



**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»**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία

*Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση με αξιοποίηση εικαστικών έργων
ως μέσο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης παιδιών Νηπιαγωγείου*

**Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:
Μπούρα Αγγελική
Α.Μ.: 5052202101021**

**Επιβλέπουσα: Κωστή Κατερίνα, μέλος ΕΔΙΠ - Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Μέλη:
Μάγος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ζώνιου Χριστίνα, μέλος ΕΕΠ - Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου**

Ναύπλιο, Φεβρουάριος 2023

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσά μου, κ. Κατερίνα Κωστή, που υπήρξε συνοδοιπόρος στην προσπάθεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Η υποστήριξη και η καθοδήγησή της αποτέλεσαν στοιχεία ζωτικής σημασίας για την υλοποίηση της έρευνας. Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της επιτροπής μου κ. Χριστίνα Ζώνιου και κ. Κωνσταντίνο Μάγο όπως επίσης και τους καθηγητές του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και τους συμφοιτητές μου για τις πολύτιμες γνώσεις και τις αξέχαστες εμπειρίες που μου πρόσφεραν απλόχερα.

Επιπλέον, ευχαριστώ τους μικρούς μου μαθητές και τους γονείς τους που στήριξαν την έρευνά μου με την ένθερμη συμμετοχή τους, όπως επίσης και τις συναδέλφους μου, το σχολείο μου και την «κριτική μου φίλη» και νηπιαγωγό Λεμονιά Ντέντου, για την πολύτιμη βοήθειά τους.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου και τον σύντροφό μου που ήταν δίπλα μου σε αυτή την προσπάθεια και με στήριξαν μέχρι και την τελευταία ημέρα της υλοποίησης της παρούσας έρευνας.

Περίληψη

Η ενσυναίσθηση αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια που έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές ανά τους αιώνες, καθώς αποτελεί πυλώνα της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου. Έρευνες έχουν δείξει πως η ενσυναίσθηση διευκολύνει την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και ενισχύει την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση και η περιγραφή των επιδράσεων του εκπαιδευτικού δράματος και των δραματικών τεχνικών με την αξιοποίηση έργων τέχνης στη συναισθηματική ανάπτυξη και ειδικότερα στη δυναμική της ενσυναίσθησης, των παιδιών του νηπιαγωγείου. Στην έρευνα συμμετείχαν 21 παιδιά νηπιαγωγείου των Εκπαιδευτηρίων Μπουγά στην Καλαμάτα.

Η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε για την παρούσα έρευνα είναι η ποιοτική προσέγγιση. Θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη γιατί παρέχει άμεση επαφή με τα μέλη της ομάδας δράσης, σε ένα αυθεντικό μαθησιακό περιβάλλον με άμεση προσέγγιση των συμπεριφορών τους και με δυνατότητα τοποθέτησης του ερευνητή μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η πιο αποτελεσματική στρατηγική θεωρήθηκε η έρευνα δράσης που παρέχει τη δυνατότητα, τα ερευνητικά ερωτήματα να εξετάζονται μέσα σε πραγματικά περιβάλλοντα, με αποτέλεσμα να διαπιστώνεται αν μια νέα πρακτική δύναται να βελτιώσει την υπάρχουσα κατάσταση και να περιγράψει πώς μπορεί να πραγματοποιηθεί αυτή η βελτίωση.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των παρεμβάσεων ανέδειξαν το Εκπαιδευτικό Δράμα και τα εικαστικά έργα ως πολύτιμα εκπαιδευτικά εργαλεία για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αλλά και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Διαπιστώθηκε πως βασικές δεξιότητες των παιδιών, όπως η κοινωνικοποίηση, η σωματική, λεκτική και συναισθηματική έκφραση, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η συνεργασία, επηρεάστηκαν θετικά και ενισχύθηκαν σε ατομικό αλλά και ομαδικό επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά:

Ενσυναίσθηση, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, εικαστικά έργα τέχνης, προσχολική ηλικία, ποιοτική έρευνα, έρευνα δράσης.

Abstract

Empathy is a multidimensional concept with which many scholars were preoccupied for centuries. It is a pillar of socio-emotional development for any person. Research has shown that empathy facilitates the development of social skills and enhances the quality of human relationships.

The aim of the present research is to explore and describe the effects of educational drama and dramatic techniques, by utilizing artworks, on the emotional development of kindergarten children and in particular on the dynamics of empathy. In the research, 21 kindergarten children of the Bougas Schools in Kalamata.

The research approach used for this study was the qualitative approach. It was considered the most appropriate choice because it offers direct interaction with the participants of the action group, within an authentic learning environment. It also allows a direct contact with the target audience's behaviours and enables the researcher to be involved within the educational process.

The most effective strategy was considered to be action research which allows for research questions to be examined in real-life settings and, thus, establish the knowledge whether a new practice can improve the existing situation and how this improvement can be realized.

The results of the interventions' analysis identified Educational Drama and artworks as valuable educational tools for the development of empathy as well as the all-round development of the child. It was found that children's basic skills such as socialization, physical, verbal and emotional expression, critical thinking, creativity and cooperation were positively influenced and enhanced at both individual and group level.

Key words:

Empathy, Dramatic Art in Education, artworks, pre-school, qualitative research, action research

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	2
Περίληψη.....	3
Abstract	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η έννοια της ενσυναίσθησης	11
1.1. Ενσυναίσθηση, ένα πολυδιάστατο φαινόμενο	11
1.2. Ορισμοί ενσυναίσθησης	12
1.3. Είδη ενσυναίσθησης και αναπτυξιακά μοντέλα	15
1.4. Μέτρηση ενσυναίσθησης	17
1.5. Παράγοντες που επιδρούν στην ενσυναίσθηση	18
1.6. Η ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Εικαστικές Τέχνες με σκοπό την Ενσυναίσθηση	23
2.1 Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Αποσαφήνιση όρων	23
2.2 Μοντέλα μάθησης μέσω του Δράματος	24
2.3 Δομή μαθήματος-Σχεδιασμός-Τεχνικές	25
2.4 Οφέλη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση	26
2.5 Το Δράμα στα ελληνικά σχολεία.....	28
2.6 Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση κι Ενσυναίσθηση.....	29
2.7 Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και εικαστικά έργα με σκοπό την ενσυναίσθηση	31
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Σχεδιασμός έρευνας	36
3.1 Ερευνητική προσέγγιση.....	36

3.2 Ερευνητική στρατηγική	36
3.3 Σχεδιασμός έρευνας.....	37
3.3.1 Σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα	37
3.3.2 Στρατηγικές δράσης	38
3.3.3 Ερευνητικά εργαλεία	38
3.3.4 Συμμετέχοντες	39
3.3.5 Εγκυρότητα, αξιοπιστία και περιορισμοί έρευνας	39
3.3.6 Προσδοκώμενα αποτελέσματα.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ποιοτική ανάλυση δεδομένων	42
4.1 Σχεδιασμός παρεμβάσεων	42
4.2 Ανάλυση παρεμβάσεων.....	42
4.2.1 Α΄ κύκλος έρευνας δράσης.....	42
4.2.1.1 Σχεδιασμός α΄ κύκλου.....	42
4.2.1.2 Ανάλυση δεδομένων α΄ φάσης.....	43
4.2.1.3 Σχολιασμός α΄ κύκλου	51
4.2.2 Β΄ κύκλος έρευνας δράσης	51
4.2.2.1 Σχεδιασμός β΄ κύκλου.....	51
4.2.2.2 Ανάλυση δεδομένων β΄ φάσης.....	52
4.2.2.3 Σχολιασμός β΄ φάσης	60
4.2.3 Γ΄ κύκλος έρευνας δράσης	61
4.2.3.1 Σχεδιασμός γ΄ κύκλου	61
4.2.3.2 Ανάλυση δεδομένων γ΄ φάσης.....	61
4.2.3.3 Σχολιασμός γ΄ κύκλου.....	70
4.3. Αξιολόγηση προγράμματος.....	70
4.4 Συνολικός σχολιασμός της έρευνας δράσης.....	74
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συζήτηση –Συμπεράσματα –Προτάσεις	77
5.1 Συζήτηση	77
5.2. Συμπεράσματα.....	78
5.3. Προτάσεις	79
Επίλογος.....	81

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	83
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	93
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	95
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	109

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι γρήγοροι ρυθμοί ζωής στη σύγχρονη κοινωνία, η εξάπλωση της τεχνολογίας και τα υπερβολικά ίσως κατευθυνόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα, δεν είναι δυνατό να διευκολύνουν τα παιδιά στην ανακάλυψη του δικού τους κόσμου με ορίζοντες τα όνειρά τους. Ο εκπαιδευτικός ως «καταλύτης» μπορεί να ανατρέψει αυτή την κατάσταση, μέσω κατάλληλων διαμορφωμένων δράσεων, προωθώντας την κατανόηση και την ενσυναίσθηση, ώστε να επέλθει μια αρμονική ανάπτυξη του ψυχικού κόσμου των παιδιών.

Για την αντιμετώπιση των διαφόρων ζητημάτων μεταξύ των ανθρώπων, ίσως το σημαντικότερο συστατικό είναι η ενσυναίσθηση, η συμμετοχή δηλαδή ενός ατόμου στη συναισθηματική εμπειρία ενός άλλου. Η ικανότητα αυτή δίνει τη δυνατότητα σε κάποιον να μπει στη θέση ενός άλλου και να μοιραστεί τα συναισθήματά του (Cole & Cole, 2002).

Η ενασχόληση με τις Τέχνες προσφέρει πολλές ευκαιρίες να αναλάβει κάποιος το ρόλο κάποιου άλλου χαρακτήρα και να βρεθεί στη θέση μιας άλλης οπτικής. Έρευνες δείχνουν πως το εκπαιδευτικό δράμα και οι τεχνικές του, μπορούν να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση των μικρών παιδιών, όταν χρησιμοποιηθούν σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, εμπλουτισμένα με εμπιστοσύνη και κατανόηση.

Η παρούσα εργασία περιέχει μια έρευνα δράσης που σκοπό έχει να διερευνήσει την επιρροή των δραματικών και εικαστικών τεχνών στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Αναπτύσσεται σε δυο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο παρέχει σχετικές πληροφορίες για την ενσυναίσθηση, το εκπαιδευτικό δράμα και την εικαστική τέχνη, ενώ στο ερευνητικό μέρος αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην έννοια της ενσυναίσθησης, στα είδη της και στους παράγοντες που την επηρεάζουν θετικά αλλά και στον τρόπο μέτρησής της. Ακόμη, δίνονται πληροφορίες για την παρουσία της ενσυναίσθησης ως στόχου στην εκπαίδευση και στα ελληνικά σχολεία.

Το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει τη διάσταση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και τα οφέλη που επιφέρει η επαφή των παιδιών με το εκπαιδευτικό δράμα. Γίνεται ανάλυση του σχεδιασμού μιας δραματικής παρέμβασης και αναφορά στη δυναμική

των θεατρικών τεχνικών. Ακόμη, παρατίθενται σχετικές αναφορές για τη σύζευξη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τα εικαστικά έργα τέχνης με σκοπό την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνεται στο ερευνητικό μέρος της εργασίας και παρουσιάζει τον σχεδιασμό της έρευνας δράσης. Σε αυτό το κεφάλαιο συμπεριλαμβάνεται η ερευνητική προσέγγιση και στρατηγική, τα ερευνητικά ερωτήματα και εργαλεία, οι συμμετέχοντες, οι περιορισμοί της έρευνας και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας σε τρεις κύκλους παρεμβάσεων και παραθέεται η αξιολόγηση του προγράμματος. Ακολουθούν τα συμπεράσματα της έρευνας και οι προτάσεις για περαιτέρω επιστημονική έρευνα, που αποτελούν το πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας.

Στα παραρτήματα παρατίθενται το πλάνο και τα σχέδια των παρεμβάσεων, καθώς και το σημείωμα ενημέρωσης προς τους γονείς για τη διεξαγωγή της έρευνας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η έννοια της ενσυναίσθησης

1.1. Ενσυναίσθηση, ένα πολυδιάστατο φαινόμενο

Τον 18^ο αιώνα, φιλόσοφοι εισάγουν και ορίζουν την έννοια της ενσυναίσθησης (Fellow-feeling, compassion, sympathy) ως μια διαδικασία που στηρίζεται στο ένστικτο και εμφανίζεται μεταξύ των ανθρώπων αλλά και μεταξύ των ζώων. Ο φιλόσοφος Hume (1738), υποστήριξε πως τα μυαλά δυο ανθρώπων έχουν την τάση να καθρεπτίζονται το ένα με το άλλο. Η άποψη αυτή επιβεβαιώθηκε αργότερα με την ανακάλυψη του ερευνητή Rizzolatti, πως οι νευρώνες-καθρέπτες επηρεάζουν βιολογικά τη διαδικασία της ενσυναίσθησης (Rizzolatti, Fogassi & Gallese, 2006: 59). Ο φιλόσοφος Smith (1759) προσθέτει στην έννοια της ενσυναίσθησης και μια ηθική διάσταση, δίνοντας έμφαση στη γνωστική της λειτουργία και θεωρώντας πως δεν είναι απλώς μια συναισθηματική αντίδραση.

Έναν αιώνα μετά, στα έργα του Δαρβίνου *The Descent of Man* και *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, η ενσυναίσθηση παρουσιάζεται ως η βάση του κοινωνικού ενστίκτου (Darwin, 1871).

Τον όρο Ενσυναίσθηση θα τον συναντήσουμε το 1897 για πρώτη φορά από τον Lipps.¹ Ο γερμανός ψυχολόγος ορίζει ως Ενσυναίσθηση (Einfühlung) την κατάσταση εκείνη κατά την οποία ένα πρόσωπο απορροφάται από κάποιο ερέθισμα, είτε αυτό προέρχεται από την ενέργεια κάποιου προσώπου ή αντικειμένου ή γεγονότος, με αποτέλεσμα να χάσει τη δική του αυτοσυναίσθηση (Λεοντσίνης, 1999:125).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η ενσυναίσθηση ενσωματώνεται στα μονοπάτια της ψυχολογίας. Μάλιστα κατά τον Freud, θεωρείται ως μια προαπαιτούμενη διαδικασία για να αντιληφθεί κάποιος την πνευματική ζωή κάποιου άλλου ατόμου (Freud, 1913). Ο Tichener την ορίζει ως την κατάσταση κατά την οποία κάποιος μπορεί να νιώσει την άσχημη θέση κάποιου άλλου, «χωρίς όμως να συμμερίζεται πραγματικά ό,τι αισθάνεται αυτό το άλλο άτομο» (Goleman, 2011: 161). Κατά τον Kohut (1957), η ενσυναίσθηση αποτελεί τον θεμέλιο λίθο κάθε ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, έναν τρόπο κατανόησης, χωρίς να πρέπει να συνδυάζεται με την αγάπη, την ευγένεια και την συμπόνια.

¹ Ο Lipps εξέλιξε τον γερμανικό όρο Einfühlung (ein=εντός (εν-), μέσα + fühlung = συναίσθημα), θεωρώντας πως η ενσυναίσθηση κατέχει και μια εσωτερική πλευρά που είναι η μίμηση (Changming & Hill, 1996: 261).

Η ενσυναίσθηση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, μια πολυσυζητημένη έννοια. Κατά κύριο λόγο ερευνήθηκε κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70 και διαπιστώθηκε πως είναι δύσκολο να περιγραφεί και να μετρηθεί. Πρόκειται για μια ικανότητα υψίστης σημασίας για την ποιοτική ανθρώπινη επικοινωνία και τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων. Σύμφωνα με τον Goleman (1995) και τον Ickes (2016) υπάρχει η δυνατότητα καλλιέργειας της ενσυναίσθησης μέχρι ενός βαθμού, όχι μόνο στον άνθρωπο αλλά και σε άλλα είδη.

Η ενσυναίσθηση διευκολύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση κι ενεργοποιεί την επιθυμία για φροντίδα και βοήθεια προς τους άλλους, χωρίς προσωπικό όφελος. Αν αναλογιστεί κάποιος πως ο αυτισμός και η ψυχοπάθεια αποτελούν δύο από τις δυσλειτουργίες της ενσυναίσθησης, τότε θα αντιληφθεί τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η έλλειψη ή δυσλειτουργία της ικανότητας αυτής στη ζωή του ανθρώπου (McDonald & Messinger, 2011: 19). Σύμφωνα με έρευνες του Batson (2010), η ενσυναίσθηση είναι συναισθηματική απόκριση που στο επίκεντρό της βρίσκεται ο άλλος ('other-centered'), ενώ δημιουργείται όταν ένα άτομο αντιλαμβάνεται πως κάποιος χρειάζεται βοήθεια και μπαίνει στη θέση του, φαντάζεται την ανάγκη του και βιώνει το συναίσθημά του.

Οι προθέσεις «εν» και «συν» που βρίσκονται μπροστά από τη λέξη ενσυναίσθηση, δηλώνουν την επέκταση της αίσθησης, του ατομικού εαυτού. Εάν η συμμετοχή στα αισθήματα του άλλου είναι η ερμηνεία του όρου «συν-πάθεια», τότε ο όρος «εν-πάθεια» ερμηνεύεται ως η κατεύθυνση προς τον συγκινησιακό εσωτερικό κόσμο του άλλου (Γλυνού, 1998: 43).

Από την αρχαιοελληνική λέξη εμπάθεια, προέρχεται ο αγγλικός όρος "empathy",² που σύμφωνα με το Oxford English Dictionary, ορίζεται ως η ικανότητα αντίληψης, κατανόησης και μοιράσματος των συναισθημάτων ενός άλλου ατόμου. Εμπαθής, σύμφωνα με την αρχαιοελληνική έννοια, θεωρείται ο άνθρωπος που επηρεάζεται από κάτι και βρίσκεται σε κατάσταση ψυχικής ταραχής και συγκίνησης (Liddell & Scott, 2007).

1.2. Ορισμοί ενσυναίσθησης

Κατά το πέρασμα των χρόνων, πολλοί μελετητές προσπάθησαν να ορίσουν την έννοια της ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με την αναπτυξιακή ψυχολογία, η ενσυναίσθηση ορίζεται ως

² Το 1915, ο Αμερικανός ψυχολόγος Titchener, χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον αγγλικό όρο "empathy" ως μετάφραση του γερμανικού όρου Einfühlung (Goleman, 2011: 161).

συναισθηματική αντίδραση και θεωρείται ότι προέρχεται από την προσπάθεια κατανόησης της συναισθηματικής κατάστασης στην οποία βρίσκεται ο άλλος (Decety, 2010: 258). Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο ορισμός της Μαλικιώση-Λοΐζου (2008: 2) η οποία ορίζει ως ενσυναίσθηση την *«ικανότητα της εμπίωσης (εμβιώ = ζω έν τινι) της κατάστασης του άλλου, ικανότητα της κατανόησης και του μοιράσματος των συγκινήσεων, των σκέψεων και της συμπεριφοράς του άλλου ατόμου»*, ενώ σημειώνει ότι *«δηλώνει συναισθηματική συμμετοχή»*. Η Πλατσίδου (2010: 78) θεωρεί πως ενσυναίσθηση είναι *«η επίγνωση των συναισθημάτων και της προοπτικής των άλλων και η ενεργός κινητοποίηση προς την υπεράσπιση των συμφερόντων τους»*.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2006), η ενσυναίσθηση καταλαμβάνει το υψηλότερο επίπεδο κατανόησης και είναι μια μορφή συμπεριφοράς με αισθητά μειωμένο βαθμό συγκρούσεων, μιας και σε αυτήν παρατηρείται μεγάλη ευκολία στην αποδοχή της διαφορετικότητας· αποτελεί μάλιστα ένα από τα θεμελιώδη στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η ενσυναίσθηση ορίζεται από την Omdahl ως η *«ικανότητα να σκεφτόμαστε και να νιώθουμε τον εαυτό μας στην εσωτερική ζωή ενός άλλου προσώπου»* κι επιπλέον ως *«μια συναισθηματική απόκριση που πηγάζει από την αντίληψη και την κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης ή συνθήκης του άλλου»* (Brener, 2008: 22). Στο πλαίσιο της φαινομενολογίας, η Stein ορίζει την ενσυναίσθηση ως *«δοτικότητα των ξένων υποκειμένων και των εμπειριών τους»* και καταλήγει πως *«η ενσυναίσθηση δεν είναι αντίληψη, εκπροσώπηση ή ουδέτερη θέση. Είναι μια εμπειρία που οδηγείται από την ξένη εμπειρία»* (Stein, 1964:11).

Το λεξικό Chambers ορίζει ως ενσυναίσθηση τη *«δύναμη να εισέρχεται κάποιος στην προσωπικότητα του άλλου και με τη φαντασία να βιώνει τις εμπειρίες του»* κι ακόμη ως *«τη δύναμη να εισχωρεί κάποιος στο συναίσθημα ή στο πνεύμα κάποιου πράγματος (κυρίως ενός έργου τέχνης) και να το εκτιμά ολοκληρωτικά»* (Chambers, 1983:325). Σύμφωνα με το λεξικό The Longman Dictionary of Psychology and Psychiatry (1984), η ενσυναίσθηση ορίζεται *«η αντικειμενική συνειδητοποίηση των σκέψεων και των αισθήσεων ενός άλλου προσώπου και των πιθανών σημασιών τους. Εκείνος που δείχνει ενσυναίσθηση, διατηρεί την αντικειμενικότητά του και τα διαφορετικά συναισθήματά του ακόμη κι όταν αντιμετωπίζει ψυχολογικό υλικό που του προκαλεί ανησυχία»*. Στο Dictionary of the History of Ideas, θα βρούμε την ενσυναίσθηση να ορίζεται ως: *«ο συναισθηματικός συντονισμός μεταξύ δύο*

ατόμων όταν, όπως οι χορδές συντονίζονται στην ίδια συχνότητα, καθένας ανταποκρίνεται με απόλυτη συμπάθεια προς τον άλλον και ο καθένας ενισχύει τις αποκρίσεις του άλλου» (Brenner, 2008: 22).

Κατά τον Ickes, η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα σύνθετο ψυχολογικό συμπέρασμα, κατά το οποίο γίνεται συνδυασμός της παρατήρησης, της μνήμης, της γνώσης και του συλλογισμού, με αποτέλεσμα την απόδοση πληροφοριών στα συναισθήματα και τις σκέψεις των άλλων (Decety & Jackson, 2004: 74-75). Σύμφωνα με τον Hoffman, η ενσυναίσθηση ορίζεται ως μια ευρεία, αντιπροσωπευτική και ακούσια αντίδραση απέναντι σε μια συναισθηματική ένδειξη από άλλο άτομο (Decety & Jackson, 2004: 74-75). Οι Decety και Jackson (2004) υποστηρίζουν πως η ενσυναίσθηση αποτελείται από τρία συστατικά που αλληλεπιδρούν: α) το συναισθηματικό μοίρασμα του εαυτού και του άλλου, που μέσω της αντίληψης δράσης καταλήγει σε κοινές αναπαραστάσεις, β) την επίγνωση του εαυτού και του άλλου, κατά την οποία, ακόμη και στην περίπτωση της παροδικής ταύτισης, υπάρχει σαφής διαχωρισμός και γ) την ευελιξία του πνεύματος για την κατανόηση και ταύτιση με την υποκειμενική προοπτική του άλλου.

Η αναπτυξιακή ψυχολογία υποστηρίζει πως η ενσυναίσθηση αποτελεί μια συναισθηματική απόκριση που πηγάζει από την κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου (Decety, 2010: 258). Σύμφωνα με τον Rogers (1957) η ενσυναίσθηση είναι μια διαδικασία και όχι μια κατάσταση. Είναι δηλαδή η είσοδος κάποιου ατόμου στον ιδιωτικό αντιληπτικό χώρο του άλλου, η οποία περιλαμβάνει την αντίληψη και κατανόηση των συναισθημάτων που βιώνει ο άλλος, με αποτέλεσμα να γίνεται όλο και πιο οικείος του· είναι η προσωρινή βίωση της ζωής του άλλου χωρίς να ασκείται κριτική (Rogers, 1957: 2-3).

Ο Gottman θεωρεί πως η ενσυναίσθηση κατέχει πρωταρχικό ρόλο στην συναισθηματική ζωή των παιδιών και την ορίζει ως εξής: *«Η ενσυναίσθηση στην πλέον βασική της μορφή είναι η ικανότητα να νιώθει κανείς τα συναισθήματα που βιώνει ένα άλλο άτομο»* (Gottman, 2011: 92). Ο Matravers σημειώνει πως *«χρησιμοποιούμε την φαντασία μας σαν ένα εργαλείο για να υιοθετήσουμε μια διαφορετική προοπτική με σκοπό να συλλάβουμε πώς τα πράγματα εμφανίζονται ή βιώνονται από εκεί»*. Άρα, το δικό μας μυαλό

χρησιμοποιείται ως μοντέλο άλλων μυαλών καταλήγοντας στην έννοια της προσομοίωσης (broad empathy) (Matravers, 2017: 15).³

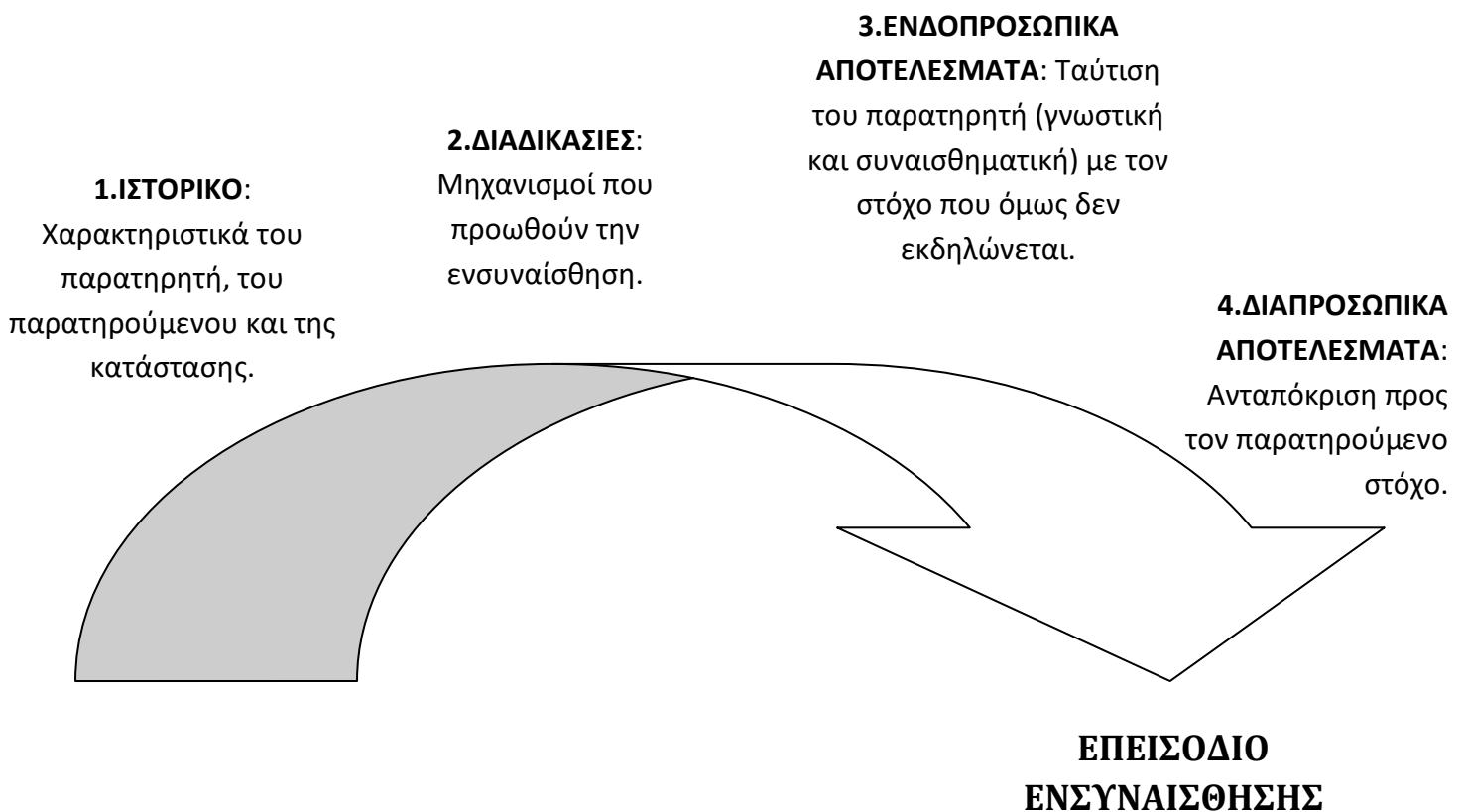
1.3. Είδη ενσυναίσθησης και αναπτυξιακά μοντέλα

Οι περισσότεροι μελετητές φαίνεται να συγκλίνουν σε δύο βασικά είδη ενσυναίσθησης. Το πρώτο περιέχει γνωστικές διεργασίες, ενώ το δεύτερο περιέχει συναισθηματικές. Το 1983, πρώτος ο Gladstein χρησιμοποιεί τον όρο γνωστική ενσυναίσθηση με την έννοια μιας διανοητικής οριοθέτησης του ρόλου του άλλου, και συναισθηματική ενσυναίσθηση, με την έννοια της ανταπόκρισης στο συναίσθημα του άλλου, με το ίδιο συναίσθημα. Έρευνες έχουν δείξει πως στην πραγματικότητα η μία μορφή ενσυναίσθησης επηρεάζει την άλλη.

Η Stein (1989) συστήνει ένα μοντέλο ενσυναίσθησης που περιλαμβάνει και γνωστικές αλλά και συναισθηματικές λειτουργίες οι οποίες παρουσιάζονται σε τρία στάδια. Το πρώτο στάδιο εμπεριέχει την ενεργό ακρόαση, όπου το άτομο έπειτα από γνωστικές διαδικασίες οδηγείται στην κατανόηση της κατάστασης του άλλου. Κατά το δεύτερο στάδιο ο παρατηρητής ταυτίζεται με τον παρατηρούμενο μεταφερόμενος πλέον στο συναισθηματικό επίπεδο. Τέλος, στο τρίτο στάδιο ο παρατηρητής ανακτά τον εαυτό του, οπισθοχωρεί δηλαδή στη δική του θέση, συμπάσχοντας με τον παρατηρούμενο (Stein, 1989).

Ο Davis (1996) παρουσιάζει τέσσερις διαστάσεις της ενσυναίσθησης, δύο από το γνωστικό επίπεδο και δύο από το συναισθηματικό, που όμως αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Πρόκειται για α) τη φαντασία (fantasy), β) την προοπτική του άλλου (perspective taking), γ) την ανησυχία (empathetic concern) και δ) την προσωπική ανησυχία (personal distress). Σύμφωνα με το οργανωσιακό μοντέλο του Davis (2018), ένα «επεισόδιο ενσυναίσθησης» αποτελείται από τέσσερα τμήματα, όπως αναφέρονται στο παρακάτω σχήμα.

³ Εκτός από την «προσομοιωτική» ενσυναίσθηση, ο D. Matravers αναφέρει την «περιορισμένη ενσυναίσθηση» (narrow empathy) και σημειώνει ότι η ενσυναίσθηση δεν είναι για να φανταστούμε τους άλλους από τη δική τους προοπτική και να καταλάβουμε τι σκέφτονται και τι θα κάνουν μετά αλλά για να φανταστούμε τον κόσμο μέσα από την προοπτική τους ώστε να αισθανθούμε τι αισθάνονται. κάτι που αποτελεί ουσιαστικό δεσμό με τα συναισθήματα (Matravers, 2017: 17-18).



Σχήμα 1-1: Οργανωσιακό μοντέλο του Davis (Τροποποιημένο σχήμα από την ερευνήτρια. Έχει βασιστεί σε αναπαράσταση του Davis, 2018: 13)

Ορισμένοι θεωρητικοί υποστηρίζουν πως υπάρχουν κι άλλα είδη ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με τον Rogers (1957), η ενσυναίσθηση περιέχει τρία στοιχεία, το θυμικό, το γνωστικό και το επικοινωνιακό. Είναι μάλιστα αρκετοί αυτοί που δίνουν έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση της ενσυναίσθησης (προσωποκεντρική κατεύθυνση) και θεωρούν πως η εμπειρία της ενσυναίσθησης και η επικοινωνία της πρέπει να διαχωρίζονται (Rogers, 1957).

Το κυριότερο αναπτυξιακό μοντέλο της ενσυναίσθησης έχει παρουσιαστεί από τον Hoffman (1975) και αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια τεσσάρων σταδίων (Hoffman, 1990). Στο πρώτο στάδιο συναντάμε την καθολική (αδιαφοροποίητη) ενσυναίσθηση, όπου το βρέφος μιμείται κινησιολογικά και δεν δύναται να ξεχωρίζει τον εαυτό του από τον άλλον. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου σταδίου, ένα παιδί 2-3 ετών, αποκτά την ικανότητα αντίληψης της προοπτικής του άλλου και της ανάληψης ρόλων. Βρίσκεται σε θέση, λοιπόν, να ξεχωρίσει τις δικές του ανάγκες από του άλλου. Στη νηπιακή ηλικία, όπου έχει ωριμάσει

και η γλώσσα, το παιδί είναι σε θέση να αντιληφθεί πιο ιδιαίτερες συναισθηματικές αποχρώσεις. Τέλος, στη μέση παιδική ηλικία, η ενσυναίσθηση αποκτάται σε ένα κοινωνικό επίπεδο, μέσα σε ένα πλαίσιο κατάλληλων συνθηκών (Hoffman, 1990).

