



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

ΤΙΤΛΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

Θέμα: *«Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε μαθητές Δ΄
Δημοτικού μέσα από την επίδραση των τεχνικών της Δραματικής
Τέχνης στην εκπαίδευση»*

Μαριάνα Μελά

A.M.: 5052202101017

Επιβλέπων καθηγητής: Γεώργιος Κόνδης

Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής: Χριστίνα Ζώνιου

Αντώνιος Λενακάκης

ΝΑΥΠΑΛΙΟ, ΙΟΥΛΙΟΣ 2023

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας θα ήθελα μέσα από την καρδιά μου να ευχαριστήσω συγκεκριμένα πρόσωπα για την πολύτιμη βοήθειά τους στο υπέροχο αυτό ταξίδι της γνώσης και της έρευνας. Αρχικά θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου αλλά και την ευγνωμοσύνη μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Κόνδη Γεώργιο για την πολύτιμη βοήθειά του, την καθοδήγησή του καθώς και την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας και συγγραφής της διπλωματικής. Παράλληλα δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω τα σχολεία στα οποία υλοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις, το εκπαιδευτικό τους προσωπικό αλλά και τους μαθητές της Δ΄τάξης που πλαισίωσαν την έρευνά μου με αγάπη και μεγάλο ενδιαφέρον. Επίσης οι αναμνήσεις από τα βιωματικά μαθήματα και οι όμορφες στιγμές με τους συμφοιτητές μου αποτέλεσαν στηρίγματα δυνατά για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας. Πόσα εφόδια απόκτησα για να γίνω καλύτερη εκπαιδευτικός με έμπνευση και ενθουσιασμό σε κάθε μου βήμα! Τέλος δεν θα γινόταν να μην αναφερθώ στην οικογένειά μου που με υπομονή ήταν πάντα δίπλα μου και με στήριζε σε κάθε μου προσπάθεια.

ΑΦΙΕΡΩΣΗ

Στα διδυμάκια μου,

που μου κρατούσαν την πιο ωραία συντροφιά μέσα στην κοιλιά μου...

«Αν συλλογιστούμε τις κρίσιμες καταστάσεις που τόσο εμείς οι ίδιοι όσο και τα παιδιά μας αντιμετωπίζουμε, και αν ζυγίσουμε την ποσότητα της ελπίδας που γεννιέται σε κάθε μάθημα συναισθηματικής αγωγής, θα πρέπει να αναρωτηθούμε: δεν θα έπρεπε να διδάσκουμε σε κάθε παιδί αυτές τις τόσο ουσιαστικές δεξιότητες για τη ζωή-τόρα περισσότερο από ποτέ; Και αν δεν το κάνουμε τώρα, πότε θα το κάνουμε;»

Daniel Goleman

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	2
ΑΦΙΕΡΩΣΗ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ενσυναίσθηση	12
1.1.Ο ορισμός της ενσυναίσθησης	12
1.2.Ιστορική αναδρομή της ενσυναίσθησης	14
1.3.Τα είδη της ενσυναίσθησης	14
1.4.Η μέτρηση της ενσυναίσθησης και οι παράγοντες που την επηρεάζουν	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η Δραματική Τέχνη στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και η μεταξύ τους σχέση	19
2.1.Ιστορική ανασκόπηση της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση	19
2.2.Ο καίριος ρόλος της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση	21
2.3.Τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος	22
2.4.Δραματική Τέχνη και συναισθηματική ανάπτυξη	23
2.5.Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή	24
2.6.Η ενσυναίσθηση ως αντικείμενο έρευνας και η αναγκαιότητα αυτής	24
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Έρευνα	26
3.1.Εισαγωγή στην έρευνα	26
3.1.1.Μεθοδολογία της έρευνας	26
3.1.2.Αναγκαιότητα της έρευνας	26
3.2.Σκοπός της έρευνας	27
3.3.Ερευνητικά ερωτήματα- Ερευνητικές υποθέσεις	27
3.4.Ερευνητική μέθοδος	28
3.5.Δείγμα Έρευνας	28
3.6.Υλοποίηση έρευνας	29
3.7.Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων	29

3.8.Περιγραφή ερωτηματολογίου	29
3.9.Οργάνωση παρεμβάσεων	30
3.10.Παρεμβάσεις	32
3.13.Στατιστικές τεχνικές	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Αποτελέσματα	62
4.1.Δημογραφικά χαρακτηριστικά	62
4.2.Εσωτερική συνάφεια κλιμάκων ερωτηματολογίου	64
4.3.Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης	64
4.4.Διαφοροποίηση ως προς φύλο	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συμπεράσματα	70
5.1.Συμπεράσματα- Συζήτηση Αποτελεσμάτων	70
5.2.Περιορισμοί Έρευνας	70
5.3.Χρησιμότητα Έρευνας- Μελλοντικές Προτάσεις	71
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	72
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	73
Ελληνόγλωσση	73
Ξενόγλωσση	75
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	80
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	80
ΠΙΝΑΚΕΣ	82
ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ	85

