρεμβάσεων, ιδιαίτερα στις δύο πρώτες συναντήσεις υπήρχε έντονη φασαρία από κάποιους μαθητές με αποτέλεσμα η ροή του μαθήματος να διακόπτεται συχνά. Διακρινόταν μια ένταση καθότι οι μαθητές την προηγούμενη ώρα είχαν το μάθημα της φυσικής αγωγής και η ομάδα ερχόταν στην τάξη αρκετά αναστατωμένη και καθυστερούσε να εγκλιματιστεί.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια του πρώτου κύκλου παρεμβάσεων έδειξαν πως οι μαθητές μέσω των δράσεων ήταν πρόθυμοι να παίξουν και να μοιραστούν τη χαρά τους μέσα στο φιλικό και ευχάριστο κλίμα της ομάδας. Παρατηρήθηκε πως υπήρχαν κάποιες εντάσεις ανάμεσα στα αγόρια της τάξης οι οποίες παραμερίζονταν με τον καιρό πιο σύντομα μέσω των δράσεων που προωθούσαν την ομαδική αλληλεπίδραση. Επιπλέον, οι ασκήσεις που μιλούσαν για τον εαυτό τους κέντριζαν το ενδιαφέρον της υπόλοιπης ομάδας και όταν παρατηρούνταν ομοιότητες ανάμεσα στα μέλη της αναπτυσσόταν σταδιακά η καλή σχέση μεταξύ τους. Τα γέλια ήταν έντονα και υπήρχε ενθουσιασμός για τα κοινά στοιχεία που είχαν μεταξύ τους. Σε δραστηριότητες όπου οι μαθητές χωρίζονταν σε ζευγάρια φάνηκε, αρχικά, η δυσκολία που είχαν να διαλέξουν κάποιον άλλον πέρα από τον φίλο τους και τις πρώτες φορές κατέληγαν τα ίδια ζευγάρια. Οι ασκήσεις που στόχευαν σε ομαδική δραστηριότητα ή αντίστοιχα σε ζευγάρια επαναλήφθηκαν αρκετές φορές και μερικοί μαθητές εξέφρασαν την άρνησή τους ως προς την επανάληψη αυτών. Η πλειοψηφία της τάξης ανυπομονούσε να παίξει και υπήρχε ευχάριστη ατμόσφαιρα. Στη δραστηριότητα «ο καθρέπτης-με συναισθήματα» τα ζευγάρια ήταν φίλοι και στην αρχή υπήρξαν αρκετά γέλια και δεν υπήρχε συγκέντρωση, ωστόσο, όταν η εμψυχώτρια δυνάμωσε την μουσική που χρησιμοποιούσε σαν «χαλί» σε όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων, οι φωνές και τα γέλια μειώθηκαν. Η χαλαρωτική μουσική βοήθησε στη συγκέντρωση των μαθητών και μπόρεσαν να αποδώσουν τις κινήσεις που έβλεπαν καθώς και τα συναισθήματα. Τα μέλη της ομάδας δεν έδειξαν ιδιαίτερη δυσκολία ως προς το να εκτεθούν μπροστά στους υπόλοιπους, όταν όμως κάποιοι μαθητές δίσταζαν οι υπόλοιποι τους προέτρεπαν να ξεπεράσουν την ντροπή τους και να παίξουν. Μερικές φράσεις των παιδιών ήταν: «...δεν πειράζει αν κάνεις λάθος..., ...κανένας δεν θα κοροϊδέψει..., ...μην φοβάσαι, είμαστε μια ομάδα...».

Οι διαδικασίες παρατηρήσεις των πινάκων ζωγραφικής κέντριζαν το ενδιαφέρον των μαθητών και προσπαθούσαν να τους παρατηρήσουν. Η συγκεκριμένη δράση δυσκόλεψε κάποιους μαθητές καθώς δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν και ένιωθαν πως δεν μπορούσαν να περιμένουν τους υπόλοιπους; «... κυρία, βαρέθηκα..., κυρία, θα περιμένουμε πολύ ακόμα; ..., ... τι κοιτάτε τόση ώρα;...». Το σύνολο της τάξης ήταν πρόθυμο να εκφράσει τις ιδέες του με αφορμή τους πίνακες, ωστόσο παρατηρήθηκε πως δύο μαθητές δυσκολεύονταν να συμμετέχουν καθώς θεωρούσαν πως θα πουν κάτι λάθος. Κάποιοι μαθητές, επίσης, δεν συμφωνούσαν με μερικές από τις ιδέες που ακούγονταν και διέκοπταν τη ροή του μαθήματος. Μερικές φράσεις των μαθητών ήταν: «...είναι η δική μου ιδέα για τον πίνακα..., ...ο καθένας σκέφτεται διαφορετικά..., ...θα μιλήσεις όταν έρθει η σειρά σου...».

Οι ιστορίες που προκύπταν με βάση τις παρατηρήσεις μέσω της τεχνικής του Artful Thinking έβρισκαν σύμφωνο το σύνολο των παιδιών. Τα θέματα που αφορούσαν πιο πολύ την ηλικία τους (απομόνωση παιδιών από το παιχνίδι, καινούργιος μαθητής στο σχολείο) επειδή είχαν κοινά βιώματα ήταν πιο εύκολο να ταυτιστούν. Μερικές δηλώσεις των παιδιών που ακούστηκαν ήταν: «...και εμένα μια φορά δεν με έχουν παίξει..., ...μια φορά δεν μου μιλούσαν γιατί δεν με ήξεραν ποια είμαι στο χορό..., παλιά, όταν ήμουν νηπιαγωγείο, τα παιδιά δεν με έπαιζαν...». Στις αρχικές δράσεις κάποιοι μαθητές εξέφρασαν την άρνηση τους να γνωρίσουν κάποιον καινούργιο με τις δικαιολογίες: «...δεν είναι φίλος μου..., ...δεν τον ξέρω..., ...δεν θέλω καινούργιους φίλους...», όμως καθώς η παρέμβαση συνεχιζόταν και ακούγονταν θετικές δηλώσεις υπέρ του ρόλου-χαρακτήρα που είχαμε εστιάσει μπορούσαν να κατανοήσουν τη θέση του. Μερικές εκφράσεις που ακούστηκαν: «...φαντάσου να ήσουν εσύ στη θέση του αγοριού..., ...θα ήθελες να είσαι μόνος σου;..., ...γιατί να μην γνωρίζεις καινούργια παιδιά;...».

Οι παρεμβάσεις έκλειναν πάντα με αναστοχασμό και οι μαθητές καλούνταν να σχολιάσουν από τη δική τους θέση όλα αυτά που αναφέρθηκαν στην κάθε παρέμβαση, όπως επίσης και μια προσωπική θέση ως προς την εξέλιξη της. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν τα εξής: «...πέρασα πολύ ωραία και ενδιαφέροντα..., ...ένιωσα πως πολλά παιδιά δέχονται bullying..., στο σημερινό μάθημα κατάλαβα πως δεν κάνουμε διακρίσεις από την εμφάνιση..., ένιωσα πως μπορεί να νιώθουν τα παιδιά που δεν τα παίζουν...».

Εντύπωση στους μαθητές έκανε ο πίνακα ζωγραφικής της δεύτερης παρέμβασης (Merry Christmas - 1891) καθώς η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την

τελευταία εβδομάδα προτού κλείσουν τα σχολεία για τις διακοπές των Χριστουγέννων. Η διάθεση τους ήταν εορταστική και σε συνδυασμό με τον στολισμό της τάξης υπήρξε μια ατμόσφαιρα αρκετά δημιουργική και σύμφωνα με το πνεύμα των Χριστουγέννων.

Β΄ Κύκλος Παρεμβάσεων:

Οι πίνακες που χρησιμοποιήθηκαν στο δεύτερο κύκλο των παρεμβάσεων ήταν οι εξής: Portrait of Dora Maar (1937) του Pablo Picasso, Girl at Mirror (1954) του Norman Rockwell και Τιτίκα (1885) του Πανώριου Κων/νου.

Ο δεύτερος κύκλος των παρεμβάσεων ενίσχυσε τα ζητούμενα του πρώτου κύκλου. Αυτό που άλλαξε η εμπυχώτρια ήταν οι δραστηριότητες του δεύτερου κύκλου ως προς την ποσότητα. Ο χρόνος δεν εξυπηρετούσε ώστε να πραγματοποιηθούν όλες οι δράσεις γι' αυτό και περιορίστηκαν. Παρατηρήθηκε επίσης πως επειδή το τμήμα την προηγούμενη ώρα είχε το μάθημα της φυσικής αγωγής η ομάδα ερχόταν στην τάξη αρκετά αναστατωμένη και καθυστερούσε να εγκλιματιστεί κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Η εμπυχώτρια θεώρησε πως για να βοηθήσει τους μαθητές να κατευνάσουν την ένταση τους από την προηγούμενη ώρα θα ήταν λειτουργικό να βάλει από πριν μουσική να ακούγεται. Καθώς οι μαθητές έμπαιναν στην αίθουσα άκουγαν την χαλαρωτική μουσική που έπαιζε και αντιλαμβάνονταν την ενέργεια του χώρου και αυτό που θα ακολουθούσε. Θετικά λειτούργησε η τοποθέτηση της μουσική πριν την έναρξη των παρεμβάσεων.

Καθώς οι παρεμβάσεις εξελίσσονταν τα παιδιά είχαν προσαρμοστεί στη ροή τους και ανυπομονησία παρατηρήθηκε ως προς το τι θα ακολουθήσει ύστερα. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με τα αντικείμενα των παρεμβάσεων και στον δεύτερο κύκλο των παρεμβάσεων κατάφεραν να τα εντάξουν πολύ πιο δημιουργικά στις δράσεις. Ιδιαίτερα στην τεχνική «αντικείμενο και μεταμόρφωση» οι μαθητές κατάφεραν να κατανοήσουν τη θέση του άλλου μέσω των αντικειμένων καθώς μέσω της χρήσης τους μπορούσαν να φανταστούν τον χαρακτήρα του πίνακα στην καθημερινότητά του και μπόρεσαν να «μπουν στα παπούτσια του». Επίσης παρατηρήθηκε πως οι μαθητές που στις πρώτες παρεμβάσεις δήλωναν έναν δισταγμό ως προς τη συμμετοχή σε δραστηριότητες κατάφεραν με περισσότερη δεκτικότητα να ενταχθούν σε αυτές. Ειδικά στην δραστηριότητα «δυναμικές εικόνες» δύο από τους μαθητές που φαινόταν να δίσταζαν μπόρεσαν να δημιουργήσουν τις δύο από τις τρεις ομάδες.

Οι μαθητές, μέσω της κατανόησης της θέσης του άλλου, μπόρεσαν και ταυτίστηκαν με τους ήρωες αφού μπόρεσαν να αναγνωρίσουν κάποια κοινά συναισθήματα και κοινές εμπειρίες. Μερικές φράσεις που ακούστηκαν: «... και εμένα δεν με έχουν κάνει παρέα μια φορά..., ...έχω κλάψει και εγώ όταν δεν με έπαιζαν..., ...όταν ήμουν μικρή με κορόιδευαν γιατί έχω σγουρά μαλλιά...». Σημαντικό ζητούμενο επίσης είναι η εξωτερίκευση των συναισθημάτων καθώς μέσω αυτών μπορούν οι γύρω μας να μας καταλάβουν. Παρατηρήθηκε πως στη δραστηριότητα «Ημερολόγιο» της τέταρτης παρέμβαση στη σειρά οι απόψεις και οι ιδέες των μαθητών ήταν αρκετά έντονες και αποτύπωναν το συναίσθημα που μπορεί να ένιωθε η κοπέλα ανάλογα με την κατάσταση που αντιμετώπιζε. Μερικές φράσεις που γράφτηκαν από τους μαθητές στο ημερολόγιο της κοπέλας ήταν: «... θέλω να με κάνουν παρέα τα παιδιά και να με κάνουν φίλη τους..., ...στο σχολείο σήμερα πάλι με κορόιδευαν..., ...ελπίζω του χρόνου να με κάνουν όλα τα παιδιά φίλη τους...». Επιπλέον έγινε μια προσπάθεια ώστε οι μαθητές να αποδεχτούν τη δική τους διαφορετικότητα αλλά και να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στην εικόνα του εαυτού τους. Σκέψεις και απόψεις που ακούστηκαν: «...εγώ θα ήθελα να έχω πιο μακριά μαλλιά..., ...εμένα δεν μου αρέσει το χρώμα των μαλλιών μου..., ...εμένα μου αρέσει πολύ το χρώμα των ματιών μου..., ...δεν θα ήθελα να αλλάξω κάτι πάνω μου...». Μέσω της αποδοχής της διαφορετικότητας του εαυτού προωθήθηκε και η ενσυναίσθηση απέναντι στην διαφορετικότητα του άλλου. Καλλιεργήθηκε το αίσθημα αποδοχής σε άτομα με αναπηρίες. Οι μαθητές έλαβαν μέρος σε παιχνίδια όπου εστίασαν σε μια τους αίσθηση και μπόρεσαν να αντιληφθούν τη σημαντικότητα των αισθήσεων αλλά και την ικανότητα των ανθρώπων που μπορεί να στερούνται μια αίσθηση, πως προσαρμόζονται. Επιπλέον, παρατηρήθηκε σε αυτόν τον κύκλο παρεμβάσεων πως τα μέλη της ομάδας λειτούργησαν πιο δεκτικά και χωρίς άρνηση σε ασκήσεις με ζευγάρια. Συγκεκριμένα στην δραστηριότητα «το τζάμι ηχομόνωσης» η πλειοψηφία των μαθητών πιάστηκε από αυτόν που ήταν πιο κοντά του χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία και φάνηκε μέσω ήταν δεκτικοί ως προς αυτό καθώς δεν παραπονέθηκε κανένας.

Στην έκτη παρέμβαση στη σειρά οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό όταν τους ζητήθηκε να αποτυπώσουν στιγμές καθημερινότητας με το κορίτσι της ιστορίας που ήταν κωφό. Οι μαθητές θέλησαν να διορθώσουν το λάθος που έκαναν στην αρχή και φάνηκε στο τέλος της παρέμβασης, κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού, όπου εκφράστηκε από αρκετούς μαθητές η ιδέα πως θα ήθελαν να μάθουν νοηματική γλώσσα για να μπορούσαν να επικοινωνήσουν με το κορίτσι. Το

κλίμα και η διάθεση υποστήριξης προς τον χαρακτήρα του πίνακα εκφράστηκε ακόμα πιο έντονα καθώς η εμπυχώτρια παρατήρησε πως στη δράση «δυναμικές εικόνες», καθώς οι υποομάδες είχαν κάποιον χρόνο για να παρουσιάσουν την καθημερινότητα του κοριτσιού ακούστηκαν οι εξής φράσεις: «...εγώ, μια φορά, που είχα σπάσει το πόδι μου, οι συμμαθητές μου, μου γέμιζαν το μπουκάλι με το νερό από τις βρύσες..., ...όταν είχα χτυπήσει το χέρι μου δεν μπορούσαν να γράψω και η συμμαθήτρια μου μου σημείωνε τις εργασίες μου...». Φάνηκε πως κατανόησαν και το συναίσθημα της θλίψης μέσα από τις δικές τους εμπειρίες και φέρνοντας τες στον ολομέλεια της ομάδας τους καθώς μέσω αυτών προσπαθούσαν να βρουν τρόπο να κάνουν το κορίτσι χαρούμενο και να το εντάξουν στην παρέα του σχολείου.

Η ικανότητα της παρατήρησης και συγκέντρωσης ως προς τους πίνακες ζωγραφικής ενισχύθηκε σε αυτόν τον κύκλο παρεμβάσεων καθώς, όπως προαναφέρθηκε, η ένταση των μαθητών ήταν λιγότερη. Επίσης, οι μαθητές που φάνηκε στον πρώτο κύκλο να μην είναι τόσο πρόθυμοι να εκφράσουν τις ιδέες τους φάνηκε πως ξεπέρασαν την αρχική συστολή τους και ήταν πιο πρόθυμοι να μιλήσουν. Εξακολούθησαν κάποιοι μαθητές να εκφράζουν τη δυσαρέσκεια τους ως προς ιδέες και σκέψεις υπόλοιπων μαθητών αλλά αυτή τη φορά με λιγότερη κριτική.

Οι μαθητές σε αυτόν τον κύκλο των παρεμβάσεων ξεχώρισαν τον πίνακα του Pablo Picasso (Portrait of Dora Maar - 1937) καθώς εστίασαν στην εξωτερική εμφάνιση της κοπέλας. Στην αρχή αρκετοί μαθητές γέλασαν και σχολίασαν έντονα το πράσινο χρώμα. Ύστερα καθώς σχηματίστηκε η ιστορία οι μαθητές χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους μπόρεσαν να εντάξουν την ιδιαιτερότητα της ηρωίδας και να την υποστηρίξουν στις δραστηριότητες που ακολουθούσαν.

Γ' Κύκλος Παρεμβάσεων:

Οι πίνακες που χρησιμοποιήθηκαν στον τρίτο κύκλο των παρεμβάσεων ήταν οι εξής: De Aardappeleters (1885) του Vincent van Gogh, Lunch time (1856) του Felix Schlesinger και The Emigrant (1830-1890) του Edward Charles Barnes.

Ο τρίτος κύκλος των παρεμβάσεων εστίασε στην απελευθέρωση του συνόλου της ομάδας, στην ομαδικότητα, στην πιο ελεύθερη έκφραση ιδεών και απόψεων καθώς και στο να μουν στη θέση του άλλου μέσα από τις ιστορίες που θα δημιουργήσουν μέσω των χαρακτήρων των πινάκων ζωγραφικής.

Στον κύκλο αυτό η έννοια της δικαιοσύνης σε διάφορες καταστάσεις από διάφορους ήρωες, σε διάφορες συνθήκες έκανε τους μαθητές να σκεφτούν και να

καταγράψουν σκέψεις και συναισθήματα ως προς το πως νιώθουν γι' αυτούς που αδικούνται αλλά και πως νιώθουμε όταν μας αδικούν. Προσεγγίζονται ρόλοι μέσα από τις δραστηριότητες που μπορεί να μην συμφωνούν οι μαθητές με τις δράσεις τους και τις απόψεις και γίνεται μια προσπάθεια να βρεθούν δίκαιες και σωστές λύσεις.