1.4. Μέτρηση ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση μπορεί να μετρηθεί με τη βοήθεια κλιμάκων μέτρησης, που σκοπό έχουν να τη μετρήσουν ως μια σταθερή ικανότητα του ανθρώπου. Η δημιουργία πολλών διαφορετικών κλιμάκων μέτρησης ήταν το αποτέλεσμα των πολλών διαφορετικών ορισμών της ενσυναίσθησης. Ο Hogan (1969) παίρνοντας ως δεδομένο πως η ενσυναίσθηση είναι ένα από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, κατασκεύασε την κλίμακα Hogan Empathy Scale, μετρώντας τη γνωστική ενσυναίσθηση. Από την άλλη, με το εργαλείο μέτρησης των Mehrabian & Epstein (1972), το Emotional Empathic Tendency, μπορεί να μετρηθεί η συναισθηματική ενσυναίσθηση. Σε ορισμένες κλίμακες η ενσυναίσθηση θεωρείται γνωστική, σε άλλες συναισθηματική, ενώ άλλες περιέχουν στοιχεία γνωστικά αλλά και συναισθηματικά, όπως η κλίμακα μέτρησης του Davis (1980).

Η κλίμακα διαπροσωπικής ανταπόκρισης (The Interpersonal Reactivity Index) του Davis (1980) χρησιμοποιείται από ερευνητές για τη μέτρηση γνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004). Στην πιο επικαιροποιημένη εκδοχή της έχουμε τέσσερις υποκλίμακες, όπου η κάθε μία εξετάζει και μια διαφορετική διάσταση της ενσυναίσθησης, όπως αναφέρθηκε ανωτέρω· η ενσυναίσθητη και προσωπική ανησυχία μελετούν τις συναισθηματικές αντιδράσεις απέναντι στις αρνητικές εμπειρίες των παρατηρούμενων, ενώ η κλίμακα της ενσυναίσθητης ανησυχίας προσεγγίζει τα επίπεδα ύπαρξης συμπόνιας και ανησυχίας απέναντι στους άλλους· με την κλίμακα της προσωπικής ανησυχίας μελετώνται τα επίπεδα άγχους και δυσφορίας που γεννιούνται από την παρατήρηση του αρνητικού βιώματος του άλλου (Davis, 1980).

Σύμφωνα με τους Changming και Hill (1996), τα μέσα μέτρησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι οι αυτοαναφορές, οι αναφορές των άλλων, οι παρατηρήσεις και τέλος οι φυσιολογικές μετρήσεις. Ο Neumann (2015) αναφέρει πως τα ερωτηματολόγια που είναι αυτοαναφορικά περιέχουν μετρήσεις που πραγματοποιούνται άμεσα στο χαρτί. Μετρήσεις που προκύπτουν έπειτα από πειράματα και τεστ επιδόσεων αποτελούν τις

συμπεριφορικές μεθόδους. Οι νευροεπιστημονικές προσεγγίσεις, αφορούν σε απεικονιστικές μετρήσεις του εγκεφάλου, όπως η μαγνητική τομογραφία, μετρήσεις του κεντρικού νευρικού συστήματος, όπως το ηλεκτροεγκεφαλογράφημα και τέλος του αυτόνομου νευρικού συστήματος, όπως ο καρδιακός παλμός. Οι μελέτες που περιέχουν πάνω από μια προσέγγιση μέτρησης, έδειξαν πως τα διαφορετικά είδη μέτρησης αλληλοσυμπληρώνονται μεταξύ τους (Neumann, 2015).

1.5. Παράγοντες που επιδρούν στην ενσυναίσθηση

Σύμφωνα με μελέτες, οι παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, κατά κύριο λόγο είναι οι γενετικές επιδράσεις, η επιρροή από την οικογένεια αλλά και το φύλο του ατόμου. Οι έρευνες του Zahn-Waxler και συνεργατών του (Zahn-Waxler et al., 1990) σε μικρά παιδιά, καθιστούν τις γενετικές επιρροές σε συνδυασμό με τις περιβαλλοντικές επιδράσεις, τους σπουδαιότερους παράγοντες για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (McDonald & Messinger, 2011: 7).

Σύμφωνα με τον Hoffman (1996, 2000), για να φτάσει στο σημείο κάποιος να κατανοήσει την κατάσταση που βιώνει κάποιος άλλος, θα πρέπει να έχει κατακτήσει πέντε στάδια γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης ή αφύπνισης του «ενσυναίσθητου συναισθήματος». Κατά τον Hoffman, οι τρεις πρώτοι τύποι ενσυναίσθησης προκαλούν την αυτόματη-ακούσια ενσυναίσθηση και περιλαμβάνουν α) την πρώιμη αντίδραση, β) την μίμηση και γ) την εξαρτημένη μάθηση και τον άμεσο δεσμό ενώ ακολουθούν δ) τα συναισθηματικά φορτισμένα γλωσσικά ερεθίσματα και ε) την προοπτική του άλλου.

Είναι κοινά αποδεκτό πως οι γονείς επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Ερευνητικά ευρήματα, δείχνουν πως η μητρική στοργή που δέχεται ή δεν δέχεται ένα παιδί, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την επίδραση των επιπέδων της ενσυναίσθησής του. Η επεξήγηση των συναισθημάτων, η αιτία και η συνέπεια αυτών, από τους γονείς προς τα παιδιά τους, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες προς κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (McDonald & Messinger, 2011: 13-14).

Σύγχρονες μελέτες δείχνουν πως δεν υπάρχει ξεκάθαρη διαφορά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης ανάμεσα στα δυο φύλα. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Baron-Cohen,

Knickmeyer και Belmonte (2005), οι διαφορές στον εγκέφαλο των γυναικών και των ανδρών είναι υπαρκτές και επηρεάζουν και τα επίπεδα της ενσυναίσθησης.

1.6. Η ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση

Η κοινωνικοποίηση είναι το μέσω ανάπτυξης της ενσυναίσθησης στην παιδική ηλικία, κατά την οποία μέσα από τις κατάλληλες διαδικασίες δομείται η έννοια του εαυτού (Garaigordobil, 2009). Μάλιστα συνδέεται με την προκοινωνική συμπεριφορά, ειδικά όταν αυτή αναπτύσσεται σε σχέση με συνομήλικους (Barr & Higgins-D' Alessandro, 2007). Ιδανική συνθήκη για την ανάπτυξη και καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αποτελεί το θετικό σχολικό κλίμα (Garaigordobil, 2009).

Σύμφωνα με τη Stein (1989), η ενσυναίσθηση δεν μπορεί να διδαχθεί, εφόσον έχει βιολογικές καταβολές· ωστόσο, είναι δυνατό να αναδυθεί με τις κατάλληλες ενέργειες. Υπάρχει η δυνατότητα να διευκολυνθεί με την εφαρμογή υποδειγμάτων-προτύπων, τα οποία, με προϋπόθεση τη σωστή κατανόησή τους, είναι περισσότερο πιθανό να τα ακολουθήσουν και τα παιδιά. Άτομα που μέσω της ενσυναίσθησης και της αλληλεπίδρασης, μοιράζονται συναισθήματα, αυξάνουν τις πιθανότητες να το επαναλάβουν και στο μέλλον (de Waal, 2008).

Ο Rogers (1975) υποστηρίζει πως δεν γεννιέται κάποιος με ενσυναίσθηση, αλλά την αποκτά μέσω της αλληλεπίδρασης με την κοινωνία. Άρα, μπορεί να διδαχθεί, ειδικά μέσω ατόμων που μπορούν και τα ίδια να εκφράζονται με ενσυναίσθηση, όπως οι ειδικά εκπαιδευμένοι δάσκαλοι. Αντίθετα, οι Bodenhorn και Starkey (2005) υποστηρίζουν την ύπαρξη μιας έμφυτης ενσυναίσθησης, η οποία μπορεί να ενισχύεται μέσω της δημιουργικότητας και της φαντασίας και δεν μπορεί να διδαχθεί.

Σύμφωνα με τους Goleman και Gottman (2011), η συναισθηματική αγωγή επιβάλλεται να ξεκινά από την αρχή της ζωής του παιδιού, από τους γονείς κι έπειτα να παίρνει τη σκυτάλη η εκπαίδευση. Ο Goleman αναφέρει πως *«οι καίριες συναισθηματικές ικανότητες μπορούν πράγματι να διδαχθούν και να βελτιωθούν στα παιδιά αν βέβαια μπούμε στον κόπο να τις διδάξουμε»* (Goleman, 2011: 71). Ο Gottman (2011: 94), σημειώνει πως *«η ενσυναίσθηση δεν είναι απλώς σημαντική, είναι η βάση της αποτελεσματικής διαπαιδαγώγησης»*. Απαραίτητα εφόδια ζωής αλλά και σχολικής επιτυχίας είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης, της οποίας αναπόσπαστο κομμάτι αποτελεί

και η ενσυναίσθηση. Τα στάδια της συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών που προτείνονται από τον Gotmann (2011: 95) 1) η επίγνωση των συναισθημάτων, 2) η αναγνώριση αυτών, 3) η ακρόαση των συναισθημάτων με την πρέπουσα ενσυναίσθηση, 4) η κατάλληλη καθοδήγηση του παιδιού ώστε να κατονομάσει το συναίσθημα που το διακατέχει και 5) η διερεύνηση και η επίλυση του προβλήματος με τις κατάλληλες στρατηγικές.

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσω της εκπαίδευσης, οδηγεί τα παιδιά στην κατανόηση της έννοιας του εαυτού και του κόσμου που τα περιβάλλει (Kallioruska, 1992). Έρευνες αποδεικνύουν πως ο βαθμός ενσυναίσθησης ενός παιδιού, επηρεάζεται από τη διαπαιδαγώγηση των γονέων (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990). Ένα παιδί που διαπαιδαγωγείται συναισθηματικά με τον κατάλληλο τρόπο από μικρή ηλικία, αποκτά τη δεξιότητα της συναισθηματικής αυτεπίγνωσης νωρίς και είναι σε θέση να χαλιναγωγεί δημιουργικά τα συναισθήματά του και να αντιλαμβάνεται την αναγκαιότητα της ενσυναίσθησης. Με τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά και με τους κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, η ενσυναίσθηση θα καλλιεργείται αβίαστα με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται πολίτες με ουσιαστικές δεξιότητες και εφόδια σε μια απαιτητική, εξελισσόμενη και δημοκρατική κοινωνία (Goleman, 2011).

Η Kallioruska (1992) ισχυρίζεται πως η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μπορεί να επιτευχθεί με την εφαρμογή ενός ολιστικού μοντέλου εκπαίδευσης, αρκεί να στηρίζεται σε βιολογικά, γνωστικά, κιναισθητικά, παρακινητικά και συγκινησιακά στοιχεία. Η προσωπική ανάμιξη των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτή είναι αναπόφευκτη και θα πρέπει να εκπαιδεύονται σχετικά.

Η αναγκαιότητα της συναισθηματικής μάθησης (Social and Emotional Learning/SEL) εμφανίστηκε ουσιαστικά τη δεκαετία του '90, με το βιβλίο *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, του Goleman (2011). Με την ίδρυση του οργανισμού (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) το 1994 προωθείται σημαντικά η συναισθηματική αγωγή στα εκπαιδευτικά προγράμματα [Casel (<https://casel.org/>)]. Το Roots of Empathy [ROE-Ρίζες ενσυναίσθησης (<https://rootsofempathy.org/>)], επίσης, της Mary Gordon, το 1995 στον Καναδά, είχε ως στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε παιδιά 5-13 ετών κι εφαρμόστηκε με μεγάλη επιτυχία σε πολλές χώρες του κόσμου με την εξής μορφή: μαθητές μιας αίθουσας παρατηρούσαν ένα μωρό που επισκεπτόταν την τάξη τους, με τους γονείς του, και προσπαθούσαν να κατανοήσουν τα συναισθήματά του, με απώτερο σκοπό να οδηγηθούν

και στην κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων που τους περιβάλλουν (των συμμαθητών και όχι μόνο).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το πρόγραμμα της Rebecca Wofford, *The Lunch Project* (Σχέδιο γεύματος), το οποίο ξεκίνησε το 2011 με στόχο την προμήθεια γευμάτων στα σχολεία της Τανζανίας. Από το 2012 το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε σε σχολεία της Αμερικής με σκοπό την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Οι μαθητές ενημερώνονταν για την κατάσταση που επικρατεί στην Τανζανία και με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους αναπτυσσόταν το αίσθημα της ενσυναίσθησης για τα παιδιά της χώρας. Στην πραγματικότητα το πρόγραμμα αυτό στόχευε στην Παγκόσμια Ενσυναισθητική Εκπαίδευση [Global Empathy Education - The Lunch Project (<https://ecrp.illinois.edu/v7n1/floerchinger.html>)].

Στην Ευρώπη, συγκεκριμένα στην Αγγλία, το 2005 δημιουργήθηκε ένα παρόμοιο κυβερνητικό πρόγραμμα, βασιζόμενο στο SEL του Goleman, με την ονομασία *Social and Emotional Aspects of Learning* (SEAL). Τα πρώτα χρόνια εφαρμόστηκε εθελοντικά στο μεγαλύτερο μέρος των δημοτικών σχολείων, ενώ αργότερα, το 2008, εφαρμόστηκε και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος, είναι η καλλιέργεια και η ενίσχυση δεξιοτήτων, μεταξύ αυτών και της ενσυναίσθησης, σε επίπεδο κοινότητας και όχι σε παγκόσμιο.

Σύμφωνα με τον Krznaric (2011) τρεις είναι οι τάσεις των προγραμμάτων που έχουν ως στόχο την προώθηση της ενσυναίσθησης: 1) η ενσυναίσθηση της καθομιλουμένης (Conversational Empathy), 2) η ενσυναίσθηση σε παγκόσμιο επίπεδο (Global Empathy) και 3) η βιωματική ενσυναίσθηση (Experiential Empathy), στην οποία στηρίζεται και η παρούσα εργασία.

Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Ελλάδας ανέκαθεν στόχος ήταν η γνωστική μόρφωση των παιδιών, με ελάχιστη έμφαση στην συναισθηματική καλλιέργεια. Μια πρώτη προσπάθεια δημιουργίας και εφαρμογής προγραμμάτων προς προώθηση της ενσυναίσθησης εμφανίστηκε το 1992, με προαιρετική δυνατότητα εφαρμογής από τους εκπαιδευτικούς. Μια αξιοσημείωτη προσπάθεια έγινε το 2011 από την Χατζηχρήστου, με τη δημιουργία του προγράμματος *Σχολική και Κοινωνική Ζωή*, με στόχο την προώθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, όμως δεν είχε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Χατζηχρήστου, 2011).

Για πολλά χρόνια, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, υπήρχε ένα υπερβολικά μεγάλο θεσμικό κενό στην συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Το κενό αυτό έρχεται να καλύψει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) με το Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση, που εκδόθηκε μόλις το 2021 και στόχο έχει την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Το Πρόγραμμα Σπουδών δε μένει μόνο στην καλλιέργεια της γνώσης, αλλά ισάζια προωθεί και τις στάσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει ένα παιδί ώστε να εξελιχθεί σε έναν ενεργό πολίτη. Το πρόγραμμα στηρίζεται σε μια εργαλειοθήκη τεσσάρων υποδοχών αποτελούμενων από μια σειρά ικανοτήτων που γίνεται προσπάθεια να κατακτηθούν. Τα εργαλεία αυτά χωρίζονται ως εξής: 1) εργαλεία σκέψης, 2) εργαλεία επιστήμης και τεχνολογίας, 3) εργαλεία ζωής και 4) εργαλεία μάθησης. Οι ικανότητες που επιδιώκονται να αναπτυχθούν συμπεριλαμβάνονται στα παρακάτω πεδία: α) Παιδί και Επικοινωνία, β) Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία, που πραγματεύεται την Προσωπική και Κοινωνικο-συναισθηματική Ανάπτυξη του παιδιού, γ) Παιδί και Θετικές Επιστήμες και δ) Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση. Το Πρόγραμμα Σπουδών δίνει χώρο και την πρέπουσα σημασία στην αναγκαιότητα της συναισθηματικής επίγνωσης, στην αντίληψη, την έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στην προσχολική ηλικία (ΙΕΠ, 2021).

Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και πιο συχνά αναφορά στην αναγκαιότητα ανάπτυξης μηχανισμών προς καλλιέργεια δεξιοτήτων ενεργών πολιτών (ΙΕΠ, 2021). Το συναίσθημα έχει τη δύναμη να οδηγήσει έναν άνθρωπο στα ανώτερα επίπεδα επιτυχίας ή να του κόψει το δρόμο προκαλώντας του φόβο και χαμηλή αυτοπεποίθηση (Cooper, 2011:191). Έρευνες έχουν δείξει πως με την ύπαρξη ενσυναίσθησης η αντικοινωνική και επιθετική συμπεριφορά μειώνεται, ενώ αυξάνεται η ικανότητα ανάλυσης των αρνητικών συναισθημάτων σε γνωστικό επίπεδο (Garaigordobil, 2009). Για να αναπτυχθούν οι κατάλληλες δεξιότητες διαχείρισης των συναισθημάτων είναι αναγκαίο να προωθηθούν από τη νηπιακή ηλικία ώστε να καταλήξουμε στους αυριανούς ενεργούς κι ευαίσθητους πολίτες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Εικαστικές Τέχνες με σκοπό την Ενσυναίσθηση

2.1 Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Αποσαφήνιση όρων

Τη λέξη *δράμα* θα τη δούμε να χρησιμοποιείται συνήθως με την έννοια της ανάληψης ενός ρόλου από κάποιον και της αλληλεπίδρασής του με άλλους μέσα από την οπτική του ρόλου (Wright, 2006). Το *δράμα* συμπεριλαμβάνει την ανθρώπινη αλληλεπίδραση και όλους τους τρόπους επικοινωνίας (Usakli, 2018). Ετυμολογικά η ελληνική λέξη *δράμα* προέρχεται από το ρήμα *δρῶ* (Liddell & Scott, 1901) και αναφέρεται στο δραματικό κείμενο, εννοώντας το κείμενο που γράφτηκε από θεατρικό συγγραφέα, ενώ το επί σκηνής κείμενο ακόμη κι αν δεν είναι γραπτό, αφορά στο *θέατρο* (Elam, 2001). Γενικά, έχει παρατηρηθεί πως οι λέξεις *δράμα* και *θέατρο* χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες (Κατσαβού, 2005). Για το Δράμα, όταν χρησιμοποιείται ως παιδαγωγικό εργαλείο, έχει παρατηρηθεί και στην ελληνική αλλά και στη διεθνή βιβλιογραφία πως υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία στην ορολογία. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τους όρους «Δράμα στην εκπαίδευση» (Bolton, 1979), «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» (Κοντογιάννη, 2012), «Θεατροπαιδαγωγική» (Λενακάκης, 2008), «Δραματοποίηση στη Διδασκαλία» (Παπαδόπουλος, 2007).⁴

Η εισηγήτρια του Δράματος στην Εκπαίδευση Dorothy Heathcote, θεωρεί πως κατά τη διαδικασία των δραστηριοτήτων του Δράματος υιοθετούνται συνειδητά τα στοιχεία του Δράματος, ώστε να φέρουν στην επιφάνεια δεδομένα που τα παιδιά γνωρίζουν αλλά τα ίδια δεν ξέρουν πως τα γνωρίζουν· στόχος της διαδικασίας αυτής είναι η εκπαίδευση (Wagner, 1976: 13). Σύμφωνα με τη Heathcote, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση έχει αναπτύξει πολλούς τρόπους επαναθεώρησης και επανεξέτασης των προβλημάτων και των διλημμάτων των ανθρώπων, καθώς οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να απομονωθούν μια στιγμή στον χρόνο και να ξαναδοκιμαστούν προσφέροντας πολλές εναλλακτικές λύσεις σε ποικίλες συμβάσεις (Heathcote, 1991). Το Δράμα είναι μια φυσική διαδικασία όπου τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να διευρύνουν τις απόψεις τους, τις ιδέες και τις εμπειρίες τους μέσω της τέχνης (Erickson, 1988: 17-18).

⁴ Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας οι όροι Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και (Εκπαιδευτικό) Δράμα χρησιμοποιούνται με την ίδια σημασία.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μια παιδαγωγική μέθοδο που παρακινεί τα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν δίνοντας νόημα σε μια ιδέα, μια εμπειρία ή μια λέξη με τη χρήση κατάλληλων τεχνικών κι με παιγνιώδη διάθεση (Λενακάκης, 2013). Αποτελεί βασικό εργαλείο μάθησης στο σχολείο προσφέροντας εφόδια σε όλους τους τομείς της γνώσης (Κοντογιάννη, 2012).

Η «Αμερικανική Ένωση για το Θέατρο και την Εκπαίδευση» (American Alliance for Theatre and Education) ορίζει ως Δράμα μια διαδικαστική δραστηριότητα που στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό, κατά την οποία οι συμμετέχοντες παρακινούνται από έναν εμπυχωτή να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους, τη σκέψη και τη δημιουργικότητά τους πάνω στις ανθρώπινες εμπειρίες (Heinig, 1988), με στόχο την προσωπική τους ανάπτυξη (Κωστή, 2016). Το Δράμα ως μέθοδος μάθησης επιτυγχάνει την αλληλεπίδραση μέσω της δράσης και του στοχασμού, με αποτέλεσμα τα παιδιά να σχηματίζουν τη δική τους οπτική για τον κόσμο (Παπαδόπουλος, 2007: 35· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 20-21· Heathcote, 1991: 78).

2.2 Μοντέλα μάθησης μέσω του Δράματος

Το Δράμα ως εκπαιδευτικό εργαλείο σχετίζεται με βασικά δικαιώματα των παιδιών όπως είναι το δικαίωμα να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται, να έρχονται σε επαφή με την τέχνη και τον πολιτισμό, να γνωρίζουν τον κόσμο από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να ευαισθητοποιούνται και να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη δρώντας μέσα σε ένα δημιουργικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Σέξτου, 2007: 33-36). Με τον τρόπο αυτό η μάθηση γίνεται πολυδιάστατη και ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών (Κωστή, 2016).

Σύμφωνα με την Cattanch (1996) τα μοντέλα μάθησης- γενικής και ειδικής εκπαίδευσης- μέσω του Δράματος είναι (α) το δημιουργικό κι εκφραστικό μοντέλο, που στόχο έχει τη δημιουργικότητα αναζητώντας νέους τρόπους έκφρασης συναισθημάτων και ιδεών, (β) το μοντέλο με δραστηριότητες προς ανάπτυξη δεξιοτήτων, που στοχεύει στην ενεργό εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία χωρίς να δίνεται έμφαση στο αποτέλεσμα, διαδικασία την οποία έχει σχεδιάσει ο εμπυχωτής με τρόπο που στοχεύει στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων αδυναμιών των μαθητών, και (γ) το μοντέλο της αυτεπίγνωσης, όπου τα παιδιά αναπαραστούν στην τάξη απλές καθημερινές προβληματικές καταστάσεις, με σκοπό την ανάπτυξη μηχανισμών αντιμετώπισης και κατ' επέκταση τη γνωριμία με τον εαυτό τους.

Η λογική του τρίτου μοντέλου κινείται στο ίδιο μήκος κύματος με το θέατρο του Augusto Boal (Ζώνιου, 2003) και με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (Κωστή, 2016: 97-98).

2.3 Δομή μαθήματος-Σχεδιασμός-Τεχνικές

Το εκπαιδευτικό δράμα περιλαμβάνει μια πληθώρα προσεγγίσεων (Tam, 2016). Γενικά, η δομή ενός μαθήματος που στηρίζεται σε τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, αποτελείται από την εισαγωγή, την ανάπτυξη και το κλείσιμο (Αλκηστις, 1998). Στο τμήμα της εισαγωγής περιλαμβάνει δραστηριότητες προθέρμανσης με σκοπό την ενεργοποίηση των μαθητών και την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης, συνεργασίας και διασκέδασης.

Στο μέρος της ανάπτυξης, διαμορφώνεται ένα εικονικό περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά δρουν σε ρόλους υποκρινόμενα πως κάτι συμβαίνει. Το εικονικό αυτό παιχνίδι αποτελεί μια διανοητική δραστηριότητα όπου δημιουργούνται νοήματα με τη συμβολική χρήση των αντικειμένων και των δράσεων (Σέξτου, 2007). Τα παιδιά μέσα σε αυτό τον φανταστικό κόσμο αντιμετωπίζουν εντάσεις, περνούν εμπόδια, φέρνουν εις πέρας αποστολές και αμφισβητούν καταστάσεις (Neelands & Goode, 2000: 5-8). Η αγωνία των μαθητών για την έκβαση του προβλήματος και η προσδοκία της λύσης του είναι το αποτέλεσμα μιας καλά σχεδιασμένης δραματικής δομής μαθήματος (Heining, 1988). Για να βρεθεί η λύση του προβλήματος τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία να προτείνουν ιδέες και να τις συζητήσουν με τους συμμαθητές τους, έχοντας με αυτόν τον τρόπο ένα κίνητρο για λόγο και μάθηση (Booth, 1985).

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος, στο κλείσιμο, γίνεται συζήτηση και αξιολόγηση των βασικών σημείων της δραστηριότητας με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (Kemp, 2005: 81). Στόχος αυτής της φάσης είναι να εξεταστούν οι πεποιθήσεις και οι γνώσεις των μαθητών που αποτέλεσαν την αφορμή της διδακτικής παρέμβασης (Dewey, 1933: 81). Κατά τον στοχασμό τα παιδιά ανακαλούν τις νέες γνώσεις που έμαθαν μέσω της παρέμβασης δομώντας τη γνώση αυτή πάνω στην εμπειρία, ενώ ο εμπυχωτής αναλύει και επανεξετάζει τα δεδομένα (Αλκηστις, 1998).

Σύμφωνα με τις αρχές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ο σχεδιασμός ενός μαθήματος από τον εμπυχωτή γίνεται με την επιλογή ενός προβλήματος που πρέπει να αναπτυχθεί σε διδακτικό «μύθο» και να λυθεί σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί (Παπαδόπουλος, 2012). Το πρόβλημα αυτό θα αποτελέσει το ερέθισμα και τον

πυρήνα της ιστορίας και ουσιαστικά θα επιφέρει την ανάπτυξη του Δράματος (O' Neill, 1995). Έπειτα γίνεται η επιλογή των ρόλων και η δημιουργία επεισοδίων με τη χρήση των κατάλληλων τεχνικών του δράματος που ως μέσο έκφρασης έχουν τον ρόλο, την επικοινωνία – λεκτική ή οπτική- και την αφήγηση (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Οι τεχνικές του δράματος είναι τα εργαλεία του εκπαιδευτικού-εμφυχωτή, που αξιοποιώντας τα δημιουργεί ένα κατάλληλο δραματικό περιβάλλον (Neelands, 1990). Μέσω των τεχνικών αυτών τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να διεισδύσουν σε αυτόν τον φανταστικό κόσμο και να μπουν στη διαδικασία να σκεφτούν, να νιώσουν, να εκφραστούν και να πράξουν, όπως ο ήρωας. Εμπλέκονται, δηλαδή, γνωστικά και συναισθηματικά με τους ήρωες, προωθώντας την προσωπική ανάπτυξη και καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (Baldwin, 2012).

Οι τεχνικές του δράματος είναι πολλές και η κάθε μια συμβάλλει και σε διαφορετικό τομέα ανάπτυξης. Ενδεικτικά κάποιες τεχνικές, σύμφωνα με τις Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007: 86) είναι η «παγωμένη εικόνα», το «κυκλικό δράμα», ο «ρόλος στον τοίχο», η «ανακριτική καρτέλα», ο «δάσκαλος σε ρόλο», ο «διάδρομος της συνείδησης», το «θέατρο της αγοράς», η «ανίχνευση της σκέψης», το «ομαδικό γλυπτό» και πολλές άλλες. Καθοριστικό ρόλο για την επιλογή των κατάλληλων τεχνικών, διαδραματίζουν ο αριθμός των παιδιών της ομάδας, η ηλικία τους, η δυναμική τους, οι σχετικές εμπειρίες τους και οι ιδιαιτερότητές τους (Σέξτου, 1998:36).

2.4 Οφέλη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Ήδη από το 1948 στο Συνέδριο «Drama in Education» στο Λονδίνο τονίστηκε η αξία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Κοντογιάννη, 2012: 65). Από τότε έρευνες έχουν δείξει πως η προσέγγιση αυτή επιφέρει πολλαπλά οφέλη στα παιδιά, μιας και πρόκειται για μια εκπαιδευτική μέθοδο που συμβαδίζει με παιδοκεντρικές θεωρίες, όπως η μέθοδος του Dewey (Geahigan, 1998). Όπως αναφέρει ο Bannister (2012), όταν το παιδί βρίσκεται στο κέντρο της μάθησης ωφελείται σε πολλούς τομείς, έχοντας τη δυνατότητα να αναπτύξει την κριτική του σκέψη και να επαναπροσδιορίσει τα πιστεύω του προσεγγίζοντας τη νέα γνώση. Η δύναμη που κρύβει το εκπαιδευτικό αυτό εργαλείο είναι ουσιαστικά η δυνατότητα πρόσβασης στο βίωμα του άλλου (Karakelle, 2009). Κατά τη διαδικασία του εκπαιδευτικού δράματος προκύπτουν ερεθίσματα όχι μόνο λεκτικά αλλά και αισθητηριακά, συναισθηματικά και γνωστικά (Banister, 2012), ενώ παράλληλα ενεργοποιούνται και

αναπτύσσονται οι κοινωνικές, γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες του παιδιού (Karakelle, 2009).

Το εκπαιδευτικό δράμα, στην επικοινωνιακή του διάσταση συμβάλλει στην ανάπτυξη ικανοτήτων των παιδιών, όπως είναι η φαντασία, η ενσυναίσθηση και η δημιουργικότητα (Ulubey, 2018). Με το παιχνίδι ρόλων το παιδί καταφέρνει να βγει από τον εγωκεντρικό του εαυτό και να παρατηρήσει τον «άλλον» (Usakli, 2018). Μια ακόμη θετική επίδραση του δράματος είναι η καλλιέργεια της συναισθηματικής έκφρασης αλλά και της αυτορρύθμισης (Moneta & Rousseau, 2008). Το δράμα συμβάλλει στην ανάπτυξη της ενσυναισθητικής ανταπόκρισης, εφόσον αποτελεί την ιδανική μέθοδο (Bodenhorn & Starkey, 2005) για να επιτευχτεί η αλλαγή συμπεριφορών (Deloney & Graham, 2003), προσφέροντας τη δυνατότητα στο παιδί να εκτεθεί χωρίς φόβο μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας (Usakli, 2018). Κατά τη διαδικασία του εκπαιδευτικού δράματος ενεργοποιείται η περιέργεια των παιδιών και παρακινούνται να δοκιμάσουν τον εαυτό τους σε καταστάσεις εναλλακτικές, αξιολογώντας την προσπάθειά τους από την παρατήρηση των αντιδράσεων των άλλων (Karakelle, 2009). Επιπλέον, μειώνεται το άγχος της αποτυχίας ενώ παρατηρείται και βελτίωση της παρατηρητικότητας, του λεξιλογίου και της επίλυσης προβλήματος (Κουρετζής, 1991).

Η Άλκηστις (1998) υποστηρίζει πως η Δραματοποίηση επιφέρει θεραπευτικά οφέλη στον μαθητή, καθώς του δίνει τη δυνατότητα να απελευθερώνει και να αντλεί από τον δυναμισμό του ένταση, δημιουργικότητα και εκφραστικότητα για να καταλήξει ο μαθητής στο δημιούργημά του σημαίνει πως έχει περάσει και έχει βελτιώσει κάποιους σταθμούς ανάπτυξης, όπως είναι η παραστατικότητα, η ευρηματικότητα και η κινητικότητα, η συνεργασία και η καλλιτεχνική ευαισθητοποίηση, η βιωματική γνώση και η απόλαυση της διαδικασίας της μάθησης, η δόμηση της ταυτότητας και του αυτοσυναίσθηματος (Άλκηστις, 2012).

Σύμφωνα με τις Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007), το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί μια μορφή τέχνης με παιδαγωγικό χαρακτήρα που σκοπό έχει τη μάθηση μέσω της επεξεργασίας και της διαμόρφωσης νοήματος. Οι μαθητές βιώνοντας μια κατάσταση δημιουργούν ιδέες που μέσω του δράματος μπορούν να τις αλλάξουν προχωρώντας σε βαθύτερη κατανόηση νοημάτων.