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία χρησιμοποιώντας ως ερευνητική μέθοδο την έρευνα δράσης με ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων στοχεύει στη διερεύνηση της ερευνητικής υπόθεσης πώς η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση συντελεί στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε παιδιά που πηγαίνουν στη Δ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου, ηλικίας 10 ετών. Η συγκεκριμένη μελέτη χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Αναπτύσσεται λεπτομερώς το θεωρητικό πλαίσιο, κάνοντας βιβλιογραφική ανασκόπηση με αναφορά στον ορισμό της ενσυναίσθησης, τα είδη ενσυναίσθησης καθώς και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Παράλληλα, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην εκδήλωση κι ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης. Πώς επηρεάζει η Δραματική Τέχνη τη συναισθηματική ανάπτυξη και ποια η σχέση μεταξύ τους; Στη συνέχεια το δεύτερο μέρος αφορά την παρουσίαση της ερευνητικής προσέγγισης πάνω στο θέμα αυτό: συγκεκριμένα, είναι μια έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια μέσα από μια σειρά παρεμβάσεων σε δύο δημοτικά σχολεία στην Αργολίδα, το σχολικό έτος 2022-2023. Υλοποιήθηκαν 10 εργαστήρια Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση με μαθητές της Δ΄τάξης. Οι δύο ομάδες που συμμετείχαν στη διαδικασία της έρευνας ήταν η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου. Στην πρώτη ομάδα συμμετείχαν στις παρεμβάσεις 17 παιδιά που απαρτιζόταν από 10 κορίτσια και 7 αγόρια. Η δεύτερη ομάδα αποτελούνταν από 15 παιδιά, 7 αγόρια και 8 κορίτσια, τα οποία δεν εκτέθηκαν στις παρεμβάσεις. Πριν ξεκινήσει η εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, μοιράστηκαν στις δύο ομάδες τα ερωτηματολόγια, τα οποία απαντήθηκαν από τους μαθητές σε πρώτη φάση πριν ξεκινήσουν οι παρεμβάσεις και σε επόμενη φάση μετά από κάποιο χρονικό διάστημα αφού είχαν τελειώσει τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Η ερευνήτρια υλοποίησε τις 10 παρεμβάσεις διάρκειας 80 λεπτών η καθεμία, σε διάστημα 3 μηνών από τον Νοέμβριο του 2022 έως τον Ιανουάριο του 2023. Για τη συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ελληνική σύντομη εκδοχή του Ερωτηματολογίου Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Short Form, TEIQ-CSF, (Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008). Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το SPSS και για να ελέγξουμε την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha. Αναλύοντας τα ποσοτικά δεδομένα, παρατηρήθηκε αύξηση της ενσυναίσθησης στους μαθητές της πειραματικής ομάδας σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Πρέπει να τονιστεί

ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν γίνεται να γενικευτούν καθώς το δείγμα ήταν μικρό και οι παρεμβάσεις αφορούσαν μία τάξη ηλικιακά με συγκεκριμένα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά. Προτείνεται υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων και σε άλλες μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες με μεγαλύτερο δείγμα καθώς και σε διάφορα σχολεία της χώρας μας με σκοπό να επισημανθεί η σπουδαιότητα του Εκπαιδευτικού Δράματος στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: Δραματική Τέχνη, ενσυναίσθηση, μαθητές Δ' Δημοτικού

ABSTRACT

The present paper utilizes as a research method action research with quantitative means of data collection, aims to investigate the research hypothesis of how Dramatic Art in education contributes to the cultivation of empathy in children who attend the 4th grade of primary school, aged 10. This particular study is divided into two parts; the theoretical framework is developed in detail, making a literature review with reference to the definition of empathy, the types of empathy as well as the factors that influence it. All the same time, the interest is focused on the effect of Dramatic Art on the manifestation and strengthening of empathy. How does Dramatic Art affect emotional development and what is the relationship between them? Then, the second part concerns the participation of the research approach on this topic: specifically, it is a research carried out by the researcher through a series of intervention in two Primary Schools of Argolis in the 2022-2023 school year. 10 Drama Art in education workshops were implemented with 4th graders. The two groups which participated in the research process were the experimental group and the control one. In the first group, 17 children participated in the interventions, consisting of 10 girls and 7 boys. The second group consisted of 15 children, 7 boys and 8 girls, who were not exposed to the interventions. Before the implementation of the theater-pedagogical interventions, the questionnaires were distributed to the two groups, which were answered by the students in a first phase before the interventions began; and in a later phase after some specific period and after the pedagogical programs had ended. The researcher implemented the 10 interventions lasting 80 minutes each, over a period of 3 months from November 2022 to January 2023. To collect the quantitative data, the Greek Short Version of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Short Form, TEIQ-CSF, (Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008) was used. To analyse the quantitative data the SPSS was used and to check the reliability of the questionnaire, the Cronbach's Alpha index. Analyzing the quantitative data, an increase in empathy was observed in the students of the experimental group compared to the children of the control group. It must be emphasized that the results of the present research cannot be generalized, as the sample was small and the interventions concerned an aged group with specific socioeconomic characteristics. It is proposed the theater-pedagogical interventions to be implemented in other older-age groups with a larger sample and in various schools of our country, in order to highlight the importance of Educational Drama in the cultivation of children's empathy.

Key words: Educational Drama, 4th grade of Primary School, Empathy,

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η περίοδος της σχολικής ηλικίας αποτελεί την πλέον κατάλληλη περίοδο ανάπτυξης όλων των δεξιοτήτων του παιδιού και ειδικά των κοινωνικών, αυτών δηλαδή που χρειάζονται για το μετέπειτα «χτίσιμο» των διαπροσωπικών του σχέσεων στα πλαίσια ενός κοινωνικού συνόλου. Μία ιδιαίτερα σημαντική δεξιότητα, είναι αυτή της ενσυναίσθησης, της ικανότητας δηλαδή ενός ατόμου να ταυτίζεται σε συναισθηματικό επίπεδο με ένα άλλο πρόσωπο, να κατανοεί τη συμπεριφορά του και να αντιλαμβάνεται τα προσωπικά του κίνητρα. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα μας είναι καίριας σημασίας, διότι μέσω αυτής μπορούμε να συναισθανθούμε τους ανθρώπους που μας περιβάλλουν και να έρθουμε σε στενή, ουσιαστική επαφή μαζί τους, αναπτύσσοντας τον αμοιβαίο σεβασμό και την αλληλοκατανόηση. Η ικανότητα του να μπορούμε να «μπούμε στη θέση του άλλου», να αισθανθούμε και να βιώσουμε τα συναισθήματά του, ερμηνεύοντας τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές του, μας καθιστά ικανούς να έχουμε αρχικά, συναίσθηση του εαυτού μας και έπειτα να λειτουργούμε κοινωνικά με τρόπο που να εξασφαλίζει την αρμονική επικοινωνία με τους γύρω μας αλλά και τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής.

Αν και πολλοί παράγοντες, βιολογικού και οικογενειακού χαρακτήρα, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, θέτοντας κάποια συγκεκριμένα όρια σε αυτήν (Eisenberg & Valiente, 2002), ωστόσο, η συμβολή του ευρύτερου περιβάλλοντος, και κυρίως του περιβάλλοντος του σχολείου, μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργειά της. Έτσι, με την εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων στο πλαίσιο του προγράμματος διδασκαλίας, ο θεσμός της εκπαίδευσης δύναται να οδηγήσει προς την κατεύθυνση της ενδυνάμωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, και δη της ενσυναίσθησης.