Στην παρέμβαση με τον πίνακα «Οι πατατοφάγοι» και συγκεκριμένα στην δραστηριότητα «παγωμένη εικόνα και ανίχνευση σκέψης» οι μαθητές ταυτίστηκαν αμέσως με την οικογένεια και το φτωχικό της σπίτι. Οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό στο να αναπαραστήσουν την φτωχή οικογένεια και ομαδικά προσπάθησαν να μεταμορφώσουν την τάξη στο σπίτι αυτής. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες χωρίς παράπονα. Οι μαθητές που είχαν δείξει δισταγμό και άρνηση στους πρώτους κύκλους παρεμβάσεων ως προς τον χωρισμό ομάδας φάνηκε πως είχαν ξεπεράσει σε μεγάλο βαθμό αυτό το συναίσθημα και μπόρεσαν να συνεργαστούν χωρίς προβλήματα. Η ομάδα φάνηκε πως αντιλήφθηκε την θέση των μελών της οικογένειας και οι μαθητές που ανέλαβαν τον ρόλο των γονέων έδειξαν να είναι αρκετά προστατευτικοί με τα «παιδιά». Κάποιες σκέψεις που μοιράστηκαν οι μαθητές ήταν: *«...εμένα δεν μου αρέσει αυτό που έκανε ο άρχοντας στην οικογένεια μου..., ...δεν είναι δίκαιο που τα ήθελε όλα τα χωράφια δικά του..., ...αυτός, θα του άρεσε να μην έχει να φάει; ..., ...πρέπει να μοιραστεί τα χωράφια, δεν είναι όλα δικά του...».*

Στην δραστηριότητα «δάσκαλος σε ρόλο», όταν η εμπυχωτρία εμφανίστηκε μπροστά στους «κατοίκους» του χωριού ως ο άρχοντας της ιστορίας οι μαθητές ήταν αρκετά σκληροί και επικριτικοί μαζί του. Οι αρχικές λύσεις που δόθηκαν από κάποιους μαθητές ήταν να διώξουν μακριά τον άρχοντα, να τον διώξουν χωρίς φαγητό, να τον κυνηγήσουν. Η εμπυχωτρία, ως εμπλεκόμενη στο δράμα, παρακολούθησε από κοντά τις κουβέντες και τη ροή σκέψης των μαθητών και παρατήρησε πως λόγω θυμού κάποιοι μαθητές κατέληξαν, αρχικά, στο να διώξουν τον άρχοντα χωρίς να ακούσουν τη δική του θέση. Ωστόσο, παρατηρήθηκε πως η πλειοψηφία των μαθητών ήταν διαθέσιμο να ακούσει και την πλευρά του άρχοντα και να εξηγήσει τι του έχει συμβεί. Χαρακτηριστικά ακούστηκαν οι εξής εκφράσεις: *«...αφού ήρθες μέχρι εδώ πρέπει να μας εξηγήσεις..., ...είσαι μόνος σου και θέλεις παρέα γι' αυτό τα κάνεις αυτά; ..., ...δεν θα νιώσεις χαρά παίρνοντας τα χωράφια από ανθρώπους..., ...δεν είναι δίκαιο αυτό που κάνεις...».*

Στον πίνακα ζωγραφικής με τον σκύλο οι μαθητές που είχαν κατοικίδιο ξεκίνησαν και αφηγούνταν ιστορίες με τα δικά τους ζώακια. Η φροντίδα και οι

ανάγκες των ζώων φάνηκε πως ήταν κατανοητές από το σύνολο της ομάδας και πως ακόμα και μαθητές που δεν είχαν κατοικίδιο είχαν να μοιραστούν μια ιστορία με κάποιο ζώο φίλου ή αδέσποτο. Μερικές σκέψεις που μοιράστηκαν οι μαθητές ήταν: *«...κάθε μέρα πηγαίνω βόλτα με το σκυλάκι μου..., ...όταν η γάτα μου ήταν άρρωστη την πήγα στον κτηνίατρο..., ...παίρνω πολύ καλή τροφή για τον σκύλο μου..., ...παίρνω παιχνίδια στον σκύλο μου..., ...βγάζω το παπαγαλάκι μου κάθε μέρα στο μπαλκόνι για να βλέπει τον ουρανό...».*

Επιπλέον, καλλιιεργήθηκε η ενσυναίσθηση απέναντι σε μια άλλη ηρωίδα του πίνακα ζωγραφικής, της μετανάστριας. Σε αυτήν παρέμβαση οι μαθητές εξέφρασαν συναισθήματα θλίψης ως προς την κοπέλα ιδιαίτερα όταν η εμψυχώτρια στο ρόλο της ηρωίδας του πίνακα έγραψε στους γονείς της ένα γράμμα για το τι συμβαίνει και πως νιώθει. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο έπαιξαν τα αντικείμενα της ηρωίδας καθώς οι μαθητές συνδέθηκαν με την ιστορία της και ανακάλυψαν πτυχές του εαυτού της. Οι μαθητές αναρωτήθηκαν πως νιώθουν για τους «διαφορετικούς ήρωες» και πως νιώθουν και οι ίδιοι, οι ήρωες, για τον εαυτό τους. Οι μαθητές ανέφεραν: *«...η οικογένεια της πεινούσε και έπρεπε να βρει λύση..., ...δεν φοβόταν να κάνει μόνη της το ταξίδι..., ...και εγώ θα βοηθούσα την οικογένεια μου..., ...τι πήρε μέσα στη βαλίτσα;..., ...στεναχωριέμαι που είναι τόσο μικρή και έπρεπε να αφήσει την οικογένεια της..., ...αν εγώ έπρεπε να φύγω θα μου έλειπαν οι φίλοι μου από το σχολείο...».*

Οι μαθητές συνολικά εμφάνισαν μια δημιουργικά διάθεση με ιδιαίτερο ενθουσιασμό. Επιπλέον, οι μαθητές ήταν λιγότερο επικριτικοί ως προς τις ιδέες και τις σκέψεις που εκφράζονταν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Η διαδικασία παρατήρησης των πινάκων ζωγραφικής φάνηκε πως γινόταν πια σε λιγότερο χρόνο καθώς οι μαθητές εισέρχονταν μέσα στην τάξη πιο συγκεντρωμένοι και λιγότερο ανήσυχοι. Η μουσική που λειτουργούσε σαν χαλί φάνηκε πως είχε θετική επίδραση ως προς το να κατευνάσει την ένταση των μαθητών. Επίσης οι μαθητές φάνηκε πως πια δεν ενοχλούνταν από τις ομαδικές δραστηριότητες και ούτε δημιουργήθηκε θέμα με άλλα μέλη της ομάδας, όπως συνέβαινε από κάποιους μαθητές στις αρχικές παρεμβάσεις.

Ο πίνακας που ενθουσίασε τους μαθητές ήταν Οι Πατατοφάγοι (1885) του Vincent van Gogh. Αυτό που τους κίνησε αρχικά το ενδιαφέρον ήταν τα ιδιαίτερα χρώματα του πίνακα και ύστερα τα πρόσωπα των πρωταγωνιστών του πίνακα. Στην δραστηριότητα της παγωμένης εικόνας και ανίχνευση σκέψης και οι τρεις ομάδες

επέλεξαν να κάνουν την οικογένεια γύρω από το τραπέζι. Έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό στο να χωρίσουν ρόλους και να μεταμορφώσουν τον χώρο της τάξης όπως μπορούσαν για να αποτυπώσουν το φτωχικό σπίτι της οικογένειας.

Δ΄ Κύκλος Παρεμβάσεων:

Οι πίνακες που χρησιμοποιήθηκαν στον τέταρτο κύκλο των παρεμβάσεων ήταν οι εξής: *Sleeping Dog* (1650) του Gerrit Dou, *Almond Blossoms* (1890) του Vincent van Gogh και *Child with Dove* (1901) του Pablo Picasso.

Ο τέταρτος κύκλος των παρεμβάσεων είχε σαν στόχο την κατανόηση και αποδοχή των συναισθημάτων των άλλων, να κατανοήσουν τη θέση και ιδιαίτερα ως προς τη σχέση των ανθρώπων με τα ζώα και τη φύση. Οι δραστηριότητες των παρεμβάσεων βοηθούν τους μαθητές να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση τους προς τα ζώα, να σκεφτούν τρόπους φροντίδας, προστασίας και ψυχαγωγίας. Η συμπεριφορά των μαθητών προς τη φύση καλλιεργήθηκε με σκοπό οι μαθητές να κατανοήσουν την ανάγκη να την προστατεύουμε. Συζητήθηκε η σχέση του ανθρώπου με τη φύση και πως μπορούν να μάθουν να νοιάζονται. Η τελευταία παρέμβαση κάλεσε τους μαθητές να κάνουν μια μικρή ανασκόπηση στις προηγούμενες παρεμβάσεις και να σκεφτούν κάτι που τους προκάλεσε ενδιαφέρον και κάτι που τους έκανε εντύπωση. Πάλι, οι μαθητές μέσω των δράσεων απέκτησαν ενσυναίσθηση απέναντι στα ζώα και στη φύση. Μπόρεσαν να εκφραστούν με σώμα τους, να εκφράσουν τις απόψεις τους και να εκφραστούν μέσω συναισθημάτων.

Οι μαθητές έδειξαν ενθουσιασμό για άλλη μια φορά ως προς τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων. Οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν από όλους τους μαθητές και ο χρόνος των παρεμβάσεων ύστερα από τις αλλαγές που έκανε η εμψυχώτρια διαμορφώθηκε και ήταν ο κατάλληλος. Η ομάδα ήταν συνεργάσιμη και με διάθεση για πειραματισμό και παιχνίδι. Ο κάθε μαθητής εξέφραζε τις σκέψεις του χωρίς να νιώθει άβολα και με περισσότερο θάρρος. Η υπόλοιπη ομάδα πάντα άκουγε προσεκτικά. Το κλίμα στην τάξη και μεταξύ των μελών της ομάδας ήταν ευχάριστο και οι ομαδικές δραστηριότητες έκαναν τα παιδιά χαρούμενα και γελαστά χωρίς παράπονα.

Ο πίνακας «*Sleeping Dog*» έθιξε το θέμα των αδέσποτων και της ανάγκης που έχει για φαγητό και αγάπη. Η δραματική τεχνική «ρόλος σε τοίχο» ενθουσίασε τους μαθητές καθώς μπόρεσαν να γράψουν συναισθήματα που μπορεί να αισθάνεται ο σκύλος αλλά και συναισθήματα ως προς αυτόν. Μέσω της συγκεκριμένης τεχνικής

μπόρεσαν να καταλάβουν τι μπορεί να αισθάνεται. Μπόρεσαν «να μπουν στη θέση του». Οι μαθητές είπαν: «...νιώθω στεναχώρια..., ...μου λείπουν οι φίλοι μου..., ...γιατί οι άνθρωποι δεν με ταΐζουν..., ...πεινάω πολύ..., ...εμείς τα ζώα θέλουμε φαγητό...». Φάνηκε πως κατανόησαν το συναίσθημα της στεναχώριας και προσπαθούσαν να βρουν έναν τρόπο να βοηθήσουν.

Η ομάδα σε επόμενη παρέμβαση με τον πίνακα «Almond Blossoms» έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για την δραστηριότητα «μανδύα του ειδικού». Έδειξε ιδιαίτερο ενθουσιασμό και ειπώθηκαν πολλές ιδέες όπως: «...φέρτε γρήγορα τη μανικά να ρίζουμε νερό και ειδοποιήστε το ελικόπτερο (πυροσβεστική)..., ...γρήγορα, πρέπει να φύγετε από το σπίτι σας, μόλις ξέσπασε φωτιά στο δάσος (αστυνομία)..., ...πρέπει να βοηθήσουμε τα ζώα του δάσους (εθελοντές)...».

Στην τελευταία παρέμβαση οι μαθητές χαλάρωσαν και αισθάνθηκαν ελεύθεροι και χαρούμενοι μέσω της παντομίμας των ζώων. Οι μαθητές σε τελευταία συζήτηση αναφέρθηκαν στο πως βίωσαν το πρόγραμμα των παρεμβάσεων. Συγκεκριμένα είπαν: «... ήταν πολύ ωραία, κυρία, όλα αυτά που κάναμε..., ...τόρα που τελειώσαμε θα μου λείψουν τα παιχνίδια..., ...ανυπομονούσα να έρθει η Πέμπτη για να κάνουμε μάθημα μαζί σας..., ...μου άρεσε που σας βοηθήσαμε στην εργασία σας...».

Στην ομάδα άρεσε ιδιαίτερα ο τελευταίος πίνακας των παρεμβάσεων, Child with Dove (1901) του Pablo Picasso γιατί, όπως είπαν, συνδύαζε όλα αυτά που κάναμε τον τελευταίο καιρό. Τα ζώα, τη φύση και τους ανθρώπους. Το παιδάκι που αγκάλιαζε το περιστέρι τους ενέπνευσε για την ιστορία που δημιούργησαν και μπόρεσαν να σκεφτούν μέσα σε αυτή και τη φύση. Επίσης, τους άρεσαν τα χρώματα της μπάλας και σκέφτηκαν πως και στα ίδια αρέσει η μπάλα γιατί τους θυμίζει το ποδόσφαιρο.

6.7 Δεδομένα από Κριτικό φίλο:

Η δασκάλα της τάξης βοήθησε στην εξέλιξη της έρευνας αναλαμβάνοντας τον ρόλο του κριτικού φίλου αλλά και ως παρατηρητής της τάξης. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων μας ενημέρωνε για τη θετική εξέλιξη των μαθητών καθώς και διάφορες δυσκολίες που εντόπιζε μέσα στις μέρες που περνούσαν μέχρι την επόμενη παρέμβαση. Ο κριτικός φίλος κατά την εξέλιξη των παρεμβάσεων διαπίστωσε πως είχαν μειωθεί οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών και ιδιαίτερα μεταξύ των αγοριών. Οι μαθητές φάνηκε πως ήταν ιδιαίτερα χαρούμενοι σε σχέση με το άλλο τμήμα της Δ΄ δημοτικού και πιο δεκτικοί στη συνεργασία με την ερευνήτρια. Επιπλέον,

παρατηρήθηκε πως οι μαθητές έκαναν περισσότερη υπομονή όταν κάποιος έπαιρνε το λόγο και πως υπήρχε αποδοχή στη διαφορετική άποψη που μπορεί να ακουγόταν. Η παρατήρηση και η συγκέντρωσή τους αναπτύχθηκε και καλλιεργήθηκε και φάνηκε πως και η ευαισθησία των μαθητών καλλιεργήθηκε θετικά καθώς στην καθημερινότητα φέρονταν με μεγαλύτερη ευγένεια και ενσυναίσθηση. Ο κριτικός φίλος επίσης παρατήρησε πως κάποιοι μαθητές φανέρωσαν ενσυναίσθηση σε καταστάσεις που αντιμετώπιζαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ιδιαίτερα κατά την περίοδο των παρεμβάσεων καθώς και ύστερα του τέλους αυτών.

6.8 Συνολικός σχολιασμός των αποτελεσμάτων της ποιοτικής ανάλυσης

Με βάση τα δεδομένα και την επεξεργασία τους, μέσω των εργαλείων της ποιοτικής έρευνας, η ερευνήτρια κατέληξε στο συμπέρασμα πως ο Έντεχνος Συλλογισμός με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπόρεσε να καλλιεργήσει την έννοια της ενσυναίσθησης στους μαθητές της Δ΄ Δημοτικού.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν δεν μπορούν να γενικευθούν. Συνολικά όμως, οι μαθητές έδειξαν μια ομάδα που ενεργούσε χωρίς προβλήματα και ανταποκρινόταν στις δραστηριότητες των παρεμβάσεων.

Οι πίνακες ζωγραφικής που χρησιμοποιήθηκαν μέσω του *artful thinking* κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων προκάλεσαν ενδιαφέρον στους μαθητές και εξέφρασαν ενθουσιασμό καθώς οι μέρες του προγράμματος περνούσαν. Οι μαθητές με αφορμή τα έργα τέχνης καλλιέργησαν την ικανότητα της παρατήρησης και κάθε φορά εστίαζαν σε παραπάνω λεπτομέρειες. Οι ρουτίνες σκέψεις βοήθησαν τους μαθητές, σε συνδυασμό με κατάλληλες ερωτήσεις από την εμπυχώτρια, να εκφράσουν τις ιδέες τους, τις απόψεις τους αλλά και να ανακαλύψουν ταυτόχρονα διάσημους ζωγράφους. Οι μαθητές από την αρχή των παρεμβάσεων ρωτούσαν ποιου ζωγράφου είναι ο πίνακας και πόσο παλιός είναι. Με αφορμή τους πίνακες ζωγραφικής οι μαθητές μπόρεσαν να ανταλλάξουν θέσεις, να σκεφτούν δημιουργικά ως προς τους ήρωες των πινάκων και το περιβάλλον που αποτυπώνεται, να σχολιάζουν αλλά και να συζητούν. Οι συζητήσεις με το πέρας των παρεμβάσεων γίνονταν πιο δημιουργικές και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών έγινε καλύτερη. Οι πίνακες χρησιμοποιούνταν ως αφορμή για το περιεχόμενο των παρεμβάσεων και των θεμάτων που δούλευε η ομάδα κάθε φορά.

Η Δραματική Τέχνη, στη συνέχεια, συμπλήρωνε τη ροή της κάθε παρέμβασης. Οι μαθητές με βάση τις πληροφορίες που αντλούσαν από τον κάθε πίνακα και σε συνδυασμό με τη φαντασία τους δημιουργούσαν ιστορίες πάνω στις οποίες εφαρμόζονταν τεχνικές δραματικής τέχνης. Κάποιες από αυτές που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα των παρεμβάσεων ήταν: ρόλος σε τοίχο, ανακριτική καρτέλα, παγωμένη εικόνα, δάσκαλος σε ρόλο, καυτή καρτέλα, δυναμικές εικόνες, ομαδικό γλυπτό, μανδύας του ειδικού, κυκλικό δράμα, κτλ. Μέσω των τεχνικών αυτών οι μαθητές μπόρεσαν να εμπνευστούν και να φανταστούν τους ήρωες των ιστοριών και να τους αναπτύξουν, να τους υποστηρίξουν, να τους καταλάβουν και να λειτουργήσουν σαν να ήταν οι ίδιοι. Αναγνώρισαν τα συναισθήματα τους και ανέπτυξαν ενσυναίσθηση ως προς αυτούς και τις καταστάσεις που βίωσαν. Οι μαθητές στην αρχή των παρεμβάσεων έδειξαν να δουλεύουν καλύτερα σε δυάδες από' τι ομαδικά. Με το πέρας του χρόνου έδειξαν πως κατέκτησαν την ομαδική δουλειά και έκφραση, μπόρεσαν να λειτουργήσουν και να πάρουν αποφάσεις για το καλό της ομάδας, για το κοινό καλό. Επιπλέον, μπόρεσαν να μοιραστούν και προσωπικές τους εμπειρίες που πιθανόν να έμοιαζαν με αυτές των ηρώων και κατάφεραν να ταυτιστούν σε έναν βαθμό με αυτούς. Μπόρεσαν «να μπουκ στα παπούτσια του άλλου». Υπήρξαν μαθητές που στην αρχή δυσκολεύτηκαν να εκφραστούν. Όμως η ευχάριστη διάθεση που επικρατούσε στην ομάδα καθώς και η ασφάλεια που ένιωθαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων κατάφεραν να ξεκλειδώσουν και αυτούς τους μαθητές.