Κατά τον Παπαδόπουλο (2010), η θεατρική έκφραση, μέσω της ταύτισης και της ενσυναίσθησης ενισχύει τη γνωστική ανάπτυξη, συμβάλλει στη θετική επίδραση της

δημιουργικής φαντασίας, της μάθησης, της δημιουργικότητας και προωθεί την καλλιέργεια των νοητικών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης. Επιπλέον, ενισχύει τη συνεργατικότητα, τη δημοκρατική διάθεση, τη φαντασία, το αισθητικό κριτήριο και την αισθητική συγκίνηση.

Ο Λενακάκης (2012) δίνει έμφαση στη διαπολιτισμική διάσταση της θεατροπαιδαγωγικής αναδεικνύοντας τις ιδιαίτερες πτυχές της ατομικότητας και τονίζει τη βίωση της διαφορετικότητας ως μια θετική εμπειρία στην οποία συμμετέχουν όλοι ελεύθερα.

Έχει αποδειχθεί πως τα οφέλη που επιφέρει το εκπαιδευτικό δράμα συμβάλλουν στην αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης και της κοινωνικής επάρκειας (Hamacheck, 1995). Θα μπορούσε, λοιπόν, το εκπαιδευτικό δράμα να καλύψει τους στόχους ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Wright, 2006). Το εκπαιδευτικό δράμα επιτυγχάνει την πολυαισθητηριακή μάθηση, καθώς δεν αποτελεί μια μέθοδο που αρκείται στην ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης (Baldwin, 2008).

Όταν οι συμμετέχοντες μπαίνουν στον κόσμο του εκπαιδευτικού δράματος, φέρνουν μαζί τους και τις εμπειρίες τους, τις γνώσεις τους και τις σκέψεις τους οι οποίες επαναδομούνται έπειτα από την ανάληψη κάποιου ρόλου (Karakelle, 2009). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο ίδιος ο συμμετέχων αναλαμβάνει να πάρει το ρίσκο της δημιουργικής παρουσίασης κι έκθεσης (Karakelle, 2009).

Σύμφωνα με τη Γλυνού (1998:134), *«η εκδραμάτιση μέσω του παιχνιδιού, αποτελεί συνθήκη και μέσο για την απόκτηση «ενσυναίσθησης», συσχέτισης και μετατόπισης των μοντέλων ηθικής συμπεριφοράς σε πραγματική συμπεριφορά».*

2.5 Το Δράμα στα ελληνικά σχολεία

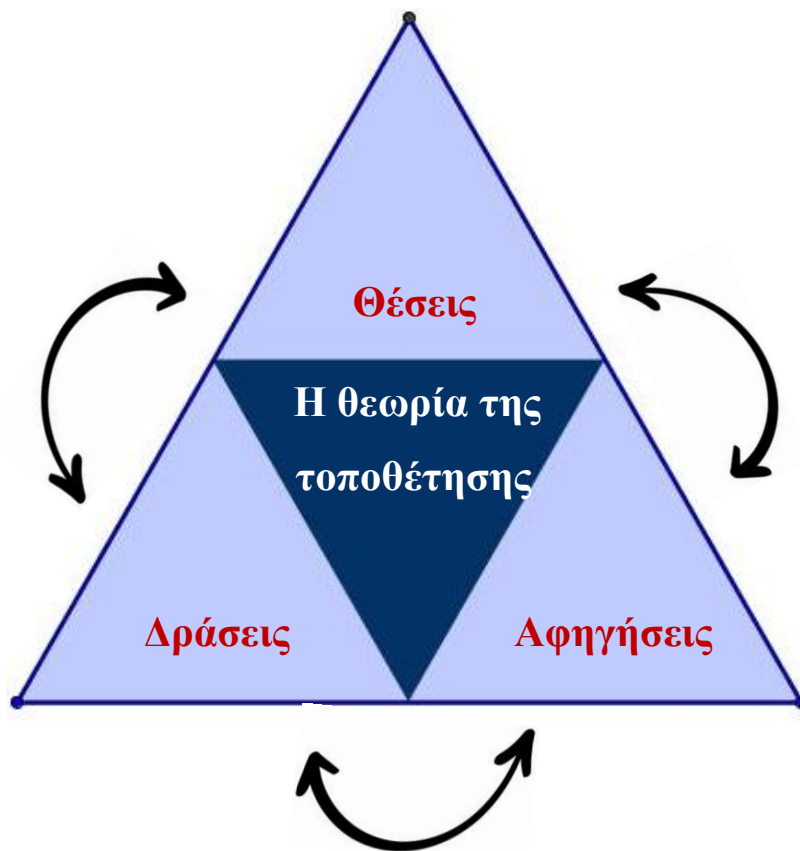
Το Δράμα εμφανίστηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ως μάθημα Θεατρικής Αγωγής το 1989 (Π. Δ. 486/1989) στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, ενώ την επόμενη χρονιά δημοσιεύεται για πρώτη φορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό (Π. Δ. 132/1990). Το 1994 με το «Πρόγραμμα Μελίνα» κάνουν εμφάνιση τα πρώτα σχολικά εγχειρίδια που τα χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι (Κουρετζής & Άλκηστις, 1993), ενώ μόλις το 2002 η θεατρική αγωγή εισάγεται ως μάθημα σε όλα τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με ανάθεση στους θεατρολόγους, ως εκπαιδευτικούς ειδικότητας (Υ. Α. Αριθ. Φ50/76/121153/Γ1/22-11-2002). Σύμφωνα με την τελευταία διάταξη προβλέπεται μία εβδομαδιαία διδακτική ώρα θεατρικής αγωγής σε κάθε τάξη του δημοτικού στο ωρολόγιο

πρόγραμμα (Υ. Α. Αριθ. Φ12/657/70691/Δ1/11-5-2016). Προκύπτει, λοιπόν, η αίσθηση πως το σχολικό πρόγραμμα παραμελεί τις τέχνες και αποδεικνύεται από την άνιση κατανομή του διδακτικού χρόνου υπέρ των «βασικών μαθημάτων» (Αργυρίου, 2010).

2.6 Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση κι Ενσυναίσθηση

Ένας ηθοποιός στο θέατρο, καλείται να ερμηνεύσει έναν ρόλο, να μπει δηλαδή στη θέση ενός άλλου χαρακτήρα, να αισθανθεί όπως ο άλλος και να ταυτιστεί μαζί του. Η μέθοδος της δραματικής τέχνης, λοιπόν, προσφέρεται για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης (Verducci, 2000). Την τάση να μπαίνει κάποιος στη θέση του άλλου, υπερβαίνοντας την ατομικότητά του, την παρατηρούμε έντονα στο παιδικό παιχνίδι (Usakli, 2018)· το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να αξιοποιήσει αυτή τη φυσική συμπεριφορά των παιδιών, για να τα οδηγήσει αβίαστα σε εκπαιδευτικά οφέλη που θέλει να πετύχει, όπως είναι και η ενσυναίσθηση (Mellou, 1994).

Η αλληλεπίδραση με την κοινωνία προωθεί την ενσυναίσθηση, μιας και η τελευταία αναδύεται μέσα από τη διάδραση. Το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια μορφή πλοκής των κοινωνικών σχέσεων. Η θεωρία της τοποθέτησης εντάσσει αυτή την πλοκή σε ένα τρίγωνο (βλ. Σχήμα 1) που συγκροτείται από τις θέσεις-αντιλήψεις ενός ατόμου, τις δράσεις και τις αφηγήσεις του (Aitken, 2014). Το τρίγωνο αυτό έχει τη δική του θέση μέσα στις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, προωθώντας την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, με τη μετατροπή της τάξης σε ομάδα και με τη συνεργατικότητα που απαιτεί η διαδικασία (Κουρετζής, 1991).



**Σχήμα 2-1: Το τρίγωνο της τοποθέτησης
(Τροποποιημένο από την ερευνήτρια, βλ. Aitken, 2014: 264)**

Πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για να εξετάσουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση· ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες παρακάτω εστιασμένες στην ελληνική πραγματικότητα.

Η Σκαρπέντζου (2016) εφάρμοσε τη μεθοδολογία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με σκοπό την καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης σε μαθητές Β΄ τάξης Δημοτικού. Ειδικότερα μελέτησε σε μια μικτή έρευνα την επίδραση σε τέσσερις παράγοντες της Ενσυναίσθησης, τη Γνωστική Ενσυναίσθηση, τη Συναισθηματική Ενσυναίσθηση, τη Φαντασία και το Προσωπικό άγχος. Αν και η σχέση μεταξύ Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και Ενσυναίσθησης δεν φάνηκε να αποδεικνύεται στατιστικά, η ποιοτική ανάλυση ανέδειξε τη δυναμική του δράματος στον τομέα αυτό.

Η Ζιούδρου (2017) μελέτησε τη θετική επίδραση του Εκπαιδευτικού Δράματος ως εργαλείου ανάπτυξης της ενσυναίσθησης σε παιδιά νηπιαγωγείου με κύριο σκοπό τη

διερεύνηση της εκπαιδευτικής, μορφωτικής και θεραπευτικής αξίας του εργαλείου αυτού. Τα ευρήματα έδειξαν πως τα νήπια ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και επίλυσης συγκρούσεων, καθώς επετεύχθη η σταδιακή ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και αναγνωρίστηκε η αναγκαιότητα της χρήσης του Εκπαιδευτικού Δράματος στο νηπιαγωγείο.

Στην έρευνά της η Κολεύρη (2018) εξέτασε την επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην ενσυναίσθηση σε παιδιά νηπίου σε μια έρευνα δράσης, όπου τα ποσοτικά δεδομένα δεν έδειξαν κάποια στατιστικά σημαντική βελτίωση της ενσυναίσθησης, αλλά από τα ποιοτικά δεδομένα προέκυψε ότι υπήρξε ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και γενικά των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των νηπίων.

Η Δαδάρου (2019) διερεύνησε την επίδραση που έχουν οι τεχνικές του Δράματος στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της θεατρικής αγωγής, σε μαθητές δημοτικού, σε μια ποιοτική έρευνα δράσης. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι θεατρικές τεχνικές επιτυγχάνουν αβίαστα την κοινωνικοποίηση των παιδιών και παράλληλα ενισχύουν την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αυτοεκτίμησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας.

Η Καρατζιά (2020) στην εργασία της εξέτασε με τη μέθοδο έρευνας δράσης τη χρήση τεχνικών του Δράματος για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στη διδασκαλία του παραμυθιού σε παιδιά νηπιαγωγείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν την αποτελεσματικότητα της χρήσης των θεατρικών τεχνικών στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, αναπτύσσοντας παράλληλα τις διαπροσωπικές σχέσεις των νηπίων αλλά και την επικοινωνία.

2.7 Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και εικαστικά έργα με σκοπό την ενσυναίσθηση

Τηχη ενσυναίσθησης, πολύ πριν αναγνωριστεί επιστημονικά ο ορισμός της, συναντάμε στην τέχνη, στη θρησκεία, στην αρχαία ιστορία, στη λογοτεχνία και σε άλλες εκφάνσεις του πολιτισμού. Ο Όμηρος ισχυριζόταν πως με τον χρόνο έμαθε να ακτινοβολεί με το καλό των άλλων και να διαλύεται με τις συμφορές τους (Homer, 1725). Από τον 16^ο αιώνα εκφράστηκε η ενσυναίσθηση και στη λογοτεχνία, όπως αναφέρει στο βιβλίο *Empathy, Emotion and Education* η Demetriou (1988).

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, σε ένα γράμμα του, ο ζωγράφος V. V. Gogh γράφει στον αδερφό του πως επιθυμεί να δημιουργεί πίνακες που επηρεάζουν συναισθηματικά τον

κόσμο.⁵ Αργότερα, ο επίσης γνωστός ζωγράφος Picasso, υποστήριξε πως «τα ομορφότερα πράγματα στον κόσμο δεν τα αντιλαμβανόμαστε με την όραση ή την αφή αλλά με την καρδιά» (Demetriou, 1988: 16-21). Σύμφωνα με σύγχρονες μελέτες, όταν ένα άτομο φέρει το αίσθημα της ενσυναίσθησης, το οποίο έχει προκληθεί από καλλιτεχνικά θέματα, κλείνεται στον δικό του κόσμο και επαναδημιουργεί νοήματα (Holquist, 2014).

Εξετάζοντας την προσφορά των εικαστικών τεχνών στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, παρατηρείται πως του επιτρέπουν να εκφράζει τη δημιουργικότητά του, τη φαντασία του και τα συναισθήματά του (Schirrmacher, 1998). Η Εικαστική Τέχνη φαίνεται ακόμη να επηρεάζει θετικά την καλλιέργεια της λεπτής κινητικότητας, να ενισχύει την αντιληπτική ικανότητα και την επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς, να προωθεί την κατανόηση διαφορετικών ιδεών από διαφορετικούς καλλιτέχνες, αλλά και να προσφέρει τη δυνατότητα δόμησης γνώσεων πάνω σε εικαστικές τεχνικές, υλικά, μορφολογικά στοιχεία κι εργαλεία (Ζιρώ, 2012).

Η διαδικασία εκπαίδευσης των εικαστικών τεχνών στην προσχολική ηλικία μπορεί να αναπτυχθεί ολιστικά με τη μέθοδο της «Εις Βάθος Προσέγγισης» η οποία προωθεί την ενεργητική μάθηση και ευδοκιμεί σε ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον. Δύο βασικούς παράγοντες της «Εις Βάθος Προσέγγισης» αποτελούν η σκέψη κατά τη διάρκεια ενασχόλησης με τις εικαστικές τέχνες, όπου το ίδιο το παιδί είναι ο δημιουργός της τέχνης και η σκέψη που παράγεται έπειτα από την επαφή με εικαστικά έργα τέχνης, όπου το παιδί παρατηρεί εικαστικά δημιουργήματα. Η φιλοσοφία της προσέγγισης αυτής στηρίζεται, μεταξύ άλλων στο ότι τα παιδιά αλληλεπιδρούν και πειραματίζονται με τα υλικά και τα εργαλεία, ενθαρρύνονται να εκφράζουν τις απόψεις τους παρατηρώντας τα δικά τους έργα τέχνης, των άλλων μαθητών ή έργα καλλιτεχνών, ενώ η αυθεντική μάθηση της εικαστικής τέχνης επεκτείνεται πέρα από τη σχολική πραγματικότητα, σε χώρους της καθημερινής ζωής, όπως είναι η γειτονιά, οι εκθέσεις εικαστικών έργων, τα μουσεία και οι πινακοθήκες (Epstein & Τρίμη, 2005).

Αν και η παρατήρηση, ο στοχασμός και η κατανόηση ενός έργου τέχνης δεν επιδέχονται κανόνες και στενά όρια, ωστόσο έχουν προταθεί στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ορισμένα «μοντέλα» παρατήρησης και ανάλυσης. Τα «μοντέλα» αυτά, σκοπό έχουν να αναδείξουν την αισθητική και διανοητική αξία ενός έργου τέχνης. Σύμφωνα με τον Feldman

⁵ Αξίζει να σημειωθεί πως ο Γερμανός φιλόσοφος, Robert Vischer σύνδεσε πρώτος την τέχνη της Αισθητικής με την έννοια της ενσυναίσθησης (Βερτόπουλος, 2012).

(1967), για να αναλυθεί και να κατανοηθεί ένα έργο τέχνης, θα πρέπει πρώτα να περάσει από τις εξής φάσεις στοχασμού: α) την περιγραφή, β) την ανάλυση, γ) την ερμηνεία και δ) την αξιολόγηση.

Η σύζευξη των τεχνών έχει απασχολήσει και στο παρελθόν τον επιστημονικό κόσμο με τον Wagner το 1849 να κάνει λόγο για «ένα συνολικό έργο τέχνης» συνδέοντας το θέατρο, το τραγούδι, τη μουσική, τη ποίηση και τις εικαστικές τέχνες (Καμπύλης, 2006). Αυτή η μορφή αισθητικής αγωγής σκοπεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και ως δημιουργού αλλά και ως θεατή, ενώ ταυτόχρονα αντιλαμβάνεται την αλληλεξάρτηση και συνένωση όλων των μορφών της καλλιτεχνικής έκφρασης (Καμπύλης, 2006).

Μια αξιοσημείωτη προσπάθεια σύνδεσης του εικαστικού χώρου με το δράμα αποτέλεσαν τα βιωματικά εργαστήρια δράματος του Κέντρου Θεατρικών Ερευνών στη Σερβία με τον Novi Sad στην πινακοθήκη Matitse Serpske το 2014, που σκοπό είχε τη διεπιστημονική προσέγγιση πινάκων ζωγραφικής ως πηγής μάθησης (Μουρατίδου, 2016). Οι μαθητές στα εργαστήρια αυτά έρχονταν σε επαφή με τους αληθινούς πίνακες ζωγραφικής μέσα στον χώρο πολιτισμού, έχοντας την ευκαιρία να τους παρατηρήσουν στο φυσικό τους μέγεθος. Κατά τα δώδεκα αυτά εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν αξιοποιήθηκαν οι δραματικές τεχνικές «ανίχνευση της σκέψης», «παγωμένη εικόνα», «δάσκαλος σε ρόλο» και «η καρέκλα των αποκαλύψεων» (Μουρατίδου, 2016:17-20).

Μια ακόμη βιωματική προσέγγιση της εικαστικής τέχνης μέσα από το θεατρικό παιχνίδι εντοπίζεται από την εικαστικό Παυλίδου κατά την υλοποίηση ενός εργαστηρίου στο πλαίσιο μιας Επιστημονικής Ημερίδας, το 2015. Στην Ημερίδα με τίτλο «*Τέχνη και Πολιτισμός στο σχολείο του 21ου αιώνα*» παρουσιάστηκε ο σχεδιασμός της προσέγγισης του πίνακα ζωγραφικής του Marc Chagall, με τίτλο «*Το μπλε τσίρκο*». Το εργαστήριο σκοπό είχε οι συμμετέχοντες να περιγράψουν και να αναλύσουν τον πίνακα και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Ακολούθησε η παρατήρηση των αντιθέσεων και οι προτάσεις εναλλακτικών τίτλων του πίνακα, ενώ δόθηκαν και στοιχεία της ζωής του ζωγράφου. Βασική επιδίωξη του εργαστηρίου ήταν η ευαισθητοποίηση των αισθήσεων και η κατανόηση της ψυχολογικής επίδρασης των σχημάτων και των χρωμάτων του πίνακα στους θεατές, αποτυπώνοντας αυτά τα συναισθήματα σε μια εικαστική δημιουργία. Το τελικό αποτέλεσμα ήταν να ενωθούν αυτά τα έργα των συμμετεχόντων δημιουργώντας μια ενιαία ιστορία που παρουσιάστηκε μέσω του εκπαιδευτικού δράματος (Παυλίδου, 2016).

Σε εισήγησή τους οι Τσιρίκου και Κωστή (2021), ανέδειξαν την αξία της συνύπαρξης

των Τεχνών του Δράματος και των Εικαστικών στη μαθησιακή διαδικασία. Έπειτα από την πραγματοποίηση τριών εργαστηρίων σε μαθητές Δ΄ Δημοτικού με σκοπό την καλλιτεχνική και συναισθηματική καλλιέργεια των παιδιών, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές συνειδητοποίησαν τη σπουδαιότητα της έκφρασης των ιδεών, των απόψεων και των συναισθημάτων, αλλά και την αποδοχή του σώματός τους.

Μελέτες έχουν δείξει πως με τον συνδυασμό των παραστατικών και των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση τα οφέλη για τα παιδιά είναι πάρα πολλά κι αφορούν μεταξύ άλλων την ευαισθητοποίηση απέναντι σε κοινωνικά θέματα, την καλλιέργεια αξιών, την ενίσχυση της φαντασίας και της κριτικής σκέψης, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης για τον άλλο (Μιχαηλίδου & Πετρά, 2015· Schirmacher, 2008).

Η σύζευξη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και με εικαστικά έργα και η διερεύνηση σε σχέση με την ενσυναίσθηση σε μια ευαίσθητη ηλικιακή ομάδα, όπως αυτή των νηπίων, φαίνεται πολύ ενδιαφέρουσα και θα μελετηθεί στην παρούσα εργασία.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Σχεδιασμός έρευνας

3.1 Ερευνητική προσέγγιση

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας ως καταλληλότερη ερευνητική μέθοδος επελέγη η ποιοτική προσέγγιση με παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος και αξιοποίηση της εικαστικής τέχνης. Η επιλογή αυτή στηρίχτηκε στη δυνατότητα που παρέχεται στην ποιοτική προσέγγιση, για άμεση επαφή με τα μέλη του δείγματος έρευνας, όπως και με τα βιώματα και τις συμπεριφορές τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ο ερευνητής απαιτείται να βιώνει την όλη εκπαιδευτική διαδικασία μαζί με τους συμμετέχοντες (Denzin & Lincoln, 2005) και να προβαίνει σε βαθιά ανάλυση των συμπερασμάτων του φαινομένου (Leedy & Ormrod, 2005: 133).

Ο Creswell (2011) υποστηρίζει, πως η ποιοτική έρευνα στόχο έχει την ουσιαστική κατανόηση του φαινομένου που ερευνάται και γενικά την επισήμανση της αξίας των ευρημάτων. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί στην παρούσα έρευνα κρίθηκε αναγκαία η έκφραση των απόψεων των ίδιων των συμμετεχόντων, για το αν η εικαστική τέχνη, μέσω του εκπαιδευτικού δράματος, τους καλλιέργησε την αντίληψη να βλέπουν από την οπτική του άλλου, αλλά και ποιες θεατρικές τεχνικές ήταν αυτές που τους οδήγησαν σε αυτό. Η καταγραφή των συμπεριφορών τους, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, συνδυαστικά με την αλληλεπίδρασή τους, καθιστά την ποιοτική προσέγγιση ως την καταλληλότερη για αυτή την έρευνα (Creswell, 2011). Εξάλλου, όπως φάνηκε στο Β κεφάλαιο (βλ. ανωτέρω, 2.6) έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα στο θέμα της σύνδεσης Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση κι ενσυναίσθησης εστιάζουν κυρίως στην ποιοτική έρευνα όσον αφορά σε παιδιά νηπιαγωγείου και πρώτων τάξεων Δημοτικού.

3.2 Ερευνητική στρατηγική

Για την πραγματοποίηση της έρευνας επελέγη ως ερευνητική στρατηγική η έρευνα δράσης (action research), κατά την οποία ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να δρα κατά τη διάρκεια της έρευνάς του. Σύμφωνα με τους Κατσαρού και Τσάφο (2003: 16), η έρευνα δράσης αποτελεί «μια διαδικασία συνεργατικής έρευνας που προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των εμπλεκόμενων στο πεδίο που ερευνάται». Πρόκειται για μια ζωντανή και συστηματικά εξελισσόμενη διαδικασία, όπου τα δεδομένα συλλέγονται συνεργατικά, προσδοκώντας την

επίτευξη του ομαδικού στοχασμού, επιδιώκοντας την κατανόηση, τη βελτίωση και αλλαγή του ερευνητή σε καταστάσεις στις οποίες δρα (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 16-27). Όταν η έρευνα πραγματοποιείται μέσω δράσης, σκοπό έχει να μελετήσει βαθύτερα την ατομική εξέλιξη, αποσκοπώντας στην αναζήτηση των αντανακλάσεων στην κοινωνική προοπτική (Gallos, 2006).

Σκοπός της έρευνας δράσης δεν είναι ο ερευνητής να ασχοληθεί με ένα μεγάλο μέρος της εκπαίδευσης ούτε να αναζητήσει κανονικότητες. Στόχος είναι ο εκπαιδευτικός-ερευνητής να επικεντρώσει την έρευνά του στη δική του τάξη ή στο σχολείο, αποσκοπώντας τη βελτίωση των μεθόδων του. Με την αντιμετώπιση μιας προβληματικής κατάστασης επιδιώκει τις κατάλληλες λύσεις για τη συγκεκριμένη ομάδα έρευνας, στη δική του σχολική πραγματικότητα και όχι γενικευμένες και ομοιόμορφες λύσεις (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 128).

Στην πράξη η έρευνα δράσης είναι μια διαλεκτική διαδικασία που με τη δράση προκαλεί τον αναστοχασμό και αυτός με τη σειρά του προκαλεί μια νέα δράση, στην οποία συμμετέχει όλη η ομάδα που εμπλέκεται. Με τη διαλεκτική αυτή κίνηση, η βελτίωση των συμμετεχόντων δεν επιβάλλεται αλλά είναι αποτέλεσμα της ενεργητικής συνεργατικής τους συμμετοχής. Η βελτίωση αυτή μεταφράζεται ως γνώση, κατανόηση και κατ' επέκταση ως αλλαγή αντίληψης (Freire, 1972: 31).

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί πως η έρευνα δράσης έχει κυκλική-σπειροειδή διάταξη, αποτελεί δηλαδή μια κυκλική διαδικασία, όπου μετά από κάθε κύκλο δράσης γίνεται επανασχεδιασμός και ακολουθούν τόσοι κύκλοι όσοι χρειάζονται για να επέλθει η κατανόηση, η βελτίωση και η αλλαγή (Altrichter et al., 2001).

3.3 Σχεδιασμός έρευνας

Μετά από τις κατάλληλες επιλογές, όσον αφορά την ερευνητική προσέγγιση και στρατηγική, ακολουθεί ο σχεδιασμός του βασικού πλάνου της έρευνας δράσης (McLean, 1995).

3.3.1 Σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα

Αφετηρία της παρούσας έρευνας, αποτέλεσε η ανάγκη της ερευνήτριας να διερευνήσει συστηματικά τη δυνατότητα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης με τη χρήση εικαστικών τεχνών, μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ως μια εναλλακτική μορφή

εκπαίδευσης, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το προς διερεύνηση φαινόμενο, λοιπόν, είναι η ενσυναίσθηση, ενώ η μεθοδολογία εφαρμογής και δράσης είναι η δραματική τέχνη με την αξιοποίηση εικαστικών έργων.

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι η ανάλυση των αποτελεσμάτων που είναι δυνατό να προκύψουν από την εφαρμογή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αξιοποιώντας εικαστικά έργα και η καταγραφή της επιρροής τους ως προς την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Τα ερωτήματα που εξετάζονται στην παρούσα επιστημονική έρευνα είναι:

- Μπορεί το εκπαιδευτικό δράμα, αξιοποιώντας έργα τέχνης, να συμβάλει στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης στα παιδιά του νηπιαγωγείου;
- Με ποιον τρόπο είναι δυνατό να επηρεάσει την ενσυναίσθηση των νηπίων η επαφή τους με εικαστικά έργα και ταυτόχρονη χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση;

3.3.2 Στρατηγικές δράσης

Η μέθοδος που κρίθηκε καταλληλότερη για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας, είναι η σταθερή συγκριτική ανάλυση [constant comparative method (Mertler, 2012)]. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, όλες οι δράσεις πραγματοποιούνται και τελειώνουν σχεδόν ταυτόχρονα, ενώ η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων συνεχίζονται διαδοχικά ανά φάση της έρευνας δράσης, μέχρι να επέλθει ο «κορεσμός» των κατηγοριών (Robson, 2010: 228).

3.3.3 Ερευνητικά εργαλεία

Η κατάλληλη επιλογή από τον ερευνητή των ερευνητικών εργαλείων είναι το πιο καίριο ζήτημα για την επιτυχή συλλογή αξιόπιστων και έγκυρων δεδομένων (Μάγος, 2005: 6). Τα ερευνητικά εργαλεία που κρίθηκαν αναγκαία για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

- Η παρατήρηση και οι σημειώσεις πεδίου, όπου απαραίτητη προϋπόθεση είναι να διέπει τον παρατηρητή η ευαισθησία ως προς αυτό που παρατηρεί -υπάρχει η δυνατότητα η καταγραφή να γίνεται κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ή αργότερα (Altrichter et al., 2001).

- Το ημερολόγιο, όπου καταγράφονται όλα τα κορυφαία σημεία των δράσεων και αποτελεί μέσο αναστοχασμού, ανατροφοδότησης αλλά και αυτοαξιολόγησης· κρίνεται αναγκαίο να συζητείται με την ομάδα και να αποτελεί μέρος της έρευνας δράσης (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).
- Οι άτυπες συζητήσεις, οι οποίες λαμβάνουν χώρα τα τελευταία δέκα λεπτά περίπου κάθε συνάντησης· ουσιαστικά είναι μια άτυπη συνέντευξη, με τη μορφή συζήτησης, των συμμετεχόντων που συμπληρώνει την καταγραφή των παρατηρήσεων (Ισαρη και Πουρκός, 2015).
- Η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία πραγματοποιείται στο τέλος των συναντήσεων. Είναι μια μη τυποποιημένη συνέντευξη με ευελιξία στις τροποποιήσεις των ερωτήσεων, κάτι που συντελεί στο να θεωρηθεί κατάλληλο εργαλείο για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Ισαρη και Πουρκός, 2015). Επιπλέον, η ομαδικότητα αυτής της συνέντευξης και η από κοινού απάντηση παρακινεί τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις τους. Τέλος, υπάρχει η δυνατότητα μαγνητοσκόπησης της συνέντευξης, έπειτα από την απαραίτητη έγκριση από τους γονείς των μαθητών.
- Τα τεκμήρια των μαθητών (portfolio), που αποτελούν οι εργασίες των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των δράσεων και αποθηκεύονται στον προσωπικό τους φάκελο.

3.3.4 Συμμετέχοντες

Η έρευνα δράσης στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί συνήθως μικρής κλίμακας έρευνα με δυνατότητα επιλογής μικρότερου δείγματος από την παραδοσιακή (Wisniewska, 2011: 67) και συχνά έχει τοπικό χαρακτήρα (Mertler, 2012:13). Το διαθέσιμο δείγμα της παρούσας εργασίας προέρχεται από το ιδιωτικό σχολείο «Εκπαιδευτήρια Μπουγά» στην Καλαμάτα και αποτελείται από 21 νήπια, 14 αγόρια και 7 κορίτσια. Στο σχολείο αυτό εργάζεται η γράφουσα και γι' αυτό το δείγμα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί βολικό ή διαθέσιμο για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, που γίνεται με στόχο τη βαθιά κατανόηση των επιπτώσεων του εκπαιδευτικού δράματος με έργα τέχνης στη δυναμική της ενσυναίσθησης των παιδιών του νηπιαγωγείου. Στο παράρτημα Γ παρατίθεται το έντυπο ενημέρωσης για τη διεξαγωγή της έρευνας που δόθηκε στους γονείς των παιδιών.

3.3.5 Εγκυρότητα, αξιοπιστία και περιορισμοί έρευνας

Στοιχείο που ενισχύει την εγκυρότητα αυτής της εκπαιδευτικής έρευνας είναι η

τριγωνοποίηση των δεδομένων, που συνελέγησαν μέσω επίμονης παρατήρησης της ερευνήτριας και του παράλληλου συνεργάτη (κριτικού φίλου), μέσω του ημερολογίου, αλλά και μέσω άτυπων συζητήσεων, ημιδομημένων συνεντεύξεων και των ίδιων των τεκμηρίων των μαθητών (Ο' Toole, 2006). Παράλληλα, ο αριθμός των παρεμβάσεων επέτρεψε την εφαρμογή της έρευνας δράσης σε όσους κύκλους χρειάστηκαν, ώστε να αναδειχθούν τα αποτελέσματα.

Πιο συγκεκριμένα, το διάστημα υλοποίησης του προγράμματος ήταν τρεις εβδομάδες του Ιανουαρίου, κατά τις οποίες πραγματοποιήθηκαν συνολικά δώδεκα παρεμβάσεις σε τρεις κύκλους των τεσσάρων παρεμβάσεων ο καθένας. Το σκεπτικό ήταν να υλοποιηθούν σε σύντομο και συνεχές χρονικό διάστημα, ώστε να μην κουραστούν τα παιδιά, αλλά και για να μην παρεμβληθούν οι παρεμβάσεις σε άλλες θεματικές του ετήσιου σχολικού προγράμματος που θα αποσπούσαν την προσοχή τους (Βέργου, Κουτσούμπα & Μουζάκης, 2016: 29). Για την επίτευξη του αναστοχασμού, της ανάλυσης και μιας ολοκληρωμένης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων των παρεμβάσεων αυτών, όπως αναφέρθηκε, εφαρμόστηκε συστηματική παρατήρηση και καταγραφή συμβάντων, στοιχείων και δεδομένων. Οι γονείς των μαθητών ενημερώθηκαν με σχετικό σημείωμα για τη διαδικασία, ώστε να εξασφαλιστεί η συναίνεσή τους. Χρέη κριτικού φίλου εκτέλεσε η δεύτερη νηπιαγωγός της τάξης, την οποία τα παιδιά γνώριζαν και εμπιστεύονταν με αποτέλεσμα να εκφράζονται ελεύθερα μπροστά της.

Επομένως η μέθοδος της τριγωνοποίησης (Ο' Toole, 2006), η συγκέντρωση δηλαδή διαφορετικών οπτικών της ίδιας κατάστασης, διαμορφώνεται ως εξής: α) η οπτική γωνία των συμμετεχόντων μέσω των συνεντεύξεων και άτυπων συζητήσεων, β) η οπτική γωνία της ερευνήτριας-εμπυκώτριας μέσω του ημερολογίου και των παρατηρήσεων, και γ) η οπτική γωνία του κριτικού φίλου η οποία διαμορφώνεται μέσω της συνέντευξης που πραγματοποιείται στο τέλος των παρεμβάσεων από την ερευνήτρια (βλ. σχήμα 3-1).

