



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»

*«Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην καλλιέργεια της
ενσυναίσθησης των ενηλίκων.*

Μια έρευνα δράσης σε γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας»

Παρθένα Σιδηροπούλου

A.M.5052201901027

Επιβλέπων Καθηγητής:

Αστέριος Τσιάρας

Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής:

Κωνσταντίνος Μάγος

Γεώργιος Κόνδης

Ναύπλιο 2022

Ευχαριστίες

Με την παρούσα διπλωματική διατριβή ολοκληρώνεται ο κύκλος σπουδών μου στο μεταπτυχιακό «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη Διά Βίου Μάθηση». Ένα μαγικό ταξίδι στον κόσμο της τέχνης διήνυσα, με πολύ ενθουσιασμό και πάθος για την κάθε στιγμή του. Η βιωματική, δημιουργική και επικοινωνιακή διάσταση της μάθησης, όπως εφαρμόζεται και αναδεικνύεται μέσα από όλα τα πρόσωπα–καθηγητές, μαθητές, εξωτερικοί συνεργάτες–που συνέβαλαν στην εκπαιδευτική διαδικασία του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος, με όπλισε με γνώση και εμπειρία, συμπληρώνοντας στη φαρέτρα μου ένα σπουδαίο παιδαγωγικό εργαλείο. Κοιτώ πίσω στους δρόμους που περπάτησα, συνειδητοποιώ πόσα πολλά δώρα κρατώ στην αγκαλιά μου και σκέφτομαι όλους εκείνους τους ανθρώπους που μαζί τους συμπορεύθηκα και θέλω να τους ευχαριστήσω.

Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Αστέριο Τσιάρα, για την εμπιστοσύνη του, την καθοδήγησή του και τη συνεχή υποστήριξή του σε αυτήν τη διαδρομή.

Ευχαριστώ θερμά την ομότιμη καθηγήτρια κυρία Άλκηστις Κοντογιάννη, που με το πάθος της και την αγάπη της για την τέχνη μάς ταξίδευε συνεχώς σε νέες περιπέτειες αφυπνίζοντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά μας.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον καθηγητή κύριο Γεώργιο Κόνδη, που ήταν κοντά μας σε κάθε χαρά και δυσκολία, με ευγένεια, γλυκύτητα και πραότητα για να μας εμπνυχώνει και να μας καθοδηγεί.

Ομοίως, ευχαριστώ τον καθηγητή κύριο Κωνσταντίνο Μάγο για τις πρόσθετες υποδείξεις του.

Ακόμη, ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους συμφοιτητές μου για τα γέλια, τις χαρές, τις αγωνίες, τις συζητήσεις και τις δημιουργίες, που μοιραστήκαμε στη διάρκεια των μαθημάτων.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στο αγαπημένο μου σχολείο «Παιδικά Χαμόγελα», στους μαθητές και στους συναδέλφους μου, που με στήριξαν με κάθε τρόπο ο καθένας ξεχωριστά σε αυτή τη διαδρομή και ιδιαίτερα στους γονείς που συνέβαλλαν με απίστευτη διάθεση και ενθουσιασμό στην υλοποίηση της έρευνάς μου.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω όλους τους φίλους μου και ιδιαίτερα τη Βασιλική, την Τίνα, την Ιωάννα, τη Λεμονιά, τη Θάνια, τη Θένια, την Πόπη, την Εργίνα, τον Γιώργο

και τον Δημήτρη, που ήταν πλάι μου σε αυτό το εγχείρημα και πάντα με ενθαρρύνουν να προχωρώ σε ό,τι αγαπώ. Τέλος, το πιο μεγάλο ευχαριστώ το οφείλω στην οικογένειά μου, που μου έδωσε γερά φτερά για να πετάω ψηλά σε κάθε νέο ορίζοντα.

*Σε εκείνους τους γονείς,
που γίνονται «τόξα
για να εκτοξευθούν σαν ζωντανά βέλη τα παιδιά τους»!
(Χαλίλ Γκιμπράν, Ο προφήτης)*

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	vii
Abstract	ix
Εισαγωγή.....	1
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	5
Κεφάλαιο 1^ο: Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	5
1.1 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση – Εννοιολογική προσέγγιση.....	5
1.2 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση – Ιστορική αναδρομή.....	7
1.3 Εφαρμογές Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε ενήλικες	10
1.3.1. Πρόσφατες μελέτες για την ανάδειξη/συμβολή των προγραμμάτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε ενήλικες.....	11
Κεφάλαιο 2^ο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και εκπαίδευση γονέων	15
2.1 Εκπαίδευση Ενηλίκων	15
2.1.1 Θεωρίες μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	16
2.1.2 Η Συνθετική θεωρία του P. Jarvis.....	17
2.1.3 Η Ανδραγωγική θεωρία του Knowles.....	18
2.1.4 Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow.....	19
2.1.5 Η θεωρία της Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Αλλαγή του Freire.....	19
2.2 Εκπαίδευση γονέων - Συνθήκες δημιουργίας και εννοιολογικοί προσδιορισμοί	21
2.2.1 Ιστορική εξέλιξη και σκοπός εκπαίδευσης γονέων.....	22
2.2.2. Βασική στοχοθεσία των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων και ο ρόλος των εκπαιδευτών	23
2.2.3 Μεθοδολογική προσέγγιση στην εκπαίδευση γονέων	25
2.3 Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	27
Κεφάλαιο 3^ο: Ενσυναίσθηση	30
3.1 Ενσυναίσθηση - Εννοιολογική προσέγγιση και ορισμός.....	30
3.1.1 Ενσυναίσθηση - Ιστορική αναδρομή	32
3.1.2 Τα είδη της ενσυναίσθησης	33
3.2 Ενσυναίσθηση των γονέων και η συμβολή της στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	34
3.3 Ενσυναίσθηση των ενηλίκων μέσα από τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	38
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ	40
Κεφάλαιο 4^ο: Μεθοδολογία της έρευνας	40
4.1 Ερευνητικό πρόβλημα - Αναγκαιότητα της έρευνας	40
4.2 Σκοπός της έρευνας - ερευνητικοί στόχοι.....	42
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα - ερευνητικές υποθέσεις	42

4.4 Ερευνητική μέθοδος.....	43
4.5. Η δειγματοληψία της έρευνας.....	45
4.6 Μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων	46
4.6.1 Περιγραφή ερωτηματολογίου	46
4.6.2 Συμμετοχική παρατήρηση.....	48
4.6.3 Κριτικός συνεργάτης/φίλος.....	49
4.6.4 Ομάδες εστίασης/επικέντρωσης	50
4.7 Διαδικασία της πειραματικής έρευνας.....	51
4.8 Οργάνωση των παρεμβάσεων.....	52
Κεφάλαιο 5^ο: Ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων της έρευνας	54
5.1 Περιγραφική Στατιστική ποσοτικής έρευνας.....	54
5.1.1 Ερευνητικό δείγμα	54
5.1.2 Αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας/συνάφειας ερωτηματολογίου	55
5.1.3 Μέτρα θέσης και μεταβλητότητας.....	56
5.2 Επαγωγική Στατιστική ποσοτικής έρευνας.....	58
5.2.1 Έλεγχος κανονικότητας κατανομής.....	58
5.2.2 Έλεγχος και σύγκριση των μέσων των δύο πληθυσμών.....	60
5.3 Συμπεράσματα ποσοτικής έρευνας.....	69
5.4 Ανάλυση ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων.....	70
5.4.1 Μεθοδολογία ανάλυσης των ποιοτικών ευρημάτων.....	70
5.4.2 Διαδικασία θεματικής ανάλυσης των ποιοτικών στοιχείων.....	71
5.4.3. Περιγραφική έκθεση ποιοτικών ευρημάτων.....	79
5.4.3.1. Ευρήματα Α ερευνητικού ερωτήματος.....	79
5.4.3.2. Ευρήματα Β ερευνητικού ερωτήματος.....	83
5.4.3.3. Ευρήματα Γ ερευνητικού ερωτήματος.....	86
Κεφάλαιο 6^ο: Τελικά συμπεράσματα και συζήτηση αποτελεσμάτων.....	88
6.1. Ερμηνεία ερευνητικών αποτελεσμάτων.....	88
6.2 Συζήτηση ερευνητικών αποτελεσμάτων – Συναφείς έρευνες.....	91
6.3. Περιορισμοί της έρευνας.....	95
6.4. Προτάσεις για το μέλλον.....	96
6.5 Επίλογος.....	97
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	100
Α. Ξενόγλωσση.....	100
Β. Ελληνόγλωσση.....	107
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	120

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Το ερευνητικό δείγμα	54
Πίνακας 2: Έλεγχος Cronbach's Alpha παραγόντων A, B, Γ,Δ	55
Πίνακας 3: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση ερευνητικού πληθυσμού	57
Πίνακας 4: Έλεγχος κανονικότητας κατανομής πειραματικής και ομάδας ελέγχου	58
Πίνακας 5: T-test πειραματική ομάδα παράγοντας ανάληψη προοπτικής του άλλου	60
Πίνακας 6: : T-test ομάδα ελέγχου παράγοντας ανάληψη προοπτικής του άλλου	61
Πίνακας 7: T-test πειραματική ομάδα παράγοντας φαντασιακή ενσυναίσθηση.....	62
Πίνακας 8: T-test ομάδα ελέγχου παράγοντας φαντασιακή ενσυναίσθηση.....	63
Πίνακας 9: T-test πειραματική ομάδα παράγοντας ενσυναίσθητο ενδιαφέρον	64
Πίνακας 10: T-test ομάδα ελέγχου παράγοντας ενσυναίσθητο ενδιαφέρον	65
Πίνακας 11: Wilcoxon signed ranks test πειραματική ομάδα παράγοντας προσωπικό άγχος....	67
Πίνακας 12: T-test ομάδα ελέγχου παράγοντας προσωπικό άγχος.....	67
Πίνακας 13: Σύστημα σημειογραφίας απομαγνητοφώνησης.....	71
Πίνακας 14: Αποσπάσματα από τη συμμετοχική παρατήρηση (Γ ερευνητικό ερώτημα)	72
Πίνακας 15: Αποσπάσματα από την ομάδα εστίασης (Γ ερευνητικό ερώτημα).....	74
Πίνακας 16: Παράδειγμα αρχικής διαδικασίας κωδικοποίησης	75
Πίνακας 17: Τελική κωδικοποίηση Γ ερευνητικό ερώτημα.....	76
Πίνακας 18: Τελικά θέματα Γ ερευνητικού ερωτήματος.....	78
Πίνακας 19: Τελικά θέματα A, B, Γ ερευνητικού ερωτήματος	78

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Το ερευνητικό δείγμα.....	55
Γράφημα 2: Γνωστική ενσυναίσθηση (A παράγοντας).....	62
Γράφημα 3: Γνωστική ενσυναίσθηση (B παράγοντας).....	64
Γράφημα 4: Συναισθηματική ενσυναίσθηση (A παράγοντας).....	66
Γράφημα 5: Συναισθηματική ενσυναίσθηση (B παράγοντας).....	68
Γράφημα 6: Γενική γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση του ερευνητικού πληθυσμού πριν και μετά των παρεμβάσεων	69

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε προκειμένου να διερευνηθεί η αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης, που διενεργήθηκε στο «Ιδιωτικό Συστεγαζόμενο Νηπιαγωγείο Γρηγόριος Παπαχρήστος» στην Αττική, το σχολικό έτος 2020-2021. Συγκεκριμένα, υλοποιήθηκαν 10 εργαστήρια Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τους γονείς του νηπιαγωγείου, στον χώρο του εκπαιδευτηρίου. Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων ανήλθε σε 28 γονείς, από τους οποίους οι 14 γονείς αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και οι υπόλοιποι 14 την ομάδα ελέγχου.

Η ερευνήτρια ακολούθησε τη μικτή μέθοδο έρευνας για τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Για τη συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η αυτοσυμπληρούμενη κλίμακα μέτρησης IRI (Interpersonal Reactivity Index) του Davis (1980), η οποία έχει προσαρμοστεί στον ελληνικό πληθυσμό από τους Τσίτσα, Θεοδοσοπούλου & Μαλικιώση-Λοϊζου (2012: 578). Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους γονείς της πειραματικής ομάδας σε δυο χρονικές περιόδους, πριν από την έναρξη και μετά τη λήξη των εργαστηρίων, ενώ αντίστοιχα η ομάδα ελέγχου το συμπλήρωσε χωρίς να συμμετέχει στο πρόγραμμα των παρεμβάσεων. Τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων ήταν οι ομάδες εστίασης (focus group) και η συμμετοχική παρατήρηση με τη συμβολή του κριτικού συνεργάτη, ο οποίος ήταν παρών στη διάρκεια των παρεμβάσεων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσίασαν αξιοσημείωτα ευρήματα, καθώς διαπιστώθηκε ότι οι γονείς που συμμετείχαν στις παρεμβάσεις με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση βελτίωσαν σημαντικά τη γνωστική ενσυναίσθησή τους (παράγοντας ανάληψης προοπτικής του άλλου και φαντασιακή ενσυναίσθηση) μετά τη διεξαγωγή των εργαστηρίων. Αναφορικά με τη συναισθηματική ενσυναίσθηση των γονέων, ως προς τον παράγοντα ενσυναίσθητο ενδιαφέρον, δεν σημειώθηκαν σημαντικές μεταβολές στους γονείς μετά τις παρεμβάσεις. Αντίθετα, στον παράγοντα προσωπικό άγχος, οι αναλύσεις των δεδομένων παρουσίασαν σημαντική μείωση του άγχους των γονέων μετά το πέρας των εργαστηρίων.

Λέξεις κλειδιά: Ενσυναίσθηση, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας, εκπαιδευτική έρευνα δράσης, μεικτή έρευνα, κλίμακα μέτρησης IRI (Interpersonal Reactivity Index), ομάδες εστίασης, συμμετοχική παρατήρηση, κριτικός συνεργάτης.

Abstract

The present study was conducted in order to explore the utilization of Drama in Education in cultivating the empathy of parents of preschool children. This is an educational action research, conducted at the "Private Co-located Kindergarten Gregorio's Papachristos" in Attica, during the school year 2020-2021. Specifically, 10 interventions of Drama in Education were implemented with the parents of the kindergarten, at the school. The total number of participants was 28 parents, of which 14 parents were the experimental group and the remaining 14 were the control group.

The researcher followed the mixed research method to collect quantitative and qualitative data. The Davis (Interpersonal Reactivity Index) IRI (1980) self-administered measurement scale was used for the collection of quantitative data, which has been adapted to the Greek population by Tsitsas, Theodosopoulou & Malikiosi-Loizou (Stalikas, Triliva, & Roussi, 2012: 578). The questionnaire was completed by the parents of the experimental group in two time periods, before the beginning and after the end of the interventions, while the control group completed it without participating in the program of interventions. The research tools used to collect the qualitative data were the focus groups and the participant observation with the contribution of the critical collaborator, who was present during the interventions.

The results of the research presented remarkable findings, as it was found that the parents who participated in the interventions with techniques of Drama in Education significantly improved their cognitive empathy (factor of taking the other's perspective and imaginary empathy) after the interventions. Regarding the emotional empathy of the parents, as far as the factor of empathetic interest is concerned, there were no significant changes in the parents after the interventions. In contrast, in the personal stress factor, the data analyzes showed a significant reduction in parental stress after the end of the interventions.

Keywords: Empathy, Drama in Education, parents of preschool children, educational action research, mixed research, IRI (Interpersonal Reactivity Index) measurement scale, focus groups, participant observation, critical collaborator.

Εισαγωγή

Η μεταβιομηχανική εποχή χαρακτηρίζεται από πολλές αλλαγές σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο σε παγκόσμια κλίμακα, με τις εφευρέσεις στην τεχνολογία και στην πληροφορική να έχουν επηρεάσει σημαντικά την καθημερινή ζωή των ανθρώπων στην επικοινωνία και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Fridrichová & Κονάτσονά, 2019: 111).

Στις διεθνείς εξελίξεις, ο σύγχρονος ενήλικας χρειάζεται να έχει στην κατοχή του ποικίλες γνώσεις, προσόντα και δεξιότητες, ώστε να μπορεί να προσαρμοστεί στις συντελούμενες αλλαγές, σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο. Η Δια Βίου Μάθηση¹ που συντελείται στο πλαίσιο της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης², θεωρείται μια εναλλακτική διαδρομή Εκπαίδευσης Ενηλίκων³, που περιλαμβάνει ένα πλήθος προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ποικίλες μορφές. Οι ενήλικες δύνανται με τη συμμετοχή τους σε αυτά τα προγράμματα, να αποκτήσουν τα εφόδια που χρειάζονται, προκειμένου να ανταποκρίνονται με αποτελεσματικότητα στις νέες απαιτήσεις της εποχής (Rogers, 1999: 9-10).

Η νέα πραγματικότητα, όπως ήταν φυσικό, επέφερε σημαντικές αλλαγές και στις ενδοοικογενειακές σχέσεις. Ο γονικός ρόλος μετατοπίστηκε από την οικονομική και τη

1 Η Διά Βίου Μάθηση αφορά σε «όλες τις μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση» (Ν. 3879/2010 ΦΕΚ Α', Κεφάλαιο Α', άρθρο 1: 2).

2 Σύμφωνα με το κείμενο διατάξεων ΦΕΚ «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις» ορίζονται τα ακόλουθα: «α) τυπική εκπαίδευση, είναι η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος (το σύστημα της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων, β) η μη-τυπική εκπαίδευση, είναι η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων, γ) Στην άτυπη μάθηση, ανήκουν οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του» (Ν. 3879/2010 ΦΕΚ Α', Κεφάλαιο Α', άρθρο 2: 1-2).

3 Η Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων: «περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες, που απευθύνονται σε ενήλικες και στοχεύουν στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, καθώς και στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παρέχεται από φορείς της τυπικής εκπαίδευσης και από φορείς της μη-τυπικής εκπαίδευσης» (Ν. 3879/2010 ΦΕΚ Α', Κεφάλαιο Α', άρθρο 2: 1-2).

βιολογική επιβίωση της οικογένειας, όπως συνέβαινε παραδοσιακά, δίνοντας έμφαση στην ψυχοσυναισθηματική επιβίωση μέσα από την ουσιαστική επικοινωνία των μελών της (Παπατριανταφύλλου, & Γιαννακοπούλου, 2012: 17-22). Οι γονείς, δηλαδή, επικεντρώνονται πια στην κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους, και κατά συνέπεια, αναζητούν τρόπους εκπαίδευσής τους προς αυτήν την κατεύθυνση.

Ως εκπαιδευτικός στην προσχολική ηλικία, βρίσκομαι συνεχώς αντιμέτωπη με την αγωνία και τον έντονο προβληματισμό των γονέων σχετικά με τον τρόπο που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους αποτελεσματικά, ώστε να μάθουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους σε προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο. Βασικό εμπόδιο σε αυτήν την προσπάθειά τους αποδεικνύεται η δυσκολία τους να κατανοήσουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους σε αυτήν την ηλικία, γεγονός που κατά κάποιον τρόπο οφείλεται σε σημαντικό βαθμό στην έλλειψη ενσυναίσθησης των γονέων.

Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να φανταστεί την κατάσταση ενός άλλου ατόμου (Slote, 2007: 10) και αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο επικοινωνίας του ανθρώπου, ο οποίος όταν το αξιοποιεί κατάλληλα, μπορεί να αναγνωρίζει τη θέση, την κατάσταση, τη σκέψη και το συναίσθημα του συνομιλητή του καθώς και τα κίνητρα της συμπεριφοράς του (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 154-156). Σύμφωνα με τον παραπάνω συλλογισμό, η ενσυναίσθηση των γονέων σχετίζεται με την ικανότητά τους να ταυτίζονται συναισθηματικά με το παιδί τους, μπαίνοντας στη θέση του, ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να αποδέχονται όλα τα συναισθήματά του. Η ενσυναίσθηση επιτελεί σημαντικό ρόλο στη διαπροσωπική επικοινωνία, υποδηλώνει ικανότητα σωστής αντίληψης στα συναισθήματα και στις διαθέσεις των άλλων (Ferreira, 1961: 91) και μπορεί να διδαχθεί, να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί με διάφορους τρόπους (Gerdes, & Segal, 2011: 143).

Η τέχνη μπορεί να αποτελέσει το μέσο προς αυτήν την κατεύθυνση, καθώς αντανακλά την ικανότητα του ατόμου για συνένωση, την ικανότητά του να μοιράζεται εμπειρίες και ιδέες (Fischer, 1984: 7). Ο Jung έγραψε ότι: *«η τέχνη αντιπροσωπεύει μια νέα σύνθεση ανάμεσα στον εσωτερικό υποκειμενικό κόσμο του καλλιτέχνη και στην εξωτερική πραγματικότητα. Ο καλλιτέχνης/εκπαιδευόμενος - θεραπευόμενος/η, συχνά ασυνείδητα, επιλέγει υλικά από την εξωτερική και από την εσωτερική πραγματικότητα. Το έργο ενσωματώνει έναν συνδυασμό και των δύο και η ολοκλήρωση αυτή δίνει μια αίσθηση συμφιλίωσης και αποδέσμευσης»* (Jung, 1963: 16).

Η τέχνη είναι ένας τρόπος μάθησης που *«απελευθερώνει τη φαντασία»* (Green, 1995: 27) και όπως μαρτυρούν πολλές μελέτες διευρύνει τα όρια της γνώσης, ενώ

παράλληλα συμβάλλει, ώστε να αναπτυχθούν πολλαπλές δεξιότητες στον άνθρωπο (Manning, Verenikina, & Brown, 2010). Για όλους αυτούς τους λόγους, έχει αρχίσει εδώ και κάποια χρόνια να έχει μια ιδιαίτερη θέση στην εκπαίδευση ενηλίκων, αφού επιτρέπει να αναδυθεί η δημιουργική μάθηση.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συνιστάται ως μια αυτόνομη μορφή τέχνης, μια νέα μορφή παιδαγωγικής του θεάτρου, που οδηγεί το άτομο να γνωρίσει τον εαυτό του και τον κόσμο που τον περιβάλλει, με στόχο την αλλαγή σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο (Κοντογιάννη, 2008: 16). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο μάθησης αξιοποιεί, δηλαδή, στρατηγικές και τεχνικές του θεάτρου, για να εξυπηρετήσει τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς στόχους.

Στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση η έμφαση δίνεται στη διαδικασία του δράματος για τους συμμετέχοντες και δεν ολοκληρώνεται απαραίτητα με κάποια παράσταση για ένα εξωτερικό κοινό, όπως στο θέατρο (Τζαμαριάς, 2014: 73). Αποτελεί μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική προσέγγιση με συγκεκριμένους στόχους και περιεχόμενο, που οι συμμετέχοντες μέσα από διάφορες ασκήσεις, παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις κ.ά., αποκομίζουν πολλά οφέλη σε ανώτερο επίπεδο προσωπικής ανάπτυξης (Τζαμαριάς, 2014: 71-73). Στα προγράμματα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση οι ενήλικες εμπλέκονται σε βιωματικές καταστάσεις, μέσα από τις οποίες εκφράζουν ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα, αναλύουν και ερμηνεύουν συμπεριφορές, πειραματίζονται σε νέους ρόλους και αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας (ενεργητική ακρόαση⁴, ενσυναίσθηση) και κριτικής σκέψης, σε ένα κλίμα ασφάλειας, συνεργασίας και αποδοχής (Karavoltsoy, 2011: 65-66· Fridrichová & Κονάτσονά, 2019: 118).

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία στηρίχθηκε στην πεποίθηση ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί σπουδαίο παιδαγωγικό εργαλείο για την εκπαίδευση των ενηλίκων. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκαν ελλιπή ευρήματα σχετικά με τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε γονείς, οπότε η συγκεκριμένη έρευνα προσδοκά να καλύψει το υπάρχον επιστημονικό κενό, που εντόπισε η ερευνήτρια για την εφαρμογή της στη συγκεκριμένη ομάδα ενηλίκων.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη είχε πρόθεση να διερευνήσει τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επίσης, η ερευνήτρια προβληματίστηκε για το επίπεδο της

4 Η ενεργητική ακρόαση είναι συμπεριφορά που χρησιμοποιεί κάποιος για να δείξει στον συνομιλητή του ότι τον προσέχει κατά τη διάρκεια της συνομιλίας τους, προκειμένου να καταλάβει ακριβώς τι εννοεί ο δεύτερος με τα λεγόμενά του, και πώς νιώθει (Μαλικιώση- Λοϊζου, 2011: 125-126).

γονικής ενσυναίσθησης, πριν και μετά τη διεξαγωγή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεών της, και παράλληλα ενδιαφέρθηκε για την επίδραση που ενδεχομένως θα είχαν αυτές οι παρεμβάσεις, στη σχέση των γονέων με τα παιδιά τους. Πρόκειται, λοιπόν, για μια πειραματική έρευνα, που διεξήχθη σε Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο της Αττικής την περίοδο Οκτωβρίου 2020-Ιουλίου 2021 και περιλάμβανε 10 παρεμβάσεις σε ομάδα γονέων. Πρέπει να σημειωθεί ότι λόγω των ειδικών συνθηκών της πανδημίας covid-19 χρειάστηκε να διακοπεί η έρευνα τον Νοέμβριο και να συνεχιστεί τον Μάιο. Για τη συλλογή των στοιχείων της, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, τα οποία ανέλυσε και συνδύασε, προκειμένου να καταλήξει σε ολοκληρωμένα συμπεράσματα.

Η παρούσα εργασία, όπως παρουσιάζεται παρακάτω, αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρατίθεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία χωρίζεται σε τρία κεφάλαια, στα οποία αναλύονται οι βασικές έννοιες «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση», «Εκπαίδευση Ενηλίκων» και «Ενσυναίσθηση».

Το δεύτερο μέρος, επίσης, αποτελείται από τρία κεφάλαια. Έτσι, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το ερευνητικό πεδίο της έρευνας, που αφορά στη μεθοδολογία, την αναγκαιότητα και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Έπειτα, επισημαίνονται τα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής τους ερευνητικού δείγματος και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την οργάνωση των παρεμβάσεων. Το πέμπτο κεφάλαιο αφορά στην ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Πρώτα, παρουσιάζεται η περιγραφική και επαγωγική στατιστική της έρευνας και μετά ακολουθεί η μεθοδολογία ανάλυσης των ποιοτικών στοιχείων με την περιγραφική έκθεση των ποιοτικών ευρημάτων.

Ολοκληρώνοντας, στο κεφάλαιο έξι αναφέρονται τα τελικά αποτελέσματα και γίνεται συζήτηση αυτών με την παράθεση συναφή ερευνών. Περιγράφονται οι περιορισμοί που λήφθηκαν υπόψη, οι προτάσεις της ερευνήτριας για μελλοντική έρευνα και ο επίλογος. Τέλος, ακολουθούν η βιβλιογραφία και τα παραρτήματα.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Κεφάλαιο 1^ο: Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση—ένας όρος πολυσυζητημένος σύμφωνα με τη βιβλιογραφική μας έρευνα—έχει αναγνωριστεί παγκοσμίως ως σπουδαία μορφή θεατρικής τέχνης και ως ένα πολύτιμο παιδαγωγικό εργαλείο μάθησης στην εκπαιδευτική πράξη. Ο βιωματικός χαρακτήρας της, η κοινωνική της διάσταση καθώς και η δυνατότητα που προσφέρει στο άτομο για ενεργητική συμμετοχή στη διάρκεια της δραματικής διαδικασίας μέσω του παιχνιδιού, του αυτοσχεδιασμού και άλλων θεατρικών τεχνικών, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία του θεάτρου, την καθιστούν εναλλακτική, παιδαγωγική και θεατρική μορφή. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να δούμε το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο δημιουργίας της και την εξέλιξή της στα χρόνια που ακολούθησαν, καθώς αποτελεί το βασικό εργαλείο της έρευνάς μας.

1.1 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση – Εννοιολογική προσέγγιση

Το θέατρο, ως μορφή τέχνης, είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την ανθρώπινη κοινωνία, καθώς λειτουργεί σαν καθρέφτης της και συμβάλλει στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου (Pascoe, 2020: 88). Με αυτόν τον τρόπο, επηρεάζει το άτομο και το σύνολο σε συναισθηματικό επίπεδο και δημιουργεί έναν κοινό τόπο διαλογικής συζήτησης του ίδιου του εαυτού με τον άλλον, διευρύνοντας την αντίληψη του ανθρώπου για τη ζωή (Κοντογιάννη, 2008: 19-23).

Το θέατρο στην εκπαίδευση εμφανίζεται αρχικά στα θρησκευτικά σχολεία της Ευρώπης ως μαθητικό θέατρο και, εν συνεχεία, με τις παρακάτω τρεις κυριότερες μορφές, εξαρτώμενες από τη σχέση που έχει το παιδί μαζί του (Τσιάρας, 2005: 16). Πρώτη μορφή, το παιδικό θέατρο, το οποίο αφορά σε παραστάσεις από επαγγελματίες ηθοποιούς για παιδιά (Beauchamp, 1998: 54), δεύτερη, το σχολικό θέατρο, όπου ηθοποιοί είναι τα ίδια τα παιδιά (Woolland, 1999: 25-44) και τρίτη, το θρησκευτικό θέατρο ή το θέατρο των εθνικών επετείων που εστιάζει κυρίως στην απαγγελία ποιημάτων και κειμένων (Κουρετζής, 1991: 21· Γραμματάς, 1999: 20). Και οι τρεις είναι κάποιες από τις πρώτες μορφές θεάτρου στην εκπαίδευση.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στην Αγγλία, το Theatre in Education (TIE), μια νέα προσέγγιση του θεάτρου στην εκπαίδευση, αντικαθιστά το παραδοσιακό θέατρο, το οποίο ήταν κατεξοχήν συνδεδεμένο με τη θεατρική παράσταση (Τσιάρας, 2005: 18). Το

Θέατρο στην Εκπαίδευση περιέχει παιδαγωγικές, κοινωνικές και καλλιτεχνικές μορφές του θεάτρου στην τυπική, άτυπη και μη τυπική εκπαίδευση, όπως το «Εκπαιδευτικό Δράμα» (Drama in education) ή «Δράμα» ή «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση», όροι οι οποίοι χρησιμοποιούνται σύμφωνα με την ελληνική και την ξένη βιβλιογραφία, καθώς και άλλες παραστατικές τέχνες, εφαρμοσμένες με παιδαγωγική προσέγγιση και με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους (Fleming, 2008: 52·Λενακάκης, 2012: 58·Γραμματάς, 2014: 13).

Στην παρούσα εργασία, επιλέχθηκε ως όρος η «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» (ΔΤΕ)⁵, καθώς εστιάζει στη συμμετοχή σε δραματικές δραστηριότητες και δεν αφορά στη διεξαγωγή κάποιας θεατρικής παράστασης, όπως συνήθως εννοείται με τον όρο θέατρο. Η ετυμολογική προέλευση της λέξης «δράμα», που περιέχεται στον όρο «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση», προέρχεται από το ρήμα δράω-δρω, το οποίο σημαίνει κάνω, ενεργώ, πράττω και, στην ελληνική γλώσσα, υποδηλώνει την τραγωδία, το δραματικό έργο, το τραγικό, τη δραματοποίηση (Χάσκα, 2016: 3). Σύμφωνα με τον Woolland, ο αρχικός όρος ήταν το «Εκπαιδευτικό Δράμα», «*μια μορφή τέχνης στην υπηρεσία της εκπαίδευσης*», διαχωρίζοντάς το από άλλα εκπαιδευτικά είδη θεάτρου (Woolland, 1999: 24).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, ως νέα μορφή παιδαγωγικής του θεάτρου, οδηγεί το άτομο στην εξερεύνηση και στην ανακάλυψη του εαυτού του και του κόσμου (Κοντογιάννη, 2008: 16·Χάσκα, 2016: 4). Η εμπλοκή των παιδιών σε δραματικές δραστηριότητες ή δραματοποιημένες καταστάσεις με τα παιχνίδια ρόλων, την ελεύθερη λεκτική και σωματική έκφραση, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση τους επιτρέπει να εξερευνήσουν, να ανακαλύψουν και τελικά να δομήσουν το δικό τους πλαίσιο για τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους (Κωστή, 2016: 78-79).

Η Κοντογιάννη υποστηρίζει ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση «*αποτελεί μια νέα εφαρμογή της θεατρικής αγωγής, κατά την οποία η παιδαγωγική επιστήμη, προκειμένου να εκπληρώσει τους στόχους της, αντλεί από τη θεατρική τέχνη ασκήσεις και τεχνικές καθώς επίσης και από άλλες νέες θεραπευτικές μεθόδους, όπως το ψυχόδραμα, τις οποίες προσαρμόζει σύμφωνα με τις ανάγκες και τους σκοπούς της*» (Κοντογιάννη, 2012: 17).

Αντίστοιχη άποψη εκφράζεται από τις Καλλιαντά και Καραβόλτσου, οι οποίες ορίζουν τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, έπειτα από προσωπική τους μελέτη, ως

⁵ Από αυτό το σημείο και εξής, θα εναλλάσσεται ο τρόπος γραφής για την έννοια «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» για λόγους συντομίας.

«μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία η οποία υιοθετεί τη θεατρική φόρμα –δηλαδή, τις τεχνικές και τα εργαλεία της Δραματικής Τέχνης– με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων καθώς και την καλύτερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο» (Καλλιαντά, & Καραβόλτσου, 2006: 1).

Οι παραπάνω εννοιολογικές προσεγγίσεις σχετικά με τον ορισμό της ΔΤΕ μας κατευθύνουν, ώστε να αναζητήσουμε την παιδαγωγική και την κοινωνική της διάσταση και να μελετήσουμε τις επιρροές της μέσα στον ιστορικό χρόνο.

1.2 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση – Ιστορική αναδρομή

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση έχει τις ρίζες της στο εκπαιδευτικό κίνημα Προοδευτική Εκπαίδευση⁶, που εμφανίστηκε στην αγγλική εκπαίδευση τη δεκαετία του 1920 (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 21), και επηρεάστηκε από τις παιδοκεντρικές θεωρίες της μάθησης και της ανακάλυψης της γνώσης των Rousseau (1834), Dewey (1916) και Froebel (1967) (Davis, 2013: 30·Τσιάρας, 2014: 25). Η εξατομικευμένη διδασκαλία, η αυτενέργεια, η βιωματική και η ανακαλυπτική μάθηση μέσω του παιχνιδιού και η συνεργασία σχολείου -οικογένειας είναι κάποιες από τις αρχές που διέπουν τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις και συνέβαλαν στην παιδαγωγική διάσταση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Rohrs, 1984: 16-17).

Σύμφωνα με τον Τσιάρα, η ΔΤΕ εξελίσσεται από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα σε πέντε περιόδους, ανάλογα με τους εκπροσώπους της (Τσιάρας, 2014: 31-89). Σε ακολουθία των νέων προοδευτικών θέσεων, καινοτόμοι εκπαιδευτικοί τη δεκαετία του 1920, όπως η Harrier Finlay-Johnson (1911) και ο Henry Caldwell Cook (1917) στην Αγγλία και, αντίστοιχα, στην Αμερική οι Winifred Ward (1957), Geraldin Siks (1983) και Viola Spolin (1963) είναι οι πρώτοι που δίνουν μια μαθητοκεντρική διάσταση στην εκπαίδευση του δράματος. Θέτουν, δηλαδή, το παιδί στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως ενεργό άτομο στη διαλογική συζήτηση του εαυτού με την κοινωνία, για την

6 Η Εταιρεία Προοδευτικής Εκπαίδευσης (Progressive Education Association) ιδρύθηκε στις 4 / 4 / 1919. Κεντρική θέση στη φιλοσοφία του κινήματος κατέχει το παιχνίδι και ιδέα του Dewey: «*μαθαίνω ερευνώντας*». Βασικές αρχές του κινήματος είναι: 1) η ελευθερία οδηγεί στη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού, 2) το ενδιαφέρον και το κίνητρο είναι τα εναύσματα για την ανάπτυξη κάθε δραστηριότητας, 3) ο δάσκαλος είναι καθοδηγητής και όχι ειδικός στην επίλυση προβλημάτων, 4) η ανάπτυξη του παιδιού πρέπει να εξετάζεται επιστημονικά, 5) η εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνει ιδιαίτερη προσοχή και στη σωματική ανάπτυξη του παιδιού, 6) η συνεργασία σχολείου-γονέων είναι πολύ σημαντική για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού, 7) ο τελικός στόχος της εξέλιξης της παιδαγωγικής είναι ένα προοδευτικό σχολείο (Rohrs, 1984: 13-17).

αναζήτηση και τη δημιουργία νοήματος, μέσα από τη βιωματική διαδικασία, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία που θέλει τον εκπαιδευτικό καθοδηγητή και μεταλαμπαδευτή της γνώσης (Τσιάρας, 2014: 31).

Στη συνέχεια, ο Peter Slade τη δεκαετία του 1950, στο βιβλίο του «*Child Drama*» δίνει μια καθαρά παιδαγωγική διάσταση στο σχολικό θέατρο (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 22) και εστιάζει στη σχέση της Δραματικής Τέχνης με το παιχνίδι του παιδιού (Sansom, 2008: 26-30). Για τον Slade (1954), το αυθόρμητο παιχνίδι του παιδιού βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό, με την ελεύθερη κίνηση του σώματος και την εκφραστικότητά του, και είναι το μέσο με το οποίο αποκτά τις εμπειρίες στη ζωή (Henry, 2000: 45-62· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 23).

Τον Slade διαδέχεται ο Brian Way (1967) τη δεκαετία του 1960, ο οποίος δίνει έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από το δραματικό παιχνίδι, παραγκωνίζοντας το αισθητικό αποτέλεσμα της δραματικής αναπαράστασης. Η δραματική διαδικασία ακολουθεί την κυκλική πορεία που περιέχει την αυτοσυγκέντρωση, τη συμμετοχή των αισθήσεων στη δράση, τη φαντασία, τον ατομικό εαυτό, την ομιλία, το συναίσθημα και τη νόηση για την ελεύθερη παρουσίαση ενός θέματος που αφορά στα παιδιά (Τσιάρας, 2005: 34-36).

Ακολουθούν οι δεκαετίες 1970-1980, όταν η Dorothy Heathcote (1985) προσεγγίζει με μια νέα οπτική τη μέθοδο του δράματος, επηρεασμένη από τις απόψεις των Vygotsky (2000) και Bruner (1990), σχετικά με τον τρόπο που συντελείται η μάθηση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 24-26).

Για τον Vygotsky, η νοητική ανάπτυξη των παιδιών συντελείται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, καθώς το παιδί αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του (Vygotsky, 2000: 144-155). Η οικοδόμηση της γνώσης είναι μια ενεργητική, ατομική και ομαδική διαδικασία και ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του διαμεσολαβητή στην οργάνωση της διδασκαλίας, ώστε ο μαθητής να φτάσει στο ανώτερο επίπεδο της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» (Ματσαγούρας, 2006: 121-123).

Αντίστοιχα, ο Bruner υποστηρίζει ότι η εμπειρία της μάθησης και η κατασκευή νοήματος του κόσμου από το παιδί είναι μια κοινωνική δραστηριότητα, η οποία συντελείται μέσα στο κοινωνικό πολιτισμικό πλαίσιο του παιδιού. Ο δάσκαλος έχει τον ρόλο του υποστηρικτή στη μαθησιακή διαδικασία, σαν μια «σκαλωσιά», και αποσύρεται, όταν το παιδί είναι έτοιμο για το επόμενο επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης. Στόχος είναι, λοιπόν, η καλλιέργεια αυτονομίας των παιδιών και η ανάπτυξη ανώτερων γνωστικά λειτουργιών του εαυτού τους (Wood, Bruner, & Roos, 1976: 89-100).

Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω θεωρίες μάθησης, η Heathcote (1985) προσέγγισε το δράμα ως εργαλείο μάθησης, τονίζοντας την κοινωνική του διάσταση, στην οποία τα παιδιά εμπλέκονται σε δραματικές καταστάσεις που τα ίδια δημιουργούν, αντίστοιχες της πραγματικής εμπειρίας που βιώνουν. Υποστήριξε ότι, μέσα από αυτές, τα παιδιά καλλιεργούν την εσωτερική ενόραση, διερευνούν θέματα που τα αφορούν, όπως σχέσεις ή γεγονότα, και έτσι κατανοούν τον κόσμο που τα περιβάλλει (Τσιάρας, 2014: 51). Ο αυτοσχεδιασμός, ως κυρίαρχο μέσο της δραματικής διαδικασίας, συμβάλλει στην κατασκευή νοήματος των πράξεων που αναπαριστούν, έπειτα από διαπραγμάτευση (Bolton, 1998: 176-177· Allern, 2008: 321-335). Παράλληλα, τα παιδιά αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση, καθώς αλληλεπιδρούν με τους άλλους, αναστοχάζοντας και αναβιώνοντας την ανθρώπινη εμπειρία τους (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 27), με απώτερο σκοπό τη «διαδικασία της αλλαγής» (Johnson, & O’Neill, 1984: 114-125).

Βασικές τεχνικές της μεθόδου της ήταν (α) ο δάσκαλος σε ρόλο, με σκοπό να οδηγήσει τα παιδιά να ενεργήσουν σε ομάδα, αναζητώντας το βαθύτερο νόημα των πράξεών τους (Heathcote, & Bolton, 1995: 58), (β) η διακοπή του δράματος και η θέση ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό καθώς και (γ) η επιβράδυνση της δραματικής διαδικασίας, ώστε να εξασφαλίσει το πλαίσιο αναστοχασμού της εμπειρίας που βιώνουν (McCaslin, 2006· Τσιάρας, 2014: 51-52).

Τέλος, τη δεκαετία του 1990, η Cecily O’Neil (1995) αναπτύσσει τον όρο «διαδικαστικό δράμα», δίνοντας έμφαση στη διαδικασία και επιτρέποντας στα παιδιά να παρουσιάσουν τους φανταστικούς κόσμους που δημιουργούν, με έναν καλλιτεχνικό και παράλληλα κοινωνικό τρόπο. Η μέθοδος που εκείνη προσεγγίζει το δράμα το κάνει πιο προσιτό και συνάμα απλό και εύχρηστο για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορεί εύκολα να ενταχθεί διδακτικά στο ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης (Τσιάρας, 2014: 78-81).

Συνεπώς, οι νέες παιδαγωγικές θεωρίες που ήκμασαν την εποχή του 20^{ου} αιώνα ήταν εκείνες που εισχώρησαν, επηρέασαν και διαμόρφωσαν τον χαρακτήρα και την εξέλιξη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Μια μορφή θεατρικής τέχνης, που θέτει το παιδί ως επίκεντρο στη μαθησιακή διαδικασία, εστιάζει στη βιωματική μάθηση μέσω του δραματικού παιχνιδιού και έχει απώτερο σκοπό την κατασκευή νοήματος και την αλλαγή, σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο.

Ολοκληρώνοντας, χρειάζεται να επισημάνουμε ότι η ΔΤΕ, λόγω της παιδαγωγικής της διάστασης, μπορεί να έχει εφαρμογή και σε ομάδες ενηλίκων στο πλαίσιο της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

Εν συνεχεία, παρουσιάζονται κάποιες από τις εφαρμογές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε ενήλικες, με σκοπό να αποδειχθεί ότι η χρήση της ως παιδαγωγικό εργαλείο μάθησης μπορεί να αξιοποιηθεί και σε αυτό το ηλικιακό φάσμα. Το γεγονός αυτό συνέβαλε σημαντικά, ώστε η παρούσα έρευνα να υλοποιηθεί σε ομάδα ενηλίκων.

1.3 Εφαρμογές Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε ενήλικες

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συνδέει τη ζωή με τη δραματική πράξη, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί σαν καθρέφτης του Εαυτού και του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται. Η πρόκληση για κοινωνική και προσωπική μάθηση καθώς και η δημιουργία νοήματος και αναστοχασμού στάσεων και αξιών αφορά στον άνθρωπο ως οντότητα, σε κάθε ηλικιακό στάδιο και συμβαίνει στα διαφορετικά περιβάλλοντα, όπου εκείνος εμπλέκεται.

Από τις αρχές της δημιουργίας της, η ΔΤΕ χρησιμοποιήθηκε αρκετά, κυρίως στο εξωτερικό, εκτός από το πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος και σε χώρους που ασχολούνταν με ενήλικες, με στόχο την αλλαγή θέασης της ζωής, για την καλύτερη διαχείριση των συναισθημάτων (Καγιαβή, 2007: 1). Σύμφωνα με τον Neelands (1998) ο άνθρωπος σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής ζωής συμμετέχει σε κάποια δραματική διαδικασία, όταν αλληλεπιδρά και σχετίζεται με τους άλλους ανθρώπους (Τσιάρας, 2005: 21).

Ο Woolland (1999) εκφράζει την άποψη ότι οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορούν να εφαρμοστούν χωρίς διαφορά σε παιδιά και ενήλικες. Έτσι, εφαρμόζει στον αγγλικό χώρο παρεμβάσεις, χρησιμοποιώντας στοιχεία του δράματος σε ομάδες ηθοποιών, φοιτητών και φυλακισμένων. Για τον Woolland, είναι σημαντικό «ο εκπαιδευτής να είναι σε θέση να δημιουργήσει κίνητρο στον ενήλικα εκπαιδευόμενο» (Καγιαβή, 2007: 6).

Στην Ελλάδα, στο πλαίσιο της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, εντυπωσιακή είναι η αξιοποίηση του δράματος σε χώρους με ομάδες ενηλίκων, που φαινομενικά δεν επιτρέπουν ένα τέτοιο πλαίσιο εφαρμογής (Κοντογιάννη, 2008: 241). Η Ζώνιου, έπειτα από χρόνια προσωπικής της ενασχόλησης με ομάδες ενηλίκων, συμφωνεί ότι: «το θέατρο και η θεατρικότητα χρησιμοποιούνται κατά κόρον πλέον στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η καθιέρωση του θεάτρου στην εκπαίδευση των ενηλίκων προέρχεται από την επιδίωξη της φιλελεύθερης παράδοσης για ολιστική εκπαίδευση, για τη βελτίωση της ανθρώπινης

ολότητας, νοούμενης ως «κεφάλι, καρδιά και χέρια», για την υπέρβαση του διαχωρισμού μεταξύ θεωρίας και πράξης, μεταξύ γεγονότων και συναισθημάτων» (Ζώνιου, 2016: 77).

Στον ελλαδικό χώρο, λοιπόν, έχουν υλοποιηθεί προγράμματα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε ομάδες μεταναστών και προσφύγων, σε Κέντρα Ανοιχτής Προστασίας Ηλικιωμένων (Κ.Α.Π.Η.), σε σωφρονιστικά καταστήματα, σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) καθώς και σε κέντρα απεξάρτησης (Καγιαβή, 2007: 6· Kondoyianni, Lenakakis, & Tsiotsos, 2013: 27). Επίσης, έχουν εκπονηθεί μελέτες που αφορούν σε προγράμματα ΔΤΕ, τα οποία διεξήχθησαν στον χώρο της Ιατρικής (Κοντογιάννη, 2008: 241).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι, στα προαναφερθέντα πεδία εφαρμογής της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, τα καινοτόμα προγράμματα που έχουν εκπονηθεί έχουν κυρίως καταγραφεί στο πλαίσιο ίδρυσης του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning», του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, της Σχολής Καλών Τεχνών, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, το οποίο λειτουργεί από το 2015 έως και σήμερα. Από τότε, η συμβολή του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος στην έρευνα με την αξιοποίηση της ΔΤΕ έχει συνεισφέρει σημαντικά αποτελέσματα στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης.

Παρακάτω, παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένες πρόσφατες έρευνες, όπως προέκυψαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, οι οποίες συνέβαλαν στην απόφαση της ερευνήτριας να υλοποιήσει ένα πρόγραμμα ΔΤΕ σε ενήλικες, καθώς σε όλες σημειώθηκαν θετικά αποτελέσματα εφαρμογής του προγράμματός τους. Σημειωτέον, οι κάτωθι μελέτες παρουσιάζονται όπως εντοπίστηκαν στην ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία.

1.3.1. Πρόσφατες μελέτες για την ανάδειξη/συμβολή των προγραμμάτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε ενήλικες

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μια παιδαγωγική πρακτική του θεάτρου στην εκπαίδευση μέσα από την οποία αναδεικνύονται η δημιουργικότητα και η φαντασία του ανθρώπου, και με αυτόν τον τρόπο μπορεί να συμβάλλει στην εξέλιξή του (Pammenter, 2018: 121). Στηριζόμενη στην παραπάνω θέση, η ερευνήτρια διενήργησε την παρούσα μελέτη, ενώ ταυτόχρονα εντόπισε πολυάριθμα προγράμματα ΔΤΕ, που

ενίσχυσαν τον ενδιαφέρον της προς αυτήν την κατεύθυνση. Παρακάτω, παρατίθενται ενδεικτικά κάποιες πρόσφατες έρευνες δράσης⁷ που έχουν διενεργηθεί σε διαφορετικές ομάδες ενηλίκων, όπως αναφέρθηκαν στο προηγούμενο υποκεφάλαιο.

Αρχικά, στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, έχουν διεξαχθεί οι έρευνες δράσης των Γιαννακούλη (2016) και Παππά (2019). Συγκεκριμένα, στο ΣΔΕ Κορυδαλλού, η Γιαννακούλη εξέτασε τη συμβολή της ΔΤΕ στην ενδυνάμωση των προσωπικών δεξιοτήτων 36 ενήλικων σπουδαστών, 18 στην πειραματική ομάδα και 18 στην ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν βελτίωση στην αυτοδιαχείριση και στην αυτοπεποίθηση των εκπαιδευόμενων, ενώ παράλληλα μειώθηκε η τάση τους για την αποφυγή επίλυσης ενός προβλήματος.

Σε ΣΔΕ των Ιωαννίνων διενεργήθηκε και η μελέτη της Παππά, η οποία αφορούσε στην ενίσχυση διαπολιτιστικών δεξιοτήτων (μεταφορά μηνύματος, αλληλεπίδραση, αλλαγή συμπεριφοράς, βελτίωση σχέσεων) στους εκπαιδευόμενους απέναντι σε άτομα με διαφορετική ταυτότητα. Στην έρευνα συμμετείχαν 18 ενήλικες στην πειραματική ομάδα και 18 στην ομάδα ελέγχου, με μέσο όρο ηλικίας τα 45,33 έτη. Τα αποτελέσματα της μελέτης της παρουσιάζουν ενδιαφέρον καθώς, ενώ προέκυψε θετική ενίσχυση όλων των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, εντούτοις από τα ευρήματα των συνεντεύξεων των σπουδαστών, προέκυψαν δυσκολίες στη συνεργασία και στην αλληλεπίδρασή τους με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος.

Έπειτα, στο σωφρονιστικό κατάστημα των αγροτικών φυλακών της Τίρυνθας, έγινε η έρευνα δράσης της Μιχαήλ (2017), με τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, η οποία στόχευε στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και στην ενδυνάμωση των έγκλειστων ενηλίκων. Επιπλέον, εξετάστηκε σε δεύτερο επίπεδο η καλλιέργεια της ενεργητικής ακρόασης και της ενσυναίσθησης στη συγκεκριμένη ομάδα. Οι έγκλειστοι ανήκουν σε ευπαθή ομάδα του πληθυσμού και παρ' όλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο πλαίσιο της κράτησής τους μέσα στο σωφρονιστικό κατάστημα, τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και τις προσωπικές τους μαρτυρίες, απέδειξαν θετική ενίσχυση σε σημαντικό βαθμό των τεσσάρων παραγόντων που εξέταξε η ερευνήτρια, με τη χρήση των δραματικών τεχνικών.

⁷Σύμφωνα με τον Halsey (1972), «η έρευνα δράσης είναι μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης» (Cohen & Manion, 1994: 258). Η έννοια θα συζητηθεί λεπτομερώς στο δεύτερο μέρος της εργασίας, εφόσον και η παρούσα μελέτη εμπίπτει σε αυτήν την κατηγορία.

Επίσης, στο κλειστό κατάστημα κράτησης στο Ναύπλιο, η Γραμματικοπούλου (2020) πραγματοποίησε έρευνα, ώστε να μελετήσει πώς τα παιχνίδια ρόλων, με τεχνικές του Μάρκετινγκ, επιδρούν στην ενίσχυση των προσωπικών δεξιοτήτων των έγκλειστων, σχετικά με την επίλυση προβλημάτων με αυτοδιαχείριση, αυτοπεποίθηση και χωρίς αποφυγή. Μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων οι κρατούμενοι έδειξαν βελτίωση ως προς την ικανότητα αυτοδιαχείρισης των προβλημάτων τους, μειώνοντας την τάση τους για αποφυγή, ενώ παράλληλα ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή τους.

Στο Στέκι Εργαζομένων και Νεολαίας στο Δήμο Γαλασίου έρευνα πραγματοποίησε η Αγγελίδη (2018), η οποία συνδύασε τις αφηγήσεις παραμυθιών με τεχνικές της ΔΤΕ, σε μια ομάδα 12 ενήλικων εργαζομένων, προκειμένου να συνεισφέρει στη μείωση του άγχους και της κατάθλιψης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, αν και μικρή, θετική επίδραση των αφηγήσεων των παραμυθιών με δραματικές τεχνικές στη διαχείριση του άγχους των εργαζομένων.

Η Κιορόγλου (2017) πραγματοποίησε ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 8 εκπαιδευτές ενηλίκων, ώστε να μελετήσει τη συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος, ως βασική τεχνική των εκπαιδευτών, στη διδασκαλία τους με ομάδες εκπαιδευτικών, καθώς και να διερευνήσει τα πιθανά εμπόδια που ενδεχομένως προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική αξιοποίηση του δράματος. Από τα ευρήματα της μελέτης προέκυψε ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα εντάσσεται ως τεχνική στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων των εκπαιδευτικών από πολυάριθμους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς στην Ελλάδα. Ιδιαίτερα χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτές ενηλίκων, όταν επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς κυρίως σε κοινωνικά ζητήματα (π.χ., το bullying, το προσφυγικό, την κοινωνική αποδοχή) ή ακόμα και στη διδασκαλία του Εκπαιδευτικού Δράματος ως γνωστικό αντικείμενο. Φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες σε προγράμματα που εφαρμόζουν τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος αναπτύσσουν ικανότητες συνεργασίας, ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης προς τους άλλους, λόγω της βιωματικής φύσης του δράματος, και από την άλλη διατίθενται να χρησιμοποιούν όσα διδάχθηκαν στους δικούς τους μαθητές. Τα εμπόδια εντοπίστηκαν κυρίως στην αιδημοσύνη των συμμετεχόντων και στη μεταξύ τους επικοινωνία, όπως επίσης και στην ελλιπή μάλλον γνώση και κατάρτιση των εκπαιδευτών στην αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων ως εμψυχωτές.