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως μέσω ενός προγράμματος διδακτικών παρεμβάσεων μπορεί να καλλιεργηθεί η έννοια της ενσυναίσθησης μέσω του Εντέχνου Συλλογισμού και των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων

7.1 Ερωτηματολόγιο

Η ερευνήτρια για να συλλέξει τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας-δράσης χρησιμοποίησε το ερωτηματολόγιο για την εκτίμηση της ενσυναίσθησης του Bryant (1982), το Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA) και επεξεργάστηκε τα δεδομένα χρησιμοποιώντας τη στατιστική εφαρμογή SPSS (Statistical Package in Social Science). Οι προ- και μετά -δοκιμές με ομάδες ελέγχου συμπεριλήφθηκαν ως μέρος της επαγωγικής στατιστικής για να βοηθήσουν τον οιονεί πειραματικό σχεδιασμό, αλλά το στοιχείο του μη τυχαίου δείγματος εμπόδισε τη γενίκευση (Cohen & Manion, 1994).

Η μετάφραση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ήταν μια διαδικασία χρονοβόρα, καθώς η διαδικασία πραγματοποιήθηκε δυο φορές για να αποφευχθούν συνήθη λάθη (Cohen, Manion, & Morrison, 2008), και το νόημα των ερωτήσεων να μην αλλοιωθεί. Κατά τη διαδικασία ελέγχθηκαν οι ερωτήσεις έτσι ώστε να μην παροτρύνουν τον/την μαθητή/τρια προς μια συγκεκριμένη απάντηση, το λεξιλόγιο να είναι κατανοητό στους συμμετέχοντες στην έρευνα και οι ερωτήσεις να μην έχουν πολλαπλής σημασίας νοήματα. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στους μαθητές, πριν και μετά τις παρεμβάσεις χρησιμοποιώντας ψευδώνυμα για τη διασφάλιση της ανωνυμίας (Τσιώλης, 2014). Οι απαντήσεις των μαθητών δόθηκαν μέσω διχοτομικής προσέγγισης οπού έτσι δηλώνεται η υψηλή ή χαμηλή ενσυναίσθηση (Bryant, 1982) και μέσω αυτού προέκυψε μια σαφής θέση στις ερωτήσεις που διαβάζονταν, γεγονός που έκανε την κωδικοποίηση των δεδομένων της έρευνας χρήσιμη και διευκολυντική (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 422). Επιπλέον, οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες (Lasa Aristu et al., 2008). Οι ερωτήσεις 8, 14, 20, 2, 21, 16, 18, 9, 17 αφορούν την κατανόηση συναισθημάτων, οι ερωτήσεις 1, 11, 13, 5, 10, 3 αφορούν το συναίσθημα της θλίψης και οι ερωτήσεις 4, 19, 12, 7, 6, 15, 22 αφορούν δακρυϊκές αντιδράσεις (Del Barrio et al., 2004).

Ο Bryant υποστηρίζει ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις των ανθρώπων είναι πιο σημαντικές από τις γνωστικές τους αντιλήψεις και προοπτικές. Πολλοί ερευνητές έχουν μελετήσει την ενσυναίσθηση, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα πολλών μελετών, και είναι πλέον σαφές ότι τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, τα οποία συνδυάζουν τις απαντήσεις των ερωτηθέντων χωρίς εξωτερική βοήθεια, είναι η πιο

κοινή μέθοδος για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης (Zhou, Valiente, & Eisenberg , 2003).

7.2 Αποτελέσματα ποσοτικής ανάλυσης

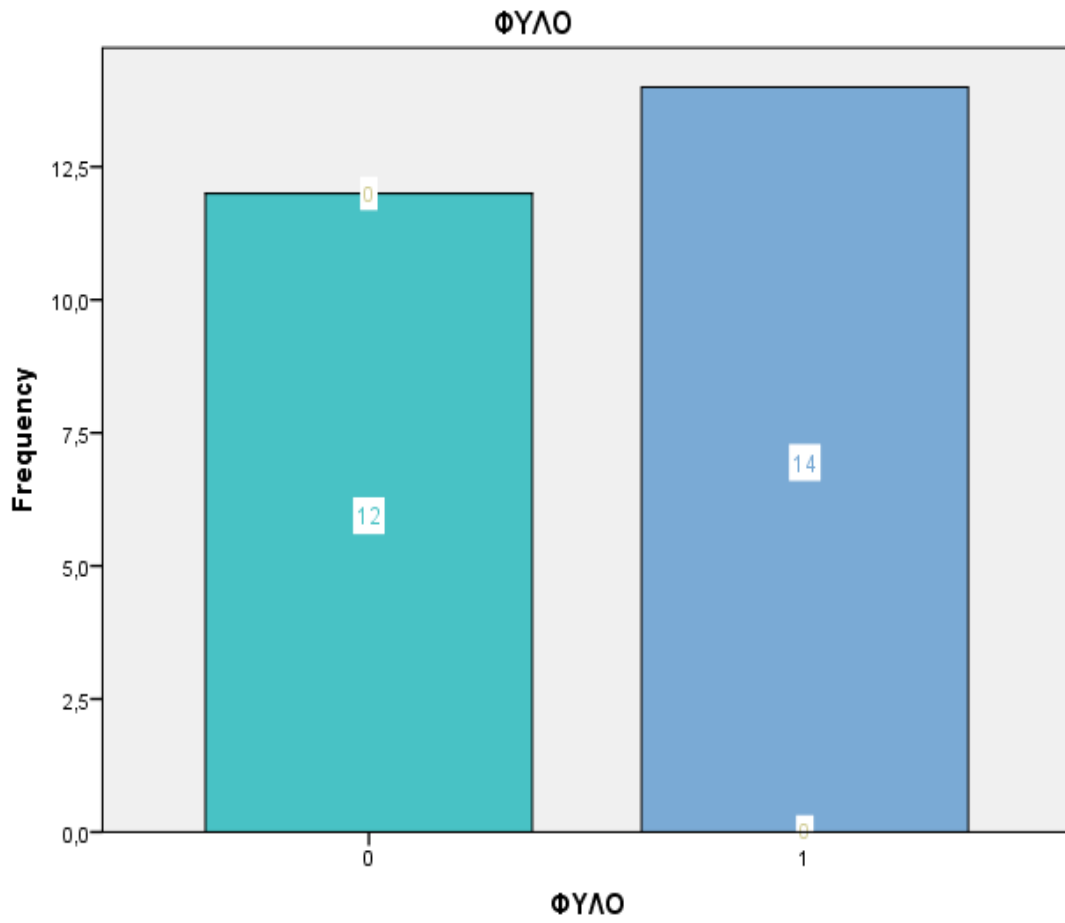
Ο πληθυσμός της μελέτης αποτελείται από 26 παιδιά και συγκεκριμένα από 12 (46,20%) αγόρια και 14 κορίτσια (53,80%), όπως φαίνεται τόσο στον πίνακα συχνοτήτων όσο και στο Γράφημα 1.

Επιπλέον στο Γράφημα 2, παρουσιάζονται οι δύο ομάδες:

- ✓ Δ1 ομάδα ελέγχου, όπου αποτελείται από δεκατρία (13) άτομα (50%)
- ✓ Δ2 πειραματική ομάδα, όπου αποτελείται από δεκατρία (13) άτομα (50%)

ΦΥΛΟ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	12	46,2	46,2	46,2
	1	14	53,8	53,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

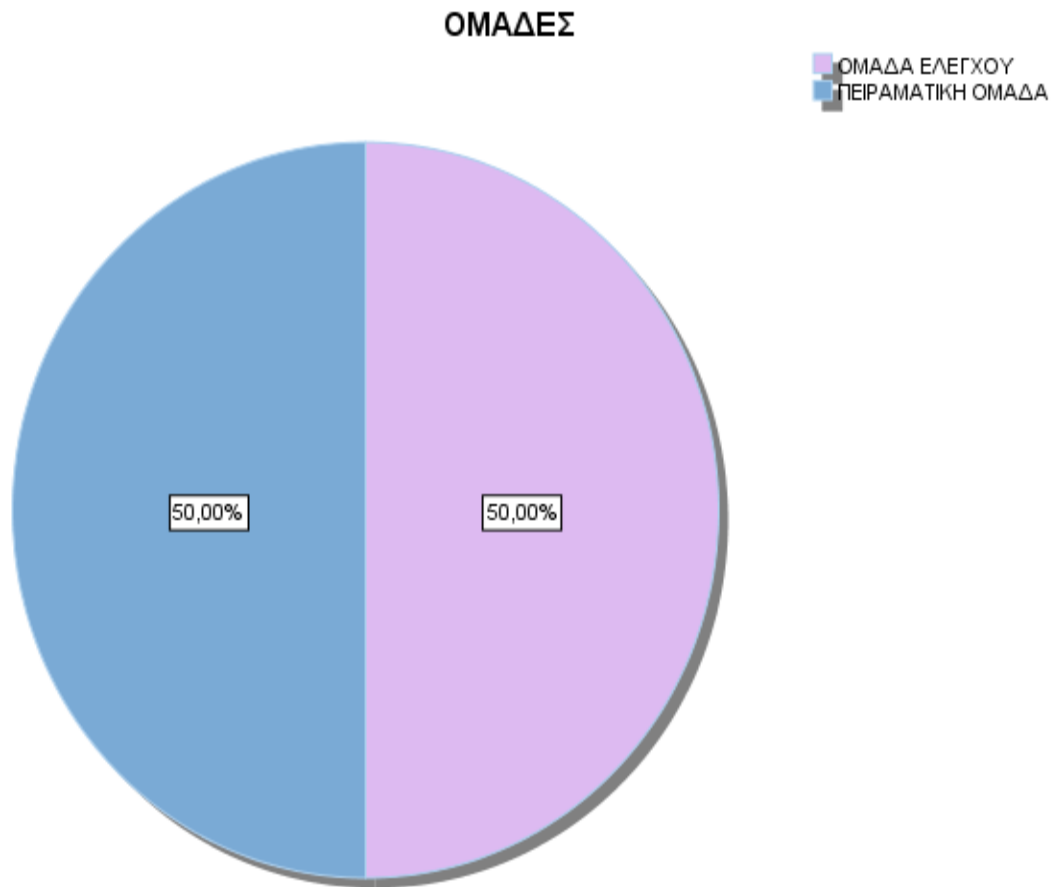
Γράφημα 1: Κατανομή του φύλου στον πληθυσμό της μελέτης



ΟΜΑΔΕΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	13	50,0	50,0	50,0
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	13	50,0	50,0	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Γράφημα 2: Κατανομή των ομάδων του πληθυσμού της μελέτης

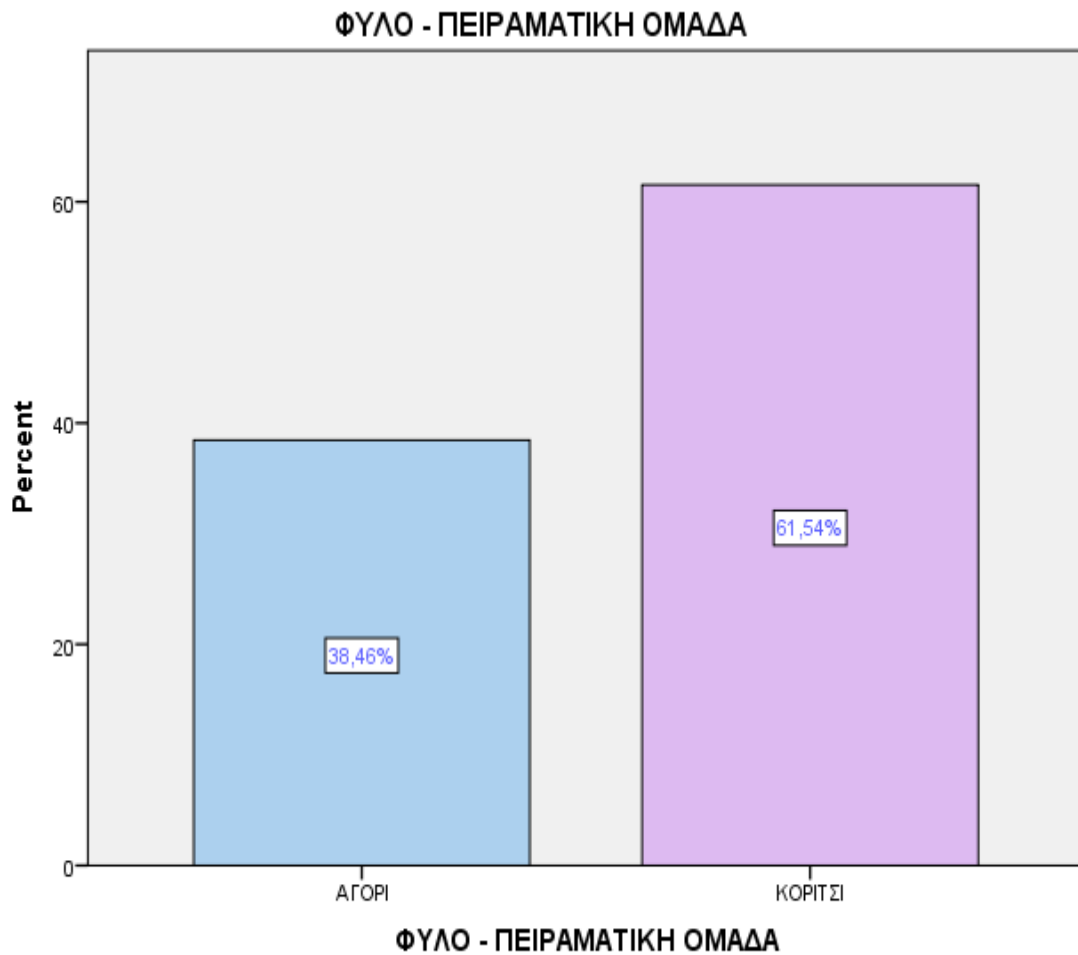


Ακολουθεί η κατανομή του φύλου στην πειραματική ομάδα, η οποία αποτελείται από 8 κορίτσια (61,5%) και 5 αγόρια (38,5%), όπως φαίνεται στο Γράφημα 3, και η κατανομή του φύλου στην ομάδα ελέγχου, η οποία αποτελείται από 6 κορίτσια (46,20%) και 7 αγόρια (53,80%), όπως φαίνεται στο Γράφημα 4.

ΦΥΛΟ - ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,0	5	38,5	38,5	38,5
1,0	8	61,5	61,5	100,0
Total	13	100,0	100,0	

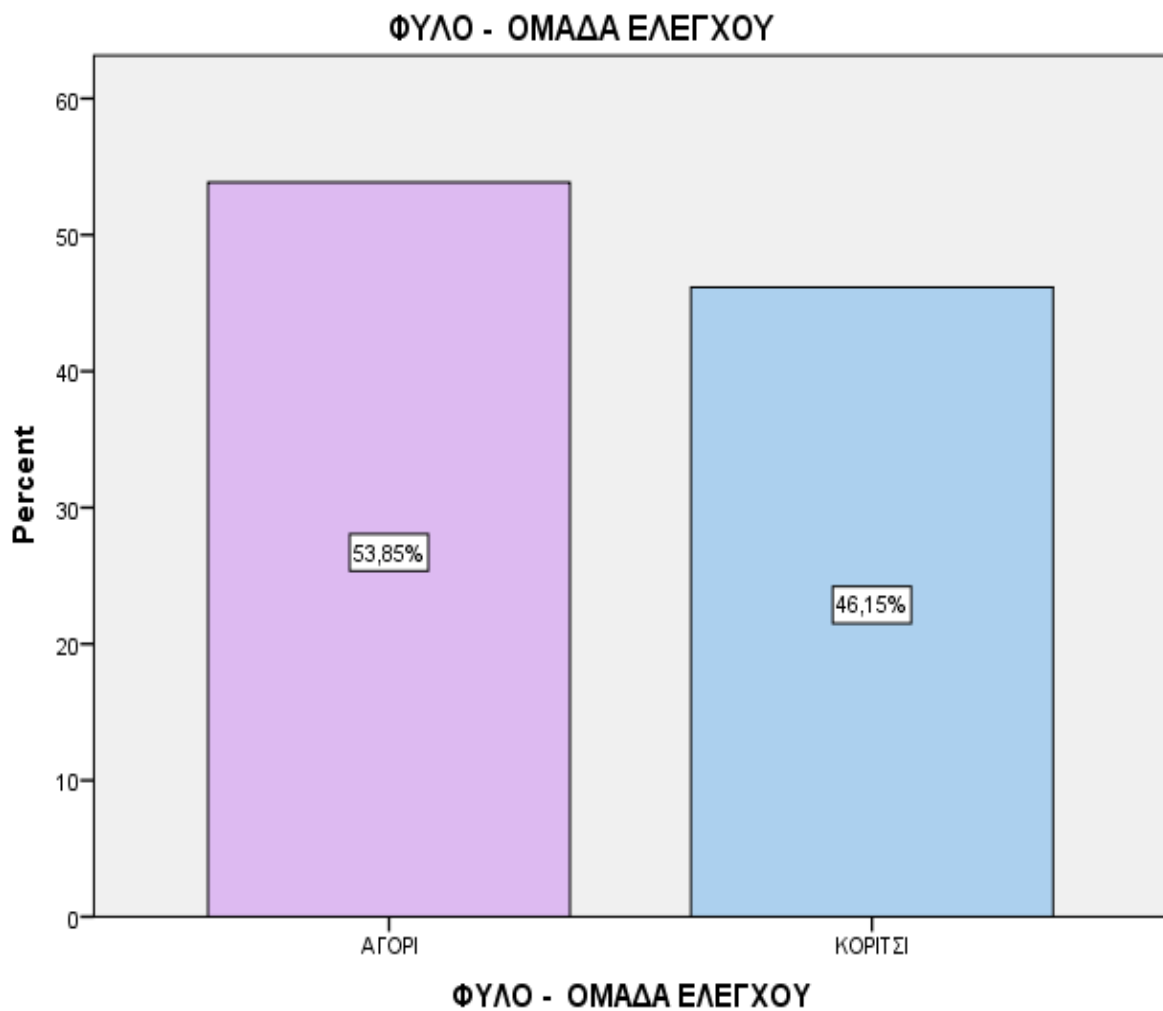
Γράφημα 3: Κατανομή του φύλου στην πειραματική ομάδα



ΦΥΛΟ - ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΓΟΡΙ	7	53,8	53,8	53,8
	ΚΟΡΙΤΣΙ	6	46,2	46,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Γράφημα 4: Κατανομή του φύλου στην ομάδα ελέγχου



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

Δ2 - ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

		Statistics			
		KSBEFORE	STHBEFORE	DABEFORE	PEIRAMATIKHBEFORE
N	Valid	13	13	13	13
	Missing	0	0	0	0
Mean		,4615	,7949	,4725	,5559
Std. Deviation		,25598	,18199	,24317	,12048

		Statistics			
		KSAFTER	STHAFTER	DAAFTER	PEIRAMATIKHAFTER
N	Valid	13	13	13	13
	Missing	0	0	0	0
Mean		,1966	,9487	,6813	,5559
Std. Deviation		,14454	,10507	,26182	,12190

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Συμπεράσματα

8.1 Συμπεράσματα- Αποτελέσματα

Η παρούσα έρευνα είχε σαν στόχο να αποδείξει πως οι μαθητές της Δ΄ δημοτικού μέσω του έντεχνου συλλογισμού-artful thinking σε συνδυασμό με τεχνικές της δραματικής τέχνης να μπορέσουν να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση τους.