Οπτική γωνία παιδιών

Τριγωνοποίηση
δεδομένων

Οπτική γωνία ερευνήτριας

Οπτική γωνία κριτικού φίλου

Σχήμα 3-1: Η μέθοδος της τριγωνοποίησης (Δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια)

Ως περιορισμός της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί το μικρό και μη τυχαίο δείγμα έρευνας, αλλά και άλλες πιθανές παρεμβαλλόμενες μεταβλητές που ίσως επηρεάσουν το αποτέλεσμα της έρευνας, όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών ή η προσωπικότητα της ερευνήτριας. Για τον περιορισμό της επίδρασης άλλων δραστηριοτήτων του σχολείου ως παρεμβαλλόμενης μεταβλητής επελέγη, όπως αναφέρθηκε, η ανάπτυξη του προγράμματος σε χρονικό πλαίσιο τριών εβδομάδων.

3.3.6 Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Μετά την επεξεργασία των δεδομένων αναμένεται να διαφανεί εάν είναι δυνατό τελικά να επηρεάσει την ενσυναίσθηση των νηπίων, η επαφή τους με εικαστικά έργα και ταυτόχρονη χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Ακόμη, αν η μέθοδος που εφαρμόστηκε έχει θετική επίδραση στην ενσυναίσθηση των μαθητών και εάν το εκπαιδευτικό δράμα, αξιοποιώντας έργα τέχνης, συμβάλλει, στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης στα παιδιά του νηπιαγωγείου μέσα από την κατανόηση εικαστικών έργων τέχνης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ποιοτική ανάλυση δεδομένων

4.1 Σχεδιασμός παρεμβάσεων

Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων ξεκίνησε με τον προσδιορισμό των στόχων της παρούσας εργασίας, ώστε να είναι κατάλληλες για την ηλικία των νηπίων και συμβατές με τους στόχους αυτούς. Η σύνθεση των παρεμβάσεων περιελάμβανε κάθε φορά μια δράση εισαγωγής με σκοπό την προθέρμανση και την ενεργοποίηση των παιδιών, δίνοντας και κάποια στοιχεία της κύριας δραστηριότητας· έπειτα, ακολουθούσε η ανάπτυξη της παρέμβασης με τη χρήση κάποιων προεπιλεγμένων θεατρικών τεχνικών και εικαστικών έργων τέχνης και κατέληγε στο κλείσιμο που περιελάμβανε δράσεις οι οποίες αποσκοπούσαν στον αναστοχασμό, στη συζήτηση και στη λύση τυχόν προβλημάτων. Κατά την υλοποίηση των δράσεων υπήρχε η δυνατότητα τροποποιήσεων και ευελιξίας. Κρίνοντας κάθε φορά τα αποτελέσματα κάθε κύκλου εκτιμούσαμε πιθανές δυσκολίες και ενισχύαμε την έρευνα με νέους κύκλους παρεμβάσεων. Οι θεατρικές τεχνικές και τα εικαστικά έργα τέχνης που επιλέχθηκαν, αποσκοπούσαν στην προώθηση των στόχων και στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας έρευνας. Αναλυτικά, το πλάνο των παρεμβάσεων στην έρευνα δράσης παρουσιάζεται στο παράρτημα Α και το σύνολο των παρεμβάσεων στο παράρτημα Β.

4.2 Ανάλυση παρεμβάσεων

4.2.1 Α΄ κύκλος έρευνας δράσης

4.2.1.1 Σχεδιασμός α΄ κύκλου

Για την πραγματοποίηση της πρώτης φάσης των παρεμβάσεων επιλέχθηκαν δραστηριότητες με στόχο τη σωματική ενεργοποίηση με απώτερο σκοπό την αφύπνιση της σωματικής ενσυναίσθησης. Επιδιώχθηκε η κατανόηση της θέσης του άλλου, η ενίσχυση του αισθήματος συνύπαρξης και η καλλιέργεια της αλληλοβοήθειας, της ομαδικότητας και της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας. Οι τεχνικές που υιοθετήθηκαν κατά τον πρώτο κύκλο ήταν «Ο καθρέφτης», «Ο τυφλός με τη βόμβα», «Βόλτα με ήχους», «Συμπλήρωση της εικόνας» (Boal, 1979).

Οι παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι που επιδιώξαμε να κατακτήσουν τα παιδιά με τις δραστηριότητες του πρώτου κύκλου, είναι να βιώσουν το αίσθημα της

συνεργασίας, να παρατηρήσουν, να μιμηθούν και να εκφραστούν, να αναπτύξουν το αίσθημα της εμπιστοσύνης μεταξύ τους, να προσανατολιστούν στον χώρο, να κινητοποιήσουν τη σωματική τους ενσυναίσθηση, να αναπτύξουν ενσυναισθητική σχέση με τον άλλον και να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα.

Οι στόχοι που προσδοκούσαμε να κατακτηθούν ως προς τις θεατρικές τεχνικές είναι η σωματική απελευθέρωση και ενεργοποίηση, η απελευθέρωση των σκέψεων, η εξοικείωση με τα θεατρικά παιχνίδια, να μπουν στη θέση του άλλου και να δημιουργήσουν δικές τους θεατρικές συνθήκες.

4.2.1.2 Ανάλυση δεδομένων α' φάσης

(α) Ανταπόκριση της ομάδας

Ο κατάλληλος σχεδιασμός των παρεμβάσεων του πρώτου κύκλου και ο παιγνιώδης χαρακτήρας τους, αλλά και η οικειότητα με την ερευνήτρια και τον κριτικό φίλο, θεωρούμε πως συνετέλεσαν στην ομαλή είσοδο των παιδιών στην έρευνα. Παρατηρήθηκε άμεση ανταπόκριση με αίσθημα ενθουσιασμού, συνεργασίας, αλληλοβοήθειας, εμπιστοσύνης, βίωση ενσυναίσθησης, μίμηση και έκφραση συναισθημάτων:

Ήταν φανταστικά. Μου άρεσε που είχα κλειστά τα μάτια δίπλα στον φίλο μου. Στην αρχή φοβόμουν με κλειστά τα μάτια. Κατάλαβα ότι αν είσαι στα αλήθεια συνέχεια με τα μάτια κλειστά πρέπει κάποιος να είναι πάντα μαζί σου γιατί θα πέφτεις συνέχεια και θα πληγώνεσαι.

(Μαθητής στο τέλος της 3^{ης} παρέμβασης)

Οι συμμετέχοντες αντιλήφθηκαν γρήγορα τους κανόνες των παιχνιδιών, συμμετείχαν με ενθουσιασμό και ανυπομονούσαν για την επόμενη συνάντησή μας:

Τα παιδιά ζήτησαν να ξαναπαίξουμε τα παιχνίδια γιατί έχουν βρει κι άλλες ιδέες και θα τα πάνε καλύτερα.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας)

Δεν δυσκολεύτηκα καθόλου, ήταν εύκολο και αστείο με την βόμβα. Μπορώ να το παίζω συνέχεια. Δεν το έχω ξαναπαίξει ποτέ.

(Μαθητής στο τέλος της 2^{ης} παρέμβασης)

Στην πρώτη δραστηριότητα του «καθρέφτη» τα περισσότερα παιδιά δεν έδειξαν να δυσκολεύτηκαν και είχαν μια τάση να κάνουν περίπλοκες κινήσεις για να δυσκολέψουν το ζευγάρι τους. Ένας μαθητής μόνο δυσκολεύτηκε να αντιληφθεί την αλλαγή των ρόλων «είδωλο-καθρέφτης»:

Ο Κ. για 1-2 λεπτά καθόταν κοιτάζοντας το ζευγάρι χωρίς να κάνει κινήσεις, παρατηρούσε τα άλλα ζευγάρια, ενώ η ερευνήτρια του θύμιζε δυο φορές το τι πρέπει να κάνει. Το ζευγάρι του πήρε την πρωτοβουλία να ξεκινήσει πάλι αυτός τις κινήσεις αλλά ο Κ. του είπε ότι τώρα είναι η δική του σειρά να τις κάνει, απλά σκέφτεται τις κινήσεις.

(Κριτικός φίλος)

Στην άτυπη συζήτηση που ακολούθησε κάποιοι σχολίασαν πως δεν είχαν τελικά και τόσο καλή ισορροπία και δεν έκαναν ακριβώς τις ίδιες κινήσεις, όπως θα έπρεπε να κάνει ένας αληθινός καθρέφτης:

-Εμένα έκανε δύσκολα ο φίλος μου και δεν είχα καλή ισορροπία. Τα έκανε και γρήγορα.

-Δεν έκανα καλά τα χέρια στον καθρέφτη. Δεν μου αρέσει να κάνω τον καθρέφτη εγώ.

-Δεν προτιμώ τον καθρέφτη, γιατί κουράστηκαν τα πόδια μου για να τα κάνω όλα σωστά.

(Μαθήτρια)

Η πλειοψηφία των παιδιών ζήτησε να το ξαναπαίξουμε γιατί είχαν σκεφτεί καινούργιες κινήσεις, πιο δύσκολες, όπως ανέφεραν. Ο περιορισμένος χρόνος που διαθέταμε όμως δεν μας επέτρεψε να παίξουμε πάλι το παιχνίδι και έτσι τα παιδιά έμειναν με την υπόσχεση πως το παιχνίδι της επόμενης μέρας θα είναι εξίσου διασκεδαστικό:

Δε θα τις καταφέρει τις δικές μου κινήσεις ο καθρέφτης, είναι πανδύσκολες.

(Μαθητής)

Όταν η ερευνήτρια ζήτησε να φέρουν τα σκουφιά τους για την επόμενη παρέμβαση τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και ανυπομονούσαν για αύριο.

(Κριτικός φίλος)

Στη δεύτερη παρέμβαση με «τον τυφλό με τη βόμβα» παρατηρήθηκε πως ενώ στην αρχή οι τυφλοί έπεφταν με δύναμη πάνω στα παιδιά που ακουμπούσαν, προωθώντας τη βόμβα, μετά, αφού προηγήθηκαν αντιδράσεις απέχθειας προς τη βόμβα, οι επόμενοι «τυφλοί» ήταν πάρα πολύ προσεκτικοί και προστατευτικοί:

Την πρώτη φορά που παίξαμε το παιχνίδι γίνονταν εκφράσεις φόβου (από τα «αγάλατα») για τη βόμβα καθώς πλησίαζε ή ακουμπούσε κάποιον. Οι δεύτεροι τυφλοί με τη βόμβα ανακοίνωσαν πως δεν πρέπει να φοβούνται τα παιδιά γιατί θα προσπαθήσουν να μην τους ακουμπήσουν. Κάποια «τυφλά» αγόρια έπεφταν επίτηδες επάνω στα παιδιά με επιδεικτική δύναμη και αργούσαν να πάρουν τη βόμβα.

(Ημερολόγιο Ερευνήτριας)

Οι μαθητές ολοκλήρωσαν με επιτυχία τη δραστηριότητα έχοντας μια διάθεση προστασίας και σωματικής ενσυναίσθησης:

Όταν τελείωσε η δραστηριότητα τα παιδιά ακούμπησαν με μεγάλη προσοχή τις «βόμβες» κάτω σχολιάζοντας πως αν σκάσουν θα χτυπήσουμε όλοι. Αυθόρμητα κάποια παιδιά πήραν από το χέρι τα «τυφλά» παιδιά και περιφερόντουσαν μέσα στην τάξη μέχρι να ξεκινήσει η επόμενη δραστηριότητα.

(Κριτικός φίλος)

Στη συζήτηση που ακολούθησε, προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε ένα κλίμα διαλόγου, στοχασμού και ελεύθερης έκφρασης, κάτι που απελευθέρωσε τη σκέψη των παιδιών εκφράζοντας μια διάθεση ενσυναίσθησης απέναντι στους συμμαθητές τους και τους τυφλούς ανθρώπους:

Δεν θα ήθελα να πέσω πάνω σε κάποιον αν κράταγα αληθινή βόμβα.

(Μαθητής)

Δεν θα πήγαινα ποτέ με αληθινή βόμβα ανάμεσα στους φίλους μου για μην τραυματιστούν.

(Μαθήτρια)

Είναι πάρα πολύ δύσκολο για τους αληθινούς τυφλούς να περπατάνε. Σκουντουφλάνε συνέχεια. Χρειάζονται βοήθεια.

(Μαθητής)

Ξέρω ένα παιχνίδι για τους τυφλούς. Είναι μια μπάλα που έχει κρυμμένο μέσα ένα κουδουνάκι και την ακούνε, δεν χρειάζεται να τη βλέπουν.

(Μαθητής)

Ακόμη και ο «τυφλός» με τις πιο έντονες κινήσεις κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σχολίασε: *«Έπεσα σε όλα τα παιδιά με δύναμη αλλά αν ήταν αληθινή η βόμβα, δεν θα ήθελα να χτυπήσει κανείς».*

(Ημερολόγιο ερευνήτριας)

Στην τρίτη παρέμβαση, πηγαίνοντας «βόλτα με ήχους» διαπιστώθηκε μια εξοικείωση των παιδιών με το αίσθημα της έλλειψης της όρασης, που μαζί με το ότι όλη η ομάδα τώρα ήταν τυφλή και πιάνονταν αγκαζέ με το φίλο τους, δημιούργησε ένα περιβάλλον ασφάλειας, εμπιστοσύνης και διασκέδασης:

Τα παιδιά έδειχναν ανακουφισμένα που πιάνονταν με τον φίλο τους και δεν ήταν ο καθένας μόνος του. Όταν δόθηκε η οδηγία να κατεβάσουν τα σκουφιά στα μάτια παρατηρήθηκε μια έντονη συσπείρωση των ομάδων δίνοντας την αίσθηση της αγκαλιάς.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας)

Στο τέλος της παρέμβασης τα παιδιά σχολίασαν πως τους άρεσε πάρα πολύ που ήταν μαζί με έναν φίλο, αλλά δεν έκρυψαν πως κάποιες φορές φοβόντουσαν γιατί η ομάδα τους προχωρούσε πιο γρήγορα από αυτούς.

Ένωσα καλά που έπαιζα με τους φίλους μου κι ας μην έβλεπα.

(Μαθήτρια)

Οι φίλοι μου πήγαιναν πιο γρήγορα και σκουντούφλαγα και φοβόμουνα. Δεν με άκουγαν που τους έλεγα πιο σιγά. Φοβόμουνα.

(Μαθήτρια)

Εμένα μου άρεσε πολύ, ήταν καλύτερα με τους φίλους μας μαζί. Μόνο δυσκολεύτηκα λιγάκι γιατί με τραβάγανε και μου λέγανε να πάω πιο γρήγορα.

(Μαθητής)

Σε τράβαγα γιατί ακούγονταν μια από δω και μια από εκεί οι μουσικές. Δε θα προλαβαίναμε να πάμε. Δεν το έκανα για να φοβάσαι.

(Μαθητής)

Δεν σταμάτησαν να γελούν χαμηλόφωνα. Έλεγαν συνέχεια «ησυχία» για να ακούν τους ήχους. Κάποιοι πήγαιναν πιο γρήγορα από άλλους αλλά οι «αλυσίδες» των ομάδων δεν έσπασαν ποτέ. Κατά τη διάρκεια της άτυπης συζήτησης παρατηρήθηκε η αυθόρμητη χρήση λέξεων που σχετίζονται με τα συναισθήματα.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας)

Ακόμη, τα παιδιά διαπίστωσαν πως τελικά ο ήχος βοηθά πολύ τους τυφλούς ανθρώπους, όπως και η «μυρωδιές»:

Οι τυφλοί προχωράνε και μόνοι τους. Τους βοηθά η ακοή τους.

(Μαθήτρια στο τέλος της 3^{ης} παρέμβασης)

Τους τυφλούς τους βοηθά ο ήχος όπως η μουσική ή η κόρνα. Και η όσφρηση τους βοηθά γιατί με τις μυρωδιές μπορούν να καταλάβουν.

(Μαθητής στο τέλος της 3^{ης} παρέμβασης)

Με τη «συμπλήρωση της εικόνας» παρατηρήθηκε πως τα περισσότερα παιδιά στην αρχή έδειξαν μια αμηχανία ως προς τις εναλλακτικές συμβάσεις που έπρεπε να προτείνουν:

Όταν έφυγε ο ένας «ηθοποιός» από τη «σκηνή» ο άλλος έμεινε με το χέρι σηκωμένο μπροστά του. Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να πουν με τι μοιάζει αυτή η κίνηση για να μπορέσουν μετά να την συμπληρώσουν. Έγιναν πολλές ερωτήσεις από την ερευνήτρια για να μπορέσουν τα παιδιά να σκεφτούν πότε κάνουμε αυτή την κίνηση, που τη βλέπουμε. Υπήρχε ένας δισταγμός και μια αμηχανία στο να σηκωθεί κάποιος και να συμπληρώσει την εικόνα.

(Κριτικός φίλος)

Για τον λόγο αυτό η εμψυχώτρια μαζί με τον κριτικό φίλο δοκίμασαν πρώτοι να αλλάξουν την εικόνα και τη σημασία της:

Για να ενεργοποιηθεί η φαντασία των παιδιών και για να αντιληφθούν τον τρόπο που «συμπληρώνεται η εικόνα» ζήτησα τη βοήθεια του κριτικού φίλου και συμπληρώσαμε την εικόνα 3-4 φορές. Έπειτα, όλα τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα της εικόνας.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας)

Έπειτα από συνεχή ενθάρρυνση, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά με μεγάλο ζήλο και ενθουσιασμό. Βοήθησε αρκετά και το γεγονός ότι η ερευνήτρια πρόσθετε σταδιακά κάποια αντικείμενα στην εικόνα, κάτι που κινητοποιούσε τα παιδιά που δίσταζαν:

Τις στιγμές που κάποιος δίσταζε λίγο ή δεν έβγαине νόημα με αυτό που παρουσίαζε, του έδινα κάποιο αντικείμενο της τάξης και αμέσως ενεργοποιούνταν η φαντασία του και έκανε πολύ επιτυχημένες παρεμβάσεις στην εικόνα.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας)

Από τη συζήτηση που ακολούθησε διαπιστώθηκε πως τα παιδιά αντιλήφθηκαν πως εκείνη τη στιγμή είμαστε ηθοποιοί και κάνουμε θέατρο:

Ήταν σαν μια παράσταση με πολλούς ηθοποιούς. Ήταν όμως λίγο μπερδεμένη γιατί οι ηθοποιοί όλο έφευγαν.

(Μαθήτρια στο τέλος της 4^{ης} παρέμβασης)

Παρατηρήθηκε, έπειτα από ανταλλαγή απόψεων με τον κριτικό φίλο, πως κατά τη δράση αφυπνίστηκαν η φαντασία, η κίνηση και η έκφρασή τους:

Δεν ήθελαν να σταματήσουν να συμπληρώνουν την εικόνα. Ενώ στην αρχή παρουσίαζαν πολύ απλά νοήματα με τη συμπλήρωσή τους αργότερα σταδιακά άρχισαν να παρουσιάζουν πιο περίπλοκες συνθήκες. Βοήθησαν φυσικά και τα αντικείμενα που προστέθηκαν. Υπερβολή παρουσιάστηκε και στις εκφράσεις τους και στις έντονες κινήσεις του σώματός τους. Τα πρώτα παιδιά ήταν σχεδόν ανέκφραστα με ελάχιστη κίνηση.

(Κριτικός φίλος και ημερολόγιο ερευνήτριας)

Οι προτεινόμενες θεατρικές συνθήκες ήταν πολλές, αρκετές από τις οποίες πρωτότυπες και αστείες. Χωρίς να γίνει αντιληπτό, όμως, δαπανήθηκε πολύ περισσότερος χρόνος από τον προγραμματισμένο αλλά επετεύχθη η συμμετοχή όλων των παιδιών από μια φορά:

Για να προλάβουν όλα τα παιδιά να συμπληρώσουν την εικόνα χρειάστηκε να δανειστούμε χρόνο από το μάθημα των αγγλικών. Τα πρώτα παιδιά ήθελαν να δοκιμάσουν πάλι με τη χρήση των αντικειμένων. Δοκιμάσαμε σε ομάδες να συμπληρώσουμε εικόνες και στο διάλειμμα (το ζήτησαν τα παιδιά).

(Ημερολόγιο ερευνήτριας)

(β) Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες ενεργοποίησαν το αίσθημα της ενσυναίσθησης των παιδιών με βάση παρατηρήσεις που αφορούσαν την ανταπόκρισή τους, τη συνεργασία τους και τη διάθεση αλληλοβοήθειας που έδειξαν απέναντι στα μέλη της ομάδας:

Στην αρχή της 3^{ης} παρέμβασης ακούστηκε από δυο μαθητές ο διάλογος:
«Φοβάμαι που δε βλέπω. Μη με αφήσεις. Όχι θα σε κρατάω σφιχτά».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας)

Κατά τη συζήτηση αποτίμησης που έγινε στο τέλος των παρεμβάσεων διαπιστώθηκε πως κάποια παιδιά χρησιμοποιούσαν συχνά λέξεις από τον κόσμο των συναισθημάτων:

Ένωσα πολύ ωραία που έπαιξα με τους φίλους μου κι ας μην έβλεπα. Θα σας πω κάτι πολύ χαρούμενο. Αν παίρνουμε κάποιον αγκαζέ δεν είμαστε μοναχοί, έχουμε παρέα και είναι ωραία.

(Μαθήτρια στο τέλος της 3^{ης} παρέμβασης)

Ο κριτικός φίλος αισθάνθηκε πως στην ατμόσφαιρα υπήρχε το αίσθημα της συμπόνιας απέναντι στους ανθρώπους που δεν βλέπουν:

Όταν τελείωσε η 2^η παρέμβαση κάποια «τυφλά» παιδιά συνέχισαν να περιφέρονται στον χώρο με τη βοήθεια των φίλων τους. Όταν σήκωσαν τα σκουφιά από τα μάτια και τα έτριβαν για να δουν καλά, σχολίασαν πως όταν θα δουν έναν αληθινό τυφλό θα πάνε να του πούνε πόσο δύσκολο είναι γιατί τώρα ξέρουν. Ενώ μετά την 3^η παρέμβαση κάποια παιδιά πρότειναν να πάρουμε πολλές μπάλες με κουδουνάκια και να τις δώσουμε στα τυφλά παιδιά.

(Κριτικός φίλος)

Τέλος, παρατηρήθηκε πως στο θεατρικό παιχνίδι συμπλήρωσης της εικόνας, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν εύστοχα στη συναισθηματική έκφραση που είχε το άλλο παιδί κατανοώντας το πιθανό βίωμά του και δείχνοντας ενσυναίσθηση προς αυτό:

Τα παιδιά αντιλήφθηκαν πως έπρεπε να «μιλήσουν» με τις εκφράσεις τους και τις παγωμένες κινήσεις τους. Παρουσίασαν πάρα πολλές συναισθηματικές συνθήκες και συμπλήρωναν εύστοχα το συναίσθημα του άλλου με έντονες εκφράσεις και κινήσεις π.χ. κλάμα-αγκαλιά, κρύο-σκέπασμα, φάντασμα-φόβος.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας)

(γ) Αποτελεσματικότητα των θεατρικών τεχνικών

Τα θεατρικά παιχνίδια που αποτέλεσαν τις παρεμβάσεις του πρώτου κύκλου κατάφεραν να ενεργοποιήσουν και να απελευθερώσουν τα παιδιά:

Στις δυο τελευταίες παρεμβάσεις παρατηρήθηκε ένας έντονος καταγισμός ιδεών, ενώ στην αρχή υπήρχε ένας δισταγμός.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας και κριτικός φίλος)

Είχαν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με τις θεατρικές συνθήκες και να μπου στη θέση του άλλου:

Ο ενθουσιασμός τους και η επιμονή για επανάληψη των παιχνιδιών φανερόνουν πως τους αρέσει πολύ να κάνουν κάποιον άλλον και να μπαίνουν στη θέση του. Αυτοαποκαλούνται πλέον «ηθοποιού» μετά την τελευταία παρέμβαση.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας)

Παρά τη στιγμιαία αμηχανία και τον δισταγμό που υπήρχε κάποιες φορές όταν έπρεπε να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά στο εκφραστικό μοίρασμα, κάτι που μας επιτρέπει να παραδεχτούμε πως η διαδικασία στέφθηκε με επιτυχία:

Όλα τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον και ήθελαν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες. Μπορεί κάποιες φορές να μην ήξεραν τον τρόπο για να μοιραστούν αυτό που ήθελαν αλλά δοκίμαζαν με εκφραστούν με κάθε τρόπο. Προσπαθούσαν για το πιο ευφάνταστο και υπερβολικό. Τους άρεσε η ιδέα ότι μπορούν να κάνουν ότι θέλουν όταν μπαίνουν στη θέση κάποιου άλλου.

4.2.1.3 Σχολιασμός α΄ κύκλου

Οι παρεμβάσεις προκάλεσαν την αφύπνιση της σωματικής ενσυναίσθησης και κατέκτησαν ένα μεγάλο μέρος των αρχικών στόχων, όπως η συνεργασία των παιδιών, η ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ τους, την ικανότητα να προσανατολίζονται στον χώρο, να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, να μιμούνται μπαίνοντας στη θέση κάποιου άλλου και να απελευθερώνονται συναισθηματικά και κινησιολογικά.

Κατά τη διάρκεια πραγματοποίησής τους, όμως, διαπιστώθηκαν κάποιες δυσκολίες, όπως η δυσκολία διαχείρισης του χρόνου από την ερευνήτρια, αλλά και η ελλιπής ανάπτυξη των θεατρικών τεχνικών που είχαν ως αποτέλεσμα την ύπαρξη στιγμών άγχους, αμηχανίας και δισταγμού έκφρασης.

Έπειτα από μελέτη των δεδομένων του πρώτου κύκλου, κρίναμε πως κάποιες δεξιότητες τόσο των παιδιών όσο και της ερευνήτριας, έπρεπε να βελτιωθούν. Για τον λόγο αυτό προχωρήσαμε στο σχεδιασμό του δεύτερου κύκλου παρεμβάσεων.

4.2.2 Β΄ κύκλος έρευνας δράσης

4.2.2.1 Σχεδιασμός β΄ κύκλου

Η δεύτερη φάση των παρεμβάσεων σχεδιάστηκε για να καλύψει, να συμπληρώσει και να εξελίξει τις ανάγκες της πρώτης φάσης. Για το λόγο αυτό επικεντρωθήκαμε κυρίως να δώσουμε προτεραιότητα στην ανάγκη των παιδιών για δράση και έκφραση με δραστηριότητες που τους εξάπτουν το ενδιαφέρον και τη φαντασία χωρίς να νιώθουν το αίσθημα του δισταγμού. Επιπλέον, δόθηκε έμφαση στην επαρκή κατανόηση των θεατρικών τεχνικών, ώστε να επέλθει αβίαστα η ενσυναίσθηση. Τέλος, ένας από τους βασικούς στόχους ήταν και η καλύτερη διαχείριση του χρόνου για την διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, ώστε να μην υπάρχει βιασύνη και άγχος. Οι θεατρικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στις παρεμβάσεις του δεύτερου κύκλου είναι η «οπτική γωνία», ο «ρόλος στον τοίχο», ο «διάδρομος συνείδησης» και η «ανακριτική καρέκλα».

Οι παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι που επιδιώξαμε να κατακτήσουν τα παιδιά με τις δραστηριότητες του δεύτερου κύκλου, διατηρώντας τους κύριους στόχους

της έρευνας, είναι η ανάδυση συναισθημάτων και η θυμική ενσυναίσθηση, η συναισθηματική μετάδοση και έκφραση και τέλος η ανάλυση και η κατανόηση εικαστικών έργων.

Οι στόχοι που προσδοκούσαμε να κατακτηθούν ως προς τις θεατρικές τεχνικές, διατηρώντας και τους στόχους του πρώτου κύκλου, είναι η κατανόηση του βιώματος του άλλου, η εξοικείωση με τις θεατρικές τεχνικές, η ελεύθερη έκφραση κινήσεων και ιδεών, η παρατήρηση των συναισθημάτων και η ανίχνευση των διαφορετικών οπτικών των γεγονότων.

4.2.2.2 Ανάλυση δεδομένων β' φάσης

(α) Ανταπόκριση της ομάδας

Με τον κατάλληλο σχεδιασμό των παρεμβάσεων παρατηρήθηκε πως πετύχαμε να συγκινήσουμε και να εξάψουμε το ενδιαφέρον και τη φαντασία των μαθητών:

Δεν έχει πρόσωπο και δεν ξέρω τι νιώθει, δεν μπορώ να καταλάβω. Γιατί είναι μόνο του; Πάντως θα είναι στενοχωρημένο το παιδάκι γιατί δεν παίζει με τα άλλα.

(Μαθητής στην 4^η παρέμβαση)

Οι μαθητές κατανόησαν, κατά κύριο λόγο, τις οδηγίες των δραστηριοτήτων και έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό:

Τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον σε όλες τις δραστηριότητες, ακολούθησαν τους κανόνες και συμμετείχαν ένθερμα. Ήταν πρόθυμα να βοηθήσουν τους χαρακτήρες των πινάκων και να δώσουν λύσεις.

(Κριτικός φίλος)

Αυτό το παιχνίδι μπορώ να το παίζω συνέχεια, ήταν τέλειο. Να το ξαναπαίζουμε γιατί έχω να του πω κι άλλα.

(Μαθητής στο τέλος της 6^{ης} παρέμβασης)

Στην πέμπτη παρέμβαση με τη χρήση της «οπτικής γωνίας» τα παιδιά παρατήρησαν την εικόνα και μπήκαν στη θέση των χαρακτήρων, θυμήθηκαν δικές τους παρόμοιες στιγμές και πρότειναν πάρα πολλές συνθήκες αλλά και λύσεις:

Και εμένα μου έχει συμβεί στο πάρκο. Ήξερα μόνο το ένα παιδί αλλά δε με φώναζε να πάω.

(Μαθητής)

Εγώ λέω πως δεν είναι παιδάκι αυτό μακριά. Αυτή έξω είναι η κυρία και τους κοιτά και τα παιδιά χοροπηδάνε από τη χαρά τους.

(Μαθήτρια)

Ανέφεραν σχετικές αναμνήσεις που σχολιάστηκαν από τους υπόλοιπους. Δεν αρκέστηκαν στο προφανές νόημα της εικόνας αλλά προσπάθησαν να φανταστούν κι άλλα σενάρια.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας)

Στην άτυπη συζήτηση που ακολούθησε τα παιδιά σχολίασαν πως συμβαίνει συχνά το νόημα της εικόνας και προσπάθησαν να βρουν λύση. Αποφάσισαν να μην το αφήνουν άλλο να συμβαίνει:

Εγώ όταν βλέπω παιδάκι μόνο του τού λέω έλα μαζί. Να του λες κι εσύ άμα βλέπεις.

(Μαθήτρια)

Καμιά φορά δεν βλέπουμε έξω, όταν παίζουμε. Άμα όμως, βλέπουμε ένα παιδί να είναι μόνο του θα του λέμε έλα στην παρέα.

(Μαθητής)

Στη συζήτηση με τη δασκάλα, τα παιδιά πρότειναν πολλούς τρόπους για να προσεγγίζουν τα παιδιά που στέκονται μακριά. Υπήρχαν μικροί διάλογοι μεταξύ των παιδιών, που συμπλήρωνε ο ένας τον άλλον για να καταλήξουν σε μια ιδέα.

(Κριτικός φίλος)

Στην έκτη παρέμβαση με το «Θλιμμένο κορίτσι» τα παιδιά αναγνώρισαν αμέσως την έκφραση και το συναίσθημα του κοριτσιού και άρχισαν να αναρωτιούνται για την αιτία:

Νομίζω πως είναι στενοχωρημένη γιατί μάλλον δεν την παίζουν τα άλλα παιδιά.

(Μαθητής)

Εγώ λέω πως έχασε το κατοικίδιό της και για αυτό είναι έτοιμη να βάλει τα κλάματα.

(Μαθήτρια)

Μήπως δεν έχει γονείς;

(Μαθητής)

Όταν εμφανίστηκε ο πίνακας δόθηκε χρόνος παρατήρησης και αβίαστα ξεκίνησαν τα παιδιά να φαντάζονται και να εκφράζουν την αιτία της θλίψης, χωρίς να παρεμβαίνει ή να κατευθύνει η ερευνήτρια. Αντιλήφθηκαν πως δίνεται χρόνος για παρατήρηση και πως μετά ακολουθεί η ανάλυση του νοήματος του πίνακα.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας)

Υπήρχε μεγάλη προθυμία για να σχεδιαστεί το περίγραμμα του κοριτσιού στο χαρτί. Κατόνησαν ότι μέσα στο περίγραμμα έπρεπε να ζωγραφίσουν ό,τι πίστευαν πως ένοιωθε το κορίτσι, ενώ έξω προσπάθησαν σε χαρτάκια post it να εκφράσουν τις σκέψεις των άλλων ανθρώπων όταν τη βλέπουν. Χρησιμοποίησαν σχήματα, ζωγραφική και γράμματα για να εκφραστούν:

Δεν με αγαπάει κανείς και για αυτό είμαι στενοχωρημένη.