Οι σύγχρονες θεωρίες και τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα στον εκπαιδευτικό χώρο, προτείνουν ποικίλες εκπαιδευτικές μεθόδους για την κατάκτηση της μάθησης στο σύνολό της, ενισχύοντας ταυτόχρονα τον ενεργό ρόλο των μαθητών και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό, η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο στη διεύρυνση των μαθησιακών βιωμάτων των μαθητών, καλλιεργώντας παράλληλα, τις κοινωνικές τους δεξιότητες και συγκεκριμένα αυτήν της ενσυναίσθησης.

Με βάση τα παραπάνω, ο σκοπός λοιπόν αυτής της εργασίας είναι να φανεί ο καίριος ρόλος του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ανάδειξη της ενσυναίσθησης. Αρχικά, η

εννοιολογική προσέγγιση του Εκπαιδευτικού Δράματος κρίνεται απαραίτητη καθώς υπογραμμίζει τη διαχρονική του αξία στο πέρασμα του χρόνου. Διαβάζοντας τα είδη της ενσυναίσθησης αντιλαμβανόμαστε πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει στην καλλιέργειά της η χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος. Μέσα από μια τέτοιου είδους εκπαίδευση, τα παιδιά μαθαίνουν να νιώθουν όχι μόνο τους άλλους αλλά πραγματοποιούν ένα εσωτερικό ταξίδι μέσα τους γνωρίζοντας καλύτερα τα όρια του εαυτού τους.

Το θέμα της εργασίας στηρίχτηκε στην περιορισμένη βιβλιογραφία αναφορικά με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε παιδιά που φοιτούν στη Δ΄ Δημοτικού. Για την υλοποίηση της έρευνας, η ερευνήτρια προχώρησε σε 10 θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα που έγιναν στον χώρο εργασίας της (σε 2 δημοτικά σχολεία της Αργολίδας). Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα, επιχειρείται εισαγωγή στην έρευνα και τη μεθοδολογία της. Παράλληλα, μελετάται ο σχεδιασμός της έρευνας καθώς και πώς πραγματοποιήθηκε στις δυο ομάδες που συμμετείχαν σε αυτή (ομάδα ελέγχου και πειραματική ομάδα). Ιδιαίτερης σημασίας έχουν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν όπως και η ανάλυσή τους. Στο τέλος αναφέρονται οι περιορισμοί-δυσκολίες που στάθηκαν εμπόδιο στην εξέλιξη της έρευνας και προτείνονται μελλοντικές προτάσεις για την περαιτέρω αξιοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ενσυναίσθηση

1.1.Ο ορισμός της ενσυναίσθησης

Τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για τη σπουδαιότητα της ενσυναίσθησης και τον καίριο ρόλο που παίζει στη ζωή των ανθρώπων, ιδίως στις διαπροσωπικές σχέσεις. Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την αποσαφήνιση του όρου. Η έννοια της ενσυναίσθησης είναι η ικανότητα που έχουμε να μπούμε στη θέση του άλλου, να αναγνωρίσουμε, να αποδεχτούμε και να ταυτιστούμε με τα συναισθήματά του. Με αυτόν τον τρόπο μάς δίνεται η δυνατότητα να καταλάβουμε συγκεκριμένες συμπεριφορές πίσω από την έκρηξη συναισθημάτων και να προσπαθήσουμε να βοηθήσουμε όσο περισσότερο μπορούμε.

Στην ελληνική γλώσσα η λέξη «ενσυναίσθηση» αποτελεί τη μετάφραση της λέξης *empathy*, η οποία ετυμολογικά προέρχεται από την ελληνική λέξη εμπάθεια (εν και πάθος), και σημαίνει «μέσα στο συναίσθημα» (Gülseren, 2001), ενώ αναφέρεται στην έκφραση κάποιου συναισθήματος (Gerdes, 2011). Ο όρος «ενσυναίσθηση», βέβαια, αποτελεί προέλευση της γερμανικής λέξης *Einfühlung* (Vischer, 1873, όπ. αναφ. στο Μπρούζος, 2004), με σημασία «συναισθάνομαι».

Στον επιστημονικό χώρο, ωστόσο, επικρατούν πολλοί ορισμοί του συγκεκριμένου όρου, με τους μελετητές να επιχειρούν την εννοιολογική προσέγγισή του, κι αυτό γιατί ο ακριβής προσδιορισμός της έννοιας της ενσυναίσθησης καθίσταται μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία, εξαιτίας της συνθετότητας του όρου, αφού το νόημα της λέξης είναι δύσκολα μετρήσιμο και εξελίσσεται διαρκώς (Hojat & La Noue, 2014, Mercer & Reynolds, 2002, Stepien & Baernstein, 2006). Έτσι διαβάζοντας τη σχετική βιβλιογραφία για τον ορισμό της ενσυναίσθησης, η ενσυναίσθηση είναι μια σύνθετη έννοια με την οποία έχουν ασχοληθεί φιλόσοφοι, κοινωνιολόγοι και ψυχολόγοι (Gladstein, 1984). Σε αρχικό πλαίσιο μελετήθηκε ως όρος της φιλοσοφίας και μετέπειτα αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας της ψυχολογίας. Ο George Herbert Mead (1934) μίλησε για την ενσυναίσθηση, περιγράφοντάς την ως την ικανότητα που έχει ένα άτομο να μπαίνει στον ρόλο κάποιου άλλου, κρατώντας για τον εαυτό του εναλλακτικές θεωρήσεις (Κωστή, 2016: 11-12). Ειδικότερα ο Adler έδωσε τον ορισμό της ενσυναίσθησης υποστηρίζοντας ότι «ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα κάποιου να βλέπει με τα μάτια και να ακούει με τα αυτιά του άλλου», ενώ ο Mead την όρισε ως «την ικανότητα να λαμβάνει το άτομο τον ρόλο ενός άλλου ανθρώπου, υιοθετώντας

διαφορετικές απέναντι στον εαυτό του προοπτικές». Ο Piaget από την πλευρά του, διατείνονταν ότι, η ενσυναίσθηση αποτελεί μια γνωστική διεργασία, άμεσα συνυφασμένη με την ικανότητα ενός ανθρώπου να αποστασιοποιείται από την προσωπική του γνώμη και οπτική γωνία, υπό το πρίσμα της οποίας βλέπει και αντιλαμβάνεται τις καταστάσεις και τα πράγματα. Στην περίπτωση αυτή, η συναισθηματική ταύτιση που επιτυγχάνεται είναι αυτή που επιτρέπει σε κάποιον να κατανοήσει έναν άλλο άνθρωπο (Goldestein & Michaels, 1985), καθιστώντας τον ικανό να μπορεί να νιώσει αυτό που βιώνει (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004) εκείνος.