Η έρευνα αφορά αποκλειστικά την Δ΄ τάξη του 11^{ου} Δημοτικού Σχολείου Τρίπολης και τα αποτελέσματα δεν γίνεται να γενικευθούν. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ύστερα από την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση είναι θετικά ως προς το ερευνητικό ερώτημα.

Η πειραματική ομάδα μέσω των 12 παρεμβάσεων που εφαρμόστηκαν εξελίχθηκε θετικά ως προς την παρατήρηση έργων τέχνης μέσω του έντεχνου συλλογισμού- artful thinking. Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με διάσημους πίνακες ζωγραφικής και μέσω αυτών αναπτύχθηκε η ικανότητα παρατήρησης. Μπόρεσαν μέσω αυτής να εστιάσουν σε λεπτομέρειες, να περιγράψουν την εικόνα, να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και να ανταλλάξουν ιδέες και απόψεις. Οι πίνακες κέντρισαν το ενδιαφέρον των μαθητών και δημιούργησαν έναν ενθουσιασμό και προσδοκία για την επόμενη συνάντηση. Η επεξεργασία των μαθητών πάνω στους πίνακες ζωγραφικής είχε σαν αποτέλεσμα την δημιουργία ιστοριών και υποθέσεων όπου μέσω αυτών αξιοποιήθηκαν οι τεχνικές της δραματικής τέχνης και αναπτύχθηκαν διάφορες πτυχές και συναισθήματα των μαθητών.

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας με την εφαρμογή των τεχνικών της δραματικής τέχνης μπόρεσαν να παίξουν και να εκφραστούν. Μέσω της παιγνιώδους διάθεσης ανέπτυξαν και εξέλιξαν τις σχέσεις μεταξύ τους και βελτίωσαν την επικοινωνία τους. Η βελτίωση της ομαδικότητας διαπιστωνόταν σε κάθε παρέμβαση και οι μαθητές λειτουργούσαν ευκολότερα και χωρίς να διστάζουν να εκφραστούν. Γέλασαν, συνεργάστηκαν, δημιούργησαν ιστορίες, φαντάστηκαν καταστάσεις και πρόσωπα, προβληματίστηκαν, αντάλλαξαν απόψεις, αυτονομήθηκαν, δημιούργησαν ομάδες, απέκτησαν νέες γνώσεις και είδαν νέες εικόνες.

8.2 Προτάσεις

Ο έντεχνος συλλογισμός- artful thinking σε συνδυασμό με τις τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση μέσω των αποτελεσμάτων που προέκυψαν αποδεικνύεται πως λειτούργησε θετικά στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών.

Στο μέλλον θα μπορούσαμε να προτείνουμε την πραγματοποίηση της έρευνας, αρχικά, σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα. Στη γενίκευση των αποτελεσμάτων θα βοηθούσε θετικά η περαιτέρω έρευνα ως προς τον συνδυασμό του έντεχνου συλλογισμού και της δραματικής τέχνης.

Τέλος, ένα επιπλέον ερευνητικό εργαλείο που θα ενίσχυε τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας θα ήταν η προσωπική συνέντευξη των μαθητών. Μέσω αυτής θα αποκτούσε η έρευνα επιπλέον στοιχεία για όσα βίωσαν οι μαθητές.

Επίλογος

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να εκφραστούν βιωματικά, να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, να γνωρίσουν τον χαρακτήρα τους, να λειτουργήσουν ομαδικά, να πάρουν αποφάσεις αλλά και να ταυτιστούν με πρόσωπα και καταστάσεις.

Ο Έντεχνος Συλλογισμός μέσω των εικαστικών έργων και των ρουτινών σκέψης που προτείνει ενισχύει την σκέψη των μαθητών, προωθεί την έκφραση συναισθημάτων, προκαλεί το ενδιαφέρον και εμβαθύνει στην παρατήρηση αυτών.

Ο συνδυασμός των δύο τεχνικών με το υλικό τους οδήγησε στην καλλιέργεια της έννοιας της ενσυναίσθησης των μαθητών. Οι μαθητές μέσω της βιωματικής εμπλοκής και της εξοικείωσης με την παρατήρηση πάνω σε εικαστικά έργα ανέπτυξαν την ενσυναίσθησή τους. Μπόρεσαν να αντιληφθούν τη θέση του άλλου, να αισθανθούν το συναίσθημα του άλλου, να ανακαλύψουν δικά τους συναισθήματα αλλά και να παρατηρήσουν πράγματα και καταστάσεις μέσω της οπτικής άλλων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η Αξιοποίηση των Ημερολογίων στην Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Προϋποθέσεις και Διαδικασίες. *Action Research*, 2, 29 – 48.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό, δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν. (2009). Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνης-προλεγόμενα. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.) . *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνης Πρακτικά της 6ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Μάρτιος 2008. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 13-17.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland: Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζώνιου, Χ. (2003). «*Το Θέατρο του Καταπιεσμένου*», στο *Εκπαίδευση & Θέατρο* 4, Δεκέμβρης, (2003):9-16.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Κακαβούλης, Α. Κ. (1997). *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή. Συναίσθημα, ιδιοσυγκρασία, αυτοσυνειδησία, κοινωνικότητα, σχέσεις του παιδιού* (2η εκδ.). Αθήνα: Ιδιωτική.
- Κοντογιάννη, Α. (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα : Άλκηστις.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

- Κυριαζή, Ν., (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 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.
- Λενακάκης, Α. (2013). *Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση*. Στο Θ. Γραμματάς, (Επιμ.). *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και 71 καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία*. Εγχειρίδιο για το πρόγραμμα "Θαλής" (σσ. 58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μάγος, Κ. (2019). Αφήγηση: Μια Διαχρονική Εκπαιδευτική Τεχνική. *Καταρτίζειν*, 28, 11.
- Μαγουλιώτης, Α. Ν. (2002). *Εικαστικές Δημιουργίες Ι- Μέσα απο την Παρατήρηση, Ιδέες- Σκέψεις- Προτάσεις Δραστηριοτήτων*. Αθήνα:Καστανιώτη.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση, *Ψυχολογία*, 10 (2 & 3), 295-309.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας - Ενιαίο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μέγα, Γ. (2011). Η Αξιοποίηση της Αισθητικής Εμπειρίας στην Εκπαίδευση. Στο ΜΠΕ, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Α: Γενικό Μέρος. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (σσ. 62–80).
- Μήτσελος, Α., & Μήτσελος, Σ. (2020). Νέα Ελληνικά, εκδόσεις Ελληνοεκδοτική, Αθήνα.
- Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαθανασίου, Α. & Μπασκλαβάνη, Ο. (2001). *Θεατροπαιχνίδια*. Αθήνα: Κέδρος.
- Σακαλίδου, Ε. (2012). *Πιλοτική εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης: διεπιστημονική αξιολόγηση συμμετοχικής συνεργασίας βασισμένη στο παιχνίδι 2 (Transdisciplinary Play Based Assessment 2) TPBA2 – Προκαταρκτικά ευρήματα της πιλοτικής εφαρμογής*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών & Τεχνών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Σέξτου, Π. (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τριλιανός, Αθανάσιος (2009). *Η Κριτική Σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα : Παπούλιας.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Χατζηδήμου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Ξένη Βιβλιογραφία

- Almalki, S. (2016). Integrating quantitative and qualitative data in mixed methods research-challenges and benefits. *Journal of education and learning*, 5(3), 288-296
- Annarella, L. A. (1992). *Creative drama in the classroom*. (ERIC Document Reproduction Service ED391206).
- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004) ‘The empathy quotient: An investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences’, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), pp. 163–175.
- Barrett, M. S., & Smigiel, H. (2003). Awakening the “Sleeping Giant”? the arts in the lives of Australian families. *International Journal of Education and the Arts*, 4(4).
- Bolton, G. (1992). *New perspectives on classroom drama*. London: Simon and Schuster.
- Borba, M. (2022) *Empathy crisis: Why children are crueler: Michele Borba, Ed.D.* Available at: <https://micheleborba.com/building-moral-intelligence-and-character/michele-borba-the-empathy-crisis-why-children-are-crueler/> (Accessed: February 27, 2023).
- Bryant, B. (1982). *An index of empathy for children and adolescents*. *Child development*, 53(2), 413-425.

- Cassirer, E. (1994). *Η παιδευτική αξία της Τέχνης*. μετάφρ. Γερ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Έρασμος.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Davis, M.H. (1983). ‘Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach.’, *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), pp. 113–126.
- Davis, D. & Lawrence, C. (1986). *Gavin Bolton: Selected writings on drama in education*, London: Longman.
- 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.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.) *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp.1-32). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York : Perigee Books.
- de Waal F. B. M. (2008). Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. *Annu. Rev. Psychol.* 59 279–300.
- Donahue, D.M. & Stuart, J. (2010) *Artful teaching: Integrating the arts for understanding across the curriculum, K-8*. New York: Teachers College Press.
- Efland, A.D. (2009). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the Curriculum*. New York: Teachers College.
- Ehmann, V.E. (1971). ‘Empathy: Its origin, characteristics, and process’, *Perspectives in Psychiatric Care*, 9(2), pp. 72–80.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. New York: Mc Graw-Hill Education.
- Evans, A.D. & Lee, K. (2014). ‘Lying, morality, and development’, *Handbook of Moral Development* [Preprint].
- Feshbach, N.D. & Feshbach, S. (2009) ‘Empathy and education’, *The Social Neuroscience of Empathy*, pp. 85–98. London: The MIT Press.
- Fischer, E. (1971), *The Necessity of Art. A Marxist Approach*, Harmondsworth, Penguin Books.

- Garaigordobil, M. (2009). A Comparative Analysis of Empathy in Childhood and Adolescence: Gender Differences and Associated Socio-emotional Variables. *International journal of psychology and psychological therapy*, 9, 217-235.
- Gardner, H. (1990) *Art Education and human development: An essay commissioned by the J. paulgetty center for education in the Arts*. Los Angeles, CA: Getty Center for Education in the Arts.
- Gardner, H., (2003). *MI after twenty years*. Available online at: <http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/mi-after-twenty-years2.pdf>
- Goldstein, T.R. & Winner, E. (2012) ‘Enhancing empathy and theory of mind’, *Journal of Cognition and Development*, 13(1), pp. 19–37.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York. Bantam Books.
- Goleman, D. (2007). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1995).
- Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Εκδόσεις: Πεδίο.
- 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.
- Greif, E.B. & Hogan, R. (1973) ‘The theory and measurement of empathy.’, *Journal of Counseling Psychology*, 20(3), pp. 280–284.
- Hathaway, W. (1977) *Art education: Middle/junior high school*. Washington, National Art Education Association.
- Hensen, K. T. (1996). Teachers as Researchers. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 53-66). New York: Macmillan.
- Hetland, L., Music, L. & Perkins, D.N. (2013) *Studio thinking 2: The real benefits of visual arts education*. New York: Teachers College Press.
- Hoffman, M.L. (1990) ‘Empathy and justice motivation’, *Motivation and Emotion*, 14(2), pp. 151–172.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Holter, A. C., & Frabutt, J. M. (2012). Mission Driven and Data Informed Leadership. Catholic Education. *A Journal of Inquiry and Practice*, 15(2), 253-269.

- Hopkins, D. A. (1985). *Teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hui, A., Chan, I., & Sing, L. (1999). *Edu-drama and its effects in primary school children* [paper presentation]. Hong Kong Educational Research 75 Association: Edu- Drama, Baptist University.
<https://qcrc.qef.org.hk/Publish/proposal/1998/1998-2126/1998-2126-R03-28633.pdf>
- Jacob, E. (1998). *Clarifying educational research. A focus on traditions*. Educational Researcher, 17 (1), 16-24.
- Jambon, M. & Smetana, J.G. (2014) 'Moral complexity in middle childhood: Children's evaluations of necessary harm.', *Developmental Psychology*, 50(1), pp. 22–33.
- Johnson, L., & O'Neil, C. (1984). *Dorothy Heathcote. Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson
- Kalliopuska, M. (1992). *Holistic Empathy Education among Preschool and School Children*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348167.pdf>
- Kohler, W. (1947). *Gestalt Psychology: The Definitive Statement of the Gestalt Theory*. New York: Liveright.
- Kokkos, A. (2021) *Exploring art for perspective transformation*. Leiden: Brill Sense.
- Krznaric, R. (2015) *Empathy: Why it matters, and how to get it*. London: Rider Books.
- 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.
- Lindqvist, G. (2003), «Vygotsky's Theory of Creativity», *Creativity Research Journal*, 15(2-3), 245-251.
- Lipps, T. (1993). *Einfühlung, Innere Nachahmung und Organempfindung,* " *Archiv für gesamte Psychologie*, 1: 465–519. (Translated as "Empathy, Inner Imitation and Sense-Feelings," in *A Modern Book of Esthetics*, 374–382. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lowenfeld, V. (1947) *Creative and mental growth: A textbook on art education*. New York: Macmillan Co.
- Marshall, H. H. (1988). *In pursuit of learning-oriented classrooms. Teaching and Teacher Education*, 4(2), 85 – 98.

- Marx, C. (1990), *Βασικές γραμμές της κριτικής της πολιτικής οικονομίας*, τόμος Β΄. Αθήνα: Στοχαστής.
- Mead, G. H. (1968) *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mertler, C. (2012). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Neelands, J. (2002). *Making sense of drama: a guide to classroom practice*. London: Heinemann Educational Publishers.
- Nelems, R.J. (2018) *Exploring empathy: Its propagations, perimeters and potentialities*. Leiden: Brill Rodopi.
- Nichols, M. (2021) *The drama teacher's survival guide*. London: Methuen Drama.
- Plutchik, R. (1987) Evolutionary bases of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 3 –46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, H. (1970) *Education through art*. London: Faber and Faber.
- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M., & Tishman, S. (2006, April). *Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom*. Paper presented at American Educational Research Association, San Francisco.
- Rogers, C.R. (1959) *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework*, Google Books. Available at: https://books.google.com/books/about/A_Theory_of_Therapy_Personality_and_Inte.html?id=zsIBtwAACAAJ (Accessed: 24 May 2023).
- Rogers, C.R. (1975) ‘Empathic: An unappreciated way of being’, *The Counseling Psychologist*, 5(2), pp. 2–10.
- Roy, D., Baker, W., & Hamilton, A. (2019). teaching the arts: Early childhood and primary education (3rd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.’ (2019) *Journal of Applied Learning & Teaching*, 2(2).
- Salmon, A. (2018) *Authentic teaching and learning from prek-fifth grade: Advice from practitioners and coaches*. New York, NY: Routledge.
- Schafer, R. (1959) ‘Generative empathy in the treatment situation’, *The Psychoanalytic Quarterly*, 28(3), pp. 342–373.
- Shaffer, S. (2017). Early learning: *Journal of Museum Education*, 37(1). New York : Routledge.

- Shamasundar, C. (1999) 'Understanding empathy and related phenomena', *American Journal of Psychotherapy*, 53(2), pp. 232–245.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London Press
- Stein, E. (1989) *On the problem of empathy*. Washington: ICS Publications.
- Tishman, S. & Palmer, P. (2006). *Final Report: Artful Thinking*.
ProjectZero. Ανακτήθηκε από <http://www.pz.harvard.edu/resources/final-report-artfulthinking>
- Varelas, M., Pappas, C., Tucker-Raymond, E., Kane, J., Hanks, J., Ortiz, I., & Keblawe-Shamah, N. (2009). Drama activities as ideational resources for primary-grade children in urban science classrooms, *Journal of research in science teaching*.
- Vygotsky, L. S. (1971). *The psychology of art*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Waal, F.de (2010) *Age of empathy: Nature's lessons for a kinder society*. Emblem Editions.
- Wisniewska, D. (2011). Mixed methods and action research: Similar or different? *Giottodidactica* 37, 59-72.
- Wispé, L. (1986) 'The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed.', *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), pp. 314–32.
- 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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

α) Παρεμβάσεις

1^η παρέμβαση

Θέμα: Παίζουμε;

Στόχοι παρέμβασης:

Γνωριμία των παιδιών με το πρόγραμμα. Καλλιέργεια φιλικής ατμόσφαιρας, ευχάριστου περιβάλλοντος. Ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ μαθητών, κλίμα συναισθηματικής ασφάλειας. Καλλιέργεια αντίληψης και παρατήρησης. Εξάσκηση στην αναγνώριση συναισθημάτων.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 10 λεπτά

Παιχνίδι γνωριμίας:

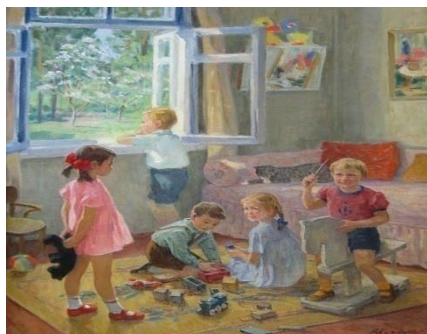
- Μουσική μπάλα: Μια χρωματιστή μπάλα γυρίζει από χέρι σε χέρι με τους μαθητές να βρίσκονται σε κύκλο. Με το «Stop» της εμψυχώτριας η μπάλα σταματά και αυτός που την κρατά πρέπει να πει το όνομά του. Αφού όλοι οι μαθητές έχουν αναφέρει το όνομά τους τη δεύτερη φορά που θα κρατήσουν την μπάλα στα χέρια τους θα πουν ποιο είναι το αγαπημένο τους παιχνίδι. Σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού ακούγεται μια ευχάριστη και χαρούμενη μουσική.