(Μαθητής)

Έχασα το γατάκι μου και θέλω να βάλω τα κλάματα.

(Μαθήτρια)

Δεν με παίζουνε τα παιδιά και είμαι θλιμμένη.

(Μαθήτρια)

Θέλω να την πάρω αγκαλιά και να της δώσω αυτό που έχασε. Θα της δώσω κι ένα παιχνίδι μου.

(Μαθητής)

Έλα να σε βοηθήσω να βρεις αυτό που σε στενοχωρεί. Εγώ τα βρίσκω τα χαμένα.

(Μαθητής)

Στη συζήτηση που ακολούθησε τα παιδιά εκφράστηκαν με αίσθημα βοήθειας και συμπόνιας απέναντι στο κορίτσι. Χρησιμοποίησαν στο λεξιλόγιό τους λέξεις συναισθημάτων:

Θέλω να της πω πως δεν πρέπει να έχει λύπη. Αυτό που πρέπει να κάνει είναι να ρωτάει τα παιδιά την επόμενη φορά αν μπορεί να παίξει μαζί τους, γιατί εγώ λέω γι' αυτό είναι λυπημένη.

(Μαθητής στο τέλος της 6^{ης} παρέμβασης)

Εγώ θα της έλεγα ότι την αγαπάμε και να έρθει να την πάρουμε αγκαλιά. Να μην κλαίει και να έρθει να παίξουμε παρέα.

(Μαθήτρια στο τέλος της 6^{ης} παρέμβασης)

Αν δεν έχει χρήματα πάντως θα της έδινα εγώ. Έχω στον κουμπαρά μου πολλά.

(Μαθητής στο τέλος της 6^{ης} παρέμβασης)

Όλα τα παιδιά ήταν πρόθυμα να βοηθήσουν το κορίτσι. Έδωσαν πολλές λύσεις και προσπάθησαν να την κάνουν να νιώσει καλύτερα.

(Κριτικός φίλος)

Στην έβδομη παρέμβαση, η «Κραυγή» ενέπνευσε όλα τα παιδιά αμέσως να δημιουργήσουν σενάρια για τον λόγο για τον οποίο εκφράζεται με αυτόν τον τρόπο ο χαρακτήρας του πίνακα:

Κύριε, εσύ που έβγαλες την κραυγή, τι είδες; Μήπως φάντασμα; Γιατί είσαι τόσο τρομαγμένος;

(Μαθήτρια)

Γιατί είσαι έκπληκτος; Θυμήθηκες τα γενέθλιά σου; Είδες μήπως ένα διαστημόπλοιο; Μήπως είδες δράκο; Πες μας!

(Μαθητής)

Βρήκα τι έγινε! Είδε ότι το πλοίο που βρίσκεται ξαφνικά βυθίζεται, χτύπησε και αυτό σε παγόβουνο. Γι' αυτό ο άνθρωπος τρόμαξε.

(Μαθητής)

Νομίζω τρόμαξε γιατί ξαφνικά μας είδε. Φωνάζουμε και δυνατά και μας κατάλαβε.

(Μαθήτρια)

Τα παιδιά δεν χρειάστηκαν αρκετή ώρα για να παρατηρήσουν τον πίνακα. Αμέσως ξεκίνησαν να υποθέτουν τον λόγο της «κραυγής». Αντιλήφθηκαν τη διαδικασία ανάλυσης του πίνακα χωρίς να παρέμβει και να καθοδηγήσει η ερευνήτρια. Ο ενθουσιασμός που δείχνουν και η άμεση συμμετοχή όλων των παιδιών δίνουν την εντύπωση πως τους αρέσει η διαδικασία να φαντάζονται τι μπορεί να έχει συμβεί και να βγάζουν ευφάνταστα και πρωτότυπα σενάρια. Τα αγόρια επέμεναν στα ίδια σενάρια, ενώ τα κορίτσια συνέχισαν να φαντάζονται νέες συνθήκες.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας)

Στον «διάδρομο συνείδησης» που ακολούθησε παρατηρήθηκε πως τα παιδιά συμμετείχαν με μεγάλη σοβαρότητα και έκαναν εύστοχα σχόλια και ερωτήσεις στον χαρακτήρα που «κραυγάζει», αλλά και στον ζωγράφο Munch:

Πρέπει να ηρεμήσω τώρα. Πάει έφυγε η τρομάρα.

(Μαθητής)

Ξέρεις, ζωγράφε, να ζωγραφίζεις όλα τα συναισθήματα ή σου αρέσει μόνο ο φόβος;

(Μαθητής)

Ζωγραφίζεις μόνο έκπληκτους ανθρώπους ή και με άλλες εκφράσεις;

(Μαθήτρια)

Τα παιδιά ήταν συγκεντρωμένα, είχαν έτοιμο το σχόλιο ή την ερώτηση που ήθελαν να κάνουν και άφηναν και τους φίλους τους να συγκεντρωθούν.

(Κριτικός φίλος)

Ο διάδρομος συνείδησης ενθουσίασε τα παιδιά και ήθελαν να περάσουν όλα από τον διάδρομο για να τους δοθεί η ευκαιρία στο τέλος του διαδρόμου να πουν το δικό τους σενάριο. Λόγω χρόνου δεν καταφέραμε να περάσουν όλα τα παιδιά αλλά συμφωνήσαμε πως θα επανέλθουμε. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης στο τέλος της παρέμβασης τα παιδιά ένιωσαν ευχαρίστηση που κατάφεραν να καταλάβουν τον λόγο

της «Κραυγής» και που βοήθησαν τον χαρακτήρα να ηρεμήσει. Πρότειναν πολλούς τρόπους για να διώχνουμε τον φόβο:

Νομίζω πως με μια αγκαλιά θα ηρεμήσει. Μετά θα έπρεπε όμως να τον βοηθήσω στο πρόβλημά του.

(Μαθήτρια στο τέλος της 7^{ης} παρέμβασης)

Με πολλά πράγματα τρομάζουμε τελικά. Θα του έλεγα δεν πειράζει που τρόμαξες. Και εγώ τρομάζω. Είναι ο φόβος. Πήγαινε στη μαμά σου, μετά από λίγο φεύγει (ο φόβος).

(Μαθητής στο τέλος της 7^{ης} παρέμβασης)

Στην όγδοη παρέμβαση η «Μόνα Λίζα» δυσκόλεψε λίγο τα παιδιά να καταλάβουν το τι τελικά νιώθει και αμέσως γεννήθηκε η ανάγκη να τη ρωτήσουμε. Ακολούθησε η «ανακριτική καρέκλα» και ο διάλογος μεταξύ της «Μόνα Λίζα» που ήταν μια μαθήτρια σε ρόλο, και των υπόλοιπων παιδιών:

-Τι συναίσθημα έχεις Μόνα;

-Είμαι ανέκφραστη.

(Διάλογος μαθητή και μαθήτριας σε ρόλο)

-Αν γελάς να το κάνεις πιο πολύ για να το καταλαβαίνουμε.

-Μέχρι εδώ μπορώ να γελάσω.

-Κάνε έτσι και γέλα πιο πολύ. Να σε γαργαλήσουμε για να σε βοηθήσουμε;

(Διάλογος μαθητών και μαθήτριας σε ρόλο)

Όλα τα παιδιά έδειξαν μια μη αναμενόμενη σοβαρότητα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Τοποθέτησαν μόνα τους, αφού άκουσαν τους κανόνες της τεχνικής, μια καρέκλα στη μέση του κύκλου και έβαλαν με προσοχή τη «Μόνα Λίζα» να καθίσει. Άρχισαν να την ρωτούν περιμένοντας απάντηση. Μετά από ένα σημείο επαναλαμβάνοντουσαν οι διάλογοι. Δυσκολεύτηκαν να φανταστούν, να προτείνουν και να εκφράσουν την αιτία της έκφρασης της «Μόνα Λίζα». Υπήρχε όμως η διάθεση βοήθειας και προσπάθειας να την καταλάβουν. Δεν έκαναν πολλές διαφορετικές υποθέσεις. Ίσως δεν ήταν εύστοχη η επιλογή του πίνακα ή η θεατρική τεχνική.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας)

Στο τέλος της παρέμβασης τα παιδιά παρατήρησαν πως ήταν δύσκολο να καταλάβουν το συναίσθημα της «Μόνα Λίζα» και πως υπάρχουν άνθρωποι που δεν ξέρουν να γελούν ή γελούν λίγο:

Εγώ πάντως δεν κατάλαβα τι έχει τελικά.

(Μαθητής στο τέλος της 8^{ης} παρέμβασης)

Μπορεί να μην θέλει να μας δείξει τι έχει. Ή να μην ξέρει τελικά να γελάει πολύ. Μπορεί να μην της αρέσει.

(Μαθήτρια στο τέλος της 8^{ης} παρέμβασης)

Εμένα ούτε ο παππούς μου δεν ξέρει να γελάει τελικά. Είναι πάντα σοβαρός σαν τη Μόνα, δεν κάνει αστεία.

(Μαθητής στο τέλος της 8^{ης} παρέμβασης)

Με το τέλος της δεύτερης φάσης, έπειτα από ανταλλαγή απόψεων με τον κριτικό φίλο, παρατηρήθηκε πως οι δραστηριότητες ενεργοποίησαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών καθώς αναπτύχθηκε ένα αίσθημα αλληλοβοήθειας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των παιδιών της ομάδας.

Ήταν εντυπωσιακό πώς συμπλήρωναν και ένωναν τις ιδέες τους τα παιδιά, σε ένα κλίμα φιλικό.

(Κριτικός φίλος)

(β) Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

Οι δράσεις της δεύτερης φάσης δημιούργησαν ένα κλίμα συγκίνησης και έντονης συναισθηματικής έκφρασης, κάτι που δεν είναι συνηθισμένο για την ομάδα:

Γενικά όλα τα παιδιά σχεδόν έδειξαν ενδιαφέρον να καταλάβουν και να βοηθήσουν εκφράζοντας αισθήματα ενσυναίσθησης. Η διαφορά με τον πρώτο κύκλο είναι αισθητή.

(Κριτικός φίλος)

Κρίνοντας από τα λόγια και τις αντιδράσεις των παιδιών απέναντι στα συναισθήματα που προκαλούσαν οι πίνακες, θεωρούμε πως τα παιδιά βίωσαν το συναίσθημα του άλλου μπαίνοντας στη θέση του. Ανακτήθηκαν αναμνήσεις παρόμοιων καταστάσεων και συναισθημάτων, κάτι που μας επιβεβαιώνει πως τα παιδιά κατανόησαν το συναίσθημα του άλλου· άρα βίωσαν ενσυναίσθηση:

Και εμένα μου έχει συμβεί να μην ξέρω τι να κάνω. Είχα πέσει πολύ αστεία και γέλαγε η μαμά και δεν ήξερα, να κλάψω τώρα ή να γελάσω; Δεν έκανα τίποτα τελικά σαν τη Μόνα.

(Μαθήτρια στο τέλος της 8^{ης} παρέμβασης)

Το έχω πάθει κι εγώ να κλαίω γιατί πέθανε το ψάρι στη γυάλα. Μετά πήγα και πήρα άλλο. Αυτό να πούμε στο κορίτσι, θα του πάρουμε άλλο κατοικίδιο, μη στενοχωριέται.

(Μαθητής στο τέλος της 6^{ης} παρέμβασης)

Εντοπίστηκε σε πολλά σημεία των δράσεων το αίσθημα της βοήθειας και της συμπόνιας:

Μου άρεσε που τον βοηθήσαμε να μην φοβάται. Να πούμε στον ζωγράφο να τον ζωγραφίσει τώρα χαρούμενο.

(Μαθητής στο τέλος της 7^{ης} παρέμβασης)

Τέλος, παρουσιάστηκε η αναγκαιότητα της συναισθηματικής έκφρασης στους ανθρώπους για να δίνεται η ανάλογη βοήθεια:

Τα παιδιά σχολίασαν στο τέλος της όγδοης παρέμβασης πως δεν τους αρέσει να μην τους δείχνει κάποιος πώς αισθάνεται γιατί δεν ξέρουν πώς να τον βοηθήσουν.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας)

(γ) Αποτελεσματικότητα των θεατρικών τεχνικών

Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στις παρεμβάσεις του δεύτερου κύκλου απελευθέρωσαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών και να εκφραστούν λεκτικά και σωματικά:

Στις τρεις από τις τέσσερις παρεμβάσεις τα παιδιά ανταποκρίθηκαν παραπάνω από το αναμενόμενο στη δημιουργία φανταστικών σεναρίων. Υπήρχε έντονη προθυμία

για έκφραση εναλλακτικών ιδεών. Όλοι ήθελαν να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία. Η «ανακριτική καρτέκλα» τους δυσκόλεψε γιατί δεν ήταν ευδιάκριτο το συναίσθημα.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας)

Η ένθερμη συμμετοχή και η επιμονή τους να θέλουν να αναλαμβάνουν ρόλους κατά τη χρήση θεατρικών τεχνικών, φανερώνει πως τα παιδιά είναι εξοικειωμένα να μπαίνουν στη θέση του άλλου και να εκφράζονται σύμφωνα με την εκάστοτε συνθήκη:

Δισταγμός για ανάληψη ρόλων υπήρχε μόνο από δυο παιδιά, που έπειτα από παρότρυνση της δασκάλας κάθε φορά συμμετείχαν στη διαδικασία. Είναι φανερή η διαφορά της εκφραστικότητας και της θεατρικότητας σε σχέση με τις πρώτες παρεμβάσεις. Αντιλαμβάνονται πως για λίγο γίνονται ηθοποιοί και μεταμορφώνονται σε «άλλους».

(Κριτικός φίλος)

4.2.2.3 Σχολιασμός β' φάσης

Οι παρεμβάσεις προκάλεσαν την αφύπνιση της σωματικής και θυμικής ενσυναίσθησης και κατάφεραν να ανταποκριθούν θετικά στους στόχους που επιδιώξαμε να κατακτηθούν. Επετεύχθη η συναισθηματική μετάδοση και έκφραση σε κλίμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας. Παρατηρήθηκε η αποδοχή του διαφορετικού με διάθεση στοχασμού και συζήτησης. Το αίσθημα της αμηχανίας και του δισταγμού, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις, εξαλείφτηκε μιας και τα παιδιά ένιωθαν πως βρίσκονται σε ένα περιβάλλον βοηθητικό, φιλικό και δεκτικό.

Κατά τη διεξαγωγή των δράσεων, όμως, διαπιστώθηκε δυσκολία στη πραγματοποίηση της μιας παρέμβασης και ειδικότερα στη θεατρική τεχνική «ανακριτική καρτέκλα». Ίσως αν υπήρχε περισσότερος χρόνος να μπορούσε να βρεθεί κάποιος εναλλακτικός τρόπος για να κατανοήσουν καλύτερα τα παιδιά τη λογική της τεχνικής και να ανταποκριθούν ανάλογα. Ενώ είχαν τη διάθεση να βοηθήσουν και να αναλύσουν τον πίνακα, δεν μπορούσαν να αντιληφθούν και να αντιμετωπίσουν το μη αναμενόμενο. Μας προβλημάτισε η στάση των παιδιών και κρίναμε πως ένας τρίτος κύκλος παρεμβάσεων θα παρακινήσει τα παιδιά να μην αρκούνται στα εμφανή στοιχεία αλλά να ενεργοποιούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους και σε συνθήκες μη αναμενόμενες. Ο τρίτος κύκλος θα δώσει την ευκαιρία και στην

ερευνήτρια να κρίνει καλύτερα τον τρόπο επιλογής των θεατρικών τεχνικών και των εικαστικών έργων στις παρεμβάσεις της και να βελτιώσει τη διαχείριση χρόνου των δράσεων που για άλλη μια φορά μας δυσκόλεψε.

4.2.3 Γ' κύκλος έρευνας δράσης

4.2.3.1 Σχεδιασμός γ' κύκλου

Για την πραγματοποίηση της τρίτης φάσης των παρεμβάσεων επιλέχθηκαν δραστηριότητες με στόχο τη βελτίωση ορισμένων δεξιοτήτων των παιδιών, αλλά και της ερευνήτριας. Πιο συγκεκριμένα, να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση μέσω της ενίσχυσης της στοχαστικής και κριτικής σκέψης των μαθητών με κατάλληλες ερωτήσεις της ερευνήτριας, μέσω της ενίσχυσης της κατανόησης νοημάτων με μη οπτικά ερεθίσματα και τέλος να γίνει καλύτερη διαχείριση του χρόνου. Οι θεατρικές τεχνικές που προσεγγίστηκαν στον τρίτο και τελευταίο κύκλο ήταν ο «ατομικός καθρέφτης», το «ομαδικό γλυπτό» και ο «γλύπτης», η «παγωμένη εικόνα», η «δραματοποίηση» και η «ανίχνευση σκέψης».

Οι παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι που προστέθηκαν στους αρχικούς στόχους της έρευνας και επιδιώξαμε να κατακτήσουν τα παιδιά με τις δραστηριότητες του τρίτου κύκλου, είναι να παρατηρήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους, να αυξήσουν το συναισθηματικό τους μοίρασμα και τη δημιουργικότητά τους σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο, να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα, να κατανοήσουν τα εικαστικά έργα και τα σύμβολά τους, να τα προσεγγίζουν ενσυναίσθητα και να διερευνούν από κοινού τα στοιχεία τους.

Οι στόχοι που προσδοκούσαμε να κατακτηθούν ως προς τις θεατρικές τεχνικές είναι η εξοικείωση με τις συγκεκριμένες τεχνικές που προσεγγίζονται στον τρίτο κύκλο, η απελευθέρωση της κινητικής μιμητικής, η ανάληψη ρόλων και η επίγνωση της προοπτικής του άλλου.

4.2.3.2 Ανάλυση δεδομένων γ' φάσης

(α) Ανταπόκριση της ομάδας

Ο κατάλληλος σχεδιασμός των παρεμβάσεων του τρίτου κύκλου διέγειραν την στοχαστική διάθεση των παιδιών, τη συναισθηματική έκφραση, αλλά και την ομαδική

αποκωδικοποίηση των συμβόλων των πινάκων:

Αυτός με το γαλάζιο ήταν μόνος του και στεναχωρημένος, νομίζω, και ο άλλος τον πήρε αγκαλιά για να μην είναι. Τώρα μου φαίνεται είναι καλά. Εσείς τι λέτε παιδιά;

(Μαθητής στην αρχή της 5^{ης} παρέμβασης)

Στην 9^η παρέμβαση με τον πίνακα του Miro, τα παιδιά πήραν παραπάνω χρόνο για παρατήρηση και ανάλυση. Ζήτησαν μάλιστα από μόνα τους να τους δώσει η ερευνήτρια πληροφορίες για τον ζωγράφο. Αναρωτήθηκαν για πολλά στοιχεία του πίνακα και αναπτύχθηκε συζήτηση μεταξύ των παιδιών με μικρή συμμετοχή της ερευνήτριας:

Το παιδί δεν έχει μάτι, μύτη, στόμα. Λες να ξέχασε ο Miro να τα κάνει;

(Μαθητής)

Εγώ λέω είναι αλλιώς, κοιτάει εκείνο εκεί το ιπτάμενο χαλί γι' αυτό δεν φαίνονται τα μάτια του και τα άλλα. Δεν ξέρουμε τώρα αν του αρέσει αυτό που βλέπει ή τον τρομάζει.

(Μαθήτρια)

Ο «ατομικός καθρέφτης» άρεσε πάρα πολύ στα παιδιά προτείνοντας πάρα πολλές συνθήκες, αν και κάποιοι δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν τον λόγο και τον τρόπο που δημιουργείται:

Όταν μοιράσαμε τους χάρτινους καθρέφτες για να δημιουργήσουν τον ατομικό τους καθρέφτη, τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και δοκίμαζαν πολλές εκφράσεις και σενάρια μέχρι να καταλήξουν. Κάποιοι δυσκολεύτηκαν να κάνουν υποθέσεις στην έκφραση και στην αιτία της έκφρασης και απλά δοκίμαζαν εκφράσεις στον καθρέφτη. Έπειτα από παρότρυνση και βοήθεια προς κατανόηση της τεχνικής κατάφεραν να ανταποκριθούν.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας)

Είμαι λυπημένος και κλαίω γιατί έπεσα σε αυτό εδώ το ποτάμι.

(Μαθητής)

Είμαι χαρούμενος γιατί είδα πολλά δώρα σε εκείνο εκεί το χαλί που είναι στον αέρα και πετάει. Του λέω: «έλα προς τα εδώ».

(Μαθητής)

Στη δέκατη παρέμβαση υπήρξε έντονο συναισθηματικό μοίρασμα έπειτα από εναλλαγή μουσικών κομματιών, συγχρονίζοντας τις εκφράσεις και τις κινήσεις στο χορό τους σύμφωνα με τον ρυθμό κάθε κομματιού:

Τα παιδιά προσάρμοσαν τις κινήσεις τους σύμφωνα με το κάθε άκουσμα παίρνοντας παράλληλα και την ανάλογη έκφραση. Μάλιστα, ορισμένα ακούσματα που τους προκαλούσαν φόβο έψαχναν να κρυφτούν κάπου μέσα στην τάξη. Γενικά, βίωσαν το κάθε συναίσθημα παραστατικά, όπως π.χ. στη χαρά πιάνονταν χέρι-χέρι και χαμογελούσαν χοροπηδώντας.

(Κριτικός φίλος)

Αυτή η μουσική ήταν αστεία, ήταν για να σκάσουμε στα γέλια. Εμένα με έκανε να είμαι χαρούμενος.

(Μαθητής)

Εμένα μου θύμισε τον κλόουν. Σαν να ήταν χαρά με καρδούλες.

(Μαθήτρια)

Ήταν φοβιστικό. Μου θύμισε το τέρας που επιτίθεται. Ένωσα φόβο. Με τρομάζει ο φόβος.

(Μαθητής)

Εμένα με έκανε αυτή η μουσική να λυπάμαι και με φοβίζει η λύπη. Θέλω οι μουσικές που ακούω να με κάνουν χαρούμενο. Να είναι ήρεμη θέλω όπως η άλλη (μουσική) που χαλαρώνω.

(Μαθητής)

Με την καθοδήγηση της ερευνήτριας τα παιδιά εντόπισαν πότε τους αρέσει να παίρνουν και να δίνουν αγκαλιές και το μοιράστηκαν στην ομάδα:

-Εγώ θέλω αγκαλιά όταν κοιμάμαι.

-Όταν κοιμάμαι εγώ παίρνω αγκαλιά το αρκουδάκι μου.

-Εγώ θέλω αγκαλιές όταν είμαι μόνη μου.

-Εγώ θέλω όταν φοβάμαι και κλαίω.

-Όταν κάποιος φοβάται θέλω να τον αγκαλιάζω για να σταματάει ο φόβος.

-Και εγώ δίνω όταν ο άλλος νιώθει λύπη.

-Εμένα δεν μου αρέσουν οι αγκαλιές. Μόνο να δίνω θέλω.

-Όταν φοβάσαι δεν τις θες;

-Όχι, δίνω όμως πολλές αγκαλιές στο μωρό μου.

(Συζήτηση μαθητών)

Στα «γλυπτά» που ακολούθησαν υπήρξε πολύς ενθουσιασμός και πολλές πρωτότυπες θεατρικές συνθήκες. Οι ομάδες συνεργάστηκαν και έδειξαν να συγκεντρώνονται σε αυτό που κάνουν.

Αγκαλιάζονται για να χορέψουν. Παντρεύονται.

(Μαθητής)

Μπλέχτηκαν σε μεγάλη αγκαλιά, γιατί κάνουν έναν περίεργο χορό.

(Μαθήτρια)

Φοβάται τόσο πολύ και τον παίρνουν αγκαλιά όλοι μαζί.

(Μαθητής)

Χτύπησε λιγάκι και κλαίει και του κάνουν αγκαλιά.

(Μαθήτρια)

Σε αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά και συγκεντρωμένα. Η κάθε ομάδα παρατηρούσε με προσοχή την άλλη. Λίγα ήταν τα παιδιά που δεν μπήκαν σοβαρά στον ρόλο τους και γελούσαν. Οι περισσότεροι ήταν ανέκφραστοι ως αγάλματα αλλά όταν φτιαχνόταν το γλυπτό έπαιρναν και την ανάλογη έκφραση.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας)

Η δημιουργία των αφισών ενέπνευσε τα παιδιά να ζωγραφίσουν αγκαλιές και να

προτείνουν εύστοχα συνθήματα. Τα ίδια τα παιδιά διάλεξαν να κολλήσουν τις αφίσες τους σε σημείο του σχολείου που περνούν τα «μεγάλα» παιδιά και οι γονείς τους:

Ένωσα φοβερά που κολλήσαμε τις αφίσες μας και θα δουν όλοι ότι είναι καλό να παίρνουμε αγκαλιές.

(Μαθητής)

Τι ωραία. Όταν δουν τις αφίσες θα αρχίσουν να παίρνουν αγκαλιές ο ένας τον άλλον.

(Μαθήτρια)

Στη συζήτηση που ακολούθησε τα παιδιά αντιλήφθηκαν πως οι καλλιτέχνες θέλουν κάτι να μας πουν με τα έργα τους και σχολίασαν τη δυσκολία της δουλειάς του γλύπτη, αλλά και το πόσο ωραίο επάγγελμα είναι:

Είναι δύσκολο να δείξει ένας γλύπτης τα συναισθήματα στο γλυπτό. Πρέπει κάπως να τα φτιάχνει για να τα καταλαβαίνουμε, γιατί δεν γίνεται να το κάνουν μόνα τους τα γλυπτά (να εκφράζονται) όπως έκαναν σε εμάς (στο γλυπτό).

(Μαθητής)

Η εντεκάτη παρέμβαση με τον «απελπισμένο άντρα» ενεργοποίησε τη δημιουργική φαντασία των παιδιών και με μεγάλη ευκολία και πολύ γρήγορα άρχισε ένας καταιγισμός ιδεών για την αιτία της έκφρασής του. Διαπιστώθηκε πως τα παιδιά πρότειναν εύστοχα σενάρια που αντιστοιχούσαν στο συναίσθημα και στην έκφραση του άνδρα:

Είναι τρομαγμένος γιατί είδε το σπίτι του που έπιασε φωτιά και γκρεμίστηκε.

(Μαθητής)

Έπεσε κάτι στα μαλλιά του και τον τρόμαξε. Για αυτό κάνει έτσι.

(Μαθητής)

Είδε ένα τρακάρισμα μπροστά του. Ένα ατύχημα και τρόμαξε.

(Μαθητής)

Είδε ένα τρομακτικό ζώο ή άκουσε εκείνες τις τρομακτικές μουσικές που ακούσαμε και εμείς και τρόμαξε.

(Μαθήτρια)

Στην «παγωμένη εικόνα» όλα τα παιδιά συμμετείχαν με ενθουσιασμό. Παρατηρήθηκε η ευκολία των κινήσεων και των εκφράσεων. Αντιληφθήκαμε πως τα παιδιά κατανόησαν πολύ γρήγορα τη λογική της τεχνικής και ανταποκρίθηκαν άμεσα και εύστοχα:

Μου άρεσε που έγινα πάλι λίγο ηθοποιός. Ήταν λίγο σαν θέατρο που δεν έπρεπε όμως να μιλάνε οι ηθοποιοί.

(Μαθήτρια)

Και εμένα μου αρέσει να κάνω τον ηθοποιό. Ωραία η «παγωμένη εικόνα», να την ξανακάνουμε. Ένωσα ηθοποιός.

(Μαθητής)

Ήταν γρήγορη η ανταπόκριση των παιδιών. Έχουν πλέον αντιληφθεί πως «παίζονται» οι θεατρικές τεχνικές, ότι δηλαδή για λίγο μπαίνουμε στη θέση του άλλου. Η παρέμβαση της ερευνήτριας μειώνεται κάθε φορά και γίνεται μόνο στοχευμένα.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας)

Στη δωδέκατη και τελευταία παρέμβαση «Στο παιχνίδι των παιδιών», οι μαθητές αναλύοντας τον πίνακα, έστρεψαν την προσοχή τους στα δυο απομακρυσμένα παιδιά και αντιλήφθηκαν πως αυτά τα παιδιά έπρεπε να τους απασχολήσουν. Αμέσως περιέγραψαν τις πιθανές συνθήκες:

-Περιμένει τη σειρά της γι' αυτό δεν πάει. Δεν χωράει.

-Ντρέπεται, τώρα γνωρίστηκαν.

-Το αγοράκι μάλλον το στενοχώρησαν γιατί το κορόιδεψαν. Του είπαν να μην παίζει και αυτός πήγε μακριά.

-Μπορεί να βλέπει έξω τη φύση ή ένα ζώακι.

-Δεν είναι δίκαιο να παίζουν μόνο αυτοί. Όλα τα παιδάκια πρέπει να παίζουν μαζί και κανείς να μην είναι μόνος και στεναχωρημένος.

-Να εκείνο το κορίτσι της λέει να πάει να παίζει.

(Συζήτηση μαθητών κατά την ανάλυση του πίνακα)

Κατά τη «δραματοποίηση» και την «ανίχνευση σκέψεων» τα παιδιά πρότειναν πολλές λύσεις στο πρόβλημα και προσπάθησαν να τις αποδώσουν και αρκετά παραστατικά. Όλα τα παιδιά ήθελαν να αναλάβουν ρόλους και να συμμετέχουν παρόλο που αρκετά παιδιά την ώρα της ανίχνευσης σκέψης χρειάστηκαν καθοδήγηση με ερωτήσεις υπενθύμισης από την ερευνήτρια για το τι πρέπει να κάνουν εκείνη την ώρα:

-Έλα να παίξεις μαζί μας αγοράκι.

-Ηθελα να δω τα ζωάκια που πετάνε έξω.

-Ντρέπομαι. Δεν τους ξέρω, δεν είναι φίλοι μου. Θέλω να γίνουμε φίλοι. Περιμένω να με φωνάξουν.

-Θέλω να της πω να παίξει μαζί μας. «Έλα εδώ να παίζουμε όλοι μαζί». Θέλω να δω τι κοιτάει και το αγοράκι.

-Την έχω δει που ντρέπεται, άμα δεν έρθει φυσικά και θα της πω «έλα μαζί».

(Μαθητές 1^{ης} ομάδας)

-Θα πάω να παίξω για να γνωρίσω νέους φίλους.

-Με μαλώσανε. Φύγε μου είπαν, δε σε έχουμε φίλο. Εγώ όμως θέλω να αποκτήσω φίλους. Έχω στεναχωρηθεί πάρα πολύ. Πήγα στο παράθυρο να πάρω καθαρό αέρα.

-Έλα κοριτσάκι να παίζουμε, μην ντρέπεσαι.

-Αγόρι μη στενοχωριέσαι. Συγνώμη, δε θα το ξανακάνω.

-Είναι πιο ωραία τώρα που παίζουμε όλοι μαζί.

(Μαθητές 2^{ης} ομάδας)

Στη συζήτηση που ακολούθησε τα παιδιά εξέφρασαν ένα έντονο αίσθημα βοήθειας, ενσυναίσθησης και συμπόνιας:

Μου άρεσε που είπα στο παιδάκι να έρθει να παίξει μαζί μας. Δεν είναι ωραίο να κάθεται μόνος του και να τον κοιτάμε, θα στενοχωριέται.

(Μαθητής στο τέλος της 12^{ης} παρέμβασης)

Μου άρεσε που ρώτησα το αγόρι τι έχει και έχει πάει στο παράθυρο. Αν κάποιος είναι μόνος του πρέπει να πηγαίνουμε να του κάνουμε παρέα ή να του λέμε έλα μαζί. Κάποια παιδιά όμως λένε όχι δεν θέλω.

(Μαθήτρια στο τέλος της 12^{ης} παρέμβασης)

Λέω πάντα συγνώμη όταν στενοχωρώ κάποιον. Θέλω όμως να μου λέει και το άλλο παιδάκι, άμα με στενοχωρεί.

(Μαθητής στο τέλος της 12^{ης} παρέμβασης)

(β) Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

Σε όλες τις παρεμβάσεις τα παιδιά εκφράστηκαν συναισθηματικά με μεγαλύτερη ευκολία σε σχέση με τους προηγούμενους κύκλους. Χρησιμοποιούσαν εύστοχα κατάλληλες λέξεις από την οικογένεια των συναισθημάτων χωρίς την παρότρυνση, με κατάλληλες ερωτήσεις, από την ερευνήτρια, εκφράζοντας αβίαστα το αίσθημα της συμπόνιας και της ενσυναίσθησης:

Κατάλαβα ότι θέλω να παίζουμε όλοι μαζί και κανείς να μην είναι στενοχωρημένος. Ούτε εμένα μου αρέσει να μην με παίζουν και να είμαι στενοχωρημένη.