Σε ΚΑΠΗ της Αττικής, διενεργήθηκε η μελέτη περίπτωσης της Καστρινού (2017) στην προσπάθειά της να εφαρμόσει το θέατρο Playback⁸, ώστε να ενισχύσει την αυτοαποτελεσματικότητα στους υπερήλικες. Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπίστωσε βελτίωση στην αποτελεσματικότητα των ατόμων τρίτης ηλικίας μέσω της συγκεκριμένης μορφής θεάτρου.

Τέλος, ο Σαργολόγου διεξήγαγε πειραματική έρευνα σε 14 ενήλικες εργαζόμενους σε επιχείρηση στον ιατρικό χώρο. Το πρόγραμμά του περιλάμβανε παρεμβάσεις, βασισμένες σε τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και είχε στόχο την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στους συμμετέχοντες δόθηκε, πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης, το ερωτηματολόγιο TEIQue-SF των Petrides και Furnham. Τα αποτελέσματα της μελέτης του παρουσίασαν αύξηση των τεσσάρων παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης (ευημερία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα) στο εργατικό δυναμικό της επιχείρησης (Σαργολόγου, 2016: 52).

Σε όλες τις περιπτώσεις των σχετικών ερευνών πάντως, παρουσιάζονται θετικά αποτελέσματα σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του ατόμου (κοινωνικό, γνωστικό, συναισθηματικό), με την ενεργητική συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία του δράματος. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συμβάλλει στην πνευματική, κοινωνική, σωματική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη του ατόμου μέσω της μάθησης, καθώς εμπλέκει τη σκέψη, τα συναισθήματα, το σώμα και την ενέργεια σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια (Thayer-Bacon, 2010: 2). Για αυτό το λόγο, η ΔΤΕ μπορεί να έχει εφαρμογή σε όλες τις ηλικίες του ανθρώπου, σε κάθε ρόλο που αποκτά και σε κάθε πλαίσιο που ανήκει.

⁸ Το θέατρο Playback αναπτύχθηκε από τον Jonathan Fox στην Αμερική του 1970. Πρόκειται για ένα είδος αυτοσχέδιου θεάτρου, το οποίο ξεκινά τη δράση του με αφορμή τις προσωπικές ιστορίες των συμμετεχόντων (Chesner, 2002: 41· Fox, 2004).

Κεφάλαιο 2^ο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και εκπαίδευση γονέων

Στις μέρες μας, οι εξελίξεις που συντελούνται σε κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο συνεπάγονται ότι οι ενήλικες χρειάζεται να αναβαθμίζονται συνεχώς αναφορικά με τις γνώσεις, τα προσόντα, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους, ώστε να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εποχής. Η Διά Βίου εκπαίδευση αποτελεί πεδίο για την ανάπτυξη αυτών των προσόντων των ενηλίκων, με τη δημιουργία πολλών και σε ποικίλες μορφές προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 1999: 9-10). Οι νέες συνθήκες επέφεραν σημαντικές αλλαγές και στις ενδοοικογενειακές σχέσεις, με τους γονείς να αναζητούν νέους τρόπους προσαρμογής, εκπαίδευσης και προσωπικής ανάπτυξης, προκειμένου να ανταποκριθούν στον γονικό ρόλο τους με αποτελεσματικότητα (Παπατριανταφύλλου, & Γιαννακοπούλου, 2012: 18).

Η συγκεκριμένη μελέτη στηρίχθηκε στη νέα πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί στην κοινωνία και στην ανάγκη που έχει δημιουργήσει στους γονείς των παιδιών προσχολικής ηλικίας να μπορούν να είναι ουσιαστικά παρόντες και βοηθητικοί στο μέγαλωμα των παιδιών τους. Η στοχοθεσία, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης των γονέων που έγιναν από την ερευνήτρια εντάχθηκαν και εξετάζονται στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οπότε και ακολουθεί το θεωρητικό πλαίσιο προσέγγισής τους.

2.1 Εκπαίδευση Ενηλίκων

Ο τρόπος που οι σύγχρονες κοινωνίες έχουν διαμορφωθεί οφείλεται κυρίως στη βιομηχανική επανάσταση. Στο πλαίσιο της νέας εποχής, οι άνθρωποι καλούνται καθημερινά να αντιμετωπίσουν καταστάσεις στο οικογενειακό περιβάλλον, στον εργασιακό χώρο και σε όλες γενικότερα τις σχέσεις που συνάπτουν, προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις. Η αναγκαιότητα για διαρκή μάθηση και η ανανέωση γνώσεων εντάσσονται στις απαιτήσεις μιας κοινωνίας που συνεχώς αλλάζει και έτσι προκύπτουν οι πρώτοι φορείς εκπαίδευσης για τους ενήλικες (Κελεπνίδης, & Βρυώνη, 2004: 15-16,84).

Τη δεκαετία του 1990, η Εκπαίδευση Ενηλίκων εντάσσεται στο πλαίσιο της Διά Βίου μάθησης με σκοπό να συνεισφέρει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ενηλίκων⁹, στην πορεία της ζωής τους (Τσιμπουκλή, & Φίλιππς, 2010: 3). Στη

9 Ο Κόκκος θεωρεί ένα άτομο ενήλικα «εάν βρίσκεται στην κατάσταση ενηλικιότητας», δηλαδή, αναγνωρίζει στον εαυτό του και οι άλλοι του αναγνωρίζουν τα στοιχεία της ωριμότητας και του

βιβλιογραφία αποδίδονται διαφορετικοί ορισμοί για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συχνά συναντώνται εκείνοι του ΟΟΣΑ (1977)¹⁰ και της UNESCO (1976), οι οποίοι παρατίθενται παρακάτω, καθώς σε αυτούς στηρίχθηκε το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Συγκεκριμένα, ο ΟΟΣΑ θεωρεί ότι Εκπαίδευση Ενηλίκων καλείται κάθε συστηματοποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με κοινωνικό χαρακτήρα και σκοπό, απευθυνόμενο σε ενήλικες εκπαιδευόμενους, καλύπτοντας όλο το φάσμα των σπουδών (Rogers, 1999: 55). Αντίστοιχα, σύμφωνα με την UNESCO, ως Εκπαίδευση Ενηλίκων ορίζεται κάθε τυπική ή μη εκπαιδευτική διαδικασία απευθυνόμενη σε ενήλικες με στόχο την προσωπική τους εξέλιξη, σε επίπεδο απόκτησης δεξιοτήτων, γνώσεων, επαγγελματικών εφοδίων και γενικότερης μόρφωσης, προκειμένου το άτομο να γίνει κοινωνός της συλλογικής ανάπτυξης (Rogers, 1999: 56).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, των κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών, ο στόχος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να αναπτυχθούν οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις στον σύγχρονο άνθρωπο με αποτέλεσμα αυτός να προσαρμόζεται με ευκολία στις συνθήκες της κοινωνίας, που συνεχώς μεταβάλλονται. Παρακάτω, παρουσιάζονται εν συντομία οι θεωρίες μάθησης στην Εκπαίδευση των Ενηλίκων, ώστε να γίνει κατανοητός ο τρόπος που μαθαίνουν οι ενήλικες και, κατά συνέπεια οι γονείς, ως προσανατολισμός της δικής μας έρευνας.

2.1.1 Θεωρίες μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Από τη βιβλιογραφική μελέτη, η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι η έννοια της μάθησης, αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο έχει μελετηθεί από πολλούς κλάδους της επιστήμης. Στην ουσία πρόκειται για μια διαδικασία πρόσληψης και διατήρησης των

αυτοπροσδιορισμού (Κόκκος, 2005: 39). Ο Rogers υποστηρίζει ότι συχνά συσχετίζουμε την έννοια του ενήλικα με την ηλικία, κάτι όμως που την καθιστά πολύ περιορισμένη, αφού το ηλικιακό κριτήριο διαφέρει σε κάθε κοινωνία και σε κάθε χρονική στιγμή που χρησιμοποιείται. Έτσι καταλήγει σε ορισμένα χαρακτηριστικά που διαθέτει το ενήλικο άτομο: α) αίσθηση προοπτικής, β) υπευθυνότητα, γ) αυτονομία (Rogers, 1999: 60-62). Σύμφωνα με τον Tight, «η έννοια ενήλικας δεν είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ηλικία, αλλά σχετίζεται με όσα γενικά συμβαίνουν, όταν μεγαλώνουμε. Δηλαδή, αποκτούμε φυσική ωριμότητα, γινόμαστε ικανοί να διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας, απομακρυνόμαστε (τουλάχιστον στις περισσότερες κοινωνίες) από τους γονείς μας, αποκτούμε παιδιά και έχουμε πολύ μεγαλύτερη δυνατότητα να κάνουμε τις δικές μας επιλογές» (Tight, 2002: 15). Τέλος, ο Knowles αναφέρεται σε τέσσερις ορισμούς για τον ενήλικα (βιολογικό, νομικό, κοινωνικό, ψυχολογικό), τους οποίους όμως το άτομο χρειάζεται να περάσει σταδιακά, προκειμένου να φτάσει στον ψυχολογικό, που είναι ο πιο σημαντικός στην εκπαίδευση (Knowles, Holton, & Swanson 1998: 64).

¹⁰ ΟΟΣΑ, Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (αναφέρεται στο Rogers, 1998:56).

εμπειριών, η οποία συμβάλλει στην τροποποίηση και στη μεταβολή των γνώσεων, των συμπεριφορών και των συναισθημάτων των οργανισμών. Σαν διαδικασία συντελείται σε σύντομο χρονικό πλαίσιο και έχει το χαρακτηριστικό του μόνιμου αποτελέσματος (Κασιμάτη, 2008: 31· Ορφανός, 2015: 3).

Για τον τρόπο που συντελείται η διαδικασία της μάθησης στον άνθρωπο έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες στο παρελθόν. Σύμφωνα με τον Rogers, οι βασικότερες από αυτές είναι οι «συμπεριφοριστικές», οι «γνωστικές», οι «ανθρωπιστικές» και οι «θεωρίες της κοινωνικής μάθησης» (Rogers, 1999: 135-146). Κοινή αρχή τους θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αφορούν στον άνθρωπο ανεξάρτητα από την ηλικία του (ως παιδί ή ενήλικας) (Καγιαβή, 2007: 5).

Ως απόληξη των προαναφερόμενων θεωριών μάθησης, αναπτύχθηκαν νέες, οι οποίες επικεντρώνονται στον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες. Η περίπτωση των γονέων ενηλίκων, που διερευνάται στη συγκεκριμένη εργασία, εμπίπτει σε αυτήν την κατηγορία. Οι κάτωθι θεωρίες έχουν ως πλαίσιο αναφοράς τη διαφοροποίηση του ενήλικα από τον ανήλικο εκπαιδευόμενο, αναφορικά με τον τρόπο μάθησης, εξαιτίας των διαφορετικών χαρακτηριστικών τους, καθώς και με τον ρυθμό μάθησης, που δεν αρμόζει με τα στάδια ηλικιακής ανάπτυξης του ατόμου¹¹ (Αθανασίου, Μπαλντούκας, & Παναούρα, 2014: 18· Ιωαννίδου, 2014: 4). Οι κυριότερες θεωρίες μάθησης που έχουν διατυπωθεί είναι: η «Συνθετική θεωρία του P. Jarvis», η «Θεωρία της Ανδραγωγικής», η «Θεωρία της Μετασχηματιστικής ή Μετασχηματίζουσας μάθησης» και η «Θεωρία της Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Αλλαγή», οι οποίες αναλύονται συνοπτικά παρακάτω.

2.1.2 Η Συνθετική θεωρία του P. Jarvis

Ο Jarvis (1987), εκφραστής της Συνθετικής θεωρίας, υποστηρίζει ότι σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα οι άνθρωποι έχουν την ανάγκη ως ενεργοί πολίτες να κατανοούν, να εξελίσσονται και να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες. Η μάθηση, λοιπόν, αποτελεί απαραίτητο συστατικό της ανθρώπινης ύπαρξης προς αυτήν την κατεύθυνση, ώστε το άτομο εξελιχθεί σε προσωπικό επίπεδο και ταυτόχρονα να αναπτύξει τη σχέση του με την κοινωνία (Παπατριανταφύλλου, &

¹¹ Οι κυριότερες θεωρίες σχετικά με τα ηλικιακά στάδια ανάπτυξης του ατόμου έχουν παρουσιαστεί από τον Freud (στοματικό, πρωκτικό, φαλλικό, λανθάνουσας σεξουαλικότητας και γεννητικό στάδιο), τον Erikson (θεμελιώδης εμπιστοσύνη/δυσπιστία, αυτονομία/αμφιβολία, πρωτοβουλία/ενοχή, φιλοπονία/κατωτερότητα, ταυτότητα/σύγχυση ρόλων, οικειότητα/απομόνωση, πανανθρώπινο ενδιαφέρον/αυτοαπορρόφηση, καταξίωση/απόγνωση) και τέλος τον Piaget (αισθησιοκινητική περίοδος, προσυλλογιστική, περίοδος συγκεκριμένης σκέψης, αφαιρετικής σκέψης) (Γεωργιάδης, 2020: 39-52).

Γιαννακοπούλου, 2012: 45). Ως βασικά σημεία της θεωρίας του αναφέρονται ο κριτικός στοχασμός των εκπαιδευόμενων πάνω στις εμπειρίες τους (Κόκκος, 2005: 78-83) και η διάκριση της μάθησης σε στοχαστική και μη στοχαστική.

2.1.3 Η Ανδραγωγική θεωρία του Knowles

Η θεωρία της Ανδραγωγικής αναπτύχθηκε τις δεκαετίες 1960-1980 από τον Malcolm Knowles (1970) και κάποιες από τις βασικές θέσεις της θεωρίας του συνοψίζονται παρακάτω. Αρχικά, έκανε σαφή διάκριση στον τρόπο μάθησης των ενηλίκων με αυτόν των παιδιών. Στη συνέχεια, υπογράμμισε ότι οι ενήλικες έχουν την τάση για αυτοδιαχείριση και αυτοδιάθεση της μάθησης. Οι ενήλικες, δηλαδή, ικανοποιούνται να αναλαμβάνουν συγκεκριμένες πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους, καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία βιωματική και συνεργατική.

Επίσης, ο Knowles χαρακτήρισε τη διεργασία της μάθησης διαδραστική. Με αυτήν την έννοια, ήθελε να τονίσει την ενεργητική συμμετοχή και αλληλεπίδραση των ενηλίκων στην εκπαιδευτική πράξη, η οποία οδηγεί στη συλλογή νέων εμπειριών για τους ενήλικες, στις ήδη πολυσύνθετες και συσσωρευμένες εμπειρίες τους. Επομένως, ο ενεργός ρόλος των ενηλίκων στην ομάδα, είναι καθοριστικός, γιατί συμβάλλει στο μετασχηματισμό των βιωμάτων τους και έπειτα ακολουθεί ο δρόμος της ωρίμανσής τους.

Τέλος, στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ο ενήλικας αναγνωρίζει και αναπτύσσει όλο το δυναμικό του, εκφράζοντας την ανάγκη του για αυτοπραγμάτωση, ενώ παράλληλα θέλει ο ίδιος να παίρνει τις αποφάσεις που τον αφορούν, δηλαδή να αυτοκαθορίζεται, και οι άλλοι να τον αντιμετωπίζουν ανάλογα (Κόκκος, 2005: 48-49· Τσιμπουκλή, 2007: 36-37· Παπατριανταφύλλου, & Γιαννακοπούλου, 2012: 46-47· Αθανασίου, Μπαλντούκας, & Παναούρα, 2014: 18-19· Ιωαννίδου, 2014: 4-5· Εγχειρίδιο εκπαιδευτών, 2017: 9-10).

Εδώ, είναι σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτή, ο οποίος εμπυχώνει και διευκολύνει την ομάδα των ενηλίκων, δημιουργώντας ένα συνεργατικό κλίμα εμπιστοσύνης, με στόχο την ενεργητική εμπλοκή όλων των μελών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων πρέπει, επίσης, να λαμβάνονται έγκαιρα υπόψη από τον εκπαιδευτή, ώστε να συμπεριλαμβάνονται πρωτίστως στην οργάνωση και στη στοχοθεσία του προγράμματος κατά τον σχεδιασμό (Knowles, 1973 · Kolb, 1984).

2.1.4 Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow

Εκφραστής της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας μάθησης είναι ο Mezirow (1991), ο οποίος θεωρεί ότι κάθε άνθρωπος ερμηνεύει την πραγματικότητα μέσα στην οποία ζει με τη δική του αντίληψη, την οποία διαμορφώνει κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησής του. Καθώς όμως το πολιτισμικό πλαίσιο επηρεάζει, και συνήθως, επιβάλλει το σύστημα των αντιλήψεων που το άτομο διαθέτει, προκύπτουν εσφαλμένες ή διαστρεβλωμένες παραδοχές και αξίες (Κόκκος, 2005), με αποτέλεσμα να δημιουργούνται στο άτομο προβλήματα προσαρμογής (Παπατριανταφύλλου, & Γιαννακοπούλου, 2012: 45-46).

Για τον Mezirow (1991), λοιπόν, η μάθηση πρέπει να επιτελεί ακριβώς τον σκοπό του μετασχηματισμού των αντιλήψεων, με κριτήριο τον κριτικό στοχασμό. Μέσω του στοχασμού και της κριτικής διάθεσης, το άτομο επανεξετάζει, διερευνά, αμφισβητεί τις παγιωμένες πεποιθήσεις για τον εαυτό του και για τον τρόπο που σχετίζεται με τον άλλον, και έτσι παραμένει συντονισμένο με την πραγματικότητα (Παπατριανταφύλλου, & Γιαννακοπούλου, 2012: 46· Ιωαννίδου, 2014: 6-7· Παυλάκου, & Καλαχάνης, 2018: 99-100).

2.1.5 Η θεωρία της Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Αλλαγή του Freire

Αναφορικά με τη θεωρία της Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Αλλαγή, υποστηρικτής της οποίας είναι ο Paulo Freire, αυτή προέκυψε ουσιαστικά από ένα κίνημα κοινωνικής αλλαγής, το οποίο ξεκίνησε στη Βραζιλία μεταξύ 1960-1980 και επηρέασε βαθιά την εκπαίδευση (Τσιμπουκλή, & Φίλιπς, 2010: 30). Ο Freire (1970) ισχυριζόταν ότι *«τα καταπιεσμένα άτομα δεν κατανοούν την πραγματικότητα στην οποία ζουν και θεωρούν τον κόσμο ως ένα δομημένο καθεστώς, στο οποίο οφείλουν να προσαρμοστούν»* (Κόκκος, 2005: 56). Πίστευε, λοιπόν, ότι οι ενήλικες που είναι καταπιεσμένοι και κοινωνικά αποκλεισμένοι μπορούν μέσα από την εκπαίδευση, την οποία θεωρούσε αποτέλεσμα μετασχηματισμού, να συνειδητοποιήσουν την κατάσταση που βιώνουν, να αντιληφθούν τις αξίες που έχουν υιοθετήσει και δεν συνάδουν με την πραγματικότητα που ζουν και, τελικά, να απελευθερωθούν. Έτσι, προσπάθησε να ενισχύσει τις ομάδες που ήταν κοινωνικά αποκλεισμένες, ενθαρρύνοντάς τες να αναλάβουν συλλογική δράση, ώστε να οδηγήσουν την κοινωνία σε αλλαγή (Τσιμπουκλή, & Φίλιπς, 2010: 30· Αθανασίου, Μπαλντούκας, & Παναούρα, 2014: 20).

Ο διάλογος ήταν για τον Freire (1970) το βασικό μέσο του ανθρώπου, αφού εξασφάλιζε τον σεβασμό, την ισοτιμία, την αγάπη και την ανοχή των ατόμων στην

ομάδα. Θεωρούσε τη στιγμή του διαλόγου στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως τη στιγμή του μετασχηματισμού. Μέσω της ανταλλαγής των εμπειριών για τη ζωή τους, οι ενήλικες συνειδητοποιούν τις πράξεις τους, αναγνωρίζουν τον εαυτό τους και στοχάζονται κριτικά, ως υποκείμενα που μπορούν να δράσουν στον κόσμο, με σκοπό να τον αλλάξουν (Τσιμπουκλή, & Φίλιπς, 20010: 30· Αθανασίου, Μπαλντούκας, & Παναούρα, 2014: 20).

Στη μέθοδο του P. Freire (1970) εντοπίζονται τρία στάδια: α) το διερευνητικό, β) το θεματικό και γ) το στάδιο του προβληματισμού. Αφού ολοκληρώσουν και τα τρία στάδια, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δύνανται να πετύχουν τη συνειδητοποίηση, που αφορά στην κατανόηση της δικής τους άποψης για τον κόσμο και της θέσης τους μέσα σε αυτόν (Τσιμπουκλή, & Φίλιπς, 2010: 31· Αθανασίου, Μπαλντούκας, & Παναούρα, 2014: 20).

Συνοψίζοντας τα κύρια κοινά σημεία των παραπάνω θεωριών, διαπιστώθηκε ότι συγκλίνουν κυρίως στις παρακάτω τέσσερις παραδοχές. Πρώτον, οι διαφορετικές εμπειρίες που φέρουν οι ενήλικες αποτελούν την πηγή μάθησης και πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση του προγράμματος. Δεύτερον, η ενεργητική συμμετοχή των ενηλίκων στη μαθησιακή διαδικασία είναι καθοριστική για την προσαρμογή του προγράμματος στις προσωπικές ανάγκες τους. Τρίτον, ο κριτικός στοχασμός στη φάση της επεξεργασίας των εμπειριών των ενηλίκων είναι βασικό στοιχείο επίτευξης του εκπαιδευτικού στόχου. Τέλος, τέταρτον, ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να εμπνυχώνει και να συντονίζει τη μαθησιακή διαδικασία και όχι απλώς να μεταφέρει τη γνώση στους ενήλικες στον ρόλο της «αυθεντίας» (Αργυροπούλου, 2016). Οι παραπάνω θεωρίες μάθησης αποτέλεσαν, φυσικά, και τη βάση για την εκπαίδευση γονέων, καθώς ως ενήλικες εντάσσονται στο συγκεκριμένο πλαίσιο εκπαιδευτικής διεργασίας, το οποίο τους διαφοροποιεί από εκείνο των ανηλίκων.

Στην παρούσα εργασία, επιλέχθηκε μια ομάδα γονέων, προκειμένου να συμμετάσχει στο πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, καθώς διαπιστώθηκε η ανάγκη των γονέων για εκπαίδευση σε θέματα και προβληματισμούς που αφορούν στη σχέση τους με τα παιδιά. Μια ανάγκη, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφική μας έρευνα, η απαρχή της εντοπίζεται στο παρελθόν και κρίνεται σημαντικό να παρουσιαστούν οι συνθήκες δημιουργίας και η ιστορική της εξέλιξη.

2.2 Εκπαίδευση γονέων - Συνθήκες δημιουργίας και εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Η μεταβιομηχανική εποχή επέφερε πολλές μεταβολές στις διάφορες κοινωνίες σε παγκόσμιο επίπεδο. Η οικογένεια, ως κοινωνικό σύστημα του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, ήταν φυσικό να επαναπροσδιορίσει τον παραδοσιακό τρόπο λειτουργίας της, που έως τότε αποτελούσε το σταθερό σημείο αναφοράς και ασφάλειας στη ζωή του παιδιού. Η προσοχή των γονέων μετατοπίζεται από την ανατροφή και φροντίδα της υγείας των παιδιών, την προετοιμασία για τους μελλοντικούς τους ρόλους, π.χ., του/της συζύγου και μητέρας/πατέρα (Πυργιωτάκης, 1999: 169-170), στο ενδιαφέρον για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών μέσα σε μια παιδοκεντρική πια οικογένεια (Κατάκη, 1984: 30,63).

Στις νέες συνθήκες που διαμορφώθηκαν, οι γονείς κλήθηκαν να προσαρμοστούν σε αλλαγές που αφορούσαν στη δομή της οικογένειας, τον τρόπο λειτουργίας της και στην κατανομή των ρόλων μέσα σε αυτή (Πυργιωτάκης, 1999: 68· Γιώτσα, 2010: 26-27). Οι γονείς, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στον νέο τους ρόλο, αναζητούν διάφορους φορείς εκπαίδευσης, ώστε να αποκτήσουν νέες γνώσεις για την αγωγή των παιδιών τους, ενώ παράλληλα προσπαθούν να καλύψουν προσωπικές, συναισθηματικές και πρακτικές ελλείψεις (Πιστοφίδου, 2009: 15).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η εκπαίδευση γονέων εντοπίζεται σε Αμερική και Ευρώπη με διαφορετική ορολογία, αλλά με κοινή αφετηρία την ανάγκη των γονέων να ανταποκριθούν στις συνεχόμενες κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές, την επίλυση προβλημάτων και δυσκολιών της καθημερινότητας καθώς και την ανάγκη τους για αυτοπραγμάτωση (Παπατριανταφύλλου, & Γιαννακοπούλου, 2012: 27).

Στην Αμερική συχνά συναντώνται οι όροι, «Εκπαίδευση γονέων» (parent education) ή «Εκπαίδευση στη γονεϊκή ζωή» (family life education) και, αντίστοιχα, στην Αγγλία «Εκπαίδευση στη γονεϊκότητα» (parenthood education), ή «Επιμόρφωση γονέων» (parent training), όπως επίσης και «Εκπαίδευση οικογένειας» (family education) (Πιστοφίδου, 2009: 18).

Στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται κυρίως οι όροι «Εκπαίδευση οικογένειας», «Επιμόρφωση γονέων», «Σχολές γονέων», «Ομάδα γονέων» και «Εκπαίδευση γονέων», στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ως ξεχωριστός τομέας (Πιστοφίδου, 2009: 18).

Σύμφωνα με τους Harman και Brim (1980), η εκπαίδευση των γονέων είναι μια οργανωμένη προσπάθεια με σαφές περιεχόμενο και απευθύνεται σε συγκεκριμένη ομάδα

πληθυσμού, ώστε να ενισχύσει ή να βελτιώσει τον τρόπο άσκησης του γονικού ρόλου. Αντίστοιχα, ο Fine (1980: 5-6) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση γονέων αφορά σε ένα οργανωμένο πρόγραμμα και έχει στόχο να μεταδώσει πληροφορίες, να ευαισθητοποιήσει και να καλλιεργήσει δεξιότητες σχετικά με τον γονικό ρόλο.

Οι γονείς συμβάλλουν στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς, των στάσεων και των δεξιοτήτων των παιδιών στις συναναστροφές τους με τον υπόλοιπο κόσμο. Κατά συνέπεια, ο γονικός ρόλος τους είναι περίπλοκος, απαιτητικός και η εκπαίδευσή τους μπορεί να βελτιώσει και να διευκολύνει τη στάση τους, ώστε να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί (Smith, Perou, & Lesesne, 2002: 389).

Επομένως, η συμμετοχή των γονέων σε οργανωμένες δραστηριότητες συμβάλλει ώστε οι γονείς να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για την κοινωνική και τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού τους και να αποκτήσουν δεξιότητες που αφορούν στην ενδυνάμωση της σχέσης τους (Herburn, 2004: 9).

2.2.1 Ιστορική εξέλιξη και σκοπός εκπαίδευσης γονέων

Η προσπάθεια των γονέων να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες συνθήκες στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και η ανάγκη τους για εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν στα παιδιά τους οδήγησε τη δεκαετία του 1960 στην ίδρυση διαφορετικών κυβερνητικών και μη κυβερνητικών οργανώσεων σε Ευρώπη και Αμερική, με αντίστοιχους σκοπούς.

Σε μελέτη των Γιώτσα et al. (2011: 7-8), καταγράφονται στοιχεία για τους σκοπούς των ποικίλων οργανισμών και προγραμμάτων, που ιδρύθηκαν για την εκπαίδευση των γονέων, όπως παρουσιάζονται συνοπτικά στις παρακάτω παραγράφους.

Το 1960 ιδρύεται στο Παρίσι η Διεθνής Ομοσπονδία για την Εκπαίδευση Γονέων (Federation Internationale pour l' Education des Parents– F.I.E.P.), με κύριες αρχές την ενημέρωση και την πληροφόρηση των γονέων καθώς και τη διαμόρφωση και διαφοροποίηση νέων συμπεριφορών ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας.

Επίσης, στην Ολλανδία, η Ευρωπαϊκή Ένωση Γονέων (European Parents Association) δημιουργήθηκε με σκοπό την εκπαίδευση των γονέων σε θέματα ανατροφής των παιδιών και στην προώθηση της συνεργασίας σχολείου -οικογένειας.

Αντίστοιχα, στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, το πρόγραμμα «No child left behind» (N.C.L.B) είχε βασικό σκοπό «να μην αφήσει κανένα παιδί να υστερήσει», και το πρόγραμμα Ομάδες Δράσης Γονέων (Parent action groups) που σύμφωνα με την Μυλωνάκου- Κεκέ (2007), εφαρμόστηκε σε διαφορετικές γειτονίες, με σκοπό να

ενθαρρύνει τους γονείς να ανταλλάσσουν απόψεις και να συνεργάζονται σε θέματα που επικεντρώνονται στο μέγλωμα και στην ασφάλεια των παιδιών τους.

Στην Ελλάδα το 1962, η Μαρία Χουρδάκη δημιούργησε την πρώτη Σχολή Γονέων στα πρότυπα της Διεθνούς Ομοσπονδίας για την Εκπαίδευση των Γονέων, με σκοπό να στηρίξει τον θεσμό της οικογένειας και να αναμορφώσει τον γονικό ρόλο, προασπίζοντας την ψυχική υγεία των παιδιών (Κατσιώτη, Μπασιώτη, & Γιώτσα, 2014: 224). Επισήμανε, ότι οι Σχολές Γονέων έχουν στόχο την πρόληψη και ειδικά την πρωτογενή, όταν δηλαδή αναφέρονται σε πληθυσμό όπως π.χ., διαζευγμένων γονέων ή σε γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Παππά, 2018: 129).

Ακολουθεί στη συνέχεια το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, το οποίο έχει στόχο να προσφέρει στους γονείς τη δυνατότητα και τη γνώση για προβληματισμό σε θέματα που τους αφορούν, μέσα από την ανταλλαγή κοινών εμπειριών τους (Τσιρογιαννίδου, & Πλατσίδου, 2011: 7).

Ανακεφαλαιώνοντας, διαπιστώνουμε ότι ως κοινός σκοπός των παραπάνω οργανώσεων και προγραμμάτων μπορεί να θεωρηθεί η συμβολή τους στην ανάπτυξη του γονικού ρόλου καθώς και στην καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων στάσεων και συμπεριφορών μέσα στο οικογενειακό σύστημα¹², μέσω της ανταλλαγής των κοινών εμπειριών.

2.2.2. Βασική στοχοθεσία των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων και ο ρόλος των εκπαιδευτών

Οι αλλαγές σε κοινωνικό, πολιτισμικό επίπεδο και η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, είναι τα βασικά κίνητρα, που ωθούν τους γονείς να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα γονέων. Από τη μεριά τους, τα προγράμματα γονέων έχουν σκοπό να συμβάλλουν στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των γονέων αναφορικά με το ρόλο τους, όπως επίσης και στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων επικοινωνίας στο οικογενειακό περιβάλλον (Παπατριανταφύλλου, & Γιαννακοπούλου, 2012: 29).

Βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία μιας καλής και παραγωγικής ομάδας γονέων, αποτελεί η προσπάθεια του συντονιστή να προωθήσει τη σχέση συνεργασίας

12 Σύμφωνα με τους Hall και Fagen, το σύστημα είναι: «ένα σύνολο αντικειμένων μαζί με τις σχέσεις που υφίστανται μεταξύ τους και μεταξύ των γνωρισμάτων τους» (Hall, & Fagen, 1956: 18). Το σύνολο των στοιχείων βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση και οποιαδήποτε αλλαγή συμβαίνει σε ένα στοιχείο του συστήματος συνεπάγεται αλλαγή σε όλο το σύστημα, καθώς η συμπεριφορά του ενός μέλους, επηρεάζει και επηρεάζεται σε σχέση με το σύνολο (Bateson, 1972).

μεταξύ του ίδιου και των γονέων. Αυτό επιτυγχάνεται όταν οι εκπαιδευτές δεν παίρνουν τις αποφάσεις για τους γονείς, αλλά οι ίδιοι γονείς ενεργούν στη θέσπιση των στόχων της ομάδας (Παππά, 2018: 131-132).

Η ενσυναίσθηση, επίσης, αποτελεί σύμφυτο κομμάτι της εκπαίδευσης και είναι η βάση της σχέσης ανάμεσα σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους (Μπρέντα, 2018: 10). Σύμφωνα με τον Gottman (2011), η ενσυναίσθηση παίζει τον κυρίαρχο ρόλο του ρυθμιστή στην αποτελεσματικότητα της διαπαιδαγώγησης και όσο περισσότερο ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση έχουν οι εκπαιδευτές τόσο πιο ευέλικτοι είναι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ρόλου τους. Οι εκπαιδευτές είναι οι κύριοι υπεύθυνοι στην καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος μάθησης μέσα στην τάξη, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις ανησυχίες των εκπαιδευόμενων, και με αυτή την έννοια η ενσυναίσθηση θα πρέπει να καλλιεργείται ως μια συνεχής εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα (Μπρέντα, 2018: 11).

Ακόμη, η Αθανασούλα-Ρέππα (2001) αναφέρει χαρακτηριστικά για την Εκπαίδευση Ενηλίκων ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί το «κλειδί» στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς, όταν οι εκπαιδευτές κατανοούν τα συναισθήματα και τις ανησυχίες των εκπαιδευόμενων, μπορούν να επικοινωνήσουν πιο αποτελεσματικά, προωθώντας την ανάπτυξη σε διάφορα επίπεδα. Στα προγράμματα εκπαίδευσης των γονέων, οι εκπαιδευτές χρειάζεται να γνωρίζουν καλά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διέπουν τη συγκεκριμένη ομάδα, ώστε να θέτουν ακριβείς και λειτουργικούς στόχους κατά το σχεδιασμό του προγραμματισμού των προγραμμάτων, μέσα σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας συνεργασίας και ενσυναίσθησης (Παπατριανταφύλλου, & Γιαννακοπούλου, 2012: 28). Οι βασικοί εκπαιδευτικοί στόχοι των προγραμμάτων για γονείς σύμφωνα με τον Κόκκο (2006) συνοψίζονται στο επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων.

Αρχικά, στο επίπεδο γνώσεων, οι γονείς επιδιώκεται να καλλιεργήσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τις εξελικτικές φάσεις της ανάπτυξης των παιδιών σε πνευματικό, ψυχικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Ακόμη, αναμένεται να καλλιεργήσουν δεξιότητες για την πρόωρη ανίχνευση δυσκολιών σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών τους και εύρεση τρόπων αντιμετώπισής τους.

Σε επίπεδο ικανοτήτων, τα προγράμματα στοχεύουν οι γονείς να αποκτήσουν και να ενισχύσουν τις ικανότητές τους, ώστε να έχουν υποστηρικτικό ρόλο στα παιδιά τους, καθώς έρχονται αντιμέτωπα με τις απαιτήσεις του σχολείου στις αντίστοιχες βαθμίδες που φοιτούν.

Τέλος, σε επίπεδο στάσεων, οι γονείς προσδοκείται να υιοθετήσουν νέους τρόπους ανάπτυξης επικοινωνίας μέσα στην οικογένεια και στη σχέση τους με το σχολείο. Έτσι, ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες στο πλαίσιο του σχολείου και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, με στόχο να βοηθήσουν με αποτελεσματικό τρόπο τα παιδιά τους (Γιώτσα, 2010: 32).

Επιπροσθέτως, οι Smith και Pugh (1996) υπογραμμίζουν ότι τα προγράμματα γονέων πρέπει να στοχεύουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των γονέων, να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, να μην κατευθύνονται προς συγκεκριμένο πατρικό ή μητρικό μοντέλο και, τέλος, να εστιάζουν στα δικαιώματα των παιδιών και των γονέων (Βάντζου, 2018: 60).

2.2.3 Μεθοδολογική προσέγγιση στην εκπαίδευση γονέων

Οι γονείς στα εκπαιδευτικά προγράμματα που συμμετέχουν φέρνουν τις εμπειρίες και τα βιώματά τους και θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τους εκπαιδευτές, καθώς αποτελούν τη βάση της οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παπατριανταφύλλου, & Γιαννακοπούλου, 2012: 30-31).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της εκπαίδευσης των γονέων, η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται στηρίζεται στη θεωρία της βιωματικής μάθησης, με την έννοια ότι αξιοποιεί το βίωμα και την εμπειρία των γονέων για την επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική πράξη και παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης (Δεδούλη, 2002: 146· Παπατριανταφύλλου, & Γιαννακοπούλου, 2012: 32).

Σύμφωνα με τον Kolb (1984), οι βασικοί εκφραστές της βιωματικής μάθησης, είναι οι Dewey (1986), Lewin (1935) και Piaget (1978). Για τον Dewey, η μάθηση προκύπτει μέσα από την εμπειρία που αποκτά το άτομο με τις πράξεις του. Συνεπώς, κάθε μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μόνο μέσα από την εμπειρία (Δεδούλη, 2002: 146). Ο Lewin επικεντρώθηκε στη δυναμική της ομάδας, αναδεικνύοντας την υποκειμενική προσωπική εμπειρία στη μάθηση. Τόνισε ότι οποιαδήποτε μεταβολή σε κάποιο στοιχείο της ομάδας αλλάζει και τη μέχρι τότε λειτουργία της (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2020: 21). Τέλος, ο Piaget εστίασε στην απόκτηση των εμπειριών του ατόμου μέσω της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον, ως αποτέλεσμα της μάθησης (Μπαστέα, & Βρανάς, 2016: 729).

Για τη βιωματική μάθηση, έχουν αποδοθεί διαφορετικές έννοιες και ορισμοί ανάλογα με τον χώρο από τον οποίο προέρχονται οι ερευνητές. Η παρούσα μελέτη εξετάζει κυρίως την εκπαίδευση γονέων από τη θέση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Υπό αυτό το πρίσμα, η βιωματική μάθηση, όπως υποστηρίζει ο Evans (1994), επικεντρώνεται κυρίως στην αξιοποίηση των εμπειριών των ενηλίκων, για την παραπάνω εξέλιξή τους (Βρύζας, 2018: 7).

Επίσης, σύμφωνα με τους Lewis και Williams (1994), η βιωματική μάθηση *«είναι εκείνη που εκθέτει τους εκπαιδευόμενους σε μια εμπειρία και στη συνέχεια ενθαρρύνει το στοχασμό επάνω σε αυτή, ώστε να αναπτυχθούν νέες ικανότητες, νέες στάσεις ή νέοι τρόποι σκέψης»* (Κόκκος, 2005: 65). Εδώ, αποτυπώνεται η προσπάθεια των εκπαιδευόμενων μέσα από την εμπλοκή τους σε βιωματικές δραστηριότητες να στοχαστούν και να μετασχηματίσουν τις στάσεις και απόψεις τους για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων.

Ο συμμετοχικός, διαδραστικός και εφαρμοσμένος χαρακτήρας της βιωματικής μάθησης, όπως υποστηρίζει ο Gentry (1990), δίνει την ευκαιρία στα άτομα να αλληλεπιδράσουν και να εμπλέξουν συναίσθημα, συμπεριφορά και γνώσεις στις νέες εμπειρίες, που δοκιμάζονται. Το βίωμα και η συγκίνηση είναι βασικά στοιχεία της μάθησης. Οι σωματικές και ψυχικές λειτουργίες του ατόμου τη στιγμή της δράσης του, αποτελούν τον τόπο έκφρασης της συγκίνησής του μέσω του βιώματος. Έτσι, το βίωμα δεν αφορά μόνο σε λειτουργίες της καθημερινότητας, αλλά συνδέεται με όλες τις ανθρώπινες λειτουργίες, όπως τις αισθητηριακές, σωματικές ή νοητικές και γενικά ότι ενδιαφέρει και συγκινεί το άτομο (Μυρωνάκη, 2014: 106). Σύμφωνα με την άποψη του Μπακιρτζή *«μαθαίνουμε μόνο ό,τι μας συγκινεί, μαθαίνουμε μόνο ό,τι βιωθεί»* (Μπακιρτζής, 2010: 195). Συνεπώς, η οικοδόμηση της γνώσης στη μαθησιακή διαδικασία προϋποθέτει τη βιωματική συμμετοχή.

Στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής ομάδας με εργαλείο τη βιωματική προσέγγιση, τα άτομα οδηγούνται στη συναισθηματική ολοκλήρωση, αναπτύσσουν προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες, ενώ η συμμετοχή τους δεν αποσκοπεί στην απόκτηση στείρων πληροφοριών και γνώσεων (Φιλίππου, & Καραντάνα, 2010: 37). Επισημαίνεται ότι, η αξιολόγηση της βιωματικής δράσης θεωρείται σημαντικό μέρος της διαδικασίας, καθώς οι ενήλικες καλούνται να αναγνωρίσουν τις επιδράσεις που έχει η νέα εμπειρία στον εαυτό τους (Φυλακτού, 2018: 9).

Συμπερασματικά, η βιωματική μάθηση αποτελεί *«ένα ταξίδι ανακάλυψης του νοήματος της ανθρώπινης ύπαρξης και της φύσης του κοινού καλού»* και αφορά στον

άνθρωπο συνολικά σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξής του (Δεδούλη, 2002: 18). Είναι, δηλαδή, μια διαδικασία, κατά την οποία το άτομο μέσω της εμπειρίας αποκτά γνώσεις και επιπλέον νοηματοδοτεί τον εαυτό του, και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται.

Εν κατακλείδι, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιάσουμε το σημείο σύγκλισης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, αποδεικνύοντας ότι η εφαρμογή της δεύτερης στην παρούσα μελέτη, ως πολύτιμο παιδαγωγικό εργαλείο για την εκπαίδευση γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, υπηρέτησε με συνέπεια την αρχική μας στοχοθεσία.

2.3 Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως εναλλακτική μορφή θεατρικής τέχνης έχει αποδειχθεί χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο σε προγράμματα εκπαίδευσης παιδιών και ενηλίκων, όπως ήδη παρουσιάστηκε.

Οι γονείς με τη συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα φέρνουν τις εμπειρίες και τα βιώματά τους, τα οποία αξιοποιούνται από τον συντονιστή. Μέσα από βιωματικές ασκήσεις και παιχνίδια, καλούνται να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους και να κατευθυνθούν σε νέες γνώσεις (Παπατριανταφύλλου, & Γιαννακοπούλου, 2012: 31).

Στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκαν οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, για την υλοποίηση των προγραμμάτων με τους γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας. Παρακάτω, παρουσιάζονται κάποιες από αυτές που εφαρμόστηκαν στα εργαστήρια με τους γονείς και, όπως θα διαπιστώσουμε, συγκλίνουν με ορισμένες από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, ως βιωματική, ενεργητική μάθηση, εμπλέκει τα άτομα σε υποθετικές καταστάσεις, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και τα παρακινεί να γίνουν τα ίδια θεατές του εαυτού τους και των καταστάσεων που βιώνουν. Μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς, δημιουργούν φανταστικές καταστάσεις, υποδύονται ρόλους και έρχονται αντιμέτωπα με προκλήσεις και προβληματισμούς, για τους οποίους καλούνται να στοχαστούν και να πάρουν αποφάσεις (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 29). Η ανάληψη ενός ρόλου δεν απαιτεί ιδιαίτερες υποκριτικές ικανότητες, όπως στο θέατρο. Σημασία έχει ο συμμετέχων μέσα από την εμπειρία του να υιοθετήσει την οπτική

πλευρά που ο ρόλος βλέπει μια κατάσταση, εκφράζοντας έτσι τη στάση του ρόλου σχετικά με την κατάσταση που βιώνει (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 43).

Το βίωμα και ο αναστοχασμός ήταν τα σημεία που η Heathcote (1984) εστίαζε, προκειμένου τα άτομα με τη συμμετοχή τους στο δράμα, να αποκτήσουν βαθύτερη γνώση, να συνειδητοποιήσουν καταστάσεις και τελικά να διαμορφώσουν νέες αντιλήψεις. Με αυτόν τον τρόπο, τα άτομα θα μπορούσαν να αλλάξουν και τη στάση τους σε θέματα της καθημερινής ζωής (Johnson, & O' Neill, 1984: 48,114).

Ο *καταιγισμός* ή *θύελλα ιδεών* ή *ιδεοθύελλα* αφορά στις αυθόρμητες ιδέες των συμμετεχόντων σχετικά με κάποιο θέμα προς συζήτηση, οι οποίες καταγράφονται σε χαρτί. Σε αυτό το σημείο, οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις άμεσες σκέψεις τους, σε ταχύ ρυθμό, πάνω σε κάποιο ζήτημα, χωρίς κριτική ή σχολιασμό, έστω κι αν δεν έχουν γνώση του θέματος (Κόκκος, 2005: 44· Τσιάρας, 2005: 128).

Η *προσομοίωση* σχετίζεται, ουσιαστικά, με βιωματικές αναπαραστάσεις μιας ρεαλιστικής κατάστασης από τους εκπαιδευόμενους, την οποία προσπαθούν να σκεφτούν νοητά, όπως τα πραγματικά δρώντα πρόσωπα που αφορά η κατάσταση (π.χ. εκφέρω άποψη σαν να ήμουν στέλεχος μιας επιχείρησης) (Τσιμπουκλή, 2007: 210· Καρατζά, & Φίλιπς, 2007).

Επίσης, η *δραματοποίηση* αφορά σε μια σύνθετη διαδικασία απόδοσης μιας εικόνας, ιστορίας ή κατάστασης, στην οποία εμπλέκονται οι συμμετέχοντες αναλαμβάνοντας ρόλους. Η δράση των μελών είναι δομημένη και μπορεί να παρουσιαστεί με ποικίλους τρόπους. Στη δραματοποίηση διακρίνονται τρεις φάσεις: α) αρχή στη δραματοποίηση, που αφορά στην προετοιμασία της ομάδας με διάφορες ασκήσεις, β) μέση, όπου οι συμμετέχοντες εκφράζονται με λόγο, παίρνοντας ρόλους και γ) τέλος, δραματική αναπαράσταση και αναστοχασμός, από τα μέλη της ομάδας, της εμπειρίας που βίωσαν (Κοντογιάννη, 2008: 268· Τσιάρας, 2005: 130). Μέσα από τις δραματικές αναπαραστάσεις, το άτομο προσδιορίζει την ταυτότητά του, αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως μέρος της πολιτισμικής κοινότητας που ανήκει, καλλιεργεί και διευρύνει την αντίληψή του, εκφράζεται και επικοινωνεί, καθώς αλληλεπιδρά με τους άλλους, αναπτύσσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του και, τέλος, καλλιεργεί την κριτική του ικανότητα, κάνοντας υποθέσεις και θέτοντας ερωτήματα (Μαλαφάντης, & Καρελά, 2012: 373).

Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, εφαρμόζονται συγκεκριμένα διδακτικά εργαλεία που προωθούν την έρευνα, την παρατήρηση, τη συζήτηση, την αντιπαράθεση, τη δημιουργικότητα και τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων, σύμφωνα με τα

χαρακτηριστικά της βιωματικής μάθησης (Μπαστέα, & Βρανάς, 2016: 727). Σύμφωνα με τον Jarvis (2004), οι βασικές τεχνικές που αξιοποιούνται στα οργανωμένα προγράμματα για την Εκπαίδευση των Ενηλίκων είναι: 1) ο καταγισμός ιδεών, 2) η εργασία σε ομάδες, 3) η μελέτη περίπτωσης, 4) τα παιχνίδια ρόλων, 5) η προσομοίωση, 6) οι εικαστικές δραστηριότητες, 7) οι τεχνικές λόγου, όπως αφηγήσεις ιστοριών και δημιουργική γραφή και 8) η δραματοποίηση (Καραλής, 2007: 6-7).

Σύμφωνα με την Καγιαβή, οι εκπαιδευτές ενηλίκων αξιοποιούν στα προγράμματά τους θεατρικές τεχνικές, όταν εφαρμόζουν τα παιχνίδια ρόλων και της προσομοίωσης (Καγιαβή, 2007: 1). Από τις παραπάνω τεχνικές, ο καταγισμός ιδεών και η δραματοποίηση είναι, επίσης, τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Επομένως, παρατηρούμε ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων δανείζεται τεχνικές της ΔΤΕ για την υλοποίηση των προγραμμάτων της.

Σε κάθε περίπτωση, όλες οι τεχνικές που συνοπτικά παρουσιάστηκαν στηρίζονται στον χαρακτήρα και στη φύση της βιωματικής μάθησης. Ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, προωθούν την καλλιέργεια της εκφραστικότητας, ενισχύουν την επικοινωνία, ευνοούν τη συνεργασία μεταξύ των μελών και αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους (Κοντογιάννη, 2008: 259).

Άλλωστε, η πραγματική ζωή έχει πολλά κοινά σημεία με το δράμα. Απαρτίζεται από συνεχόμενες βιωματικές εμπειρίες που δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο να αναπτύσσει δεξιότητες σε διάφορα επίπεδα –συναισθηματικό, γνωστικό, κοινωνικό–, ενώ παράλληλα του επιτρέπει να στοχάζεται τη δράση και τη συμπεριφορά του σε κάθε περίπτωση και να επανακαθορίζει το νόημα της ζωής του (Τσιάρας, 2014: 107).

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι ο βιωματικός χαρακτήρας της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι το στοιχείο που την καθιστά εφαρμόσιμη και στα προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, καθώς αρκετές από τις τεχνικές της αξιοποιούνται στις ομάδες ενηλίκων προς την πορεία της μάθησης και της ανακάλυψης της γνώσης σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του ατόμου.

Στη συγκεκριμένη μελέτη, οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκαν ως μέσω καλλιέργειας της ενσυναίσθησης ενηλίκων και συγκεκριμένα των γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επομένως, στο επόμενο κεφάλαιο θα αναλύσουμε την έννοια της ενσυναίσθησης, όπως καταγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία.

Κεφάλαιο 3^ο: Ενσυναίσθηση

Από τις σχέσεις που φτιάχνουν οι άνθρωποι με τον εαυτό τους, τους άλλους και με το περιβάλλον τους προκύπτει η αμοιβαία διαμόρφωση σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Το αληθινό ενδιαφέρον και η ενσυναίσθηση είναι παράγοντες που διευκολύνουν την ουσιαστική επικοινωνία και βοηθούν στην ενδυνάμωση των σχέσεων (Διαμαντή, 2020: 9,14). Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση του άλλου και να αντικρύζει τον κόσμο με τα δικά του μάτια (Γεωργιάδης, 2020: 187).

Η ερευνήτρια, από προσωπική της εμπειρία στον χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας, θεωρεί την ενσυναίσθηση των γονέων ως το κλειδί για μια επιτυχημένη σχέση γονέα-παιδιού και, χάριν τούτου, την κατέστησε το αντικείμενο μελέτης της. Έτσι, στις επόμενες ενότητες επιχειρείται να οριστεί η έννοια της ενσυναίσθησης, να εντοπιστεί με ποια στοιχεία εμφανίζεται στους γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας και πώς αυτή συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους, και τέλος, να παρουσιαστεί ο τρόπος που μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.

3.1 Ενσυναίσθηση - Εννοιολογική προσέγγιση και ορισμός

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία για την έννοια της ενσυναίσθησης, η ερευνήτρια επεσήμανε ότι αποτελεί μια σύνθετη έννοια, η οποία έχει απασχολήσει σημαντικούς μελετητές από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, όπως αυτών της φιλοσοφίας, της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας (Gladstein, 1984) και λιγότερο εκείνων της παιδαγωγικής. Αρχικά, δημιουργήθηκε ως έννοια της αισθητικής φιλοσοφίας και έπειτα αποτέλεσε κυρίως αντικείμενο διερεύνησης της ψυχολογίας έως και σήμερα.

Ο κοινωνιολόγος George Herbert Mead (1934) έδωσε έναν από τους πρώτους ορισμούς για την ενσυναίσθηση, περιγράφοντάς την ως την ικανότητα ενός ατόμου να βιώνει τον ρόλο κάποιου άλλου, υιοθετώντας για τον εαυτό του εναλλακτικές προοπτικές (Κωστή, 2016: 11-12).

Κάποια χρόνια αργότερα, ο Koestler (1949: 360) περιγράφει την ενσυναίσθηση ως μια διαδικασία προβολής, όπου ένα άτομο διεισδύει στη διανοητική και συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου ατόμου, καθώς επικεντρώνεται στο βίωμα του. Σύμφωνα με τον Hogan (1969), ενσυναίσθηση είναι να μπορεί να κατανοήσει κάποιος τις σχέσεις και τα συναισθήματα της ψυχικής κατάστασης που βιώνει το άλλο άτομο. Την περιγράφει ως μια διεργασία διανοητική και γνωστική κατά την οποία ενδέχεται το άτομο να νιώθει

συναισθήματα, τα οποία δεν ταυτίζονται με εκείνα που νιώθει το αντικείμενο της ενσυναίσθησης (Τσίτσας, 2009: 86).

Στον χώρο της ψυχολογίας, της ψυχοθεραπείας και της συμβουλευτικής, ο Kohut (1984) και ο Rogers (1961) θεωρούνται από τους πιο σπουδαίους μελετητές της ενσυναίσθησης. Ο ψυχαναλυτής Kohut (1984:82) περιέγραψε την ενσυναίσθηση ως «ετεροενδοσκόπηση» με την έννοια ότι ένα άτομο δύναται να κατανοήσει την ψυχολογική κατάσταση του άλλου σε μια παρόμοια συνθήκη, ακόμη κι αν έχουν διαφορετικά βιώματα, αφού προηγουμένως έχει κάνει την προσωπική του ενδοσκόπηση. Ο Carl Rogers (1961), εκφραστής της προσωποκεντρικής θεωρίας, ορίζει την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα *«να αντιλαμβάνεται κανείς το πλαίσιο αναφοράς κάποιου άλλου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία και νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτό, σαν να ήταν εκείνος ο άλλος άνθρωπος, χωρίς όμως να ξεχάσει ποτέ τον όρο "σαν να"»* (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001: 110). Για τον Rogers (2006), ο θεραπευτής καλείται να αντιλαμβάνεται την συναισθηματική κατάσταση των ασθενών του, διατηρώντας την προσωπική του ταυτότητα και προωθώντας την ανάπτυξη της σχέσης τους μέσα σε ένα πλαίσιο ενσυναισθητικής κατανόησης, αυθεντικότητας και άνευ όρων αποδοχής (Πουτόκα, 2017: 4).