Παιχνίδι ζεστάματος και ενεργοποίησης:

- Περπάτημα στο χώρο. Με το «Stop» της εμψυχώτριας δημιουργούνται, ανάλογα με την οδηγία που ακούγεται, ομάδες των δύο, των τριών, των τεσσάρων και στο τέλος όλη η ομάδα γίνεται μια αγκαλιά.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 25 λεπτά

1^η δραστηριότητα:



Πίνακας ζωγραφικής της Elena Kostenko (Children playing-1992).

Παρατήρηση και επεξεργασία πίνακα με ρουτίνα artful thinking «βλέπω- σκέφτομαι- αναρωτιέμαι».

Τα παιδιά παρατηρούν τον πίνακα ζωγραφικής και οι ιδέες καταγράφονται από την εμπυχωτρία στον πίνακα της τάξης. Παρατηρούν και εκφράζουν όσα βλέπουν (π.χ. χρωματιστή μπάλα, παιδιά, παράθυρο, κτλ), όσα σκέφτονται (π.χ. γιατί δύο παιδιά κάθονται μόνα τους και δεν παίζουν με τα υπόλοιπα, γιατί το κορίτσι είναι λυπημένο, κτλ) και όσα αναρωτιούνται (π.χ. γιατί φορούν περίεργα ρούχα, τι κοιτάει το παιδί έξω από το παράθυρο, κτλ).

Ύστερα η εμπυχωτρία θέτει κάποιες ερωτήσεις στα παιδιά σχετικά με τον πίνακα και αυτό που βλέπουμε:

- Τι πιστεύεται πως συμβαίνει στην εικόνα;
- Σας έχει συμβεί ποτέ κάτι αντίστοιχο;

2^η δραστηριότητα:

Τα παιδιά μέσω των παρατηρήσεων που έκαναν στην προηγούμενη δραστηριότητα και μέσω των ερωτήσεων που τέθηκαν από την εμπυχωτρία δημιούργησαν μια ιστορία. *«Μια φορά και έναν καιρό, πριν από πολλά χρόνια, μια παρέα παιδιών βρέθηκε για να παίζουν. Τα περισσότερα παιδιά ήθελαν να παίζουν μέσα στο σπίτι γιατί δεν ήθελαν να λερώσουν τα τουβλάκια τους με χόματα. Όμως δύο από τα παιδιά ήθελαν να βγουν έξω. Τελικά έμειναν μέσα και αποφάσισαν να μην παίζουν όλοι μαζί. Τα δύο παιδιά έμειναν μόνα τους και ήταν στεναχωρημένα.»* Η ιστορία μένει χωρίς τέλος καθώς μέσω των παρακάτω δραστηριοτήτων θα δοθεί η λύση στο πρόβλημα που τίθεται.

3^η δραστηριότητα:

Ρόλος σε τοίχο:

Τα παιδιά με την βοήθεια της εμπυχωτριάς σχηματίζουν πάνω σε ένα χαρτί του μέτρου μια φιγούρα παιδιού. Στο εσωτερικό της φιγούρας καταγράφονται σκέψεις και συναισθήματα του παιδιού για αυτό που του συμβαίνει (η απομόνωση από τα υπόλοιπα παιδιά). Έξω από την φιγούρα καταγράφονται οι σκέψεις και τα συναισθήματα των υπόλοιπων παιδιών απέναντι στο απομονωμένο παιδί.

- Σκέψεις και συναισθήματα του παιδιού: λύπη, μοναξιά, γιατί δεν με παίζουν, έχω κάνει κάτι που τους ενοχλεί, ήθελα να παίζω έξω, μήπως δεν έπρεπε να τους το πω, κτλ.

- Σκέψεις και συναισθήματα των υπόλοιπων παιδιών: θέλουμε να παίζουμε μέσα, δεν μας νοιάζει τι θέλει, είναι εκνευριστικός, είμαστε πιο σημαντικοί, δεν μας νοιάζει που θύμωσε, κτλ.

4^η δραστηριότητα:

Αντικρουόμενες σκέψεις:

Η ομάδα χωρίζεται σε δύο υποομάδες και σχηματίζουν δύο γραμμές. Τοποθετούνται η μια απέναντι από την άλλη και ανάμεσα τους σχηματίζεται ένας διάδρομος. Ένας από τους μαθητές αναλαμβάνει το ρόλο του παιδιού που είναι απομονωμένο και θα περάσει ανάμεσα από τις ομάδες. Η μια ομάδα αντιπροσωπεύει τις θετικές σκέψεις που μπορεί να σκέφτεται το παιδί και η άλλη ομάδα τις αρνητικές σκέψεις του παιδιού απέναντι σε αυτό που αντιμετωπίζει.

- Αρνητικές σκέψεις: δεν θέλω να παίζω μαζί τους, καλύτερα να μείνω μόνος μου, δεν με ενδιαφέρει τι σκέφτονται για εμένα, είναι όλοι τους χαζοί, κτλ.

- Θετικές σκέψεις: δεν μου αρέσει να μην είμαι μέλος της ομάδας, καλύτερα να τους εξηγήσω γιατί θέλω να παίζω έξω, είναι οι φίλοι μου και τους αγαπάω, μπορούμε να βρούμε μια λύση, κτλ.

Ύστερα από τις παραπάνω δραστηριότητες ο μαθητής που έχει αναλάβει τον ρόλο του απομονωμένου παιδιού πρέπει να αποφασίσει το τέλος της ιστορίας αφού άκουσε προσεκτικά όλες τις σκέψεις. Ο μαθητής τελικά αποφάσισε πως θα άφηνε στην άκρη τις διαφορές του και θα προσπαθούσε να εξηγήσει αλλά και να ακούσει τους υπόλοιπους φίλους του. Τα υπόλοιπα παιδιά αντίστοιχα κατέληξαν πως ήταν λάθος η στάση τους να απομονώσουν ένα μέλος της παρέας τους και με θετική σκέψη και στάση δέχθηκαν και την δική του άποψη. Η ομάδα των μαθητών κατέληξε στο συμπέρασμα πως κανένας δεν αξίζει να είναι μόνος του και πως θα πρέπει να ακούμε τις σκέψεις του και να τις συζητάμε.

Γ΄ ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 5 λεπτά

Αναστοχασμός:

Το νήμα της φιλίας: Τα παιδιά σε κύκλο. Η εμπυχωτρία βάζει ένα μουσικό κομμάτι για την φιλία. Κάθε φορά που φτάνει το νήμα στο κάθε μέλος της ομάδας ακούγεται μια λέξη για την φιλία και τι σημαίνει αυτή για το κάθε μέλος. Στο τέλος δημιουργείται ένα πλεκτό από νήμα που συμβολίζει την ομαδικότητα και την χαρά του να παίζουμε όλοι μαζί.

Αντικείμενα παρέμβασης:

- Πλαστικοποιημένο αντίγραφο πίνακα ζωγραφικής (A3) της Elena Kostenko
- Χαρτί του μέτρου
- Χρωματιστή μπάλα
- Ηχείο για την μουσική
- Κινητό τηλέφωνο για την μουσική
- Μπλε νήμα

2^η παρέμβαση

Θέμα: Σήμερα γιορτάζουμε!

Στόχοι παρέμβασης:

Καλλιέργεια συνεργασίας και ομαδικότητας. Ανάπτυξη συναισθημάτων αλληλοβοήθειας, αποδοχής και αλληλεγγύης. Αντίληψη της ενσυναίσθησης μέσα από ζευγάρια. Μέσω των δραματικών τεχνικών προωθείται η γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 10 λεπτά

Παιχνίδι γνωριμίας:

• Όνομα με κίνηση: Τα μέλη της ομάδας βρίσκονται σε κύκλο. Όλοι λένε το όνομά τους και το συνοδεύουν από μια κίνηση. Οι υπόλοιποι επαναλαμβάνουν το όνομα και επαναλαμβάνουν την κίνηση.

Παιχνίδι επικοινωνίας και συνενοχής:

• Ο καθρέπτης – με συναισθήματα: Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια. Στέκονται ο ένας απέναντι από τον άλλον. Ο ένας είναι ο οδηγός και ο άλλος ο «καθρέπτης». Ο οδηγός κάνει κινήσεις που αντιπροσωπεύουν ένα συναίσθημα και ο «καθρέπτης» αντιγράφει. Στόχος είναι η κίνηση και από τα δύο άτομα να είναι συγχρονισμένη και

να μην αναγνωρίζεται ποιος είναι ο οδηγός και ποιος αντιγράφει. Επιπλέον είναι η αναγνώριση και η αναπαραγωγή συναισθημάτων.

Β' ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 25 λεπτά

1^η δραστηριότητα:



Πίνακας ζωγραφικής του Viggo Johansen (Merry Christmas-1891).

Παρατήρηση και επεξεργασία πίνακα με ρουτίνα artful thinking «Αρχή- Μέση- Τέλος».

Ο πίνακας αποτελεί την αρχή της ιστορίας μας. Τα παιδιά εκφράζουν τις σκέψεις τους για το τι μπορεί να συμβεί στη συνέχεια της ιστορίας. Η εμπυχωτρία καταγράφει στον πίνακα της τάξης τις ιδέες και σκέψεις της ομάδας πάνω στον πίνακα.

2^η δραστηριότητα:

Μέσω των ιδεών της ομάδας προκύπτει η εξής ιστορία: *«Μια φορά και έναν καιρό υπήρχε μια οικογένεια πάρα πολύ πλούσια. Φαινόταν πολύ ευτυχισμένοι και επειδή ήταν Χριστούγεννα είχαν μαζευτεί όλοι γύρω από το χριστουγεννιάτικο δέντρο. Χόρευαν και τραγουδούσαν. Κάποια στιγμή ακούστηκε το κουδούνι του σπιτιού. Ήταν ένα φτωχό κορίτσι το οποίο ήθελε φαγητό. Η οικογένεια στην αρχή δεν ήθελε το κορίτσι και το έδιωξε. Οι γονείς έλεγαν συνέχεια πως ήταν επικίνδυνο να την βάλουν μέσα στο σπίτι γιατί μπορεί να τους έκλεβε. Τα μικρά παιδιά, όμως, δεν συμφωνούσαν καθόλου. Προσπαθούσαν να πείσουν τους γονείς πως κάνουν λάθος αλλά δεν κατάφεραν να τους αλλάξουν γνώμη. Έφτασε το βράδυ και καθώς όλοι κάθισαν γύρω από το τζάκι να πουν χριστουγεννιάτικα παραμύθια εμφανίστηκε ένα καλόκαρδο πνεύμα. Το πνεύμα των Χριστουγέννων. Μίλησε στην οικογένεια για την αγάπη και για τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει κάποιος σε ανθρώπους που έχουν ανάγκη. Ύστερα από αυτή την*

επίσκεψη η οικογένεια πρόσφερε στο μικρό κορίτσι φαγητό και ζεστασιά και οι γονείς αποφάσισαν να υιοθετήσουν την μικρή. Ύστερα όλοι ήταν πολύ χαρούμενοι».

3^η δραστηριότητα:

Ανακριτική καρέκλα:

Η εμπυχώτρια τοποθετεί μια καρέκλα στη μέση του χώρου. Εκεί θα καθίσουν δύο από τους χαρακτήρες της ιστορίας που δημιούργησαν τα παιδιά. Το μικρό κορίτσι και η μητέρα της οικογένειας. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας θα κάνουν ερωτήσεις αφού υιοθετήσουν έναν ρόλο από την ιστορία. Μέσω αυτής της τεχνικής θα εμπλουτίσουμε κάποιους από τους χαρακτήρες της ιστορίας καθώς μέσω των ερωτήσεων αναδεικνύονται σκέψεις και συνθήκες.

4^η δραστηριότητα:

Ομαδικό γλυπτό:

Η ομάδα παρουσιάζει ένα ομαδικό γλυπτό με μια καθημερινή στιγμή της οικογένειας μαζί με το κορίτσι που υιοθέτησαν.

Γ΄ ΜΕΡΟΣ:

Αναστοχασμός: Διάρκεια 5 λεπτά

Τα παιδιά βρίσκονται σε κύκλο και μοιράζονται χαρτάκια post-it. Σε αυτά τα χαρτάκια τα παιδιά γράφουν μια ευχή για το μικρό κορίτσι καθώς και για την οικογένεια. Όλα τα χαρτάκια τοποθετούνται μέσα σε ένα κουτί το οποίο αναπαριστά το δώρο των παιδιών στο μικρό κορίτσι και την οικογένειά του.

Αντικείμενα παρέμβασης:

- Πλαστικοποιημένο αντίγραφο πίνακα ζωγραφικής (A3) του Viggo Johansen
- Χαρτάκια post-it
- Ηχείο για μουσική
- Κινητό τηλέφωνο για μουσική
- Κουτί-χριστουγεννιάτικο δώρο

**Η παρέμβαση συνοδεύεται από απαλή χριστουγεννιάτικη μουσική.*

3^η παρέμβαση

Θέμα: Νέο μέλος!

Στόχοι παρέμβασης:

Τα μέλη της ομάδας εξερευνούν και επεξεργάζονται τα ερεθίσματα που δίνονται μέσω της παρέμβασης. Δημιουργούνται νέες σκέψεις και αντιλήψεις πάνω σε στερεότυπα. Με την τεχνική της παγωμένης εικόνας και της ανίχνευσης σκέψης ανιχνεύονται οι στάσεις και γνώμες των ηρώων. Δημιουργείται ένα περιβάλλον όπου καλλιεργείται η σωματική και επικοινωνιακή ενσυναίσθηση. Επιπλέον γίνεται εξερεύνηση συναισθημάτων ως προς την ανασφάλεια και τον φόβο μπροστά στο νέο.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 10 λεπτά

Παιχνίδι για ζέσταμα-ενεργοποίηση:

Οι χαρακτηριστικοί τύποι: Η εμψυχώτρια καλεί τα μέλη της ομάδας να μιμηθεί με τον καλύτερο και έντονο τρόπο κάποια επαγγέλματα και χαρακτηριστικά πρόσωπα, π.χ. γεωργός, κρεοπώλης, ζητιάνος, κλέφτης, κτλ.

Παιχνίδι εμπιστοσύνης και συνεργασίας:

Όλοι να αντιγράψουμε τον...: Κάθε μέλος της ομάδας υιοθετεί ένα χαρακτηριστικό περπάτημα που θέλει και η υπόλοιπη ομάδα τον αντιγράφει.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 25 λεπτά

1^η δραστηριότητα:



Πίνακας ζωγραφικής του Nikolai Bagdanov (Belsky, At the School Door - 1897). Παρατήρηση και επεξεργασία του πίνακα με ρουτίνα artful thinking «δέκα επί δύο».

Οι μαθητές παρατηρούν για κάποια λεπτά τον πίνακα από την θέση τους. Η εμψυχώτρια καταγράφει τις δέκα λέξεις ή και φράσεις των παιδιών. Τη δεύτερη φορά

παρατηρούν τον πίνακα από κοντά. Σημειώνονται από την εμπυυχώτρια ξανά δέκα λέξεις ή φράσεις της ομάδας. Οι λέξεις σημειώνονται στον πίνακα της τάξης. Μερικές από τις λέξεις που ακούστηκαν από τους μαθητές: ένα αγόρι, έχει αργήσει στο σχολείο, έχει μια γκλίτσα στο χέρι, είναι φτωχό παιδί, οι υπόλοιποι μαθητές δεν τον κοιτούν, κτλ.

2^η δραστηριότητα:

Ύστερα από τις σκέψεις των παιδιών ειπώθηκε η εξής ιστορία: *«Μια φορά και έναν καιρό σε ένα χωριό, το οποίο βρισκόταν πάνω σε ένα ψηλό βουνό, ζούσε ένα παιδί το οποίο ήταν βοσκός. Αυτό το παιδί είχε περάσει πολλά χρόνια στα πρόβατα και σκέφτηκε πως έπρεπε να πάει σχολείο. Όμως ντρεπόταν πολύ γιατί ήταν φτωχός. Τα ρούχα του ήταν μπαλωμένα και τα παπούτσια του τρύπια. Ο φόβος του για το πως θα τον αντιμετωπίσουν τα υπόλοιπα παιδιά ήταν μεγάλος και αυτό τον έκανε να σταθεί έξω από την πόρτα της τάξης καθώς δεν έβρισκε το θάρρος να μπει μέσα. Παρατηρούσε τα παιδιά που είχαν μαζευτεί και κάθονταν μέσα στην τάξη. Το κουδούνι όμως χτύπησε και τώρα ήρθε η ώρα να τους γνωρίσει και να τον γνωρίσουν».* Η ιστορία θα μείνει χωρίς τέλος καθώς μέσα από τις δραματικές τεχνικές τα μέλη της ομάδας θα αποφασίσουν τι θα συμβεί στον καινούργιο μαθητή και πως θα τον αντιμετωπίσουν τα υπόλοιπα παιδιά.

3^η δραστηριότητα:

Παγωμένη εικόνα:

Η εμπυυχώτρια παρουσιάζει αντικείμενα του παιδιού της εικόνας. Ένα καφέ φθαρμένο παλτό, ένα ταγάρι και ένα μαύρο σκουφί. Τα φοράει και στέκεται στην πόρτα της τάξης. Αναπαριστά το παιδί της εικόνας. Στη συνέχεια όποιος από τους μαθητές θέλει ακουμπάει τον «παγωμένο» χαρακτήρα στον ώμο και ακούει τις σκέψεις του. Σε δεύτερο χρόνο τα μέλη της ομάδας μπορούν να σταθούν πίσω από τον «παγωμένο» χαρακτήρα και εκφράζουν οι ίδιοι τις σκέψεις που μπορεί να κάνει.

4^η δραστηριότητα:

Δάσκαλος σε ρόλο:

Τα παιδιά αναπαριστούν τους μαθητές του σχολείου την ώρα του διαλλείματος. Η εμπυυχώτρια υιοθετεί τον χαρακτήρα της ιστορίας και εμφανίζεται στον «χώρο» του διαλλείματος. Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ομάδες. Έχει δοθεί οδηγία από την

εμπυχώτρια η κάθε ομάδα να αποφασίσει πως θα αντιμετωπίσει τον νέο μαθητή που υπάρχει στο σχολείο. Στο τέλος της δράσης τα παιδιά αποφασίζουν πως η ιστορία θα λήξει ευχάριστα αφού ο καινούργιος μαθητής εντάσσεται στο σύνολο της τάξης και οι υπόλοιποι μαθητές θέλουν να τον κάνουν φίλο τους, να τον βοηθήσουν και να τον στηρίξουν.