Σύμφωνα με τους Baron Cohen και Wheelwright (2004), η ενσυναίσθηση αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οικοδομούνται οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις σε μια κοινωνία στην οποία οι άνθρωποι αλληλοεπιδρούν και είναι το βασικό στοιχείο από το οποίο εκκινεί η θέληση του ατόμου να βοηθήσει τον συνάνθρωπό του, αποφεύγοντας καταστάσεις που μπορεί να τον βλάψουν.

Ο Kohut (1984) και ο Rogers (1961) ως εκπρόσωποι της ψυχοθεραπείας και της συμβουλευτικής θεωρούνται από τους πιο σπουδαίους μελετητές της ενσυναίσθησης. Ο ψυχαναλυτής Kohut (1984:82) αναφέρθηκε στην ενσυναίσθηση ως διαδικασία ετεροενδοσκόπησης εννοώντας ότι ένα άτομο αφού πρώτα κάνει μια εσωτερική προσωπική ενδοσκόπηση, αφού κοιτάξει βαθιά στον εαυτό του, στη συνέχεια είναι σε θέση να κατανοήσει το πώς αισθάνεται ο άλλος. Ο Carl Rogers (1961) θεωρεί ότι κάποιος έχει ενσυναίσθηση όταν είναι σε θέση να κατανοεί συναισθηματικά τον άλλον σαν να ήταν εκείνος αυτός ο άλλος χωρίς όμως να ξεχνά τη δική του ύπαρξη, διατηρεί με άλλα λόγια την προσωπική του ταυτότητα (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001: 110). Ο Steiner κάνει αναφορά «στη συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά» λέγοντας ότι η ενσυναίσθηση είναι κάτι σαν μορφή διαίσθησης, όπου ο άνθρωπος που συναισθηματικά μπαίνει στη θέση του άλλου είναι ικανός να αναγνωρίσει τα συναισθήματα που βιώνει ο άλλος σαν να βιώνει αυτά τα συναισθήματα στην καρδιά του (Steiner, 2006: 65-66). Στον ελληνικό επιστημονικό χώρο, υπάρχουν ορισμοί, οι οποίοι θεωρούνται βασικοί και αναφέρονται στην ενσυναίσθηση. Ο πρώτος διατυπώθηκε από τον Δημητρόπουλο το 2000 και εννοιολογεί την ενσυναίσθηση ως τη δεξιότητα ενός ανθρώπου να αντιλαμβάνεται τις εμπειρίες κάποιου άλλου, κατανοώντας τους ιδιαίτερους προβληματισμούς του, απαγκιστρωμένος από τις σκέψεις και τα συναισθήματα που συνδέονται με τη δική του ψυχοσύνθεση και οπτική. Ο δεύτερος σημαντικός ορισμός της ενσυναίσθησης προέρχεται από την ερευνήτρια Μαλικιώση-Λοϊζου (2003), η οποία

υποστήριξε ότι η ενσυναίσθηση αφορά στην ικανότητα κάποιου να καταλαβαίνει τα συναισθήματα και να αντιλαμβάνεται τη συμπεριφορά των γύρω του.

Από όλα τα παραπάνω που αναλύθηκαν, παρατηρούμε ότι υπάρχουν πολλές και διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις για την έννοια της ενσυναίσθησης. Βέβαια όλοι συνάδουν ότι το άτομο με ενσυναίσθηση αντιλαμβάνεται τον συναισθηματικό κόσμο του άλλου διατηρώντας πάντα την προσωπική του οπτική.

1.2.Ιστορική αναδρομή της ενσυναίσθησης

Μελετώντας τη βιβλιογραφία είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι ο όρος ενσυναίσθηση έχει ερμηνευτεί πολλές φορές από τα πολύ παλιά χρόνια. Ο Αριστοτέλης ήταν ο πρώτος που μίλησε για μια συνθήκη κατά την οποία ο θεατής ενός έργου τέχνης ταυτίζεται τόσο πολύ συναισθηματικά με αυτό που βλέπει, προβάλλοντας τον εσωτερικό του κόσμο χωρίς να αναδεικνύεται αυτό που τελικά επιθυμεί να δει (Τσίτσας, 2009). Σε βιβλίο που έγραψε το 1873, ο Robert Vischer εισήγαγε τον όρο “Einfuhlung” που σημαίνει «αισθάνομαι μέσα σε». Χρησιμοποιούσε τον όρο αυτό για να περιγράψει την κατάσταση ενός ανθρώπου που επηρεάζεται από μια συνθήκη και χάνει τη δική του συναίσθηση (Νάκου, 2000). Η λέξη «Empathy» εμφανίζεται το 1909, στην αγγλική λογοτεχνία, από τον Edward Titchener ως η απόδοση του όρου «Einfühlung». Σύμφωνα με τον όρο αυτό ο άνθρωπος αισθάνεται τον εαυτό του μέσα από τη συσχέτισή του με τα αντικείμενα. Ο αγγλικός αυτός όρος έχει τις ρίζες του στην αρχαία ελληνική λέξη «εμπάθεια» και αναφέρεται σε συγκίνηση έντονου βαθμού. Βέβαια είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στα ελληνικά ο όρος αποδόθηκε από τον Ευάγγελο Παπανούτσο ως «ενσυναίσθηση» και διακρίθηκε ως προς το περιεχόμενο από την έννοια της «εμπάθειας» η οποία στη νεότερη ελληνική γλώσσα χρησιμοποιείται για να εκφράσει τον φθόνο, έχει δηλαδή αρνητική χροιά και δεν έχει καμία σχέση με την ενσυναίσθηση (Jahoda, 2005).