Σύμφωνα με τον Goleman, η ενσυναίσθηση ορίζεται ως ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται συναισθήματα και ανάγκες των άλλων και να συμπάσχει ανάλογα. Θεωρεί την ενσυναίσθηση θεμελιώδη ανθρώπινη δεξιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης (την ικανότητα, δηλαδή, του υποκειμένου να κατανοεί, να αναγνωρίζει, να αποδέχεται και να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων), η οποία οικοδομείται πάνω στην αυτεπίγνωση (δηλαδή, τη συνεχή προσοχή του ατόμου στον εσωτερικό Εαυτό σε σχέση με τα συναισθήματα που προκύπτουν από την εμπειρία του) και η κατάκτησή της είναι η βάση της φροντίδας για αρμονικές σχέσεις (Goleman, 1997: 84,148-150· Shapiro, 2001).

Ο Steiner (2006: 59,86) υποστηρίζει ότι η ενσυναίσθηση είναι *«η ικανότητα της ανοιχτής καρδιάς, να νιώθουμε αυτό που νιώθουν οι άλλοι και να ανταποκρινόμαστε σε αυτό με συμπόνια και ευγένεια»*. Είναι σαν μια έκτη αίσθηση, μια μορφή διαίσθησης, όπου ο ενσυναισθητικός άνθρωπος διαισθάνεται τα συναισθήματα του άλλου, είναι σε θέση να τα κατονομάσει, να αντιληφθεί την έντασή τους και να κατανοήσει τι τα προκάλεσε. Θεωρούσε ότι όλοι οι άνθρωποι μπορούν να κατακτήσουν την ενσυναισθητική επίγνωση, δηλαδή να νιώθουν τα συναισθήματα των άλλων που αντηχούν μέσα στην καρδιά, όπως νιώθουν τα δικά τους (Steiner, 2006: 65-66).

Τέλος, για τον Fairbairn (2009) η ενσυναίσθηση αποτελεί στάση ζωής, αφού μπορεί να αξιοποιηθεί στην επαφή, την επικοινωνία και στην κατανόηση των εμπειριών και των συναισθημάτων που βιώνουν οι άλλοι, στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων¹³ του ανθρώπου.

Από τους παραπάνω ορισμούς που ενδεικτικά παρατέθηκαν για την έννοια της ενσυναίσθησης, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, όμως όλες συμφωνούν ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο επιχειρεί να αντιληφθεί τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου μέσα από το οπτικό του πεδίο, δηλαδή μέσα από τα μάτια του.

3.1.1 Ενσυναίσθηση - Ιστορική αναδρομή

Είδαμε ότι για τον ορισμό της ενσυναίσθησης υπάρχει ποικιλία θεωρητικών προσεγγίσεων, λόγω της πολυδιάστατης φύσης της έννοιας από τη δεκαετία του 1930. Ωστόσο, η ετυμολογία και η προέλευση της έννοιας της ενσυναίσθησης ξεκινούν πολύ νωρίτερα. Ήδη ο Αριστοτέλης σε κείμενά του παρουσιάζει τη συνθήκη όπου ένα έργο τέχνης προβάλλει τόσο βαθιά συναισθήματα στον θεατή, αποκαλύπτει τον εσωτερικό του εαυτό και τον οδηγεί να αισθανθεί το αντικείμενο, χωρίς ωστόσο να προβάλλει τελικά αυτό που θέλει να δει (Τσίτσας, 2009: 87).

Ο Γερμανός φιλόσοφος Robert Vischer (1873) προτείνει στον χώρο της τέχνης και της αισθητικής τον όρο «Einfühlung», θέλοντας να προβάλλει τα συναισθήματα που προκύπτουν από το βίωμα ενός θεατή στην προσπάθειά του να κατανοήσει ένα έργο τέχνης, μέσα από τα μάτια του δημιουργού του.

Το 1897, εισήχθη στον χώρο της ψυχολογίας από τον Theodore Lipps (1903) ο όρος Einfühlung, με τη σημασία «αισθάνομαι μέσα σε». Αρχικά, χρησιμοποιεί τον όρο για να εξηγήσει τις συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις του ατόμου που προκύπτουν από την επαφή του με τα έργα τέχνης και έπειτα, πώς το γεγονός αυτό μπορεί να αποτελέσει πηγή γνώσης για τις ανθρώπινες σχέσεις (Burns, 2021). Για τον Lipps (1903), η έννοια ενσυναίσθηση νοηματοδοτούσε, δηλαδή, την ταύτιση του Εαυτού ενός ατόμου με ένα ζωντανό αντικείμενο, όπως ένα έργο τέχνης (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003: 296), καθώς το παρατηρεί, το εξετάζει προσεκτικά και συλλογίζεται πάνω σε αυτό στην προσπάθειά του

¹³ Οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι αυτές που αναπτύσσει το άτομο μέσα από την προσωπική επαφή με τον άλλον. Μέσα σε αυτή τη σχέση το υποκείμενο συνήθως λειτουργεί με συγκεκριμένο τρόπο και αντίστοιχα περιμένει και τις αντιδράσεις του άλλου στη συμπεριφορά του (Ρούση-Βέργου, & Ζαφειροπούλου, 2015: 131-133).

να το κατανοήσει και να το σεβαστεί (Τσίτσας, 2009: 88). Για εκείνον, η ενσυναίσθηση αποτελεί την κύρια βάση αναγνώρισης των αντικειμένων (Johoda, 2005: 155), ενώ στη συνέχεια επεκτείνει τον ισχυρισμό του γενικεύοντάς τον στους ανθρώπους (Scheler, 2017).

Το 1909, η λέξη «Empathy» εισάγεται στην αγγλική ψυχολογική και φιλοσοφική λογοτεχνία ως η προτιμώμενη αγγλική απόδοση του όρου «Einfühlung» από τον Edward Titchener, που αναφέρεται στη διαδικασία της αίσθησης του Εαυτού μέσα από τα αντικείμενα (Jahoda, 2005: 161). Ο παραπάνω αγγλικός όρος έχει τις ρίζες του στην αρχαία ελληνική λέξη «εμπάθεια» και σχετίζεται με το πάθος και την έντονη συγκίνηση, ενώ στη νεότερη ελληνική γλώσσα χρησιμοποιείται για να εκφράσει το μίσος και τη μοχθηρία, αλλάζοντας το περιεχόμενό της σημασιολογικά.

Τέλος, στην ελληνική γλώσσα, έχει καθιερωθεί ο όρος «ενσυναίσθηση», ο οποίος δηλώνει *«την ικανότητα της εμπίωσης (εμβιώ = ζω εν τινί) της κατάστασης τους άλλου, δηλαδή την ικανότητα της κατανόησης και του μοιράσματος των συγκινήσεων, των σκέψεων και της συμπεριφοράς του άλλου ατόμου»* (Μαλικιώση- Λοϊζου, 2003: 296).

3.1.2 Τα είδη της ενσυναίσθησης

Σε όσα αναφέρθηκαν σχετικά με την ενσυναίσθηση γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχουν διαφορετικές απόψεις των μελετητών για την πληρέστερη περιγραφή του όρου, ανάλογα με τον επιστημονικό κλάδο που υπηρετούν. Σύμφωνα με τον Alligood (1992), κάποιιο θεωρούν ότι είναι έμφυτη ικανότητα την οποία αναπτύσσει το άτομο καθώς ωριμάζει και άλλοι ότι είναι επίκτητη, με την έννοια ότι μπορεί να αποκτηθεί μέσω της μάθησης και της εξάσκησης. Οι περισσότεροι συγκλίνουν στην άποψη ότι η ενσυναίσθηση είναι μια διεργασία πολλών σταδίων, η οποία δέχεται επιρροές από προσωπικούς, αναπτυξιακούς καθώς και κοινωνικούς παράγοντες (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003: 295).

Σύγκλιση πάντως των επιστημονικών θέσεων φαίνεται να υπάρχει και σχετικά με τα είδη της ενσυναίσθησης, οι οποίες υποστηρίζουν δύο βασικές πλευρές της, τη γνωστική, η οποία μερικές φορές αναφέρεται και ως λήψη προοπτικής του άλλου, και τη συναισθηματική (McDonald, & Messinger, 2011: 5· Μπαξεβάνη, & Μεταλλίδου, 2015: 91), σαν να είναι δηλαδή η ενσυναίσθηση *«ένα δυναμικό δίδυμο της γνώσης και του συναισθήματος»* (Demetriou, 2018: 29).

Η γνωστική ενσυναίσθηση περιγράφει την ικανότητα του υποκειμένου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα συναισθήματα του συνομιλητή του, προβάλλοντας

τον εαυτό του στην εμπειρία του άλλου (Zahn-Waxler, & Radke-Yarrow, 1990). Η ικανότητα κατανόησης της προοπτικής του άλλου είναι αναπόσπαστο στοιχείο για την πλήρη και επιτυχή ταύτιση με τη συναισθηματική εμπειρία του άλλου και βοηθά, ώστε ο πρώτος να αναγνωρίζει με μεγαλύτερη ακρίβεια τη συναισθηματική κατάσταση του συνομιλητή του και να μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικός, ως προς τις στρατηγικές βοήθειας, που θα ακολουθήσει (McDonald, & Messinger, 2011: 5-6).

Η συναισθηματική ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα του υποκειμένου να βιώνει τα συναισθήματα του άλλου ατόμου και να αντιδρά συναισθηματικά σε αυτά (Chan, 2008: 46). Το άτομο, δηλαδή, βιώνει τη συναισθηματική εμπειρία άλλων ανθρώπων και αποκτά επίγνωση της συναισθηματικής τους κατάστασης (Hillis, 2014: 982).

Η Μαλικιώση-Λοΐζου (2008:2) διακρίνει, επίσης, την επικοινωνιακή ενσυναίσθηση, η οποία αφορά στον τρόπο που η ενσυναίσθηση μεταβιβάζεται στον θεραπευόμενο, με την έννοια ότι ο θεραπευτής χρησιμοποιεί λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα¹⁴, στο πλαίσιο μιας ισότιμης θεραπευτικής σχέσης, προκειμένου ο συμβουλευόμενος να εισπράξει την ενσυναίσθηση από μέρους του.

Τέλος, ο Ridley (1995) αναφέρει τον όρο «πολιτισμική ενσυναίσθηση» μιλώντας για την ικανότητα των θεραπευτών να κατανοούν πλήρως τις εμπειρίες των ανθρώπων, που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, δείχνοντας αληθινό ενδιαφέρον στα προσωπικά τους βιώματα (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2008: 4).

Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται μόνο η γνωστική και η συναισθηματική ενσυναίσθηση των γονέων.

3.2 Ενσυναίσθηση των γονέων και η συμβολή της στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Από τις σημαντικότερες διαπροσωπικές σχέσεις της ζωής του ανθρώπου είναι αυτή με τον γονέα του, καθώς ξεκινά από νωρίς να σχετίζεται και να αλληλεπιδρά μαζί του. Οι γονείς επιδιώκουν να δημιουργήσουν ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με τα

14 Οι όροι «λεκτικά» και «μη λεκτικά μηνύματα» αναφέρονται στην πληροφορία που εκπέμπεται από τον πομπό στον δέκτη, στο πλαίσιο της επικοινωνίας. Τα λεκτικά μηνύματα μεταδίδονται με την ομιλία, δηλαδή, τη χρήση και τη λειτουργία του προφορικού ή του γραπτού λόγου στο πλαίσιο της επικοινωνίας με τον άλλον, μέσα στα όρια ενός γλωσσικού συνόλου. Τα μη λεκτικά μηνύματα μεταδίδονται με τη χρήση του σώματος ως εργαλείο επικοινωνίας των ανθρώπων. Οι κινήσεις του σώματος, οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, η φωνή και η γενικότερη παρουσία του συνθέτουν ένα επιπλέον κανάλι μεταφοράς μηνύματος στην καθημερινή αλληλεπίδραση των ανθρώπων (Verderber, & Verderber, 2006: 231· App et al., 2011· Αραμπατζίδου 2014: 51)

παιδιά τους από τη βρεφική κιόλας ηλικία και αυτό επιτυγχάνεται, όταν είναι διαθέσιμοι στις συναισθηματικές τους ανάγκες (Ρούση-Βέργου, & Ζαφειροπούλου, 2015: 131-133).

Η ενσυναίσθηση, όπως παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα, αποδεικνύεται ως σπουδαίο συστατικό στις διαπροσωπικές σχέσεις και υποδηλώνει την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να συλλαμβάνει με αυθόρμητο τρόπο τα συναισθήματα και τις διαθέσεις ενός άλλου ατόμου (Ferreira, 1961: 93). Στην περίπτωση μας, η ενσυναίσθηση του γονέα αντανakλά την ικανότητά του να σχετίζεται με το παιδί του συναισθηματικά, όταν βιώνει μια συνθήκη από την οπτική του παιδιού (McElroy, & Rodriguez, 2008: 775-776) και θεωρείται πολύ βοηθητική στη μεταξύ τους σχέση, αφού όταν απουσιάζει από τον γονέα, επηρεάζει αρνητικά την ψυχική υγεία του νηπίου (Leahy, 1991). Συνεπώς, η ενσυναίσθηση πρέπει να εξετάζεται μέσα στο πλαίσιο του οικογενειακού συστήματος, το οποίο επιδρά άμεσα και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Eisenberg, & Morris, 2001).

Το οικογενειακό περιβάλλον θεωρείται ως ένα κρίσιμο πλαίσιο για τη γνωστική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη συμπεριφορική ανάπτυξη του παιδιού (Benson, & Martin, 2003· Antonopoulou, Dimitrios et al., 2012: 294), αφού οι αρχικές εμπειρίες, γνώσεις και αξίες πηγάζουν από τους γονείς και αποτελούν το πρώτο πρότυπο για το παιδί τους (Μπρούζος, 2009: 218). Οι γονείς μπορούν με τη στάση τους, τη συμπεριφορά τους, τις αντιλήψεις τους, τις πράξεις ή και τις παραλείψεις τους, να ενθαρρύνουν ή και να αποδυναμώσουν τα παιδιά τους, τη στιγμή που εκείνα προσπαθούν να αποκτήσουν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες (Καραμητόπουλος, 2019: 480). Επομένως, ο ρόλος των γονέων είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη διαμόρφωση της κοινωνικής και της πολιτισμικής προσωπικότητας του παιδιού, στην ταυτότητα και στην αυτονομία του, για την ομαλή μετάβαση στην κοινωνία (Παρασκευόπουλος, 1985: 144· Σχίζα, Δεληγιάννη, & Τριανταφύλλου, 2012: 491).

Σε μια λειτουργική οικογένεια¹⁵, οι γονείς έχουν επίγνωση ότι οι ίδιοι και η μεταξύ τους σχέση αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς για τα παιδιά τους, οπότε και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης πρωτίστως των γονέων αποτελεί βασικό συστατικό για μια ουσιαστική και βαθιά επικοινωνία μεταξύ των μελών της οικογένειας (Γιαννακοπούλου, & Παπατριανταφύλλου, 2010: 55-56). Επίσης, η σχέση γονέα-παιδιού αποτελεί τον πυρήνα της υγιούς συναισθηματικής ανάπτυξης του νηπίου κι αυτό

15 Ως λειτουργική οικογένεια χαρακτηρίζεται εκείνη τα μέλη της οποίας αναγνωρίζουν τυχόν προβλήματα που προκύπτουν μέσα στους κόλπους της και αναζητούν βοήθεια για την επίλυσή τους (Γιαννακοπούλου, & Παπατριανταφύλλου 2010: 55).

επιτυγχάνεται όταν οι γονείς συνδέονται συναισθηματικά με τα παιδιά τους σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας (Knitzer, 2001).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, σε ηλικία δηλαδή 4-6 ετών περίπου, διεκδικούν την ανεξαρτησία και την αυτονομία τους. Σε αυτό το στάδιο, αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για τους συνομηλίκους τους, εκδηλώνοντας είτε συνεργατικές είτε επιθετικές συμπεριφορές (Παππά, 2017: 190-191). Επιπλέον, αρχίζουν να κατανοούν ότι τα συναισθήματα των άλλων μπορεί να διαφέρουν από τα δικά τους και είναι ακόμη σε θέση να συνειδητοποιούν ότι οι άλλοι άνθρωποι νιώθουν διαφορετικά συναισθήματα σε συγκεκριμένες συνθήκες (Παππά, 2013: 130-131). Σύμφωνα με τους Damon (1988) και Shapiro (2001), τα παιδιά στην ηλικία των 5-6 ετών αναπτύσσουν τη γνωστική ενσυναίσθηση –μπορούν, δηλαδή, να βλέπουν τα πράγματα από τη θέση του άλλου και να ενεργούν κατάλληλα. Αντίστοιχα, ο Hoffman (2000: 29-20) υποστηρίζει ότι τα παιδιά κατά το μεγάλωμά τους καταφέρνουν καλύτερα να διαχωρίσουν τον δικό τους Εαυτό από των άλλων και να δείχνουν κατανόηση.

Στο στάδιο της νηπιακής ηλικίας, λοιπόν, ο γονέας διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς του παιδιού του, αφού αποτελεί το βασικό πρότυπο μίμησης για το παιδί, κυρίως μέσω της παρατήρησης (Παππά, 2017: 35). Με τη χρήση λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων, οι γονείς μπαίνουν στη θέση των παιδιών τους, τα βοηθούν να κατανοήσουν και να κατονομάσουν τα συναισθήματά τους και τα αποδέχονται άνευ όρων. Συνεπώς, οι γονείς καθοδηγούν τα παιδιά τους επιδεικνύοντας ενσυναίσθηση, που αποτελεί το θεμέλιο λίθο της συναισθηματικής ανάπτυξής τους (Παππά, 2013: 150-153). Ακόμη, οι γονείς που επιδεικνύουν ενσυναίσθητη συμπεριφορά στα παιδιά τους, με το να κατανοούν τα συναισθήματά τους και να επισημαίνουν συναισθηματικές αντιδράσεις των οικείων τους, τα βοηθούν να αναπτύξουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης προς τους άλλους, στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων. Με αυτόν τον τρόπο, η ενσυναίσθηση των γονέων συμβάλλει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθητικής ικανότητας των παιδιών, ώστε τα ίδια να κατανοούν και να «αισθάνονται» συναισθήματα πέρα από τα δικά τους (Ρούση-Βέργου, & Ζαφειροπούλου, 2015: 156· Stern, 2016: 4).

Ο ψυχαναλυτής Bowlby σε έρευνά του χρησιμοποίησε ως μέθοδο την άμεση παρατήρηση των μητέρων και των παιδιών τους, για να αποδείξει πώς οι πρώιμες αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους μπορούν να διαμορφώσουν τις διαπροσωπικές συνήθειες των νηπίων. Διαπίστωσε, λοιπόν, ότι η ύπαρξη υγιούς προσκόλλησης του παιδιού στον γονέα, συνεπάγεται την ψυχική του εξέλιξη μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας, εφόσον οι

γονείς ενεργούν με ενσυναίσθηση. Τα παιδιά που έχουν βιώσει χαρούμενες και εναρμονισμένες αλληλεπιδράσεις με ενσυναίσθητους γονείς θα αναπτύξουν τα ίδια ενσυναίσθηση και θα νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια στην ενήλικη ζωή τους. Σε αντίθεση περίπτωση, τα παιδιά που βιώνουν ψυχρότητα από τους γονείς, αποστασιοποίηση καθώς και αγχώδεις συμπεριφορές θα γίνουν πιο εσωστρεφή, θα αποφεύγουν τα συναισθήματά τους και τους ανθρώπους και θα ζουν με άγχος (Goleman, 2006: 212-215).

Οι Γιαννακοπούλου και Παπατριανταφύλλου (2010: 126-128) υπογραμμίζουν ότι, όταν οι γονείς φέρονται ως «συναισθηματικοί μέντορες», δηλαδή ακούν ενεργά, αναγνωρίζουν, κατανοούν και αποδέχονται όλα τα συναισθήματα των παιδιών τους, τα βοηθούν τελικά να μάθουν τα ίδια να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα, ενισχύοντας τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Η συναισθηματική νοημοσύνη ή νοημοσύνη της καρδιάς περιγράφεται από τον Goleman (2006: 71) ως ένα σύνολο ικανοτήτων, που περιλαμβάνει την ενεργοποίηση του εαυτού μέσω της αναζήτησης κινήτρων, την αυτεπίγνωση, την αυτορρύθμιση, τη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων και την ενσυναίσθηση.

Ο Gottman (2011) προτείνει στους γονείς κάποια βήματα, ώστε να ενθαρρύνουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών τους, επιδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο ενσυναίσθητη συμπεριφορά. Προτείνει, λοιπόν, α) την εξάσκηση στην επίγνωση των προσωπικών συναισθημάτων των γονέων, δηλαδή αυτεπίγνωση, ώστε οι γονείς να είναι έτοιμοι στην αναγνώριση και επικάλυψη συναισθημάτων πίσω από τις συμπεριφορές των παιδιών τους, β) την αναγνώριση και τη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων πρωτίστως μέσα τους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στην αποδοχή των αρνητικών συναισθημάτων του παιδιού τους και να εμβαθύνει τη μεταξύ τους σχέση, γ) τη δεξιότητα να ακούν οι γονείς τα παιδιά με ενσυναίσθηση, τόσο δηλαδή με την ψυχή όσο και με το σώμα και να τα βοηθούν να κατονομάζουν τα ίδια, τα δικά τους συναισθήματα.

Επομένως, η ενσυναίσθηση των γονέων διευκολύνει την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται και να ενεργούν σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών τους (Πουτόκα, 2017: 10). Στη σχέση γονέα-παιδιού, η ενσυναίσθηση είναι ουσιώδες συστατικό, καθώς αποτελεί κυρίαρχο παράγοντα για την προσωπική και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Με τον όρο «ενσυναίσθηση» νοείται να βλέπει κάποιος τον κόσμο μέσα από τα μάτια του άλλου, σαν να βρίσκεται στη θέση του, παραβλέποντας τις προσωπικές εμπειρίες και προσδοκίες. Η ενσυναίσθηση και η επικοινωνία μπορούν να θεωρηθούν από τα βασικά συστατικά για επιτυχημένες ανθρώπινες σχέσεις (Merry, 2002: 134-136) και είναι πολύ σημαντικό ότι η ενσυναίσθηση «είναι ικανότητα η οποία μπορεί να

αναπτυχθεί μέσω της εκπαίδευσης και κατάλληλων πρακτικών» (Cunico et al., 2012: 2017).

Εν συνεχεία, στην έρευνα παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο καλλιεργείται η ενσυναίσθηση των ενηλίκων μέσα από τις εκπαιδευτικές πρακτικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ολοκληρώνοντας με αυτόν τον τρόπο το θεωρητικό υπόβαθρο του παρόντος ερευνητικού συγγράμματος.

3.3 Ενσυναίσθηση των ενηλίκων μέσα από τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί νέα μορφή στην παιδαγωγική πράξη, είτε ως τέχνη είτε ως μέσω μάθησης, που αντλεί ασκήσεις και τεχνικές από τον χώρο του θεάτρου, δίνοντας όμως έμφαση στη διαδικασία και λιγότερο στο αποτέλεσμα της δράσης (Κοντογιάννη, 2012: 63,81). Με τη συμμετοχή τους στη δραματική διαδικασία, οι ενήλικες εκφράζουν τα δημιουργήματα της φαντασίας τους σε δραματικές πράξεις. Δημιουργούν, δηλαδή, φανταστικούς κόσμους και καταστάσεις, και με τη δράση τους «σαν να» μπαίνουν σε ρόλους με το σώμα και την ομιλία τους (Τσιάρας, 2014: 106-107). Με το μαγικό «εάν», σύμφωνα με το Stanislavski οι ηθοποιοί περνούν στη σφαίρα της δημιουργικής φαντασίας και υποδύονται διαφορετικούς ρόλους, αφού προηγουμένως έχουν ανασύρει από το υποσυνείδητο συναισθήματα, που πρέπει να βιώσουν ξανά ντύνοντας τον θεατρικό ρόλο τους (Μουδατσάκης, 2005: 49·Τσιάρας, 2005: 53). Τα πρόσωπα που συμμετέχουν στη δραματική διαδικασία διερευνούν την ανθρώπινη φύση και εμπειρία, καθώς μελετούν τη δική τους συμπεριφορά και του άλλου σε διαφορετικές συνθήκες (Neelands, 2008: 65).

Η εναλλαγή μεταξύ φανταστικού και πραγματικού κόσμου στη δραματική διαδικασία και το βίωμα διαφορετικών συναισθημάτων στη θέση άλλων ανθρώπων ως ρόλος ενισχύουν την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των προσώπων (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 82,155). Σε προγράμματα που έχει υλοποιήσει η Heathcote (1985), αναφέρει ότι τα πρόσωπα μπορούν να αλληλεπιδρούν, να προβληματίζονται για τις διαφορετικές συνθήκες που υποδύονται, να επανακαθορίζουν τη θέση και τη συμπεριφορά τους στη διάρκεια της δραματικής διαδικασίας όσες φορές θέλουν, αφού ο χώρος δράσης προσφέρεται για δοκιμή και επανάληψη, σε αντίθεση με την πραγματική ζωή.

Αλλωστε, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, οι ενήλικες αναπτύσσουν αποτελεσματικότερους τρόπους ανάληψης προοπτικής κάποιου συγκεκριμένου ρόλου,

αποκαλύπτουν αυτόματες σκέψεις και τροποποιούν προσωπικές πεποιθήσεις καθώς εφαρμόζουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους (Κωνσταντινίδης, 2011: 90). Παρομοίως, η Κοντογιάννη αναφέρει ότι η υιοθέτηση ρόλων στη δραματική διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει με διττό τρόπο. Από τη μια ο συμμετέχων δρα με βάση τα προσωπικά του βιώματα, θετικά ή αρνητικά, και από την άλλη μπαίνει στον ρόλο ενός άλλου, ατόμου δοκιμάζοντας νέες στάσεις και συμπεριφορές (Κοντογιάννη, 2008: 28). Η συμμετοχή των ατόμων στη δραματική εμπειρία ως ρόλος στη θέση κάποιου άλλου προσώπου προϋποθέτει τη συνεργασία και, εν τέλει, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, την ικανότητα επίλυσης προβλήματος και την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης (Τσιάρας, 2016: 33).

Συμπερασματικά, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί έναν ελεύθερο χώρο φανταστικής ή και πραγματικής δημιουργίας και προβολής εικόνων του ατόμου από την καθημερινότητά του, στον οποίο χώρο το άτομο ενθαρρύνεται να μπαίνει σε ρόλους, να αναπαριστά νέες καταστάσεις (Warren, 2000: 111-112), να αλληλεπιδρά και να συνεργάζεται με άλλους ανθρώπους και, με αυτόν τον τρόπο, να αναπτύσσει την ενσυναίσθητική του ικανότητα (Beauchamp, 1998: 13). Η διαπροσωπική ενσυναίσθηση μπορεί να διδαχθεί, να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί (Gerdes, & Segal, 2011: 143) και η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί ένα σπουδαίο παιδαγωγικό εργαλείο για αυτόν το σκοπό, καθώς απευθύνεται σε όλο το ηλικιακό φάσμα.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ

Κεφάλαιο 4^ο: Μεθοδολογία της έρευνας

Ο άνθρωπος από πολύ παλιά έδειξε ενδιαφέρον για το περιβάλλον του, στην προσπάθειά του να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τα φυσικά φαινόμενα που του παρουσιάζονται και εκείνος προσλαμβάνει μέσω των αισθήσεων. Τα μέσα που χρησιμοποίησε για αυτόν το σκοπό είναι α) η εμπειρία, β) η λογική σκέψη και γ) η έρευνα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 4). Η έρευνα είναι μια προσπάθεια καλά οργανωμένη και σκόπιμη, προκειμένου να συλλεχθούν καινούργιες πληροφορίες για έναν νέο σκοπό. Στην έρευνα, αναζητούνται απαντήσεις σε θεμελιώδεις ερωτήσεις με τη χρήση έγκυρων και αξιόπιστων τεχνικών. Επίσης, η έρευνα είναι λογική και αντικειμενική, καθώς γίνεται χρήση των κατάλληλων μεθόδων εφαρμογής, συλλογής δεδομένων και εξαγωγής συμπερασμάτων, ενώ με τα αποτελέσματά της αποκτάται νέα γνώση και απορρέουν καλύτερες εκτιμήσεις για τα θέματα που ενυπάρχουν σε αυτήν (Verma, & Mallick, 2004: 21).

Στη δική μας περίπτωση, η έρευνα διενεργήθηκε έπειτα από τον προβληματισμό της ερευνήτριας στον εργασιακό της χώρο, τη σχολική κοινότητα. Με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ευαισθησία στα εκπαιδευτικά ζητήματα, καθ' όλη την επαγγελματική της πορεία, η ερευνήτρια ανέκαθεν αναζητούσε λύσεις και πρακτικές που αφορούν στη βελτίωση θεμάτων στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

Εξάλλου, η έρευνα στην εκπαίδευση θεωρείται αδιαμφισβήτητα σημαντική, γιατί αυξάνει τις γνώσεις στις ήδη υπάρχουσες σχετικά με ένα ζήτημα για την καλύτερη κατανόησή του, βελτιώνει τις πρακτικές μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής κοινότητας και παρέχει πληροφορίες σε πολιτικές συζητήσεις για τα εκπαιδευτικά θέματα (Creswell, 2016: 4-7).

4.1 Ερευνητικό πρόβλημα - Αναγκαιότητα της έρευνας

Οι γονείς αποτελούν τους πρωταρχικούς φορείς στη διαμόρφωση του χαρακτήρα, της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς των παιδιών στην ανάπτυξη της κοινωνικότητά τους και στην απόκτηση της συναισθηματικής τους σταθερότητας (Χουρδάκη, 2000· Παππά, 2017: 31-35). Αναμφίβολα, ο ρόλος των γονέων είναι δύσκολος και με πολλές ευθύνες. Συχνά οι γονείς νιώθουν άγχος, έχουν λιγιστές αντοχές στην αντιμετώπιση των παιδιών τους και πολλές αμφιβολίες για τις αποφάσεις που

χρειάζεται να πάρουν σχετικά με εκείνα, ενώ σε πολλές περιπτώσεις αισθάνονται ανεπαρκείς και ανίσχυροι στον ρόλο τους (Παππά, 2017: 45-46,61). Σε αυτό το κλίμα αποσταθεροποίησης και ανασφάλειας των γονέων, η εκπαίδευσή τους καθίσταται πολύτιμη, ώστε οι γονείς αρχικά να ενισχυθούν συναισθηματικά και να νιώσουν επαρκείς στον ρόλο τους, επανακτώντας την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους, και στη συνέχεια να μπορέσουν να είναι πιο βοηθητικοί για τα παιδιά τους.

Η Γεωργίου-Νίλσεν (2000) υποστηρίζει ότι είναι τέχνη να είσαι γονέας. Χρειάζεται επιδεξιότητα, δημιουργία, μαστοριά, ταλέντο αλλά και γνώση (Παππά, 2017: 61), ώστε να αναπτυχθεί μια σχέση αγάπης και άνευ όρων αποδοχής μεταξύ του γονέα και του παιδιού.

Σύμφωνα με τον Gottman, οι γονείς πρέπει να λειτουργούν ως «*συναισθηματικοί μέντορες*» για τα παιδιά τους, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στον ρόλο τους. Με την έννοια αυτή, ακούν προσεκτικά, αναγνωρίζουν, κατανοούν, έχουν επίγνωση και δείχνουν ενσυναίσθηση στα συναισθήματα του παιδιού τους (Gottman, 2000). Η γονική ενσυναίσθηση, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, αποτελεί την ικανότητα του γονιού να σχετίζεται με το παιδί του συναισθηματικά και να υιοθετεί την οπτική του σε μια κατάσταση που βιώνει το παιδί. Αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο στη σχέση γονέα-παιδιού και, όπως διαπιστώθηκε, μπορεί να διδαχθεί και να αναπτυχθεί.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να συνδράμει στο πλαίσιο εκπαίδευσης των γονέων. Μέσα σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο δραματικό περιβάλλον, με την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών και την καθοδήγηση του εμπυχωτή, αρχικά οι γονείς διεισδύουν στον χώρο και στον χρόνο φανταστικών δραματικών σεναρίων. Μέσω του ρόλου τους, διερευνούν τη συμπεριφορά, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των χαρακτήρων, εξετάζουν τις σχέσεις που δημιουργούν οι ήρωες και, έτσι, εκφράζονται οι ίδιοι δημιουργικά. Έπειτα, στοχάζονται και αξιολογούν τη δράση τους και, τελικά, αναπτύσσουν νέες προσωπικές αντιλήψεις και μετασχηματίζουν τις υπάρχουσες εμπειρίες τους (Παπαδόπουλος, 2010: 211,246). Κι όλα αυτά συμβαίνουν μέσα από το παιχνίδι και την ενεργητική τους συμμετοχή στη διαδικασία.

Σύμφωνα με τη Γλυνού, «*η εκδραμάτιση μέσω του παιχνιδιού, αποτελεί συνθήκη και μέσο για την απόκτηση "ενσυναίσθησης", συσχέτισης και μετατόπισης των μοντέλων ηθικής συμπεριφοράς σε πραγματική συμπεριφορά*» (Γλυνού, 1998: 134) και η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να αξιοποιηθεί ως πολύτιμο παιδαγωγικό εργαλείο προς αυτή την κατεύθυνση.

Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι έρευνες που εντοπίστηκαν σχετικά με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση επικεντρώνονταν σε ενήλικες σε σωφρονιστικά καταστήματα (Μιχαήλ, 2017), σε εφήβους (Μάρδας, 2016), σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Κολεύρη, 2018) και Δημοτικού σχολείου (Σκαρπέντζου, 2016· Δίπλας, 2019). Η παρούσα μελέτη προσδοκά, λοιπόν, να καλύψει το κενό που διαπιστώθηκε και να διερευνήσει αν η Δραματική Τέχνη στη Εκπαίδευση είναι αποτελεσματικό μέσο και για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας.

4.2 Σκοπός της έρευνας - ερευνητικοί στόχοι

Στη συγκεκριμένη μελέτη, η ερευνήτρια αποσκοπεί να διερευνήσει εάν μέσα από ένα στοχευμένο πρόγραμμα παρέμβασης, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι σχετικοί ερευνητικοί στόχοι που προκύπτουν είναι:

1. Να εξετασθεί η αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ενσυναίσθηση των γονέων.
2. Να διερευνηθεί το επίπεδο της γονικής ενσυναίσθησης, πριν και μετά το πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση που παρακολουθούν οι γονείς.
3. Να μελετηθεί η πιθανή επίδραση που ασκεί το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης στη σχέση των γονέων με τα παιδιά τους.

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα - ερευνητικές υποθέσεις

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης τα οποία προκύπτουν από τον σκοπό της είναι τα ακόλουθα:

1. Πώς η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια της γονικής ενσυναίσθησης;
2. Ποιοι παράγοντες της ενσυναίσθησης μπορούν να βελτιωθούν με τη συμμετοχή των γονέων στα εργαστήρια ΔΤΕ και σε τι επίπεδο;
3. Πώς η συμμετοχή των γονέων στα εργαστήρια ΔΤΕ μπορεί να επηρεάσει τη σχέση με τα παιδιά τους;

Οι ερευνητικές υποθέσεις που προκύπτουν από τον σκοπό της έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

Μηδενική υπόθεση: Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δεν θα συμβάλλει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των γονέων.

Εναλλακτικές υποθέσεις:

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση θα συμβάλλει θετικά στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των γονέων.

Τα προγράμματα παρέμβασης Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση θα επιδράσουν θετικά και στη σχέση των γονέων με τα παιδιά τους.

4.4 Ερευνητική μέθοδος

Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Εκπαιδευτική έρευνα χαρακτηρίζεται, γιατί επικεντρώνεται και διερευνά προβλήματα και φαινόμενα στον τομέα της εκπαίδευσης, δηλαδή εκεί όπου εμπλέκονται εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και φορείς που συνδέονται με το σχολείο (Κατσαρού, & Τσάφος, 2003: 14).

Έρευνα δράσης ορίζεται ως *«μια ερευνητική διαδικασία που οι ίδιοι οι άνθρωποι της πράξης διενεργούν, με στόχο να βελτιώσουν την πρακτική τους αλλά και συνολικότερα την κοινωνική πραγματικότητα, μέσα στην οποία δρουν και την οποία ερευνούν»* (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 66). Η απαρχή της βρίσκεται στην άποψη του Αριστοτέλη, ο οποίος θεωρούσε ότι *«το βασικό στοιχείο που οδηγεί στην αλήθεια δεν είναι η θεωρητική γνώση, αλλά η γνώση που αποκτιέται μέσω της πρακτικής»* (Bustingorry, 2008: 407). Στην έρευνα δράσης, ο ερευνητής παρεμβαίνει σε μια πραγματική κατάσταση και έπειτα, εξετάζει και αξιολογεί προσεκτικά την παρέμβασή του (Cohen, & Manion, 1994: 186). Ως μεθοδολογία γεφυρώνει τη θεωρία με την πράξη, επειδή κατευθύνεται στην πρακτική εφαρμογή, ενώ ταυτόχρονα στηρίζεται στο συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο του προβλήματος, που ερευνάται (Σιαμαντά, 2016-2017: 358).

Στην παρούσα έρευνα δράσης, η ίδια η εκπαιδευτικός έγινε ερευνήτρια, αφού προηγουμένως εντόπισε το πρόβλημα μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα και επιπλέον, είχε ενεργό ρόλο στην ερευνητική διαδικασία (Σιαμαντά, 2016-2017: 356), έχοντας την ευκαιρία να γίνει περισσότερο δημιουργική και λιγότερο ανταγωνιστική (Αγαλιανού, 2014: 192). Επίσης, συμμετείχε σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, τα οποία αναφέρονται στον προσδιορισμό του προβλήματος, την ανάπτυξη του σχεδίου δράσης, την υλοποίηση του σχεδίου, τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση της εφαρμογής σχεδίου και τελικά, στην κοινοποίηση της διαδικασίας σε άλλους (Creswell, 2016: 584-587, 591-593).

Στη συγκεκριμένη μελέτη, η απόφαση της ερευνήτριας να επιλέξει το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο για την έρευνά της στην ομάδα ενηλίκων, ενισχύθηκε και από τα βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν μια έρευνα δράσης, τα οποία όπως θα διαπιστώσουμε παρακάτω ταυτίζονται με εκείνα που αναδείχθηκαν και μέσα από τις θεωρίες μάθησης, που βασίζεται η Εκπαίδευση Ενηλίκων, όπως παρουσιάστηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας.

Για να διαφανεί ο «συμμετοχικός» χαρακτήρας της έρευνας δράσης, η ερευνήτρια ανέλαβε τον ρόλο του εκπαιδευτικού-ερευνητή και ταυτόχρονα του υποκειμένου της ερευνητικής διαδικασίας, αφού κατά τη δράση της εξέτασε και την προσωπική της στάση και συμπεριφορά, στην προσπάθειά της να βελτιώσει την ποιότητα της σχολικής κοινότητας και της οικογενειακής ζωής των ατόμων που την αποτελούν. Ακολουθεί, η «συνεργατική» της διάσταση, η οποία αναδεικνύεται μέσα από την ερευνητική διαδικασία, που διενεργείται και ολοκληρώνεται μαζί με άλλα άτομα, όπως, για παράδειγμα, στη συγκεκριμένη έρευνα, ήταν η εκπαιδευτικός, οι γονείς και ο κριτικός συνεργάτης. Ο συμμετοχικός και ο συνεργατικός χαρακτήρας της παρούσας έρευνας δράσης ανέδειξε, επίσης, τον «κοινωνικό» και τον «κοινοτικό» της προσανατολισμό, εφόσον συνέδραμε στην ενδυνάμωση των γονέων ως μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Εδώ, αξίζει να σημειωθεί ότι στην έρευνα δράσης ενδείκνυται ή, καλύτερα, βασική προϋπόθεση είναι η ισότιμη ενεργητική συμμετοχή όλων των μελών στην ερευνητική διαδικασία, ώστε η μάθηση να είναι αποτελεσματική. Επομένως, είναι και «μαθησιακή», αφού τελικά οι γονείς της παρούσας έρευνας απέκτησαν νέες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές, βελτιώνοντας τις προηγούμενες. Ο «στοχασμός» σε όλες τις φάσεις της δράσης—όπως προκύπτει μέσω της εμπειρίας και της παρατήρησης— και η «κριτική σκέψη» – που συμβάλλει στη συνειδητοποίηση και στον επαναπροσδιορισμό των πρακτικών και των ευρύτερων ρόλων όλων των συμμετεχόντων— αποτελούν κρίσιμα σημεία για την εξέλιξη και την αποτελεσματικότητα της έρευνας (Τσάφος, & Κατσαρού 2000: 68-69· Μάγος, & Παναγοπούλου, 2008: 2-4· Creswell, 2016: 584-586).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η έρευνα δράσης είναι μια διαδικασία που προάγει τη μετασχηματίζουσα μάθηση (Μάγος, & Παναγοπούλου, 2008: 2-4) με τη έννοια ότι η μάθηση συμβάλλει στην αλλαγή των «νοηματικών σχημάτων και συνόλων», τα οποία αφορούν στις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα, τις αξίες, τις στάσεις και στις γενικές προδιαθέσεις που τα άτομα ερμηνεύουν τον κόσμο, ώστε να αποκτήσουν μια πιο διαφοροποιημένη και ανοιχτή αντίληψη για την κατανόηση των καταστάσεων (Mezirow, 1990: 14). Επομένως, η έρευνα δράσης αποτελεί

μαθησιακή διαδικασία η οποία μπορεί να νοηματοδοτήσει την Εκπαίδευση Ενηλίκων (Mezirow, 2007: 43-71) και για αυτόν τον λόγο, επιλέχθηκε ως η κατάλληλη μέθοδος στην έρευνά μας για τη συγκεκριμένη ομάδα γονέων.

Επιπλέον, στην παρούσα οιονεί πειραματική μελέτη μπορεί να αποδοθεί και αυτός ο χαρακτηρισμός, εφόσον η ερευνήτρια ανέλαβε την έρευνά της, παρεμβαίνοντας σε αυτούσια ομάδα γονέων, που δεν δημιουργήθηκε από τυχαία επιλογή (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 363). Επίσης, η ερευνήτρια ακολούθησε την πορεία του ερευνητικού σχεδιασμού των μεικτών μεθόδων για τη συλλογή των στοιχείων της, που συνεπάγεται την ανάμειξη ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, για την καλύτερη κατανόηση του θέματος και του τρόπου που λειτούργησε η πειραματική παρέμβαση (Creswell, 2016: 537). Η πολυπλοκότητα άλλωστε των εκπαιδευτικών καταστάσεων και γεγονότων επιβάλλει την ποικιλομορφία των μεθόδων (Αγαλιανού, 2014: 190) και, λόγω της πολυεπίπεδης, τμηματικής και σταδιακής κατάκτησης της γνώσης, επιβάλλεται με τη σειρά της, η πολυμεθοδολογική προσέγγιση (Burns, 2000).

Η μεικτή μέθοδος συσχετίστηκε με τη μέθοδο της «τριγωνοποίησης» ή «τριγωνισμού» τη χρήση, δηλαδή, δύο ή παραπάνω προσεγγίσεων συλλογής δεδομένων για τη μελέτη ορισμένων διαστάσεων της συμπεριφοράς των ανθρώπων (Cohen, & Manion, 1994: 320). Με την τριγωνοποίηση, τα ευρήματα των δύο διαφορετικών μεθόδων λειτουργούν συμπληρωματικά (Τσιώλης, 2013: 11,15). Ο ερευνητής, δηλαδή, προκειμένου να βελτιώσει τη μελέτη του, συγκεντρώνει και ενοποιεί διαφορετικά είδη δεδομένων—ποσοτικά και ποιοτικά—που αναφέρονται όμως στο ίδιο αντικείμενο μελέτης (Creswell, 2016: 538). Τέλος, η τριγωνοποίηση θεωρείται η πιο κατάλληλη μέθοδος στην εκπαιδευτική έρευνα (Cohen, & Manion, 1994: 329-331,338-346), ώστε ο ερευνητής να αποτυπώσει πιο διεξοδικά την πολύπλοκη ανθρώπινη συμπεριφορά μέσα στην πολυδιάστατη κοινωνική πραγματικότητα, και να οδηγηθεί σε ολοκληρωμένα αποτελέσματα.

4.5. Η δειγματοληψία της έρευνας

Η μέθοδος της δειγματοληψίας αποτελεί βασικό στάδιο για τον ερευνητικό σχεδιασμό της έρευνας, επειδή επιδρά στην ποιότητα των δεδομένων και στα συμπεράσματά της. Αναφέρεται στις ενέργειες που ακολουθεί ο ερευνητής για την επιλογή μιας υποομάδας υποκειμένων από έναν ευρύτερο πληθυσμό, που αποφασίζει να συμμετέχει στην ερευνητική του διαδικασία (Ισαρη, & Πουρκός, 2015: 80).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας, εφαρμόζοντας τη στρατηγική της ευκολίας για το δείγμα. Η ερευνήτρια, δηλαδή, σκόπιμα επέλεξε το δείγμα (γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας) και το περιβάλλον μελέτης του αντικειμένου της (σχολείο που εργάζεται ως νηπιαγωγός), λόγω της διαθεσιμότητάς του και της εύκολης πρόσβασης σε αυτό (Παπαγεωργίου, 2015: 5-6).

Συγκεκριμένα, στο νηπιαγωγείο υπήρχαν δύο τμήματα παιδιών προσχολικής ηλικίας, 17 παιδιά σε κάθε τμήμα, επομένως ο συνολικός αριθμός των γονέων του σχολείου που προέκυψε ήταν 34, από τους οποίους οι 28 συμμετείχαν στην έρευνα. Στην πειραματική ομάδα, συμμετείχαν στην πρώτη φάση των μετρήσεων 16 γονείς. Λόγω έκτακτων συνθηκών, αποχώρησαν δύο γονείς, οπότε και στις τελικές ποσοτικές μετρήσεις, το δείγμα μας περιορίστηκε τελικά στους 14 γονείς. Το φύλο των συμμετεχόντων ήταν όλες θηλυκό. Σχετικά με την ομάδα ελέγχου το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 14 γονείς.

4.6 Μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων είναι τα μέσα που χρησιμοποιεί ο ερευνητής για τη συλλογή των στοιχείων του. Όταν οι ανάγκες της έρευνας το απαιτούν, έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει όσα διαφορετικά εργαλεία χρειάζεται, προκειμένου να διασταυρώσει τα αποτελέσματά του (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015: 1). Στην παρούσα μικτή έρευνα δράσης, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε για την ποσοτική έρευνα ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, ενώ για την ποιοτική έρευνά της επέλεξε ως ερευνητικά εργαλεία τη συμμετοχική παρατήρηση, τις ομάδες εστίασης (focus group) και τον κριτικό συνεργάτη.

4.6.1 Περιγραφή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί τεχνική συλλογής δεδομένων, στο οποίο ο κάθε συμμετέχων στην έρευνα απαντάει στις ίδιες συνολικά ερωτήσεις με προκαθορισμένη σειρά, ώστε να συγκεντρωθούν στοιχεία για τις απόψεις, τις συμπεριφορές, τα χαρακτηριστικά του κ.λπ., σχετικά με το θέμα που διερευνάται (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015: 2).

Στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να μετρήσουμε την ενσυναισθητική ικανότητα των γονέων, επιλέχθηκε η «Κλίμακα Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης IRI» (Interpersonal Reactivity Index), ως το εργαλείο συλλογής ποσοτικών στοιχείων.

Η συγκεκριμένη αυτοσυμπληρούμενη κλίμακα μέτρησης της ενσυναίσθησης μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από τους Τσίτσα και Μαλικιώση-Λοΐζου (2012: 578). Ο Davis το 1980 ήταν εκείνος που πρότεινε ένα σύνθετο μοντέλο, στη βάση του οποίου δημιουργήθηκε μια κλίμακα μέτρησης 50 ερωτήσεων, κάποιες από τις οποίες ενσωμάτωσε από άλλα ερωτηματολόγια, εξετάζοντας τη γενική ικανότητα του προσώπου να λειτουργεί με ενσυναίσθηση. Κατέληξε εν τέλει, στην «Κλίμακα Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης IRI» (Interpersonal Reactivity Index), ένα ερωτηματολόγιο 28 ερωτήσεων, το οποίο περιλαμβάνει γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία της ενσυναίσθησης. Από την ανάλυση των στοιχείων του ερωτηματολογίου προκύπτουν δύο γνωστικοί (α και β) και δύο συναισθηματικοί (γ και δ) παράγοντες της ενσυναίσθησης. Αυτοί αναφέρονται α) στην ανάληψη προοπτικής του άλλου ή γνωστική ενσυναίσθηση, δηλαδή, στην προσπάθεια να βλέπει κάποιος μια κατάσταση από την πλευρά του άλλου, χωρίς να συμμετέχει συναισθηματικά (ερωτήσεις 3,8,11,15,21,25,28), β) στη φαντασιακή ενσυναίσθηση, που περιγράφει τη διάθεση του ατόμου να ταυτίζεται συναισθηματικά με φανταστικά πρόσωπα (ερωτήσεις 1,5,7,12,16,23,26), γ) στο ενσυναίσθητο ενδιαφέρον ή θυμική ενσυναίσθηση, που αφορά στη συμπάθεια, στο ενδιαφέρον προς άλλους ανθρώπους (ερωτήσεις 2,4,9,14,18,20,22), και δ) στην ενσυναίσθητη ανησυχία ή προσωπικό άγχος, που σχετίζεται με συναισθήματα ανησυχίας και άγχους, τα οποία προκύπτουν από διαταραγμένες διαπροσωπικές σχέσεις (ερωτήσεις 6,10,13,17,19,24,27) (Davis, 1980: 5-6· Davis, 1994· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003: 297· Τσίτσας, 2009: 128· Χρέμου, 2018: 19).

Σημειωτέον, κατά τη διεξαγωγή της πρώτης διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης, οι ερωτήσεις 3,15,1,7,12,9,13,19,22 αντιστράφηκαν, καθώς έχουν αντίθετη νοηματικά κατεύθυνση από τις υπόλοιπες ερωτήσεις του αντίστοιχου παράγοντα ενσυναίσθησης (DeCoster, 2004: 8· Field, 2009). Επιπλέον, η ερώτηση 20 αφαιρέθηκε, γιατί δεν πληρούσε τις προϋποθέσεις ένταξης της στην τελική κλίμακα (Hair et al., 2016).

Κάθε ένας από τους παραπάνω παράγοντες, όπως παρατηρείται, αποτελεί μία υποκλίμακα των επτά ερωτήσεων. Κάθε μία από τις ερωτήσεις αξιολογείται σε πενταβάθμια κλίμακα «Likert», μια κλίμακα, δηλαδή, ίσων διαστημάτων ανάμεσα στις απαντήσεις (Creswell, 2016: 167), οπότε έχουμε 0=Δεν με περιγράφει καλά έως 4=Με περιγράφει πολύ καλά. Τα ευρήματα για τη γενική ικανότητα της ενσυναίσθησης υπολογίζονται αθροίζοντας όλες τις ερωτήσεις-προτάσεις της κάθε υποκλίμακας, οπότε κυμαίνεται από το 0 έως το 112. Όσο πιο υψηλά αποτελέσματα προκύπτουν σε κάθε υποκλίμακα τόσο αντιστοιχούν σε υψηλότερο βαθμό ενσυναίσθησης.

Το ερωτηματολόγιο προέκυψε στην ελληνική εκδοχή, έπειτα από αντίστροφη μετάφραση, και με την αξιοπιστία εσωτερικής συνάφειας του συντελεστή Cronbach's Alpha να κυμαίνεται από 0.62 έως 0.71, μετά τις επαναληπτικές μετρήσεις (Σταλίκας, Τριλίβα, & Ρούσση, 2012: 578).

4.6.2 Συμμετοχική παρατήρηση

Η παρατήρηση, ως μέθοδος ποιοτικής προσέγγισης της έρευνας, είναι *«η τέχνη να εμβαθύνεις με ενσυναίσθηση και διακριτικότητα στην πραγματικότητα του άλλου, και να ερμηνεύεις όσα συμβαίνουν με αντικειμενικότητα»* (Κέδρακα, 2008: 8). Καθώς ο ερευνητής διεισδύει μέσα στην ομάδα μελέτης, καταγράφει μέσω της παρατήρησής του, τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων στο περιβάλλον δράσης τους, και έπειτα είναι σε θέση να ερμηνεύσει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις στάσεις των ατόμων (Κέδρακα, 2008: 2).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, επιλέχθηκε η συμμετοχική παρατήρηση, με την έννοια ότι ο ερευνητής έχει τον ρόλο του συμμετέχοντος παρατηρητή, που από τη μια παρατηρεί τα άτομα που συμμετέχουν στην ερευνητική του ομάδα και από την άλλη συμμετέχει και αλληλεπιδρά μαζί τους στο περιβάλλον μελέτης (Γαλάνης, 2018α: 273). Επομένως εδώ, η συμμετοχική παρατήρηση κατέστησε την ερευνήτρια μέλος της ερευνητικής ομάδας και της επέτρεψε να μοιραστεί την εμπειρία, το βίωμα και την αίσθηση της ομάδας (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015: 2), κατανοώντας εις βάθος τον κόσμο των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα (Γαλάνης, 2018α: 273), ενώ παράλληλα αναστοχαζόταν την προσωπική δράση και παρουσία της στο πεδίο μελέτης (Τσιώλης, 2013: 3). Έτσι, αντιμετώπιζε το παιδαγωγικό πλαίσιο και τη διδασκαλία ως δύο δυναμικά συστήματα (Αγαλιανού, 2014: 195).

Η ικανότητα του ερευνητή να είναι άνετος στην ομάδα, διακριτικός, μη παρεμβατικός και να καταφέρει να γίνει αποδεκτός, λειτουργώντας και με τους δύο ρόλους του, αποτελούν τα κριτήρια αποτελεσματικότητας της μεθόδου του (Πασχαλιώρη, & Μίλεση, 2005: 24). Επίσης, σημαντικές θεωρούνται η καταγραφή και η ερμηνεία όχι μόνο των λεκτικών, αλλά και των μη λεκτικών μηνυμάτων επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς οδηγούν στην εξαγωγή αξιοσημείωτων συμπερασμάτων (Μάγος, 2005: 13).

Κατά τη διαδικασία της συμμετοχικής παρατήρησης, η ερευνήτρια κατέγραφε τις λεγόμενες «σημειώσεις πεδίου» σε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης, δηλαδή ένα

σχεδιασμένο έντυπο παρατήρησης (παράρτημα 2) (Creswell, 2016: 216-217, 227-228), στηριζόμενο στα ερευνητικά της ερωτήματα, αμέσως μετά τη διεξαγωγή των εργαστηρίων. Το ίδιο έντυπο παρατήρησης, συμπλήρωνε και ο κριτικός φίλος κατά τη διάρκεια των θεατρικών μαθημάτων. Επιπλέον, αφιερωνόταν κοινός χρόνος ύστερα από κάθε εργαστήριο για συζήτηση, επεξεργασία και αναστοχασμό των σημειώσεων πεδίου, για την πληρέστερη ερμηνεία και κατανόηση των ποιοτικών ευρημάτων.