Γ' ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 5 λεπτά

Αναστοχασμός:

Κύκλος υποστήριξης: Ένας μαθητής αναπαριστά τον καινούργιο μαθητή ο οποίος τοποθετείται στη μέση του κύκλου. Οι υπόλοιποι μαθητές σχηματίζουν τον κύκλο. Ο κάθε μαθητής εκδηλώνει με όποιον τρόπο θέλει την υποστήριξή του προς τον καινούργιο μαθητή.

Αφού ολοκληρωθεί η παραπάνω διαδικασία η εμπυχώτρια μοιράζει χαρτάκια post-ίττους μαθητές και τους καλεί να γράψουν με λίγα λόγια πως ένιωσαν ύστερα από το σημερινό μάθημα.

Αντικείμενα παρέμβασης:

- Πλαστικοποιημένο αντίγραφο πίνακα ζωγραφικής (A3) του Nikolai Bagdanov
- Καφέ φθαρμένο παλτό
- Ταγάρι
- Μαύρο σκουφί
- Χαρτάκια post-it
- Ηχείο για μουσική
- Κινητό τηλέφωνο για μουσική

**Η παρέμβαση συνοδεύεται από χαλαρωτική μουσική με στοιχεία της φύσης.*

4^η παρέμβαση

Θέμα: Ας γνωριστούμε!

Στόχοι παρέμβασης:

Περιγραφή της θέσης του άλλου. Στοχασμός πάνω σε αυτήν και κατανόησης της. Ανάδυση γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης μέσω της θέσης του άλλου.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 10 λεπτά

Παιχνίδι γνωριμίας:

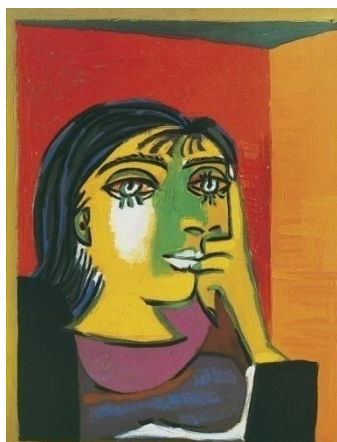
- Η καλή σου η κουβέντα: Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο και τα μέλη της καλούνται να παρατηρήσουν τους άλλους και να σκεφτούν δύο θετικά σχόλια γι' αυτούς. Ύστερα κινούνται στον χώρο και χαιρετούν τους άλλους λέγοντάς τους τον καλό τους λόγο.

Παιχνίδι για ζέσταμα-ενεργοποίηση:

- Οι μαθητές κάθονται σε καρέκλες οι οποίες σχηματίζουν έναν κύκλο. Στη μέση βρίσκεται η εμψυχώτρια η οποία λέει: « Όλοι όσοι...» αναφέροντας ένα στοιχείο που την χαρακτηρίζει, π.χ. « Όλοι όσοι έχουν κοντά μαλλιά». Τα μέλη της ομάδας εάν ακούσουν κάτι που έχουν κοινό τότε σηκώνονται από τη θέση τους και προσπαθούν να καθίσουν σε μια άλλη καρέκλα. Όποιος δεν προλάβει παραμένει στο κέντρο και συνεχίζει το παιχνίδι.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 25 λεπτά

1^η δραστηριότητα:



Πίνακας ζωγραφικής του Pablo Picasso (Portrait of Dora Maar -1937). Παρατήρηση και επεξεργασία του πίνακα με ρουτίνα artful thinking«βλέπω-σκέφτομαι- αναρωτιέμαι».

Η ομάδα παρατηρεί τον πίνακα και μοιράζεται τις ιδέες της και τις σκέψεις της για αυτόν. Η εμψυχώτρια σημειώνει στον πίνακα της τάξης αυτά που βλέπουν οι μαθητές (π.χ. πράσινο, μαύρα μαλλιά, κορίτσι, κτλ.), αυτά που σκέφτονται (τι μπορεί να σκέφτεται, γιατί δεν είναι σαν τους άλλους, γιατί είναι πράσινη, κτλ.) και αυτά που αναρωτιούνται (π.χ. που ζει, είναι άνθρωπος ή κάτι άλλο, είναι όλα καλά μαζί της, κτλ.).

2^η δραστηριότητα:

Βάσει των ιδεών που καταγράφηκαν στην προηγούμενη δραστηριότητα δημιουργείται μια ιστορία για τον πίνακα. «Μια φορά και έναν καιρό σε μια μαγική χώρα ζούσε ένα κορίτσι. Αυτό το κορίτσι είχε πράσινο δέρμα, παράξενη όψη και ήταν τελείως διαφορετική από όλους. Όλοι σε αυτή την χώρα ήταν κόκκινοι και το κορίτσι ήταν το μοναδικό με πράσινο δέρμα. Στο σχολείο δεν την έκανε κανένας παρέα και ήταν πάντα μόνο της. Τα υπόλοιπα παιδιά την κορόιδευαν και δεν έπαιζαν μαζί της. Μια μέρα για να την πειράξουν τις πήραν τα πράγματα και τα έκρυσαν. Μέσα σε αυτά βρήκαν ένα μικρό σημειωματάριο όπου ήταν το ημερολόγιο της. Τα παιδιά το διάβασαν και ανακάλυψαν μια αλήθεια. Το κορίτσι στο ημερολόγιο έγραφε όλα τα πράγματα που της άρεσαν και δεν μπορούσε να κάνει γιατί όλοι την κοιτούσαν παράξενα και ντρέποταν. Ένιωθε μόνη της και απομονωμένη. Στο ημερολόγιο της έγραφε πως έκλαιγε κάθε βράδυ και δεν ήθελε να πάει σχολείο την άλλη μέρα. Οι συμμαθητές της καθώς τα διάβασαν αυτά στεναχωρήθηκαν και μετάνιωσαν για την συμπεριφορά τους. Της επέστρεψαν τα πράγματα και της ζήτησαν συγγνώμη. Έτσι κατάφεραν να γνωριστούν όλοι μαζί και η μικρή κοπέλα ανυπομονούσε πια να πάει στο σχολείο να παίξει με τους καινούργιους φίλους που απέκτησε.

3^η δραστηριότητα:

Ημερολόγιο:

Η ομάδα των μαθητών χωρίζεται σε ομάδες και η εμψυχώτρια ζητά να γράψουν τρεις φράσεις από το ημερολόγιο της κοπέλας. Μια για το παρελθόν, μια για το παρόν, μια για το μέλλον. Οι φράσεις διαβάζονται δυνατά χωρίς να σχολιαστούν.

4^η δραστηριότητα:

Αντικείμενο και μεταμόρφωση:

Η εμψυχώτρια εμφανίζει κάποια αντικείμενα που ανήκουν στο κορίτσι του πίνακα, όπως το ημερολόγιο της, μια στέκα μαλλιών, μια σχολική τσάντα και ένα μαντήλι. Το κάθε μέλος της ομάδας παίρνει ένα αντικείμενο και μεταμορφώνεται στο κορίτσι της ιστορίας. Χρησιμοποιώντας το αντικείμενο, το κάθε μέλος της ομάδας, λέει δύο λόγια τα οποία εκφράζουν τις σκέψεις της κοπέλας.

Γ' ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 5 λεπτά

Αναστοχασμός:

Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο μαζί με την εμπυχωτρία και ο καθένας γράφει σε χαρτάκια post-it ένα συναίσθημα, μια σκέψη, μια λέξη που τους έρχεται στο μυαλό με βάση αυτά που βίωσαν σήμερα.

Αντικείμενα παρέμβασης:

- Πλαστικοποιημένο αντίγραφο πίνακα ζωγραφικής (A3) του Pablo Picasso
- Χαρτάκια post-it
- Ημερολόγιο
- Στέκα μαλλιών
- Σχολική τσάντα
- Μαντήλι
- Ηχείο για μουσική
- Κινητό τηλέφωνο για μουσική

**Η παρέμβαση συνοδεύεται από χαλαρωτική μουσική.*

5η παρέμβαση

Θέμα: Ο εαυτός μου.

Σκοπός παρέμβασης:

Η ομάδα μέσω της επεξεργασίας του πίνακα προσπαθεί να αντιληφθεί τους συμβολισμούς του. Μέσω των δράσεων και των δραματικών τεχνικών οι μαθητές να αντιληφθούν τον εαυτό τους, να αναπτύξουν αυτοεκτίμηση και να αποδεχθούν την διαφορετικότητά τους. Να καλλιεργηθεί η στάση πως η εικόνα του εαυτού τους δεν αξιολογείται από τα λόγια και τις κρίσεις των άλλων. Επιπλέον, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση ως προς την διαφορετικότητα του άλλου και να αντιληφθούν το πως αισθάνεται κάποιος ο οποίος διαφέρει από τους άλλους.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 5 λεπτά

Παιχνίδι για ζέσταμα και ενεργοποίηση:

Παρατηρώ και θυμάμαι: Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια. Ο καθένας παρατηρεί τον άλλον για κάποια δευτερόλεπτα και ύστερα γυρνούν πλάτη. Προσπαθούν να θυμηθούν όσα περισσότερα μπορούν από την εικόνα του συμπαίκτη τους.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: διάρκεια 25 λεπτά

1^η δραστηριότητα:



Girl at Mirror, 1954

Πίνακας ζωγραφικής του Norman Rockwell (Girl at Mirror- 1954).

Παρατήρηση και επεξεργασία του πίνακα με ρουτίνα artful thinking «ερμηνεύω και αιτιολογώ».

Η ομάδα παρατηρεί τον πίνακα, τον ερμηνεύει και αιτιολογεί τη σκέψη του πίσω από τις ιδέες που ακούγονται. Μερικές σκέψεις που ακούστηκαν είναι οι εξής: το κορίτσι είναι στεναχωρημένο γιατί είναι η μαμά της στη φωτογραφία και έχει πεθάνει, η κοπέλα έχει ντροπιαστεί γιατί παίζει σε θεατρικό και έχει ξεχάσει τα λόγια της, το κορίτσι είναι στεναχωρημένο γιατί θέλει να γίνει μοντέλο και είναι ακόμα μικρή, το κορίτσι κλαίει γιατί δεν της αρέσει ο εαυτός της και θέλει να μοιάσει με το μοντέλο του περιοδικού, κτλ.

2^η δραστηριότητα:

Καυτή καρέκλα:

Υπάρχει μια κενή καρέκλα στη μέση της αίθουσας και κάθε μέλος της ομάδας μπορεί να καθίσει σε αυτήν παίρνοντας τον ρόλο της κοπέλας από τον πίνακα. Η εμπυχωτρία φέρνει μαζί της κάποια αντικείμενα του ρόλου όπως ένα κραγιόν κόκκινο, μια βούρτσα και μια κούκλα. Όλα τα παιδιά που θα καθίσουν στην καρέκλα μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτά τα αντικείμενα. Επίσης η εμπυχωτρία κάνει ερωτήσεις στο ρόλο μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές με σκοπό να οδηγήσει την ομάδα στο σκοπό του δράματος.

3^η δραστηριότητα:

Ημερολόγιο:

Η εμπυχωτρία εμφανίζει ένα ξύλινο κουτί. Ενημερώνει τα μέλη της ομάδας πως μέσα σε αυτό το κουτί είναι κάποια χαρτάκια όπου βλέπουμε γραμμένες κάποιες σκέψεις της κοπέλας του πίνακα. Η εμπυχωτρία διαβάζει τα χαρτάκια ένα-ένα στην ομάδα και ακολουθεί συζήτηση πάνω σε αυτό που έχει ακουστεί.

Γ' ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 10 λεπτά

Αναστοχασμός:

Ζωγραφική: Η κορνίζα μου: το κάθε μέλος της ομάδας ζωγραφίζει σε μια λευκή κόλλα χαρτί ένα χαρακτηριστικό του που θεωρεί πως είναι διαφορετικό σε σχέση με τους άλλους. Να είναι περήφανοι για αυτό και να θέλουν να το μοιραστούν στην ομάδα. Όταν ολοκληρωθούν τα σχέδια ο κάθε μαθητής παρουσιάζει το σχέδιο του μπροστά στους υπόλοιπους.

Αντικείμενα παρέμβασης:

- Πλαστικοποιημένο αντίγραφο πίνακα ζωγραφικής (A3) του Norman Rockwell
- Κόκκινο κραγιόν
- Βούρτσα
- Κούκλα
- Ξύλινο κουτί
- Ηχείο για μουσική
- Κινητό τηλέφωνο για μουσική

** Η παρέμβαση συνοδεύεται από ευχάριστη και χαρούμενη μουσική.*

6^η παρέμβαση

Θέμα: Μίλα μου!

Σκοπός παρέμβασης:

Η ομάδα εκφράζεται συναισθηματικά χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις της και αναγνωρίζοντας την σημασία τους. Καλλιεργείται το αίσθημα της αποδοχής για τα άτομα με αναπηρίες και ενισχύεται η εμπιστοσύνη και η ομαδικότητα.

Α' ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 10 λεπτά

Παιχνίδι για ζέσταμα και ενεργοποίηση:

Άκουσε να μάθεις: Όλη η ομάδα κλείνει τα μάτια και ακούει τους ήχους του χώρου. Ύστερα οι μαθητές προσπαθούν να τους αναγνωρίσουν.

Παιχνίδι επικοινωνίας και συνενοχής:

Το τζάμι ηχομόνωσης: Ένα ζευγάρι σηκώνεται και ανάμεσα τους φαντάζονται ένα τζάμι. Ο ένας δεν ακούει τον άλλον καθώς το τζάμι δημιουργεί μια «πλήρη απομόνωση». Το ζευγάρι προσπαθεί να επικοινωνήσει μια ερώτηση χρησιμοποιώντας όλα τα μέσα εκτός από τον λόγο.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 25 λεπτά

1^η δραστηριότητα:



Πίνακας ζωγραφικής του Πανώριου Κων/νου (Τιτίκα – 1885).

Παρατήρηση και επεξεργασία του πίνακα με ρουτίνα artful thinking «δέκα επί δύο».

Η ομάδα παρατηρεί τον πίνακα για λίγα λεπτά και λέει δέκα λέξεις ή φράσεις που σκέφτονται αυθόρμητα. Η εμπυλωτρία σημειώνει όσα ακούστηκαν στον πίνακα της τάξης. Ύστερα οι μαθητές κλείνουν τα μάτια τους. Όταν τα ανοίξουν ύστερα από λίγο κοιτούν πάλι τον πίνακα και αναφέρουν άλλες δέκα λέξεις ή εκφράσεις οι οποίες δεν ειπώθηκαν πριν.

2^η δραστηριότητα:

Μετά από τις παρατηρήσεις της ομάδας παράγεται η εξής ιστορία: *«Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα μικρό κορίτσι που το έλεγαν Τιτίκα. Το κορίτσι είχε ένα ατύχημα όταν ήταν μικρή και είχε μείνει κωφό. Παρόλο που η ίδια είχε μάθει να ζει με αυτό και δεν αντιμετώπιζε πρόβλημα, στο σχολείο δεν ήταν έτσι απλά τα πράγματα. Οι συμμαθητές δεν μπορούσαν να επικοινωνήσουν μαζί της και γι' αυτό δεν την έκαναν παρέα. Δεν την κορόιδευαν αλλά δεν την πλησίαζαν και δεν έπαιζαν μαζί της. Έμενε*

συνέχεια μόνη της. Έτσι περνούσε ο καιρός μέχρι που εμφανίστηκε μια νέα συμμαθήτρια στην τάξη. Το νέο κορίτσι θέλησε να μιλήσει στην Τιτίκα καθώς την έβλεπε μόνη της και αισθανόταν και η ίδια το ίδιο. Ύστερα από λίγες μέρες τα δύο κορίτσια έγιναν πολύ καλές φίλες και έκαναν πολύ παρέα. Τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης ένιωσαν μια περιέργεια και πλησίασαν τα κορίτσια για να τις γνωρίσουν καλύτερα. Και όντως αυτό συνέβη. Η νέα κοπέλα ενημέρωσε όλους τους μαθητές πως και ο αδερφός της ήταν κωφός και πως είχε μάθει να επικοινωνεί μαζί του με άλλους τρόπους. Έδειξε στα παιδιά πως και αυτό τους έφερε κοντά στην Τιτίκα. Παραδέχτηκαν πως δεν την πλησίαζαν γιατί δεν ήξεραν πως να της μιλήσουν. Όμως πια είχαν μάθει τον τρόπο και τώρα θα έμεναν φίλοι για πάντα».

3^η δραστηριότητα:

Παγωμένη εικόνα – ανίχνευση σκέψης:

Η ομάδα χωρίζεται σε δύο υποομάδες. Οι δύο ομάδες επιλέγουν όποια σκηνή τους αρέσει από την ιστορία και την αναπαριστούν. Η εμπυχωτρία ακουμπά τα μέλη της ομάδας στον ώμο και τους ρωτά τι κάνουν, τι σκέφτονται, ποιοι είναι, κτλ.

4^η δραστηριότητα:

Δυναμικές εικόνες:

Η ομάδα χωρίζεται σε τρεις υποομάδες. Η εμπυχωτρία δίνει την οδηγία πως είναι απαραίτητο ένας από όλους να είναι το μικρό κορίτσι της ιστορίας, η Τιτίκα. Οι ομάδες παρουσιάζουν στιγμές από την καθημερινότητα τους μαζί με το μικρό κορίτσι αφού κατέληξαν να κάνουν όλοι παρέα.

Γ' ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 5 λεπτά

Αναστοχασμός:

Η συνταγή της φιλίας: Η ομάδα κάθεται σε κύκλο και «μαγειρεύουν» τη φιλία. Ο καθένας λέει από ένα υλικό για δυνατές φιλίες.

Αντικείμενα παρέμβασης:

- Πλαστικοποιημένο αντίγραφο πίνακα ζωγραφικής (A3) του Πανώριου Κων/νου
- Ηχείο για μουσική

- Κινητό τηλέφωνο για μουσική

**Η παρέμβαση συνοδεύεται από απαλή και χαλαρωτική μουσική.*

7^η παρέμβαση

Θέμα: Το φαγητό μας.