1.3.Τα είδη της ενσυναίσθησης

Για να καταστεί ένα άτομο ικανό να κατανοήσει τον συναισθηματικό κόσμο ενός άλλου ανθρώπου, θα πρέπει πρώτα να μπορεί να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα δικά του συναισθήματα, διαθέτοντας την ικανότητα να τα ελέγχει. Συνεπώς, η έννοια της ενσυναίσθησης οικοδομείται πάνω στις έννοιες της αυτογνωσίας και της αυτοεπίγνωσης, της επαφής δηλαδή με τον ίδιο μας τον εαυτό (Goleman, 2011).

Σύμφωνα με τον Goleman (2011) ακόμη, υπάρχουν ορισμένες σημαντικές προϋποθέσεις ώστε να καταστεί δυνατή η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, οι οποίες αφορούν αρχικά στην απαραίτητη ύπαρξη ηρεμίας στο άτομο για να μπορεί το ίδιο να εστιάζει σε όλες τις μορφές μηνυμάτων που στέλνει ένας συνομιλητής, δηλαδή τόσο στις λεκτικές όσο και στις μη λεκτικές μορφές μηνυμάτων. Οι άνθρωποι δεν εκφράζονται μόνο με τον λόγο αλλά μετέρχονται και άλλων μέσων έκφρασης, όπως είναι η ένταση της φωνής, οι χειρονομίες που συνοδεύουν τον λόγο, οι εκφράσεις του προσώπου ή ακόμη και οι κινήσεις του σώματος. Συνεπώς, μια ψύχραιμη και καλή παρατήρηση της συνολικής έκφρασης κάποιου ανθρώπου, καθίσταται ικανή να μας δώσει όλα εκείνα τα στοιχεία, ώστε να τον καταλάβουμε και να τον "ψυχολογήσουμε". Παράλληλα, η εκδήλωση ουσιαστικού ενδιαφέροντος και αποδοχής για το άλλο άτομο, με την παντελή έλλειψη κριτικής διάθεσης από πλευράς μας, καθώς επίσης και η υπομονετική μας διάθεση για ακρόαση του άλλου, αποτελούν βασικές αρχές της ενσυναίσθησης.

Το μεγαλύτερο μέρος των ερευνητών διατείνεται ότι υπάρχουν δύο διαστάσεις της ενσυναίσθησης, η γνωστική και η συναισθηματική. Ειδικότερα, η γνωστική πλευρά αφορά στην ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων του άλλου, του ψυχολογικού, εσωτερικού του κόσμου τη δεδομένη στιγμή, με τη βοήθεια του νου και της φαντασίας, κατανοώντας παράλληλα την πηγή από την οποία προήλθαν τα συναισθήματα που διακατέχουν έναν άλλο άνθρωπο (Davis, 1983). Η γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης αναφέρεται ακόμη, στην ικανότητα που αναπτύσσει ο άνθρωπος, η οποία και του επιτρέπει να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του άλλου (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008), αφού τα κατανοήσει και τα αποδεχθεί μέσω των νοητικών λειτουργιών. Η γνωστική αυτή πλευρά της ενσυναίσθησης απαιτεί αναπτυγμένο νοητικό επίπεδο και τη δυνατότητα να μπορεί το άτομο να έχει πλήρη εικόνα του εαυτού του, χωρίς να τον συγχέει με τους άλλους.

Όσον αφορά στη συναισθηματική πλευρά της ενσυναίσθησης, αυτή αναφέρεται στη συναισθηματική συμμετοχή του ατόμου στον ψυχισμό του άλλου, αναπτύσσοντας ένα είδος «συναισθηματικού διαλόγου» με αυτό. Αυτή η πλευρά της ενσυναίσθησης σχετίζεται με τη δυνατότητα που διαθέτει κάποιος να κάνει υποθέσεις σχετικά με τη συναισθηματική κατάσταση του συνομιλητή του, με αυθόρμητο τρόπο, επιτυγχάνοντας τον συντονισμό του με τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου προσώπου, μέσω της συναισθηματικής ταύτισης, όταν υπάρχει αναλογία συναισθημάτων του ενός και του άλλου, είτε επρόκειτο για ευχάριστα συναισθήματα είτε για δυσάρεστα,

υιοθετώντας κάθε φορά την κατάλληλη αντίδραση, εκτιμώντας σωστά την κάθε διαφορετική περίπτωση (Baron-Cohen, 2004). Πολλοί ερευνητές επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους στη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης, όπως οι Eisenberg (2000), Stotland (1969) και Allport (1954), ενώ σκόπιμη καθίσταται η αναφορά μας στον Carl Rogers (1975), ο οποίος μίλησε και για μια τρίτη διάσταση στην ενσυναίσθηση, αυτή της επικοινωνιακής πλευράς. Τέλος, στην περίπτωση της συναισθηματικής διάστασης της ενσυναίσθησης απαραίτητη είναι η κατάλληλη συναισθηματική αντίδραση απέναντι στον άλλο, η οποία όμως πρέπει να εκκινεί από ανιδιοτελή κίνητρα και όχι από κάποιο εγωκεντρικό και εγωιστικό συναίσθημα.