Η χρήση οπτικοακουστικού υλικού στη συγκέντρωση των ποιοτικών στοιχείων της έρευνας αποτέλεσε σημαντική πηγή πληροφοριών για την ερευνήτρια, στην κατανόηση του υπό μελέτη θέματος (Creswell, 2016: 224).

4.6.3 Κριτικός συνεργάτης/φίλος

Στη διεξαγωγή μιας έρευνας δράσης, σημαντικός κρίνεται ο ρόλος του κριτικού φίλου, ο οποίος παρακολουθεί στενά την εξέλιξη της έρευνας και συνεισφέρει με τις εύστοχες προσωπικές παρατηρήσεις του, από την ανάπτυξη έως το τελικό της στάδιο (Μάγος, & Παναγοπούλου, 2008: 5).

Το πεδίο δράσης του κριτικού συνεργάτη δύναται να είναι εκτενές και δημιουργικό, εφόσον μπορεί να συμβάλλει επικουρικά από το στάδιο συλλογής των δεδομένων μέχρι και τη φάση μετατροπής τους σε πληροφορίες και γνώσεις (Καραγιώργη, 2015: 1,3). Ιδιαίτερα πολύτιμη είναι η αρωγή του στις συζητήσεις ανατροφοδότησης με τον ερευνητή, από τη διαμορφωτική αξιολόγηση του προγράμματος και τον ενδεχόμενο επανασχεδιασμό του ως την ολοκλήρωσή του (Μάγος, 2005: 12· Μάγος, & Παναγοπούλου, 2008: 6).

Ο συνεργατικός και συμβουλευτικός ρόλος του κριτικού φίλου, μέσα σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ειλικρίνειας και αποδοχής, εμπνυχώνει και ενδυναμώνει τον ερευνητή για την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας και τον βοηθά να γίνει αναλυτικός και στοχαστικός (Μάγος, & Παναγοπούλου, 2008: 6· Καπαχτσή, & Κακανά, 2010: 42). Επιπλέον, μπορεί να παρακολουθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια τη δράση της ομάδας, αφού δεν έχει την ευθύνη του μαθήματος (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001: 101,141).

Στην παρούσα έρευνα, τον ρόλο του κριτικού συνεργάτη ανέλαβε η έμπιστη φίλη της ερευνήτριας, Ιωάννα Βινάκου, η οποία παρευρέθηκε καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων με τους γονείς. Η απόφαση, επίσης, της ερευνήτριας για την επιλογή της συγκεκριμένης φίλης ενισχύθηκε από το γεγονός ότι, όντας και εκείνη εκπαιδευτικός

στην προσχολική ηλικία, είχε εμπειριστατωμένη άποψη και γνώση του θέματος της έρευνας αλλά και των χαρακτηριστικών μιας ομάδας γονέων.

4.6.4 Ομάδες εστίασης/επικέντρωσης

Οι ομάδες εστίασης επιλέχθηκαν από την ερευνήτρια ως ακόμη ένα μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων. Πρόκειται για ποιοτικές συνεντεύξεις, που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο μιας ομαδικής συζήτησης πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, στη διάρκεια των οποίων όλοι οι συμμετέχοντες μιλούν εποικοδομητικά γι' αυτό, αλληλεπιδρώντας με όλα τα μέλη της ομάδας (Ισαρη, & Πουρκός, 2015: 103-104). Η διάδραση των μελών στη συζήτηση ενισχύει τις απαντήσεις τους και περιορίζει την επιρροή του ερευνητή (Frey, & Fontana, 1993). Ο Krueger υποστηρίζει ότι οι ομάδες εστίασης έχουν εφαρμογή μια οργανωμένη συζήτηση, η οποία σχεδιάζεται, ώστε να αντλήσει σκέψεις και πεποιθήσεις σε προκαθορισμένο ερευνητικό θέμα, και μέσα σε ένα περιβάλλον στο οποίο επιτρέπεται η ελεύθερη έκφραση (Krueger, 1998: 18), δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει εις βάθος τον τρόπο που σκέφτονται τα άτομα στο σύνολό τους (Kitzinger, 1994· Γαλάνης, 2018: 271).

Έτσι, μετά τη λήξη των παρεμβάσεων, πραγματοποιήθηκε ακόμη μία συνάντηση, διάρκειας περίπου μιάμισης ώρας, αφού προηγουμένως είχε εξασφαλισθεί η σύμφωνη συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της ομαδικής συνέντευξης, προκειμένου να ολοκληρωθεί η συλλογή του ερευνητικού υλικού. Στην ομαδική συνέντευξη συμμετείχαν οι 10 από τους 14 γονείς. Η ερευνήτρια μερίμνησε, ώστε να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο, φιλικό και χαλαρό κλίμα συνάντησης (επέλεξε τον καταπράσινο κήπο του σχολείου), έχοντας παράλληλα ένα οργανωμένο ερωτηματολόγιο ημιδομημένων ερωτήσεων, άμεσα συνδεδεμένο με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς της (το ερωτηματολόγιο της ομάδας εστίασης παρατίθεται στο παράρτημα 3).

Στην αρχή της ομαδικής συνέντευξης, υπήρξε μια σύντομη παρουσίαση, που περιελάμβανε φωτογραφικό υλικό και βίντεο, τα οποία είχαν συλλεχθεί κατά τη διεξαγωγή των προγραμμάτων Δραματικής Τέχνης. Με αυτόν τον τρόπο, δόθηκε η δυνατότητα στους γονείς να θυμηθούν ξανά τις δράσεις τους και ταυτόχρονα, αυτό το οπτικοακουστικό υλικό αποδείχθηκε σημαντικό στην καλύτερη εστίαση των γονέων, και κατ' επέκταση, σε μια ουσιαστική συζήτηση στην ομάδα.

4.7 Διαδικασία της πειραματικής έρευνας

Η ερευνήτρια στην έναρξη της σχολικής χρονιάς 2020-2021 κάλεσε σε συνάντηση τον Διευθυντή του «Ιδιωτικού Συστεγαζόμενου Νηπιαγωγείου Γρηγόριος Παπαχρήστος» και δήλωσε την επιθυμία της για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Αφού εξασφάλισε τη συναίνεσή του, ενημέρωσε τους γονείς του Νηπιαγωγείου για τις προθέσεις της με προσωπική επιστολή και, όταν συνέλεξε τις απαραίτητες σε αριθμό δηλώσεις συμμετοχής, συγκάλεσε μια ομαδική συνάντηση γονέων στον χώρο του σχολείου.

Στη συνάντηση, η ερευνήτρια ενημέρωσε με κάθε λεπτομέρεια τους γονείς για τον σκοπό της έρευνας και για τη διαδικασία, που έπρεπε να ακολουθηθεί για τη διεξαγωγή της. Κατέστησε σαφή ότι θα διαφυλασσόταν η ανωνυμία των συμμετεχόντων και ότι θα υπήρχε απόλυτη εχεμύθεια για τα στοιχεία που θα λαμβάνονταν.

Οι δέκα παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν στον χώρο του σχολείου, ανά δεκαπέντε μέρες, με διάρκεια μιάμιση ώρα το κάθε εργαστήριο, από τον Οκτώβριο έως τον Ιούλιο του 2021, και χρειάστηκε να διακοπούν λόγω των ειδικών συνθηκών της πανδημίας covid-19. Επιπλέον, με την ισχύ της απαγόρευσης της συνάθροισης άνω των 9 ατόμων, οι δύο πρώτες παρεμβάσεις έγιναν ξεχωριστά για τους γονείς των δύο τμημάτων και, με την επανέναρξή τους τον Μάιο, έγινε συγχώνευση των δύο ομάδων. Πριν από τη συνέχιση των προβλεπόμενων εργαστηρίων, προηγήθηκε μία επιπρόσθετη παρέμβαση, ώστε να γνωριστούν όλοι οι γονείς μεταξύ τους και να αναπτυχθεί ένα πρώτο κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης. Ακόμη μία συνάντηση διενεργήθηκε με την ομάδα, ακριβώς μετά το πέρας των παρεμβάσεων, ώστε να πραγματοποιηθεί η ομαδική συνέντευξη για τη συλλογή των τελικών δεδομένων και να γίνει ο εορταστικός αποχαιρετισμός.

Στο πρώτο εργαστήριο της κάθε ομάδας δόθηκε χρόνος (10-15 λεπτά) για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της ενσυναισθητικής ικανότητας και η δεύτερη μέτρηση έγινε αμέσως μετά τη λήξη των παρεμβάσεων. Αντίστοιχα, η ομάδα ελέγχου συμπλήρωσε τα ερωτηματολόγια χωρίς να γίνει κάποια παρέμβαση. Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων οργανωνόταν από την ερευνήτρια κάθε εβδομάδα, έπειτα από συζήτηση, ανατροφοδότηση και αξιολόγηση του προγράμματος με τη βοήθεια του κριτικού φίλου, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις επιθυμίες των γονέων.

4.8 Οργάνωση των παρεμβάσεων

Η ερευνήτρια για την οργάνωση των εργαστηρίων με τους γονείς ακολούθησε τρία βήματα. Πρώτον, κατέγραψε όλες εκείνες τις πληροφορίες και τις γνώσεις, που αφορούσαν στα χαρακτηριστικά και στις συμπεριφορές, που επιδεικνύουν οι γονείς. Η διαδικασία της καταγραφής προέκυψε από προσωπική της εμπειρία, μέσα από τις σχέσεις που χρόνια είχε συνάψει με τους γονείς, ως εκπαιδευτικός στην προσχολική ηλικία. Στις υπάρχουσες γνώσεις προστέθηκε η ενδεδειγμένη μελέτη της για τις θεωρίες εκπαίδευσης των ενηλίκων, ως προς τον τρόπο μάθησης.

Δεύτερον, έκανε μια διεξοδική έρευνα για την έννοια της ενσυναίσθησης, ώστε να κατανοήσει με κάθε λεπτομέρεια το αντικείμενο μελέτης της, η οποία ενισχύθηκε από τις συνομιλίες και συζητήσεις της με επιστήμονες, όπως ψυχολόγους, ψυχοθεραπευτές και εκπαιδευτικούς.

Τρίτον, για τον σχεδιασμό και τη δημιουργία των παρεμβάσεων στην ομάδα γονέων, ακολούθησε τις μεθόδους της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, έτσι όπως τις βίωσε, εμπνεύστηκε και μελέτησε σχετικά με αυτές, στο πλαίσιο εκπαίδευσης των μεταπτυχιακών σπουδών της. Σημαντική φάνηκε να είναι η επίδραση που δέχθηκε η ερευνήτρια κυρίως ως προς τον τρόπο εμπύχωσης της ομάδας.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, τα προγράμματα ΔΤΕ, σε ένα γενικό πλαίσιο, περιλάμβαναν ως προς τη μορφή τους τον τίτλο του εργαστηρίου, τον γενικό σκοπό του, που απορρέει από τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, τις δραστηριότητες και τους επιμέρους στόχους αυτών, τον αναστοχασμό και, τέλος, τον αποχαιρετισμό. Ως προς τη δομή του περιεχομένου τους ακολουθήθηκε η φάση-προθέρμανσης, η φάση-δραματικής αναπαράστασης, η φάση-αξιολόγηση/αναστοχασμός και η φάση-αποχαιρετισμός (Τσιάρας, 2005: 102).

Η φάση-προθέρμανση περιλάμβανε ασκήσεις, παιχνίδια και δράσεις που συνέβαλλαν στην προετοιμασία της ομάδας, ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα ασφάλειας, οικειότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των γονέων, κυρίως στις πρώτες παρεμβάσεις. Στη διάρκεια των επόμενων εργαστηρίων οι δραστηριότητες της πρώτης φάσης, επιδίωκαν τη συγκέντρωση, την επικοινωνία, την ενεργοποίηση των γονέων και την προετοιμασία για τη μετάβασή τους στη δραματική αναπαράσταση.

Στη φάση-δραματική αναπαράσταση, επιδιώχθηκε η δημιουργία των δραματικών σεναρίων και του φανταστικού περιβάλλοντος δράσης, η ανάληψη των δραματικών ρόλων, οι αναπαραστάσεις και οι δραματοποιήσεις των ιστοριών τους. Οι τεχνικές που

χρησιμοποιήθηκαν, όπως οι παγωμένες εικόνες, η δραματοποίηση, ο δάσκαλος σε ρόλο, ο ρόλος στον τοίχο, τα ομαδικά γλυπτά, η σύνταξη κειμένων, οι αυτοσχεδιασμοί, συνέβαλλαν στη βιωματική μάθηση των γονέων και καλλιέργησαν πολλές δεξιότητές τους.

Τέλος, η φάση-αναστοχασμός/αξιολόγηση υπήρχε σχεδόν ύστερα από κάθε δραστηριότητα και συνέβαλλε στη συνειδητοποίηση της πορείας του δράματος, στην ανάπτυξη της εκφραστικότητας των γονέων και στην ενίσχυση της δυναμικής της ομάδας. Ο αναστοχασμός μέσα από τις συζητήσεις στον κύκλο ήταν ένα από τα πιο σημαντικά στάδια στην ομάδα με τους γονείς, εξαιτίας της μετασχηματιστικής του ικανότητας ως προς τις νοητικές δομές του ατόμου (Τσιάρας, 2005: 108-112).

Οι γονείς μέσα από τις συζητήσεις είχαν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να καλλιεργήσουν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους. Επιπλέον, είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και αντιλήψεις τους για προσωπικά γεγονότα, με αφορμή του ρόλους που υποδύονταν, και να συνειδητοποιήσουν τη συμπεριφορά, που επιδεικνύουν στις σχέσεις τους με τους άλλους. Με τον διάλογο και με την ανατροφοδότηση στην ομάδα, οι γονείς κατευθύνονταν στη δημιουργία νέων νοηματικών διεργασιών, αλλάζοντας οπτική στη ζωή.

Εν κατακλείδι, σημαντικό μέρος του προγράμματος υπήρξε και η φάση του αποχαιρετισμού της ομάδας στο τέλος των παρεμβάσεων, καθώς έκλεινε την κάθε συνάντηση, μέσα σε κλίμα αποδοχής και ζεστασιάς.

Κεφάλαιο 5^ο: Ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων της έρευνας

5.1 Περιγραφική Στατιστική ποσοτικής έρευνας

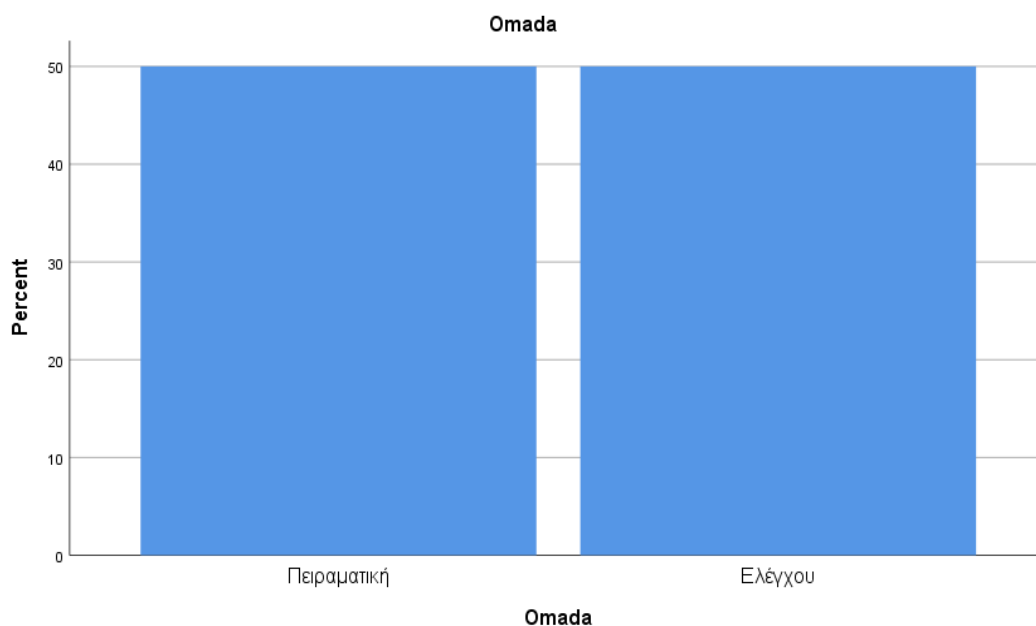
Η περιγραφική στατιστική περιλαμβάνει τη συγκέντρωση, την παρουσίαση και την περιγραφή των ποσοτικών πληροφοριών, όπως προέκυψαν από τη στατιστική τους επεξεργασία (Παρασκευόπουλος, 1990: 13). Ακολούθως, στη συγκεκριμένη έρευνα, η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της χρήσης του ερωτηματολογίου IRI, το οποίο δόθηκε στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου. Οι απαντήσεις των ερωτήσεων κωδικοποιήθηκαν και στη συνέχεια εισήχθησαν στο λογισμικό «Statistical Package for the Social Science» (SPSS), για τη στατιστική επεξεργασία τους. Στην παρουσίαση των αρχικών συνοπτικών αποτελεσμάτων, όπως παρουσιάζεται παρακάτω, περιλαμβάνονται: η περιγραφή του ερευνητικού πληθυσμού, ο έλεγχος εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση του δείγματος της έρευνας.

5.1.1 Ερευνητικό δείγμα

Στον πίνακα 1, παρουσιάζεται το συνολικό δείγμα που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα. Παρατηρείται ισάριθμη συμμετοχή ατόμων στις δύο ομάδες, όπως προέκυψε έπειτα από τις αποχωρήσεις δύο γονέων. Έτσι, η πειραματική ομάδα αποτελείται από 14 γονείς, το 50% του δείγματος, και η ομάδα ελέγχου επίσης από 14 γονείς, το υπόλοιπο 50%. Να σημειωθεί ότι στην ερευνητική διαδικασία εκδήλωσαν ενδιαφέρον και έλαβαν μέρος μόνο οι μητέρες των παιδιών του νηπιαγωγείου.

Πίνακας 1: Το ερευνητικό δείγμα

Ομάδες					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πειραματική	14	50.0	50.0	50.0
	Έλέγχου	14	50.0	50.0	100.0
	Συνολικά	28	100.0	100.0	



Γράφημα 1: Το ερευνητικό δείγμα

5.1.2 Αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας/συνάφειας ερωτηματολογίου

Στις ποσοτικού τύπου έρευνες, η αξιοπιστία του εργαλείου της μέτρησης είναι συνυφασμένη με τη συνέπεια και τη σταθερότητα. Με τη δυνατότητα, δηλαδή, επανάληψης των μετρήσεων σε μία δεύτερη έρευνα, σε παρόμοιες συνθήκες (ομάδα και περιβάλλον) και αναπαραγωγής ερευνητικών αποτελεσμάτων με μικρή απόκλιση (Τσιώλης, 2013: 2· Iseris, 2016: 178). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνάφειας εκτιμήθηκε με το δείκτη Cronbach's Alpha και η επιθυμητή τιμή είναι μεγαλύτερη του 0.7 ή έστω 0.6 (Iseris, 2016: 180).

Ο επανέλεγχος εσωτερικής συνέπειας, όπως παρουσιάζεται στους παρακάτω πίνακες, έγινε ξεχωριστά για τους τέσσερις παράγοντες της ενσυναίσθησης, Α=ανάληψη προοπτικής του άλλου, Β= φαντασιακή ενσυναίσθηση, Γ= ενσυναίσθητο ενδιαφέρον, Δ= προσωπικό άγχος, όπου Α και Β αναφέρονται στη γνωστική ενσυναίσθηση και Γ και Δ στη συναισθηματική ενσυναίσθηση.

Πίνακας 2: Έλεγχος Cronbach's Alpha παραγόντων Α, Β, Γ, Δ

Α) Ανάληψη προοπτικής του άλλου		Β) Φαντασιακή ενσυναίσθηση	
Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items
.739	7	.700	7
Γ) Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον		Δ) Προσωπικό άγχος	

Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items
.618	6	.777	7

Στην πρώτη φάση ελέγχου αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας του δείκτη Cronbach's Alfa, τα αποτελέσματα μετά την ανάλυση παρουσίασαν πολύ χαμηλές τιμές για όλες τις υποκλίμακες. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας *ανάληψη προοπτικής του άλλου* $\alpha=.205$, η *φαντασική ενσυναίσθηση* $\alpha=-.089$, το *ενσυναίσθητο ενδιαφέρον* $\alpha=.094$ και το *προσωπικό άγχος* $\alpha=.457$. Παρατηρήθηκε, ότι κάποιες από τις ερωτήσεις και των τεσσάρων υποκλιμάκων είχαν αντίθετη νοηματικά κατεύθυνση, επομένως έγινε αντιστροφή, ενώ στην περίπτωση της υποκλίμακας *ενσυναίσθητο ενδιαφέρον* χρειάστηκε να αφαιρεθεί ακόμη μία ερώτηση, γιατί δεν πληρούσε τις προϋποθέσεις στην τελική κλίμακα. Οι ερωτήσεις που αντιστράφηκαν ήταν οι 3,15 για τον παράγοντα Α, οι 1,7,12 για τον παράγοντα Β, η 9,22 και η 20 αφαίρεση για τον παράγοντα Γ και οι 13,19 για τον παράγοντα Δ.

Στην τελική διερευνητική παραγοντική ανάλυση, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 2, φαίνεται οι τιμές του δείκτη Cronbach's Alfa να κυμαίνονται από .618 με οριακή αποδοχή αξιοπιστίας έως .777, καλή ένδειξη εσωτερικής συνέπειας.

5.1.3 Μέτρα θέσης και μεταβλητότητας

Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση είναι από τα βασικά περιγραφικά χαρακτηριστικά ενός δείγματος, καθώς αποτελούν μια πρώτη συνοπτική και αποτελεσματική παρουσίαση των στοιχείων της έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1990: 13-14). Στον πίνακα 3, παρουσιάζονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση, έπειτα από άθροιση των τιμών για κάθε παράγοντα της ενσυναίσθησης του κάθε ατόμου, της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ξεχωριστά, πριν και μετά τα εργαστήρια ΔΤΕ.

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα των μέσων όρων, αντιλαμβάνεται κανείς ότι έχει σημειωθεί σημαντική βελτίωση στην πειραματική ομάδα στη γνωστική ενσυναίσθηση των γονέων και στους δύο παράγοντες (*ανάληψη προοπτικής του άλλου* και *φαντασική ενσυναίσθηση*), μετά τη συμμετοχή τους στα εργαστήρια ΔΤΕ. Αναφορικά με τη συναισθηματική ενσυναίσθησή τους, δεν υπάρχει ουσιαστικά σημαντική μεταβολή στον παράγοντα *ενσυναίσθητο ενδιαφέρον*, ενώ αντίθετα στον παράγοντα *προσωπικό άγχος* παρατηρείται μεγάλη μείωση μετά τη συμμετοχή των γονέων στις παρεμβάσεις.

Σχετικά με τη ομάδα ελέγχου, δεν φαίνονται σημαντικές διαφορές στη γνωστική και στη συναισθηματική ενσυναίσθηση των γονέων στις μετρήσεις, πριν και μετά τον χρόνο διεξαγωγής των εργαστηρίων ΔΤΕ.

Πίνακας 3: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση ερευνητικού πληθυσμού

<i>Descriptive Statistics</i>						
ΟΜΑΔΑ		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Πειραματική Ομάδα	Ανάληψη προοπτικής του άλλου (πριν)	14	10.00	25.00	19.2857	4.17739
	Ανάληψη προοπτικής του άλλου (μετά)	14	16.00	28.00	22.9286	4.08495
	Φαντασιακή ενσυναίσθηση (πριν)	14	3.00	23.00	15.1429	4.76941
	Φαντασιακή ενσυναίσθηση (μετά)	14	12.00	25.00	19.4286	3.69437
	Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον (πριν)	14	1.00	13.00	6.0714	3.29252
	Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον (μετά)	14	3.00	8.00	5.0000	1.75412
	Προσωπικό άγχος (πριν)	14	1.00	20.00	12.8571	5.73595
	Προσωπικό άγχος (μετά)	14	.00	18.00	5.6429	5.81255
	Valid N (listwise)	14				
Ομάδα Ελέγχου	Ανάληψη προοπτικής του άλλου (πριν)	14	9.00	27.00	18.2857	4.85844
	Ανάληψη προοπτικής του άλλου (μετά)	14	9.00	25.00	18.0000	4.50641
	Φαντασιακή ενσυναίσθηση (πριν)	14	8.00	26.00	16.4286	5.43088
	Φαντασιακή ενσυναίσθηση (μετά)	14	9.00	23.00	15.9286	4.74689
	Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον (πριν)	14	.00	12.00	5.5000	3.13172

Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον (μετά)	14	1.00	12.00	5.7857	3.09288
Προσωπικό άγχος (πριν)	14	4.00	20.00	10.1429	5.39026
Προσωπικό άγχος (μετά)	14	3.00	17.00	10.0000	4.59096
Valid N (listwise)	14				

5.2 Επαγωγική Στατιστική ποσοτικής έρευνας

Η επαγωγική στατιστική περιλαμβάνει την ανάλυση των δεδομένων που προέρχονται από τον ερευνητικό πληθυσμό της έρευνας, ώστε να μπορούν στη συνέχεια να γενικευτούν (Καλατζής, 2020: 3). Έτσι, στη συνέχεια της ερευνητικής εργασίας, η ερευνήτρια προέβη σε διερευνητική ανάλυση των παραγόντων, που σχετίζεται με την εφαρμογή στατιστικού ελέγχου, για την κατανομή του δείγματος σε κανονική ή μη κανονική, και στη συνέχεια στον έλεγχο υποθέσεων για τον εντοπισμό διαφορών του μέσου όρου μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά τα εργαστήρια ΔΤΕ, με τη χρήση των κατάλληλων κριτηρίων (στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας έγινε χρήση του t-test και Wilcoxon signed rank) (Εμβαλωτής, Κατσής, & Σιδερίδης, 2006: 41-66).

5.2.1 Έλεγχος κανονικότητας κατανομής

Στη συνέχεια εξετάστηκε η υπόθεση κανονικότητας της κατανομής για κάθε υποκλίμακα στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου, αντίστοιχα, με τη χρήση του κριτηρίου Shapiro-Wilk, καθώς το δείγμα μας είναι μικρότερο του 50 ($N < 50$) (DeCoster, 2001: 10-11).

Πίνακας 4: Έλεγχος κανονικότητας κατανομής πειραματικής και ομάδας ελέγχου

	Ομάδα	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
Ανάληψη προοπτικής του άλλου (πριν)	Πειραματική	.911	14	.165
	Ελέγχου	.978	14	.965
Ανάληψη προοπτικής του άλλου (μετά)	Πειραματική	.921	14	.225
	Ελέγχου	.952	14	.595

Φαντασιακή ενσυναίσθηση (πριν)	Πειραματική	.917	14	.202
	Ελέγχου	.955	14	.643
Φαντασιακή ενσυναίσθηση (μετά)	Πειραματική	.954	14	.627
	Ελέγχου	.913	14	.173
Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον (πριν)	Πειραματική	.938	14	.392
	Ελέγχου	.948	14	.523
Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον (μετά)	Πειραματική	.892	14	.086
	Ελέγχου	.959	14	.704
Προσωπικό άγχος (πριν)	Πειραματική	.935	14	.354
	Ελέγχου	.901	14	.115
Προσωπικό άγχος (μετά)	Πειραματική	.872	14	.045
	Ελέγχου	.923	14	.239

Ως επίπεδο σημαντικότητας α για τους ελέγχους των υποθέσεων ορίστηκε το 5% (ή $\alpha = 0,05$), διατυπώνοντας α) τη μηδενική υπόθεση (H_0) ότι τα δεδομένα του δείγματος ακολουθούν την κανονική κατανομή και β) την εναλλακτική υπόθεση (H_e) ότι τα δεδομένα του δείγματος δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Στις περιπτώσεις που δεν απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση, δηλαδή $p > 0,05$, η ερευνήτρια προχώρησε σε έλεγχο t για ζευγαρωτά δείγματα (t -test) και αντίστοιχα, έκανε χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου *Wilcoxon signed rank*, όπου $p < 0,05$ (Εμβλωτής, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006: 61-62), ώστε να ακολουθήσει η σύγκριση των μέσων όρων του δείγματος πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Από τον πίνακα 4 διαπιστώνεται ότι υπήρχε κανονική κατανομή στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου, εφόσον $p > 0,05$ και στις δύο χρονικά μετρήσεις –πριν και μετά– στους παράγοντες ανάληψη προοπτικής του άλλου, φαντασιακή ενσυναίσθηση και ενσυναίσθητο ενδιαφέρον, οπότε ακολούθησε παραμετρικός έλεγχος για τη σύγκριση των μέσων τιμών των πληθυσμών. Σχετικά με τον παράγοντα προσωπικό άγχος, διαπιστώθηκε στον προέλεγχο κανονική κατανομή στο σύνολο του ερευνητικού πληθυσμού, όπως επίσης και στην ομάδα ελέγχου στον μεταέλεγχο, ενώ στην πειραματική ομάδα υπήρχε μη κανονική κατανομή $p = 0,045 < 0,05$ μετά τις παρεμβάσεις, οπότε και η έρευνα κατευθύνθηκε σε μη παραμετρικό έλεγχο.

5.2.2 Έλεγχος και σύγκριση των μέσων των δύο πληθυσμών

Προκειμένου να εξετασθεί το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των ευρημάτων, το οποίο προκύπτει από τη διαφορά των μέσων του κάθε παράγοντα, πριν και μετά τις παρεμβάσεις, πραγματοποιήθηκε έλεγχος t-test σε όλες στις περιπτώσεις που επιβεβαιώθηκε η κανονικότητα της κατανομής. Εξάιρεση αποτέλεσε μία περίπτωση (η πειραματική ομάδα στον μεταέλεγχο), που χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Wilcoxon signed rank. Για το επίπεδο σημαντικότητας, ορίστηκε η p-τιμή 0,05 και ακολούθως διατυπώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις, αναφορικά με τον μέσο όρο, για τον κάθε παράγοντα ξεχωριστά για τις δύο ομάδες, πριν και μετά την παρέμβαση, καταλήγοντας εντέλει στη σύγκριση των μέσων όρων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

Στην πειραματική ομάδα για τον παράγοντα ανάληψη προοπτικής του άλλου διαμορφώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

H₀: Δεν παρατηρείται διαφορά στον μέσο όρο των γονέων στον παράγοντα ανάληψη προοπτικής του άλλου, πριν και μετά τη συμμετοχή τους στα εργαστήρια ΔΤΕ.

H₁: Παρατηρείται διαφορά στον μέσο όρο των γονέων στον παράγοντα ανάληψη προοπτικής του άλλου πριν και μετά τη συμμετοχή τους στα εργαστήρια ΔΤΕ.

Αντίστοιχα, στην ομάδα ελέγχου, που δεν έγινε καμία παρέμβαση για τον παράγοντα ανάληψη προοπτικής του άλλου, διαμορφώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

H₀: Δεν παρατηρείται διαφορά στον μέσο όρο των γονέων στον παράγοντα ανάληψη προοπτικής του άλλου, πριν και μετά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής των εργαστηρίων ΔΤΕ.

H₁: Παρατηρείται διαφορά στον μέσο όρο των γονέων στον παράγοντα ανάληψη προοπτικής του άλλου, πριν και μετά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής των εργαστηρίων ΔΤΕ.

Πίνακας 5: T-test πειραματική ομάδα παράγοντας ανάληψη προοπτικής του άλλου

Paired Samples Test								
Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)	
Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
			Lower	Upper				

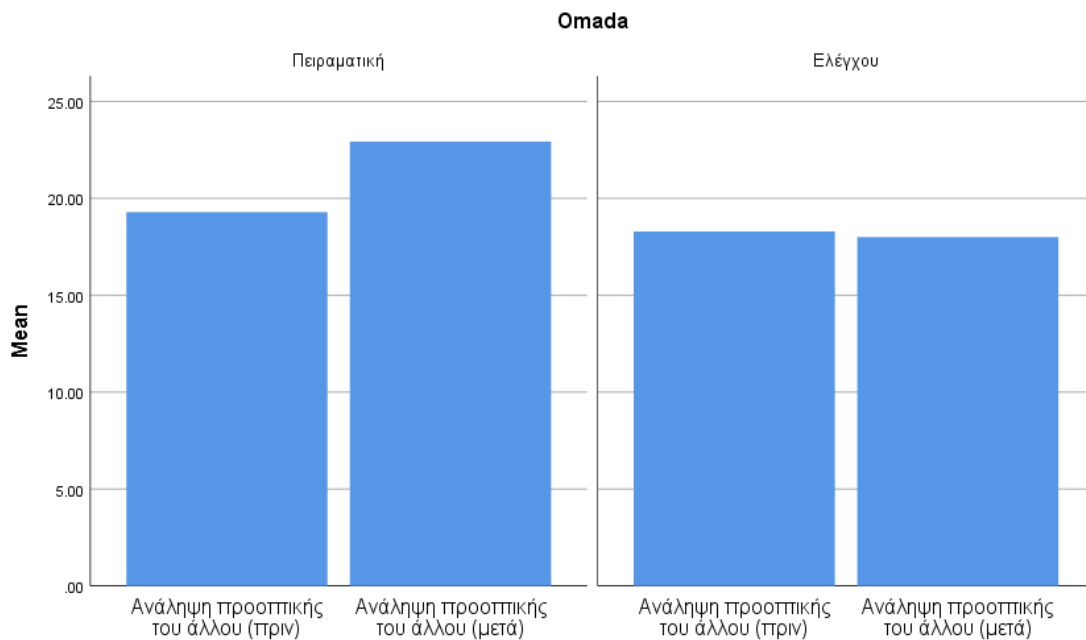
Pair1	Ανάληψη προοπτικής του άλλου (πριν) -	-3.64286	3.99244	1.06702	-5.94802	-1.33769	-3.414	13	.005
	Ανάληψη προοπτικής του άλλου (μετά)								

Παρατηρώντας τον πίνακα 5, διαπιστώνουμε ότι το $p=0.005$ είναι, δηλαδή, μικρότερο από την τιμή $\alpha=0.05$, που θέσαμε εξ αρχής. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, γιατί έχει σημειωθεί στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης απόδοσης των γονέων, που συμμετείχαν στα εργαστήρια ΔΤΕ. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι υπάρχει μια αύξηση μετά την παρέμβαση και από τον πίνακα των δειγματικών μέσων με τιμή 19.2857 στον προέλεγχο και 22.9286 στον μεταέλεγχο.

Επίσης, για την ομάδα ελέγχου, στον ίδιο παράγοντα διαπιστώνουμε στον πίνακα 6 ότι η p -τιμή .414 είναι μεγαλύτερη από το 0.05, επομένως, επιβεβαιώνεται η μηδενική μας υπόθεση, καθώς δεν παρατηρείται κάποια διαφορά στον μέσο όρο των γονέων στον παράγοντα ανάληψη προοπτικής του άλλου, πριν και μετά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής των εργαστηρίων ΔΤΕ.

Πίνακας 6: : T-test ομάδα ελέγχου παράγοντας ανάληψη προοπτικής του άλλου
Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair1	Ανάληψη προοπτικής του άλλου (πριν) -	.28571	1.26665	.33853	-.44563	1.01705	.844	13	.414
	Ανάληψη προοπτικής του άλλου (μετά)								



Γράφημα 2: Γνωστική ενσυναίσθηση (Α παράγοντας)

Στη συνέχεια, εξετάστηκε ο παράγοντας φαντασική ενσυναίσθηση για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Στην πειραματική ομάδα για τον παράγοντα φαντασική ενσυναίσθηση, διαμορφώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

H_0 : Δεν παρατηρείται διαφορά στον μέσο όρο των γονέων στον παράγοντα φαντασική ενσυναίσθηση, πριν και μετά τη συμμετοχή τους στα εργαστήρια ΔΤΕ.

H_e : Παρατηρείται διαφορά στον μέσο όρο των γονέων στον παράγοντα φαντασική ενσυναίσθηση, πριν και μετά τη συμμετοχή τους στα εργαστήρια ΔΤΕ.

Αντίστοιχα, στην ομάδα ελέγχου, που δεν έγινε καμία παρέμβαση για τον παράγοντα φαντασική ενσυναίσθηση, διαμορφώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

H_0 : Δεν παρατηρείται διαφορά στον μέσο όρο των γονέων στον παράγοντα φαντασική ενσυναίσθηση, πριν και μετά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής των εργαστηρίων ΔΤΕ.

H_1 : Παρατηρείται διαφορά στον μέσο όρο των γονέων στον παράγοντα φαντασική ενσυναίσθηση πριν και μετά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής των εργαστηρίων ΔΤΕ.

Πίνακας 7: T-test πειραματική ομάδα παράγοντας φαντασική ενσυναίσθηση

<i>Paired Samples Test</i>			
	Paired Differences	t	df

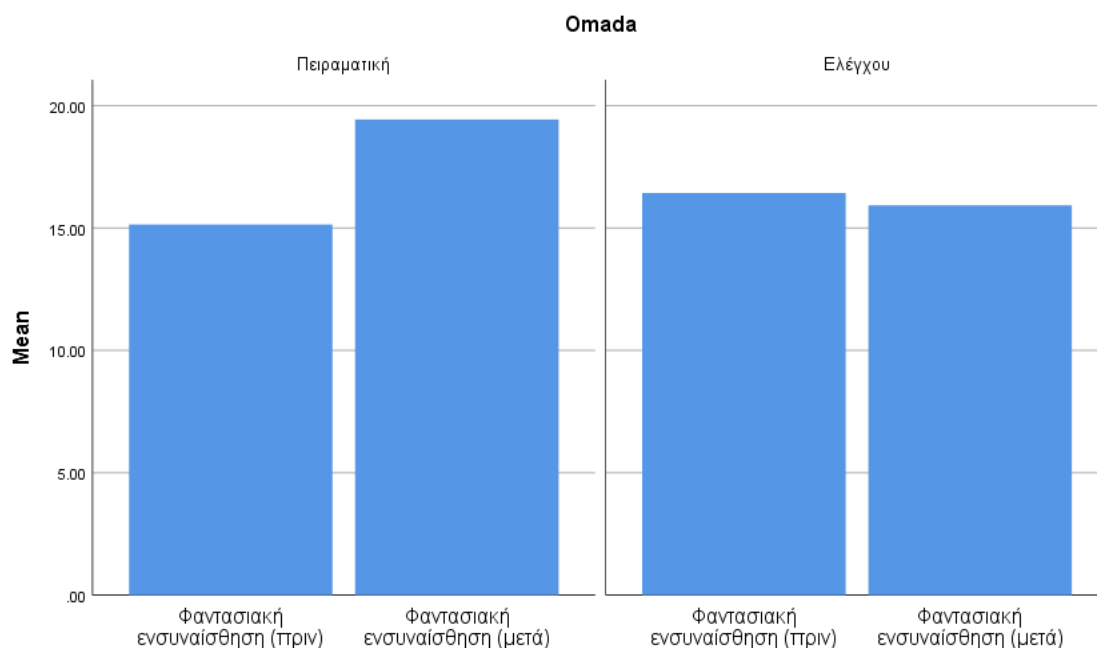
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
					Lower	Upper			
					Pair 1	Φαντασιακή ενσυναίσθηση (πριν) - Φαντασιακή ενσυναίσθηση (μετά)			

Στον πίνακα 7, παρατηρείται για την πειραματική ομάδα στον παράγοντα φαντασιακή ενσυναίσθηση ότι η p-τιμή .021 είναι μικρότερη από 0.05, οπότε διαπιστώνουμε ότι σημειώθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση στην πειραματική ομάδα των γονέων μετά τις παρεμβάσεις ΔΤΕ. Από τον πίνακα των δειγματικών μέσων, επίσης, εντοπίζεται η στατιστικά σημαντική διαφορά με τις τιμές να κυμαίνονται πριν από τις παρεμβάσεις σε 15.1429 και 19.4286 μετά τις παρεμβάσεις.

Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου στον παράγοντα φαντασιακή ενσυναίσθηση, όπως διαπιστώνεται στον πίνακα 8, η p-τιμή $.089 > 0.05$, οπότε οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο των γονέων, πριν και μετά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής των εργαστηρίων ΔΤΕ.

Πίνακας 8: T-test ομάδα ελέγχου παράγοντας φαντασιακή ενσυναίσθηση

<i>Paired Samples Test</i>									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Φαντασιακή ενσυναίσθηση (πριν) - Φαντασιακή ενσυναίσθηση (μετά)	.50000	1.01905	.27235	-.08838	1.08838	1.836	13	.089



Γράφημα 3: Γνωστική ενσυναίσθηση (B παράγοντας)

Έπειτα, μελετήθηκε ο παράγοντας ενσυναίσθητο ενδιαφέρον για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Στην πειραματική ομάδα για τον παράγοντα ενσυναίσθητο ενδιαφέρον, διαμορφώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

H_0 : Δεν παρατηρείται διαφορά στον μέσο όρο των γονέων στον παράγοντα ενσυναίσθητο ενδιαφέρον, πριν και μετά τη συμμετοχή τους στα εργαστήρια ΔΤΕ.

H_1 : Παρατηρείται διαφορά στον μέσο όρο των γονέων στον παράγοντα ενσυναίσθητο ενδιαφέρον, πριν και μετά τη συμμετοχή τους στα εργαστήρια ΔΤΕ.

Αντίστοιχα, στην ομάδα ελέγχου, που δεν έγινε καμία παρέμβαση για τον παράγοντα ενσυναίσθητο ενδιαφέρον, διαμορφώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

H_0 : Δεν παρατηρείται διαφορά στον μέσο όρο των γονέων στον παράγοντα ενσυναίσθητο ενδιαφέρον, πριν και μετά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής των εργαστηρίων ΔΤΕ.

H_1 : Παρατηρείται διαφορά στον μέσο όρο των γονέων στον παράγοντα ενσυναίσθητο ενδιαφέρον, πριν και μετά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής των εργαστηρίων ΔΤΕ.

Πίνακας 9: T-test πειραματική ομάδα παράγοντας ενσυναίσθητο ενδιαφέρον

<i>Paired Samples Test</i>				
	Paired Differences	t	df	

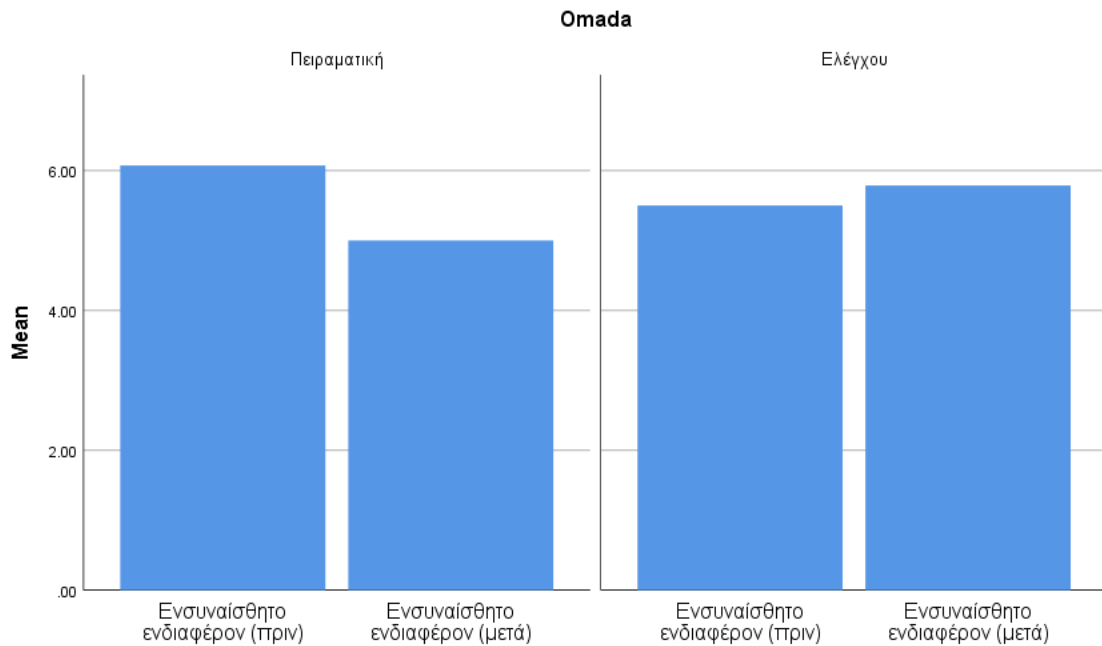
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference			df	Sig. (2- tailed)
					Lower	Upper			
					Pair1	Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον (πριν) - Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον (μετά)			

Όπως διαπιστώνεται στον πίνακα 9, οι γονείς που συμμετείχαν στα εργαστήρια ΔΤΕ δεν παρουσίασαν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στο μέσο όρο μετά τις παρεμβάσεις, για τον παράγοντα ενσυναίσθητο ενδιαφέρον, καθώς η p -τιμή $.349 > 0.05$, οπότε και επιβεβαιώθηκε η μηδενική υπόθεση.

Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και για τους γονείς που δεν συμμετείχαν στις παρεμβάσεις στον πίνακα 10 και οι μετρήσεις έγιναν μόνο με κριτήριο το χρονικό διάστημα διεξαγωγής των εργαστηρίων ΔΤΕ. Η p -τιμή που παρουσίασαν ήταν $.218 > 0,05$, οπότε και εδώ επιβεβαιώθηκε η μηδενική υπόθεση.

Πίνακας 10: T-test ομάδα ελέγχου παράγοντας ενσυναίσθητο ενδιαφέρον

<i>Paired Samples Test</i>									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2- tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair1	Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον (πριν) - Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον (μετά)	-.28571	.82542	.22060	-.76230	.19087	-1.295	13	.218



Γράφημα 4: Συναισθηματική ενσυναίσθηση (Α παράγοντας)

Τέλος, αναλύθηκε ο παράγοντας προσωπικό άγχος για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Στην περίπτωση της πειραματικής ομάδας, διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος με το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon signed ranks, αφού δεν ικανοποιείται η υπόθεση κανονικότητας των δεδομένων, όπως διαπιστώθηκε στον πίνακα 4. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου διενεργήθηκε, όπως και στις περισσότερες περιπτώσεις, ο έλεγχος t για ζευγαρωτά δείγματα (t -test), αφού υπήρχε κανονική κατανομή των δεδομένων.

Στην πειραματική ομάδα για τον παράγοντα προσωπικό άγχος, διαμορφώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

H_0 : Δεν παρατηρείται διαφορά στον μέσο όρο των γονέων στον παράγοντα προσωπικό άγχος, πριν και μετά τη συμμετοχή τους στα εργαστήρια ΔΤΕ.

H_1 : Παρατηρείται διαφορά στον μέσο όρο των γονέων στον παράγοντα προσωπικό άγχος, πριν και μετά τη συμμετοχή τους στα εργαστήρια ΔΤΕ.

Αντίστοιχα, στην ομάδα ελέγχου για τον παράγοντα προσωπικό άγχος, διαμορφώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

H_0 : Δεν παρατηρείται διαφορά στον μέσο όρο των γονέων στον παράγοντα προσωπικό άγχος, πριν και μετά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής των εργαστηρίων ΔΤΕ.

H_1 : Παρατηρείται διαφορά στον μέσο όρο των γονέων στον παράγοντα προσωπικό άγχος, πριν και μετά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής των εργαστηρίων ΔΤΕ.

Πίνακας 11: Wilcoxon signed ranks test πειραματική ομάδα παράγοντας προσωπικό άγχος

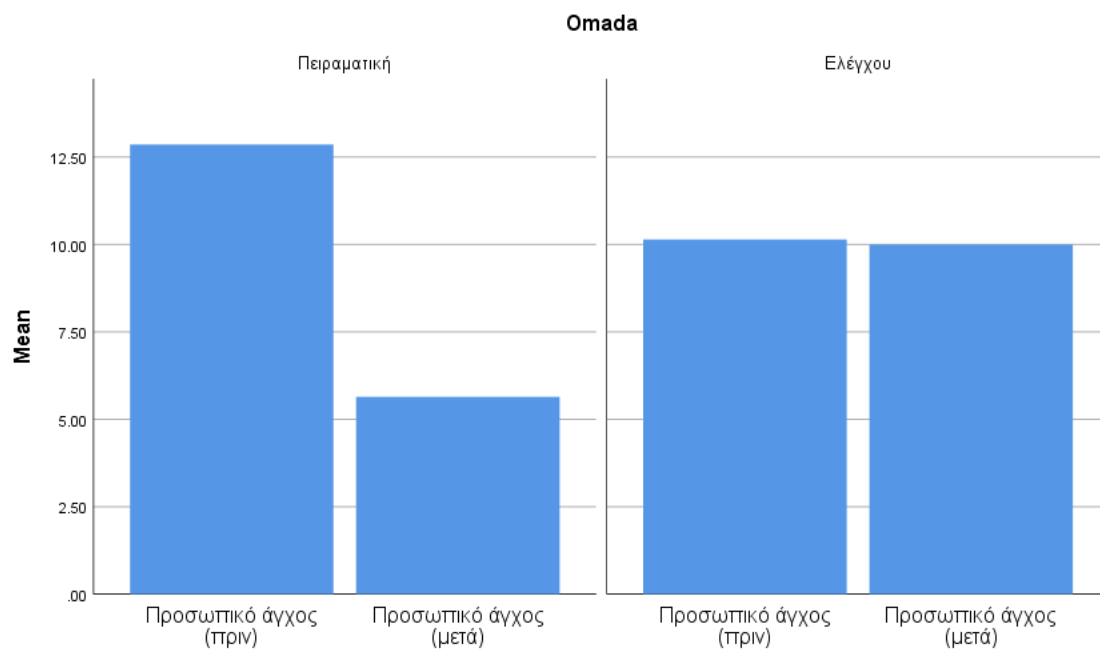
<i>Test Statistics</i>	
	Προσωπικό άγχος (μετά) - Προσωπικό άγχος (πριν)
Z	-2.418 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.016
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
b. Based on positive ranks.	

Από τον πίνακα 11, διαπιστώνει κανείς ότι η p-τιμή .016 είναι μικρότερη του 0.05, που έχει οριστεί εξ αρχής. Συμπερασματικά, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο των γονέων στον παράγοντα προσωπικό άγχος με τη συμμετοχή τους στα εργαστήρια ΔΤΕ. Φαίνεται, δηλαδή, ότι μειώθηκε κατά πολύ το άγχος των γονέων μετά τις παρεμβάσεις και, συγκεκριμένα, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 3 των μέσων όρων, η τιμή στον προέλεγχο ήταν 12.8571 και 5.6429 στον τελικό έλεγχο.

Αντίστοιχα, η ομάδα ελέγχου στον παράγοντα προσωπικό άγχος, όπως παρουσιάζεται παρακάτω στον πίνακα 12, δεν παρουσίασε κάποια στατιστικά σημαντική μεταβολή στο χρονικό διάστημα διεξαγωγής των παρεμβάσεων, καθώς σημειώθηκε η p-τιμή .686 μικρότερη από το 0.05. Δεν υπήρχε βελτίωση, δηλαδή, ως προς το άγχος των γονέων της ομάδας ελέγχου, καθ' όλη την περίοδο διεξαγωγής των εργαστηρίων ΔΤΕ.

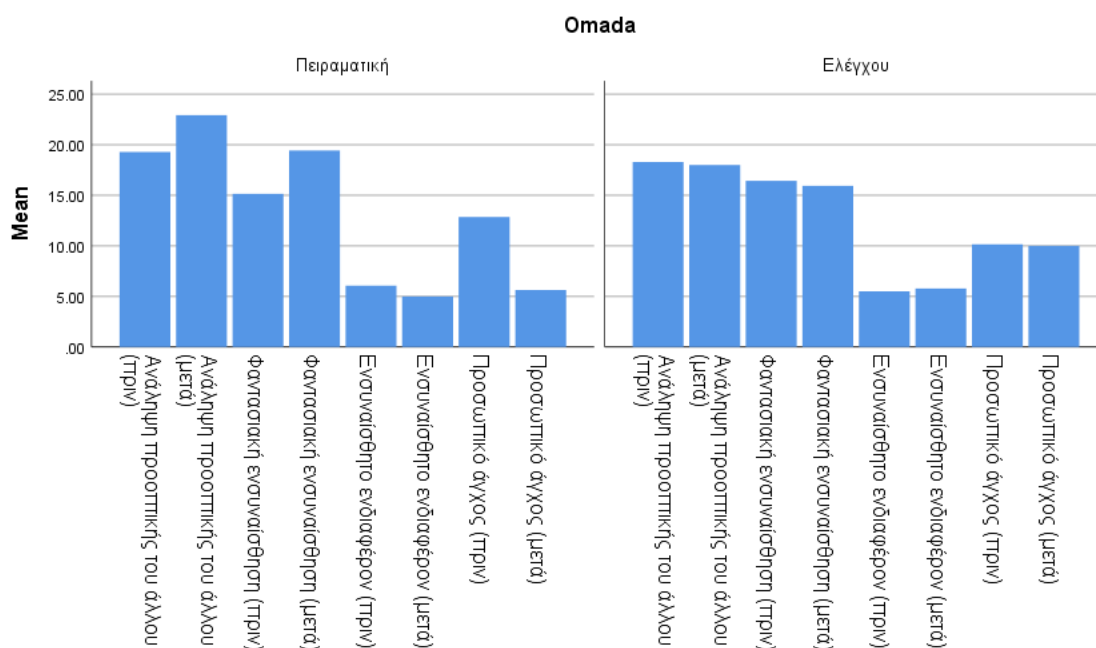
Πίνακας 12: T-test ομάδα ελέγχου παράγοντας προσωπικό άγχος

<i>Paired Samples Test</i>									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Προσωπικό άγχος (πριν) - Προσωπικό άγχος (μετά)	.14286	1.29241	.34541	-.60336	.88907	.414	13	.686



Γράφημα 5: Συναισθηματική ενσυναίσθηση (B παράγοντας)

5.3 Συμπεράσματα ποσοτικής έρευνας



Γράφημα 6: Γενική γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση του ερευνητικού πληθυσμού πριν και μετά των παρεμβάσεων

Τα ευρήματα από την περιγραφική και επαγωγική στατιστική της ποσοτικής έρευνας, όπως προέκυψαν στα προηγούμενα υποκεφάλαια και φαίνονται συνολικά και στο γράφημα 10, για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, πριν και μετά τα εργαστήρια Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Διαπιστώθηκε ότι οι γονείς που συμμετείχαν στις παρεμβάσεις με τεχνικές της ΔΤΕ βελτίωσαν σημαντικά τη γνωστική ενσυναίσθησή τους (παράγοντας ανάληψη προοπτικής του άλλου και φαντασική ενσυναίσθηση), μετά τη διεξαγωγή των εργαστηρίων.