(Μαθητής στο τέλος της 12^{ης} παρέμβαση)

Δεν μου άρεσε που τον τρομάξαμε, που έκανα τον τρόμο. Φοβήθηκε το παιδάκι.

(Μαθητής στο τέλος της 11^{ης} παρέμβασης)

Απευθυνόμενη στον «Απελπισμένο άντρα»: Έλα να σε πάω στο γιατρό γιατί δε σε βλέπω καλά να είσαι. Κάτι έχει γίνει και δεν είσαι καλά.

(Μαθήτρια στο τέλος της 11^{ης} παρέμβασης)

Τα παιδιά αντιλήφθηκαν πως τα εικαστικά έργα εκπέμπουν κάποια συναισθήματα. Αμέσως όταν τους παρουσιαζόταν το έργο, άρχιζαν να εκφράζουν τα συναισθήματα που πιστεύουν πως έχουν οι ήρωες χωρίς τη βοήθεια της ερευνήτριας. Στις προηγούμενες παρεμβάσεις έπρεπε η ερευνήτρια να βοηθάει πολύ με τις ερωτήσεις της.

(Κριτικός φίλος)

Όταν παρατηρούσαν ένα έργο και έκαναν την ανάλυση των στοιχείων του τότε άρχιζαν να λένε τότε οι ίδιοι π.χ. φοβούνται ή στενοχωριούνται κ.τ.λ. βάζοντας ασυναίσθητα τον εαυτό τους στη θέση του άλλου. Βίωναν δηλαδή εκείνη την ώρα ενσυναίσθηση.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας)

Στο τέλος των παρεμβάσεων τα παιδιά συνειδητοποίησαν πως ξέρουν να ανταποκρίνονται στα συναισθήματα και εμείς με τη σειρά μας αντιληφθήκαμε πως δεν ήξεραν τελικά να τα εκφράσουν λεκτικά και σωματικά, και να τα αποκωδικοποιήσουν και πως τώρα θα μπορούν όχι μόνο να τα νιώθουν αλλά και να τα εκφράζουν και να τα αναγνωρίζουν:

Τελικά να σας πω εγώ τα ήξερα όλα τα συναισθήματα. Μερικά δεν τα ήξερα μόνο πως τα λέγανε. Τώρα ξέρω.

(Μαθητής στο τέλος των παρεμβάσεων)

(γ) Αποτελεσματικότητα των θεατρικών τεχνικών

Τα παιδιά κατάφεραν με πιστότητα να αποδώσουν τις εικόνες που απαιτούνταν στις θεατρικές τεχνικές. Η ανυπομονησία και η σοβαρότητα που έδειχναν κάθε φορά όταν έμπαιναν σε ρόλο ενισχύει την πεποίθηση ότι εξοικειώθηκαν με τη λογική των θεατρικών τεχνικών και πως είναι ένας παιγνιώδης τρόπος εκπαίδευσης με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν αβίαστα τους άλλους και τον εαυτό τους:

Μου άρεσε η δουλειά του γλύπτη. Λέω να το κάνω άμα μεγαλώσω λίγο.

(Μαθητής στο τέλος της 10^{ης} παρέμβασης)

Είναι το αγαπημένο μου να κάνω εκφράσεις. Ξέρω να κάνω τους άλλους. Το κάνω καλά. Όλοι με καταλαβαίνουν. Πριν δεν τα έκανα καλά (παλαιότερα).

(Μαθητής στο τέλος της 11^{ης} παρέμβασης)

Παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια και τον κριτικό φίλο πως η παραστατικότητα, η εκφραστικότητα, η σωματική τους κίνηση όπως και η κινητική τους μίμηση βελτιώθηκαν αισθητά.

Οι κινήσεις τους είναι πιο αέρινες και σίγουρες, χωρίς δισταγμούς. Κινούνται σε όλο το χώρο προσθέτοντας περισσότερες κινήσεις. Χρησιμοποιούσαν σωστά και

τα αντικείμενα της τάξης μέσα στις τεχνικές.

(Κριτικός φίλος)

Στην τελική μας συζήτηση τα παιδιά εξέφρασαν την αγάπη τους προς τις θεατρικές τεχνικές και παρατηρήσαμε πως θυμόντουσαν όλες τις ονομασίες τους.

Μου άρεσε που κάναμε τους ηθοποιούς. Ήταν σαν να κάναμε μια μικρή παράσταση. Να καλέσουμε κανέναν την επόμενη φορά. Όλο μόνοι μας τα κάνουμε και δε μας βλέπει κανένας τι ωραία που τα κάνουμε.

(Μαθήτρια στο τέλος της 12^{ης} παρέμβασης)

Εμένα οι «παγωμένες εικόνες» ήταν το αγαπημένο μου. Μπορώ να κάθομαι πολλή ώρα ακούνητη άμα χρειαστεί. Κάναμε πολλές φωτογραφίες (σε παγωμένη εικόνα) με τη μαμά και τον μπαμπά στο σπίτι. Πολύ πλάκα είχε. Και ο «γλύπτης» μου άρεσε.

(Μαθητής στο τέλος της 12^{ης} παρέμβασης)

4.2.3.3 Σχολιασμός γ' κύκλου

Οι παρεμβάσεις του τρίτου κύκλου ανταποκρίθηκαν στην επίτευξη των στόχων που είχαμε θέσει. Τα παιδιά κατάφεραν να αυξήσουν το συναισθηματικό τους μοίρασμα και να βιώσουν ενσυναίσθηση, μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον που σεβάστηκε όλες τις απόψεις, που αποδέχθηκε τη διαφορετικότητα ενισχύοντας ταυτόχρονα την ελεύθερη έκφραση. Το κλίμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας συνέβαλε στην κατανόηση και εξοικείωση με τις θεατρικές τεχνικές, τη μίμηση, την ανάληψη ρόλων και την προοπτική του άλλου. Ενισχύθηκε η κριτική σκέψη με τη διέγερση της στοχαστικής διάθεσης των παιδιών, με στόχο την κατανόηση και των μη οπτικών ερεθισμάτων στα εικαστικά έργα. Τέλος, η ερευνήτρια εντόπισε πως στις προηγούμενες φάσεις χρειαζόταν περισσότερος χρόνος για κατανόηση των τεχνικών από τα παιδιά και περισσότερη στήριξη από εκείνη, ενώ στον τρίτο κύκλο τα παιδιά είχαν εξοικειωθεί με τις διαδικασίες και ο χρόνος φάνηκε επαρκής.

4.3. Αξιολόγηση προγράμματος

Με την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας δράσης, διαπιστώσαμε ότι η

Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση με την αξιοποίηση εικαστικών έργων μπορεί να επηρεάσει θετικά τα επίπεδα της ενσυναίσθησης στα παιδιά του νηπιαγωγείου. Οι εντυπώσεις των μαθητών πάνω στο πρόγραμμα συνελέγησαν μέσω ημιδομημένης εστιασμένης στην ομάδα των παιδιών συζήτησης και συνέντευξης με τον κριτικό φίλο μετά το τέλος των παρεμβάσεων.

Σε αυτήν φάνηκε ότι οι μαθητές παρουσίασαν σταδιακή ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του συναισθηματικού μοιράσματος:

Τώρα μπορώ να τους καταλαβαίνω όλους τι έχουν, αν είναι καλά ή λυπημένοι και άλλα. Θα τους κοιτάω για λίγο, όπως κάναμε στους πίνακες, και μετά θα σκέφτομαι γιατί είναι έτσι. Άμα κάτι είδαν.

(Μαθήτρια στην εστιασμένη συζήτηση)

Εγώ δε ρωτούσα πρώτα γιατί είσαι έτσι. Αν θες βοήθεια. Ήμουν μικρότερος και δεν ήξερα. Τώρα που ξέρω θα ρωτάω (τι έχεις) και θα βοηθάω γιατί τώρα μεγάλωσα και τα έμαθα. Οι ζωγράφοι μας βοήθησαν με αυτά που ζωγράφισαν να μάθουμε να καταλαβαίνουμε (τους άλλους).

(Μαθητής στην εστιασμένη συζήτηση)

Οι επιλογές των δράσεων που αναπτύχθηκαν στους κύκλους των παρεμβάσεων φάνηκε να συντέλεσαν στη συνεργατική και δημιουργική διάθεση των παιδιών με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα κλίμα ομαδικότητας, εμπιστοσύνης, εκφραστικής ελευθερίας και αποδοχής των διαφορετικών απόψεων:

Μου άρεσε που ήμασταν σε ομάδες και κάναμε τόσο ωραία πράγματα. Πώς τα καταφέραμε; Όλοι μιλάγαμε και λέγαμε ό,τι σκεφτόμασταν. Μια φορά κάναμε αυτό που έλεγε ο ένας και μια φορά αυτό που έλεγε ο άλλος. Μου άρεσε που κάναμε και αυτά που έλεγα και εγώ. Με έκανε χαρούμενο.

(Μαθητής στην εστιασμένη συζήτηση)

Στον τελευταίο κύκλο οι ομάδες λειτουργούσαν αυτόνομα σαν να ήξεραν τι πρέπει να κάνουν, με ελάχιστη βοήθεια από την ερευνήτρια. Αφού κατανοούσαν την εκάστοτε τεχνική, μετά ήξεραν ότι είναι μέρος της διαδικασίας να μιλήσουν όλοι στην ομάδα και να αποφασίσουν τελικά τι θα κάνουν. Υπήρχαν φυσικά μικροί διαπληκτισμοί αλλά η διαφορά με τον πρώτο κύκλο είναι αισθητά

εμφανής. Μόνοι τους έδιναν χώρο σε παιδιά που ήξεραν πως είναι πιο αποτελεσματικά σε κάποιες διαδικασίες.

(Κριτικός φίλος στη συνέντευξη)

Η βιωματική προσέγγιση μέσω των θεατρικών προσεγγίσεων και των παιχνιδιών δημιούργησαν ένα αίσθημα ενθουσιασμού και ευχαρίστησης στα παιδιά, κάτι που συνέβαλλε στην ενεργοποίηση της φαντασίας, του αυθορμητισμού και της ελεύθερης έκφρασης ιδεών, μέσα σε ένα περιβάλλον ασφαλές που αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Μέσα σε αυτό το κλίμα, τα παιδιά κατάφεραν να προσεγγίσουν δύσκολα ζητήματα, όπως η ζωή των τυφλών ανθρώπων, και να μοιραστούν συναισθήματα συμπόνιας, βοήθειας και ενσυναίσθησης:

Κατάλαβα πόσο δύσκολο είναι να μη βλέπεις και πόσο πολύ βοήθεια χρειάζονται αυτοί οι άνθρωποι. Ένα παιδάκι τυφλό είναι δύσκολο να παίζει με τα άλλα παιδιά. Αυτή η μπάλα με το κουδουνάκι μπορεί να του αρέσει άμα του τη δώσουμε γιατί θα την ακούει. Έτσι που περπατάγαμε τυφλοί στα ψέματα καταλαβαίναμε πού είναι οι ήχοι και πού είναι αυτός που μιλάει. Οπότε πρέπει συνέχεια κάποιος να τους μιλάει γιατί (διαφορετικά) είναι σαν να είσαι συνέχεια μόνος σου.

(Μαθητής στην εστιασμένη συζήτηση)

Έκπληκτη διαπίστωσα πόσο επιτυχημένος τρόπος ήταν αυτός για την προσέγγιση των τυφλών. Πόσο αβίαστα τα παιδιά μπήκαν στη θέση αυτών των ανθρώπων και με παιγνιώδη τρόπο κατανόησαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Ανταποκρίθηκαν με ενσυναίσθηση με μια έντονη τάση για βοήθεια και εύρεση λύσεων. Πιστεύω πως δεν θα το ξεχάσουν ποτέ, γιατί το βίωσαν και εξέφρασαν τα συναισθήματά τους κατανοώντας την κατάσταση αυτών των ανθρώπων. Ακόμη μιλούν για αυτά τα παιχνίδια-τεχνικές και τα παίζουν στα διαλείμματα.

(Κριτικός φίλος στη συνέντευξη)

Παράλληλα, παρατηρήθηκε έντονα ενθουσιώδης διάθεση κατά την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών· τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στους ρόλους τους, στην αρχή πιο διστακτικά αλλά αργότερα πιο απελευθερωμένα με μεγάλη συνέπεια και σοβαρότητα. Στην ουσία επετεύχθη η ενεργός συμμετοχή όλων των παιδιών με σκοπό την ανταλλαγή ιδεών και συναισθημάτων σε έναν κόσμο που η επικοινωνία μπορεί να γίνει λεκτικά αλλά και σωματικά. Συχνά παρατηρήθηκε

και μια διάθεση αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης για την επιτυχία ή όχι κάποιων δράσεων:

Αν κάνεις μόνο εκφράσεις μπορεί κάποιος να καταλάβει τι θέλεις ή αν είσαι καλά. Αν είσαι ηθοποιός μπορείς να κάνεις τα πάντα. Εμείς γίναμε ηθοποιοί πολλές φορές. Μου άρεσε πάρα πολύ που ήμασταν ηθοποιοί και κάναμε τόσο ωραίες μικρές παραστάσεις. Οι φίλοι μου ήταν χαρούμενοι που ήταν ηθοποιοί, τους άρεσε. Να το κάνουμε συνέχεια. Να κάνουμε θέατρο.

(Μαθήτρια στην εστιασμένη συζήτηση)

Πρώτα δεν ήξερα τι πρέπει να κάνω στα παιχνίδια γι' αυτό έκανα λίγα πράγματα. Μετά είδα τα παιδιά και μπορούσα να τα κάνω όλα και ήμουν χαρούμενη. Μου άρεσε πολύ η «παγωμένη εικόνα» και εκεί που παίζαμε τον πίνακα με τα παιδάκια. Είμαστε πολύ καλοί ηθοποιοί. Τη «Μόνα Λίζα» δεν την παίζαμε καλά όμως.

(Μαθήτρια στην εστιασμένη συζήτηση)

Τα εικαστικά έργα που επιλέχθηκαν για την υλοποίηση των παρεμβάσεων θεωρούμε πως εξυπνέτησαν τους στόχους μας ως προς την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, προκαλώντας τα παιδιά να μπουν στη θέση των «ηρώων» και να νιώσουν το βίωμά τους. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά στη δημιουργική ανάλυση των έργων και στην κατανόηση των συναισθημάτων που προκαλούσαν. Η ερευνήτρια παρακινούσε τις ομάδες να δουν πέρα από τα οπτικά ερεθίσματα των εικαστικών έργων και να φανταστούν μη προβλεπόμενες συνθήκες:

Εκεί με το παιδάκι που δεν είχε έκφραση ήταν λίγο δύσκολο γιατί δεν ξέραμε τι ήθελε να είναι. Με τους καθρέφτες τού είπαμε πάρα πολλά για να διαλέξει. Να πούμε όμως στον Μίρο άλλη φορά να μην τα ξεχνάει τα μάτια και τη μύτη και το στόμα.

(Μαθητής στην εστιασμένη συζήτηση)

Εμένα πολύ μου άρεσε στο «Θλιμμένο κορίτσι» που το βοηθήσαμε να είναι καλά. Τώρα θα είναι χαρούμενο.

(Μαθήτρια στην εστιασμένη συζήτηση)

Εμένα σε εκείνον τον άντρα που έκανε ...έτσι (έκφραση «Απελπισμένος άντρας») μου είπε η μαμά ότι μάλλον δεν είδε αυτά που είπαμε. Είδε μια κατσαρίδα.

(Μαθητής στην εστιασμένη συζήτηση)

Εντοπίστηκαν αρκετές θετικές αλλαγές στον τρόπο σκέψης των παιδιών χωρίς να διαπιστώνεται με βεβαιότητα πως υπάρχουν αλλαγές στη νοοτροπία και στη στάση ζωής. Υπάρχει, όμως, η αισιοδοξία πως ίσως να έγινε η αρχή για μια διαφορετική οπτική της ζωής. Πρέπει να αναφέρουμε πως ορισμένα παιδιά φάνηκαν από την αρχή πως είχαν πιο ενισχυμένη ενσυναίσθηση από κάποια άλλα και ανταποκρίθηκαν στα ερεθίσματα με μεγαλύτερη ευκολία:

Κάποια παιδιά έδειξαν ενσυναίσθηση από την πρώτη στιγμή. Ίσως να μην μπορούσαν να την εκφράσουν λεκτικά αλλά φαινόταν από τις κινήσεις τους και τις εκφράσεις. Αυτά τα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν σε όλη τη διαδικασία. Κάποια άλλα παιδιά δεν είχαν δώσει ιδιαίτερη σημασία μέχρι πρόσφατα, επειδή όμως ήταν ο τρόπος των παρεμβάσεων θελκτικός με τις θεατρικές τεχνικές και τις εικόνες, προσπάθησαν να ανταποκριθούν και τα κατάφεραν σε καλό επίπεδο.

(Κριτικός φίλος στη συνέντευξη)

Το μεγαλύτερο πρόβλημα που είχαμε να αντιμετωπίσουμε στην έρευνα δράσης ήταν ο περιορισμένος χρόνος που μας είχε δοθεί προσπαθώντας να μην μεταδώσουμε το άγχος της έλλειψης χρόνου. Αντιληφτήκαμε όμως πως στις τελευταίες παρεμβάσεις που τα παιδιά είχαν εξοικειωθεί με τις διαδικασίες, ο χρόνος ήταν επαρκής.

Παρά τα θετικά αποτελέσματα ως προς τους στόχους που τέθηκαν, η έρευνα υλοποιήθηκε μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα, ενισχύοντας την αμφιβολία για αξιοπιστία και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της και χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης των πορισμάτων της. Μπορούν όμως να αποτελέσουν υποθέσεις δράσης και να επανεξεταστούν και σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

4.4 Συνολικός σχολιασμός της έρευνας δράσης

Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας δράσης, φάνηκε πως τα παιδιά υποδέχτηκαν πολύ ένθερμα τις παρεμβάσεις που είχε διαμορφώσει η ερευνήτρια σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών, ώστε να επιτευχθεί η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης με τη χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αξιοποιώντας

εικαστικά έργα. Μάλιστα, ήταν αρκετές οι φορές που τα παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία να οργανώνονται όλα τα μαθήματα σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο.

Κατά τη διάρκεια των δράσεων, επικρατούσε, κατά κύριο λόγο, ένα κλίμα ευχαρίστησης, ενθουσιασμού και διάθεσης για συμμετοχή. Οι ομάδες συνεργάστηκαν σε αρκετά καλό επίπεδο δίνοντας χώρο και χρόνο σε όλα τα μέλη, έχοντας αίσθημα βοήθειας, σεβασμού και συνέπειας. Έδιναν την εντύπωση πως κατά την υλοποίηση των θεατρικών τεχνικών, ένιωθαν πως έκαναν κάτι πολύ σημαντικό και μεταμορφώνονταν σε ηθοποιούς. Μπήκαν στη θέση του «άλλου» βιώνοντας εναλλακτικές καταστάσεις και προβληματίστηκαν με αποτέλεσμα να νιώσουν ενσυναίσθητη και ίσως να μετατοπίσουν κάποιες πάγιες στάσεις ζωής. Υπήρχαν πολλές ευκαιρίες για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ελεύθερης έκφρασης χωρίς να υπάρχει ο φόβος του λάθους και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αναλαμβάνουν τα παιδιά πρωτοβουλίες και πρωτότυπους αυτοσχεδιασμούς.

Διαπιστώθηκε σταδιακή ανάπτυξη της συνεργατικότητας, της εκφραστικότητας και της δημιουργικότητας. Ενώ στον πρώτο κύκλο το συναισθηματικό μοίρασμα εκφραζόταν με απλοϊκό και διστακτικό τρόπο, αργότερα αντιλήφθηκαν πως έπρεπε να δίνουν λίγο χρόνο για ανάλυση των καταστάσεων φτάνοντας στο σημείο να εκφράζονται επιχειρηματολογώντας και χρησιμοποιώντας εύστοχες λέξεις. Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκε και η κινησιολογία τους, για να καταλήξει σε έντονες θεατρικές κινήσεις και εκφράσεις προσώπου.

Γνωρίζουμε πως οι εικόνες είναι ένα πολύ ισχυρό εργαλείο στη μαθησιακή διαδικασία, ειδικά σε αυτή την ευαίσθητη ηλικία, επομένως η χρήση εικαστικών έργων στις διδακτικές παρεμβάσεις φάνηκε να απελευθερώνει τη φαντασία, τον λόγο, την αντίληψη, την κριτική σκέψη και την αποδοχή του διαφορετικού με σκοπό την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Παράλληλα, διαπιστώθηκε πως καλλιεργήθηκε ο τρόπος ανάλυσης των στοιχείων ενός εικαστικού έργου, ανιχνεύοντας διαφορετικές οπτικές των πραγμάτων.

Αναφερόμενοι στις δυσκολίες που προέκυψαν κατά την υλοποίηση της έρευνας μπορούμε να επισημάνουμε την έλλειψη χρόνου, κυρίως στους δυο πρώτους κύκλους, και ίσως την άστοχη επιλογή ενός εικαστικού έργου ή θεατρικής τεχνικής, χωρίς να επιβεβαιώνεται όμως γιατί μπορεί με την ύπαρξη περισσότερου χρόνου να υπήρχαν καλύτερα αποτελέσματα στη συγκεκριμένη παρέμβαση.

Με την επιλογή των μέσων συλλογής δεδομένων που έγινε για την παρούσα εργασία, κρίνουμε πως η παρατήρηση, το ημερολόγιο της ερευνήτριας όπως και οι καταγραφές του κριτικού φίλου και των άτυπων συζητήσεων με τα παιδιά, ήταν πολύτιμα εργαλεία και άκρως απαραίτητα για την διεξαγωγή της έρευνας. Αν δεν είχαν καταγραφεί οι πληροφορίες και οι λεπτομέρειες από τις δράσεις, θα είχαν ξεχαστεί και θα επηρεαζόταν το αποτέλεσμα και η εγκυρότητα της έρευνας. Επιπλέον, οι ατομικές και οι ομαδικές εργασίες των παιδιών, όπως και η εστιασμένη συζήτηση, ενισχύουν τα δεδομένα της θετικής ανταπόκρισης των παιδιών.

Τέλος, θεωρούμε πως με την υλοποίηση της έρευνας καλλιεργήθηκαν δεξιότητες των παιδιών αλλά και της ερευνήτριας αφήνοντας μια διάθεση ικανοποίησης και πληρότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

5.1 Συζήτηση

Οι έρευνες που αντλήθηκαν από τη βιβλιογραφία, καθώς και η παρούσα έρευνα δράσης συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση επιτυγχάνουν βιωματικά και αβίαστα την ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης, της ενσυναίσθησης, της αυτοεκτίμησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Σύμφωνα με τη Hoffman, εξάλλου, ένα παιδί, από πολύ μικρή ηλικία είναι σε θέση να νιώσει ενσυναίσθηση για κάποιον άλλο. Καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά η ικανότητα να νιώσουν ενσυναίσθηση διευρύνεται κατανοώντας και ερμηνεύοντας κατάλληλα το βίωμα του άλλου με αποτέλεσμα να ανταποκρίνονται ανάλογα (Cole & Cole, 2002). Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας εξακολουθεί να αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση, καθώς η ικανότητα των παιδιών να κατανοούν και να ρυθμίζουν τις γνωστικές και συναισθηματικές τους αντιδράσεις, αυξάνεται (Feldman, 2011).

Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα συμφωνεί με τον Wright (2001) ο οποίος διαπίστωσε πως το δράμα συμβάλλει στη βελτίωση των συναισθηματικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Επίσης, συμφωνεί με τον Ulubey (2018) ο οποίος υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό δράμα συμβάλλει στην ανάπτυξη ικανοτήτων των παιδιών όπως είναι η ενσυναίσθηση, η φαντασία και η δημιουργικότητα.

Ακόμη, η παρούσα έρευνα συγκλίνει με τη θεωρία του Wagner που μιλούσε για τη δημιουργία «ενός συνολικού έργου τέχνης» που συνδέει όλες τις τέχνες συμπεριλαμβανομένου των εικαστικών και της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, που σκοπεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και ως θεατή αλλά και ως δημιουργού αντιλαμβάνοντας την αλληλεξάρτηση όλων των μορφών της καλλιτεχνικής έκφρασης (Καμπύλης, 2006). Έρευνες έχουν αποδείξει πως αποτέλεσμα αυτής της σύζευξης των τεχνών είναι, μεταξύ άλλων, και η ευαισθητοποίηση και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης για τον άλλο (Μιχαηλίδου & Πετρά, 2015· Schirrmacher, 2008).

Τέλος, διαπιστώσαμε πως τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στα ελληνικά σχολεία και συγκλίνουν στην ανάδειξη της δυναμικής του δράματος προς την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

(Σκαρπέντζου, 2016), αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας, επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων, αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα της χρήσης του Εκπαιδευτικού Δράματος στο νηπιαγωγείο (Ζιούδρου, 2017).

5.2. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με την αξιοποίηση έργων τέχνης στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Εκτιμώντας τα αποτελέσματα της έρευνας κρίνουμε πως τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί κατά το σχεδιασμό της έρευνας, απαντήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο ερώτημα που εξετάζει αν μπορεί το εκπαιδευτικό δράμα, αξιοποιώντας έργα τέχνης, να συμβάλει στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης στα παιδιά του νηπιαγωγείου, κρίνουμε πως τα παιδιά κατάφεραν να κατακτήσουν τους στόχους του ερωτήματος. Οι θεατρικές τεχνικές και τα έργα τέχνης που επιλέχθηκαν, κατάφεραν να ενεργοποιήσουν και να απελευθερώσουν τη γνωστική, σωματική και συναισθηματική έκφραση των παιδιών. Παίρνοντας ερεθίσματα από τα έργα τέχνης και χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες τεχνικές, τα παιδιά βίωσαν τη θέση του άλλου και κατανόησαν τις εναλλακτικές οπτικές των πραγμάτων. Στις συζητήσεις που ακολούθουσαν τα παιδιά εξέφραζαν τη διάθεση για βοήθεια προς επίλυση των προβλημάτων των ηρώων σε ένα κλίμα συμπόνιας και ενσυναίσθησης.

Απαντώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επηρεαστεί η ενσυναίσθηση των παιδιών από την επαφή τους με εικαστικά έργα και ταυτόχρονη χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, κρίνουμε πως τα εικαστικά έργα και οι θεατρικές τεχνικές αποδείχθηκαν εξαιρετικά παιδαγωγικά εργαλεία. Τα παιδιά έμπαιναν στη διαδικασία να αναλύσουν τα στοιχεία των εικαστικών έργων και εντόπιζαν κάθε φορά την προβληματική κατάσταση των ηρώων. Έπειτα με τη βοήθεια των κατάλληλων θεατρικών τεχνικών, κατανόησαν την οπτική του άλλου και προβληματίστηκαν με αποτέλεσμα να αισθανθούν ενσυναίσθηση και να δώσουν λύσεις στα αδιέξοδα των ηρώων. Μέσω των δραματικών δράσεων αναπτύχθηκε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας, ομαδικότητας και αλληλοβοήθειας που επέφερε τη δημιουργική διάθεση των παιδιών με πρωτότυπους αυτοσχεδιασμούς και αποδοχής του διαφορετικού.

Πρέπει να σημειωθεί πως η αποτελεσματικότητα των θεατρικών τεχνικών δεν ήταν πάντα η ίδια, μιας και η ανταπόκριση των παιδιών ήταν διαφορετική κάθε φορά. Οι «παγωμένες εικόνες» και οι «γλύπτες» ενθουσίασαν τα παιδιά με αποτέλεσμα να μπουν στο ρόλο τους με μεγάλη σοβαρότητα και συνέπεια και να αποδώσουν ανέλπιστα αποτελέσματα. Η «ανακριτική καρέκλα» δυσκόλεψε τα παιδιά μιας και δεν κατάφεραν να κάνουν εύκολα υποθέσεις σε μη οπτικά ερεθίσματα του έργου τέχνης που συνδεόταν με τη συγκεκριμένη τεχνική, με αποτέλεσμα να υπάρχει αμηχανία και δισταγμός. Ο «ρόλος στον τοίχο» ένωσε τις ομάδες δημιουργώντας το περίγραμμα του χαρακτήρα, και επέφερε ομαδικό και ατομικό αναστοχασμό με εύστοχα σχόλια που περιείχαν το αίσθημα της ενσυναίσθησης. Στο σύνολό τους ωστόσο οι επιλογές των συγκεκριμένων θεατρικών τεχνικών και εικαστικών έργων τέχνης κατάφεραν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες της ερευνήτριας.

5.3. Προτάσεις

Η συγκεκριμένη έρευνα κρίνουμε πως μπορεί να συμβάλει στην περαιτέρω επιστημονική μελέτη της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης παιδιών νηπιαγωγείου με τη χρήση θεατρικών τεχνικών και εικαστικών έργων τέχνης, και προτείνουμε να ενισχυθεί με ένα πλάνο συστηματικής έρευνας, με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια και με ευρύτερο δείγμα. Θα είχε ενδιαφέρον μια μελλοντική έρευνα να εξετάζε διεξοδικά κι άλλους παράγοντες που είναι δυνατό να αναπτυχθούν μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και των εικαστικών έργων, όπως είναι η αυτοαντίληψη, η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση, στοιχεία άκρως απαραίτητα για μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Λαμβάνοντας υπόψη έρευνες που μελετούν τις διαφορές φύλου ως προς την ενσυναίσθηση και υποστηρίζουν πως τα κορίτσια εκφράζουν υψηλότερη ενσυναίσθηση συγκριτικά με τα αγόρια (Eisenberg & Fabes, 1990), προτείνεται σε μελλοντικές έρευνες τα δεδομένα να αναλύονται σύμφωνα και με τον παράγοντα του φύλου. Επίσης θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί η ενσυναίσθηση και σε σχέση με άλλες τέχνες, όπως η μουσική και η ποίηση.

Προτείνεται, επιπλέον, σε μελλοντικές έρευνες η χρήση των διευρυμένων ρόλων των Belacchi και Farina (2010) οι οποίοι εκτός από τον ρόλο του θύτη, του θύματος, του βοηθού, του υπερασπιστή, του ενισχυτή και του ουδέτερου παρατηρητή ενός συμβάντος, εξέτασαν και τους ρόλους του παρηγορητή και του μεσολαβητή. Η έρευνά τους απέδειξε πως αυτοί οι

περιφερειακοί ρόλοι, του μεσολαβητή και του παρηγορητή, ανταποκρίνονται θετικά στην κατανόηση των συναισθημάτων.

Συμπερασματικά, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω διεξοδική διερεύνηση της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης με τη χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος και των εικαστικών έργων τέχνης και η ανάγκη δημιουργίας αντίστοιχων δράσεων στο σχολικό πρόγραμμα.

Επίλογος

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και των εικαστικών έργων τέχνης στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε παιδιά νηπιαγωγείου. Οι μαθητές υποδέχτηκαν με μεγάλο ενθουσιασμό την ιδέα των παρεμβάσεων και ανταποκρίθηκαν συμμετέχοντας ενεργά, σε ένα κλίμα ελευθερίας απόψεων και αποδοχής της διαφορετικότητας. Ίσως τα αποτελέσματα της έρευνας δράσης να μην είναι γενικεύσιμα, ωστόσο μέσω της ερευνητικής αναζήτησης η ερευνήτρια κέρδισε εμπειρία και επιστημονική γνώση.

Υπάρχει η ελπίδα, αυτή η ερευνητική προσπάθεια, παρά τις όποιες αδυναμίες της, να συμβάλλει στη μελέτη της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης αλλά και στην ευαισθητοποίηση και ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας, ως προς τη σπουδαιότητα και αναγκαιότητα της προώθησης της ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ακόμη, να αναδειχθούν ως εξαιρετικά παιδαγωγικά εργαλεία οι θεατρικές τεχνικές αλλά και τα εικαστικά έργα.

Οι τέχνες στηρίζονται για την ίδια τους την
ύπαρξη στις αισθήσεις και τα συναισθήματα,
τα οποία είναι συνδεδεμένα με νόημα και
ενσωματώνουν τη δυνατότητα.

(Dewey, 1934)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Άλκηστις (2012). *Το Αυτοσχέδιο Θέατρο στο Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.

Αργυρίου, Μ. (2010). Μουσική εκπαίδευση και Αισθητική Αγωγή: Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής μέσα από την Παιδαγωγική αλληλεπίδρασή τους. *Πολιτισμική Εκπαίδευση και Μουσική Αγωγή*, 10, 24-33. Ανακτήθηκε από: http://mspv.primarymusic.gr/mspv/images/stories/teyxos2010/MSPV_9_10-2010.pdf.

Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Baldwin, P. (2008, Μάρτιος). Το δράμα στην εκπαίδευση - απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα. *6η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Books/Sto%20Kentro%20Tis%20Skinis/Gr/1-14.pdf>

Βέργου, Μ., Κουτσούμπα, Μ., & Μουζάκης, Χ. (2016). Η συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη νηπιακή ηλικία μέσα από το παράδειγμα μιας έρευνας δράσης στη μουσειακή αγωγή. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(2), 29. doi: 10.12681/jode.10860

Βερτόπουλος, Α. (2012). *Η ιστορική ενσυναίσθηση και οι διδακτικές προεκτάσεις της*. Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Γλυνού Α. (1998). *Αναγνώριση συναισθημάτων και ενσυναίσθηση σε άτομα με σύνδρομο Asperger*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Γραμματάς, Θ. (2001). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Δαδάρου, Κ. (2019). *Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσω θεατρικών τεχνικών στο μάθημα της θεατρικής αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο* (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θράκης, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/11014>

Ζιούδρου, Ε. (2017). *Το Εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο ανάπτυξης της συλλογικής ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: μια έρευνα δράσης σε μια ομάδα προνηπίων στον πρότυπο ιδιωτικό παιδικό σταθμό Θεσσαλονίκης Γαλήνη*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3269>

Ζιρώ, Ό. (2012). *Διδακτική των εικαστικών στο Δημοτικό (Ε.Α.Ε.Π.) και υλοποίηση καινοτόμων στόχων*. Παρουσίαση στο Υπουργείο Παιδείας.

Ζώνιου, Χ. (2003). Το Θέατρο του Καταπιεσμένου. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 4. Ανακτήθηκε από

<http://theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Magazine/T4/T4%20Zoniou.pdf>

- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Ανακτήθηκε από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf
- Καμπύλης, Π., Γ. (2006). Δημιουργική διασύνδεση μουσικής, εικαστικής και θεατρικής αγωγής μέσα από τις ηχοεικόνες, τις ηχοϊστορίες, τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα και τις τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας», *Θέατρο στην εκπαίδευση: δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα, 5 η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, επιμ. Μπέττυ Γιαννούλη, Νίκος Γκόβας, και Αναστασία Μερκούρη, 182-183. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Καρατζιά, Α. (2020). *Αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία του παραμυθιού για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης στο Νηπιαγωγείο*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θράκης. Ανακτήθηκε από <https://repo.lib.duth.gr/jsui/handle/123456789/11183>
- Κατσαβού, Α. (2005). Παιδαγωγικό θέατρο - ορισμοί. *Περιοδικό Θεατρομάθεια*, 10. Ανακτήθηκε από https://theatromathia.blogspot.com/2016/05/blog-post_3.html
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία- Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κόκκος, Α. et al. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κολεύρη, Χ. (2018). *Η επίδραση της δραματικής τέχνης στην ενσυναίσθηση παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4010>
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο
- Κουρετζής, Λ., & Άλκηστις (1993). *Θεατρική αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κωστή, Κ. (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή. Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως Νέο Μοντέλο Παρέμβασης στην Αγωγή Ατόμων με Εμπόδια στη Ζωή και τη Μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας & J. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές. Στρατηγικές Παρέμβασης*, 455-470. Αθήνα: Τόπος.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η Μορφοπαιδευτική Αξία του Παιχνιδιού και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και Καλλιτεχνική Έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Εγχειρίδιο για το Πρόγραμμα "Θαλής"*, 58-77. Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΕΣΠΑ.
- Λεοντσίνης, Γ. (1999). Ενσυναίσθηση και Διδασκαλία της Ιστορίας. Στο ΠΕΦ, Σεμινάριο 21. *Θεωρητικά Προβλήματα και Διδασκαλία της Ιστορίας*, 125 (2-4 Μαΐου 1996). Αθήνα: Γρηγόρης.

- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2008). Η πολυπολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης. *Ψυχολογία*, 15, ν.1: 11, 2, 7-8.
- Μαρούδας, Η. (2017). *Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ μαθητών. Θεωρία, έρευνα, δειγματικές εφαρμογές*. Πινακάτες Πηλίου: Κοντύλι.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η προσωπική Θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικό-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαηλίδου, Μ., & Πετρά, Ζ. (2015). Η Τέχνη διδάσκει και διδάσκεται. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών της Εκπαίδευσης*, 842-847. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης.
- Μουρατίδου, Χ. (2016). Το Δράμα στην Πινακοθήκη: μια διεπιστημονική προσέγγιση του πίνακα ζωγραφικής ως πηγή μάθησης, *Εκπαίδευση και Θέατρο*, νο.17, 17-20.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η Διερευνητική Δραματοποίηση στη Διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2012). Δραματική Μυθοπλασία και Παράσταση, Σχεδιασμός Παιδαγωγικού Υλικού και Βιωματική Μέθοδος Διδασκαλίας. Στο Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 1*, 185-210. Πανεπιστήμιο Αιγαίου - 99 Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη-Θεωρητικά μοντέλα. Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπυχωτή*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σέξτου, Π. (2007). *Δραματοποίηση. Το Βιβλίο του Θεατρο-Παιδαγωγού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σκαρπέντζου, Μ. (2016). *Η επίδραση της δραματικής τέχνης στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης παιδιών Β' τάξης δημοτικού: μια έρευνα δράσης στο 3^ο δημοτικό σχολείο Άργους*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάδα. Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/2751>
- Σταλίκας, Α. & Χαμόδρακα, Μ. (2004). *Θεμελιώδη θέματα ψυχοθεραπείας. Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιρίκου, Ε. & Κωστή, Κ. (2021). Η καλλιτεχνική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη στο δημοτικό σχολείο μέσω της δραματικής και εικαστικής έκφρασης. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εκπαίδευση και Πολιτισμός στον 21ο αιώνα. ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ, Τόμος Ε', Αθήνα, 23-25 Απριλίου, 2021*, 459-469. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Νέο σχολείο. Σχολική και κοινωνική ζωή. Οδηγός εκπαιδευτικού. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΕΠ. Ανακτήθηκε από http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1875/2/1875_%ce%9f%ce%94%ce%97%ce%93%ce%9f%ce%a3_%ce%a3%ce%9a%ce%96_%ce%a0%ce%a1%ce%a9%ce%a4%ce%9f%ce%92%ce%91%ce%98%ce%9c%ce%99%ce%91.pdf

ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια Εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης* (μεταφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Batson, C. D., (2010). *Αλτρουιστικά κίνητρα που προκαλούνται από ενσυναίσθηση. Στο Μ. Mikulincer & PR Shaver (Επιμ.), Prosocial motives , emotions, and Behavior: The best angels of our nature, 15–34. Αμερικάνικη Ομοσπονδία Ψυχολογίας. <https://doi.org/10.1037/12061-001>*
- Cole, M., & Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία. Β΄ τόμος. Μετάφραση Μ. Σόλμαν. Επιμέλεια Ζ. Μπαμπλέκου. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.*
- Creswell, W. J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).
- Dewey, J. (1934). *Η τέχνη ως εμπειρία*. Νέα Υόρκη: Βιβλία Capricorn.
- Elam, K. (2001). *Η σημειωτική του θεάτρου και του δράματος* (μτφ.: Κ. Διαμαντάκου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Erstein, A., S., & Τρίμη, Ε., Α. (2005). *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά: Ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες*, μτφ. Παρασκευή Αυγουστίνου, επιμ. Έλλη Α. Τρίμη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Feldman S. R. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία, Δια Βίου Ανάπτυξη*. Επιστημονική Επιμέλεια: Μπεζεβέγκης Η. Αθήνα: Gutenberg.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη - Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών- Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Holquist, M. (2014). *Διαλογικότητα. Ο Μπαχτίν και ο κόσμος του* (μτφ. Ι. Σταματάκη). Αθήνα: Gutenberg.
- Kempe, A. (2005). *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες. Ένα Εγχειρίδιο για Δασκάλους σε Γενικά και Ειδικά Σχολεία* (Μτφρ. Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Πατάκης.
- Liddell & Scott. (2007). *Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας*. Πελεκάνος: Αθήνα.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα Μέσον για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες* (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Schirmacher, R. (2008). *Τέχνη και Δημιουργική Ανάπτυξη των Παιδιών* (Μτφ. Τ. Γαζεριάν). Αθήνα: Ίων.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Aitken, V. (2014). From teacher-in-role to researcher-in-role: Possibilities for repositioning children through role-based strategies in classroom research. *Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(3), 255-271. doi: 10.1080/13569783.2014.928005
- Baldwin, P. (2012). *With drama in Mind*. Bloomsburg Publishing, London.
- Bannister, P. (2012). Recognizing the Drama Classroom as a Site for Critical Social Inquiry. *Drama Research: International Journal of Drama in Education*, 3(1), 1-21.
- Baron-Cohen, S., Knickmeyer, R., & Belmonte, M., (2005). Sex differences in the brain: Implications for explaining autism. *Science*, 310, 819-823.
- Barr, J. J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 231-250.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive behavior*, 38(2), 150-165.
- Bodenhorn, N., & Starkey, D. (2005). Beyond role-playing: Increasing counselor empathy through theater exercises. *Journal of Creativity in Mental Health*, 1(2), 17-27.
- Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. Longman, Harlow.
- Booth, D. (1985). Imaginary Gardens with Real Toads. *Reading and Drama in Education. Theory into Practice*, 24 (3), 193-197.
- Brener, M. E. (2008) *Evolution and Empathy- The Genetic Factor in the Rise of Humanism*. Kindle Edition.
- <https://play.google.com/books/reader?id=vaWHrOz47M4C&pg=GBS.PR4.w.1.0.0>
- Burns, S. M., & Brainerd, C. J. (1979). Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children. *Developmental Psychology*, 15(5), 512-521.
- Cattanach, A. (1996). *Drama for People with Special Needs*. London: A&C Black.
- Chambers. (1983). 20th Century Dictionary: 325 quoted in Theresa Wiseman “A concept analysis of empathy”. *Journal of Advanced Nursing*, 23 (1996:1162-1167).
- Changming, D. & Hill, C. E. (1996). The Current State of Empathy Research. *Journal of Counseling Psychology*. 43, 261-274. doi:[10.1037/0022-0167.43.3.261](https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.3.261)
- Cooper, B. (2011). *Empathy in Education-Engagement, Values and Achievements*. London: Continuum International Publishing Group.
- David, L. N. Chan, C. K. (2015). Measures of Empathy: Self-Report, Behavioral, and Neuroscientific Approaches. *Elsevier Inc.* 258-290. Accessed 02 December 2022: https://www.academia.edu/28638063/Measures_of_Empathy_Self_Report_Behavioral_and_Neuroscientific_Approaches

- Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Davis, M. H. (2018). *Empathy: A social psychological approach*. (1^η έκδ. 1994) New York: Routledge.
- Darwin, C. (1871). *The descent of man*. London: John Murray, quoted in Demetriou, H. (2018). *Empathy, Emotion and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- de Waal, F. B. M. (2008). Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. *The Annual Review of Psychology* 59, 279-300.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy, *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3: 74-75, accessed 21 December, 2022. doi: 10.1177/1534582304267187
- Decety J. (2010). The Neurodevelopment of Empathy in Humans, *Developmental Neuroscience*, 32, 258. doi: 10.1159/000317771.
- Deloney, L. A., & Graham, C. J. (2003). Developments: Wit: Using drama to teach first-year medical students about empathy and compassion. *Teaching and Learning in Medicine*, 15(4), 247-251.
- Demetriou, H. (1988). *Empathy, Emotion and Education*. London: Palgrave Macmillan. Doi: [10.1057/978-1-137-54844-3](https://doi.org/10.1057/978-1-137-54844-3)
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: Heath.
- Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149.
- English Oxford Dictionaries, s.v. “empathy”, accessed 2 June, 2022.
- Erickson, K. (1988). Building Castles in the Classroom. *Language Art* 65 (1), 14-19.
- Feshbach, N. D., & Roe, K. (1968). Empathy in Six- and Seven-Year-Olds. *Child Development* 39, 1, 133-45.
- Freire, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Freud, S., (1913). On beginning the treatment. London: The Hogarth Press. quoted in Demetriou, H., (2018). *Empathy, Emotion and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Garaigordobil, L. M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 217-235.

- Gallos, J. V. (2006). *Organization Development*. U.S.A.: John Wiley & Sons, 201.
- Geahigan, G. (1998). Critical inquiry: understanding the concept and applying it in the classroom. *Art Education*, 51(5), 10-16.
- Gladstein, G. A. (1983). Understanding empathy: Integrating counseling, developmental, and social psychology perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 467-482.
- Hamachek, D. (1995). Self-Concept and School Achievement: Interaction Dynamics and a Tool for Assessing the Self-Concept Component. *Journal of Counseling & Development*, 73(4), 419-425.
- Heathcote, D. (1991). *Collected writings on education and drama*. Northwestern University Press.
- Heinig, R.B. (1988). *Creative Drama for the Classroom Teacher*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11(5), 607-622.
- Hoffman, M. L. (1990). Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion*, 14(2), 151- 172.
- Hoffman, M. L. (1996). Empathy and moral development. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 35, 157-162.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307–316. doi: [10.1037/h0027580](https://doi.org/10.1037/h0027580)
- Homer. (1725). *The Odyssey of Homer* (Alexander Pope). Poetic Interpretation, book XVIII, line 269 quoted in Demetriou, H. (2018). *Empathy, Emotion and Education*. London: Palgrave Macmillan, 18, accessed 12 June, 2022.
- Hume, D. (1738). *A treatise of human nature*. London: Gutenberg. quoted in Demetriou, H. (2018). *Empathy, Emotion and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Ickes, W. (2016). Empathic accuracy: Judging thoughts and feelings. In J. A. Hall, M. S. Mast, & T. V. West (Eds.), *The social psychology of perceiving others accurately*, 52–70. Cambridge University Press.
- Kalliopuska, M. (1992). *Holistic Empathy Education among Preschool and School Children*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348167.pdf>.
- Karakelle, S. (2009). Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 124-129. doi: 10.1016/j.tsc.2009.05.002
- Kohut, H. (1957). Introspection, empathy and psychoanalysis, *Journal of American Psychoanalytic Association*, 459-483, quoted in Demetriou, H. (2018). *Empathy, Emotion and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Krznaric, R. (2011). *Empathy and climate change. Proposals for a Revolution of Human Relationships*. Retrieved from <https://www.romankrznaric.com/wp->

content/uploads/2011/12/Empathy%20and%20Climate%20Change%20Krznaric.pdf ,
5.12.2022.

Leedy, P. & Ormrod, J. (2005). *Practical Research: Planning and Design*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Longman Dictionary of Psychology and Psychiatry. (1984). quoted in Theresa Wiseman “A concept analysis of empathy”, *Journal of Advanced Nursing*, 23, 1162-1167.

Matravers, D. (2017). *Empathy*. UK: Polity Press.

McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2011). The Development of Empathy: How, When, and Why, in *Moral Behavior and Free Will. A Neurobiological and Philosophical Approach*, ed. A. Acerdi et al. IF-Press, 7(19), 13-14.

McLean, J. (1995). *Improving Education through Action Research: A Guide for Administrators and Teachers*. California: Corwin Press, Inc.

Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543.

Mellou, E. (1994a). *The values of dramatic play in children. Early Child Development and Care*, 104(1), 105-114.

Mellou, E. (1994b). A theoretical perspective on the relationship between dramatic play and creativity. *Early Child Development and Care*, 100, 77-92.

Moneta, I., & Rousseau, C. (2008). Emotional expression and regulation in a school - based drama workshop for immigrant adolescents with behavioral and learning difficulties. *Arts in Psychology*, 35, 329-340.

Mertler, C. (2012). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work*. Cambridge: Cambridge University Press.

Neelands, J. & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.

O' Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.

O'Toole, J. (2006). *Doing Drama Research: stepping into enquiry in drama, theatre and education*. Drama Australia.

Rizzolatti, G., Fogassi, L., & Gallese, V. (2006). Mirrors in the mind. *Scientific American*, 295(5).

Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2-10.

Rogers, C. R. (1957). Empathic: An unappreciated way of being. *Centre for Studies of the Person*, 2-3. California: La Jolla.

- Schirmacher, R. (1998), *Art and Creative Development for Young Children*, Delmar Publishers.
- Smith, A. (1759). *The theory of moral sentiments*. Edinburgh: Andrew Millan, quoted in Demetriou, H. (2018). *Empathy, Emotion and Education*. London: Palgrave Macmillan, 22.
- Stein, E. (1964). On the Problem of Empathy. *Dordrecht: Springer Science +Business Media*. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-017-5546-7>. Accessed 20 December, 2022.
- Stein, E. (1989). *On the problem of empathy* (trans. W. Stein) (3d ed. Vol. 3). Washington: ICS. Retrieved from <http://www.christopherlay.com/SteinEmpathyExcerpt.pdf>
- Tam, P. C. (2016). Children's creative understanding of drama education: A Bakhtinian perspective. *Thinking Skills and Creativity*, 20, 29-39. doi: 10.1016/j.tsc.2016.02.003
- Ulubey, Ö. (2018). The effect of creative drama as a method on skills: a meta-analysis study. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 63-78. doi: 10.11114/jets.v6i3.2968
- Usakli, H. (2018). Drama based social emotional learning. *Global Research in Higher Education*, 1(1), 1-16. doi: 10.22158/grhe.v1n1p1
- Verducci, S. (2000). A moral method? Thoughts on cultivating empathy through method acting. *Journal of Moral Education*, 29(1), 87-99.
- Wright, L. (2001). Preparing Teachers to Put Drama in the Classroom. *Theory into Practice*, 25, (3).
- Wright, P. R. (2016). Drama education and development of self: myth or reality? *Social psychology of education*, 9, 43-65. doi: 10.1007/s11218-0054791-y
- Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14(2), 107-130.

NΟΜΟΘΕΣΙΑ

- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα
- Π.Δ. 486/1989. Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης* (ΦΕΚ 208/Α/26-9-1989).
- Π.Δ. 132/1990. Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής (Εικαστικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή) των Γ', Δ', Ε' και Στ' Τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης* (ΦΕΚ 53/Α/10-4-1990).

Υ.Α. Αριθ. Φ50/76/121153/Γ1. Ορισμός Προγραμμάτων Σπουδών, ωραρίου λειτουργίας και ωρολογίου προγράμματος Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης* (ΦΕΚ 1471/Β/22-11-2002).

Υ.Α. Αριθ. Φ12/657/70691/Δ1. Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης* (ΦΕΚ 1324/Β/11-5-2016)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΠΛΑΝΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

ΚΥΚΛΟΙ	ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΣΤΟΧΟΙ
Α ΦΑΣΗ	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Καθρέφτης» 2. «Ο τυφλός με τη βόμβα» 3. «Βόλτα με ήχους» 4. «Συμπλήρωση της εικόνας» 	<ul style="list-style-type: none"> - Προθέρμανση - Σωματική ενσυναίσθηση - Μίμηση - Γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση - Κατανόηση της θέσης του άλλου - Δημιουργία ομάδων - Ενίσχυση αισθήματος συνύπαρξης - Καλλιέργεια αισθημάτων αλληλοβοήθειας
Β ΦΑΣΗ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Παρατήρηση της εικόνας (KEDS) Βασική τεχνική της ΔΤΕ: «Οπτική γωνία» 2. Εικαστικό έργο: «Θλιμμένο κορίτσι», Γύζης Βασική τεχνική της ΔΤΕ: «Ρόλος στον τοίχο» 3. Εικαστικό έργο: «Κραυγή», Munch Βασική τεχνική της ΔΤΕ: «Διάδρομος συνείδησης» 4. Εικαστικό έργο: «Μόνα Λίζα», Da Vinci Βασική τεχνική της ΔΤΕ: «Ανακριτική καρέκλα» 	<ul style="list-style-type: none"> - Παρατήρηση συναισθημάτων - Ανάδυση συναισθημάτων - Θυμική ενσυναίσθηση - Έκφραση συναισθημάτων - Συναισθηματική μετάδοση - Κατανόηση βιώματος του άλλου - Ανάλυση εικαστικών έργων - Ελεύθερη έκφραση ιδεών
Γ ΦΑΣΗ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Εικαστικό έργο: «Χαμόγελο φλεγόμενων φτερών», Miro Βασική τεχνική της ΔΤΕ: «Ατομικός καθρέφτης» 	<ul style="list-style-type: none"> - Κατανόηση των έργων και των συμβολισμών τους. - Διερεύνηση από κοινού των στοιχείων των έργων

	<p>2. Εικαστικό έργο: Απελάστε τον Ρατσισμό- Αγκαλιά Βασική τεχνική της ΔΤΕ: «Γλυπτό»</p> <p>3. Εικαστικό έργο: «The Desperate man»-Self- Portrait, Courbet Βασικές τεχνικές της ΔΤΕ: «Παγωμένη εικόνα», «Ομαδικό γλυπτό»</p> <p>4. Εικαστικό έργο: «Children Playing», Kostenko Βασικές τεχνικές της ΔΤΕ: «Δραματοποίηση», «Παγωμένη εικόνα» και «Ανίχνευση σκέψης»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Παρατήρηση του εαυτού και του άλλου - Κινητική μιμητική - Συναισθηματικό μοίρασμα - Επίγνωση προοπτικής του άλλου - Ανάλυση ρόλων - Δημιουργικότητα σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο - Αποδοχή της διαφορετικότητας - Ενσυναίσθητη προσέγγιση των έργων
--	--	--

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Α ΚΥΚΛΟΣ

1^η Παρέμβαση: «Καθρέφτης»

Θα χρειαστούν: κάρτες εκφράσεων-συναισθημάτων κομμένες στη μέση, τύμπανο. Τα παιδιά θα χωριστούν σε δυο ομάδες.

Εισαγωγή

Η ομάδα κάθεται σε κύκλο και κάθε παιδί με τη σειρά λέει το όνομά του ενώ αποδίδει με κίνηση στους άλλους το πως αισθάνεται. Τα μέλη της ομάδας επαναλαμβάνουν τις κινήσεις των συναισθημάτων και το όνομα του κάθε ατόμου. Έπειτα η εμψυχώτρια σκορπά στο πάτωμα τις κάρτες με τις εκφράσεις συναισθημάτων (πρόσωπα) και ξεκινά να χτυπά ρυθμικά το τύμπανο. Όσο ακούγεται το τύμπανο τα παιδιά περιφέρονται στον χώρο. Όταν ο ήχος του τύμπανου σταματήσει τότε κάθε παιδί πρέπει να σηκώσει ψηλά μια καρτέλα από το πάτωμα και να βρει το παιδί που κρατά το άλλο μισό ώστε να σχηματιστεί η εικόνα της έκφρασης και να φωνάξει δυνατά το συναίσθημα της καρτέλας. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται τρεις-τέσσερις φορές. Με αυτό τον τρόπο δημιουργούνται ζευγάρια παιδιών που θα ακολουθήσουν την επόμενη δράση.

Ανάπτυξη δραστηριότητας

Ζητάμε από τα ζευγάρια που δημιουργήθηκαν, να αποφασίσουν ποιος θα είναι το νούμερο 1 και ποιος το 2. Έπειτα η εμψυχώτρια ζητά τα παιδιά με το νούμερο 1 να σταθούν επάνω σε μια γραμμή που έχει σχηματιστεί στο πάτωμα με χαρτοταινία και το νούμερο 2 αντικριστά στο ζευγάρι τους, σε αντίστοιχη γραμμή.

Οδηγίες: Οι δυο ομάδες στέκονται για λίγη ώρα αντικριστά με κάθε μέλος να κοιτά το άλλο στα μάτια χωρίς να μιλούν. Η ομάδα με το νούμερο 1 θα κάνει αργές κινήσεις χωρίς να φεύγει από τη θέση του, ενώ η ομάδα 2 θα μεταμορφωθεί σε καθρέφτη που σημαίνει πως ό,τι βλέπει να κάνει το ζευγάρι του θα πρέπει να το κάνει και αυτός σαν να ήταν αληθινός καθρέφτης. Οι κινήσεις μπορούν να είναι σωματικές ή εκφράσεις προσώπου σε αργό ρυθμό, ώστε να αναπαράγονται με όσο γίνεται περισσότερες λεπτομέρειες. Μετά από λίγα λεπτά οι ρόλοι αλλάζουν και η ομάδα 1 μεταμορφώνεται σε καθρέφτη ενώ η ομάδα 2 κάνει τις κινήσεις. Δεν πρόκειται για ανταγωνιστικό παιχνίδι· για αυτό είναι σημαντικό να μην είναι απότομες οι κινήσεις, αλλά αργές και συνεχείς.

Κλείσιμο

Οι συμμετέχοντες με την εμψυχώτρια κάθονται σε κύκλο και ενημερώνουν το «Ημερολόγιο των δραστηριοτήτων». Το κάθε παιδί ξεχωρίζει μια σκέψη για τη δραστηριότητα που προηγήθηκε και που είναι σημαντική για να γραφτεί στο

ημερολόγιο. Μπορεί να είναι ένα συναίσθημα που ένιωσε, μια δυσκολία ή ό,τι άλλο θεωρεί σημαντικό. Χρέη γραφέα αναλαμβάνει η ερευνήτρια.

2^η Παρέμβαση: «Ο τυφλός με τη βόμβα»

Θα χρειαστούν: Τα σκουφιά των παιδιών, 3-4 μπάλες.

Εισαγωγή

Τα παιδιά σχηματίζουν έναν κύκλο, είτε όρθια είτε καθιστά. Φορούν το σκουφί τους με τέτοιο τρόπο που καλύπτονται τα μάτια. Η εμψυχώτρια βάζει στα χέρια ενός παιδιού μια μπάλα. Στόχος των παιδιών είναι να δίνουν στον διπλανό τους τη μπάλα χωρίς να πέσει. Όταν η μπάλα κάνει τον γύρο του κύκλου τότε η εμψυχώτρια προσθέτει κι άλλη μπάλα και μετά κι άλλη, κι άλλη. Τα παιδιά θα πρέπει να καταφέρουν να επικοινωνήσουν με την αφή και τον λόγο.

Ανάπτυξη δραστηριότητας

Τυχαία επιλέγονται 3 παιδιά που για λίγο θα καλύψουν τα μάτια τους με το σκουφί τους. Στα χέρια θα κρατούν από μια μπάλα. Τα υπόλοιπα παιδιά διαλέγουν ένα σημείο της τάξης να σταθούν όρθια, μακριά το ένα από το άλλο. Δεν επιτρέπεται να μετακινούνται. Η εμψυχώτρια έχει διαμορφώσει κατάλληλα την τάξη, ώστε να υπάρχει ασφάλεια.

Οδηγίες: Με το σύνθημα της ερευνήτριας τα «τυφλά» παιδιά που κρατούν τη «βόμβα» θα πρέπει να διασχίσουν την τάξη χωρίς να γίνει κάποιο «ατύχημα». Όταν θα ακουμπούν κάποιο παιδί θα πρέπει να αλλάζουν κατεύθυνση, ώστε να μην «τραυματιστεί» το παιδί από τη «βόμβα», με την πρόθεση να το προστατεύσουν. Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να παίξουν όλα τα παιδιά τον «τυφλό με τη βόμβα».

Κλείσιμο

Γίνεται ενημέρωση του «Ημερολογίου δραστηριοτήτων». Αυτή τη φορά πρέπει να διαλέξουν μόνο τρεις λέξεις που αντιπροσωπεύουν αυτό το «σημαντικό» που πρέπει να μπει στο ημερολόγιο. Χρέη γραφέα αναλαμβάνει η ερευνήτρια.

3^η Παρέμβαση: «Βόλτα με ήχους»

Θα χρειαστούν: μουσική, 4 μουσικά όργανα, τα σκουφιά των παιδιών. Τα παιδιά χωρίζονται σε 4 ομάδες.

Εισαγωγή

Η εμψυχώτρια τοποθετεί στον χώρο της τάξης 4 μουσικά όργανα και βάζει μουσική. Τα παιδιά φορώντας τα σκουφιά τους χορεύουν ελεύθερα. Όταν η μουσική σταματήσει θα πρέπει να ακουμπήσουν ένα από τα μουσικά όργανα. Με αυτόν τον τρόπο σχηματίζονται 4 ομάδες. Ζητείται από τα παιδιά να καλύψουν τα μάτια τους

κατεβάζοντας το σκουφί. Όποιο παιδί ακουμπά η εμψυχώτρια θα πρέπει να χτυπά το μουσικό όργανο και οι υπόλοιποι να δείχνουν με το χέρι τους από που ακούγεται. Όταν σταματά να το ακουμπά στον ώμο τότε το παιδί αφήνει το μουσικό όργανο. Υπάρχει η δυνατότητα να γίνει και με ποιο γρήγορο ρυθμό η δραστηριότητα αν και ο κριτικός φίλος ακουμπά εναλλάξ με την εμψυχώτρια, παιδιά σε αντίθετες κατευθύνσεις.

Ανάπτυξη δραστηριότητας

Σε κάθε ομάδα που σχηματίστηκε, τα παιδιά θα πρέπει να πιάνονται αγκαζέ και να κλείνουν τα μάτια κατεβάζοντας χαμηλά στο πρόσωπο το σκουφί που θα έχουμε ζητήσει να έχουν φέρει.

Οδηγίες: Όταν τα παιδιά θα ακούν κάποιο μουσικό όργανο στον χώρο, τότε θα πρέπει με μικρά βήματα και ενωμένη η κάθε ομάδα, να κατευθύνεται προς το μέρος που ακούγεται ο ήχος. Η εμψυχώτρια και ο κριτικός φίλος θα βρίσκονται σε διαφορετικά σημεία της τάξης και θα χτυπούν εναλλάξ τα μουσικά όργανα, ώστε να αλλάζουν συνεχώς κατευθύνσεις οι ομάδες. Κάθε ομάδα θα πρέπει να μένει ενωμένη συνεχώς οπότε θα πρέπει να συγχρονιστεί στον ρυθμό περπατήματος.

Κλείσιμο

Γίνεται ενημέρωση του «Ημερολογίου δραστηριοτήτων» παίζοντας ένα παιχνίδι μνήμης. Ζητάμε από τα παιδιά να διαλέξουν μόνο μια λέξη που αντιπροσωπεύει αυτό που ένιωσαν στη δραστηριότητα που προηγήθηκε. Καθισμένοι σε κύκλο, ξεκινά το πρώτο παιδί και λέει μια λέξη, έπειτα τη λέμε όλοι μαζί. Μετά λέει ο διπλανός του μια λέξη και τη λέμε όλοι μαζί αφού πούμε πρώτα τη λέξη του πρώτου παιδιού κ.ο.κ. Αφού πουν όλα τα παιδιά τότε επαναλαμβάνουν όλες τις λέξεις με τη σειρά για να γραφτούν στο ημερολόγιο. Χρήη γραφέα αναλαμβάνει η ερευνήτρια.

4^η Παρέμβαση: «Συμπλήρωση της εικόνας»

Θα χρειαστούν: χαρτοπετσέτες, μουσική, αντικείμενα της τάξης.

Εισαγωγή

Ένα μέλος της ομάδας μπαίνει στον κύκλο που έχουν σχηματίσει τα παιδιά και περιστρέφεται. Όταν σταματά δείχνει κάποιον με το χέρι του. Αυτός παγώνει σε στάση φωτογράφισης παίρνοντας μια εκφραστική πόζα, ενώ οι δύο διπλανοί του απαθανατίζουν τη στάση με φανταστικές φωτογραφικές μηχανές. Έπειτα τα παιδιά, καθισμένα σε κύκλο παρατηρούν τις χαρτοπετσέτες που τους έχει δώσει η εμψυχώτρια. Έπειτα τους ζητά να βαδίσουν ελεύθερα στον χώρο. Στο πάτωμα υπάρχουν τόσες χαρτοπετσέτες όσες και τα παιδιά. Ο εμψυχωτής δίνει τις εξής οδηγίες: Περπατάτε χωρίς να ακουμπήσετε τον άλλον ή τη χαρτοπετσέτα. Όταν η μουσική σταματήσει παγώνετε. Όταν ξεκινά η μουσική συνεχίζετε το περπάτημα. Αφού επαναληφθεί 4,5 φορές, η μουσική σταματά και παίρνουν την πιο κοντινή χαρτοπετσέτα. Σχηματίζουν έναν κύκλο και κινούνται κυκλικά. Ο εμψυχωτής βρίσκεται στη μέση του κύκλου και λέει κάθε φορά σε τι μεταμορφώνεται η χαρτοπετσέτα. Τα παιδιά θα πρέπει να κάνουν τις αντίστοιχες κινήσεις:

Η χαρτοπετσέτα μας γίνεται:

- μια ποδιά που τη φοράμε στη μέση,
- ένα καπέλο,
- πετσέτα για να βουρτσίσουμε τα δόντια, να πλυθούμε και να σκουπίσουμε το πρόσωπο μας,
- σκουλαρίκι,
- γραβάτα ή φουλάρι,
- φτερό για να πετάξουμε,
- σκούπα,
- ένας σκύλος που τον βγάζουμε βόλτα,
- ουρά για να μεταμορφωθούμε σε όποιο ζώο θέλουμε,
- μια εφημερίδα που την ανοίγουμε και διαβάζουμε κάτι ενδιαφέρον, αστείο, λυπητερό, κλπ. κι αν πιάσει βροχή τη βάζουμε στο κεφάλι και τρέχουμε σε ένα υπόστεγο,
- κουβέρτα για να σκεπαστούμε και να κοιμηθούμε (όμως περισσεύουν τα πόδια μας και κρυώνουν),
- το χαρτί που έχουμε τυλίξει ένα σάντουιτς που το ανοίγουμε και το τρώμε,
- μια ψάθα για να την απλώσουμε στην παραλία και να κάνουμε ηλιοθεραπεία,
- ένα ρούχο που πλένουμε και απλώνουμε,
- ένα λουλούδι που κόβουμε και μυρίζουμε και βάζουμε στο βάζο,
- χαρτομάντιλο γιατί μας έπιασε τρομερό φτέρνισμα.....