1.4.Η μέτρηση της ενσυναίσθησης και οι παράγοντες που την επηρεάζουν

Η μέτρηση της ενσυναίσθησης πραγματοποιείται με τη βοήθεια κλιμάκων, ορισμένες από τις οποίες θεωρούν την ενσυναίσθηση ως ένα σταθερό γνώρισμα της προσωπικότητας του ατόμου, ενώ άλλες δέχονται τη μεταβλητότητά της και την επίδραση διάφορων παραγόντων και συνθηκών στη διαμόρφωσή της. Ενδεικτικά αναφέρουμε την κλίμακα Baron-Cohen και Wheelwright - Empathy Quotient EQ, (Lawrence et al., 2004) η οποία εμπεριέχει 60 ερωτήματα, με τα 40 να σχετίζονται με την ενσυναίσθηση, ενώ υπάρχουν στο τέλος 20 ερωτήματα που στόχο έχουν να στρέψουν την προσοχή αλλού. Υπάρχουν ακόμη, κλίμακες που στηρίζονται στην παρατήρηση των αντιδράσεων του σώματος αλλά και κλίμακες που κάνουν χρήση φωτογραφιών, σκίτσων ή εικόνων. Αν και ανά τα χρόνια έχουν χρησιμοποιηθεί ποικίλοι τρόποι μέτρησης της ενσυναίσθησης, η κάθε μία εστιάζει και σε κάποια διαφορετική πτυχή της, γεγονός που αποδεικνύει την πολυπλοκότητα της φύσης της ενσυναίσθησης. Ωστόσο, ευρεία είναι η χρήση της τεχνικής του ερωτηματολογίου ως μια ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδος, η οποία συνδράμει στην κατανόηση της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης και στη μελέτη της σύνδεσής της με την κοινωνική εξέλιξη κυρίως των παιδιών.

Υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που ασκούν σημαντική επίδραση στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, όπως η ηλικία, το φύλο, η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας, η εκπαίδευση και η ευρύτερη μόρφωση, οι ηθικές αξίες, οι κοινωνικές δεξιότητες και η νοημοσύνη (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003). Αναλυτικότερα οι παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση, όπως προαναφέρθηκαν σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοϊζου (2003), είναι οι εξής:

- **Ηλικία:** Τα παιδιά που έχουν ηλικία μικρότερη από τρία έτη αντιδρούν συναισθηματικά όταν έρχονται σε επαφή με άλλα άτομα, όχι όμως γνωστικά καθώς η γνωστική ενσυναίσθηση εμφανίζεται μετά τα επτά έτη.
- **Φύλο:** Η ενσυναίσθηση στα κορίτσια προκύπτει ως διαδικασία ταύτισης με τη μητέρα. Από την άλλη, στα αγόρια αναπτύσσεται από άλλες διαδικασίες κοινωνικοποίησης κι όχι με την ταύτισή τους με τον πατέρα.
- **Προσωπικότητα:** Η ενσυναίσθηση ενισχύει και προωθεί την καλοσύνη, τη γενναιοδωρία καθώς και την ευελιξία προσαρμογής σε δύσκολες καταστάσεις.
- **Εκπαίδευση:** Η ενσυναίσθηση συσχετίζεται με τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών καθώς και με τις επιδόσεις των μαθητών.
- **Ηθική, κοινωνικές δεξιότητες:** Έρευνες έχουν δείξει ότι άτομα που ασχολούνται με τις κοινωνικές επιστήμες έχουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση από άτομα των θετικών επιστημών.
- **Νοημοσύνη:** Η ενσυναίσθηση είναι μία μορφή νοημοσύνης στην οποία βασίζεται η ομαλή προσαρμογή του ατόμου.

Αν θέλουμε να παρακολουθήσουμε την πορεία ανάπτυξης της ενσυναίσθησης στα παιδιά, τότε θα πρέπει να ξεκινήσουμε από τη νεαρή ακόμη ηλικία. Η επίδραση στη διαδικασία αυτή γνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων την καθιστά αρκετά σύνθετη. Τα αισθήματα που συνοδεύουν την ενσυναίσθηση εμφανίζονται από τα πρώτα κιόλας χρόνια στην πορεία ανάπτυξης ενός παιδιού και σε κάθε ηλικία εκδηλώνονται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Σύμφωνα με τον Hoffman (2000), το πρώτο στάδιο ανίχνευσης της ενσυναίσθησης στο παιδί, παρατηρείται ήδη από τη βρεφική περίοδο, κατά την οποία αυτό δεν δύναται να διαχωρίσει τον εαυτό του από τους γύρω του, ενώ το επόμενο στάδιο εντοπίζεται όταν το παιδί αρχίζει να κατανοεί σιγά σιγά τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων. Το επόμενο βήμα στη διαδικασία ανάπτυξης της ενσυναίσθησης πραγματοποιείται στην ηλικία των 2-3 ετών, όταν το παιδί συνειδητοποιεί ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν διαφορετικούς ρόλους, κάτι που το καθιστά ικανό να αντιληφθεί ότι τα συναισθήματά τους μπορεί να μην είναι όμοια με τα δικά του, αντιλαμβανόμενο ότι ο κάθε άνθρωπος έχει τις δικές του προσωπικές και ξεχωριστές προτιμήσεις. Το τέταρτο στάδιο εμφανίζεται στην αρχή της εφηβικής ηλικίας όταν το παιδί έχει πλήρη επίγνωση της μοναδικότητάς του και αίσθηση του εαυτού του σαν οντότητα, αναπτύσσοντας την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τη

διαφορετικότητα της δικής του προσωπικότητας από αυτή των άλλων (Scrimgeour, 2007).

Το τελευταίο επίπεδο, σύμφωνα με τον Hoffman (2000), εντοπίζεται την περίοδο της εφηβείας, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά επιδεικνύουν ιδιαίτερες ικανότητες στο «να μπαίνουν στη θέση του άλλου», χρησιμοποιώντας τις προσωπικές τους εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα για να κατανοήσουν με επιτυχία τις πιθανές αιτίες, ερμηνεύοντας τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων ανθρώπων, διαχειριζόμενα τον τρόπο με τον οποίο και πρέπει να ανταποκριθούν συναισθηματικά απέναντί τους.