Αναφορικά με τη συναισθηματική ενσυναίσθηση των γονέων, ως προς τον παράγοντα ενσυναίσθητο ενδιαφέρον, δεν σημειώθηκαν σημαντικές μεταβολές στους γονείς μετά τις παρεμβάσεις. Αντίθετα, στον παράγοντα προσωπικό άγχος, οι αναλύσεις των δεδομένων παρουσίασαν σημαντική μείωση του άγχους των γονέων μετά το πέρας των εργαστηρίων.

Συνεπώς, αποδεικνύεται ότι η αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των γονέων παιδιών προσχολικής

ηλικίας πέτυχε τον σκοπό της, αφού οι γονείς ανάπτυξαν τη γνωστική και συναισθηματική τους ενσυναίσθηση σε μεγάλο βαθμό.

5.4 Ανάλυση ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων

5.4.1 Μεθοδολογία ανάλυσης των ποιοτικών ευρημάτων

Βασική στοχοθεσία μιας ποιοτικής έρευνας είναι να απαντήσει στο «πώς» και στο «γιατί», στην προσπάθεια του ερευνητή να εξερευνήσει και να ερμηνεύσει εις βάθος τις προσωπικές αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και εμπειρίες των ατόμων, που συμμετέχουν στην έρευνα, σε συνάρτηση με το υπό μελέτη θέμα του (Μαντζούκας, 2007: 237). Προκειμένου, λοιπόν, ο ερευνητής να επιτύχει τον παραπάνω στόχο, επιστρατεύει διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης και μεθόδους για την επεξεργασία και την ανάλυση του ερευνητικού ποιοτικού υλικού (Ισαρη, & Πουρκός, 2015: 115· Τσιώλης, 2015: 7).

Στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, καθώς αποτελεί μια ευέλικτη τεχνική για έναν νέο ερευνητή (Τσιώλης, 2018: 98), η οποία επιχειρεί την ανίχνευση, την οργάνωση και την κατανόηση των επαναλαμβανόμενων θεματικών μοτίβων από ένα σύνολο ερευνητικών δεδομένων (Braun, & Clark, 2012: 57). Στη διάρκεια της διαδικασίας της θεματικής ανάλυσης, ο ερευνητής καθοδηγείται από τα ερευνητικά του ερωτήματα, παράλληλα όμως, είναι ενεργητικός και ανοικτός στην ανάδειξη νέων θεμάτων (Τσιώλης, 2018: 98).

Η ερευνήτρια, αφού συνέλεξε τα ποιοτικά δεδομένα μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και της ομάδας εστίασης, ακολούθησε τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης, η οποία περιγράφεται από τον Τσιώλη και περιλαμβάνει τα εξής πέντε στάδια: 1) τη μετεγγραφή, που αφορά στη μετατροπή των οπτικοακουστικών λεκτικών διαδράσεων και των σημειώσεων πεδίου σε γραπτό κείμενο, 2) την επιμελή ανάγνωση των κειμένων για τον εντοπισμό αποσπασμάτων, που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, 3) την κωδικοποίηση των αποσπασμάτων του κειμένου, προσδιορίζοντας τις έννοιες-κωδικούς σε κατηγορίες, 4) τη μετάβαση των θεμάτων και των υποθεμάτων από την επεξεργασία, τη σύγκριση και τη συγχώνευση των κωδικών και, τέλος, 5) την περιγραφική έκθεση των ευρημάτων (Τσιώλης, 2018: 98-122). Τέλος, η ερευνήτρια προέβη στη σύνδεση και στη συσχέτιση των ποιοτικών ευρημάτων με τα ποσοτικά, και στη συνέχεια, στη σύνδεση των αποτελεσμάτων με την ευρύτερη βιβλιογραφία.

Σε ακολουθία της μεθόδου της θεματικής ανάλυσης, παρακάτω παρουσιάζονται περιληπτικά τα στάδια που ακολουθήθηκαν για την ανάλυση του ποιοτικού υλικού.

Σημειώνεται ότι τα δεδομένα από τις δύο μεθόδους που ακολουθήθηκαν εξετάστηκαν ξεχωριστά, γιατί προσφέρουν στοιχεία από διαφορετικές χρονικές στιγμές της πορείας του προγράμματος, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την παρακολούθηση του ερευνητικού θέματος εξελικτικά. Έπειτα, έγινε η επεξεργασία και η σύνθεση των δεδομένων, όπως προέκυψαν από τις δύο μεθόδους, και μετά συνδυαστικά με τη μελέτη του ερωτηματολογίου. Η διαδικασία αυτή οδήγησε στα τελικά θέματα για κάθε ερευνητικό ερώτημα ξεχωριστά.

5.4.2 Διαδικασία θεματικής ανάλυσης των ποιοτικών στοιχείων

Προκειμένου να γίνει αντιληπτός ο τρόπος εφαρμογής της διαδικασίας της θεματικής ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, η ερευνήτρια επέλεξε να παρουσιάσει περιληπτικά τα στάδια που ακολούθησε για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορούσε στο πώς η συμμετοχή των γονέων στα εργαστήρια ΔΤΕ μπορεί να επηρεάσει τη σχέση με τα παιδιά τους. Η ίδια διαδικασία ακολούθηθηκε και για τα υπόλοιπα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο πρώτο στάδιο της θεματικής ανάλυσης, η ερευνήτρια μετέφερε σε γραπτό κείμενο τις ηχητικές συνομιλίες που είχε καταγράψει σε όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων και στην ομάδα εστίασης. Κατά τη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης, μερίμνησε ώστε να αποδίδει με ακρίβεια τα λόγια των γονέων και τα δικά της, ενώ χρησιμοποίησε ένα υποτυπώδες σύστημα σημειογραφίας (πίνακας 13), συμβολίζοντας με αυτόν τον τρόπο τα παραγλωσσικά στοιχεία (ένταση της φωνής, εμφάσεις, τόνος της φωνής κ.λπ.) των λεκτικών διαδράσεων.

Πίνακας 13: Σύστημα σημειογραφίας απομαγνητοφώνησης

(...) Παύση
(γέλιο) και (κλάμα)
Υπογράμμιση λέξεων και φράσεων με έμφαση στη φωνή

Σε δεύτερο στάδιο, έγινε η επαναλαμβανόμενη προσεκτική ανάγνωση του υλικού, προκειμένου να εντοπιστούν, να συγκεντρωθούν και να οργανωθούν εκείνα τα αποσπάσματα, που παρέχουν πληροφορίες και απαντούν στο Γ ερευνητικό ερώτημα. Από τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης, τα αποσπάσματα βρέθηκαν κυρίως στις απαντήσεις των γονέων (πίνακας 14), όπως προέκυψαν στη φάση του αναστοχασμού των

δράσεων, και αντίστοιχα από την ομάδα εστίασης, με τις σχετικές ερωτήσεις για το Γ ερευνητικό ερώτημα (πίνακας 15). Σε όλους τους πίνακες που αφορούν στη θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, η ερευνήτρια συμβολίζει με Π τις παρεμβάσεις και, στο κάτω μέρος, αριθμεί τη σειρά των παρεμβάσεων. Αντίστοιχα με Γ σηματοδοτεί τους γονείς και τον καθένα ξεχωριστά με έναν αριθμό, διασφαλίζοντας τα προσωπικά τους δεδομένα.

Πίνακας 14: Αποσπάσματα από τη συμμετοχική παρατήρηση (Γ ερευνητικό ερώτημα)

Π1. Δραστηριότητα «Σεναριογράφοι εν δράση»

Ερώτηση: Πώς αισθανόσασταν κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης; Πώς αισθάνεστε τώρα;

Γ10: «Τώρα καταλαβαίνω πόσο πολύ δυσκολεύονται τα παιδάκια μας στις γιορτές, όταν λένε τα λόγια τους».

Γ2: «Εγώ νομίζω για εμάς είναι πιο δύσκολο. Εκείνα συνέχεια παίζουν ότι είναι κάποιοι άλλοι. Θέλω να πω όταν μεταμορφώνονται».

Π2. Δραστηριότητα «Ο γλύπτης»

Ερώτηση: Πώς νιώσατε μέσα στο μουσείο τη στιγμή της έκθεσης;

Γ3: «Κι εγώ ένιωσα πολύ μεγάλη συγκίνηση με όλη την ατμόσφαιρα που δημιούργησες εδώ μέσα. Έτσι κάνεις με τα παιδάκια μας και κάθε φορά λένε για κάτι μαγικά. Τώρα καταλαβαίνω τι μου λέει ο γιος μου».

Π3. Δραστηριότητα «Αυτοσχεδιασμός»

Ερώτηση: Η ιστορία που διαλέξατε σχετίζεται με τη ζωή σας; Πώς αισθανόσασταν κατά τη διάρκεια της παρουσίασης και πώς τώρα;

Γ1: «Με όλα αυτά που ακούμε στις ειδήσεις αποφασίσαμε για την ομοφοβία αμέσως. Έχουμε παιδιά και μας αφορά όλες»

Γ4: «Φανταζόμουν να μου συμβεί στην πραγματικότητα και αγγώθηκα πολύ».

Γ14: «Αγγώθηκα πολύ σήμερα. Δεν θέλω το παιδί μου να νιώσει έτσι σε μια τέτοια κατάσταση (...). Είναι δύσκολο».

Π4. Δραστηριότητα «Τι ανακάλυψα σήμερα»

Ερώτηση: Υπάρχει κάτι που ανακαλύψατε σήμερα για τον εαυτό σας;

Γ7: «Θα πω ότι ο χώρος που βρισκόμαστε είναι πολύ σημαντικός για εμένα. Πρώτα γιατί είναι οικείος και το παιδί μου είναι εδώ κάθε μέρα πολλές ώρες. Και κάπως τώρα σαν να (...) μοιράζομαι τις στιγμές του. Πολύ χαίρομαι για αυτό»

Π6. Δραστηριότητα «Ιδεοθύελλα»

Ερώτηση: Πώς όσα μου αναφέρατε θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη σχέση με τα παιδιά σας;

Γ7: «Στη σχέση με το παιδί σου υπάρχει το συναίσθημα. Στις άλλες σχέσεις, παράδειγμα επαγγελματικές, φιλικές, δεν υπάρχει το συναίσθημα και το αντιμετωπίζεις διαφορετικά».

Γ9: «Βέβαια κάποιες φορές, όταν είμαστε κουρασμένοι, δεν υπάρχει επικοινωνία».

Γ11: «Κάποιες φορές συμβαίνει το ίδιο και με τα παιδιά. Χάνεις την επικοινωνία. Εκεί αρχίζουν τα δύσκολα».

Π6. Δραστηριότητα «Σχεδιαστής παιδικής φανταστικής μηχανής»

Ερώτηση: Πώς άραγε νιώθει ένα παιδί στην προσπάθειά του να υποστηρίξει τη γνώμη του από τη «χαμηλή» θέση που βρίσκεται εκ των πραγμάτων λόγω ύψους;

Γ9: «Πρέπει να μάθουν όμως τα παιδιά να μιλούν και άνετα από τη χαμηλή θέση, γιατί αυτό θα αντιμετωπίσουν στη ζωή. Να μάθουν ότι δεν είναι η θέση που σου δίνει ένα κύρος».

Γ4: «Ο λόγος είναι η δύναμή σου, λέω στο παιδί μου. Μίλα από όποια θέση κι αν βρίσκεσαι».

Πίνακας 15: Αποσπάσματα από την ομάδα εστίασης (Γ ερευνητικό ερώτημα)

Ερώτηση: Πιστεύετε ότι οι δράσεις που έγιναν σας βοήθησαν να κατανοήσετε καλύτερα την έννοια της ενσυναίσθησης; Με ποιον τρόπο;

Γ8: «Κι εμένα η άσκηση με τα επίπεδα μου έμεινε πάρα πολύ και τα γράμματα που γράψαμε ως μάνα εγώ. Στην άσκηση με το ύψος σκεφτόμουν πόσο δύσκολα υπερασπίστηκα τη γνώμη μου στο κάτω επίπεδο και γιατί να το κάνω αυτό. Εκεί σκεφτόμουν πολύ το παιδί μου που είναι πιο κοντό και με ακούει από ψηλά. Το γράμμα της μάνας ήταν δύσκολα συναισθηματικά επίσης (...), γιατί σκεφτόμουν όλα τα παιδιά που χάνουν τις μονάδες τους».

Γ6: «Για εμένα κάθε δράση είχε κάτι διαφορετικό να πει. Όταν ένιωθα κουρασμένη, δεν άκουγα τίποτα. Όταν ήμουν ξεκούραστη ένιωθα κάθε φορά διαφορετικά. Σε γενικές γραμμές θεωρώ ότι όσα κάναμε, επειδή ήταν βιωματικά, μας βοηθούσαν να αντιληφθούμε αυτό που κάνουμε, γιατί το κάνουμε, πώς το κάνουμε, και ίσως, τι χρειάζεται να αλλάξουμε ο καθένας για τον εαυτό του, αν θέλουμε να έχουμε ανεβασμένη ενσυναίσθηση. Και πιο πολύ μας νοιάζει νομίζω για τα παιδιά μας. Εννοώ για να τα καταλαβαίνουμε καλύτερα».

Ερώτηση: Πιστεύετε ότι η συμμετοχή σας στα εργαστήρια Δραματικής Τέχνης, επηρέασε τη σχέση σας με τα παιδιά σας; Με ποιον τρόπο;

Γ4: «Εγώ πια παρατηρώ περισσότερο τους ανθρώπους, όταν μιλάνε στο πώς συμπεριφέρεται κάποιος. Και βλέπεις πια, αν ακούει πραγματικά ή όχι. Δηλαδή, όταν μιλάνε και είναι ο ένας στο κινητό και λέει «Ναι, ναι, σε ακούω», βλέπεις ότι δεν υπάρχει ουσιαστική συζήτηση μεταξύ τους, αφού ο ένας μιλάει στο κινητό και ο άλλος μιλάει. Έχω μάθει από τις ασκήσεις που κάναμε να παρατηρώ λίγο περισσότερο τους ανθρώπους και προσπαθώ κι εγώ όταν θα κάνω κάποια συζήτηση, ακόμα και με το παιδί μου, να είμαι απόλυτα συγκεντρωμένη σε αυτό που μου λέει. Μου λέει ας πούμε. Μαμά θέλω αυτό. Αυτό που κάνω πια είναι, αφήνω τα πάντα, χαμηλώνω και του μιλάω. Με έχει βοηθήσει τουλάχιστον να επικοινωνήσω περισσότερο με το παιδί μου».

Γ1: «Η συνειδητοποίηση των λαθών νομίζω είναι μια κατάκτηση».

Γ2: «Δεν είναι εύκολο πάντως να διορθώσεις όλες σου τις κινήσεις σου. Τώρα πια προσπαθώ περισσότερο με το παιδί μου»

Γ7: «Κι εγώ παρατηρώ πια περισσότερο τι κάνω, όταν μου μιλάει η κόρη μου. Είναι σημαντικό να συνειδητοποιείς τι κάνεις και να προσπαθείς να βελτιώσεις τη σχέση σου με το παιδί σου (...). Θα το ξαναέκανα πάντως. Εννοώ, αν κάνεις και του χρόνου τα εργαστήρια».

Γ10: «Με τις ασκήσεις που κάναμε, επειδή είναι βιωματικές, συνειδητοποίησα πράγματα που κάνω λάθος και προσπαθώ να αλλάξω. Δεν τα καταφέρνω πάντα. Δοκιμάζω πάντως κάποια από αυτά που κάναμε, μέσα στην οικογένεια.»

Στο τρίτο στάδιο, αυτό της κωδικοποίησης, η ερευνήτρια προσπάθησε να κατανοήσει το νόημα των αποσπασμάτων από τις απαντήσεις των γονέων, εντοπίζοντας πληροφορίες που συνάδουν με το τρίτο ερευνητικό ερώτημά της, και απέδωσε και έναν κωδικό, προσδιορίζοντας εννοιολογικά το κάθε απόσπασμα. Στην αρχική κωδικοποίηση, υπήρχαν περιπτώσεις όπου διατυπώθηκαν περισσότεροι από έναν κωδικοί στο ίδιο

απόσπασμα ή άλλες που επαναχρησιμοποιήθηκαν όμοιοι κωδικοί σε διαφορετικά αποσπάσματα, λόγω ίδιου νοηματικά περιεχομένου. Με γαλάζιο χρώμα σημειώνονται οι λέξεις ή οι φράσεις που οδήγησαν στη δημιουργία των αντίστοιχων κωδικών.

Πίνακας 16: Παράδειγμα αρχικής διαδικασίας κωδικοποίησης

Αποσπάσματα από τη συμμετοχική παρατήρηση	Κωδικοί
<p>Γ10: «Τώρα καταλαβαίνω πόσο πολύ δυσκολεύονται τα παιδάκια μας στις γιορτές, όταν λένε τα λόγια τους».</p> <p>Γ2: «Εγώ νομίζω για εμάς είναι πιο δύσκολο. Εκείνα συνέχεια παίζουν ότι είναι κάποιιοι άλλοι. Θέλω να πω όταν μεταμορφώνονται».</p> <p>Γ3: «Κι εγώ ένιωσα πολύ μεγάλη συγκίνηση με όλη την ατμόσφαιρα που δημιούργησες εδώ μέσα. Έτσι κάνεις με τα παιδάκια μας και κάθε φορά λένε για κάτι μαγικά. Τώρα καταλαβαίνω τι μου λέει ο γιος μου».</p> <p>Γ14: «Αγχώθηκα πολύ σήμερα. Δεν θέλω το παιδί μου να νιώσει έτσι σε μια τέτοια κατάσταση (...). Είναι δύσκολο».</p> <p>Γ7: «Θα πω ότι ο χώρος που βρισκόμαστε είναι πολύ σημαντικός για εμένα. Πρώτα γιατί είναι οικείος και το παιδί μου είναι εδώ κάθε μέρα πολλές ώρες. Και κάπως τώρα σαν να (...) μοιράζομαι τις στιγμές του. Πολύ χαίρομαι για αυτό».</p> <p>Γ4: «Ο λόγος, είναι η δύναμή σου, λέω στο παιδί μου. Μίλα από όποια θέση κι αν βρίσκεσαι».</p>	<p>-Δυσκολία έκθεσης μέσα από τον ρόλο</p> <p>-Γονική ενσυναίσθηση μέσα από τον ρόλο</p> <p>-Άγχος για την εξέλιξη των παιδιών</p> <p>-Περιβάλλον δράσης ως κοινός τόπος μοιράσματος εμπειριών με τα παιδιά</p>
Αποσπάσματα από την ομάδα εστίασης	Κωδικοί
<p>Γ8: «Κι εμένα η άσκηση με τα επίπεδα μου έμεινε πάρα πολύ και τα γράμματα που γράψαμε ως μάνα εγώ. Στην άσκηση με το ύψος, σκεφτόμουν πόσο δύσκολα υπερασπίστηκα τη γνώμη μου στο κάτω επίπεδο και γιατί να το κάνω αυτό. Εκεί σκεφτόμουν πολύ το παιδί μου που είναι πιο κοντό και με ακούει από ψηλά. Το γράμμα της μάνας ήταν δύσκολα συναισθηματικά επίσης (...), γιατί σκεφτόμουν όλα τα παιδιά, που χάνουν τις μανάδες τους».</p> <p>Γ6: «Για εμένα, κάθε δράση είχε κάτι διαφορετικό να πει. Όταν ένιωθα κουρασμένη, δεν άκουγα τίποτα. Όταν ήμουν ξεκούραστη, ένιωθα κάθε φορά διαφορετικά. Σε γενικές γραμμές, θεωρώ ότι όσα κάναμε, επειδή ήταν βιωματικά, μας βοηθούσαν να αντιληφθούμε αυτό που κάνουμε, γιατί</p>	<p>-Εμπόδια στην επικοινωνία ως δυσκολία ενσυναίσθητικής ικανότητας</p> <p>-Συγγραφή κειμένου ως τρόπος συναισθηματικής έκφρασης</p> <p>-Επισημαίνουν τη σημασία της βιωματικής εμπειρίας</p>

<p>το κάνουμε, πώς το κάνουμε και, ίσως, τι χρειάζεται να αλλάξουμε ο καθένας για τον εαυτό του, αν θέλουμε να έχουμε ανεβασμένη ενσυναίσθηση. Και πιο πολύ μας νοιάζει νομίζω για τα παιδιά μας. Ενώ για να τα καταλαβαίνουμε καλύτερα και να μπορούμε να τα βοηθάμε να αναπτυχθούν σωστά».</p> <p>Γ10: «Με τις ασκήσεις που κάναμε, επειδή είναι βιωματικές, συνειδητοποίησα πράγματα που κάνω λάθος και προσπαθώ να αλλάξω. Δεν τα καταφέρνω πάντα. Δοκιμάζω κάποια από αυτά που κάναμε, μέσα στην οικογένεια».</p> <p>Γ7: «Κι εγώ παρατηρώ πια περισσότερο τι κάνω, όταν μου μιλάει η κόρη μου. Είναι σημαντικό να συνειδητοποιείς τι κάνεις και να προσπαθείς να βελτιώσεις τη σχέση σου με το παιδί σου (...). Έτσι το βοηθάς και στις σχέσεις που κάνει με τους φίλους του»</p>	<p>-Συνειδητοποίηση της συμπεριφοράς τους απέναντι στα παιδιά κατά την αναστοχαστική διαδικασία</p> <p>-Συμβολή των γονέων στην ανάπτυξη των παιδιών</p> <p>-Συνειδητοποίηση λαθών</p>
--	--

Από την επεξεργασία όλων των αρχικών κωδικών (εδώ αναφέρονται κάποιοι ενδεικτικά), προέκυψαν οι τελικοί κωδικοί για το Γ ερευνητικό ερώτημα, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 17 και από τις δύο μεθόδους συλλογής δεδομένων, ώστε στη συνέχεια να ακολουθήσει η μετάβαση στα θέματα. Παράλληλα, η ερευνήτρια δημιούργησε μία λίστα με νοηματικές ενότητες, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του υπό μελέτη φαινομένου, εντάσσοντας μέσα σε αυτές τους κωδικούς για τη βαθύτερη ερμηνεία του.

Πίνακας 17: Τελική κωδικοποίηση Γ ερευνητικό ερώτημα

Νοηματικές ενότητες	Κωδικοί
Η σχέση γονέα-παιδιού	<ul style="list-style-type: none"> -Άγχος για την εξέλιξη των παιδιών -Εμπόδια στην επικοινωνία των γονέων ως δυσκολία ενσυναισθητικής ικανότητας -Κατανόηση των συναισθημάτων των παιδιών -Ενίσχυση διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών
Η ΔΤΕ ως μέσο έκφρασης	<ul style="list-style-type: none"> -Ανάληψη ρόλου -Δυναμική ομάδας

	-Περιβάλλον δράσης ως κοινός τόπος μοιράσματος εμπειριών με τα παιδιά -Δημιουργικότητα φανταστικών σεναρίων
Οφέλη βιωματικής εμπειρίας	-Σπουδαιότητα βιωματικής εμπειρίας στην κατανόηση των συναισθημάτων -Γονική ενσυναίσθηση μέσα από τον ρόλο και τη συγγραφή κειμένων
Αναστοχασμός	-Ανατροφοδότηση -Σπουδαιότητα της αναστοχαστικής διαδικασίας

Το τέταρτο στάδιο περιελάμβανε τη μετάβαση από τους τελικούς κωδικούς στα θέματα. Εδώ, η ερευνήτρια συγκέντρωσε όλους τους τελικούς κωδικούς ανά νοηματικές ενότητες και, μετά την επεξεργασία, τη συσχέτιση και την τροποποίησή τους, προχώρησε στη δημιουργία των τελικών θεμάτων για το Γ ερευνητικό ερώτημα.

Παρατηρώντας τον πίνακα 17, διαπιστώνεται ότι οι κωδικοί που αφορούν στη *βιωματική εμπειρία, την ανάληψη ρόλου, τη δυναμική της ομάδας, το περιβάλλον δράσης* και στη *σπουδαιότητα της αναστοχαστικής διαδικασίας* θα μπορούσαν να ενταχθούν στην ομπρέλα-Δραματική Τέχνη, καθώς αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της ΔΤΕ. Με την ενεργητική συμμετοχή και εμπλοκή των γονέων στη δημιουργία φανταστικών ή πραγματικών σεναρίων και καταστάσεων, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και τις δραματοποιήσεις, οι γονείς κατάφεραν να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και με τον αναστοχασμό στη δράση τους, να δώσουν νέα νοήματα στον τρόπο συμπεριφοράς τους. Η ερευνήτρια επισήμανε ότι οι συγκεκριμένοι κωδικοί θα μπορούσαν να ενοποιηθούν με εκείνους που αναδύθηκαν αναφορικά στο Α ερευνητικό ερώτημα και τους ενέταξε τελικά εκεί.

Επιπροσθέτως, οι κωδικοί που δημιουργήθηκαν για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης συγχωνεύτηκαν με κωδικούς του Β ερευνητικού ερωτήματος και εντάχθηκαν εκεί, για τη δημιουργία των τελικών θεμάτων του.

Συμπερασματικά, η θεματική ανάλυση, από τη συμμετοχική παρατήρηση και την ομάδα εστίασης, για το Γ ερευνητικό ερώτημα, κατέληξε σε δύο θέματα, όπως φαίνονται στον πίνακα 18.

Πίνακας 18: Τελικά θέματα Γ ερευνητικού ερωτήματος

Γ ερευνητικό ερώτημα	Θέματα
Πώς η συμμετοχή των γονέων στα εργαστήρια ΔΤΕ μπορεί να επηρεάσει τη σχέση με τα παιδιά τους;	<ol style="list-style-type: none"> 1. Βαθύτερη κατανόηση στις ανάγκες του νηπίου 2. Ενίσχυση του ρόλου της οικογένειας

Σε ακολουθία της παραπάνω διαδικασίας έγινε και η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων για τα υπόλοιπα δύο ερευνητικά ερωτήματα. Στον πίνακα 19 παρουσιάζονται συνολικά τα τελικά θέματα για κάθε ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 19: Τελικά θέματα Α, Β, Γ ερευνητικού ερωτήματος

Ερευνητικό ερώτημα	Θέματα- Υποθέματα
Α. Πώς η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια της γονικής ενσυναίσθησης;	<ol style="list-style-type: none"> 1. Βιωματική εμπειρία <ol style="list-style-type: none"> (α) Παιχνίδια ρόλων (β) Δυναμική της ομάδας (γ) Αναστοχασμός 2. Εμφύχωση
Β. Ποιοι παράγοντες της ενσυναίσθησης μπορούν να βελτιωθούν με τη συμμετοχή των γονέων στα εργαστήρια ΔΤΕ;	<ol style="list-style-type: none"> 1. Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων 2. Ενδιαφέρον για τους άλλους 3. Άγχος για τους άλλους
Γ. Πώς η συμμετοχή των γονέων στα εργαστήρια ΔΤΕ μπορεί να επηρεάσει τη σχέση με τα παιδιά τους;	<ol style="list-style-type: none"> 1. Βαθύτερη κατανόηση στις ανάγκες του νηπίου 2. Ενίσχυση του ρόλου της οικογένειας

5.4.3. Περιγραφική έκθεση ποιοτικών ευρημάτων

Το πέμπτο στάδιο της μεθόδου της θεματικής ανάλυσης αναφέρεται στην περιγραφική έκθεση των ποιοτικών ευρημάτων. Εδώ, εκθέτονται τα θέματα και τα υποθέματα, που αναδείχθηκαν και δίνουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Παρακάτω, παρουσιάζονται περιληπτικά τα ευρήματα για κάθε ερευνητικό ερώτημα ξεχωριστά.

5.4.3.1. Ευρήματα Α ερευνητικού ερωτήματος

Σχετικά με το Α ερευνητικό ερώτημα τα δύο θέματα που δημιουργήθηκαν ήταν 1) η Βιωματική εμπειρία, με τα υποθέματα α) παιχνίδια ρόλων, β) δυναμική της ομάδας και γ) αναστοχασμός, και 2) Εμφύχωση.

Οι γονείς στην πρώτη συνάντηση είχαν δηλώσει ότι δεν είχαν συμμετάσχει σε κάποιο παρόμοιο θεατρικό πρόγραμμα, με εξαίρεση μία μητέρα, και δεν έκρυψαν την αγωνία τους. Υποψιάζονταν ότι χρειάζεται να έχουν ενεργή στάση στη διαδικασία και στην αρχή φάνηκαν συγκρατημένα ενθουσιασμένοι. Το γεγονός ότι βρίσκονταν σε ένα γνώριμο περιβάλλοντα χώρο και μάλιστα στην τάξη του παιδιού τους συνέβαλλε θετικά στην εύθυμη διάθεσή τους. Επίσης, κάποιοι είχαν ήδη αναπτύξει φιλικούς δεσμούς μεταξύ τους, ενώ παράλληλα γνώριζαν την εμφυχώτρια ως δασκάλα του παιδιού τους. Οι παραπάνω συνθήκες συνέβαλλαν, ώστε να δημιουργηθεί από την αρχή ένα οικείο και φιλικό κλίμα στην ομάδα. Χαρακτηριστικά, στην αρχή της πρώτης παρέμβασης αναφέρουν ότι:

Π1. Γ2 «...πρώτη φορά συμμετέχω σε ομάδα. Έχω αγωνία, αλλά νομίζω θα περάσουμε καλά».

Γ4 «Χαίρομαι που είμαι εδώ. Δεν το έχω ξανακάνει. Αποφάσισα να έρθω επειδή ήσουν εσύ και σε ξέρω κάπως. Ελπίζω να μη μας ζητήσεις τίποτα τρελό (γέλια)».

Γ10 «Εγώ ήρθα για να διασκεδάσω και ελπίζω να έρθω και την επόμενη φορά (γέλια)».

Γ3 «Είναι ωραίο που είμαι στον χώρο που περνάει καθημερινά το παιδί μου. Σαν να τον μοιραζόμαστε τώρα».

Από το πρώτο εργαστήριο, λοιπόν, κλήθηκαν να αναλάβουν ρόλους, να δημιουργήσουν σενάρια, να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν. Η πρώτη επαφή με τη δραματική τέχνη, αν και δυσκόλεψε αρκετά τους γονείς κυρίως στο σημείο της

έκθεσης μέσα από τον ρόλο, τους βοήθησε να αντιληφθούν ότι θα είναι μια βιωματική, συμμετοχική, συνεργατική διαδικασία και οι περισσότεροι το αποδέχτηκαν ευχάριστα. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

Γ8 «Ζορίστηκα λίγο με την έκθεση».

Γ4 «Στην αρχή με έπιασε πανικός, που έπρεπε να ανέβω στη σκηνή».

Γ6 «Αν και δυσκολεύτηκα με τον ρόλο, μου άρεσε όλο αυτό».

Στα εργαστήρια που ακολούθησαν, οι γονείς δεν παρέλειπαν κάθε φορά να επισημαίνουν πόσο σημαντική είναι η εμπειρία που αποκτούν για τον εαυτό τους, κάνοντας πράγματα. Προηγουμένως, ήθελαν να γνωρίζουν τη στοχοθεσία των δράσεων, ώστε να μπορούν να αποδώσουν ένα προσωπικό νόημα η καθεμιά στις πράξεις της και έπειτα να μπουν στο δραματικό παιχνίδι. Μπαίνοντας σε διαφορετικούς ρόλους και βιώνοντας διαφορετικές καταστάσεις, αντιλαμβάνονταν τη στάση και τη συμπεριφορά τους απέναντι στους άλλους. Ο ρόλος ήταν «το μαγικό κλειδί της έκφρασης και της γνώσης» είχε πει μία από τις μητέρες, αφού, όταν κατάφερναν και έμπαιναν με «ψυχή και σώμα» (είχε προσθέσει μία άλλη), μπορούσαν να συναισθανθούν τους άλλους πολύ καλύτερα. Σχετικά με το βίωμα και τον ρόλο ανέφεραν:

Π2, Γ1: «Ένιωσα ότι πραγματικά ήμουν μέσα σε ένα μουσείο και όλοι με θαύμαζαν. Σκέφτομαι ότι ήταν αλήθεια μαγικό».

Γ3: «Κι εγώ ένιωσα πολύ μεγάλη συγκίνηση με όλη την ατμόσφαιρα που δημιούργησες εδώ μέσα. Έτσι κάνεις με τα παιδάκια μας και κάθε φορά λένε για κάτι μαγικά. Τώρα καταλαβαίνω τι μου λέει ο γιος μου».

Π3, Γ9: «Δυσκολεύτηκα να είμαι το παιδί που όλοι με κοιτούν παράξενα. Μάλλον μπήκα για τα καλά στον ρόλο μου».

Π4, Γ2: «Παρατηρώ πώς όταν είμαι εδώ είμαι πολύ συγκεντρωμένη, σαν να μην υπάρχει ο έξω χώρος. Δεν φημίζομαι για τη συγκέντρωσή μου. Μου αρέσει που κάνουμε διαφορετικά πράγματα, είτε με το σώμα είτε με τον λόγο...και μαθαίνω πράγματα για εμένα».

Π5, Γ14: «Σήμερα κατάφερα να μπω ολόκληρη μέσα στον ρόλο. Τώρα καταλαβαίνω κάποια λάθη που κάνω με τους άλλους και δεν μπορώ να συνεννοηθώ κάποιες φορές».

Π6, Γ7: «Δεν περίμενα ποτέ ότι μια άσκηση θα με προβληματίσει τόσο. Τελικά, πρέπει να είμαστε πιο προσεκτικοί στον τρόπο που επικοινωνούμε».

Π7, Γ4: «Σκέφτομαι ακούγοντας το τέλος της ιστορίας, πώς θα ένιωθε αυτό το παιδί. Είναι τόσο πολύ στενάχωρο».

Π8, Γ7: «Εγώ πάλι αν θυμηθώ πώς ήμουν στην αρχή. Δηλαδή, που ντρεπόμουν πολύ, σήμερα πρώτη ανέβηκα στη σκηνή. Νομίζω πώς αν δεν είχαμε τη μεγάλη διακοπή των μαθημάτων, θα μας ευνοούσε ακόμα περισσότερο».

Π10 Γ5: «Νομίζω ότι σήμερα μέσα από τη δυσκολία ή και αποτυχία μπορούμε να κρατήσουμε πολλά σημαντικά πράγματα για εμάς και τους άλλους».

Από τα μέσα περίπου των παρεμβάσεων, όλα τα μέλη των συμμετεχόντων είχαμε καταφέρει να δημιουργήσουμε μια «δυνατή ομάδα», όπως έλεγαν χαρακτηριστικά, που συνεργάζεται, ενθαρρύνει, μοιράζεται και συναισθάνεται. Η διάδραση και η συνεργασία των γονέων για την επίλυση ενός κοινού προβλήματος, π.χ., Π6, Δραστηριότητα «Και όμως λειτουργεί...» ή Π10, Δραστηριότητα «Και τώρα τι κάνουμε;», ενεργοποιούσε τις νοητικές λειτουργίες τους. Η πρόκληση να δημιουργήσουν φανταστικά περιβάλλοντα π.χ., το δάσος, το καράβι, ανέδειξε τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, αναπτύσσοντας τις αισθητηριακές τους λειτουργίες. Παρατηρούσαν και σχολίαζαν τον εαυτό τους και τους άλλους σε κάθε δράση, ενεργοποιώντας όλες τις ανθρώπινες λειτουργίες και βιώνοντας τη συγκίνηση και το μοίρασμα μέσα στην ομάδα. Για τη δυναμική της ομάδας από τις σημειώσεις πεδίου ενδεικτικά καταγράφηκαν:

Π4, Γ2: «Δεν έχω λόγο να ντρέπομαι να μιλώ για εμένα. Δεν νιώθω εδώ μέσα ότι θα με κρίνετε».

Γ4: «Ανακάλυψα ότι όλες σας έχετε μεγάλη υπομονή τις στιγμές που εγώ σας χαλάω τη δράση. Σας ευχαριστώ πολύ!».

Π5, Γ10: «Νιώθουμε πια τόσο άνετα μεταξύ μας, που δεν δυσκολευόμαστε να επικοινωνήσουμε. Καταλαβαίνουμε αρκετά καλά η μία την άλλη».

Π6, Γ8 «Έχω ξαναπεί ότι νιώθω, ότι επειδή μας ενώνει όλες, ότι είμαστε μαμάδες, είναι δηλαδή, το κοινό μας στοιχείο, είναι πολύ δυνατό, που όλες μας προσπαθούμε να μάθουμε κάτι εδώ μέσα, που θα είναι καλό και για τα παιδιά μας. Οπότε μαθαίνουμε η μία από την άλλη. Και διασκεδάζουμε ταυτόχρονα».

Π7, Γ6: «Δεν με δυσκόλεψε που αδιαφορούσα, γιατί ήμασταν όλες μαζί. Ένιωθα, δηλαδή, σαν να προστατεύομαι από την ομάδα. Αν ήμουν μόνη, όπως πριν, θα ένιωθα πολύ άσχημα να μην της δίνω σημασία».

Π8, Γ1 ««Εγώ συνειδητοποιώ κάθε φορά πόσα πολλά παίρνω φεύγοντας από εδώ. Και πόσο τυχερή νιώθω που είμαι σε αυτή την ομάδα. Σήμερα γέλασα πολύ, αλλά και συγκινήθηκα πολύ».

Π9, Γ1: «Σήμερα πήρα ένα μεγάλο δώρο εδώ μέσα. Σας ευχαριστώ πολύ όλες που ήσασταν κοντά μου». Η ίδια μητέρα θα αναφέρει στην ομαδική συνέντευξη:

«Εμένα με βοήθησε πολύ και όλο αυτό, γιατί ναι μεν τώρα δουλεύω με τον εαυτόν μου, αλλά εδώ ήταν το πρακτικό κομμάτι, εννοώ το βιωματικό που με βοήθησε ακόμα παραπάνω. Ένιωσα ότι βγήκα καλύτερος άνθρωπος από αυτό. Ευχαριστώ πολύ μέσα από την καρδιά μου, όχι μόνο τη Νένα που ήταν απίστευτα διακριτική, σχετικά με εκείνο το εργαστήριο που κάναμε, γιατί για εμένα ήταν πάρα πάρα πάρα πάρα πολύ δυνατό. Και όσες κοπέλες βρισκόντουσαν εκείνη τη στιγμή που βίωνα τη δυσκολία μου, αισθανόμουν από όλες μια μεγάλη αγκαλιά και αυτό δεν θα το ξεχάσω ποτέ στη ζωή μου πραγματικά (κλάμα), μου κάνατε πάρα πολύ καλό. Ελευθερώθηκα. Και χάρηκα που ήσασταν μαζί, γιατί ενώ θα έπρεπε να ήταν η οικογένειά μου υποτίθεται, εσείς γίνατε η οικογένειά μου και αυτό μου άρεσε πάρα πολύ και πραγματικά βλέπω πια με άλλο μάτι τον συνάνθρωπο. Πραγματικά όμως».

Ο αναστοχασμός, επίσης, ήταν εκείνο το σημείο συνάντησης στην ομάδα, που μέσω της συζήτησης, σχετικά με όσα είχαν βιώσει, αντιληφθεί, συνειδητοποιήσει, συναισθανθεί μέσα στη δραματική διαδικασία, οι γονείς κατευθύνονταν προς μια αλλαγή θέασης της ίδιας της ζωής τους. Και αυτό επηρέαζε θετικά, όπως είχαν επισημάνει, και τις σχέσεις τους μέσα στην οικογένεια. Μάλιστα, πολλές φορές είχαν συμφωνήσει στην άποψη που εκφράστηκε ότι «...η ανάλυση που κάνουμε κάθε φορά στο τέλος των ασκήσεων, μέσα από τη συζήτηση εκείνη τη στιγμή, νομίζω μας βοηθάει να κατανοήσουμε περισσότερο τι κάνουμε και πώς το κάνουμε. Και τι χρειάζεται να αλλάξουμε».

Τέλος, η εμπύχωση, ήταν ένα από τα θέματα που συχνά αναφέρονταν από τους γονείς. Σχολίαζαν για τη στάση και τη συμπεριφορά της ερευνήτριας-εμπυχωτριάς, που κάθε φορά τους ενθάρρυνε και με έντονη διάθεση τους παρέσυρε να αφεθούν και να μπουκ στην δραματική διαδικασία, ακόμη και όταν ένιωθαν κουρασμένοι. Η στάση ενεργητικής ακρόασης που κρατούσε η ερευνήτρια σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων είχε θετική ανταπόκριση, ώστε οι γονείς να αισθάνονται εμπιστοσύνη και ασφάλεια να εκφραστούν ελεύθερα. Στην ομαδική συνέντευξη σε σχετική ερώτηση απάντησαν:

Γ2 «... σε σχέση με εσένα μου άρεσε που σε κάθε μάθημα μας ενθάρρυνες, ήσουν χαμογελαστή, μας μετέδιδες την ενέργειά σου. Ακόμα κι όταν εμείς ήμασταν κουρασμένες, αμέσως μας ξεσήκωνες».

Γ4: «...είχες ένα μαγικό ραβδί. Με το που μπαίναμε μέσα, τα ξεχνούσαμε όλα».

Γ6: «...νομίζω για εσένα, Νένα, το σημαντικό είναι, εγώ που ήμουν η πιο αρνητική σε αυτό το πράγμα... ήμουν αρνητική στην όλη φάση, όχι σε κάποιον άνθρωπο, το γεγονός ότι δεν αποχώρησα με ελαφρά πηδηματάκια δείχνει ότι η δική σου ενσυναίσθηση βοήθησε να λειτουργήσει αυτή η ομάδα. Αντιμετώπισες τον καθένα έτσι όπως έπρεπε να τον

αντιμετωπίσεις...άρα εγώ νομίζω όλη η ομάδα λειτούργησε, γιατί ακριβώς εσύ εφάρμοσες την ενσυναίσθηση, πάρα πολύ πετυχημένα».

G10: «Μπαίναμε κάποιες φορές μέσα και ήμασταν όλες με μούτρα κατεβασμένα, κουρασμένες. Και η Νένα ήταν πάμε κορίτσια μου, σηκωθείτε, ελάτε να παίζουμε, να δημιουργήσουμε. Κι εμείς κοιταζόμασταν και σε λίγο μας παρέσυρε να ξεκινήσουμε. Μας ξεσήκωνε και μας ενθάρρυνε πολύ, κάθε στιγμή».

G7: «Εγώ θα πω ήσουν εξαιρετική εμπυχώτρια. Η ενέργειά σου και το πάθος σου με εξέπληξαν και σκέφτηκα πόσο τυχερό είναι το παιδί μου που σε έχει και δασκάλα. Η διακριτικότητά σου και η ευελιξία σου προς τον καθένα, με έκαναν να νιώσω εμπιστοσύνη και για αυτό ήμουν τόσο εκφραστική και στην ομάδα. Μας άκουγες πολύ και μας καταλάβαινες και μας ένιωθες και αυτό είναι σημαντικό να το προσέξουμε ως παράδειγμα ενσυναίσθησης».

Συμπερασματικά, σχετικά με το Α ερευνητικό ερώτημα, αποδεικνύεται μέσα από τη θεματική ανάλυση ότι η έρευνα πέτυχε τον στόχο της. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, ως δυναμική διαδικασία που συνδέει τη ζωή με το δράμα μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, τη δημιουργία σεναρίων, τις δραματοποιήσεις κ.λπ., αποτελεί τον πιο ισχυρό τρόπο προσωπικής και κοινωνικής μάθησης, σε κάθε ηλικιακή φάση του ανθρώπου (Τσιάρας, 2014: 14-15). Και οι συγκεκριμένοι γονείς αναμφίβολα απέκτησαν θετική εμπειρία με τη συμμετοχή τους στην ομάδα Δραματικής Τέχνης.

5.4.3.2. Ευρήματα Β ερευνητικού ερωτήματος

Σχετικά με το Β ερευνητικό ερώτημα, τα θέματα που αναδείχθηκαν ήταν η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, το ενδιαφέρον για τους άλλους και το άγχος για τους άλλους. Τα συγκεκριμένα θέματα σχετίζονται με την έννοια της ενσυναίσθησης του υπό μελέτη φαινομένου. Στην ουσία, η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων σχετίζεται με τη γνωστική ενσυναίσθηση και το ενδιαφέρον και άγχος για τους άλλους, με τη συναισθηματική ενσυναίσθηση, όπως έχει αναλυθεί στο πρώτο μέρος της εργασίας. Υπενθυμίζουμε ότι για το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε και το ερωτηματολόγιο, ως ποσοτικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, για τη μέτρηση της γενικής ενσυναίσθησης των γονέων.

Οι γονείς στην πρώτη παρέμβαση, μέσα από τη δραστηριότητα «Πώς το σκέφτεσαι», περιέγραψαν με λίγα λόγια τι είναι η ενσυναίσθηση για τον καθένα. Ενδεικτικά σχολίασαν ότι ενσυναίσθηση είναι:

Π1, Γ2: «Να μπορείς να νιώθεις αυτό που νιώθουν οι άλλοι».

Γ4: «Να ταυτίζεσαι με τα συναισθήματα του άλλου».

Γ5: «Να καταλαβαίνεις τι νιώθει ο άλλος, αλλά πιο σημαντικό να νιώθεις όπως ο άλλος».

Γ6: «Να μπαίνεις στα παπούτσια του άλλου, συναισθηματικά κυρίως».

Παρατηρήθηκε ότι οι γονείς σαν να υποβάθμιζαν ή δεν γνώριζαν την ύπαρξη της γνωστικής ενσυναίσθησης, αφού οι απαντήσεις τους επικεντρώθηκαν κυρίως στην ικανότητα του ατόμου να ταυτίζεται συναισθηματικά με τους άλλους. Η ερευνήτρια θεώρησε ότι υπάρχει σύγχυση σχετικά με την έννοια της ενσυναίσθησης όσον αφορά στα δύο βασικά είδη της (συναισθηματική-γνωστική) και τη σημασία τους στη γενική ενσυναίσθηση του ατόμου. Με το σχεδιασμό στοχευμένων ασκήσεων και δραματικών τεχνικών έγινε προσπάθεια να εμπλουτισθούν οι γνώσεις τους μέσα από τη βιωματική εμπειρία, για την καλύτερη κατανόηση της έννοιας. Από την ομαδική συνέντευξη, ένα μεγάλο μέρος των γονέων φάνηκε ότι ήταν σε θέση πια να διακρίνει τη γνωστική ενσυναίσθηση και τη σπουδαιότητά της στην ενσυναισθητική ικανότητα του ατόμου στην ερώτηση: *«Θα μπορούσες τώρα να μου περιγράψεις τι είναι για εσένα η ενσυναίσθηση;»*. Από τις απαντήσεις τους, σημειώθηκαν τα εξής:

Γ2: «Είναι ένας συνδυασμός πραγμάτων. Πολυπαραγοντικό ας πούμε, αν μπορώ να το πω, που θέλει αρκετή δουλειά».

Γ4: «Για μένα η ενσυναίσθηση σημαίνει συρρικνώνω το εγώ μου. Το εγώ με κεφαλαία... Το κάνω λίγο πιο μικρό -κάνω ένα βήμα πίσω- και αρχίζω να μπαίνω λίγο στη θέση του άλλου. Και με συναίσθημα περισσότερο, ε; Και να αρχίζω περισσότερο να ακούω, να αντιλαμβάνομαι και να προσπαθώ να βάλω εμένα στη θέση του άλλου, χωρίς όμως να ταυτιστώ (έμφαση), αλλά αντίθετα να προσφέρω και να βρω ένα κοινό σημείο επαφής».

Γ5: «... είναι να προσπαθήσω να καταλάβω τι τελικά θέλει να μου πει ο άλλος. Και να φιλτράρω λίγο αυτό που παίρνω από τις δύο επικοινωνίες ή από τις τρεις επικοινωνίες και να καταλάβω τι τελικά θέλει να μου πει, έτσι ώστε να λειτουργήσω ανάλογα. Και μετά να είμαι σε θέση να τον συναισθανθώ κιόλας».

Γ7: «...είναι να μπορούμε να κατανοούμε κάποιες αντιδράσεις, κάποιες συμπεριφορές, να μπορούμε μετά να μπαίνουμε μέσα στον άλλον συναισθηματικά και να μην κρίνουμε με την πρώτη ματιά, με το πρώτο άκουσμα, με την πρώτη λέξη που θα πει, να μην τον κρίνουμε και να μην αντιδράμε απότομα».

Ενδιαφέρον παρουσίασαν τα ευρήματα από τη θεματική ανάλυση, σχετικά με το ενδιαφέρον για τους άλλους. Οι γονείς, σε όλη τη διάρκεια των εργαστηρίων, έδειχναν

αρχικά μεγάλο ενδιαφέρον και συμπάθεια μεταξύ τους σαν ομάδα. Οι δράσεις που υλοποιήθηκαν προς αυτήν την κατεύθυνση (ασκήσεις γνωριμίας, εμπιστοσύνης, συνεργασίας, αποδοχής) δημιούργησαν μια ομάδα, που τα μέλη της ενδιαφέρονταν ουσιαστικά και με αγάπη ο ένας για τον άλλον. Επίσης, στα παιχνίδια ρόλων, μπορεί να μην κατάφερναν πάντα να μπουν στη θέση των ηρώων, λόγω φόβου και ντροπής στην έκθεση (κυρίως στις πρώτες τέσσερις παρεμβάσεις) ή κουραστικής διάθεσης της μέρας, όμως έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στους χαρακτήρες, στην προσπάθειά τους να τους αναλύσουν και να τους κατανοήσουν. Συγκεκριμένα έχουν αναφέρει:

Π1, Γ10: «Μου άρεσε που έμαθα για την ιστορία του ονόματός της Γ2. Συνειδητοποίησα ότι έχουμε κάπως κοινή ιστορία και τη γνώρισα καλύτερα».

Π3, Γ5: «Δυσκολεύτηκα να είμαι το παιδί που όλοι με κοιτούν παράξενα».

Π2, Γ9: «Στην αρχή ντρεπόμουν ως γλύπτι. Μόλις είδα τη χαρά στο πρόσωπο της Γ3 ως γλύπτης, χάρηκα κι εγώ μαζί της».

Π5, Γ4: «Εγώ κοιτούσα τη Γ5, που κινούνταν σαν υπέροχος κύκνος και σκεφτόμουν, που μας έλεγε στα πρώτα μαθήματα, πόσο δυσκολεύεται να εκφραστεί, πόσο ντρέπεται. Και τώρα ήταν υπέροχη».

Π7, Γ11: «Ένιωσα άσχημα που δεν μπορούσα να την κοιτάζω. Της έριχνα κλεφτές ματιές για να της δώσω θάρρος να συνεχίσει».

Π8, Γ14: «Σκεφτόμουν σήμερα πολύ όλους αυτούς τους ανθρώπους. Σε δύσκολες εποχές έγιναν τόσο σπουδαίοι».

Τέλος, αναφορικά με το άγχος για τους άλλους, η ερευνήτρια από τις σημειώσεις πεδίου και από την ομαδική συνέντευξη διαπίστωσε ότι οι γονείς, περιόρισαν αρκετά την ανησυχία και το άγχος που ένιωθαν για τους άλλους και κυρίως για τα παιδιά τους, στον τρόπο που συμπεριφέρονται και εκφράζουν την ενσυναίσθησή τους. Θεώρησε ότι, με τη νέα γνώση που κατέκτησαν μέσα από τη δραματική διαδικασία, οι γονείς ένιωθαν περισσότερο καθησυχασμένοι στον τρόπο που μπορούν να δοκιμάσουν να αλλάξουν τη στάση και τη συμπεριφορά τους απέναντι στους άλλους.

Εν κατακλείδι, σχετικά με το Β ερευνητικό ερώτημα, τα ευρήματα της ποιοτικής ανάλυσης απέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού οι γονείς παρουσίασαν μεγάλη βελτίωση στη γνωστική και συναισθηματική τους ικανότητα, σε συνολικό επίπεδο, όπως διαπιστώθηκε από τα λεγόμενά τους. Μέσα από τις στοχευμένες βιοματικές δραστηριότητες των παρεμβάσεων, οι γονείς κατανόησαν αρκετά καλά την έννοια της ενσυναίσθησης και φάνηκε να είναι σε ευνοϊκότερη θέση πια, ώστε να μπορούν να την εφαρμόζουν με τα άτομα που σχετίζονται.

5.4.3.3. Ευρήματα Γ ερευνητικού ερωτήματος

Τα θέματα που αναδείχθηκαν από τη θεματική ανάλυση για το Γ ερευνητικό ερώτημα ήταν η βαθύτερη κατανόηση των αναγκών του νηπίου και η ενίσχυση της οικογένειας.

Οι γονείς με τη συμμετοχή τους στη δραματική διαδικασία, μέσα από την ανάληψη ρόλου, τη δημιουργία φανταστικών ή και πραγματικών σεναρίων, τη δραματοποίηση, μπόρεσαν να κατανοήσουν τη στάση και τη συμπεριφορά τους σε διαφορετικές καταστάσεις που βιώνουν, στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν και να συναισθανθούν τους άλλους. Έχοντας ένα διαμορφωμένο σύστημα αξιών, τους δόθηκε η δυνατότητα, μέσα από τη βιοματική εμπειρία, να αναστοχαστούν και να επαναπροσδιορίσουν τις αντιλήψεις και τις πράξεις τους μέσα στην καθημερινότητα.

Σε επόμενο βήμα, συνειδητοποίησαν ότι για να είναι αποτελεσματικοί στο μέγλωμα των παιδιών τους, χρειάζεται συνεχώς να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση στις ανάγκες των παιδιών, ώστε να τα ενισχύουν στη σχέση με τον εαυτό τους και με τους άλλους. Έδειχναν να κατανοούν πλέον καλύτερα τα συναισθήματα των παιδιών τους, να τα αποδέχονται και να έχουν ενεργοποιηθεί σχετικά με την προαγωγή της συναισθηματικής τους ανάπτυξης. Πολλές φορές, όλες οι μητέρες χρησιμοποίησαν τις φράσεις:

«Τώρα καταλαβαίνω τι μου έλεγε το παιδί μου» ή

«Τώρα μπορώ να νιώσω το συναίσθημά του, όταν...».

Επίσης, αναφέρθηκαν:

Π6, Γ4: «Δοκίμασα με το παιδί μου να κάνω εκείνη την άσκηση...».

Π6, Γ8: «Τώρα πια κάνω αυτό που έμαθα και βλέπω ότι μπορώ να επικοινωνήσω καλύτερα με το παιδί μου».

Π7, Γ6: «Προσπαθώ να ενισχύσω την κόρη μου, ώστε να συνεργάζεται με τους φίλους της με ενσυναίσθηση». Ακόμη, ειπώθηκαν:

Π9, Γ10: «Η συνειδητοποίηση των λαθών μου μέσα από τα εργαστήρια είναι μια κατάκτηση για όλη την οικογένεια».

Π10, Γ11: «Δεν είναι εύκολο πάντως να διορθώσεις όλες τις κινήσεις σου. Όμως έχω κρατήσει πολλά πια, που προσπαθώ για όλη μου την οικογένεια».