Στόχοι παρέμβασης:

Τα μέλη της ομάδας μέσα από τις δραματικές τεχνικές προσεγγίζουν την έννοια της δικαιοσύνης. Θα επικοινωνήσουν και θα συνεργαστούν με σκοπό να δηλώσουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Καλλιεργείται η αλληλεγγύη και η βοήθεια απέναντι σε άλλους. Προσεγγίζεται η φιγούρα ενός άδικου και σκληρού χαρακτήρα καθώς και το σύνολο των ανθρώπων που εναντιώνεται σε αυτό. «Μπαίνουν στη θέση τους» και κατανοούν συναισθήματα και καταστάσεις. Επιπλέον, ενισχύεται η ομαδικότητα της ομάδας.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 10 λεπτά

Παιχνίδια γνωριμίας:

Τι μου ταιριάζει: Όλη η ομάδα γράφει σε ένα χαρτί μια λέξη που τους προκαλεί μια ανάμνηση. Τα χαρτιά ανακατεύονται και μοιράζονται στα μέλη της ομάδας. Καθένας προσπαθεί να καταλάβει σε ποιον ανήκει η λέξη και όταν τα καταφέρει ακολουθεί η εξήγηση της λέξης.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 25 λεπτά

1^η δραστηριότητα:



Πίνακας ζωγραφικής του Vincent van Gogh (De Aardappeleters- 1885).

Παρατήρηση και επεξεργασία του πίνακα με ρουτίνα artful thinking «Αρχή- Μέση- Τέλος».

Ο πίνακας ζωγραφικής αποτελεί την μέση της ιστορίας. Οι μαθητές εκφράζουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους πάνω στον πίνακα ενώ παράλληλα η εμπυχωτρία τις σημειώνει στον πίνακα της τάξης.

2^η δραστηριότητα:

Ύστερα από όσα ειπώθηκαν στην προηγούμενη δραστηριότητα προέκυψε η εξής ιστορία: *«Μια φορά και έναν καιρό ζούσε σε ένα χωριό μια πλούσια οικογένεια. Η οικογένεια αυτή είχε πάρα πολλά χωράφια και είχε πολύ κόσμο που δούλευε σε αυτά. Από τα χωράφια αυτά προμήθευαν πατάτες το δικό τους χωριό και τα υπόλοιπα τριγύρω. Όμως κάποια μέρα έφτασε στο χωριό ένας σκληρός άρχοντας. Αυτός μέσα σε λίγο καιρό κατάφερε και πήρε στα χέρια του την εξουσία και τα χρήματα από τους χωρικούς. Η οικογένεια για να επιβιώσει έμεινε να δουλεύει στα χωράφια που κάποτε ήταν δικά της. Ο άρχοντας δεν ήταν δίκαιος με κανέναν. Η οικογένεια έμεινε πια σε μια καλύβα και έτρωγε μονάχα τις λιγοστές πατάτες που της αναλογούσαν σύμφωνα πάντα με τον άδικο άρχοντα. Καθώς ο καιρός περνούσε τα πράγματα γίνονταν πιο δύσκολα. Ο άρχοντας, έτσι άπληστος που ήταν, ήθελε να κατακτήσει και τα γύρω χωριά και τα αντίστοιχα χωράφια. Αυτό μαθεύτηκε και όλοι αναστατώθηκαν. Η οικογένεια με κίνδυνο συγκέντρωσε όλους τους κατοίκους του χωριού στην μικρή καλύβα της με σκοπό να αποφασίσουν τι θα κάνουν με τον άρχοντα. Αποφάσισαν να κάνουν μια επανάσταση και να τον διώξουν από το χωριό. Έτσι λοιπόν και έγινε. Οι χωρικοί κατάφεραν να διώξουν τον άρχοντα από το χωριό και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα».*

3 δραστηριότητα:

Παγωμένη εικόνα και ανίχνευση σκέψης:

Η ομάδα χωρίζεται σε τρεις υποομάδες. Τους δίνεται η οδηγία να επιλέξουν όποια σκηνή τους άρεσε από την ιστορία. Και οι τρεις ομάδες επέλεξαν να αναπαραστήσουν την οικογένεια την ώρα που βρίσκεται στο τραπέζι ύστερα από μια κουραστική μέρα στα χωράφια. Η εμπυχωτρία ακουμπάει στον ώμο τον κάθε μαθητή και θέτει μια ερώτηση σχετικά με τον χαρακτήρα του, τα συναισθήματα του και σε σχέση με το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν. Κάποιες από τις ερωτήσεις που τέθηκαν είναι η εξής: ποιος είσαι, τι αισθάνεσαι, τι πιστεύεις πως πρέπει να συμβεί, κτλ.

4^η δραστηριότητα:

Δάσκαλος σε ρόλο:

Η εμπυχωτρία αναλαμβάνει να αναπαραστήσει τον ρόλο του άρχοντα της ιστορίας. Χωρίς να προδιαθέτει την ομάδα για την εμφάνιση του άρχοντα δίνει την οδηγία πως τώρα όλοι είμαστε οι κάτοικοι του χωριού και κάνουμε συγκέντρωση για να κανονίσουμε την επανάσταση ως προς αυτόν. Η εμπυχωτρία με δύο στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον άρχοντα (καπέλο, γιλέκο) εμφανίζεται μπροστά στους μαθητές-χωρικούς. Εισάγει νέες πληροφορίες με στόχο να δημιουργήσει δραματική ένταση ώστε οι μαθητές να σκεφτούν και να αντιδράσουν πάνω στο θέμα. Χωρίς να υπάρξει διακοπή στο δράμα προκύπτει μια νέα λύση από την αρχική της ιστορίας με τους μαθητές-χωρικούς και τον άρχοντα να συζητούν. Η λύση που δίνεται μέσα από την συζήτηση αυτή είναι πως ο άρχοντας θα επιστρέψει τα χωράφια στους χωρικούς και οι χωρικοί αντίστοιχα θα του δώσουν κάποια από αυτά για να μπορέσει να επιβιώσει. Όλοι κατέληξαν πως είναι δίκαιο να μοιραστούν όσα τους δίνει η γη. Η αυταρχική εξουσία αποφάσισαν πως δεν έχει χώρο στο χωριό τους και τους ανθρώπους του.

Γ' ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 5 λεπτά

Αναστοχασμός:

Η εμπυχωτρία καλεί τους μαθητές να γράψουν δύο λόγια στο ημερολόγιό τους για το θέμα της σημερινής παρέμβασης και τη στάση τους απέναντι στο δίκαιο και στο άδικο. Ύστερα, δημιουργείται ένα ομαδικό γλυπτό με βάση την ομαδικότητα και την δικαιοσύνη.

Αντικείμενα παρέμβασης:

- Πλαστικοποιημένο αντίγραφο πίνακα ζωγραφικής (A3) του Vincent van Gogh
 - Καπέλο
 - Γιλέκο
 - Χαρτάκια post-it
 - Ηχείο για μουσική
 - Κινητό τηλέφωνο για μουσική
- * Η παρέμβαση συνοδεύεται από απαλή μουσική.*

8^η παρέμβαση

Θέμα: Θα το μοιραστούμε;

Στόχος παρέμβασης:

Η ομάδα καλλιεργεί τις γνώσεις της σχετικά με τη φροντίδα των ζώων. Αποκτούν ενδιαφέρον για την ασφάλεια τους και αναγνωρίζουν την σωστή συμπεριφορά. Αντιλαμβάνονται νέους τρόπους επικοινωνίας και διαμορφώνουν στάσεις και απόψεις.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 10 λεπτά

Παιχνίδι εμπιστοσύνης και συνεργασίας:

Βοήθεια!: η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο και η εμψυχώτρια περιγράφει ένα πρόβλημα. Κάποιος χρειάζεται βοήθεια και το κάθε μέλος της ομάδας μπαίνει στον κύκλο και αυτοσχεδιάζει ανάλογα ποιόν ρόλο θέλει να παρουσιάσει π.χ. ο παθών, αυτός που βοηθάει, κτλ. Ορίζεται από την εμψυχώτρια ο ρυθμός του αυτοσχεδιασμού.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 25 λεπτά

1^η δραστηριότητα:



Πίνακας ζωγραφικής του Felix Schlesinger (Lunch time- 1856).

Παρατήρηση και επεξεργασία του πίνακα με ρουτίνα artful thinking «εξέταση από διαφορετικές γωνίες θέασης, αντιλαμβάνομαι- γνωρίζω- φροντίζω».

Η ομάδα παρατηρεί τον πίνακα για λίγα λεπτά και προσπαθεί να εστιάσει στους χαρακτήρες του πίνακα. Αναπτύσσονται ερωτήσεις όπου χτίζουν τον χαρακτήρα (π.χ. που βρίσκεται, ποιος είναι, για τι νοιάζεται, κτλ.). Οι απαντήσεις και οι σκέψεις των παιδιών καταγράφονται στον πίνακα της τάξης από την εμψυχώτρια.

2^η δραστηριότητα:

Με βάση όσα ακούστηκαν στην προηγούμενη δραστηριότητα η ομάδα κατέληξε πως: « Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα παιδί που είχε έναν σκύλο. Ο σκύλος πεινάει και γι' αυτό κοιτάει τον μικρό του φίλο. Περιμένει να του δώσει λίγο φαγητό. Το παιδί όμως δεν τον κοιτά και συνεχίζει και τρώει ανέμελα το ψωμί του».

3^η δραστηριότητα:

Η εμπυχώτρια καλεί τα μέλη της ομάδας να σκεφτούν έναν τίτλο για τον πίνακα με βάση την ιστορία που προέκυψε. Κάποιοι τίτλοι που προέκυψαν είναι οι εξής: ο πεινασμένος σκύλος, το αγάριστο παιδί, μια φέτα ψωμί, τα ζώα χωρίς φαγητό, κτλ.

4^η δραστηριότητα:

Ομαδικό γλυπτό:

Η ομάδα χωρίζεται σε δύο υποομάδες. Η κάθε ομάδα επιλέγει έναν τίτλο από αυτούς που προέκυψαν από την παραπάνω δραστηριότητα και παρουσιάζει το ομαδικό γλυπτό με βάση τον τίτλο αυτό. Η άλλη ομάδα λειτουργεί σαν θεατής. Η εμπυχώτρια ακουμπάει το κάθε μαθητή στον ώμο και τον « ζωντανεύει». Γίνονται ερωτήσεις στους ρόλους του κάθε μαθητή όπως: ποιος είσαι, τι κάνεις, ποια η σχέση σου με το αγόρι, τι σκέφτεσαι, κτλ.

Γ' ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 5 λεπτά

Αναστοχασμός:

Τα παιδιά σε κύκλο. Ερωτήθηκαν αν έχουν κατοικίδια και να αναφέρουν τι είναι αυτό που μοιράζονται καθημερινά με το ζώακι τους. Τέλος, σε ένα χαρτάκι post-it, τα παιδιά ανέφεραν τι ήταν αυτό που τους άρεσε πιο πολύ από το πρόγραμμα και γιατί.

Αντικείμενα παρέμβασης:

- Πλαστικοποιημένο αντίγραφο πίνακα ζωγραφικής (A3) του Felix Schlesinger
- Χαρτάκια post-it
- Ηχείο για μουσική
- Κινητό τηλέφωνο για μουσική

**Η παρέμβαση συνοδεύεται από απαλή και χαλαρωτική μουσική.*

9^η παρέμβαση

Θέμα: Που θα πάμε;

Στόχος παρέμβασης:

Η ομάδα μέσω των δράσεων αναπτύσσει ενσυναίσθηση για τους ανθρώπους που αναγκάζονται να αφήσουν το σπίτι τους. Κατανοούν τα αίτια της μετανάστευσης, καλλιεργούν συναισθήματα, παρατηρούν και χρησιμοποιούν τη φαντασία τους

A' ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 10 λεπτά

Παιχνίδι γνωριμίας:

Τι μου ταιριάζει: Τα μέλη της ομάδας γράφουν σε χαρτάκια μια λέξη που έχει σχέση με μια ανάμνηση τους. Στην αρχή τα χαρτάκια ανακατεύονται και ύστερα μοιράζονται ξανά στους μαθητές. Ο κάθε μαθητής θα πρέπει να εντοπίσει σε ποιόν ανήκει το χαρτάκι. Όταν αυτό συμβεί ο συγκεκριμένος μαθητής περιγράφει την ανάμνηση που έχει και εξηγεί τη λέξη του.

B' ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 25 λεπτά

1^η δραστηριότητα:



Πίνακας ζωγραφικής του Edward Charles Barnes (The Emigrant- 1830-1890). Παρατήρηση και επεξεργασία του πίνακα με ρουτίνα artful thinking « συγκρίνοντας και συνδέοντας, βάζοντας τίτλους».

Η ομάδα παρατηρεί τον πίνακα για λίγα λεπτά και τα παιδιά προτείνουν τίτλους. Ύστερα ακολουθεί brainstorming και η εμψυχώτρια καταγράφει τις απαντήσεις και οι σκέψεις των παιδιών στον πίνακα της τάξης.

2^η δραστηριότητα:

Μετά το τέλος της πρώτης δραστηριότητας δημιουργείται μια ιστορία: « Μια φορά και έναν καιρό ήταν μια κοπέλα η οποία έφυγε μακριά από την οικογένεια της και το σπίτι της γιατί δεν υπήρχαν πια δουλειές. Ήταν μικρή ακόμα, όμως η οικογένειά της πίστευε σε αυτήν και η ίδια ήξερε πως ήταν ο μόνος τρόπος για να βοηθήσει. Έπρεπε να πάει κάπου όπου θα μπορούσε να δουλέψει και να φέρει πίσω λεφτά για την οικογένεια της. Το ταξίδι της ήταν μακρύ και γεμάτο κινδύνους. Ένα ξημέρωμα έφτασε στο λιμάνι της καινούργιας χώρας που πήγε. Με μια βαλίτσα πράγματα ξεκίνησε από το λιμάνι και ρωτούσε παντού για δουλειά. Ύστερα από λίγες μέρες τα κατάφερε και έπιασε δουλειά σε ένα ανθοπωλείο. Πέρασε καιρός και μάζεψε αρκετά χρήματα. Γύρισε στο σπίτι της και όλοι ήταν χαρούμενοι. Με τα χρήματα που μάζεψε μπόρεσε και αγόρασε στην οικογένεια της όλα όσα χρειαζόταν και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα».

3^η δραστηριότητα:

Δάσκαλος σε ρόλο:

Η εμπυχωτρία αναλαμβάνει να παρουσιάσει τον χαρακτήρα του πίνακα. Χρησιμοποιεί υλικά μεταμφίεσης και αντικείμενα που συνδέονται με τον χαρακτήρα (π.χ. ένα κίτρινο μαντήλι, μια καφέ βαλίτσα, ένα μικρό ξύλινο κουτάκι με προσωπικά αντικείμενα, ένα γράμμα, κτλ.). Η εμπυχωτρία αυτοσχεδιάζει την στιγμή όπου ο χαρακτήρας του πίνακα φτάνει στο λιμάνι της νέας χώρας. Εκεί βγάζει ένα κομμάτι χαρτί και ένα μολύβι και γράφει ένα γράμμα στην οικογένειάς της: « Αγαπημένη μου οικογένεια, μόλις πιάσαμε λιμάνι και το πρώτο πράγμα που ήθελα να κάνω είναι να σας πω πως είμαι καλά. Το ταξίδι ήταν δύσκολο και μακρινό. Με κούρασε αλλά τώρα που έφτασα νιώθω καλύτερα. Θα βάλω τα δυνατά μου για να βρω άμεσα δουλειά. Σας στέλνω την αγάπη μου. Μου λείπετε πολύ. Δεν θα αργήσει να περάσει ο καιρός».

4^η δραστηριότητα:

Ανίχνευση σκέψεων:

Η εμπυχωτρία ύστερα από την προηγούμενη δραστηριότητα μένει ακίνητη. Βγαίνοντας από τον ρόλο για λίγα λεπτά εξηγεί στην ομάδα πως ο καθένας θα σταθεί πίσω από τον «παγωμένο» χαρακτήρα και θα εκφράσει κάποιες σκέψεις που μπορεί να κάνει ο χαρακτήρας στη στιγμή που τον βρίσκουμε.

Γ' ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 5 λεπτά

Αναστοχασμός:

Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Η εμπυχωτρία ζητά από την ομάδα να σκεφτεί και να σημειώσει στα χαρτάκια post-it μια ευχή που θέλουν να δώσουν στην κοπέλα του πίνακα. Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία τα χαρτάκια τοποθετούνται μέσα στο ξύλινο κουτί.

Αντικείμενα παρέμβασης:

• Πλαστικοποιημένο αντίγραφο πίνακα ζωγραφικής (A3) του Edward Charles Barnes

- Κίτρινο μαντήλι
- Καφέ βαλίτσα
- Μικρό ξύλινο κουτάκι με προσωπικά αντικείμενα
- Ένα γράμμα
- Χαρτάκια post-it
- Ηχείο για μουσική
- Κινητό τηλέφωνο για μουσική

**Η παρέμβαση συνοδεύεται από απαλή και χαλαρωτική μουσική.*

10^η παρέμβαση

Θέμα: Ο φίλος μου.

Στόχοι παρέμβασης:

Η ομάδα μέσω των δραστηριοτήτων και των δραματικών τεχνικών αποκτούν ενσυναίσθηση για τα ζώα. Εκφράζονται συναισθηματικά αντιμετωπίζοντας τα ζώα με συμπάθεια. Καλλιεργούνται αισθήματα αποδοχής και αναπτύσσεται θετική σκέψη απέναντι στους αδύναμους.

A ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 10 λεπτά

Παιχνίδι για ζέσταμα και ενεργοποίηση:

Ποντίκια - Γάτοι – Ελέφαντες: Η εμπυχωτρία ζητά από τα μέλη της ομάδας να αναπαραστήσουν με το σώμα τους ένα ποντίκι, μια γάτα και έναν ελέφαντα.

Ύστερα το σύνολο των μαθητών χωρίζεται σε υποομάδες και αναλαμβάνει να παρουσιάσει ένα από τα τρία ζώα. Στο τέλος οι ομάδες κυνηγιούνται. Η οδηγία είναι

πως τα ποντίκια κυνηγούν τους ελέφαντες, οι ελέφαντες κυνηγούν τις γάτες και οι γάτες κυνηγούν τα ποντίκια. Όποια ομάδα καταφέρει να μεγαλώσει τα μέλη της κερδίζει.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 25 λεπτά

1^η δραστηριότητα:



Πίνακας ζωγραφικής του Gerrit Doug (Sleeping Dog – 1650).

Παρατήρηση και επεξεργασία του πίνακα με ρουτίνα artful thinking «ερμηνεύω και αιτιολογώ».