Σε όλη τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας, οι έφηβοι, ερχόμενοι σε επαφή με τους συνομηλίκους τους, μαθαίνουν να σέβονται και να αποδέχονται τις γνώμες τους, αφού αισθάνονται μεγαλύτερη την ανάγκη της κοινωνικοποίησης και της σύναψης στενών δεσμών μαζί τους, επιδεικνύοντας μεγαλύτερο ενδιαφέρον, γεγονός που εκδηλώνεται με τη θέλησή τους να καταλαβαίνουν τις σκέψεις και τον συναισθηματικό τους κόσμο για να τους προσεγγίσουν. Ωστόσο, το κατά πόσο και σε ποιο βαθμό θα αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση στο κάθε παιδί εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από κοινωνικούς παράγοντες. Έτσι, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα πρότυπα της οικογένειας και οι συνθήκες στο οικογενειακό περιβάλλον καθώς επίσης και οι κοινωνικοί ρόλοι που επιβάλλονται από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και αφορούν περισσότερο τους διαφορετικούς ρόλους που καλούνται να υιοθετήσουν τα δύο φύλα. Η ενσυναίσθηση, πάραυτα, ακολουθεί μια εξελικτική πορεία, η ανάπτυξη της οποίας ακολουθεί την ηλικιακή ανάπτυξη του παιδιού και το επίπεδο ωρίμανσής του. Όσο τα παιδιά μεγαλώνουν αποκτούν μεγαλύτερες δεξιότητες στην ψυχολόγηση των άλλων, αφού σταδιακά είναι ικανά να διεισδύσουν στον ψυχικό κόσμο των γύρω τους, να ερμηνεύσουν συναισθήματα και να αντιληφθούν προθέσεις, κίνητρα και αίτια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η Δραματική Τέχνη στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και η μεταξύ τους σχέση

2.1.Ιστορική ανασκόπηση της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη προέρχεται από το ρήμα δράω, κάνω δηλαδή μια δράση. Η λέξη δράμα όμως έχει πολλές σημασίες. Εκτός από τη δράση, εκφράζει το δραματικό έργο, τη δραματοποίηση. Ο αρχικός όρος δεν ήταν Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση, αλλά το εκπαιδευτικό δράμα, το οποίο είναι μια μορφή τέχνης που υπηρετεί την εκπαίδευση ώστε να γίνει διαχωρισμός του από οποιοδήποτε άλλο θεατρικό εκπαιδευτικό είδος (Woodland, 1999).

Η Δραματική Τέχνη ως όρος έκανε την εμφάνισή της στον ευρωπαϊκό χώρο στη δεκαετία του 1960, από τους Άγγλους (Drama in education) σαν ένας εκπαιδευτικός τρόπος που προωθεί έναν πιο μαθητοκεντρικό προσανατολισμό στη διαδικασία της μάθησης. Σαν εργαλείο μετέρχεται των τεχνικών του θεάτρου για την επίτευξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ όπως όλα τα είδη τέχνης, συμβάλει στην ελεύθερη, δημιουργική έκφραση, τη συμμετοχικότητα, την αλληλεπίδραση, την πνευματική επικοινωνία και την απελευθέρωση όλων των δημιουργικών στοιχείων του ανθρώπου. Αναλυτικότερα, κάνοντας μια ιστορική αναδρομή η Δραματική Τέχνη εδραιώθηκε τη χρονική περίοδο που οι μεταρρυθμίσεις στα παιδαγωγικά γνώριζαν ακμή. Η διάδοση καινοτόμων απόψεων σχετικά με τον ρόλο του σχολείου, έπαιξαν καίριο ρόλο στην εισαγωγή του θεάτρου στην εκπαίδευση, κυρίως στην Αγγλία και στις ΗΠΑ. Σιγά σιγά δημιουργήθηκε μια τάση για ένα σχολείο που θέτει στον πυρήνα του τον μαθητή και ενισχύει τον πλουραλισμό. Ο κύριος σκοπός εστιάζει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό προτάθηκε η εισαγωγή του θεάτρου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου, καθώς αποτελούσε μια διαφορετική μορφή δημιουργικής και ενεργής μάθησης (Φλέτσιου, 2018, σ.11). Με αφετηρία την Αγγλία, εντάσσεται η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση σε όλο και πιο πολλές χώρες, αποδεικνύοντας πόσο σπουδαίο παιδαγωγικό ρόλο έχει. Ρηξικέλευθοι εκπρόσωποι της Δραματικής Τέχνης στη Μ. Βρετανία ήταν αρχικά η εκπαιδευτικός Harriet Finley-Johnson, η οποία έδωσε έμφαση στον μαθητή βάζοντάς τον στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κωστή, 2016). Πήγαινε με τους μαθητές της εκπαιδευτικές εκδρομές στη φύση, έκανε μαθήματα στην ύπαιθρο, καθώς εισήγαγε και την τέχνη και το δράμα στην εκπαίδευση. Ο δάσκαλος ήταν ενισχυτής κι αρωγός των μαθητών