Ομαδική συνέντευξη, Γ9: «Έχω μάθει από τις ασκήσεις που κάναμε να παρατηρώ λίγο περισσότερο τους ανθρώπους και προσπαθώ κι εγώ όταν θα κάνω κάποια συζήτηση, ακόμη και με το αγοράκι μου, να είμαι απόλυτα συγκεντρωμένη σε αυτό που μου λέει. Μου λέει ας πούμε: «Μαμά θέλω αυτό». Αυτό που κάνω πια είναι να αφήνω τα πάντα, γονατίζω για να έρθω στο ύψος του και του μιλάω. Με έχει βοηθήσει τουλάχιστον να επικοινωνήσω περισσότερο με το παιδί μου και να νιώθω τι έχει ανάγκη να μου πει εκείνη τη στιγμή».

Από τα όσα ελέχθησαν, αντιλαμβάνεται κάποιος ότι οι παρεμβάσεις άσκησαν θετική επιρροή σε ολόκληρο το οικογενειακό σύστημα. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους γονείς σε προσωπικό επίπεδο μεταβιβάστηκε και στις σχέσεις μέσα στην οικογένεια. Μάλιστα, αρκετές μητέρες ήταν εκείνες που συμφώνησαν στην άποψη της Γ3, όπως ειπώθηκε στην ομαδική συνέντευξη: *«Αν με ρωτούσε κάποιος για αυτό το πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης, θα έλεγα ότι πρέπει τουλάχιστον μία φορά στη ζωή του ένα γονιός να συμμετέχει, για να συνειδητοποιήσει πράγματα για τον εαυτό του και πάρα πολλά για το παιδί του».*

Τέλος, συμφώνησαν ότι θα έπρεπε τα σχολεία να προωθούν βιωματικές δράσεις με γονείς στο πλαίσιο συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, με στόχο τη βελτίωση των σχέσεων ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Κεφάλαιο 6^ο: Τελικά συμπεράσματα και συζήτηση αποτελεσμάτων

6.1. Ερμηνεία ερευνητικών αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει αν ένα πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση θα καλλιεργούσε την ενσυναίσθηση των γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας με τη συμμετοχή τους σε αυτό. Κάνοντας μια επισκόπηση στα βασικά ερωτήματα –όπως διαμορφώθηκαν από το σκοπό της έρευνας–, ώστε να διαπιστώσουμε το κατά πόσο η έρευνα επετεύχθη, χρειάζεται να εξετάσουμε συνολικά πώς ανταποκρίθηκαν τα δεδομένα προς αυτήν την κατεύθυνση.

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα αν η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να αξιοποιηθεί στην ενίσχυση της γονικής ενσυναίσθησης, τα συμπεράσματα ήταν θετικά ως προς την ποιοτική έρευνα. Οι γονείς ήρθαν για να συμμετάσχουν στα θεατρικά εργαστήρια, αγνοώντας κατά πολύ τη φύση του προγράμματος. Ως ενήλικες έχουν ήδη αναπτύξει στρατηγικές στον τρόπο μάθησης, και επιπλέον, πολλές συμπεριφορές και αντιλήψεις τους είναι καλά παγιωμένες (Rogers, 1998: 102-105). Από την αρχή όμως, έδειξαν ενδιαφέρον στη διαφορετική προσέγγιση της γνώσης. Η βιωματική δραστηριότητα των γονέων με την καθοδήγηση της εμπυχώτριας τους έδωσε τη δυνατότητα να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, να αναπαραστήσουν φανταστικές καταστάσεις και να αναστοχαστούν πάνω στη δράση τους. Τα παιχνίδια ρόλων συνέβαλαν σημαντικά στη σύνδεση φανταστικού-πραγματικού κόσμου και κατά συνέπεια στην κατανόηση της στάσης και συμπεριφοράς των γονέων, ως προς τον προσδιορισμό της έννοιας της ενσυναίσθησης. Μέσω της ομάδας ανέπτυξαν συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη, ανακάλυψαν νέες γνώσεις σχετικά με το αντικείμενο μελέτης και ενίσχυσαν την ενσυναίσθησή τους σε προσωπικό επίπεδο. Άλλωστε, η ομαδική φύση του δράματος, προωθεί σε μια κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανταλλαγή (Τσιάρας, 2016: 41) και οι συγκεκριμένοι γονείς φάνηκαν ενθουσιασμένοι που το βίωσαν. Φυσικά, τα θετικά αποτελέσματα της αξιοποίησης του δράματος στην ενσυναίσθηση των γονέων αποδεικνύονται και συνδυαστικά με τα ποσοτικά ευρήματα, αφού έρχονται να συμπληρώσουν τη γενική στοχοθεσία.

Έτσι, αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα που εξέταζε ποιοι παράγοντες της ενσυναίσθησης θα βελτιωθούν με τη συμμετοχή των γονέων στις παρεμβάσεις, τα ποσοτικά δεδομένα επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Από τη στατιστική ανάλυση των

στοιχείων του ερωτηματολογίου, η γνωστική ενσυναίσθηση των γονέων σημείωσε συνολικά –με την εξέταση των δύο παραγόντων της– σημαντική βελτίωση μετά τη συμμετοχή των γονέων στα εργαστήρια. Από τη θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, διαπιστώθηκε η σύγκλιση των αποτελεσμάτων.

Οι γονείς μέσα από τη δραματική εμπειρία βελτίωσαν τη γνωστική τους ενσυναίσθηση, που σχετίζεται με την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των συνομιλητών τους, συνολικά και στους δύο παράγοντες προς εξέταση. Μέσα από το δραματικό παιχνίδι, ενισχύθηκαν σημαντικά, ώστε να βλέπουν περισσότερο από την σκοπιά του άλλου (ανάληψη προοπτικής του άλλου) και, επιπροσθέτως, με το εκφραστικό εργαλείο του ρόλου σε διαφορετικές μεταμορφώσεις ηρώων και χαρακτήρων ενίσχυσαν την ικανότητά τους να ταυτίζονται συναισθηματικά και με τις συμπεριφορές τους (φαντασιακή ενσυναίσθηση).

Ιδιαίτερα εντυπωσιακά ήταν τα αποτελέσματα σχετικά με τη συναισθηματική ενσυναίσθηση των γονέων, δηλαδή την ικανότητά τους να βιώνουν τα συναισθήματα του συνομιλητή τους. Συγκεκριμένα, στον παράγοντα ενσυναίσθητο ενδιαφέρον, η ερευνήτρια εντόπισε διαφορές στα ευρήματα μεταξύ της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας. Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων για την πειραματική ομάδα των γονέων δεν εμφάνισε σημαντικές μεταβολές στον μέσο όρο στην υποκλίμακα ενσυναίσθητο ενδιαφέρον, μετά τις παρεμβάσεις. Αντίθετα, τα ποιοτικά ευρήματα οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι οι γονείς από την ενεργητική τους συμμετοχή στις δραματικές δραστηριότητες ανέπτυξαν συναισθήματα ενδιαφέροντος και συμπάθειας, τα οποία αρχικά διαφαίνονταν πάνω στους χαρακτήρες που ενσάρκωναν και στη συνέχεια μετατοπίζονταν στον εαυτό τους, την ομάδα και στο ευρύτερο περιβάλλον τους.

Στην προσπάθειά της να κατανοήσει τους λόγους που συνέβαλαν στη διαφορά των ποιοτικών με τα ποσοτικά ευρήματα, αναφορικά με τη συναισθηματική ενσυναίσθηση των γονέων της έρευνας, η ερευνήτρια κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γονείς μάλλον δεν απάντησαν με προσοχή στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, καθώς κάποιες από αυτές, όπως εντόπισε στη στατιστική ανάλυση, είχαν αντίθετη νοηματικά κατεύθυνση, και αυτό μπέρδευσε τους γονείς. Γενικά, η ερευνήτρια θεώρησε ότι η έρευνα κατάφερε με έναν τρόπο να δώσει απαντήσεις και στο Β ερευνητικό ερώτημα και μάλιστα με θετικό πρόσημο.

Ομόφωνα και καταφατικά ήταν τα πορίσματα της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης σχετικά με τον παράγοντα προσωπικό άγχος. Οι γονείς, δεν έκρυψαν την αγωνία και το άγχος τους ερχόμενοι στα εργαστήρια Δραματικής Τέχνης, όσον αφορά τη

φύση τους και τη δική τους θέση και πράξη μέσα σε αυτά. Φόβο και άγχος παρουσίασαν, ακόμη, κυρίως στις πρώτες συναντήσεις, όταν εκτίθονταν πάνω στη σκηνή για τη δραματοποίηση ενός σεναρίου. Επίσης, αγχώδη συμπεριφορά εξέφραζαν σχεδόν σε όλες τις παρεμβάσεις, σχετικά με τον τρόπο που επικοινωνούν και χτίζουν τη σχέση με τα παιδιά τους.

Η ερευνήτρια σε ακολουθία της θεωρίας της Εκπαίδευσης των Ενηλίκων, όπως αναλύθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, είχε υπόψη της ότι επιδεικνύοντας η ίδια ενσυναίσθηση στις ανησυχίες και ανάγκες των γονέων, θα συνέβαλλε, τελικά, στη διασκέδαση, στη μάθηση και στην απόλαυση της δραματικής διαδικασίας, χωρίς άγχος. Έτσι, λοιπόν, στην πρώτη παρέμβαση, ενημέρωσε τους γονείς με κάθε λεπτομέρεια για τη λειτουργία του εργαστηρίου, σχετικά με τον τρόπο που θα εργαστούν και όλη η ομάδα συνέταξε το συμβόλαιο συνεργασίας. Επίσης, δεν παρέβλεπε να συζητάει, να προσδιορίζει και να αποσαφηνίζει με τους γονείς τη στοχοθεσία των δράσεων και σε πολλές περιπτώσεις να επανεξετάζει δικούς τους προτεινόμενους στόχους. Τα δύο αυτά βήματα που ακολούθησε, βοήθησαν τους γονείς να νιώσουν με τον καιρό εμπιστοσύνη και ασφάλεια στην ομάδα, να αισθάνονται εν μέρη συνδημιουργοί του προγράμματος, να νιώθουν ότι συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα που τους αφορά άμεσα, να ενισχύουν σταδιακά δεξιότητες γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές. Ήθελαν, δηλαδή, να μαθαίνουν όσα τους αφορούν και μόνο τότε μπορούσαν να σταθούν με ηρεμία, να αφήνονται και να γεύονται τη δραματική πράξη. Στην ουσία, η άγνοια ήταν η δυσκολία τους και το άγχος ο τρόπος που εκφραζόταν.

Επομένως, η ίδια η δημιουργική διαδικασία του δράματος, που ενισχύει την προσωπική δυναμική, την έκφραση, τη βιωματική μάθηση, τη μετασχηματιστική αλλαγή (Τσιάρας, 2016: 30,37,41), θεωρούμε ότι είναι εκείνη που βοήθησε να μειωθεί το προσωπικό άγχος στους γονείς, μετά τη συμμετοχή τους στα εργαστήρια ΔΤΕ.

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα αν η συμμετοχή των γονέων στα εργαστήρια θα επηρεάσει τη σχέση με τα παιδιά τους, πιστεύουμε ότι απαντήθηκε μερικώς, αφού επικαλύπτεται κατά κάποιον τρόπο και στα προηγούμενα ερωτήματα. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι οι γονείς καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση σε προσωπικό επίπεδο, ήταν σε ευνοϊκότερη θέση πια και με αποτελεσματικότητα να κατανοούν τις βαθύτερες συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών τους και να αποδέχονται τα συναισθήματά τους. Μέσα από το προσωπικό τους παράδειγμα, δοκίμαζαν κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων να εφαρμόζουν κάποιες από τις ασκήσεις και όσα είχαν μάθει μέσα στο οικογενειακό σύστημα, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τους δεσμούς μέσα στην οικογένεια. Ένιωθαν

μεγάλη ικανοποίηση που είχαν καταφέρει σε μεγάλο βαθμό να συνειδητοποιήσουν τα λάθη τους στη διαπροσωπική επικοινωνία μέσα στην οικογένεια, να αναπτύξουν νέες δεξιότητες επικοινωνίας για τη βελτίωση των πρακτικών τους μέσα στους κόλπους της, και να ανταποκρίνονται περισσότερο με ενσυναίσθηση απέναντι στα παιδιά τους.

Μπορούμε να υποστηρίξουμε, λοιπόν, ότι η παρούσα μελέτη επιβεβαίωσε σε μεγάλο βαθμό τις αρχικές εναλλακτικές υποθέσεις και τον γενικό της σκοπό, καταδεικνύοντας τη θετική επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ενσυναίσθηση των γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μέσω της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας, παρά τον μικρό αριθμό των παρεμβάσεων και των γονέων συμμετεχόντων, πιστεύουμε ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης στην εκπαίδευση των ομάδων γονέων. Επιπροσθέτως, μπορεί να ενταχθεί θετικά και να προσφέρει ένα μικρό λιθαράκι στην ευρύτερη επιστημονική κοινότητα για την αναγκαιότητά της σε διαφορετικά πλαίσια που συναντώνται ομάδες ενηλίκων, είτε στον χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας είτε έξω από αυτήν.

6.2 Συζήτηση ερευνητικών αποτελεσμάτων – Συναφείς έρευνες

Κάνοντας μια γενική ανασκόπηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης σε σχέση με συναφείς έρευνες, η ερευνήτρια ακολούθησε δύο κατευθύνσεις συσχετισμού, αφού στην αναζήτηση της ελληνικής και της ξένης βιβλιογραφίας δεν εντόπισε σχετικές έρευνες που αφορούν στην κατεξοχήν αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης των γονέων. Έτσι, πρώτα εξετάζει τα αποτελέσματά της ως προς τη χρήση της ΔΤΕ στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των ενηλίκων και μετά διερευνά τη σπουδαιότητα της ενσυναίσθησης των γονέων στη σχέση με τα παιδιά τους, κυρίως μέσα από τον εντοπισμό ποσοτικών ερευνών.

Σχετικά με την πρώτη κατεύθυνση συσχετισμού, η παρούσα μελέτη ανέδειξε τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως πολύτιμο παιδαγωγικό εργαλείο στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των ενηλίκων. Συγκεκριμένα, τα παιχνίδια ρόλων και η δημιουργία δραματικών σεναρίων οδήγησαν αποτελεσματικά προς αυτήν την κατεύθυνση.

Παρόμοια ευρήματα εντοπίστηκαν στην ποιοτική έρευνα δράσης της Μιχαήλ (2017) σε τροφίμους των αγροτικών φυλακών της Τίρυνθας. Στη συγκεκριμένη μελέτη,

μεταξύ των άλλων διερευνήθηκε και η ανάπτυξη της ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης των εγκλειστών με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης. Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων των παρεμβάσεων, η ομάδα εργάστηκε με αυτοσχεδιασμούς, προκειμένου να δημιουργήσει το φανταστικό σενάριο ζωής ενός νεαρού τροφίμου, το οποίο μάλιστα κατέληξε σε θεατρική παράσταση. Η ερευνήτρια παρατήρησε έντονη συναισθηματική ταύτιση των ατόμων της ομάδας με τον χαρακτήρα της ιστορίας. Από τις καταγραφές της στο προσωπικό ημερολόγιο οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι οι έγκλειστοι είχαν καταφέρει σε μεγάλο βαθμό να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους. Μέσα από τη δραματική βιωματική εμπειρία των ασκήσεων συνεργασίας, ομαδικότητας, προσωπικής ενδυνάμωσης, εμπιστοσύνης, επικοινωνίας και μοιράσματος συναισθημάτων, που είχαν προηγηθεί, μπορούσαν καλύτερα να μουν στη θέση του ήρωα, να κατανοήσουν τον τρόπο που σκέφτεται και όσα αισθάνεται.

Επίσης, σε έρευνα της Παππά (2019), η οποία μελετούσε τη Δραματική Τέχνη για την ενίσχυση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων σε ενήλικες σπουδαστές του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, παρατηρήθηκε βελτίωσή τους σε δεξιότητες μεταφοράς μηνυμάτων προς τους άλλους. Μέσα από ασκήσεις αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και συνεργασίας, οι ενήλικες σπουδαστές, αν και ήταν διαφορετικής εθνικής καταγωγής κατάφεραν να αισθανθούν οικειότητα, να κατανοήσουν τι συμβαίνει κατά τη διάδραση μεταξύ τους και να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση απέναντι στους συμμετέχοντες διαφορετικής εθνοπολιτισμικής καταγωγής. Φάνηκε, δηλαδή, ότι όταν τα άτομα γνωρίστηκαν καλά μεταξύ τους και απέκτησαν οικειότητα, τότε μπόρεσαν με ενσυναίσθηση να αλληλεπιδράσουν με άλλα άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς και να δουν μέσα από τη δική τους οπτική γωνία.

Τέλος, σε μελέτη περίπτωσης της Καστρινού (2017) σε ΚΑΠΗ, το θέατρο Playback –ένα είδος αυτοσχεδιαστικού θεάτρου– αξιοποιήθηκε ως εργαλείο για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των ατόμων τρίτης ηλικίας. Η ερευνήτρια αναζήτησε, εκτός των άλλων και τον βαθμό που θα επηρεάσει το συγκεκριμένο πρόγραμμα την ενσυναίσθηση των ηλικιωμένων. Τα αποτελέσματα της μελέτης της έδειξαν ότι τα άτομα τρίτης ηλικίας, μέσα από τις ασκήσεις αφήγησης, ακρόασης και δραματοποίησης των προσωπικών τους ιστοριών, μπήκαν στη θέση των άλλων, βίωσαν τα συναισθήματά τους και ενίσχυσαν σημαντικά την ενσυναίσθησή τους.

Συνεπώς, οι προαναφερθείσες μελέτες συγκλίνουν με την παρούσα ερευνητική εργασία στο γεγονός ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, μέσα από την εκδραμάτιση φανταστικών ή και πραγματικών σεναρίων, τα παιχνίδια συνεργασίας και

ενεργητικής ακρόασης, την ανάληψη του ρόλου, συμβάλλουν στην κατανόηση και στην αποδοχή των συναισθημάτων του άλλου, ενισχύοντας την ικανότητα της ενσυναίσθησης. Την ικανότητα, δηλαδή, του υποκειμένου να κατανοεί, να αντιλαμβάνεται και να συναισθάνεται τα συναισθήματα κάποιου άλλου μπαίνοντας στη θέση του (Hoffman, 2000).

Σχετικά με τη δεύτερη κατεύθυνση συσχετισμού, ως προς τη σχέση γονικής ενσυναίσθησης και σχέση γονέα-παιδιού, τα ευρήματα από την ποιοτική έρευνα έδειξαν ότι η προσωπική ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των γονέων βελτίωσε και τη σχέση με τα παιδιά τους, αφού ήταν σε θέση πια να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τις συναισθηματικές τους ανάγκες. Το πρόγραμμα ΔΤΕ που συμμετείχαν οι γονείς ήταν η αφορμή να δοκιμάσουν ασκήσεις και πρακτικές στον τρόπο επικοινωνίας με τα παιδιά τους, οι οποίες είχαν θετικά αποτελέσματα και συνέβαλαν στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Σε ποσοτική έρευνα που διεξήγαγε η Πουτόκα (2017), σε 174 γονείς στον νομό Θεσσαλονίκης, μελέτησε την ενσυναίσθηση των γονέων σε σχέση με την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών τους. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της έδειξαν ότι η αυξημένη γονική ενσυναίσθηση συνδέεται άμεσα με τα υψηλά επίπεδα θετικής συμπεριφοράς των παιδιών, αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητα της γονικής ενσυναίσθησης στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Αντίθετα, το προσωπικό άγχος των γονέων φαίνεται να συσχετίζεται με προβλήματα συμπεριφοράς, που εκδηλώνουν τα παιδιά.

Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και η μελέτη των Schaffer, Clark, & Jeglic (2009: 594), οι οποίοι συσχέτισαν την ενσυναίσθηση και το στυλ του γονέα με την ανάπτυξη αντικοινωνικών συμπεριφορών του παιδιού. Από τα ευρήματα φάνηκε ότι οι επιτρεπτικοί γονείς, σε αντίθεση με τους αυταρχικούς, είναι εκείνοι που έχουν κυρίως μειωμένη ενσυναίσθηση και αυτό επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη αντικοινωνικών συμπεριφορών του παιδιού. Η μελέτη τους ενίσχυσε την άποψη ότι το γονεϊκό στυλ αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Knutson et al., 2004).

Επίσης, το Πανεπιστήμιο της Γιούτα στην Αμερική διεξήγαγε έρευνα σε μητέρες παιδιών ηλικίας 5-12 ετών, οι οποίες είχαν αναγνωρισμένα προβλήματα εξωτερικής συμπεριφοράς, με σκοπό να διερευνήσει τους γνωστικούς παράγοντες κινδύνου (ενσυναίσθηση, ανοχή απογοήτευσης, αναπτυξιακές προσδοκίες, γονικός έλεγχος) στην πιθανότητα κακοποίησης και χρήση ακατάλληλων πρακτικών πειθαρχίας στα παιδιά.

Εξετάζοντας τη γνωστική ενσυναίσθηση των μητέρων και συγκεκριμένα τον παράγοντα ανάλυση προοπτικής του άλλου με την κλίμακα IRI, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η δυσκολία των γονέων να κατανοήσουν την οπτική γωνία του παιδιού τους μπορεί να αυξήσει τη σωματική επιθετική συμπεριφορά προς το παιδί. Τα ευρήματα της μελέτης επιβεβαιώνουν τον σημαντικό ρόλο της ενσυναίσθησης στην αύξηση του κινδύνου κατάχρησης (McElroy, & Rodriguez, 2008: 774,777, 782). Η έλλειψη γονικής ενσυναίσθησης θεωρείται πιθανός παράγοντας κινδύνου στη σωματική κακοποίηση των παιδιών, ενώ τα γενικά μοντέλα επιθετικότητας αναφέρουν ότι η χαμηλή ενσυναίσθηση αυξάνει την πιθανότητα επιθετικής συμπεριφοράς (Milner, Halsey, & Fultz, 1995· Richardson, Hammock et al., 1994).

Από τα προαναφερθέντα, γίνεται αντιληπτό ότι η γονική ενσυναίσθηση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους. Οι γονείς επιδιώκουν μια σχέση ουσιαστικής επικοινωνίας με τα παιδιά τους και η ενσυναίσθηση φαίνεται να έχει καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα αυτής της σχέσης και στις πρακτικές διαπαιδαγώγησης που εφαρμόζουν οι γονείς μέσα σε ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον (Padilla-Walker, & Christensen, 2011· Richaud, Mesurado, & Lemos, 2013). Ως εκ τούτου κρίνεται σημαντική η συμμετοχή των γονέων σε εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στη γενικότερη ενίσχυση και ενδυνάμωση των γονέων, ως προς την αποτελεσματικότητα του ρόλου τους.

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα δράσης των Τσιρογιαννίδου και Πλατσίδου (2011), που αφορά σε ένα παράδειγμα βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης των γονέων, οι οποίοι συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα του Δήμου Καλαμαριάς, στο πλαίσιο των Σχολών Γονέων. Τα προγράμματα των Σχολών Γονέων στον Δήμο Καλαμαριάς πραγματοποιούνται από τον Οκτώβριο μέχρι και τις αρχές Ιουνίου. Στο εν λόγω πρόγραμμα, δεν υπάρχει εκτενή αναφορά των τεχνικών μεθόδων, που εφαρμόστηκαν για την υλοποίησή του. Στις Σχολές γονέων όμως, όπως παρουσιάστηκε στο πρώτο μέρος της παρούσας ερευνητικής εργασίας, ακολουθείται η βιωματική προσέγγιση της μάθησης, σύμφωνα με την Εκπαίδευση των Ενηλίκων. Επομένως, θεωρήσαμε ως δεδομένο ότι χρησιμοποιήθηκαν κάποιες τουλάχιστον από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης για τη διεξαγωγή του προγράμματος, ώστε να προβούμε στη συζήτηση μεταξύ των ευρημάτων των δύο ερευνών.

Έτσι, λοιπόν, στην έρευνα των Τσιρογιαννίδου και Πλατσίδου συμμετείχαν 97 γονείς παιδιών διαφορετικών ηλικιών, από τους οποίους οι 45 συμπλήρωσαν το

ερωτηματολόγιο τον Δεκέμβριο και μετά συμπλήρωσαν ξανά το ίδιο ερωτηματολόγιο το διάστημα από τον Απρίλιο ως τον Μάιο, λίγο πριν από τη λήξη του προγράμματος. Οι ερευνήτριες έκαναν χρήση της Κλίμακας Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης του Davis (1980), προκειμένου να μετρήσουν τη γνωστική ενσυναίσθηση των γονέων και συγκεκριμένα τον παράγοντα «ανάληψη προοπτικής του άλλου». Με βάση τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης, οι γονείς βελτίωσαν σημαντικά τη γνωστική ενσυναίσθησή τους μετά την παρακολούθηση του προγράμματος, γεγονός που ενισχύει το έργο των Σχολών Γονέων. Το παραπάνω εύρημα αναδείχθηκε και στην παρούσα εργασία και μάλιστα και στους δύο παράγοντες μέτρησης της γνωστικής ενσυναίσθησης των γονέων από την ποιοτική και την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων και επηρέασε σημαντικά τον τρόπο που οι γονείς βλέπουν τη σχέση με τα παιδιά τους, όταν μπαίνουν στη θέση τους.

Συμπερασματικά, η παρούσα ερευνητική εργασία ανέδειξε τον θετικό αντίκτυπο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ομάδα των ενήλικων γονέων, ενισχύοντας την άποψη ότι η ΔΤΕ μπορεί να έχει εφαρμογή σε κάθε ηλικιακή ομάδα. Ο βιωματικός χαρακτήρας του δράματος το καθιστά πλήρως αξιοποιήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο στην Εκπαίδευση των Ενηλίκων, όπως διαπιστώθηκε, αφού συνάδει με τις αρχές της. Η εφαρμογή του σε ομάδες γονέων, σε οποιοδήποτε πλαίσιο κι αν υφίσταται, μπορεί να καλλιεργήσει προσωπικές δεξιότητες στους γονείς, ενώ παράλληλα να συνδράμει στην ανάγκη των γονέων για ενίσχυση του ρόλου τους.

Σε κάθε περίπτωση, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να διευρύνει τον πνευματικό ορίζοντα κάθε ανθρώπου με δράσεις της καθημερινής ζωής ιδωμένες από διαφορετική ματιά και χρονική διάσταση (Hennessy, 1998).

6.3. Περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία παρουσίασε πώς η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση επηρέασε με αποτελεσματικότητα την ενσυναίσθηση των γονέων σε προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο στη σχέση τους με τα παιδιά τους και επιβεβαίωσε τη χρησιμότητα και εφαρμογή της μέσα στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν κάποιοι περιορισμοί κατά τη διεξαγωγή της και επιπλέον αναφορικά στα αποτελέσματά της.

Αρχικά, η μελέτη διεξήχθη σε μια δύσκολη χρονική περίοδο λόγω της πανδημίας covid-19, όπου απαγορεύονταν οι μετακινήσεις και οι συναθροίσεις άνω των 9 ατόμων.

Οι παρεμβάσεις ξεκίνησαν στα μέσα Οκτωβρίου το 2020 με δύο ομάδες γονέων 16 άτομα η κάθε μία και διακόπηκαν το πρώτο δεκαήμερο του Νοεμβρίου. Στην επανέναρξή τους τον Μάιο 2021, αποχώρησαν δύο από τους γονείς και οι δύο ομάδες συγχωνεύτηκαν. Ήδη οι γονείς είχαν αλλάξει το οικογενειακό πρόγραμμά τους και έπρεπε να επισπεύσουμε την ολοκλήρωσή τους. Ο παράγοντας αυτός επηρέασε, επίσης, και τον αριθμό των παρεμβάσεων, ώστε τελικά να υλοποιηθούν 10 από τις τουλάχιστον 12 προβλεπόμενες.

Θα πρέπει όμως να επισημάνουμε ότι παρά τη μεγάλη περίοδο διακοπής των εργαστηρίων, οι γονείς της πειραματικής ομάδας επέστρεψαν με μεγαλύτερη διάθεση και ανάγκη για ενεργή συμμετοχή στη δραματική διαδικασία. Το γεγονός αυτό εξηγήθηκε, γιατί είχαν βιώσει την απομόνωση και τον εγκλεισμό για μεγάλο χρονικό διάστημα και οι παρεμβάσεις τούς έδωσαν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με άλλους ανθρώπους, να αλληλεπιδράσουν, να παίζουν, να διασκεδάσουν και να μάθουν. Αντίθετα, η παραπάνω συνθήκη εγκλεισμού λειτούργησε μάλλον επιπρόσθετα αρνητικά στην ομάδα ελέγχου με βάση τα στατιστικά ευρήματα, αφού δεν υπήρξε κανένα σημείο βελτίωσης της ενσυναίσθησης των γονέων στο πέρασμα του χρόνου.

Επίσης, ο μικρός αριθμός του ερευνητικού δείγματος (28 γονείς), το οποίο είναι και σκοπιμότητας, καθώς η ερευνήτρια είχε εύκολη πρόσβαση σε αυτό, συνηθίζεται σε εκπαιδευτικές έρευνες δράσης, αλλά περιορίζει τα γενικευμένα συμπεράσματα, αφού υπάρχει κίνδυνος να μην αντιπροσωπεύει τον ευρύτερο ερευνητικό πληθυσμό (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 170).

6.4. Προτάσεις για το μέλλον

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ομάδα γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας αποκάλυψε ότι οι γονείς έχουν βαθιά ανάγκη για εκπαίδευση και ενίσχυση δεξιοτήτων, που μπορούν να βελτιώσουν τη σχέση με τον εαυτό τους και τα παιδιά τους. Προφανώς, χρειάζεται χρόνος για να καταφέρουν να αλλάξουν τρόπους και συμπεριφορές που είναι παγιωμένες, όμως έχουν τη διάθεση και τη θέληση να το κάνουν, όταν παρουσιάζονται εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία θα τους οδηγήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση για αυτόν τον σκοπό. Μάλιστα, αν προωθηθεί μέσα από τον χώρο της σχολικής μονάδας στον οποίο και οι ίδιοι οι γονείς είναι κοινωνοί, σίγουρα θα έχει μεγάλη απήχηση σε

εκείνους και με θεαματικά αποτελέσματα σε όλες της ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

Επίσης, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάγκη των γονέων να κάνουν πράγματα που αισθάνονται ότι μέσα από αυτά γνωρίζουν καλύτερα το παιδί τους, κατανοούν και αντιλαμβάνονται περισσότερο τα συναισθήματα και τις ανάγκες του, αφού κρίνουν ιδιαίτερα σημαντική τη συμβολή τους στη συναισθηματική του ανάπτυξη. Παράλληλα, καθώς μοιράζονται τον χώρο δράσης του παιδιού τους (π.χ., την τάξη του) και συμμετέχουν σε δραστηριότητες και παιχνίδια, όπως το παιδί τους, έχουν την αίσθηση ότι βρίσκονται συνεχώς κοντά του και μοιράζονται την καθημερινότητά του. Επομένως, θα ήταν μεγάλη πρόκληση για ένα ερευνητή να μελετήσει τη σχέση γονέα-παιδιού μέσα σε ένα κοινό τόπο συνάντησης των δύο μονάδων, με την αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ώστε να συνεισφέρει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ενσυναίσθησης αμφότερα.

Το 1979, ο Winnicott, ο μελετητής της ανθρώπινης συμπεριφοράς στη φάση της παιγνιώδους διαδικασίας, υποστηρίζει ότι το παιδί και ο ενήλικας με τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι αποκτούν λόγο ύπαρξης. Προσθέτει ότι και τα δύο υποκείμενα απολαμβάνουν να παίζουν, νιώθουν ικανοποίηση κατά τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι και αισθάνονται το ίδιο δημιουργικά. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση προσφέρεται για πολλά ουσιαστικά παιχνίδια μάθησης και εμπειρίας μεταξύ των γονέων και των παιδιών τους.

6.5 Επίλογος

Αναμφίβολα, στη σύγχρονη εποχή, οι γονείς έχουν να αντιμετωπίσουν πολλές προκλήσεις στο έργο τους. Χρειάζεται να διαθέτουν φαντασία και ευελιξία. Με αντοχή και κατανόηση να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που παρουσιάζονται στο μέγιστο των παιδιών τους, σε μια κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται. Η προσωπική εξέλιξη, η ωρίμανση και η γνώση μοιάζει να είναι μονόδρομος, για μια υγιή σχέση με τα παιδιά. Σίγουρα, δεν υπάρχουν μαγικές συνταγές ούτε μαγικές λύσεις στα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν. Το ευτύχημα όμως είναι ότι υπάρχουν ικανότητες που μπορούν οι γονείς να καλλιεργήσουν, με πρωταρχική την ενσυναίσθηση και την αποδοχή, ώστε να είναι αποτελεσματικοί στην ανάπτυξη της γνωστικής, συναισθηματικής, κοινωνικής και ηθικής ζωής του παιδιού.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, όπως εφαρμόζεται από διαφορετικούς φορείς και οργανώσεις, θα μπορούσε να συμβάλλει θετικά προς αυτήν την κατεύθυνση. Η συμμετοχή των γονέων σε ομάδες, σύμφωνα με τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, μπορεί να προωθήσει και να ενισχύσει τη μάθηση των ενηλίκων στην κατανόηση της προσωπικής τους πραγματικότητας, αρχικά, και έπειτα στις σχέσεις που διαμορφώνουν με τους άλλους. Ο βιωματικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με την ενεργητική συμμετοχή των γονέων, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μέσα στην ομάδα, οδηγεί το άτομο σε μετασχηματιστικές διεργασίες (Courau, 2000) και έχει, κατ' επέκταση, θετικό αντίτυπο στον γονεϊκό ρόλο.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, όπως καταφάνηκε στην παρούσα ερευνητική εργασία, μπορεί να εμπλουτίσει περισσότερο και να έχει ευρεία εφαρμογή σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων. Ποικίλες τεχνικές της Δραματικής Τέχνης μπορούν να ενσωματωθούν και να αξιοποιηθούν για την ανάδειξη νέων στάσεων και συμπεριφορών των ατόμων. Κατά τη δραματική διαδικασία, οι φανταστικοί ρόλοι, ο χώρος και ο χρόνος διαμορφώνονται μέσω των αυτοσχεδιασμών από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Το παιχνίδι είναι ο οδηγός, ο οποίος συνδυάζει τη βιωματική εμπειρία με τη γνώση. Γνώση που αφορά στην απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων, συνεργασίας και ενσυναίσθησης (Dai, 2020: 72).

Κάτω από την ομπρέλα της φαντασίας, οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν ρόλους, δημιουργούν σενάρια και εικόνες της πραγματικής ζωής και εστιάζουν σε ζητήματα που τους απασχολούν, με στόχο την εύρεση λύσεων για τη βελτίωση της καθημερινής τους ζωής (Galazka, 2017: 3). Η διαφορετικότητα των ατόμων καλλιεργεί στην ομάδα τον διάλογο και τελικά την κριτική σκέψη για τον επαναπροσδιορισμό πανανθρώπινων αξιών (Galazka, 2017: 3-4). Η φαντασία ως μέρος της γνωστικής ικανότητας του ατόμου τού επιτρέπει να σκέφτεται και να εμπιστεύεται εναλλακτικές πραγματικότητες και το δράμα το διευκολύνει αυτό, καθώς επιτρέπει στον συμμετέχοντα να μπει στη θέση του άλλου. Άλλωστε, σύμφωνα με την Greene (1995), *«η φαντασία είναι αυτό που, πάνω από όλα, καθιστά δυνατή την ενσυναίσθηση»* (Thayer-Bacon, 2010: 3).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μια αυτόνομη μορφή θεατρικής έκφρασης (Κοντογιάννη, 2008: 16), ένα είδος θεάτρου, δηλαδή. Σύμφωνα με τον Boal το θέατρο προσφέρει τη δυνατότητα *«να είμαστε ταυτόχρονα ο πρωταγωνιστής και ο κύριος θεατής των δράσεών μας, μας επιτρέπει την επιπλέον δυνατότητα να σκεφτόμαστε εναλλακτικές πραγματικότητες, να φανταζόμαστε δυνατότητες, να συνδυάζουμε τη μνήμη*

και τη φαντασία–τις δύο αδιαχώριστες ψυχικές διαδικασίες–, να ανακαλύπτουμε ξανά το παρελθόν και να εφευρίσκομε το μέλλον» (Boal, 1998: 7).

Ολοκληρώνοντας αυτήν τη διατριβή και έπειτα από την προσωπική, ερευνητική και στοχαστική διαδικασία κατά την εκπόνησή της, δεν είναι παρακινδυνευμένο το συμπέρασμα ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί ένα σπουδαίο θεατρικό, παιδαγωγικό εργαλείο και μπορεί να έχει εφαρμογή σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια για παιδιά και ενήλικες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ξενόγλωσση

- Allern, T. H. (2008). A comparative analysis of the relationships between dramaturgy and epistemology in the praxis of Gavin Bolton and Dorothy Heathcote. *The journal of Applied Theatre and Performance*, 13(3), 321-335.
- Alligood, M. (1992). Empathy, the importance of recognizing two types. *Journal of Psychosocial Nursing*, 30, 14-17.
- Antonopoulou, K., Dimitrios, A., Alexopoulos, D. A., & Maridaki-Kassotaki, K. (2012). Perceptions of Father Parenting Style, Empathy, and Self-Esteem Among Greek Preadolescent. *Marriage & Family Review*, 48(3), 293-309.
- App, B., McIntosh, D. N., Reed, C. L., & Hertenstein, M. J. (2011). Nonverbal channel use in communication of emotion: How may depend on why. *Emotion*, 11(3), 603-617.
- Beauchamp, H. (1998). *Ta παιδιά και το δραματικό παιχνίδι, εξοικείωση με το θέατρο*. Αθήνα: Τυπωθήτω -Δαρδανός.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. London: Jason Aronson Inc.
- Benson, F., & Martin, S. (2003). Organizing successful parent involvement in urban schools. *Child Study Journal*, 33(3), 187-193.
- Boal, A. (1998). *Legislative theatre: Using performance to make politics* (A. Jackson, Ed). Abingdon & New York: Routledge.
- Bolton, G. (1998). *Acting in classroom drama. A critical analysis*. London: Trentham Books in association with the University of Central England.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2, Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge. Mass: Harvard University Press.
- Burns, R. (2000). *Introduction to research methods*. London: Sage Publications.
- Burns, T. (2021). Theodor Lipps on the concept of Einfühlung (empathy). In R. David & T. Serge (Ed.), *Theodor Lipps (1851-1914): Psychologie, philosophie,*

- esthétique, langage/psychology, philosophy, aesthetics, language*,1-22. Lausanne, Switzerland: Sdvg Academic Press. Ανακτήθηκε την 3/1/22 από [https://www.academia.edu/35938838/Theodor Lipps on the Concept of Einf%C3%BChlung Empathy](https://www.academia.edu/35938838/Theodor_Lipps_on_the_Concept_of_Einf%C3%BChlung_Empathy) .
- Bustingorry, S.O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16(3),407-420.
- Caldwell Cook, H. (1917). *The play way*. London: Heinemann.
- Chan, E. (2008). *The roles of theory of mind and empathy in the relationship between dysphoria and poor social functioning*. Unpublished Master Thesis. Queen's University, Kingston, Ontario.
- Chesner, A. (2002). Playback theatre and group communication. In A. Chesner & H. Hahn (eds.), *Creative advances in groupwork* (pp. 40-66). London: Jessica Kingsley publishers Ltd.
- Cunico, L., Sartori, R., Marognolli, O., & Meneghini, A. M. (2012). Developing empathy in nursing students: A cohort longitudinal study. *Journal of Clinical Nursing*, 21, 2016–2025.
- Dai, J. (2020). Promoting children's creativity through drama in education. *Studies in English Language Teaching*, 8(2), 68-81.
- Damon, W. (1988). *The moral child: Nurturing children's natural moral growth*. New York: Free Press.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAJ Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(4), 85-105.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview Press, Inc.
- Davis, S. (2013). Dramatic shape-shifter and innovative teacher: The creative life and legacy of Dorothy Heathcote. *NJ Drama Australia Journal*, 37(1), 25-40.
- DeCoster, J. (2001). *Transforming and Restructuring Data*. Ανακτήθηκε την 5/5/22 από <http://www.stat-help.com/struct.pdf>.
- DeCoster, J. (2004). *Data analysis in SPSS*. Ανακτήθηκε την 5/5/22 από [https://www.academia.edu/15281435/Data analysis in SPSS](https://www.academia.edu/15281435/Data_analysis_in_SPSS).
- Demetriou, H. (2018). *Empathy, emotion and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.

- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2001). The origins and social significance of empathy-related responding. A review of empathy and moral development: implications for caring and justice by ML Hoffman. *Social Justice Research, 14*(1), 95-120.
- Evans, N. (1994). *Experiential Learning for All*. London, New York: Cassell.
- Fairbairn, G. J. (2009). Empathy, sympathy and the image of the other. *Peace Review: A journal of Social Justice, 21*(2), 188-197.
- Ferreira, A. J. (1961). Empathy and the bridge of the ego. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 9*(1), 91-105.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage.
- Fine, M.J. (1980). *Educational psychology series. Handbook on parent education*. New York: Academic Press, INC.
- Finlay-Johnson, H. (1911). *The dramatic method of teaching*. London: Nisbet.
- Fox, J. (2004). *Playback theatre compared to psychodrama and theatre of the oppressed*. New Paltz: Center of Playback theatre.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Frey, J. H., & Fontana, A. (1993). The group interview in social research. In D. L. Morgan (Ed.), *Successful focus groups: Advancing the state of the art* (pp. 20-34). Newbury Park: Sage.
- Froebel, F., (1967). *Friedrich Froebel: A selection from his writings*, I. M. Lilley (Ed). London: Cambridge University Press.
- Galazka, A. (2017). *Drama in education for sustainable development*. Katowice: University of Silesia.
- Gentry, J. (1990). *Guide to business gaming and experiential learning*. New Jersey: Nichols Publishing Company.
- Gerdes, K., & Segal, E. A. (2011). Importance of empathy for social work practice: Integrating new science. *Social Work, 56*(2), 141-148.
- Gladstein, G. A. (1984). The historical roots of contemporary empathy research. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 20*(1), 38-59.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination, Essays on education, the arts and social Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. UK: Sage Publications.
- Hall, A. D., & Fagen, R. E. (1956). Definition of system. *General systems yearbook, 1*, 18-28.

- Halsey, A. H. (Eds). (1972). *Educational priority: Vol. 1: I. E. P. A. Problems and policies*. London: HMSO.
- Harman, D., & Brim, O. G. Jr. (1980). *Learning to be parents: Principles, programs and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Heathcote, D. (1984). *Drama as a learning medium*. Washington: National Education Association.
- Heathcote, D. (1985). *Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Heathcote, D., & Bolton, G. M. (1995). *Drama for learning – Dorothy Heathcote’s, mantle of the expert approach to education*. NY: Heinemann.
- Hennessy, J. (1998). The winning postgraduate short article. The theatre in education actor as a researcher. *Research in Drama Education*, 3(1),85-92.
- Henry, M. (2000). Drama’s ways of learning. *Research in Drama in Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 5(1), 45-62.
- Hepburn, K. S. (2004). *Families as primary partners in their child’s development and school readiness*. Baltimore: The Annie E. Casey Foundation.
- Hillis, A.E. (2014). Inability to empathize: Brain lesions that disrupt sharing and understanding another's emotions. *Brain: a Journal of Neurology*, 137(4), 981-997.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. Cambridge: University Press.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal Consulting a Clinical Psychology*, 33, 307-316.
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Croom Helm.
- Jahoda, G. (2005). Theodor Lipps and the shift from “sympathy” to “empathy”. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 41(2), 151-163.
- Johnson, L., & O’Neill, C. (1984). *Dorothy Heathcote. Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Jung, C. (1963). *Memories, screams, reflections*. London: Rutledge & Kegan Paul.
- Karavoltsov, A. (2011). Drama in education and self- directed learning for adults. *Journal of Adult and Continuing Education*, 17(2), 64-79.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16, 103-121.

- Knitzer, J. (2001). *Building systems to support the healthy development of young children—An action guide for policymakers*. New York: Columbia University, National Center for Children in Poverty.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press.
- Knowles, M. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (1998). *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development* (5th ed.) Houston: Gulf Publishing Company.
- Koestler, A. (1949). The novelist deals with character. *The Saturday Review of Literature*, 32, 7-8.
- Kohut, H. (1984). *How does analysis cure?* Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Pentice Hall.
- Kondoyianni, A., Lenakakis, A., & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and lifelong learning based in education drama. *Scenario*, (2), 27-47.
- Krueger, R. A. (1998). *Developing questions for focus groups: Focus group v. 3*. London: Sage.
- Knutson, J. F., DeGarmo, D. S., & Reid, J. B. (2004). Social disadvantage and neglectful parenting as precursors to the development of antisocial and aggressive child behavior: Testing a theoretical model. *Aggressive Behavior*, 30, 187-205.
- Leahy, M. M. (1991). Child sexual abuse: Origins, dynamics, and treatment. *Journal of American Academy of Psychoanalysis*, 19(3), 385-395.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw- Hill.
- Lewis, L & Williams, C. (1994). Experiential learning: Past and present. In R. Caffarella, & L. Jackson (Ed), *Experiential Learning: A new approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lipps, T. (1903). *Asthetik. Psychologie de Schonen und der Kunst*. Hamburg/ Leipzig: Leopold Voss.
- Manning, C., Verenikina, I., & Brown, I. (2010). Learning with the arts: What opportunities are there for work-related adult learning? *Journal of Vocational Education and Training*, 62(3), 209–224.
- McDonald, N.M., & Messinger, D.S. (2011). *The Development of Empathy: How, when and why*. University of Miami: Department of Phycology.

- McElroy, E. M., & Rodriguez, C. M. (2008). Mothers of children with externalizing behavior problems: Cognitive risk factors for abuse potential and discipline style and practices. *Child Abuse & Neglect*, 32(8), 774-784.
- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond*. Boston: Allyn & Bacon.
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mezirow, J., & Associates (1990). *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimension of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milner, J. S., Halsey, L. B., & Fultz, J. (1995). Empathic responsiveness and affective reactivity to infant stimuli in high- and low-risk for physical child abuse mothers. *Child Abuse & Neglect*, 19, 767-780.
- Neelands, J. (1998). *Beginning drama*. London: David Fulton Publishers.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Padilla-Walker, L. M., & Christensen, K. J. (2011). Empathy and self-regulation as mediators between parenting and adolescents' prosocial behavior toward strangers, friends, and family. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 545-551.
- Piaget, J. (1978). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation* (7th edition). Lausanne: Delachaux et Niestle.
- Ridley, C. R. (1995). *Overcoming unintentional racism in counseling and therapy: a practitioner's guide to international intervention*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Richardson, D., Hammock, G., Smith, S., Gardner, W., & Signo, M. (1994). Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggressive Behavior*, 20, 275-289.
- Richaud, M. C., Mesurado, B., & Lemos, V. (2013). Links between perception of parental actions and prosocial behavior in early adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 22(5), 637-646.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person*. London: Constable & Robinson. (First published 1961).
- Rousseau, J. J., (1834). *Emile, ou de l' education*. Paris: Librairie de Leconte.

- Sansom, A. (2008). Remembering Slade. *New Zealand Journal of Infant and Toddler Education*, 10(2), 26-30.
- Schaffer, M., Clark, S., & Jeglic, E. L. (2009). The role of empathy and parenting style in the development of antisocial behaviors. *Crime & Delinquency*, 55(4), 586-599.
- Scheler, M. (2017). *The nature of sympathy*. Routledge: Taylor and Francis
- Siks, G. (1983). *Drama with children*. New York: Harper & Row.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London Press.
- Slote, M. (2007). *The ethics of care and empathy*. London & New York: Routledge.
- Smith, C., & Pugh, G. (1996). *Learning to be a parent: A survey of group-based parenting programs*. London: Family Policy Studies Center.
- Smith, C., Perou, R., & Lesesne, C. (2002). Parent education. In M. H. Bornstein (Eds), *Handbook of parenting: Social conditions and applied parenting* (pp.389-410). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Spolin, V. (1963). *Improvisation for the theatre. A handbook of teaching and directing techniques*. Evanston Illinois: North Western University Press.
- Stern, J.A. (2016). *Empathy in parents and children: Links to preschoolers' attachment and aggression*. Doctoral dissertation. University of Maryland, College Park, United States.
- Thayer-Bacon, B. J. (2010). Releasing the Imagination: Essays on education, the arts, and social change by Maxine Greene, *Journal of Educational Controversy*, 5 (1), 1-7.
- Tight, M. (2002). *Key concepts on adult education and training*. London: Routledge Falmer.
- UNESCO. (1976). *Nairobi: Recommendations on the development of adult education: Declaration of Nairobi conference*. Paris: UNESCO.
- Vischer, R. (1873). *Empathy, form and space: Problems in German aesthetics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ward, W. (1957). *Playmaking with children*. New York: Appleton- Century Crofts.
- Warren, B. (2000). Drama: Using the imagination as a stepping-stone for personal growth. In B. Warren (Ed.), *Using the creative arts in therapy* (pp.111-132). London: Routledge.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. Harlow: Longman.
- Wood, D., Bruner, J., & Roos, G. (1976). The roll of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and emotion, 14*(2), 107-130.

B. Ελληνόγλωσση

Αγαλιανού, Ο. (2014). Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πράξη: Αναζητώντας τη σύνδεση. *Πανελλήνια Εκπαιδευτική Εταιρεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση.*

Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων,(1), 186-199..

Αγγελίδη, Μ. Α. (2018). *Η αφήγηση παραμυθιών με τη χρήση δραματικών τεχνικών ως μέσο διαχείρισης του άγχους και της κατάθλιψης στους ενήλικες*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α., & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων. Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Λευκωσία: Έκδοση Πανεπιστημίου Frederick.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2001). *Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντος-διδασκομένου στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΑεξΑΕ)*. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, (Τόμος Α΄, σσ.33-42). Πάτρα 25-27 Μαΐου. Πάτρα: Ε.Α.Π.

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

Αραμπατζίδου, Ν. Η. (2014). *Η μη λεκτική επικοινωνία παιδιών και γονέων στη σχολική ηλικία- εμπειρική έρευνα*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Θεολογική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Αργυροπούλου, Μ. (2016). *Επιμορφωτικό πρόγραμμα «εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων»*. Θεωρίες μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Βάντζου, Χ. (2018). Πρόγραμμα συμβουλευτικής. Σκοπός υλοποίησης προγραμμάτων γονέων και τα βασικά κριτήρια για την αποτελεσματικότητά τους. Στο Γ. Παπαδάτος, Α. Μπαστέα & Γ. Κουμέντος (Επιμ.). *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Εκπαίδευση Χαρισματικών Ατόμων στην Ελλάδα* (Τόμος 8, σσ. 58-68). Αθήνα 14-17 Ιουνίου 2018. ΕΚΠΑ: Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2020). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι, εξοικείωση με το θέατρο* (Ε. Πανίτσκα, Μτφ.). Αθήνα: Δαρδανός.
- Βρύζας, Ε. (2018). *Η εφαρμογή της θεωρίας μάθησης του David Kolb στην ευέλικτη ζώνη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Θεολογίας, Τμήμα Θεολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Cohen, L., & Manion, L., (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων* (Ε. Μουτσοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μτφ.). Αθήνα: Ίων.
- Fischer, E. (1984). *Η αναγκαιότητα της τέχνης* (Φ. Χατζηδάκη, Μτφ.). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Fridrichová, P., & Κονιάκονά, Ζ. (2019). *Drama Education within the Context of National and International Strategies*. Πρακτικά από την 8η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα 23-24-25 Νοεμβρίου 2018. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Γαλάνης, Π. (2018). Μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(2), 268-277.
- Γεωργιάδης, Δ. Θ. (2020). *Κοινωνική παιδαγωγική και συμβουλευτική*. Αθήνα: Φιλιππότης.
- Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (2002). *Η τέχνη να είσαι γονιός*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γιαννακοπούλου, Λ., & Παπατριανταφύλλου, Σ. (2010). *Σχέσεις και επικοινωνία στην οικογένεια. Συμβουλευτική γονέων*. Αθήνα: Ασημάκης.

- Γιαννακούλη, Κ. (2016). *Η καλλιέργεια προσωπικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων σε ενήλικες μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Μια μελέτη περίπτωσης σε εκπαιδευόμενους σχολείου δεύτερης ευκαιρίας*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.
- Γιώτσα, Α. (2010). *Επιμόρφωση στελεχών παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).
- Γιώτσα, Α., Μακρή, Ε., Κούτελου, Σ., Σταματελάτου, Α., & Χαβρεδάκη, Α. (2011). Συστημική θεώρηση οικογένειας και ομάδες συμβουλευτικής γονέων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών*, 4, 4-24.
- Γλυνού, Α. (1998). *Αναγνώριση συναισθημάτων και ενσυναίσθηση σε άτομα με σύνδρομο Asperger*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών Ψυχολογίας και Γνωσιακής Επιστήμης, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και πολιτικών Επιστημών.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γραμματικοπούλου, Κ. (2020). *Το παιχνίδι του ρόλου, με τεχνικές μάρκετινγκ, ως μέσο για την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων στους έγκλειστους*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Διαμαντή, Χ. (2020). *Σχέσεις 2020. Η τέχνη των ερωτήσεων, της επικοινωνίας, και των επιλογών μας στις ποικίλες «Σχέσεις μας»: Οι άλλοι, τα media, η σκέψη μας. Συνοπτικό εγχειρίδιο με ερωτήσεις, διαδρομές σκέψης και παιχνίδια για παιδαγωγούς, γονείς και παιδιά*. Αθήνα: Ανοικτή Βιβλιοθήκη. Ψηφιακή Έκδοση. Ανακτήθηκε την 10/1/22 από <https://www.openbook.gr/scheseis-2020/>.
- Δίπλας, Δ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα και ακρόαση: Η θετική επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος στην ενεργητική ακρόαση των μαθητών Δ' δημοτικού. Μια έρευνα δράσης σε σχολείο της Αργολίδας*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.

- Εμβαλωτής, Α., Κατσής, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ζώνιου, Χ. (2016). *Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Fleming, M. (2008). Η διδασκαλία του θεάτρου/δράματος: Μαθήματα από την πρόσφατη ιστορία της εξέλιξής της στο Ηνωμένο Βασίλειο (Γ. Δελημπανίδου, Μτφ.). *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 9, 52-57.
- Goleman, D. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"* (Α. Παπασταύρου, Μτφ.) (Β' έκδοση). Αθήνα: Πεδίο. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1995).
- Goleman, D. (2006). *Κοινωνική νοημοσύνη* (Χ. Ξενάκη, Μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών* (Χ. Ξενάκη, Μτφ.). Αθήνα: Ελληνική Γράμματα.
- Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη-Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς* (Χ. Ξενάκη, Μτφ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Iseris, G. (2016). Στατιστικές μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων. Η περίπτωση του CiGreece. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5, 175–189.
- Ιωαννίδου, Ε. (2014). *Συγκριτική μελέτη της ανδραγωγικής θεωρίας και της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Ανακτήθηκε την 14/1/21 από <https://www.researchgate.net/publication>.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη* (Α. Μανιάτη, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καγιαβή, Μ. (2007). *Το εκπαιδευτικό δράμα / θέατρο σαν διδακτική στους ενήλικες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Καλατζής, Ι. (2020). *Έλεγχος στατιστικών υποθέσεων*. Ανακτήθηκε την 8/5/22 από <https://medisp.bme.uniwa.gr/eclass/modules/document/file.php>.