Η ομάδα παρατηρεί τον πίνακα, τον ερμηνεύει και αιτιολογεί τη σκέψη του πίσω από τις ιδέες που ακούγονται. Μερικές σκέψεις που ακούστηκαν είναι οι εξής: το σκυλάκι κοιμάται στην αποθήκη του σπιτιού γιατί είναι πολύ κουρασμένο, το σκυλάκι είναι στεναχωρημένο και κλαίει γιατί τα αφεντικά του το χτυπάνε, το σκυλάκι είναι μόνο του γιατί είναι διαφορετικό και δεν το θέλει κανένας, κτλ.

2^η δραστηριότητα:

Ομαδική γλυπτική:

Η ομάδα χωρίζεται σε τρεις ομάδες. Δίνεται οδηγία από την εμπυχωτέρα πως ένας μαθητής από κάθε ομάδα μεταμορφώνει τους υπόλοιπους σε αγάλματα και παρουσιάζει μια εικόνα. Η κάθε ομάδα μέσω της εικόνας της δίνει τη δική της ερμηνεία για την εικόνα που παρατήρησε πριν.

3^η δραστηριότητα:

Ρόλος στον τοίχο:

Η ομάδα σε ένα χαρτί του μέτρου σχεδιάζει του μορφή του σκύλου. Καταγράφει μέσα στο σχέδιο τα συναισθήματα του σκύλου και έξω από αυτήν τα συναισθήματα των υπολοίπων ως προς αυτόν.

4^η δραστηριότητα:

Παραγωγή ήχων:

Η εμψυχώτρια βάζει μουσική από τρεις τοποθεσίες που μπορεί να είχε βρεθεί ο σκύλος στη ζωή του. Οι ήχοι είναι: πολυσύχναστος δρόμος, δάσος, σπίτι με παιδικές φωνές. Προσπαθεί η ομάδα να φανταστεί το περιβάλλον και τα συναισθήματα του σκύλου. Η ομάδα καλείται να παράγει ήχους του περιβάλλοντος για να ενισχυθεί η δραματική ένταση του ρόλου της ιστορίας για το πως μπορεί να αισθάνεται ο σκύλος.

Γ΄ ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 5 λεπτά

Αναστοχασμός:

Ζωγραφιά: Η ομάδα καλείται να ζωγραφίσει μια ομαδική ζωγραφιά με το ιδανικό μέρος που πρέπει να περάσει την υπόλοιπη ζωή του ο σκύλος του πίνακα.

Αντικείμενα παρέμβασης:

- Πλαστικοποιημένο αντίγραφο πίνακα ζωγραφικής (A3) του Gerrit Doug
- Χαρτί του μέτρου
- Ηχείο για μουσική
- Κινητό τηλέφωνο για μουσική

**Η παρέμβαση συνοδεύεται από απαλή και χαλαρωτική μουσική.*

11^η παρέμβαση

Θέμα: Η φύση μέσα μας!

Στόχος παρέμβασης:

Η ομάδα έρχεται σε επαφή με την φύση και αποκτά ενσυναίσθηση για αυτήν. Μέσω της κατανόησης των κινήτρων και της συμπεριφοράς της φύσης εμπνέονται τα παιδιά για την προστασία της αλλά και της συνύπαρξής της με αυτής. Η ομάδα αποκτώντας ενσυναίσθηση μαθαίνει να νοιάζεται, κάτι που μπορεί να βοηθήσει στην ανακούφιση από το άγχος, στην αυτορρύθμιση αλλά και στην επίγνωση των αναγκών των άλλων. Επιπλέον, η ανθισμένη φύση αντιπροσωπεύει την αφύπνιση και την ελπίδα.

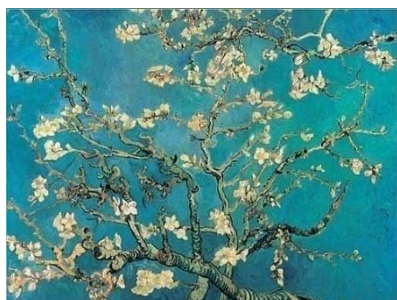
Α΄ ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 10 λεπτά

Παιχνίδι για ζέσταμα και ενεργοποίηση:

Μίμηση: Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Η εμπυχωτρία ζητά από τα μέλη της να σκεφτούν και να παρουσιάσουν ο καθένας μια δράση που να έχει σχέση με το τι προσφέρει ένα δέντρο στον άνθρωπο. Όταν σκεφτούν μπαίνουν με τη σειρά στο κέντρο του κύκλου και κάνουν παντομίμα την ιδέα τους. Η υπόλοιπη ομάδα παρακολουθεί και μαντεύει τι είναι αυτό που βλέπει.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 25 λεπτά

1^η δραστηριότητα:



Πίνακας ζωγραφικής του Vincent van Gogh (Almond Blossoms – 1890). Παρατήρηση και επεξεργασία του πίνακα με ρουτίνα artful thinking «βλέπω – σκέφτομαι – αναρωτιέμαι».

Οι μαθητές ύστερα από προσεκτική παρατήρηση του πίνακα αναφέρουν όσα είδαν (π.χ. κλαδιά δέντρου, άνθη, ουρανός), όσα σκέφτηκαν (π.χ. ηρεμία, γαλήνη, άνοιξη, χαρά) και όσα αναρωτιούνται (π.χ. γιατί δεν βλέπουμε τον ήλιο, που βρίσκεται αυτή αμυγδαλιά, έχει και άλλες αμυγδαλιές τριγύρω ή είναι μόνη της).

2^η δραστηριότητα:

Βάζο με ερωτήσεις:

Μέσα στο βάζο υπάρχουν ερωτήσεις όπου έχουν να κάνουν με την υπόσταση της αμυγδαλιάς της εικόνας και της φύσης σε γενικότερο πλαίσιο. Ο κάθε μαθητής τραβάει τυχαία από μια ερώτηση. Την διαβάζει δυνατά μπροστά στην υπόλοιπη ομάδα. Ύστερα καλείται να διατυπώσει την γνώμη του και την άποψη του σε σχέση με την ερώτηση που έτυχε.

3^η δραστηριότητα:

Μανδύας του ειδικού:

Η εμπυχωτρία εμφανίζει μια εφημερίδα όπου διαβάζει στην ομάδα ένα άρθρο το οποίο αναφέρεται σε μια φωτιά η οποία ξέσπασε σε ένα κοντινό δάσος από το

σημείο που βρίσκεται η αμυγδαλιά. Δίνει πληροφορίες στα παιδιά για τις δράσεις της πυροσβεστικής, της αστυνομίας, των εθελοντών. Ύστερα η ομάδα χωρίζεται σε τρεις υποομάδες και αναλαμβάνουν από ένα ρόλο. Η κάθε ομάδα «εξειδικεύεται» πάνω στο θέμα. Μιλούν και ενεργούν όπως ακριβώς θα έκανε και ο χαρακτήρας στην πραγματικότητα.

4^η δραστηριότητα:

Ομαδική κατασκευή της αμυγδαλιάς:

Η ομάδα μαζί με την εμπυχωτρία αναλαμβάνει να κατασκευάσει την αμυγδαλιά του πίνακα. Η εμπυχωτρία παρουσιάζει στα παιδιά κατασκευές πουλιών και λευκών λουλουδιών. Ύστερα η ομάδα στολίζει με τα αντικείμενα αυτά ένα δέντρο που εξυπηρετεί τον σκοπό της άσκησης.

Γ΄ ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 5 λεπτά

Αναστοχασμός:

Η εμπυχωτρία μοιράζει χαρτάκια post – it στους μαθητές. Δίνεται η οδηγία να γράψουν στο χαρτάκι τους μια σκέψη για το τι μπορούν να κάνουν οι ίδιοι στην καθημερινότητα τους για την φύση. Όταν ολοκληρωθεί η δραστηριότητα τα χαρτάκια μπαίνουν στο βάζο της προηγούμενης δραστηριότητας χωρίς να διαβαστούν και τοποθετούνται δίπλα στο δέντρο που στόλισαν τα παιδιά.

Αντικείμενα παρέμβασης:

- Πλαστικοποιημένο αντίγραφο πίνακα ζωγραφικής (A3) του Vincent van Gogh
- Βάζο
- Εφημερίδα
- Κατασκευές πουλιών και λουλουδιών
- Ηχείο για μουσική
- Κινητό τηλέφωνο για μουσική

**Η παρέμβαση συνοδεύεται από απαλή και χαλαρωτική μουσική.*

12^η παρέμβαση

Θέμα: Διασκεδάζω!

Στόχοι παρέμβασης:

Η τελευταία συνάντηση αυτή έχει σαν στόχο τα παιδιά να αντιληφθούν τη χαρά παίζοντας ελεύθερα ο ένας με τον άλλον. Να εκφραστούν με το σώμα τους, το μυαλό και τον λόγο τους μέσα από τις δραστηριότητες. Χρησιμοποιώντας την φαντασία τους να εκφραστούν συναισθηματικά. Να καλλιεργήσουν ενσυναίσθηση.

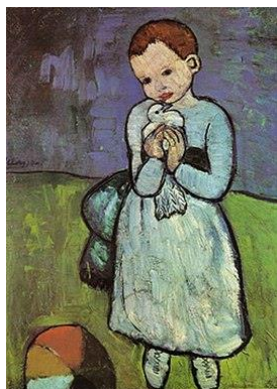
Α΄ ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 10 λεπτά

Παιχνίδια για ζέσταμα και ενεργοποίηση:

Το κунήγι της γάτας και του ποντικού: Ένα μέλος της ομάδας είναι ο ποντικός και ένα άλλο μέλος είναι η γάτα. Οι υπόλοιποι χωρίζονται σε ομάδες των τριών και πιάνονται αγκαζέ. Η γάτα κунηγά το ποντίκι. Εάν το πιάσει αλλάζουν οι ρόλοι. Το ποντίκι όμως μπορεί να γλιτώσει εάν πιαστεί σε μια από τις τριάδες που υπάρχουν. Εάν γίνει αυτό, αυτός που είναι από την άλλη πλευρά της σειράς γίνεται αυτόματα ποντίκι ο ίδιος και αφήνει την ομάδα και προσπαθεί να μην τον πιάσει η γάτα.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 25 λεπτά

1^η δραστηριότητα:



Πίνακας ζωγραφικής του Pablo Picasso (Child with Dove- 1901).

Παρατήρηση και επεξεργασία του πίνακα με ρουτίνα artful thinking «βλέπω-σκέφτομαι - αναρωτιέμαι».

Η ομάδα παρατηρεί τον πίνακα για λίγα λεπτά και τα παιδιά προτείνουν τίτλους. Ύστερα ακολουθεί brainstorming και η εμψυχώτρια καταγράφει τις απαντήσεις και τις σκέψεις των παιδιών στον πίνακα της τάξης.

2^η δραστηριότητα:

Ύστερα από το brainstorming η ομάδα κατέληξε στην εξής ιστορία: «Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα μικρό κορίτσι. Το κορίτσι αυτό είχε μια δύναμη. Μπορούσε να

μιλά με όλα τα ζώα της γης. Κάθε φορά που τελείωνε από το σχολείο της έτρεχε στο δάσος δίπλα από το σπίτι της και έκανε παρέα με τα ζώα. Τα ζώα της έλεγαν πως περνούσαν στο δάσος και το κορίτσι τους έλεγε όλα αυτά που μάθαιναν στο σχολείο. Με τον καιρό το κορίτσι έφερνε και τους συμμαθητές της στο δάσος έτσι ώστε να γνωρίσουν και αυτοί τα ζώα. Έπαιζαν όλοι μαζί παιχνίδια και διασκέδαζαν. Όταν τα ζώα κινδύνευαν πάντα η παρέα των παιδιών τα βοηθούσε. Μάθαιναν τις ανάγκες τους και τα προστάτευαν. Τα παιδιά χαιρόνταν πολύ γι' αυτό και τα ζώα επίσης».

3^η δραστηριότητα:

Κυκλικό Δράμα:

Η ομάδα χωρίζεται σε δύο υποομάδες και αυτοσχεδιάζουν διαφορετικές σκηνές από την ιστορία με τον κεντρικό χαρακτήρα. Η κάθε ομάδα δημιουργεί μια σκηνή και η εμπυχώτρια αυτοσχεδιάζει παίρνοντας τον ρόλο του κεντρικού χαρακτήρα. Βλέπουμε την καθημερινότητα του κοριτσιού μαζί με τα ζώα.

4^η δραστηριότητα:

Η ομάδα χορεύει με ζωνρή μουσική και ο καθένας αναπαριστά ένα ζώο του δάσους.

Γ' ΜΕΡΟΣ: Διάρκεια 5 λεπτά

Αναστοχασμός:

Η ομάδα σχηματίζει έναν κύκλο. Το κάθε μέλος της ομάδα αναφέρει ένα συναίσθημα που νιώθει αυτή τη στιγμή.

Αντικείμενα παρέμβασης:

- Πλαστικοποιημένο αντίγραφο πίνακα ζωγραφικής (A3) του Pablo Picasso
 - Ηχείο για μουσική
 - Κινητό τηλέφωνο για μουσική
- *Η παρέμβαση συνοδεύεται από απαλή και χαλαρωτική μουσική.*

β) Υπεύθυνη δήλωση

Αγαπητοί γονείς,

Θα ήθελα να σας ενημερώσω πως μέρος των μαθημάτων της θεατρικής αγωγής, της φετινής σχολικής χρονιάς, θα αξιοποιηθούν στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «Ο Έντεχνος Συλλογισμός (artful thinking) μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με στόχο την ενσυναίσθηση σε παιδιά Δ' Δημοτικού». Η έρευνα-δράση πραγματοποιείται για την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών σπουδών μου στο αντικείμενο «Η Δραματική Τέχνη και οι Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του τμήματος Θεατρικών Σπουδών Ναυπλίου.

Οι μαθητές/τριες του τμήματος Δ'2 θα κληθούν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο και θα πραγματοποιήσουν θεατρικές δραστηριότητες υπό την επίβλεψη μου, ενώ οι μαθητές/τριες του Δ'1, που θα αποτελέσει την ομάδα ελέγχου, θα συμπληρώσουν μόνο το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και θα χορηγηθεί στους μαθητές και των δύο τάξεων από δύο φορές: μια φορά πριν και μια φορά μετά τις παρεμβάσεις. Τα δεδομένα της αξιολόγησης είναι εμπιστευτικά και μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο από εμένα, τον επιβλέποντα καθηγητή μου, και αποκλειστικά στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Με εκτίμηση

Φράγκου Βασιλική

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο/Η..... πατέρας/μητέρα/κηδεμόνας
του/της..... δηλώνω υπεύθυνα ότι
συναινώ στη συμμετοχή του/της στην έρευνα-δράση καθώς και στην συμπλήρωση
του ερωτηματολογίου στα πλαίσια μεταπτυχιακής έρευνας που θα πραγματοποιηθεί
στο 11^ο Δημοτικό Σχολείο Τρίπολης.

Ο/Η δηλών/ούσα

Τρίπολη, _ / _ / _

γ) Ερωτηματολόγιο

Ψευδώνυμο:.....

Είμαι αγόρι.

Είμαι κορίτσι.

Διαβάζω με προσοχή και κυκλώνω την απάντηση που με εκφράζει περισσότερο.

1. Στεναχωριέμαι όταν βλέπω ένα κορίτσι που δε βρίσκει κανέναν να παίξει.
Ναι, στεναχωριέμαι. Όχι, δεν στεναχωριέμαι.
2. Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται στο δρόμο είναι ανόητοι.
Ναι, είναι. Όχι, δεν είναι.
3. Στ' αλήθεια μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα ακόμα και αν εγώ δεν έχω πάρει κάποιο δώρο.
Ναι, μου αρέσει. Όχι, δεν μου αρέσει.
4. Όταν βλέπω ένα αγόρι να κλαίει, θέλω να κλάψω κι εγώ.
Ναι, θέλω. Όχι, δεν θέλω.
5. Με πιάνει ανησυχία όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα κορίτσι.
Ναι, με πιάνει. Όχι, δεν με πιάνει.
6. Γελάω ακόμα και αν δεν ξέρω γιατί γελάει κάποιος.
Ναι, γελάω. Όχι, δεν γελάω.
7. Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση.
Ναι, κλαίω. Όχι, δεν κλαίω.
8. Τα κορίτσια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα.
Ναι, είναι. Όχι, δεν είναι.

9. Μου είναι δύσκολο να καταλάβω γιατί κάποιος εκνευρίζεται.
Ναι, μου είναι. Όχι, δε μου είναι.
10. Με πιάνει ανησυχία όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα ζώο.
Ναι, με πιάνει. Όχι, δε με πιάνει.
11. Στεναχωριέμαι όταν βλέπω ένα αγόρι που δεν βρίσκει κανέναν να παίζει.
Ναι, στεναχωριέμαι. Όχι, δε στεναχωριέμαι.
12. Μερικά τραγούδια με στεναχωρούν τόσο που θέλω να κλάψω.
Ναι, με στεναχωρούν. Όχι, δε με στεναχωρούν.
13. Με πιάνει ανησυχία όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα αγόρι.
Ναι, με πιάνει. Όχι, δε με πιάνει.
14. Τα αγόρια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα.
Ναι, είναι. Όχι, δεν είναι.
15. Οι μεγάλοι μερικές φορές κλαίνε ακόμη κι όταν δεν είναι λυπημένοι για κάτι.
Ναι, κλαίνε. Όχι, δεν κλαίνε.
16. Είναι ανόητο να συμπεριφέρεσαι στα σκυλιά και στις γάτες σαν να έχουν ανθρώπινα συναισθήματα.
Ναι, είναι. Όχι, δεν είναι.
17. Θυμώνω πολύ όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να προσποιείται συνεχώς ότι θέλει βοήθεια από το δάσκαλο.
Ναι, θυμώνω. Όχι, δεν θυμώνω.
18. Τα παιδιά που δεν έχουν φίλους πιθανόν να μην θέλουν να έχουν.
Ναι, είναι πιθανόν. Όχι, δεν είναι πιθανόν.
19. Όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει θέλω να κλάψω και εγώ.
Ναι, θέλω. Όχι, δε θέλω.

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

Ναι, είναι χαζό. Όχι, δεν είναι χαζό.

21. Μπορώ να φάω όλα μου τα μπισκότα ακόμα και όταν βλέπω κάποιον να με κοιτάζει θέλοντας ένα.

Ναι, μπορώ. Όχι, δεν μπορώ.

22. Δεν με στεναχωρεί όταν ο δάσκαλός μου τιμωρεί ένα συμμαθητή μου επειδή δεν υπάκουσε στους κανόνες του σχολείου.

Ναι, δε με στεναχωρεί. Όχι, με στεναχωρεί.