Ανάπτυξη δραστηριότητας

Η ομάδα των παιδιών κάθονται με τέτοιο τρόπο ώστε να σχηματίζεται μια φανταστική «σκηνή θεάτρου». Η εμπυχωτρία σηκώνει τυχαία δυο παιδιά και τους λέει, χωρίς να ακούν οι υπόλοιποι, απλά να σταθούν στη «σκηνή» και να κάνουν μια χειραψία χωρίς να μιλούν.

Οδηγίες: Τα παιδιά που κάθονται θα πρέπει να μαντέψουν το τι συμβαίνει σε αυτή την παγωμένη εικόνα- χειραψία. Συζητιούνται όλες οι πιθανές απαντήσεις των παιδιών. Έπειτα η εμπυχωτρία ζητά από ένα από τα δύο παιδιά να καθίσει. Το άλλο παιδί τώρα βρίσκεται μόνο του στη «σκηνή» και ακολουθεί συζήτηση για αυτή τη νέα εικόνα. Τι θα μπορούσε να μας πει τώρα η εικόνα που άλλαξε; Στη συνέχεια η ερευνήτρια καλεί ένα ένα παιδί με τη σειρά να σηκωθεί για να συμπληρώσει την εικόνα με έναν άλλον τρόπο. Οι υπόλοιποι μαντεύουν τα νέα νοήματα της εικόνας. Η δραστηριότητα συνεχίζεται με την αντικατάσταση του άλλου «ηθοποιού» που θα στηθεί με διαφορετικό τρόπο και θα δημιουργηθεί μια καινούρια εικόνα. Κάθε φορά η εμπυχωτρία θα αντικαθιστά και από έναν «ηθοποιό» με σκοπό τη συμπλήρωση της εικόνας με νέα νοήματα. Υπάρχει η δυνατότητα η εμπυχωτρία να προσθέτει στην εικόνα αντικείμενα ώστε να δημιουργούνται πιο περίπλοκες συνθήκες.

Κλείσιμο

Γίνεται ενημέρωση του «Ημερολογίου δραστηριοτήτων». Τα παιδιά κάθονται κυκλικά. Το κάθε παιδί με τη σειρά λέει στο αυτί του διπλανού του κάτι για τη σημερινή συνάντηση και εκείνος επαναλαμβάνει τα προηγούμενα και προσθέτει κάτι ακόμη ο ίδιος, μέχρι να φτάσουν όλα τα σχόλια στο αυτί της εμπυχωτριάς. Τα σχόλια όλων των παιδιών καταγράφονται στο ημερολόγιο από την εμπυχωτρία.

Β ΚΥΚΛΟΣ

5^η Παρέμβαση

Παρατήρηση της εικόνας από KEDS Βασική τεχνική της ΔΤΕ: «Οπτική γωνία»

Θα χρειαστούν: η εικόνα από KEDS



Πηγή: Reid, C., Davis, H., Horlin, C., Anderson, M., Baughman, N. and Campbell, C. "The Kids' Empathic Development Scale (KEDS): A multi-dimensional measure of empathy in primary school-aged children." *British Journal of Developmental Psychology*, 31, (2012): 231-256.

<http://researchrepository.murdoch.edu.au/15458>

Εισαγωγή

Η ομάδα σχηματίζει έναν κύκλο και παίζει το παραδοσιακό παιχνίδι «Η μικρή Ελένη κάθεται και κλαίει». Περιγραφή παιχνιδιού: όλα τα παιδιά, εκτός από ένα το οποίο βρίσκεται καθισμένο στη μέση του κύκλου, περπατούν κυκλικά και τραγουδούν ρυθμικά:

«Η μικρή Ελένη κάθεται και κλαίει
γιατί δεν την παίζουνε οι φιλενάδες της.
Σήκω επάνω, τα μάτια κλείσε
τον ήλιο κοίτα και χαιρέτησε».

Το παιδί που βρίσκεται στο κέντρο, με κλειστά τα μάτια πρέπει να προχωρήσει μέχρι να ακουμπήσει κάποιο παιδί από τον κύκλο και με την αφή να αντιληφθεί ποιο είναι. Έπειτα το παιχνίδι συνεχίζεται μπαίνοντας στη μέση το παιδί που μόλις αναγνωρίστηκε από τη «μικρή Ελένη».

Ανάπτυξη δραστηριότητας

Η εμπυχώτρια παρουσιάζει στον διαδραστικό πίνακα την εικόνα από το KEDS και αφήνει λίγο χρόνο στα παιδιά για να την παρατηρήσουν και να την επεξεργαστούν. Έπειτα κάθε μέλος διαλέγει ένα παιδί από τον κύκλο της εικόνας και λέει στην ομάδα

πώς νιώθει που χορεύει με τα υπόλοιπα παιδιά. Μετά μπαίνει στη θέση του παιδιού της εικόνας που παρακολουθεί από μακριά και μοιράζεται στην ομάδα τα συναισθήματα που νιώθει τώρα. Όλα τα παιδιά περνούν και από τις δυο θέσεις και προσπαθούν να εξηγήσουν τι τους συμβαίνει.

Κλείσιμο

Στήνεται ένα μικρό κουκλοθέατρο και παρουσιάζονται δυο γαντόκουκλες- παιδάκια από την εμπυχώτρια. Αποφασίζεται από κοινού με τα παιδιά ποια γαντόκουκλα θα είναι ένα από τα παιδάκια που χορεύουν και ποια θα είναι το παιδί που παρακολουθεί από μακριά. Δυο παιδιά κάθε φορά παίρνουν τις γαντόκουκλες και περνούν πίσω από το κουκλοθέατρο. Τα υπόλοιπα παιδιά παίρνουν συνέντευξη από τις γαντόκουκλες- παιδάκια κάνοντας όποια ερώτηση θέλουν. Υπάρχει η δυνατότητα να μιλούν και μεταξύ τους οι γαντόκουκλες αν χρειαστεί.

Η εμπυχώτρια σε αυτό το σημείο θα αντιληφθεί αν η εικόνα άγγιξε τα παιδιά, τι πήρε το καθένα μαζί του, τι κατάλαβε, τι του έκανε εντύπωση και αν είχε επιτυχία η παρέμβαση.

6^η Παρέμβαση:

**Εικαστικό έργο: «Θλιμμένο κορίτσι», Γύζης
Βασική τεχνική της ΔΤΕ: «Ρόλος στον τοίχο»**

Θα χρειαστούν: χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι, ένα μαντήλι, χαρτάκια post it, χαρτί αλληλογραφίας, φάκελος, γραμματόσημα.



Εισαγωγή

Οι συμμετέχοντες κάθονται κυκλικά. Ένα παιδί στέκεται στο κέντρο του κύκλου κρατώντας ένα μαντήλι και χωρίς να μιλά αποδίδει μια έκφραση συναισθήματος. Οι υπόλοιποι θα πρέπει να μαντέψουν το συναίσθημα που κρύβει η έκφρασή του. Μόλις το βρουν τότε δίνει το μαντήλι στο επόμενο παιδί και το παιχνίδι συνεχίζεται. Η δράση τελειώνει όταν θα έχουν πάρει το μαντήλι όλα τα παιδιά. Οι εκφράσεις των παιδιών καθορίζουν και σε ποια ομάδα θα είναι ο καθένας στην επόμενη δραστηριότητα, π.χ. όσοι είχαν το συναίσθημα της Χαράς θα είναι στην ομάδα Χαρά, όσοι είχαν το συναίσθημα του φόβου θα είναι στην ομάδα Φόβος κοκ.

Ανάπτυξη δραστηριότητας

Η εμπυχωτρία παρουσιάζει «Το θλιμμένο κορίτσι» στον διαδραστικό πίνακα και αφήνει λίγο χρόνο στα παιδιά για να το παρατηρήσουν και να το επεξεργαστούν. Ακολουθεί καταγισμός ιδεών για τον λόγο που είναι θλιμμένο το κορίτσι. Έπειτα η εμπυχωτρία παροτρύνει τα παιδιά να σκεφτούν τρόπους ώστε να βοηθήσουν το κορίτσι και να μην είναι πλέον θλιμμένο. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει με «παγωμένη εικόνα» το δικό της σενάριο. Όταν όλες οι ομάδες θα έχουν τελειώσει τότε ζητείται ένας εθελοντής από κάθε ομάδα να ξαπλώσει σε χαρτί του μέτρου για να χαράξουν το περίγραμμά του με μαρκαδόρους. Το παιδί που σχηματίστηκε σε κάθε ομάδα θα είναι πλέον «το θλιμμένο κορίτσι». Κάθε ομάδα κολλά το χαρτί σε όποιο σημείο του τοίχου θέλει και ζωγραφίζουν το συναίσθημα του κοριτσιού εντός του περιγράμματος και τη στάση των άλλων εκτός του περιγράμματος.

Κλείσιμο

Η ομάδα συνθέτει μια επιστολή με τη βοήθεια της εμπυχωτριάς για να δουν πώς είναι τώρα το κορίτσι. Καταγράφεται η ιδεοθύελλα των παιδιών από την εμπυχωτρία σε χαρτί αλληλογραφίας. Έπειτα το βάζουν σε φάκελο, κολλούν γραμματόσημα και αναλαμβάνει η ερευνήτρια να το στείλει.

7^η Παρέμβαση

Εικαστικό έργο: «Κραυγή», Munch
Βασική τεχνική της ΔΤΕ: «Διάδρομος συνείδησης»

Θα χρειαστούν: μουσική

Εισαγωγή

Οδηγίες εμπυχωτή: Περπατάτε στο χώρο χωρίς να ακουμπήσετε ο ένας τον άλλον.

Θα περπατάτε με το ρυθμό που σας δίνει κάθε φορά η μουσική. Μπορείτε να περπατάτε και χορεύοντας αν θέλετε.

Ακούγονται κομμάτια κλασικής μουσικής λίγων δευτερολέπτων, διαφορετικής έντασης το ένα από το άλλο π.χ.:

- «Το πέταγμα της μέλισσας» - Κόρσακωφ,
- «Storm» - Vanessa Mae,
- «Ο σταθμός» - Ρεμπούτσικα,
- «Το βαλς των χαμένων ονείρων» - Χατζιδάκης,
- «Γουλιέλμος Τέλλος» - Ροσίνικ.ά.



Η εμψυχώτρια αφήνει να ακουστεί το πρώτο κομμάτι και μετά από λίγο το κλείνει. Όταν η μουσική σταματά τότε τα παιδιά παγώνουν σε μια θέση και όταν αισθάνονται ένα άγγιγμα από την εμψυχώτρια στον ώμο, εκφράζουν ένα συναίσθημα που έχουν εκείνη τη στιγμή.

Ανάπτυξη δραστηριότητας

Η εμψυχώτρια παρουσιάζει την «Κραυγή» στον διαδραστικό πίνακα και αφήνει λίγο χρόνο στα παιδιά για να παρατηρήσουν τον πίνακα και να τον επεξεργαστούν. Ακολουθεί καταιγισμός ιδεών για τον λόγο που βγάζει αυτή την κραυγή ο άνθρωπος. Η εμψυχώτρια προτείνει στα παιδιά να πουν τις απόψεις τους στον ίδιο (τον άνθρωπο με την κραυγή). Τα παιδιά σηκώνονται και σχηματίζουν δυο αντικριστές σειρές ώστε να σχηματιστεί ένας διάδρομος. Ο κριτικός φίλος μεταμορφώνεται στον άνθρωπο του πίνακα και περνά με αργό βήμα μέσα στον διάδρομο ακούγοντας κάθε φορά τις απόψεις των διπλανών του παιδιών. Στο τέλος του διαδρόμου ανακοινώνει τον λόγο για τον οποίο «κραυγάζει». Έπειτα η δασκάλα σε ρόλο μεταμορφώνεται στον ζωγράφο “Munch” και περνά από τον διάδρομο. Τα παιδιά αυτή τη φορά λένε τον λόγο που πιστεύουν ότι ζωγράφισε αυτόν τον πίνακα. Στο τέλος του διαδρόμου ο “Munch” ανακοινώνει γιατί ζωγράφισε αυτόν τον πίνακα.

Κλείσιμο

Η ομάδα ακούγοντας χαλαρή μουσική, κάθεται στον κύκλο με τέτοιο τρόπο ώστε να βλέπει ο καθένας την πλάτη του μπροστινού του. Η εμψυχώτρια κάνει την ερώτηση: τι νιώσατε με τη δράση που κάναμε ή με τον πίνακα που παίξαμε σήμερα; Τα παιδιά απαντούν σχηματίζοντας με το δάκτυλό τους την έκφραση του συναισθήματος που ένιωσαν στην πλάτη του μπροστινού τους. Το κάθε παιδί λέει δυνατά το συναίσθημα που αντιλήφθηκε πως ένιωσε ο φίλος του.

8^η Παρέμβαση

Εικαστικό έργο: «Μόνα Λίζα», Da Vinci
Βασική τεχνική της ΔΤΕ: «Ανακριτική καρέκλα»

Θα χρειαστούν: καρέκλα, χαρτιά ζωγραφικής, μαρκαδόρους.

Εισαγωγή

Η ομάδα βαδίζει κυκλικά. Η εμψυχώτρια δίνει τις εξής οδηγίες: όταν ακούμε τη λέξη χαρά χτυπάμε 2 παλαμάκια, στη λέξη λύπη περπατάμε σαν να κολλάει το πάτωμα. Ξεκινάμε! Μετά από λίγο προσθέτει άλλες δυο οδηγίες: όταν ακούμε τη λέξη θυμό πετάμε με τα χέρια σαν φτερά κι όταν ακούμε τη λέξη φόβο στεκόμαστε ακίνητοι.



Στην αρχή οι εντολές δίνονται αργά και με τη σειρά. Όταν η ομάδα εξοικειώνεται, η εμπυχωτρία αρχίζει να μπερδεύει τις εντολές, ενώ παράλληλα επιταχύνει το ρυθμό.

Ανάπτυξη δραστηριότητας

Η εμπυχωτρία παρουσιάζει τη «Μόνα Λίζα» στον διαδραστικό πίνακα και αφήνει λίγο χρόνο στα παιδιά για να παρατηρήσουν τον πίνακα και να τον επεξεργαστούν. Έπειτα ρωτά την ομάδα για το πώς πιστεύουν πως αισθάνεται η Μόνα Λίζα και από πού το καταλαβαίνουν. Με αυτόν τον τρόπο σχηματίζονται ομάδες, π.χ. όσοι πιστεύουν πως γελά θα είναι στην ομάδα Χαρά κοκ. και η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να παρουσιάσει μια σκηνή της ζωής της «Μόνα Λίζα» πριν τηστιγμή της απόδοσής της στον πίνακα. Η εμπυχωτρία προτείνει στην ομάδα αν θα ήθελαν να ρωτήσουν την ίδια τη «Μόνα Λίζα» κάποια πράγματα ώστε να καταλάβουν καλύτερα πως νιώθει. Ζητείται μια εθελόντρια-μαθήτρια η οποία μεταμορφώνεται σε «Μόνα Λίζα» και κάθεται σε μια καρέκλα. Έπειτα αρχίζει να δέχεται ερωτήσεις από τα υπόλοιπα παιδιά σχετικά με την έκφρασή της και τη διάθεσή της. Το παιχνίδι μπορεί να επαναληφθεί αρκετές φορές μεταμορφώνοντας κάθε φορά και άλλο παιδί σε «Μόνα Λίζα».

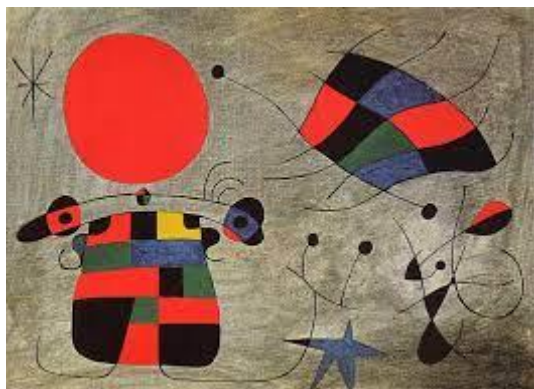
Κλείσιμο

Ακολουθεί συζήτηση μεταξύ εμπυχωτριάς και παιδιών για το αν αποφάσισαν τι νιώθει τελικά η «Μόνα Λίζα». Προτείνεται να ζωγραφίσει κάθε παιδί τη «Μόνα Λίζα» όπως μπορεί με το συναίσθημα που πιστεύει ότι νιώθει. Μόλις τελειώσουν όλα τα παιδιά τη ζωγραφιά τους τότε την παρουσιάζουν στην ολομέλεια λέγοντας το συναίσθημα που έχουν ζωγραφίσει.

Γ' ΚΥΚΛΟΣ

9^η Παρέμβαση

Εικαστικό έργο: «Χαμόγελο φλεγόμενων φτερών», Miro
Βασική τεχνική της ΔΤΕ: «ατομικός καθρέφτης»



Θα χρειαστούν: χαρτιά ζωγραφικής, μαρκαδόροι, εικόνες συναισθημάτων, κάρτες συναισθημάτων.

Εισαγωγή

Καθισμένοι σε κύκλο τα παιδιά προσπαθούν να αποδώσουν πώς νιώθουν σήμερα παίζοντας παντομίμα. Έπειτα παρατηρούν τις εικόνες συναισθημάτων που έχει απλώσει η εμψυχώτρια στο κέντρο του κύκλου και αποφασίζουν σε ποια διαφορετικά σημεία της τάξης θα τις κολλήσουν. Δίνεται από την εμψυχώτρια μια καρτέλα με σειρά εικονογραφημένων συναισθημάτων σε κάθε παιδί (π.χ. ΧΑΡΑ – ΛΥΠΗ – ΦΟΒΟΣ), ώστε να προσπαθήσουν να χαράξουν τη δικιά τους διαδρομή συναισθημάτων. Έπειτα δίνονται οι εξής οδηγίες: Θα πρέπει να πάτε στους σταθμούς των συναισθημάτων με τη σειρά που σας λέει η καρτέλα σας, αλλά σε κάθε διαδρομή για τον επόμενο σταθμό θα πρέπει να βρείτε έναν διαφορετικό τρόπο για να φτάσετε (π.χ. από τη χαρά στη λύπη πάω με κουτσό. Στο επόμενο συναίσθημα πάω με πηδηματάκια, στο επόμενο μπουσουλώντας κλπ.). Παρακολουθούνται και επιβραβεύονται όλες οι προσπάθειες. Τέλος γίνονται ζευγάρια και κάνουν τον καθρέπτη και τον μαγικό καθρέπτη, ως εισαγωγή στην επόμενη δραστηριότητα.

Ανάπτυξη δραστηριότητας

Η εμψυχώτρια παρουσιάζει τον πίνακα ζωγραφικής «Χαμόγελο φλεγόμενων φτερών» στον διαδραστικό πίνακα και αφήνει λίγο χρόνο στα παιδιά για να τον παρατηρήσουν και να τον επεξεργαστούν. Σε ομάδες μέσα από την τεχνική «μανδύας του ειδικού» ακολουθεί ανάλυση του πίνακα από τα παιδιά και την ερευνήτρια. Η εμψυχώτρια προτείνει να μεταμορφωθούν οι ίδιοι στο «παιδί χωρίς χαρακτηριστικά» και να μαντέψουν τι έκφραση θα μπορούσε να είχε, τι νιώθει, τι βλέπει. Κάθε παιδί παίρνει έναν χάρτινο καθρέπτη, που έχει φροντίσει να έχει η ερευνήτρια, και παρατηρεί τον εαυτό του, αλλάζει εκφράσεις, φαντάζεται τι θα μπορούσε να είχε δει εκείνο το παιδί στον πίνακα και τι μπορεί τελικά να νιώθει. Τα παιδιά δεν θα απαντήσουν λεκτικά αλλά μέσα από τη ζωγραφιά τους.

Κλείσιμο

Οι ζωγραφιές που έκαναν στην προηγούμενη δράση παρουσιάζονται στην ομάδα και ακούγονται όλες οι απόψεις των παιδιών. Προτείνεται να λένε την ιδέα τους μπροστά στον καθρέπτη τους εισάγοντάς την με τη φράση: «Καθρέπτη, καθρεφτάκι μου...».

10^η Παρέμβαση

Εικαστικό έργο: Απελάστε τον Ρατσισμό-Αγκαλιά, Miniature 3D-printed refugees in art project Moving People.

Βασική τεχνική της ΔΤΕ: «Γλυπτό»



Θα χρειαστούν: καπέλο μάγου, μουσική, χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι.

Εισαγωγή

Η ομάδα στέκεται σε κύκλο. Η εμψυχώτρια βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου και φορά ένα καπέλο όπως αυτό των μάγων. Έχοντας ετοιμάσει την κατάλληλη μουσική, ανακοινώνει στην ομάδα ότι θα ακουστούν κατά σειρά μουσικά κομμάτια διάρκειας περίπου 40''. Όποιος φοράει το καπέλο μπαίνει στο κέντρο και «μαγεύεται» και χορεύει ανάλογα με τη μουσική που του έτυχε- η ομάδα τον ακολουθεί. Όταν η μουσική σταματήσει τότε ο «μάγος» παίρνει την έκφραση που του προκάλεσε το μουσικό κομμάτι- η ομάδα τον μιμείται. Μετά το τέλος ενός μουσικού κομματιού, μέχρι να ξεκινήσει το επόμενο θα πρέπει με γρήγορες κινήσεις, το καπέλο να μαγέψει κάποιον άλλον. Το φορά, λοιπόν ο «μάγος» στο κεφάλι όποιου παιδιού της ομάδας θέλει. Το ύφος των κομματιών αλλάζει κάθε φορά. Το παιχνίδι τελειώνει όταν θα έχουν μεταμορφωθεί όλα τα παιδιά σε «μάγο».

Ανάπτυξη δραστηριότητας

Η εμψυχώτρια παρουσιάζει στον διαδραστικό πίνακα το γλυπτό «Αγκαλιά» από μια σειρά γλυπτών με τίτλο «Απέλαση του ρατσισμού», και αφήνει λίγο χρόνο στα παιδιά για να το παρατηρήσουν και να το επεξεργαστούν. Ακολουθεί συζήτηση για το αν μας αρέσουν οι αγκαλιές, πότε τις χρειαζόμαστε, ποιους θέλουμε να αγκαλιάζουμε, ποιοι θέλουν να μας αγκαλιάζουν, τι νιώθουμε εκείνη την ώρα. Η εμψυχώτρια πλησιάζει με ένα μεγάλο λούτρινο ζωάκι στα παιδιά και τους ζητά να το αγκαλιάσουν. Έπειτα τους δίνει κάθε φορά διαφορετικό σενάριο όπου οι μαθητές πρέπει να αποφασίσουν αν είναι η κατάλληλη περίπτωση για να δώσουν μια αγκαλιά ή όχι:

- Σήμερα έχω τα γενέθλιά μου.
- Είμαι ο δάσκαλος και επιτηρώ τους μαθητές που γράφουν διαγώνισμα.
- Είναι η τελευταία ημέρα του σχολείου.
- Ο φίλος μου χτύπησε.

Προτείνεται από την εμψυχώτρια να μας παρουσιάσουν τα παιδιά, χωρισμένα σε ομάδες των τριών, μια αγαπημένη τους στιγμή με αγκαλιά. Κάθε παιδί διαδοχικά στην ομάδα του, μεταμορφώνεται σε γλύπτη. Οι ηθοποιοί δεν θα πρέπει να παίρνουν πρωτοβουλίες αλλά να δέχονται μόνο τις παρεμβάσεις του γλύπτη στο σώμα τους. Όσο ο γλύπτης δουλεύει δεν μιλά κανείς. Στο τέλος τα υπόλοιπα παιδιά μπορούν να σχολιάσουν το γλυπτό. Μετά τον σχολιασμό ο γλύπτης αποκαλύπτει τον τίτλο του γλυπτού και την ιστορία του.

Κλείσιμο

Έχοντας αντιληφθεί τα οφέλη της αγκαλιάς από την προηγούμενη δράση προτείνεται από την εμψυχώτρια να φτιαχτούν αφίσες με συνθήματα υπέρ της αγκαλιάς. Σε χαρτί του μέτρου τα παιδιά ζωγραφίζουν «αγκαλιές» και ότι άλλο θέλουν και υπαγορεύουν συνθήματα στην εμψυχώτρια. Έπειτα όλες οι ομάδες παρέα αποφασίζουν σε ποιο σημείο του σχολείου ή της πόλης μας θα κολληθούν οι αφίσες, ώστε να βοηθήσει τους ανθρώπους να θυμούνται να αγκαλιάζονται συχνότερα.



(Αφίσες που δημιουργήθηκαν από τα παιδιά)

11^η Παρέμβαση

Εικαστικό έργο: «The Desperate man» -Self-Portrait, Courbet
 Βασική τεχνική της ΔΤΕ: «παγωμένη εικόνα»



Θα χρειαστούν: μουσική, τύμπανο.

Εισαγωγή

Τα παιδιά σχηματίζουν έναν κύκλο. Οι οδηγίες που δίνονται από την εμπυχωτρία είναι οι εξής: Ξεκινάμε να λέμε με τη σειρά, από δεξιά προς αριστερά, τα συναισθήματα: 1^{ος}: χαρά, 2^{ος}: θυμός, 3^{ος}: λύπη, 4^{ος}: φόβος, και πάλι από την αρχή τα συναισθήματα: 5^{ος}: χαρά..... Το κάθε παιδί λέει από ένα συναίσθημα. Ξεκινάμε! (Απαλή μουσική ως μουσικό χαλί).

Αφού ο κύκλος τα πει 2,3 φορές τότε δίνονται οι εξής οδηγίες: Σε κάθε συναίσθημα θα αποφασίσουμε να αντιστοιχίσουμε και μια κίνηση έκφρασης του συναισθήματος. Αυτή

τη φορά δεν θα πούμε με τη σειρά τα συναισθήματα αλλά θα τα δείξουμε (θα κάνουμε τις κινήσεις τους). Αρχίζουμε με τη χαρά.

Ανάπτυξη δραστηριότητας

Η εμπυχωτρία παρουσιάζει στον διαδραστικό πίνακα τον πίνακα ζωγραφικής «The Desperate man» και αφήνει λίγο χρόνο στα παιδιά για να τον παρατηρήσουν και να τον επεξεργαστούν. Ακολουθεί ανάλυση και σχολιασμός του πίνακα. Τα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν τι είδε ή τι σκέφτηκε αυτός ο άνθρωπος και έχει αυτή την έκφραση. Οι ομάδες που δημιουργήθηκαν στην προηγούμενη δράση (ανάλογα το συναίσθημα που έλεγαν: Χαρά, Θυμός, Λύπη, Φόβος) παρουσιάζουν με τη σειρά μια παγωμένη εικόνα που παραπέμπει στην απελπισία και με το χτύπημα του τύμπανου από την εμπυχωτρία, η εικόνα αλλάζει σε άλλη παγωμένη με μια λύση, μια προσφορά προς τον απελπισμένο. Έπειτα προσπαθούν να θυμηθούν πότε οι ίδιοι παίρνουν αυτή την έκφραση ή που αλλού την έχουν δει. Οι συμμετέχοντες κάθε συνθήκης μένουν για μερικά δευτερόλεπτα ακίνητοι και μετά κατεβαίνουν από τη «σκηνή» για να ανέβει η επόμενη ομάδα που θα παρουσιάσει μια άλλη συνθήκη με νέα δεδομένα. Μπορεί να επαναληφθεί αρκετές φορές η διαδικασία, όσο υπάρχει το ενδιαφέρον της ομάδας. Κατά τη δημιουργία της «παγωμένης εικόνας» τα παιδιά θα πρέπει να «μιλούν» μόνο μέσα από τις εκφράσεις τους και τη στάση του σώματός τους.

Κλείσιμο

Η εμπυχωτρία δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν μέσω ενός ομαδικού γλυπτού μια λύση για την απελπισία. Ο παριστάμενος εκπαιδευτικός και κριτικός φίλος στέκεται στη «σκηνή» ως απελπισμένος και σταδιακά σχηματίζεται ένα ομαδικό γλυπτό με τα παιδιά να συμπληρώνουν ελεύθερα κι αυθόρμητα (ατομικά και χωρίς προσυνεννόηση) με μια στάση που να δίνει λύση στον απελπισμένο.

12^η Παρέμβαση

Εικαστικό έργο: «Children Playing», Kostenko

Βασική τεχνική της ΔΤΕ: «Δραματοποίηση», «Ανίχνευση σκέψης»



Θα χρειαστούν: αντικείμενα της τάξης, καρτέλες, κάρτες συναισθημάτων

Εισαγωγή

Η ομάδα κάθεται κυκλικά σε καρέκλες και η εμπυχωτρία μοιράζει σε κάθε παιδί από μια κάρτα που απεικονίζει ένα συναίσθημα. Τυχαία η εμπυχωτρία σηκώνει ένα παιδί στο κέντρο του κύκλου ενώ αφαιρεί την καρέκλα του. Όταν πει δυνατά ένα συναίσθημα π.χ. Χαρά, τότε όλα τα παιδιά που έχουν κάρτα με τη χαρά θα πρέπει να σηκωθούν και να αλλάξουν θέση. Όποιος μείνει όρθιος, μιας και οι καρέκλες είναι μια λιγότερη, πάει στη μέση και λέει ένα ή δύο άλλα συναισθήματα και το παιχνίδι συνεχίζεται. Οι ομάδες που σχηματίστηκαν θα παραμείνουν και για την επόμενη δράση.

Ανάπτυξη δραστηριότητας

Η εμπυχωτρία παρουσιάζει στον διαδραστικό πίνακα τον πίνακα ζωγραφικής «Children Playing» και αφήνει λίγο χρόνο στα παιδιά για να τον παρατηρήσουν και να τον επεξεργαστούν. Έπειτα προτείνει να σκεφτούν τι έχει προηγηθεί και τι πιστεύουν πως θα ακολουθήσει και να αναπαραστήσουν την εικόνα του πίνακα. Όλοι χωρισμένοι σε ομάδες χωρίζουν ρόλους, συζητούν τη θεατρική συνθήκη που θα παρουσιάσουν και ξεκινούν τη δραματοποίηση. Παρουσιάζονται τρεις ενότητες: μία σκηνή πριν, μία παγωμένη εικόνα κατά τη διάρκεια, μία σκηνή μετά. Όταν φτάνουν στο σημείο της «ταύτισης» με τον πίνακα τότε η εικόνα παγώνει και ξεκινά η αντίχρεωση των σκέψεων των χαρακτήρων του πίνακα. Η εμπυχωτρία ακουμπά ένα ένα παιδί το οποίο λέει δυνατά αυτό που πιστεύει πως σκέφτεται εκείνη την ώρα το συγκεκριμένο παιδί-ρόλος, σαν να μιλά ο χαρακτήρας. Κάθε ομάδα στο τέλος της παρουσίασής της δίνει και έναν άλλον τίτλο στην εικόνα της.

Κλείσιμο

Η εμπυχωτρία προκαλεί τα παιδιά να μιλήσουν και να συμβουλέψουν όποιον χαρακτήρα του πίνακα θέλουν. «Τι θα του έλεγες να κάνει»; Ένα ένα παιδί με τη σειρά σηκώνεται και δείχνει στον πίνακα τον χαρακτήρα που θέλει να του μιλήσει και λέει δυνατά τη συμβουλή του προς αυτόν.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Αγαπητοί γονείς,

θα ήθελα να σας ενημερώσω πως φοιτώ στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning» του Πανεπιστημίου Καλών Τεχνών Ναυπλίου. Την περίοδο αυτή συγγράφω την μεταπτυχιακή διπλωματική μου εργασία με τίτλο *«Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση με αξιοποίηση εικαστικών έργων ως μέσο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης παιδιών Νηπιαγωγείου»*.

Λίγα λόγια για την έρευνα: Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας θα υλοποιήσω ένα πρόγραμμα παρέμβασης στους μαθητές του Νηπιαγωγείου του σχολείου μας, στο τμήμα των «Ιχνηλατών». Στόχος είναι η διερεύνηση των επιπτώσεων του εκπαιδευτικού δράματος και των δραματικών τεχνικών, αξιοποιώντας έργα τέχνης, στη συναισθηματική ανάπτυξη και ειδικότερα στη δυναμική της ενσυναίσθησης, των παιδιών του νηπιαγωγείου.

Το πρόγραμμα της παρέμβασης θα πραγματοποιηθεί μέσα στο μήνα Ιανουάριο, εντός σχολικού ωραρίου.

Για όποια απορία έχετε μπορείτε να επικοινωνήσετε μέσω e-mail στη διεύθυνση:

a.mpoura@bougas-school.gr

Με εκτίμηση
Μπούρα Αγγελική