- Καλλιαντά, Θ., & Καραβόλτσου, Α. (2006). Εκπαιδευτικό δράμα: Παιδαγωγικός ρόλος, πεδία εφαρμογής και... παραμύθια. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, *Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*. Βόλος 29 Σεπτεμβρίου-1 Οκτωβρίου 2006. Βόλος: Κέντρο Έρευνας της Ελληνικής Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών. Ανακτήθηκε την 5/12/20 από <https://www.eipe.gr/>.
- Καπαχτσή, Β., & Κακανά, Δ.Μ. (2010). Η συνεργατική έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Action Researcher in Education, 1*, 40-52.
- Καραγιώργη, Γ. (2015). Από τα δεδομένα στη δράση: Η συμβολή του «κριτικού φίλου» στην αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Βελτίωση και Ανάπτυξη Σχολικής Μονάδας, 1* (1), 27-31.
- Καραμητόπουλος, Θ. (2019). Γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση: Το ζήτημα του ορισμού. Στο Χ. Τσιχουρίδης, Δ. Κολοκοτρώνης κ.ά. (Επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου, *5ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (Τόμος Γ', σσ. 481-483). 11-13 Οκτωβρίου Λάρισα. ΕΕΠΕΚ.
- Καραλής, Θ. (2007). *Συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές* [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε την 2/2/22 από <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php>.
- Καρατζά, Μ., & Φίλλιπς, Ν. (2007). *Έρευνα - μελέτη «εκπαίδευση ενηλίκων και εκπαιδευτικές τεχνικές»*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Κασιμάτη, Α. (2008). *Εισαγωγή στη διδακτική μεθοδολογία- Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Σύγγραμμα. Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. Ανακτήθηκε την 12/1/21 από <https://www.openbook.gr/eisagwgi-sti-didaktiki-methodologia-methodologia-ekpaideytikis-ereynas/>.
- Καστρινού, Μ. (2017). *Το θέατρο playback ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας σε άτομα τρίτης ηλικίας*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κατάκη, Χ. (1984). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλα.

- Κατσιώτη, Μ., Μπασιώτη, Π., & Γιώτσα, Α. (2014). Οι σχολές γονέων με τη ματιά της διαγενεαλογικής προσέγγισης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 218-251.
- Κέδρακα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία παρατήρησης*. Ανακτήθηκε την 2/2/22 από <https://www.academia.edu>.
- Κελπενίδης, Μ. Χ., & Βρυώνη, Κ. (2004). *Δια βίου μάθηση. Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες: Δεδομένα και διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κιορόγλου, Α. (2017). *Η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος ως εκπαιδευτική τεχνική σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Τμήμα ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2006). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*, (Α' Τόμος, σσ. 201-284). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, (ΕΚΕΠΙΣ).
- Κολεύρη, Χ. (2018). *Η επίδραση της δραματικής τέχνης στην ενσυναίσθηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κωνσταντινίδης, Ε. Χ. (2011). *Σχολές γονέων: Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας σύντομου προγράμματος ψυχοεκπαίδευσης γονέων γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Ιατρική, Τομέας Κοινωνικής Ιατρικής και Ψυχικής Υγείας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κωστή, Α. (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές Γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). Μέθοδοι συλλογής δεδομένων. Στο Γ. Λαγουμιντζής, Γ. Βλαχόπουλος, & Κ. Κουτσογιάννης, (Επίμ.), *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας, 2-11*. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

- Λενακάκης, Α. (2012). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση». Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφωτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία* (σσ. 55-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ, Διδακτικό εγχειρίδιο στο πλαίσιο του προγράμματος «Θαλής».
- Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση;: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *10*, 5-19.
- Μάγος, Κ., & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. Στο Δ. Ανδριτσάκου (Επιμ.), Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, *Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. Αθήνα: Ψηφιακές εκδόσεις (CD-ROM).
- Μαλαφάντης, Κ., & Καρέλα, Γ. (2012). Για μια ποιοτική εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την τέχνη. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (Επίμ.) Πρακτικά Συνεδρίου, *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (Α' Τόμος, σσ. 371-382). 11-13 Μαΐου 2012 Αθήνα. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, *10*(2 - 3), 295-309.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2008). Η πολυπολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης. *Ψυχολογία*, *15* (1), 1-15.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, *46*(1), 88-98.
- Μάρδας, Γ. (2016). *Η επιρροή του εκπαιδευτικού δράματος στην ενσυναίσθηση των εφήβων*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Merry, T. (2002). *Πρόσκληση στην προσωποκεντρική προσέγγιση* (Γ. Δίπλας, Μτφ.). Αθήνα: Καστανιώτης. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1994).

- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές θέσεις της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow, & Συνεργάτες (Επίμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μιχαήλ, Β. (2017). *Εφαρμογές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων-επαθείς ομάδες: «Κλείνοντας την πόρτα στο παρελθόν, ανοίγοντας το παράθυρο στο μέλλον»*. Μια έρευνα δράσης με την ομάδα τροφίμων των αγροτικών φυλακών Τίρυνθας. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.
- Μπακιρτζής, Κ. (2010). Βιωματική μάθηση και εμπύχωση ή ο δάσκαλος-εμπυχωτής. Στο Μ. Μουμουλίδου, & Γ. Ρεκαλίδου (Επιμ.), *Μικρές ομάδες στην εκπαίδευση, παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές καινοτομίες εναλλακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 194-195). Αθήνα: Δαρδανός.
- Μπαξεβάνη, Μ., & Μεταλλίδου, Π. (2015). Η Θεωρία του νου ως προβλεπτικός παράγοντας των αυτο-αναφορών παιδιών σχολικής ηλικίας για θυματοποίηση και εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού: Ο ρυθμιστικός ρόλος της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής ικανότητας. *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ, ΙΑ*, 84-117.
- Μπαστέα, Α., & Βρανάς, Θ. (2016). Πρόγραμμα βιωματικής μάθησης στα τμήματα ένταξης. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επίμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου, 6^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής* (Α' Τόμος, σσ.725-743). 24-26 Ιουνίου 2016. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μπρέντα, Κ. Ι. (2018). *Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτών ενηλίκων και οι απόψεις τους για τον ρόλο της στη μαθησιακή πορεία των εκπαιδευόμενων*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών επιστημών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ναύπλιο.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής, μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουδατσάκης, Τ. Ε. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2007). *Σχολείο, οικογένεια και κοινότητα*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Μυρωνάκη, Φ. (2014). Η θεατρική εμπύχωση στη σχολική τάξη. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην*

- εκπαίδευση και την κοινωνία*, (σσ. 106-122). Αθήνα: ΕΚΠΑ, Διδακτικό εγχειρίδιο στο πλαίσιο του προγράμματος «Θαλής».
- Neelands, J. (2008). Η πολυμορφία της δραματικής, θεατρικής αγωγής: Μοντέλα και στόχοι (Γ. Πιτούλη, Μτφ.). *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 9, 58- 66.
- Νόμος της Ελληνικής Δημοκρατίας 3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α/21-09-2010): Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις. Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης.
- Ορφανός, Σ. (2015). *Θεωρίες μάθησης για ενήλικες εκπαιδευόμενους. Επιμόρφωση εκπαιδευτών ενηλίκων στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού θεματολογίου για την εκπαίδευση ενηλίκων 2014-15*. Αθλητικό Κέντρο Τράπεζας Κύπρου: Frederick University. Ανακτήθηκε την 12/1/21 από <https://slideplayer.gr/slide/5593484/>.
- Pammenter, D. (2018). Στοχασμοί για το θέατρο ως εκπαίδευση, για την ανάπτυξη του ανθρώπου και την οικοδόμηση του μέλλοντος (Τ. Καραβίτη Μτφ.). *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 19, 116-123.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας*. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παππά, Α. (2019). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας διαπολιτισμικών δεξιοτήτων σε ενήλικες*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Παππά, Β. (2013). *Η λογική των συναισθημάτων. Συναισθηματική ανάπτυξη και συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Οκτώ.
- Παππά, Β. (2017). *Επάγγελμα γονέας. Τύποι γονέων και συμπεριφορά παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Οκτώ.
- Παππά, Β. (2018). *Η δυναμική της ομάδας και ο ρόλος του συντονιστή. Η περίπτωση των σχολών γονέων*. Αθήνα: Οκτώ.
- Pascoe, R. (2020). Να θυμόμαστε την ουσία του θεάτρου (Χ. Τσουκαλά, Μτφ.). *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 21, 88-91.
- Παπατριανταφύλλου, Σ., & Γιαννακοπούλου, Α. (2012). *Εγχειρίδιο εκπαίδευσης εκπαιδευτών γονέων*. Αθήνα: Ασημάκης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία, η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση. Προσχολική ηλικία* (Τόμος 2^{ος}). Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1990). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς: Περιγραφική στατιστική* (Τόμος Α'). Αθήνα: Έκδοση ιδιωτική.

- Παυλάκου, Ε., & Καλαχάνης, Κ. (2018). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μετασχηματίζουσα μάθηση: Εφαρμογές στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Α. Ραδαίου (Επιμ.), Πρακτικά της Πρώτης Ελληνικής Συνδιάσκεψης για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση, *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (σσ.97-104). Αθήνα 5-6 Μαΐου 2018. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Πασχαλιώρη, Β., & Μίλεση, Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης: Επιστημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *10*, 20-33.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πιστοφίδου, Φ. (2009). *Η εκπαίδευση γονέων στην Ελλάδα- Η περίπτωση των σχολών γονέων*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πουτόκα, Α. (2017). *Η ενσυναίσθηση των γονέων και οι εκτιμήσεις τους για την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών τους*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (Μ. Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1996).
- Rogers, C. (2006). *Ένας τρόπος να υπάρχουμε* (Μ. Τσουμάρη, Μτφ.). Αθήνα: Ερευνητές. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1980).
- Rohrs, H. (1984). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης* (Κ. Δεληκωσταντής & Σ. Μουζάκης, Μτφ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ρούση-Βέργου, Χ., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2015). *Αποτελεσματικοί γονείς; Υπάρχει τρόπος. Διαχείριση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σαργολόγου, Φ. Α. (2016). *Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της δραματικής τέχνης :Έρευνα στο εργατικό δυναμικό ιδιωτικής επιχείρησης στον ιατρικό χώρο*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.
- Shapiro, L.E. (2001). *Πώς να μεγαλώσετε ένα παιδί με υψηλό EQ. Ένα βιβλίο οδηγός για τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών* (Μ. Βελούδος, Μτφ.). Αθήνα: Δωρικός.

- Σιαμαντά, Β. (2016-2017). Έρευνα δράσης. Μια σύγχρονη μορφή αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α., Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών: Σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές. *Ελληνική Επιθεώρηση εκπαιδευτικής Πολιτικής, Greek Journal of Educational Evaluation* 1,(1,2) 353-360.
- Σκαρπέντζου, Μ. (2016). *Η επίδραση της δραματικής τέχνης στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης παιδιών Β΄ τάξης δημοτικού σχολείου: μια έρευνα δράσης στο 3^ο δημοτικό σχολείο Άργους*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Steiner, C. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά* (Β. Παππά, Μτφ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σχίζα, Μ., Δεληγιάννη, Ε., & Τριανταφύλλου, Μ. (2012). Η πατρική συμβολή στο μέγλωμα των παιδιών νηπιακής ηλικίας. Στο Σ. Χ. Πανταζής, & Χ. Κ. Ζαράγκας (Επιμ.), Πρακτικά 3^ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, *Η έρευνα στην παιδική ηλικία: Προσδιορίζοντας ένα νέο ερευνητικό τοπίο* (σσ.490-500), Ιωάννινα 11-13 Μαΐου 2012. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Τζαμαριάς, Π. (2014). Σκέψεις για τη θεατρική αγωγή και το θέατρο στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφωτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία* (σσ. 55-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ, Διδακτικό εγχειρίδιο στο πλαίσιο του προγράμματος «Θαλής».
- Τσάφος, Β., & Κατσαρού, Ε. (2000). Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114, 67-74.
- Τσίτσας, Γ. (2009). *Η επίδραση ενός προγράμματος εκπαίδευσης στη διεκδικητικότητα, στη διεκδικητική συμπεριφορά, τον τόπο ελέγχου, την ενσυναίσθηση και την αυτοεκτίμηση σε Έλληνες φοιτητές και φοιτήτριες*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τσίτσας, Γ., Θεοδοσοπούλου, Μ., & Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2012). Κλίμακα Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (Επ. Έκδ.). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα* (σ. 578). Αθήνα: Πεδίο.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.

- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιμπουκλή, Α. (2007). Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Α. Κόκκος, & Κ. Κουτρούμπα, Επιμ.), *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Πρόγραμμα δια βίου εκπαίδευσης από απόσταση- Εκπαιδευτικό υλικό* (σσ. 8-78). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΙΔΕΚΕ.
- Τσιμπουκλή, Α., & Φίλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων, 1^η διδακτική ενότητα. Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Τσιρογιαννίδου, Ε. & Πλατσίδου, Μ. (2011). Σχολές γονέων: Ένα παράδειγμα βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 4, 105-125.
- Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: Από τη θέση περί 'ριζικής ασυμβατότητας' στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα* (σσ. 171-292). Αθήνα: Ίων.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση: Συμβολή στην επιστημονική θεωρία και ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές- μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.
- Verderber, R., & Verderber, K. (2006). *Δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας* (Α. Αποστολοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Verma, G. J., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (Α. Ε. Γρίβα, Μτφ.). Αθήνα: Δαρδανός.
- Vygotsky, L.S. (2000). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (Α. Μπίμπου, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.

- Winnicott, D. (1979). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα* (Γ. Κωστόπουλος, Μτφ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο* (Ε. Ι. Κανηρά, Μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Φιλίππου, Δ., & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις...* Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φυλακτού, Κ. (2018). *Η βιωματική μάθηση και η σημασία της στην ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Χάσκα, Κ. (2016) Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς. Πολυπολιτισμικός θίασος ΑΝΑΣΑ: Ένα караβάνι χωρίς σύνορα. Αθήνα: Πολιτιστικό Κέντρο Αφρικάνικης Τέχνης και Πολιτισμών ANASA cultural center. Ανακτήθηκε την 28/5/2022 από www.anasa.org.gr/caravan.
- Χουρδάκη, Μ. (2000). *Σχολές γονέων (σκοπός-μεθοδολογία-θεματολογία)*. Αθήνα: Πανελλήνιος Σύλλογος Σχολών Γονέων.
- Χρέμου, Π. (2018). *Ενσυναίσθηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και η επίδραση της στις σχέσεις με τους μαθητές τους*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

«Κλίμακα Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης» (Interpersonal Reactivity Index)

Οι ακόλουθες δηλώσεις διερευνούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας σε ποικίλες καταστάσεις. Για κάθε δήλωση, προσδιορίστε πόσο καλά σας περιγράφει με την επιλογή του κατάλληλου γράμματος Α, Β, Γ, Δ, Ε στην κλίμακα που ακολουθεί. Όταν αποφασίσετε για την απάντησή σας, συμπληρώστε το γράμμα δίπλα στη δήλωση. ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΚΑΘΕ ΔΗΛΩΣΗ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ, ΠΡΙΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΤΕ. Απαντήστε όσο πιο ειλικρινά μπορείτε (Οι απαντήσεις να είναι όσο το δυνατόν πιο σύντομες.)

Ευχαριστούμε.

ΚΩΔΙΚΑΣ:

A	B	Γ	Δ	Ε
ΔΕΝ ΜΕ				ΜΕ ΠΕΡΙΓΡΑΦΕΙ
ΠΕΡΙΓΡΑΦΕΙ				ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ
ΚΑΛΑ				

ΔΗΛΩΣΕΙΣ					
1. Συχνά ονειροπολώ και φαντάζομαι πράγματα, που μπορεί να μου συμβούν.	A	B	Γ	Δ	Ε
2. Συχνά νιώθω τρυφερότητα και νοιάζομαι για ανθρώπους λιγότερο τυχερούς από μένα.	A	B	Γ	Δ	Ε

3. Μερικές φορές δυσκολεύομαι να δω τα πράγματα από την πλευρά του άλλου.	A	B	Γ	Δ	E
4. Μερικές φορές δεν αισθάνομαι πολύ συμπονετικά για τους άλλους, όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα.	A	B	Γ	Δ	E
5. Εντυπώ πραγματικά στα συναισθήματα των προσώπων ενός μυθιστορήματος.	A	B	Γ	Δ	E
6. Σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, αισθάνομαι αμηχανία και ανησυχία.	A	B	Γ	Δ	E
7. Συνήθως προσπαθώ να είμαι αντικειμενικός/η όταν παρακολουθώ ένα κινηματογραφικό ή ένα θεατρικό έργο και δεν παρασύρομαι από αυτό.	A	B	Γ	Δ	E
8. Σε μια διαφωνία, προσπαθώ να εξετάσω όλες τις πλευρές, πριν πάρω κάποια απόφαση .	A	B	Γ	Δ	E
9. Όταν βλέπω κάποιον να τον εκμεταλλεύονται, νιώθω κάπως προστατευτικά απέναντί του.	A	B	Γ	Δ	E
10. Μερικές φορές αισθάνομαι ανήμπορος/η, όταν είμαι στο μέσο	A	B	Γ	Δ	E

μιας κατάστασης με έντονη συναισθηματική φόρτιση.					
11. Μερικές φορές προσπαθώ να καταλάβω τους φίλους μου καλύτερα με το να φαντάζομαι πώς βλέπουν τα πράγματα από τη δική τους σκοπιά.	A	B	Γ	Δ	E
12. Είναι σπάνιες οι φορές που με απορροφά ένα καλό βιβλίο ή ένα έργο ...	A	B	Γ	Δ	E
13. Όταν βλέπω κάποιον τραυματισμένο, προσπαθώ να παραμείνω ψύχραιμος/η.	A	B	Γ	Δ	E
14 Οι κακοτυχίες των άλλων δεν με προβληματίζουν ιδιαίτερα.	A	B	Γ	Δ	E
15. Εάν είμαι βέβαιος/η ότι έχω δίκιο σε κάτι, δεν χάνω τον χρόνο μου, ακούγοντας τα επιχειρήματα των άλλων.	A	B	Γ	Δ	E
16. Μετά από ένα θεατρικό έργο ή μια ταινία, αισθάνομαι σαν να ήμουν ένας από τους πρωταγωνιστές.	A	B	Γ	Δ	E
17. Με τρομάζει να βρίσκομαι σε μια κατάσταση με έντονη συναισθηματική φόρτιση.	A	B	Γ	Δ	E

18. Όταν βλέπω να φέρονται σε κάποιον άδικα, δεν... συμπάσχω συχνά μαζί του.	A	B	Γ	Δ	E
19. Συνήθως είμαι αρκετά αποτελεσματικός/ή στο να αντεπεξέρχομαι στις δύσκολες καταστάσεις.	A	B	Γ	Δ	E
20. Συχνά επηρεάζομαι από πράγματα που βλέπω να συμβαίνουν.	A	B	Γ	Δ	E
21. Πιστεύω ότι σε κάθε κατάσταση υπάρχουν δύο πλευρές και προσπαθώ να εξετάσω και τις δύο	A	B	Γ	Δ	E
22. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως αρκετά συμπονετικό πρόσωπο.	A	B	Γ	Δ	E
23. Όταν βλέπω ένα καλό έργο, ταυτίζομαι εύκολα με τον πρωταγωνιστή/στρια.	A	B	Γ	Δ	E
24. Έχω την τάση να χάνω τον έλεγχό μου σε έκτακτες καταστάσεις	A	B	Γ	Δ	E
25. Όταν είμαι θυμωμένος/η με κάποιον/α προσπαθώ να «δω μέσα από τα μάτια του» για λίγο.	A	B	Γ	Δ	E
26. Όταν διαβάζω μια ενδιαφέρουσα ιστορία προσπαθώ να	A	B	Γ	Δ	E

φανταστώ πώς θα αισθανόμουν αν τα γεγονότα της ιστορίας συνέβαιναν σε μένα.					
27. Όταν βλέπω κάποιον που χρειάζεται άμεσα βοήθεια σε μια κρίσιμη κατάσταση, αποδιοργανώνομαι.	A	B	Γ	Δ	E
28. Πριν κριτικάρω κάποιον, προσπαθώ να φανταστώ πώς θα αισθανόμουν εγώ στη θέση του.	A	B	Γ	Δ	E

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Πρωτόκολλο Παρατήρησης

Παρέμβαση:

Ημερομηνία:

Απουσίες γονέων:

Στοχοθεσία:

Τίτλος δραστηριότητας:

Επίτευξη (όχι καλά/ καλά/ πολύ καλά/ άριστα)

Κλίμα ομάδας (όχι καλά/ καλά/ πολύ καλά/ άριστα)

Ανάληψη προοπτικής του άλλου

Φαντασιακή ενσυναίσθηση

Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον

Προσωπικό άγχος

Απρόσμενα συμβάντα

Σημαντικά σχόλια γονέων

Σημειώσεις αναστοχασμού

Σημεία προς βελτίωση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Ερωτηματολόγιο Ομάδας Εστίασης

1. Πώς ήταν για εσένα να συμμετέχεις σε ένα εργαστήριο Δραματικής Τέχνης;
2. Συνάντησες δυσκολίες, καθώς συμμετείχες στα εργαστήρια; Ποιες ήταν αυτές;
3. Πώς ήταν η συνεργασία σου με τους άλλους γονείς;
4. Ποια συναισθήματα σου προκαλούσε η αλληλεπίδραση στην ομάδα;
5. Υπάρχει κάποια από τις δράσεις, που θυμάσαι πιο έντονα; Ποια είναι αυτή;
6. Πώς νομίζεις ότι σε επηρέασε;
7. Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, υπήρξε κάτι νέο που συνειδητοποίησες για τον εαυτό σου; Τι είναι αυτό;
8. Πιστεύεις ότι οι δράσεις που έγιναν σε βοήθησαν να κατανοήσεις καλύτερα την έννοια της ενσυναίσθησης;
9. Θα μπορούσες τώρα να μου περιγράψεις τι είναι για εσένα η ενσυναίσθηση;

10. Πιστεύεις ότι η συμμετοχή σου στα εργαστήρια Δραματικής Τέχνης βελτίωσε τη σχέση σου με το παιδί σου; Με ποιον τρόπο;
11. Πώς ένιωσες την παρουσία του εμπυχωτή σε αυτήν τη διαδικασία;
12. Θα δήλωνες συμμετοχή σε ένα νέο πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης για γονείς την επόμενη χρονιά;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Περιγραφή Παρεμβάσεων

1^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Χρονική διάρκεια: Μιάμιση ώρα

Θέμα: Το πλοίο θα σαλπάρει

Βασικός σκοπός: Καλλιέργεια γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης των γονέων.

Δραστηριότητα: «Έλα κοντά μας»

Στόχος: Να επικεντρωθούν στο εδώ και τώρα, έχοντας επίγνωση για το συναίσθημά τους.

Περιγραφή: Οι γονείς βρίσκονται καθισμένοι σε κύκλο. Καλούνται να συγκεντρωθεί ο καθένας/η καθεμιά στον εαυτό του/της και να σκεφτεί αν τον/την απασχολούσε κάποια σκέψη, καθώς ερχόταν στη συγκέντρωση και τι νιώθει αυτήν τη στιγμή, που βρίσκεται εδώ.

Δραστηριότητα: «Λέξεις στα πανιά σας»

Στόχος: Να συνταχθεί το συμβόλαιο συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας με την τεχνική της ιδεοθύελλας.

Περιγραφή: Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο και στο πάτωμα υπάρχει ένα λευκό χαρτί και ένα χάρτινο καράβι με λευκά πανιά. Η εμπυχωτή προτρέπει τον κάθε γονέα να σκεφτεί και να γράψει στο λευκό χαρτί μία λέξη που θα ήθελε να συντροφεύει την ομάδα σε αυτό το ταξίδι της, προκειμένου να υπάρχει μια καλή και ευχάριστη συνεργασία. Έπειτα, συζητούν, συναποφασίζουν και γράφουν πάνω στα λευκά πανιά του καραβιού τις τελικές προϋποθέσεις για ένα καλό ταξίδι, επισφραγίζοντάς τες με την υπογραφή τους.

Δραστηριότητα: «Πώς το σκέφτεσαι;»

Στόχος: Να περιγράψει κάθε γονέας τι είναι για εκείνον η ενσυναίσθηση.

Περιγραφή: Στους γονείς μοιράζονται λευκά χαρτιά πάνω στα οποία αναγράφεται το όνομα του καθενός/καθεμιάς και σε αυτά γράφουν εν συντομία πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της ενσυναίσθησης. Στη συνέχεια, στον κύκλο μοιράζονται τη σκέψη τους.

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ: ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗ

Δραστηριότητα: «Το δίκτυ των ονομάτων»

Στόχος: Να γνωριστούν, μαθαίνοντας το όνομά τους. Να αποκτήσουν μια μικρή οικειότητα, δημιουργώντας ένα ευχάριστο κλίμα.

Περιγραφή: Οι γονείς όρθιοι σχηματίζουν έναν κύκλο και η ερευνήτρια εμφανίζει ένα κουβάρι μέσα από μία πολύχρωμη βαλίτσα. Ένας από τους γονείς κρατά ο ίδιος/η ίδια την άκρη του νήματος και ταυτόχρονα το ξετυλίγει, λέει το όνομά του και δίνει το κουβάρι στον επόμενο και κρατά την άκρη του νήματος. Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται, μέχρι να ακουστούν όλα τα ονόματα και όλοι οι γονείς να πιάσουν το νήμα. Σε επόμενο στάδιο, με το νήμα που κρατούν στα χέρια, κάνουν διάφορους σχηματισμούς, που θα προτείνει όποιος ακούει το όνομά του, π.χ., «να σηκώσουν τα χέρια», «να κάνουν μια στροφή γύρω από τον εαυτό τους».

Δραστηριότητα: «Τι κρύβει το όνομά σου;»

Στόχος: Να γνωριστούν οι συμμετέχοντες και να αποκτήσουν περισσότερη οικειότητα μεταξύ τους, ακούγοντας ο καθένας την ιστορία του ονόματος του άλλου. Να επικοινωνήσουν και μπουν στη διαδικασία της ενεργητικής ακρόασης.

Περιγραφή: Οι συμμετέχοντες σχηματίζουν ζευγάρια μεταξύ τους και συζητούν για την ιστορία που κρύβει το όνομά τους. Στη συνέχεια, σε κύκλο, παρουσιάζει ο καθένας την ιστορία του ονόματος του διπλανού του.

Αναστοχασμός: Πώς νιώσατε ακούγοντας την ιστορία του συνομιλητή σας; Πόσο εύκολα συγκρατήσατε τις πληροφορίες που σας έδωσε;

Δραστηριότητα: «Από πού ακούγεται;»

Στόχος: Να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με τον χώρο δράσης. Να αναπτύξουν τη μη λεκτική επικοινωνία. Να επικεντρωθούν στο εδώ και τώρα.

Περιγραφή: Οι γονείς καλούνται να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο και να τον περιεργαστούν. Να παρατηρήσουν τι υπάρχει, τη διακόσμηση, να ψηλαφίσουν τα αντικείμενα, να τα μυρίσουν. Στη συνέχεια, στέκονται κοντά σε κάποιο αντικείμενο που

τους αρέσει, εξερευνούν τον ήχο, που μπορούν να παράξουν με αυτό και τον αναπαράγουν δυνατά, ώστε να ακουστεί και στους υπόλοιπους. Έπειτα, καλούνται να παίξουν με τους ήχους απ' τη θέση που βρίσκεται ο καθένας, ο ένας μετά τον άλλον, χωρίς διακοπή, κρατώντας πάντα την ίδια σειρά. Επαναλαμβάνουν τη δράση μερικές φορές. Τέλος, επαναλαμβάνουν τους ήχους χωρίς διακοπή, με την ίδια σειρά πάλι, αλλά με τα μάτια κλειστά αυτήν τη φορά.

Αναστοχασμός: Πώς είναι τώρα η σχέση σας με τον χώρο; Υπάρχει διαφορά από πριν; Πώς ήταν για εσάς να δημιουργείτε ήχους από αντικείμενα; Πότε νιώθατε καλύτερα, με ανοιχτά ή με κλειστά μάτια;

Δραστηριότητα: «Τυφλός περπατητής»

Στόχος: Να αναπτύξουν εμπιστοσύνη και να συνεργαστούν με τον οδηγό τους, καθώς κινούνται στον χώρο με κλειστά μάτια. Να εξασκήσουν τη δεξιότητα της ακρόασης μέσω του παιχνιδιού, χρησιμοποιώντας τη μη λεκτική επικοινωνία.

Περιγραφή: Οι γονείς γίνονται ζευγάρια με διαφορετικό παρτενέρ από την προηγούμενη δραστηριότητα και παίρνουν ένα μουσικό όργανο ο καθένας. Σε πρώτη φάση, ο ένας έχει τον ρόλο του «τυφλού» και ο άλλος του «οδηγού-οργανοπαίχτη». Ο οργανοπαίχτης γίνεται τα μάτια του τυφλού και τον ταξιδεύει στον χώρο, αναπαράγοντας τον ήχο του μουσικού οργάνου που κρατά (π.χ., μαράκες, ξυλάκια, ντέφια). Ύστερα από μερικές επαναλήψεις αλλάζουν ρόλους.

Αναστοχασμός: Πώς νιώσατε στον κάθε ρόλο; Είχατε εμπιστοσύνη ως «τυφλός» στον οδηγό σας; Τι σας άρεσε, τι σας δυσκόλεψε; Τι ρόλο έπαιξε ο ήχος;

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ

Δραστηριότητα: «Σεναριογράφοι εν δράση»

Στόχος: Κάθε ομάδα να δημιουργήσει το δικό της σενάριο, στηριζόμενη σε μια γραπτή φράση που της δίνεται. Να αναλάβουν τα μέλη της ρόλους για τη δραματοποίηση του σεναρίου τους.

Περιγραφή: Οι συμμετέχοντες καλούνται να χωριστούν σε δύο ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνεται μια φράση γραμμένη σε χαρτί. Στη συνέχεια, παροτρύνονται ν' αναλάβουν ρόλους και να δημιουργήσουν μια ιστορία για το τι συνέβη πριν ή μετά το γεγονός που γράφει το χαρτί. Όταν οι ομάδες είναι έτοιμες, παρουσιάζει το έργο της η μία στην άλλη.

Στη διάθεση τους έχουν διάφορα αντικείμενα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για την παρουσίαση (π.χ., καπέλα, τσάντες, ρούχα, υφάσματα).

Προτεινόμενες φράσεις:

- Μπήκε στην κουζίνα και αντίκρισε το μπολ με το ζυμάρι στο πάτωμα.
 - Κύριε, μπορείτε, σας παρακαλώ να μου αγοράσετε εσείς ακόμη μία σοκολάτα;
- Αναστοχασμός:** Πώς συνεργαστήκατε ως ομάδα; Τι σας δυσκόλεψε; Τι σας ήταν εύκολο; Η ιστορία που διαλέξατε σχετίζεται με τη ζωή σας; Τι σας άρεσε στις παρουσιάσεις; Πώς αισθανόσασταν κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης; Πώς αισθάνεστε τώρα;

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ

Δραστηριότητα: «Θυμάμαι τη στιγμή που...»

Στόχος: Αποχαιρετισμός της ομάδας

Περιγραφή: Οι γονείς στέκονται σε κύκλο και ένας-ένας μπαίνει στη μέση του κύκλου, συνεχίζοντας τη φράση: «Θυμάμαι τη στιγμή που...».

2^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Χρονική διάρκεια: Μιάμιση ώρα

Θέμα: Μεταμορφώσεις

Βασικός σκοπός: Καλλιέργεια γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης των γονέων.

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ: ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗ

Δραστηριότητα: «Παράξενοι χαιρετισμοί»

Στόχος: Να νιώσουν οικειότητα, δημιουργώντας φιλικό και ευχάριστο κλίμα στην ομάδα, και να συγκεντρωθούν στο εδώ και τώρα. Να γνωρίσουν τη διαφορετικότητα άλλων λαών.

Περιγραφή: Η ερευνήτρια-εμπυχωτρία εμφανίζει ένα καπέλο, το οποίο έχει μέσα τυλιγμένα λευκά χαρτιά και στο καθένα από αυτά αναγράφεται και ένας διαφορετικός χαιρετισμός από χώρες του κόσμου. Οι γονείς καλούνται να πάρουν ένα χαρτί και να το κρατήσουν κρυφό από τους άλλους. Στο άκουσμα μιας μελωδίας, παροτρύνονται να περπατήσουν στον χώρο, καλύπτοντας περπατώντας όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος του και κρατώντας μεταξύ τους αποστάσεις. Στο σταμάτημα της μουσικής καλούνται να

χαιρετίσουν αυτόν που έχουν πιο κοντά τους, με τον αντίστοιχο χαιρετισμό που γράφει το χαρτί τους.

Παράξενοι χαιρετισμοί

- Κουνώ το κεφάλι και χαμογελώ (Κίνα).
- Χέρια σε θέση προσευχής με τα δάχτυλα προς τα πάνω και λέω «Namaste» (Ινδία).
- Βγάζω έξω τη γλώσσα (Θιβέτ).
- Ενώνω τις παλάμες στο ύψος του στήθους και σκύβω το κεφάλι, έτσι ώστε οι αντίχειρες να αγγίζουν το πηγούνι και η άκρη των υπόλοιπων δαχτύλων το μέτωπο (Ταϊλάνδη).
- Σηκώνω τα χέρια και κοιτώ προς στον ουρανό (προτεινόμενος χαιρετισμός).
- Χέρια πίσω στη μέση και φτύνω μπροστά στα πόδια του άλλου (προτεινόμενος χαιρετισμός).
- Τρίβω με το δεξί χέρι το κεφάλι του άλλου (προτεινόμενος χαιρετισμός).

Δραστηριότητα: «Δημιουργική κίνηση»

Στόχος: Να ενεργοποιηθούν διάφορα μέλη τους σώματος. Να εκφραστούν με το σώμα, αναπτύσσοντας τη μη λεκτική επικοινωνία.

Περιγραφή: Οι συμμετέχοντες κινούνται ελεύθερα στον χώρο με όποιο τρόπο θέλουν, χωρίς να μιλάνε. Εστιάζουν και ανακαλύπτουν τις κινήσεις που κάνει το σώμα αυτήν τη στιγμή. Πώς θέλουν να κινηθούν τα πόδια, η λεκάνη, ο κορμός, ο λαιμός, το κεφάλι, τα χέρια; Σε επόμενο στάδιο συνεχίζουν να κινούνται στον χώρο ελεύθερα διατηρώντας την κίνηση που επιθυμούν. Σε τελευταίο στάδιο, συνεχίζουν να κινούνται, σχηματίζοντας κύκλο. Όποιος επιθυμεί μπαίνει στη μέση του κύκλου, συνεχίζοντας την κίνησή του. Οι υπόλοιποι καθρεπτίζουν την κίνηση που βλέπουν, δηλαδή κάνουν ό,τι κάνει. Σε λίγο, τη θέση του παίρνει κάποιος άλλος.

Αναστοχασμός: Πόσο αφεθήκατε στην ελεύθερη κίνηση, που επιθύμησε να κάνει το σώμα σας; Πώς αισθανθήκατε ως οδηγοί της κίνησης, όταν βρισκόσασταν στον κύκλο και, αντίστοιχα, ως είδωλα; Ποιος ρόλος ήταν πιο βολικός για εσάς;

Δραστηριότητα: «Ο απλός καθρέφτης»

Στόχος: Να αναπτύξουν την ικανότητα παρατήρησης μέσω του οπτικού διαλόγου μεταξύ δύο ατόμων. Να εκφράσουν ελεύθερα τη κίνηση που επιθυμούν και να δείξουν αλληλεγγύη στην κίνηση του άλλου, για την εκτέλεση της άσκησης. Να αναπτύξουν τη

μη λεκτική επικοινωνία. Να συνεργαστούν, ώστε να αποδώσουν αποτελεσματικά την κάθε κίνηση, που καθρεφτίζουν.

Περιγραφή: Οι γονείς στέκονται σε δύο σειρές, αντικριστά, κοιτάζοντας με προσοχή το άτομο που είναι απέναντί τους. Τα άτομα της Α σειράς είναι τα υποκείμενα και της Β τα κατοπτρικά είδωλά τους. Κάθε υποκείμενο ξεκινά μια σειρά κινήσεων με το σώμα και αλλαγών εκφράσεων του προσώπου με αργό ρυθμό, οι οποίες θα πρέπει να αναπαράγονται με κάθε λεπτομέρεια από το είδωλο. Η ακρίβεια και ο συντονισμός των μελών θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε ένας εξωτερικός παρατηρητής να μην μπορεί να διακρίνει ποιος είναι ο οδηγός και ποιος ακολουθεί.

Η άσκηση συνεχίζεται σε δεύτερο επίπεδο, όπου το υποκείμενο και το είδωλο ανταλλάσσουν ρόλους. Η αλλαγή χρειάζεται να γίνει με ακρίβεια, ώστε να μην επηρεαστεί η ροή των κινήσεων. Σε τρίτο επίπεδο, και οι δύο είναι συνάμα υποκείμενα και είδωλα. Σε τέταρτο επίπεδο, οι συμμετέχοντες πιάνονται χέρι-χέρι με το άτομο που βρίσκεται δεξιά κι αριστερά τους, ενώ ταυτόχρονα συνεχίζουν να κοιτούν στα μάτια τον γονέα που βρίσκεται απέναντί τους. Η επικοινωνία τώρα είναι οπτική και σωματική.

Αναστοχασμός: Πώς συνεργαστήκατε με το ζευγάρι σας; Καταφέρατε να συντονίσετε και να τελειοποιήσετε την αναπαραγωγή της κίνησης; Πώς νιώσατε βλέποντας τον εαυτό σας στον καθρέφτη;

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΜΕΣΩ ΕΙΚΟΝΩΝ

Δραστηριότητα: «Ο γλύπτης»

Στόχος: Να απεικονίσει ο γλύπτης όσο πιο πιστά γίνεται το νόημα του θέματος, που έχει επιλέξει μέσω του γλυπτού του. Να συνεργαστούν γλύπτης-γλυπτό για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, ώστε οι θεατές να κατανοήσουν το θέμα που παρουσιάζει το γλυπτό. Να αναλάβουν διαδοχικά ρόλους γλύπτη-γλυπτού.

Περιγραφή: Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ζευγάρια, στα οποία ο ένας έχει τον ρόλο του «γλύπτη» και ο άλλος τον ρόλο του «γλυπτού». Πρόκειται να γίνει μια έκθεση γλυπτών σε ένα από τα πιο σπουδαία μουσεία του κόσμου και σπουδαίοι γλύπτες καταφτάνουν από διάφορες χώρες του κόσμου, για να δημιουργήσουν τα δικά τους μοναδικά γλυπτά. Η άσκηση ξεκινά και κάθε «γλύπτης» δουλεύει με τα χέρια του, για να δώσει στο άγαλμα τη μορφή που επιθυμεί. Σε λίγο, οι γλύπτες απομακρύνονται από τα γλυπτά-εκθέματα και η εμψυχώτρια με κεριά φωτίζει το κάθε ένα ξεχωριστά. Οι γλύπτες, ως θεατές πια, παροτρύνονται να μαντέψουν μεταξύ τους, ποιον ρόλο προσπάθησε ο

κάθε γλύπτης να αποδώσει στο έκθεμά του, καθώς το έπλαθε. Έπειτα, ο γλύπτης αποκαλύπτει το θέμα του. Η άσκηση εξελίσσεται σε επόμενο στάδιο με τα μέλη να αλλάζουν ρόλους.

Αναστοχασμός: Πώς συνεργαστήκατε σαν ζευγάρι; Πώς νιώσατε στον κάθε ρόλο κατά τη διάρκεια της δημιουργίας; Τι σας δυσκόλεψε; Τι σας ήταν εύκολο; Πώς νιώσατε μέσα στο μουσείο τη στιγμή της έκθεσης;

Δραστηριότητα: «Ο Πυγμαλίων και η Γαλάτεια»

Στόχος: Να γνωρίσουν τον μύθο του Πυγμαλίωνα και της Γαλάτειας μέσα από την αφήγηση. Να αποδώσουν σε ζευγάρια κάποιες από τις εικόνες της ιστορίας που τους δίνονται, όσο πιο πιστά γίνεται, μπαίνοντας στους αντίστοιχους ρόλους.

Περιγραφή: Η ερευνήτρια αφηγείται την ιστορία του Πυγμαλίωνα και της Γαλάτειας στην ομάδα. Έπειτα, δίνει στους γονείς κάποιες εικόνες από τον μύθο και αυτοί σε ζευγάρια καλούνται να αποδώσουν όσο πιο πιστά γίνεται την εικόνα που επέλεξαν και να την παρουσιάσουν στο κοινό τους. Οι εικόνες απεικονίζουν άλλοτε τον Πυγμαλίωνα να κοιτά με θαυμασμό και λατρεία την Γαλάτεια-άγαλμα, άλλοτε να την κοιτά σκεπτικός, στηρίζοντας το κεφάλι στο χέρι του. Σε κάποια άλλη, φαίνεται να στέκει γονατιστός μπροστά της και με χέρι δειλά απλωμένο να προσπαθεί να την αγγίξει στο στήθος. Σε κάποια άλλη, παρουσιάζεται επίσης γονατιστός να της κρατάει τα χέρια και να τα φιλάει, ενώ σε μια παρόμοια έχουν τα χέρια τους πλεγμένα και από πάνω τους πετά ο θεός Έρωτας. Σε όλες τις περιπτώσεις, ο Πυγμαλίων κοιτά την Γαλάτεια βαθιά στα μάτια και σαν να προσπαθεί κάτι να της πει («Σε αγαπώ», «Είμαι ερωτευμένος μαζί σου», «Θέλεις να με παντρευτείς» κ.τ.λ.).

Δραστηριότητα: «Όταν οι εικόνες μιλούν»

Στόχος: Να ζωντανέψουν τις εικόνες, εκφράζοντας με λόγο τις σκέψεις που κρύβουν και μπαίνοντας στους αντίστοιχους ρόλους.

Περιγραφή: Σε συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας, οι γονείς-ηθοποιοί ζωντανεύουν τις εικόνες που δημιούργησαν πάνω στη σκηνή και με τον λόγο εκφράζουν τις σκέψεις τους. Οι διάλογοι είναι ελεύθεροι να ειπωθούν, όπως οι γονείς επιθυμούν λεκτικά και θεματικά.

Αναστοχασμός: Πώς νιώσατε ακούγοντας την ιστορία; Πώς νιώσατε μπαίνοντας στους αντίστοιχους ρόλους; Ποιο ήταν το ερέθισμα για τη δημιουργία των διαλόγων σας;

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ

Δραστηριότητα: «Σαν ένα κερί αναμμένο είναι η σκέψη μου»

Στόχος: Αποχαιρετισμός της ομάδα.

Περιγραφή: Η εμψυχώτρια καλεί την ομάδα σε κύκλο, δημιουργώντας ένα ατμοσφαιρικό κλίμα με φώτα κλειστά και έχοντας αναμμένα κεριά στο κέντρο του κύκλου. Ζητάει από τους συμμετέχοντες να επικεντρώσουν τη σκέψη τους στο φως και να ταξιδέψουν για λίγο στις στιγμές που έζησαν στη διάρκεια του εργαστηρίου. Έπειτα, τους καλεί να μιλήσουν για το συναίσθημά τους.

3^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Χρονική διάρκεια: Μιάμιση ώρα

Θέμα: Αυτοσχεδιασμοί

Βασικός σκοπός: Καλλιέργεια γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης των γονέων.

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ: ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗ

Δραστηριότητα: «Πόσο γρήγορος είσαι»

Στόχος: Ενεργοποίηση ομάδας. Συγκέντρωση στο εδώ και τώρα.

Περιγραφή: Η μουσική ξεκινά και η εμψυχώτρια ορίζει τέσσερις διαφορετικές στάσεις, από τις οποίες θα πρέπει να περάσουν όλοι οι συμμετέχοντες, καθώς κινούνται μέσα στην αίθουσα σε κυκλική διαδρομή, σε τρεις διαφορετικούς χρόνους 15, 20 και 30 δευτερόλεπτα αντίστοιχα. Τους ενθαρρύνει, ώστε να κινούνται με γρήγορο ρυθμό συμμετέχοντας κι εκείνη μαζί τους.

Δραστηριότητα: «Το φανταστικό μπαλόνι»

Στόχος: Ενδυνάμωση και συνεργασία των μελών της ομάδας.

Περιγραφή: Οι γονείς και η εμψυχώτρια βρίσκονται όρθιοι σχηματίζοντας έναν κύκλο. Η εμψυχώτρια τους προτρέπει να φανταστούν ότι ο καθένας κρατάει ένα μπαλόνι και όλοι ταυτόχρονα κινούνται στον χώρο, παίζοντας με αυτό που κρατούν. Σε επόμενο στάδιο, συνεχίζουν παίζοντας ανά δύο με το φανταστικό μπαλόνι. Έπειτα, συνεχίζουν παίζοντας ανά τέσσερις και, τέλος, όλοι μαζί με το ίδιο μπαλόνι.

Δραστηριότητα: «Το χάρτινο σχοινί»

Στόχος: Συνεργασία των γονέων μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Περιγραφή: Οι γονείς γίνονται ζευγάρια και στέκονται αντικριστά σε κάποια απόσταση. Στα χέρια τους κρατούν μια λωρίδα χαρτί υγείας, που τους ενώνει. Μετακινούνται και χορεύουν στον χώρο πολύ προσεκτικά, ώστε να μην κόψουν τη λωρίδα χαρτί. Αν κοπεί τη δένουν και συνεχίζουν την κίνησή τους.

Δραστηριότητα: «Το τρένο»

Στόχος: Ανάπτυξη συνεργασίας μέσω μη λεκτικής επικοινωνίας.

Περιγραφή: Οι γονείς μπαίνουν σε μια σειρά, σχηματίζοντας ένα τρένο. Ο καθένας δένει γύρω από τη μέση του ένα κομμάτι χαρτί υγείας, αφήνοντας ένα κομμάτι σαν ουρά να κρέμεται, την οποία κρατάει ο γονιός που βρίσκεται πίσω του. Ο πρώτος οδηγεί το τρένο και οι υπόλοιποι ακολουθούν προσεκτικά, χωρίς να κοπεί το χαρτί.

Δραστηριότητα: «Περπατήματα και αγγίγματα»

Στόχος: Σωματική επαφή.

Περιγραφή: Οι συμμετέχοντες περπατούν ελεύθερα στον χώρο. Η εμψυχώτρια κρατάει ένα ταμπουρίνο και, όταν το χτυπά μένουν όλοι ακίνητοι, σαν αγάλματα. Σε επόμενο στάδιο, με το χτύπο του ταμπουρίνου περπατούν στον ρυθμό του. Όταν η εμψυχώτρια σταματήσει να το χτυπά, οι γονείς αγγίζονται ανά δύο και, έπειτα, ανά τρεις ή τέσσερις στο σημείο του σώματος, που ορίζει ο εμψυχωτής. Τέλος, περπατούν για λίγο ελεύθερα ξαναβρίσκοντας το βηματισμό τους.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΜΕΣΩ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Δραστηριότητα: «Αυτοσχεδιασμός»

Στόχος: Ανάπτυξη συνεργασίας, επικοινωνίας και δημιουργικότητας των γονέων.

Περιγραφή: Η ομάδα χωρίζεται σε δύο υποομάδες. Τα μέλη έχουν στη διάθεσή τους 45 λεπτά, για να παρουσιάσουν ένα θέμα της επιλογής τους. Η κάθε υποομάδα θα πρέπει να επιλέξει διαφορετικό τρόπο με τον οποίο τα μέλη της θα παρουσιάσουν τον ρόλο τους (π.χ., κάποιος απαντά με ένα ποίημα στη διάδραση ή με παντομίμα ή με μια ζωγραφιά).

Αναστοχασμός: Πώς συνεργαστήκατε ως ομάδα; Τι σας δυσκόλεψε; Τι σας ήταν εύκολο; Η ιστορία που διαλέξατε σχετίζεται με τη ζωή σας; Τι σας άρεσε στις παρουσιάσεις; Πώς αισθανόσασταν κατά τη διάρκεια της παρουσίασης; Πώς αισθάνεστε τώρα;

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ

Δραστηριότητα: «Αυτόματη γραφή»

Στόχος: Αποχαιρετισμός της ομάδας.

Περιγραφή: Η ομάδα κλείνει με ένα κείμενο αυτόματης γραφής. Ο καθένας από τους γονείς γράφει σε ένα χαρτί τον τίτλο «Αποχαιρετώ σήμερα την ομάδα...» και έπειτα γράφει αυθόρμητα και αυτόματα, όποια σκέψη έχει σε σχέση με την ομάδα, που σήμερα αποχαιρετά. Γράφουν όσο πιο γρήγορα μπορούν, χωρίς να σκέφτονται, λέξεις ή φράσεις. Στο τέλος, ο κάθε γονέας διαβάζει το κείμενό του.

4^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Χρονική διάρκεια: Μιάμιση ώρα

Θέμα: Ο εαυτός μου και οι άλλοι

Βασικός σκοπός: Καλλιέργεια γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης των γονέων.

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ ΔΡΑΣΕΩΝ: ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗ

Δραστηριότητα: «Διαβάζοντας εφημερίδα»

Στόχος: Συγκέντρωση και ενεργοποίηση ομάδας στο εδώ και τώρα.

Περιγραφή: Κάθε συμμετέχων διαβάζει δυνατά μια σελίδα από μια εφημερίδα. Η εμπυχωτρία φωνάζει «Τώρα!» και εκείνη τη στιγμή ακουμπούν όλοι την εφημερίδα στο πάτωμα, μπροστά τους. Στη συνέχεια, τους δίνει την οδηγία να αλλάξουν εφημερίδα, π.χ., μόνο όσοι φορούν μαύρα παπούτσια ή φορούν γυαλιά κ.λπ. Η εμπυχωτρία κάθε φορά μαζεύει μια εφημερίδα που περισσεύει και ο συμμετέχων βγαίνει από το παιχνίδι.

Δραστηριότητα: «Μεταφορές»

Στόχος: Ενδυνάμωση ομάδας. Καλλιέργεια συνεργασίας.

Περιγραφή: Οι γονείς σχηματίζουν μια σειρά κατά μήκος της τάξης. Όλοι μαζί προσπαθούν να μεταφέρουν ένα φανταστικό αντικείμενο, σε κάποιο προαποφασισμένο σημείο της αίθουσας, χωρίς να τους πέσει. Τα φανταστικά αντικείμενα δίνονται από τον εμπυχωτή (μια φάλαινα που γλιστράει, ένας μεγάλος καναπές, ένας παλιός καθρέφτης, ένα πούπουλο, ένα μωρό). Οι γονείς ενθαρρύνουν και δίνουν συμβουλές ο ένας στον άλλον για τον πιο εύκολο τρόπο μεταφοράς των αντικειμένων και στο τέλος ανταλλάσσουν ένα μεγάλο «Μπράβο!».

Δραστηριότητα: «Μπερδεμένο κουβάρι»

Στόχος: Ενδυνάμωση ομάδας. Καλλιέργεια συνεργασίας.

Περιγραφή: Τα μέλη της ομάδας σχηματίζουν έναν κύκλο στο κέντρο της αίθουσας. Με μάτια κλειστά προχωρούν προσεκτικά προς το κέντρο του κύκλου και απλώνουν τα χέρια τους, ώσπου με κάποιον να πιαστούν. Έπειτα, ανοίγουν τα μάτια και προσπαθούν να λύσουν το «κουβάρι» που έχει σχηματιστεί, χωρίς όμως να αφήσουν τα πιασμένα χέρια.

Δραστηριότητα: «Βρείτε το αντικείμενο»

Στόχος: Ενδυνάμωση ομάδας και ανάπτυξη συνεργασίας

Περιγραφή: Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες των 2-4 ατόμων και γράφουν σε ένα χαρτί ένα αντικείμενο που υπάρχει γύρω τους, ώστε να το περιγράψουν με παντομίμα. Στη συνέχεια το παρουσιάζουν στους άλλους με παγωμένη εικόνα ή δυναμική εικόνα με κίνηση. Οι άλλες ομάδες προσπαθούν να μαντέψουν ποιο είναι το αντικείμενο.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ

Δραστηριότητα: «Ποιος είναι ποιος»

Στόχος: Να νιώσουν ασφαλείς και με εμπιστοσύνη, να καταγράψουν και να παρουσιάσουν στοιχεία του εαυτού τους στους άλλους.

Περιγραφή: Η εμπυχωτρία αφηγείται την ιστορία «Κουστουμιά ο σακάτης» (Φιλίππου, & Καραντάνα, 2010: 121) και προτείνει στον κάθε συμμετέχοντα να επιλέξει έναν από τους ήρωες, ενώ παράλληλα τους σημειώνει σε έναν πίνακα. Όλοι μαζί παρατηρούν ποιον έχουν διαλέξει οι περισσότεροι γονείς και προσπαθούν να τον περιγράψουν: πώς είναι τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του, ποια είναι τα συναισθήματά του, η συμπεριφορά του, τα θετικά και τα αρνητικά του χαρακτήρα του, πράγματα που του αρέσουν ή δεν του αρέσουν. Θα περιγράψουν, χωρίς να χαρακτηρίζουν. Όλα σημειώνονται σε έναν πίνακα. Σε επόμενο στάδιο, μοιράζονται χαρτιά και περιγράφει ο κάθε γονέας ανώνυμα τον εαυτό του, με τον τρόπο που προηγουμένως όλοι μαζί περιέγραψαν τον ήρωα, δίνοντας όσο περισσότερα γνωρίσματα μπορεί να βρει, σαν να ήθελε να παρουσιάσει τον εαυτό του σε κάποιον που δεν τον ξέρει καθόλου. Στη συνέχεια, όλα τα χαρτιά ρίχνονται μέσα σε ένα κουτί και ανακατεύονται. Τέλος, κάθε γονέας επιλέγει ένα χαρτί στην τύχη και το διαβάζει.

Αναστοχασμός: Σας ήταν εύκολο να περιγράψετε τον εαυτό σας; Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο; Κάποιους τους αναγνωρίσαμε πιο εύκολα και κάποιους πιο δύσκολα. Τι σκέφτεστε για αυτό; Τι σημαίνει για εσάς να παρουσιάζεται τον εαυτό σας;

Δραστηριότητα: «Ο εαυτός μου και οι άλλοι»

Στόχος: Να διερευνηθεί η εικόνα που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του καθώς και η εικόνα που θεωρεί πως οι άλλοι έχουν για εκείνο.

Περιγραφή: Οι γονείς χωρίζονται σε ζευγάρια. Κάθε γονέας ζωγραφίζει στη μια πλευρά ενός χαρτιού τον εαυτό του και, στην πίσω πλευρά, πώς ακριβώς νομίζει ότι τον βλέπουν οι άλλοι. Στη συνέχεια, ανταλλάσσουν τα χαρτιά και το κάθε άτομο προσπαθεί να μαντέψει ποια από τις δύο πλευρές του χαρτιού αντιστοιχεί στην εικόνα που έχει ο συνομιλητής του για τον εαυτό του και την εικόνα που θεωρεί πως έχουν για εκείνον οι άλλοι, αναλύοντας διεξοδικά την σκέψη του.

Αναστοχασμός: Καταφέρατε να μαντέψετε σωστά την εικόνα που έχουν οι άλλοι για εσάς; Σας προβληματίζει η διαφορά μεταξύ της εικόνας του εαυτού σας και της επιθυμητής (ή του φόβου της μη επιθυμητής) εικόνας του εαυτού σας; Πώς ακριβώς νομίζετε πως βλέπουν τα παιδιά σας; Ποια εικόνα νομίζετε πως έχουν τα παιδιά σας για τον εαυτό τους;

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ

Δραστηριότητα: «Τι ανακάλυψα»

Στόχος: Αποχαιρετισμός της ομάδας.

Περιγραφή: Οι γονείς βρίσκονται σε κύκλο και σκέφτονται κάτι που ανακάλυψαν σήμερα για τον εαυτό τους. Το κοινοποιούν με μια λέξη ή φράση.

5^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Χρονική διάρκεια: Μιάμιση ώρα

Θέμα: Το μαγικό δάσος

Βασικός σκοπός: Καλλιέργεια γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης των γονέων.

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ ΔΡΑΣΕΩΝ: ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗ

Δραστηριότητα: «Φρουτοσαλάτα»

Στόχος: Συγκέντρωση των γονέων στο εδώ και τώρα.

Περιγραφή: Οι γονείς κάθονται σε κύκλο και η εμπυχωτρία δίνει στον καθένα ένα όνομα από ένα φρούτο του δάσους (βατόμουρο, μύρτιλλο, κούμαρο κ.λπ.). Στη συνέχεια, φωνάζει το όνομα ενός φρούτου, π.χ., βατόμουρο, και τότε όλα τα μέλη-βατόμουρο σηκώνονται και αλλάζουν θέσεις μεταξύ τους. Όποιος δεν σηκωθεί ή δεν αλλάξει θέση αποσύρεται από την ομάδα. Σε επόμενη φάση ο εμπυχωτής καλεί δυο ονόματα φρούτων μαζί, ενώ στο κάλεσμα «φρουτοσαλάτα» θα πρέπει όλοι να αλλάξουν θέσεις μεταξύ τους.

Δραστηριότητα: «Τα πουλιά»

Στόχος: Καλλιέργεια της γλώσσας του σώματος (μη λεκτική επικοινωνία) μέσω της έκφρασης και της δημιουργικότητας.

Περιγραφή: Οι συμμετέχοντες περπατούν ελεύθερα στον χώρο στο άκουσμα μιας μελωδίας και κινούν όλο τους το σώμα σαν να είναι πουλιά, χωρίς να μιλούν μεταξύ τους. Ο καθένας είναι συγκεντρωμένος στον εαυτό του και φαντάζεται ότι κινείται μέσα σε ένα δάσος, αφήνοντας τα χέρια του να γίνουν φτερά που φτεροκοπούν. Η εμπυχωτρία με αφήγηση τους βοηθάει, δημιουργώντας τις κατάλληλες φανταστικές εικόνες. Σε λίγο, τους δίνει την οδηγία να αρχίσουν με το βλέμμα τους να συναντούν τους άλλους και, όταν συναντήσουν κάποιο «πουλί» που θέλουν να μείνουν μαζί του, να σταθούν και να αρχίσουν έναν διάλογο μόνο με κινήσεις και εκφράσεις, μη λεκτικά. Έπειτα, να περπατήσουν ξανά ελεύθερα στον χώρο.

Αναστοχασμός: Αυτός με τον οποίο γίνατε ζευγάρι σάς διάλεξε ή τον διαλέξατε; Πώς ήταν για εσάς η μη λεκτική επικοινωνία; Παίρνατε πρωτοβουλίες στις κινήσεις ή ακολουθούσατε; Πώς νιώθετε τώρα;

Δραστηριότητα: «Χτίζοντας φωλιές»

Στόχος: Συνεργασία και επικοινωνία μέσω μη λεκτικών μηνυμάτων για έναν κοινό σκοπό.

Περιγραφή: Οι γονείς σε συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας, ως πουλιά, δημιουργούν ζευγάρια, που προσπαθούν να μαζέψουν ξύλα, ώστε να φτιάξουν τη φωλιά τους στο δάσος. Αποφασίζουν πού θα χτίσουν τη φωλιά τους και μεταφέρουν τα ξύλα-σκουπόξυλα με διαφορετικούς τρόπους κάθε φορά, χρησιμοποιώντας το σώμα τους, π.χ., με τα δάχτυλα, την πατούσα, την κοιλιά, το κεφάλι. Και σε αυτήν την περίπτωση, ο μόνος τρόπος επικοινωνίας τους θα είναι η κίνηση και η έκφραση του σώματος και όχι η ομιλία.

Αναστοχασμός: Πώς ήταν για εσάς η συνεργασία με μοναδικό μέσω επικοινωνίας το σώμα; Δυσκολευτήκατε να λάβετε και να στείλετε εξωγλωσσικά μηνύματα; Παίρνατε πρωτοβουλίες στις κινήσεις ή ακολουθούσατε; Πώς νιώθετε τώρα;

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ

Δραστηριότητα: «Το μαγικό μας δάσος»

Στόχος: Ενεργητική συμμετοχή των γονέων μέσω της σωματικής, συναισθηματικής και ψυχοκινητικής έκφρασης από την οπτική του άλλου. Καλλιέργεια της μη λεκτικής επικοινωνίας μέσω της σωματικής κίνησης και έκφρασης του σώματος. Ανάπτυξη δημιουργικότητας και συνεργασίας.

Περιγραφή: Η εμψυχώτρια, εξελίσσοντας την προηγούμενη άσκηση, ζητά από τους γονείς να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν το σκηνικό-τοπίο ενός δάσους με τη χρήση και τη μεταμόρφωση διαφορετικών αντικειμένων (π.χ., υφάσματα, τραπέζια, καρέκλες, σκούπες, καλόγερο, εφημερίδες κ.ά.). Στη συνέχεια, τους παροτρύνει να φανταστούν και να αποφασίσουν ο καθένας από αυτούς σε πιο ζώο του δάσους θέλουν να μεταμορφωθούν, ποιες θα είναι οι κινήσεις ή οι ήχοι που θα κάνουν, ποια έκφραση θα έχει το πρόσωπό τους.

Έπειτα, τους καλεί να συγκεντρωθούν στο κέντρο του δάσους, σχηματίζοντας έναν κύκλο και εκεί ένας-ένας να παρουσιαστούν μπαίνοντας στο κέντρο του κύκλου και παρασύροντας τους άλλους στη δική τους κίνηση, ζητώντας τους να μαντέψουν ποιο ζώο αναπαριστούν. Καθ' όλη τη διαδικασία της δράσης, θα μπορούν να χρησιμοποιούν οποιοδήποτε μέσο επικοινωνίας επιθυμούν, πλην της ομιλίας.

Αναστοχασμός: Πώς ήταν για εσάς να συνεργαστείτε για να φτιάξετε το δάσος, χωρίς ομιλία; Αναγνωρίσατε εύκολα τα ζώα που αναπαριστούσαν οι άλλοι; Πώς νιώθετε τώρα;

Δραστηριότητα: «Ζητείται αρχηγός» (Δάσκαλος σε ρόλο)

Στόχος: Να συνεργαστούν όλα τα ζώα-γονείς του δάσους, για την επίλυση ενός ζητήματος. Να καλλιεργήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

Περιγραφή: Η δράση της ομάδας συνεχίζεται στο σκηνικό του δάσους, με τους γονείς στους ίδιους ρόλους ζώων, που επέλεξαν στην προηγούμενη δραστηριότητα. Η εμψυχώτρια ξεκινά μια μικρή αυτοσχέδια ιστορία: «Ακούσατε, ακούσατε! Εδώ και λίγο καιρό, ο αρχηγός του δάσους αισθάνεται πολύ κουρασμένος και θέλει να αποσυρθεί από τα καθήκοντά του. Σας καλεί, λοιπόν, να θέσετε υποψηφιότητα για τη θέση του αρχηγού,

παρουσιάζοντας ο καθένας τον εαυτό του και μιλώντας για τα σχέδιά του, όταν θα αναλάβει αυτήν τη θέση ευθύνης. Προετοιμάστε την ομιλία σας και παρουσιαστείτε ενώπιον των υπολοίπων, διεκδικώντας τον ρόλο του αρχηγού του δάσους. Στο τέλος, όλοι μαζί θα πρέπει να ψηφίσετε το νέο σας αρχηγό». Τα ζώα μπορούν να επιλέξουν τον τρόπο που θα παρουσιαστούν, με τη χρήση του λόγου ή κίνησης και έκφρασης του σώματος (λεκτική επικοινωνία / μη λεκτική επικοινωνία).

Αναστοχασμός: Πόσο εύκολα πιστεύετε ότι καταφέρατε να μεταφέρετε στους υπόλοιπους το μήνυμα που θέλετε, ώστε να σας ψηφίσουν; Με ποιο κριτήριο επιλέξατε τον νέο αρχηγό του δάσους; Σε ποιον τρόπο επικοινωνίας δίνετε εσείς περισσότερη προσοχή στην καθημερινότητά σας, όταν συνομιλείτε με κάποιον; Ποιος νομίζετε ότι είναι ο δικός σας κυρίαρχος τρόπος επικοινωνίας; Πώς νιώθετε τώρα;

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ

Δραστηριότητα: «Η ταινία»

Στόχος: Αποχαιρετισμός ομάδας

Περιγραφή: Η εμψυχώτρια καλεί τους γονείς να σταθούν σε κύκλο, με τα χέρια ενωμένα. Τους ζητά να κλείσουν για λίγο τα μάτια και να θυμηθούν πώς ήταν και τι συναισθήματα είχαν, όταν μπήκαν στην αίθουσα. Σε λίγο, τους ενθαρρύνει να ξαναθυμηθούν τη σημερινή πορεία της συνάντησης, από την αρχή ως το τέλος, σαν μια ταινία. Έπειτα τους προτρέπει να αφήσουν την αυλαία να πέσει και να ανοίξουν τα μάτια τους.

6^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Χρονική διάρκεια: Μιάμιση ώρα

Θέμα: Εμπόδια στην επικοινωνία (1)

Βασικός σκοπός: Καλλιέργεια γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης των γονέων.

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ ΔΡΑΣΕΩΝ: ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗ

Δραστηριότητα: «Το μήνυμα ταξιδεύει»

Στόχος: Ενεργοποίηση- Συγκέντρωση στο εδώ και τώρα. Μετάδοση μηνύματος.

Περιγραφή: Όλα τα μέλη της ομάδας σχηματίζουν έναν κύκλο με τα χέρια ενωμένα. Πρώτη η εμψυχώτρια ξεκινά από αριστερά να πιέζει μία φορά το χέρι του διπλανού της, σαν να προσπαθεί να μεταδώσει ένα «κινητικό μήνυμα» με την πίεση, το οποίο στη

συνέχεια θα μεταδοθεί από χέρι σε χέρι, ώσπου να φτάσει ξανά στην εμπυγχώτρια. Η δράση συνεχίζεται με περισσότερες πιέσεις των χεριών, αυτή τη φορά, όμως, «το κινητικό μήνυμα» μεταδίδεται προς την αντίθετη κατεύθυνση, δηλαδή προς τα δεξιά. Έφτασε σωστά στο τέλος;

Δραστηριότητα: «Ιδεοθύελλα»

Στόχος: Να διατυπώσουν τις σκέψεις τους, σε σχέση με τα εμπόδια που δυσκολεύουν την επικοινωνία των ανθρώπων στην ενσυναίσθηση.

Περιγραφή: Σε ένα λευκό χαρτί, με την τεχνική του καταγισμού ιδεών, οι γονείς γράφουν τη λέξη-εμπόδιο στην επικοινωνία.

Αναστοχασμός: Πώς θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη σχέση σας με τα παιδιά σας, όσα αναφέρατε;

Δραστηριότητα: «Έλα μαζί μου»

Στόχος: Συγκέντρωση προσοχής. Επικοινωνία χωρίς λόγια.

Περιγραφή: Η εμπυγχώτρια τοποθετεί αντικριστά σε δυο σειρές τόσες καρέκλες όσες και οι συμμετέχοντες. Έπειτα, τους προτρέπει κάποιος να καθίσουν και κάποιος να σταθούν όρθιοι πίσω από την καρέκλα των πρώτων. Στους υπόλοιπους δίνεται η οδηγία να σταθούν πίσω από τις άδειες καρέκλες. Όσοι δεν έχουν ταίρι στην καρέκλα τους, προσπαθούν με το βλέμμα τους ή με όποιο τρόπο σκεφτούν να επικοινωνήσουν με κάποιον από αυτούς που κάθονται στην απέναντι σειρά, ώστε να τον πάρουν στη δική τους καρέκλα. Όταν καταφέρουν να επικοινωνήσουν, αυτός που κάθεται προσπαθεί γρήγορα να ξεφύγει από τον επιτηρητή του και να καθίσει απέναντι. Αν εκείνος τον ακουμπήσει τη στιγμή που σηκώνεται, τότε πρέπει να γυρίσει πίσω.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ- ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ

Δραστηριότητα: «Σχεδιαστής παιδικής φανταστικής μηχανής»

Στόχος: Καλλιέργεια δημιουργικότητας και φαντασίας. Ανίχνευση της παιδικής σκέψης από τους γονείς. Ανίχνευση εμποδίων στην επικοινωνία, καθώς εναλλάσσονται οι ρόλοι.

Περιγραφή: Η εμπυγχώτρια καλεί τους γονείς να χωριστούν σε ζευγάρια, όπου ο ένας θα είναι ο Α και ο άλλος ο Β. Τους προτρέπει να φανταστούν ότι είναι σπουδαίοι μηχανικοί, οι οποίοι έχουν αναλάβει να σχεδιάσουν μια φανταστική μηχανή, που πρόκειται να βγει στο εμπόριο με χρηματοδότηση του Υπουργείου Παιδείας και έχει σκοπό να αλλάξει ευχάριστα τη ζωή των παιδιών τους. Θα πρέπει για λίγα λεπτά να σκεφτούν τι είδους

μηχανή θα είναι, για ποιον λόγο σκέφτηκαν αυτήν τη μηχανή, πώς θα λειτουργεί, πότε μπορεί να χρησιμοποιείται από τα παιδιά, πού θα είναι τοποθετημένη. Στη συνέχεια, θα πρέπει να παρουσιάσουν τη μηχανή που φαντάστηκαν στο ταίρι τους, με σκοπό να υποστηρίξουν τη σπουδαιότητά της για τα παιδιά. Η συζήτησή τους θα γίνει με τον Α να στέκεται όρθιος και τον Β να κάθεται στο πάτωμα. Ο ακροατής μπορεί να θέτει ερωτήματα και προβληματισμούς στον ομιλητή. Έπειτα, αλλάζουν θέσεις και συνεχίζουν την παρουσίαση των φανταστικών μηχανών τους.

Αναστοχασμός: Περιγράψτε μας με δύο λόγια τις μηχανές που φανταστήκατε. Νιώσατε άνετα ή άβολα με την κάθε θέση σας και γιατί; Η αλλαγή της θέσης σας επηρέασε τον τρόπο παρουσίασης και υποστήριξης της φανταστικής μηχανής σας; Νομίζετε πως μπορείτε να μείνετε στη θέση του παιδιού σας και να καταλάβετε τα λεγόμενά του;

Δραστηριότητα: «Ζωγράφισε ό,τι ακούς»

Στόχος: Αναγνώριση των ρόλων του πομπού και του δέκτη. Εξάσκηση στην ενεργητική ακρόαση.

Περιγραφή: Σε συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας, η εμπυχωτήτρια προτρέπει τους γονείς να πάρουν ο καθένας από δύο λευκά χαρτιά και μαρκαδόρους, να καθίσουν σε γυρισμένες καρέκλες, πλάτη με πλάτη και στο ένα χαρτί να ζωγραφίσουν τη μηχανή που φαντάστηκαν και περιέγραψαν προηγουμένως. Τους επισημαίνει ότι χρειάζεται να δημιουργήσουν ένα σχέδιο, το οποίο θα μπορούσε κάποιος με ευκολία να αντιγράψει και, επιπλέον, δεν πρέπει προς το παρόν να το αποκαλύψουν.

Σε επόμενη φάση, οι γονείς δίνουν οδηγίες για το σχέδιο που δημιούργησαν, μπαίνοντας στον ρόλο του ομιλητή και αντίστοιχα οι ακροατές ακολουθούν τις οδηγίες, σχεδιάζοντάς το στο χαρτί τους. Οι ακροατές δεν μπορούν να μιλήσουν, αλλά το ζευγάρι μπορεί να χρησιμοποιήσει μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, έπειτα από συνεννόηση. Σε λίγο οι ρόλοι ομιλητή - ακροατή εναλλάσσονται, ώστε να ολοκληρωθούν τα σχέδια από όλους.

Αναστοχασμός: Περιγράψτε μας τη εμπειρία σας. Τι ήταν αυτό που έκανε την αντιγραφή εύκολη ή δύσκολη; Τι θα διευκόλυνε την επικοινωνία; Πώς κατανοείτε τη σημασία της αμεσότητας στην επικοινωνία; Νομίζετε πως η επικοινωνία σας με τα παιδιά σας διεξάγεται με άμεσο τρόπο;

Δραστηριότητα: «Και όμως λειτουργεί...»

Στόχος: Να συνεργαστούν εκφράζοντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους θέτοντας σε κίνηση μια από τις προηγούμενες μηχανές. Να αναλάβουν ρόλους, ώστε να λειτουργήσουν τη μηχανή τους.

Περιγραφή: Ως κατάληξη των προηγούμενων δραστηριοτήτων οι γονείς επιλέγουν μια από τις παραπάνω φανταστικές μηχανές και όλοι μαζί σκέφτονται και προετοιμάζουν τον τρόπο αναπαράστασης και λειτουργίας της μηχανής που επέλεξαν. Εδώ, μπορούν να αξιοποιήσουν όλα τα μέσα επικοινωνίας.

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ

Δραστηριότητα: «Το μήνυμα αποχαιρετισμού»

Στόχος: Αποχαιρετισμός ομάδας.

Περιγραφή: Η ομάδα συγκεντρώνεται σε κύκλο και αποχαιρετά τη σημερινή συνάντηση με την πρώτη δραστηριότητα που ξεκίνησε στη φάση προθέρμανσης.

7^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Χρονική διάρκεια: Μιάμιση ώρα

Θέμα: Εμπόδια στην επικοινωνία (2)

Βασικός σκοπός: Καλλιέργεια γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης των γονέων.

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ ΔΡΑΣΕΩΝ: ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗ

Δραστηριότητα: «Αναζητώντας το ταίρι μου»

Στόχος: Ενεργοποίηση και αυτοσυγκέντρωση των γονέων. Καλλιέργεια της επικοινωνίας.

Περιγραφή: Οι γονείς σχηματίζουν ζευγάρια και κάθε μέλος βρίσκει ένα ρυθμικό μοτίβο με ήχους. Στη συνέχεια, το παρουσιάζει στο άλλο μέλος. Έπειτα, σχηματίζουν όλοι οι συμμετέχοντες έναν κύκλο κοιτώντας προς το εξωτερικό μέρος του, ενώ η εμψυχώτρια στέκεται στο κέντρο του κύκλου. Σε λίγο ακουμπάει κάποιον στην πλάτη κι εκείνος αναπαράγει το ρυθμικό μοτίβο. Όταν το ακούσει ο άλλος που είναι το ζευγάρι του, απαντά με το δικό του ρυθμικό μοτίβο και το ζευγάρι αποχωρεί από τον κύκλο. Η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν όλα τα ζευγάρια ενωθούν.

Δραστηριότητα: «Με ακούς;»

Στόχος: Ανίχνευση συναισθημάτων σε συνθήκες μη ενεργητικής ακρόασης. Εμπόδια ενεργητικής ακρόασης.

Περιγραφή: Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ζευγάρια, ώστε να παίξουν ένα σενάριο μη ενεργητικής ακρόασης, με οδηγίες από τον εμπυχωτή, όπως παρουσιάζεται παρακάτω:

Ο Α μιλά για ένα γεγονός, που του έχει συμβεί, για ένα λεπτό και ακολουθεί τις παρακάτω οδηγίες.

- Όταν του μιλάς, θα τον κοιτάς στα μάτια.
- Θα τον ρωτάς συχνά «Με ακούς;».
- Θα ξεκινήσεις τη συζήτηση ρωτώντας τον «Έχεις δυο λεπτά να μιλήσουμε;».

Ο Β ακολουθεί τις παρακάτω οδηγίες:

- Θα ακούσεις το συνομιλητή σου για ένα θέμα.
- Καθώς εκείνος σου μιλάει, δεν θα τον κοιτάς καθόλου στα μάτια.
- Μπορείς να κοιτάζεις αλλού. Τα χέρια σου, τα ρούχα σου, να ξύνεσαι, να μιλάς για δικά σου πράγματα, να διακόπτεις.
- Αν σε ρωτήσει «Με ακούς;», εσύ θα απαντάς «Ναι».
- Όταν σε ρωτήσει «Έχεις δυο λεπτά να μιλήσουμε;», εσύ θα απαντήσεις «Όχι, βιάζομαι, αλλά πες μου γρήγορα!».

Αναστοχασμός: Ποιες συμπεριφορές επέδειξε το ζευγάρι, οι οποίες εμπόδισαν την επικοινωνία; Πώς νιώθετε όταν δεν σας ακούν; Πώς αντιδράτε; Ποια πιστεύετε ότι είναι τα χαρακτηριστικά ενός ενεργού ακροατή;

Δραστηριότητα: «Αδιάφοροι ακροατές»

Στόχος: Να διατυπώσουν τα συναισθήματα που νιώθουν, όταν δεν τους ακούν οι άλλοι και πώς αντιδρούν σε αυτή τη συνθήκη.

Περιγραφή: Οι γονείς κάθονται σε κύκλο και ένας από αυτούς βγαίνει από την αίθουσα. Οι άλλοι συμφωνούν σχετικά με τον τρόπο που θα συμπεριφερθούν ως κακοί «ακροατές». Θα πρέπει να παρουσιάσουν έλλειψη ενδιαφέροντος και προσοχής στον «ομιλητή», με όποιον τρόπο επιθυμούν. Ο ομιλητής επιστρέφει στο δωμάτιο, κάθεται στη μέση του κύκλου και επιλέγει να τους αφηγηθεί ένα ευχάριστο γεγονός ή να τους μιλήσει για το αγαπημένο του βιβλίο ή μια ταινία. Σε λίγο, η εμπυχωτήρια διακόπτει το παίξιμο ρόλου και όλοι οι ακροατές χειροκροτούν τον ομιλητή.

Αναστοχασμός: Α. Για τον ακροατή: Πώς νομίζετε ότι αισθάνθηκε αυτός που μιλούσε, ενώ εσείς δεν τον ακούγατε; Εάν ήσαστε ο ομιλητής, πώς θα είχατε αντιδράσει;

Β. Για τον ακροατή: Πώς αισθάνθηκες, όταν κανένας δεν σε άκουγε; Πώς θα περιέγραφε την κατάσταση;

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ

Δραστηριότητα: «Μία ώρα μπαμπάς»

Στόχος: Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα από το παίξιμο ρόλων, καθώς οι συμμετέχοντες μπαίνουν ο ένας στη θέση του άλλου.

Περιγραφή: Η εμπυχωτρία ζητά από τους γονείς να χωριστούν σε ζευγάρια και δίνει σε κάθε ζευγάρι το ίδιο απόσπασμα από την ιστορία «Μία ώρα μπαμπάς». Τα ζευγάρια καλούνται να φανταστούν τι έχει συμβεί στην ιστορία συνολικά, δηλαδή το πριν και το μετά, με αφορμή το σημείο του αποσπάσματος που έχουν στη διάθεσή τους και, στη συνέχεια να το παρουσιάσουν στις άλλες ομάδες, αναλαμβάνοντας ρόλους.

Απόσπασμα που τους δόθηκε:

Ο άντρας κάθισε σε μια καρέκλα, αλλά όσο σκεφτόταν τις ερωτήσεις του γιου του τόσο φούντωνε ο θυμός του. Δεν μπορούσε να χωνέψει ότι ο μικρός τόλμησε να κάνει τέτοιες ερωτήσεις για να του αποσπάσει χρήματα. Του πήρε μια ώρα περίπου για να ηρεμήσει. Και μετά άρχισε να σκέφτεται ότι ίσως το παιδί ήθελε να αγοράσει κάτι που χρειάζεται πραγματικά, γιατί δεν συνήθιζε να του ζητάει χρήματα. Σηκώθηκε και πήγε στο δωμάτιο του παιδιού του. Άνοιξε την πόρτα.

«Κοιμάσαι;» ρώτησε.

«Όχι μπαμπά, είμαι ζύπνιος», απάντησε το παιδί.

«Σκέφτομαι ότι ίσως ήμουν σκληρός μαζί σου προηγουμένως. Είχα μια δύσκολη μέρα σήμερα και έβγαλα όλη μου την ένταση πάνω σου. Σου αφήνω εδώ τα εικοσιπέντε ευρώ που μου ζήτησες». Το παιδί πετάχτηκε χαρούμενο.

«Ω! Σ' ευχαριστώ, μπαμπάκα μου!» φώναξε και τον αγκάλιασε. Ύστερα πλησίασε το μαξιλάρι του, έβαλε το χέρι του από κάτω και έβγαλε μερικά τσαλακωμένα χαρτονομίσματα. Ο άντρας, βλέποντας ότι το παιδί είχε ήδη λεφτά, άρχισε να θυμώνει ξανά. (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010: 125).

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ

Δραστηριότητα: «Ανάγνωση ιστορίας».

Στόχος: Αποχαιρετισμός της ομάδας με την αφήγηση του τέλους της ιστορίας.

Περιγραφή: Η εμπυχωτρία αφηγείται στους γονείς το τέλος της ιστορίας.

Το μικρό αγόρι μέτρησε προσεκτικά τα χρήματά του και κοίταζε τον πατέρα του.

«Γιατί ζητάς και άλλα χρήματα, αφού έχεις;» γκρίνιαζε εκείνος.

«Επειδή δεν ήταν αρκετά, αλλά τώρα είναι!» απάντησε το παιδί.

«Μπαμπά έχω πενήντα ευρώ! Μπορώ να αγοράσω μία ώρα από τον χρόνο σου; Θα ήθελα πολύ να έρθεις αύριο πιο νωρίς, για να φάμε μαζί». Ο πατέρας συντετριμμένος αγκάλιασε το γιο του και του ζήτησε να τον συγχωρέσει.

Αναστοχασμός: Πώς νιώθετε τώρα, ακούγοντας την ιστορία;

8^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Χρονική διάρκεια: Μιάμιση ώρα

Θέμα: Μουσικές μνήμες από τα παλιά

Βασικός σκοπός: Καλλιέργεια γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης των γονέων.

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ ΔΡΑΣΕΩΝ: ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗ

Δραστηριότητα: «Μουσικές καρέκλες»

Στόχος: Ενεργοποίηση και αυτοσυγκέντρωση των γονέων

Περιγραφή: Η εμψυχώτρια καλεί τους γονείς να καθίσουν σε κύκλο με τις καρέκλες γυρισμένες προς τα έξω. Στη συνέχεια, στο άκουσμα μιας γνωστής μελωδίας, τους παροτρύνει να τραγουδούν και να χορεύουν, γυρίζοντας γύρω από τις καρέκλες. Συνεχίζουν για λίγο, ώσπου η εμψυχώτρια αφαιρεί μια καρέκλα και έπειτα σταματάει τη μουσική και όλοι πρέπει να καθίσουν. Όποιος μένει όρθιος, βγαίνει από το παιχνίδι και μαζί αφαιρείται από τον κύκλο και μία καρέκλα. Το παιχνίδι συνεχίζεται, μέχρι ο τελευταίος παίχτης να καθίσει στην τελευταία καρέκλα.

Δραστηριότητα: «Σε ποιον ανήκει;»

Στόχος: Να ταξιδέψουν σε μουσικά ακούσματα του παρελθόντος και να ταυτίσουν αντικείμενα με πρόσωπα.

Περιγραφή: Οι γονείς σχηματίζουν έναν κύκλο και η εμψυχώτρια εμφανίζει μια βαλίτσα, μέσα στην οποία υπάρχουν τα εξής αντικείμενα: γοβάκι, μαντήλι, κραγιόν, χορδές, καρτούτσο και γραβάτα. Τους αναφέρει ότι θα κάνουν ένα μουσικό ταξίδι στο παρελθόν και συγκεκριμένα στη δεκαετία του 1960. Τους προτρέπει να φέρουν στη μνήμη τους ακούσματα από τα παλιά και καλλιτέχνες του τραγουδιού εκείνης της εποχής, χωρίς να αποκαλύψουν τη σκέψη τους. Έπειτα, βγάζει από τη βαλίτσα τα αντικείμενα

και τους ενθαρρύνει να φανταστούν σε ποιον ανήκει το καθένα από αυτά (γοβάκι - Μαίρη Λίντα, μαντήλι - Μαρινέλλα, κραγιόν - Ρία Κούρτη, καρτούτσο - Καζαντζίδης, χορδή - Χιώτης, γραβάτα - Γαβαλάς).

Δραστηριότητα: «Πες μου ένα τραγούδι»

Στόχος: Να θυμηθούν ένα τραγούδι από το παρελθόν, το οποίο τραγουδούσε ο καλλιτέχνης, που τους υποδεικνύεται κάθε φορά.

Περιγραφή: Σε συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας, η εμπυχωτρία εμφανίζει έναν φάκελο με φωτογραφίες, τις οποίες απλώνει στο πάτωμα γυρισμένες ανάποδα. Οι γονείς καλούνται να σκεφτούν μέσα σε 1 λεπτό και να σιγοτραγουδήσουν ένα τραγούδι του καλλιτέχνη που τους υποδεικνύει η εμπυχωτρία κάθε φορά.

Δραστηριότητα: «Ας γίνουμε ζευγάρια-αυτοσχεδιασμός»

Στόχος: Ανάλυση ρόλου τραγουδιστή και δημιουργία σεναρίου για τη ζωή του.

Περιγραφή: Η εμπυχωτρία ζητά από τους γονείς να σχηματίσουν ζευγάρια και στη συνέχεια, εμφανίζει από τη βαλίτσα έναν νέο φάκελο. Αυτή τη φορά, οι προηγούμενοι τραγουδοποιοί παρουσιάζονται ως ζευγάρια στην πραγματική τους ζωή (Μαρινέλλα - Καζαντζίδης, Μαίρη Λίντα - Μανώλης Χιώτης, Ρία Κούρτη - Πάνος Γαβαλάς). Έπειτα, το κάθε ζευγάρι γονέων επιλέγει και ένα καλλιτεχνικό ζευγάρι. Οι γονείς θα πρέπει να μπουν στη θέση των τραγουδιστών και να φανταστούν μερικά πράγματα για τη ζωή τους, π.χ., πού μεγάλωσαν, από ποια οικογένεια προέρχονται, πώς έφτασαν στο σημείο να γίνουν τραγουδιστές, πώς γνωρίστηκαν με τον/την παρτενέρ τους. Τέλος, μοιράζονται τις σκέψεις τους με το ζευγάρι τους.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ

Δραστηριότητα: «Τραγουδοσαλάτα»

Στόχος: Καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας μέσα από το ρόλο.

Περιγραφή: Η εμπυχωτρία παρουσιάζει στους γονείς έξι φακέλους με μισοτελειωμένους στίχους κάποιου τραγουδιού των καλλιτεχνών που ήδη έχουν αναφερθεί και τους παροτρύνει να ολοκληρώσουν τα τραγούδια με στίχους της φαντασίας τους.

Θα φύγω και θα με ζητάς

Κι αν αλλάξαμε λόγια βαριά

Θα φύγω και

και θα

Για το κακό

θα κλαις και

Αφού εσύ

και τον όρκο πατάς

Πάνος Γαβαλάς

Κι αν αλλάξαμε

γύρνα πίσω

θα σου κλείσω

και ας παν

Είναι αλήθεια

η καρδιά μου

Στέλιος Καζαντζίδης

Πολλές φορές

Πολλές φορές

μου λες

Πολλές πληγές

μες στην

Πολλές φορές

Με

και με πληγώνεις

Πού θα πας

και θέλεις

Μια βραδιά

σε μένα

Μια βραδιά με

Μαίρη Λίντα

Εσύ είσαι η αιτία που υποφέρω

Εσύ είσαι η αιτία

γιατί με άφησες

Γιατί με κάνεις να πονώ

πρόσεξε γιατί μπορεί

δεν αντέχω να σε βλέπω

Γιατί με κάνεις να πονώ

πρόσεξε γιατί

πάψε πλέον να με

Μανώλης Χιώτης

Δραστηριότητα: «Μουσικές συναντήσεις»

Στόχος: Να διασκεδάσουν μπαίνοντας σε ρόλους ευχάριστους.

Περιγραφή: Η εμπυχωτρία προτρέπει τους γονείς να προετοιμάσουν το χώρο δράσης τους και, στη συνέχεια, τους καλεί στη σκηνή για να ξεκινήσουν τις μουσικές παρουσιάσεις ανά ζευγάρια.

Αναστοχασμός: Πώς ήταν για εσάς να μπαίνετε στον ρόλο ενός παλιού τραγουδιστή; Πώς νιώσατε πάνω στη σκηνή με το ζευγάρι σας;

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ

Δραστηριότητα: «Ας σιγοτραγουδήσουμε»

Στόχος: Αποχαιρετισμός της ομάδας

Περιγραφή: Η σημερινή συνάντηση κλείνει με την ομάδα σε κύκλο και οι συμμετέχοντες να σιγοψιθυρίζουν ένα τραγούδι των παραπάνω καλλιτεχνών της επιλογής τους.

9^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Χρονική διάρκεια: Μιάμιση ώρα

Θέμα: Κι αν ήσουν εκείνο το παιδί

Βασικός σκοπός: Καλλιέργεια γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης των γονέων.

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ ΔΡΑΣΕΩΝ: ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗ

Δραστηριότητα: «Μπόμπες και ασπίδες»

Στόχος: Ενεργοποίηση ομάδας.

Περιγραφή: Οι γονείς στέκονται σε αποστάσεις στον χώρο και καθένας διαλέγει μυστικά κάποιον για «βόμβα», τον οποίο πρέπει να αποφεύγει. Ταυτόχρονα, επιλέγει κάποιον άλλον για «ασπίδα», ώστε να τον προστατεύει. Αφού όλοι κάνουν τις επιλογές τους, το παιχνίδι ξεκινάει. Η εμπυχωτρία «ελέγχει» το παιχνίδι (π.χ., μετρώντας 5, 4, 3, 2, 1, 0), οπότε όλοι ακινητοποιούνται, και ρωτάει καθέναν από ποιον προσπαθεί να ξεφύγει και ποιος τον προστατεύει.

Δραστηριότητα: «Ποια είναι η κρυμμένη λέξη;»

Στόχος: Να συνεργαστούν και να ανασυνθέσουν τη λέξη «πρόσφυγας». Να δημιουργήσουν παγωμένες εικόνες.

Περιγραφή: Η εμψυχώτρια ανοίγει μια βαλίτσα και από μέσα βγάζει σε τετράγωνα λευκά καρτελάκια ανακατωμένα τα γράμματα της λέξης «πρόσφυγας». Έπειτα, καλεί τους συμμετέχοντες να συνθέσουν τα γράμματα, ώστε να σχηματίσουν τη ζητούμενη λέξη «πρόσφυγας», που αφορά σε αυτήν τη δράση.

Στη συνέχεια, παροτρύνει τους γονείς να καταγράψουν σε ένα λευκό χαρτί τις σκέψεις τους στο άκουσμα της λέξης «πρόσφυγας» (ιδεοθύελλα). Έπειτα, ένα μέλος της ομάδας διαβάζει τις λέξεις που έγραψαν και, στη συνέχεια, η εμψυχώτρια επιλέγει κάποιες από αυτές τις λέξεις, καλώντας τους γονείς κάθε φορά να αναπαραστήσουν σε παγωμένη εικόνα την έννοια της λέξης που ακούν.

Σε λίγο, η εμψυχώτρια βγάζει μέσα από τη βαλίτσα της διάφορες φωτογραφίες που αφορούν στους πρόσφυγες, όπως κατά καιρούς έχουν δημοσιευθεί στο διαδίκτυο και καλεί τους γονείς να τις παρατηρήσουν (ενδεικτικά, οι φωτογραφίες απεικονίζουν μία μητέρα να είναι καθισμένη στην ακροθαλασσιά και να αγναντεύει τη θάλασσα, ένα μικρό αγόρι-πρόσφυγας σε μια παραλία, το οποίο στα χέρια του κρατάει ένα μπαλόνι και τρέχει. Επίσης, μία εικόνα με τρία κοριτσάκια στη μέση μιας πλατείας, να κλαίει. Ένας πατέρας ο οποίος κρατάει στην αγκαλιά του το παιδί του και κλαίει, καθώς βγαίνουν μέσα από μια διασωστική λέμβο. Ένα μικρό αγόρι-πρόσφυγας, φορώντας σωσίβιο, μόλις αποβιβάστηκε από μια βάρκα και κλαίει, ενώ κρατιέται από τα βράχια της ακτής. Μια γυναίκα προσπαθεί να περάσει μέσα από τα συρματοπλέγματα, ένα βρέφος. Ένα κορίτσι-πρόσφυγας κοιτά τη θάλασσα μονάχη της, με μάτια βουρκωμένα). Τέλος, η εμψυχώτρια τους παροτρύνει να δημιουργήσουν όλοι μαζί μια νέα δυναμική εικόνα, εκφράζοντας σκέψεις και συναισθήματα με τα σώματά τους.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ

Δραστηριότητα: «Το γράμμα»

Στόχος: Να αναλάβουν ρόλους, μπαίνοντας στη θέση της μάνας και του παιδιού.

Περιγραφή: Σε συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας, η εμψυχώτρια προτρέπει τους γονείς να σχηματίσουν ζευγάρια, αναλαμβάνοντας ο ένας τον ρόλο της μητέρας και ο άλλος τον ρόλο του εικονιζόμενου παιδιού. Τους ενθαρρύνει να φανταστούν ότι η μάνα, η οποία έχει αποχωριστεί το παιδί της, του γράφει ένα γράμμα και το παιδί, αντίστοιχα, μπαίνοντας στον ρόλο και στη συνθήκη που βιώνει ως πρόσφυγας πια (από φωτογραφίες), της απαντάει.

Αναστοχασμός: Τι δυσκολίες αντιμετωπίσατε σε αυτή τη δράση; Δυσκολευτήκατε να μπειτε στον ρόλο του παιδιού; Ποια συναισθήματα σας γεννήθηκαν σήμερα; Πώς νιώθετε τώρα;

Δραστηριότητα: «Η μικρή Γκισμέ»

Στόχος: Να αναλάβουν ρόλους με σκοπό να επιλυθεί το πρόβλημα της μικρής Γκισμέ.

Περιγραφή: Οι γονείς καλούνται να δημιουργήσουν και να παίξουν ένα σενάριο με ηρώίδα τη μικρή Γκισμέ, η οποία είναι ένα ασυνόδευτο προσφυγόπουλο, που επιθυμεί να πάει στο σχολείο να μάθει γράμματα. Δυστυχώς για εκείνη, δεν έχει κανένα χαρτί ακόμη στα χέρια της. Θα καταφέρει να γραφτεί και να φοιτήσει στο σχολείο;

Αναστοχασμός: Πώς νιώσατε στους διάφορους ρόλους ο καθένας; Πώς αντιμετωπίσατε τη σύγκρουση που προέκυψε; Πώς πιστεύετε ότι νιώθουν οι πρόσφυγες, που καταφτάνουν σε ένα νέο περιβάλλον;

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ

Δραστηριότητα: «Μπόμπες και ασπίδες»

Στόχος: Να χαλαρώσουν παίζοντας, ενώ διώχνουν μακριά ένα δυσάρεστο συναίσθημα.

Περιγραφή: Η δράση αποχαιρετισμού έγινε στον κήπο του σχολείου. Η βόμβα τώρα αντιπροσωπεύει ένα δυσάρεστο συναίσθημα, από το οποίο κάποιος θέλει να φύγει μακριά του. Ταυτόχρονα, η ασπίδα είναι για τον καθένα ένα θετικό συναίσθημα που θέλει να πλησιάσει για να νιώσει ασφαλής.

10^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Χρονική διάρκεια: Μιάμιση ώρα

Θέμα: Το φανταστικό μας ταξίδι

Βασικός σκοπός: Καλλιέργεια γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης των γονέων.

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ ΔΡΑΣΕΩΝ: ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΗ

Δραστηριότητα: «Το σφάλμα μου»

Στόχος: Ενεργοποίηση και αυτοσυγκέντρωση των γονέων στο εδώ και τώρα.

Περιγραφή: Οι γονείς βρίσκονται όρθιοι και με τη συνοδεία απαλής μουσικής κινούνται στον χώρο. Η εμψυχώτρια δίνει σε δύο παίκτες-γονείς μπουκάλια με νερό μισογεμάτα,

τα οποία κρατούν όσο κινούνται. Όταν οι παίκτες που κρατούν τα μπουκάλια, αποκτήσουν οπτική επαφή με κάποιον άλλον, του πετούν το μπουκάλι τους, και ο άλλος, αντίστοιχα, το πιάνει και συνεχίζει τη δράση με τον ίδιο τρόπο. Σε περίπτωση που το μπουκάλι πέσει κάτω, φωνάζουν δυνατά εκείνος που ρίχνει και εκείνος που πιάνει: «Δικό μου το φταίξιμο.». Η διαδικασία συνεχίζεται, ώσπου τα μπουκάλια να περάσουν από τα χέρια όλων.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ

Δραστηριότητα: «Το καράβι μας»

Στόχος: Να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν το δικό τους φανταστικό καράβι.

Περιγραφή: Σήμερα οι γονείς πρόκειται να ταξιδέψουν με ένα πανέμορφο καράβι που χρόνια κατασκευάζεται και κάνει το πρώτο του ταξίδι στον κόσμο της φαντασίας. Σε πρώτη φάση η εμπυχωτρία τους παροτρύνει να κατασκευάσουν το δικό τους αυτοσχέδιο φανταστικό καράβι με διάφορα αντικείμενα που υπάρχουν στον χώρο (τραπέζια, καρέκλες, υφάσματα κ.τ.λ.).

Δραστηριότητα: «Κάρτες ρόλων»

Στόχος: Ανάλυση ρόλων.

Περιγραφή: Σε λίγο, η εμπυχωτρία συνεχίζει την αφήγηση λέγοντας ότι είναι άνθρωποι ξένοι μεταξύ τους, διαφορετικοί, οι οποίοι θα συνταξιδέψουν προς άγνωστο μέρος, με σκοπό να διασκεδάσουν, να απολαύσουν και να γνωρίσουν νέους κόσμους. Τους καλεί, λοιπόν, να αναλάβουν τον ρόλο που θα υποδυθούν μέσα από 14 διαθέσιμες κάρτες. Να σημειωθεί ότι οι ρόλοι είναι 7, επί δύο φορές ο καθένας, στους οποίους μπορούν οι γονείς να προσθέσουν δικές τους πληροφορίες για τον «εαυτό» που υποδύονται. Στη συνέχεια, παροτρύνονται να ζωγραφίσουν τα πρόσωπα των ρόλων, που υπάρχουν στην κάρτα που τους έτυχε και έπειτα οι κάρτες τοποθετούνται μέσα στο καράβι σε τυχαίες θέσεις.

Προτεινόμενοι ρόλοι

1) Ένα κορίτσι ηλικίας 20 χρόνων. Μόλις έδωσε πανελλήνιες εξετάσεις και πέρασε σε ένα τμήμα που δεν την ενδιαφέρει καθόλου, απλά για να κάνει το χατίρι του μπαμπά της. Προέρχεται από πλούσια οικογένεια και το ταξίδι είναι δώρο από τον πατέρα. Είναι ένα κορίτσι κακομαθημένο που δεν στερήθηκε ποτέ τίποτα και δεν νοιάστηκε ποτέ για τίποτα. Υπερηφανεύεται συνεχώς για τα λεφτά του μπαμπά της και για την ομορφιά της.

- 2) Ένας νεαρός 25 χρόνων. Είναι φοιτητής στο τμήμα της Ιατρικής και έχει κινητικά προβλήματα (κουτσαίνει το δεξί του πόδι). Το ταξίδι του είναι δώρο από το Πανεπιστήμιο, καθώς είναι πρώτος στις σπουδές του. Είναι άνθρωπος ιδιαίτερα ευαίσθητος και κάποιοι τον αντιμετωπίζουν με χλευασμό, εξαιτίας της αναπηρίας του.
- 3) Ένας επιχειρηματίας περίπου 40 ετών, ο οποίος εμπορεύεται ακριβά υφάσματα για τις κυρίες της υψηλής κοινωνίας. Είναι ιδιαίτερα γνωστός στον κόσμο για τον ναρκισσισμό του. Κάνει αυτό το ταξίδι με σκοπό να βρει τα πιο ξεχωριστά υφάσματα, ώστε πουλώντας τα να αποκτήσει περισσότερα χρήματα.
- 4) Μια κυρία 70 ετών, συγγραφέας λογοτεχνικών βιβλίων. Δεν παντρεύτηκε ποτέ και τη ζωή τη βίωσε μονάχη, με μοναδική συντροφιά τα βιβλία της. Έχει ταξιδέψει σε πολλά μέρη του κόσμου. Είναι ευαίσθητη, με αγάπη και καλοσύνη για τον άνθρωπο και τις δυσκολίες του. Αυτό είναι το τελευταίο της ταξίδι, καθώς έχει διαγνωσθεί με μια σοβαρή ασθένεια και ο χρόνος ζωής της είναι μετρημένος.
- 5) Μια γυναίκα χήρα περίπου 50 ετών, μητέρα δύο παιδιών από τα 25 της χρόνια. Δουλεύει πολλές ώρες την ημέρα, γιατί μεγαλώνει τα παιδιά μόνη της εδώ και 20 χρόνια περίπου. Είναι πολύ κουρασμένη και εξαντλημένη από την καθημερινότητά της. Πριν από έναν μήνα κέρδισε το λαχείο και με την παρότρυνση μιας φίλης της αποφάσισε να κάνει ένα δώρο στον εαυτό της. Είναι ένας άνθρωπος που έχει μάθει να αντέχει και να υπομένει πολλά.
- 6) Ένας κύριος 50 χρόνων, δημόσιος υπάλληλος σε υπουργείο. Στην Υπηρεσία δουλεύει 30 χρόνια εκτελώντας με υπακοή ό,τι οι ανώτεροί του προστάζουν. Έχει μέσα του θυμό για την αδικία που ζει τόσα χρόνια, καθώς τον εκμεταλλεύονται, επειδή ότι δεν βλέπει καλά και ακόμη παραμένει στην ίδια θέση, χωρίς να έρχεται η προαγωγή του. Το ταξίδι είναι δώρο από τους γονείς του, που τόσα χρόνια βλέπουν το παιδί τους δυστυχισμένο και χωρίς μια συντροφιά στη ζωή του.
- 7) Ένας νέος 40 χρόνων. Μόλις πριν από έναν μήνα, είδε τον θάνατο κατάματα, όταν από θαύμα σώθηκε από ατύχημα με μηχανή, ενώ ο συνεπιβάτης του σκοτώθηκε. Ο ίδιος νιώθει ευγνωμοσύνη για τη ζωή που του χαρίστηκε και αποφασίζει από δω και στο εξής να ζει την κάθε στιγμή του ευτυχισμένος. Επιλέγει να απομακρύνει ό,τι του στερεί τη χαρά και αποφασίζει να κάνει πράξη όλα του τα όνειρα.

Δραστηριότητα: «Μεταμόρφωση αντικειμένου»

Στόχος: Ανάπτυξη κριτικής σκέψης και φαντασίας μέσα από τη μεταμόρφωση ενός αντικειμένου.

Περιγραφή: Η εμπυχωτρία συνεχίζει το σενάριο λέγοντας ότι στο ταξίδι τους μπορούν να πάρουν μαζί τους μόνο ένα αντικείμενο. Διάφορα αντικείμενα έχουν τοποθετηθεί κυκλικά στο πάτωμα (π.χ., ομπρέλες, καπέλα, βιβλία, μουσικά όργανα, πέτρες, υφάσματα κ.ά.), από τα οποία οι συμμετέχοντες πρέπει να επιλέξουν ένα, μεταμορφώνοντάς το σε ό,τι εκείνοι επιθυμούν, π.χ., «Διαλέγω την ομπρέλα και τη μεταμορφώνω σε οδοντόβουρτσα, που θέλω να έχω μαζί μου στο ταξίδι.».

Δραστηριότητα: «Τυφλά μονοπάτια»

Στόχος: Να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν για την επίλυση ενός προβλήματος.

Περιγραφή: Αφού έχουν επιλέξει τα αντικείμενα, η εμπυχωτρία συνεχίζει την αφήγηση, αναφέροντας ότι το καράβι τους έχει αράξει στα βαθιά του λιμανιού και τους περιμένει. Για να καταφέρουν, όμως, να μπουν στο καράβι, θα πρέπει να «διαβούν» τη θάλασσα που υπάρχει μπροστά τους, δημιουργώντας ένα φανταστικό δρόμο ως εκεί. Για να τους βοηθήσει, τους δίνει μια βαλίτσα με αντικείμενα και ένα σημείωμα, για το πώς θα τα χρησιμοποιήσουν.

Οδηγίες σημειώματος.

- Ανοίξτε τη βαλίτσα και πάρτε ένα- ένα τα τρία σχοινιά.
- Αφήστε το πρώτο σχοινί στο πάτωμα να πέσει και όλοι οι γονείς μπειτε μέσα στον κύκλο (οι άκρες του κάθε σχοινιού είναι δεμένες κόμπος μεταξύ τους, κι έτσι το σχοινί δημιουργεί έναν κύκλο).
- Πιάστε με τα δυο σας χέρια το σχοινί και κρατήστε το γερά, τα μάτια κλείστε σφιχτά και σχηματίστε με αυτό ένα τετράγωνο.
- Αν νομίζετε πως το κάνατε σωστά, τα μάτια σας ανοίξτε πλατιά.
- Βάλτε στο πάτωμα το δεύτερο σχοινί, μπειτε μέσα στον κύκλο και σχηματίστε με αυτό ένα τρίγωνο με τον ίδιο τρόπο στη στιγμή.
- Συνεχίστε γρήγορα με το τρίτο σχοινί και φτιάξτε έναν κύκλο στη στιγμή.

Στο τέλος, οι συμμετέχοντες έχουν δημιουργήσει μια διαδρομή όπου στο πάτωμα υπάρχουν τρία διαφορετικά σχοινιά σε τρία διαφορετικά σχήματα, τετράγωνο, τρίγωνο και κύκλος.

Δραστηριότητα: «Και τώρα τι κάνουμε;»

Στόχος: Δημιουργία δραματικής έντασης για την επίλυση ενός προβλήματος προάγοντας την ενσυναίσθηση.

Περιγραφή: Η ομάδα μόλις κατάφερε και μπήκε στο καράβι. Είναι έτοιμοι να ξεκινήσουν το ταξίδι τους. Όλα κυλούν ομαλά και απολαμβάνουν τη θάλασσα και τον

καθαρό ουρανό. Συνομιλούν για τον εαυτό τους και πώς βρέθηκαν εκεί. Ξαφνικά εμφανίζεται ο καπετάνιος αναστατωμένος και τους ανακοινώνει για ένα αναπάντεχο τεχνικό πρόβλημα που προέκυψε στο καράβι. Ο μόνος τρόπος για να συνεχίσουν το ταξίδι τους είναι να κατέβουν από το καράβι 5 άτομα και να επιβιβαστούν σε μια βοηθητική βάρκα. Πρέπει να αποφασίσουν γρήγορα ποιοι θα είναι αυτοί που θα κατέβουν και για ποιον λόγο.

Αναστοχασμός: Καταφέρατε να μπειτε στους ρόλους; Πώς σας αντιμετώπισαν οι άλλοι; Πώς συνεργαστήκατε μέχρι να φτάσετε στο καράβι; Με τι κριτήρια αποφασίσατε ποιος θα κατέβει από το καράβι; Τι σας δυσκόλεψε; Πώς νιώθατε κατά τη διάρκεια της δράσης; Πώς νιώθετε τώρα που αποχαιρετάτε την ομάδα;

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ

Δραστηριότητα: «Το κουβάρι των ευχών»

Στόχος: Κλείσιμο και αποχαιρετισμός ομάδας.

Περιγραφή: Η εμπυχώτρια καλεί τους γονείς να σταθούν όρθιοι σε έναν κύκλο. Στα χέρια της κρατάει ένα κουβάρι και χάρτινα καράβια, τόσα όσα και οι γονείς. Τους μοιράζει από ένα καράβι και τους προτρέπει αρχικά να γράψουν πάνω σε αυτό μια ευχή και στη συνέχεια με τη βοήθεια του νήματος, να φτιάξουν όλοι μαζί τους δρόμους, που περπάτησαν όλον αυτόν τον καιρό στις συναντήσεις τους. Ξεκινάει η εμπυχώτρια, τυλίγοντας την άκρη του νήματος στο μικρό της δάχτυλο και, έπειτα, δίνει το κουβάρι σε κάποιον άλλον, μαζί με το καράβι που έχει γραμμένη την ευχή της. Η διαδικασία ολοκληρώνεται, όταν όλοι οι γονείς έχουν πάρει και έχουν δώσει το κουβάρι και το καράβι με την ευχή, αντίστοιχα.

Σε λίγο, φαίνεται σαν να έχει δημιουργηθεί ένα αέρινο δίχτυ-δρόμοι. Ο καθένας από την ομάδα κρατά το νήμα του γερά και όλοι μαζί σε κίνηση μετατοπίζουν το δίχτυ τότε ψηλά και τότε χαμηλά. Έπειτα από μερικές κινήσεις, ακουμπούν το δίχτυ στο πάτωμα και πάνω σε αυτό τα καραβάκια με τις ευχές, παρατηρώντας τι έχει σχηματιστεί. Το ταξίδι μόλις έφτασε στο τέλος του!