προσφέροντας καθοδήγηση κι υποστήριξη. Έγραψε βιβλίο με τίτλο «The dramatic method of teaching» (1911) η συμβολή του οποίου είχε καθολική απήχηση από τις ΗΠΑ μέχρι και την Ιαπωνία. Στις ΗΠΑ εκπρόσωπος της Δραματικής Τέχνης ήταν η καθηγήτρια Winifred Ward, γνωστή για τη σημαντική συμβολή της στο παιδικό θέατρο. Επηρεασμένη από τον Dewey δίνει έμφαση στην υπόδυση ρόλων και την κατανόηση των χαρακτήρων. Θεωρεί ότι το δράμα διαμορφώνει την αυτοέκφραση και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Τσιάρας, 2005, σ.31). Στη Γερμανία, το 1930, ο δραματουργός και ποιητής Bertolt Brecht, μιλάει για ένα θέατρο διαφορετικό, που θα γεννά καινοτόμες αντιλήψεις και συναισθήματα, θα προβληματίζει, θα έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα και θα στοχεύει στην αλλαγή (Κωστή, 2016). Στη συνέχεια, το 1950, ο συγγραφέας Peter Slade, συσχέτισε το σχολείο με το δραματικό παιχνίδι (Τσιάρας, 2005, σ.34). Ήταν ο πρώτος που έκανε χρήση του όρου «δραματοθεραπεία». Για τον Slade, η Δραματική Τέχνη δεν ήταν μόνο παιδαγωγικό εργαλείο αλλά είχε και θεραπευτική χρήση δίνοντας έμφαση στο συναίσθημα (Κωστή, 2016). Στη συνέχεια, η Dorothy Heathcote και ο Gavin Bolton, επηρεασμένοι από τον Vygotsky, τον Bruner, τον Stanislavski και τον Brecht τόνισαν πως το δράμα αποτελεί αδιαμφισβήτητο εργαλείο μάθησης. Μίλησαν για τον ενεργό ρόλο του δασκάλου-εμπυχωτή και τα βασικά οφέλη του εκπαιδευτικού δράματος σε κοινωνικοσυναισθηματικό πλαίσιο (Heathcote & Bolton, 1995). Το έργο της Heathcote επηρέασε για τα επόμενα εξήντα χρόνια εκπαιδευτικούς σε όλο τον κόσμο. Πίστευε πως μέσω του αναστοχασμού τα παιδιά οδηγούνται σε βαθύτερη γνώση, πλάθουν μόνα τους καινούργιες απόψεις και μαθαίνουν να πατάνε γερά στις δικές τους δυνάμεις (Heathcote, 1991). Η Heathcote είχε σαν βασικές της μεθόδους τον δάσκαλο σε ρόλο και τον μανδύα του ειδικού. Θεωρούσε ότι αν υπάρχει εμπιστοσύνη και ειλικρινή σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών τότε συντελείται διείσδυση στον ψυχικό κόσμο των μαθητών (Heathcote & Bolton, 1995). Όπως και η Heathcote έτσι και ο Gavin Bolton, υποστήριξε την αξία του δράματος σαν εκπαιδευτικό εργαλείο (Φλέτσιου, 2018, σ.22). Δημιούργησε μια θεατρική ομάδα νέων στο σχολείο και το «Drama Teacher's Association». Πίστευε ότι θα βοηθούσε τα παιδιά και τα προβλήματα που τυχόν θα προέκυπταν, με αποτέλεσμα να αποδεχτούν όλοι οι συνάδελφοί του τη σπουδαιότητα του δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία (Bolton, 1998).

Στην Ελλάδα, ο Μίλτος Κουντουράς το 1930, εισήγαγε το θέατρο στη διδασκαλία τονίζοντας τον παιδαγωγικό ρόλο του θεάτρου. Δραματοποίησε λογοτεχνικά κείμενα και σχολικά μαθήματα όπως η Ιστορία. (Κωστή, 2016). Το σπουδαίο έργο του

ακολούθησαν ερευνητές, θεατροπαιδαγωγοί, ακαδημαϊκοί δάσκαλοι όπως ενδεικτικά αναφέρονται: Άλκηστις Κοντογιάννη, Λ. Κουρετζής, Ν. Γκόβας, Α. Τσιάρας, Α. Παρούση, Α. Αυδή & Μ. Χατζηγεωργίου (Εκπαιδευτικό Δράμα), Α. Λενακάκης και Γ. Παπαδόπουλος (Δραματική Τέχνη ως παιδαγωγικό εργαλείο στην εκπαίδευση) και Π. Σέξτου (Το θέατρο στην εκπαίδευση) (Κωστή, 2016).

2.2.Ο καίριος ρόλος της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη αδιαμφισβήτητα κατέχει σπουδαίο και καταλυτικό ρόλο στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα αναδεικνύει την ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων των παιδιών, αφού τους επιτρέπει να λειτουργήσουν και να αλληλοεπιδράσουν μέσα σε μια ομάδα, βοηθώντας τα να αναπτύξουν τόσο τα πνευματικά και γλωσσικά τους χαρακτηριστικά όσο και τα σωματικά. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση περικλείει την ομαδικότητα και το στοιχείο της μεταμόρφωσης, της αλλαγής. Μέσα από τη Δραματική Τέχνη και συγκεκριμένα μέσα από παιχνίδια γνωριμίας κι αυτοσχεδιασμούς, τα παιδιά μαθαίνουν να λειτουργούν σε πνεύμα ομαδικότητας, να σέβεται ο ένας τις ανάγκες του άλλου και προετοιμάζονται για τις ευθύνες και τους ρόλους που θα αναλάβουν αργότερα όντας μέλη μιας κοινωνίας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Παράλληλα ο βιωματικός τρόπος που χρησιμοποιεί εξαιτίας των τεχνικών της και η εφαρμογή αυτών ως μέσο διδασκαλίας, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να έχουν ενεργό ρόλο και να εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις ελεύθερα, καλλιεργώντας ταυτόχρονα την κριτική τους σκέψη. Τους οδηγεί σε μια ενεργητική μάθηση καθώς ο εκπαιδευτικός παύει να έχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο. Δεν εμφανίζεται ως αυθεντία αντιθέτως στη Δραματική Τέχνη εφαρμόζεται η μέθοδος της σκαλωσιάς, όπως την ονόμασε ο Bruner, καθώς ο εκπαιδευτικός είναι πλέον εμπυχωτής συντονίζοντας και υποστηρίζοντας την ομάδα. Ψάχνει το θέμα που απασχολεί τους μαθητές και μέσα από μια διαδικασία θεατρικών τεχνικών οι μαθητές βιώνουν την ανάλογη εμπειρία (Γκόβας, 2002). Επίσης, τα παιδιά μέσα από το δράμα μαθαίνουν για τη θεατρική τέχνη, αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους και τη φαντασία τους. Ενισχύεται η κοινωνική τους ευσυνειδησία καθώς και η εμπιστοσύνη στην ομάδα. Όπως τονίζει και ο Λενακάκης (2013), η Δραματική Τέχνη *«επιτρέπει την έξοδο από το κλειστό κέλυφος της υποκειμενικότητάς τους, για να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους ανθρώπους»*. Έτσι καταφέρνουν να προσεγγίσουν τους άλλους ανθρώπους και να

αποδέχονται τη διαφορετική προσωπικότητά τους. Παράλληλα καλλιεργούνται παιδαγωγικές έννοιες και ταυτοχρόνως μέσα από το δράμα εξυπηρετούνται ψυχαγωγικοί σκοποί αφού τα παιδιά χαίρονται (McCaslin, 1981). Μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης τα παιδιά κατακτούν τους διάφορους τύπους της μάθησης, όπως είναι η κοινωνική, συναισθηματική και η ενεργητική ανάλογα με την εμπειρία τους. Επίσης, μέσω του εκπαιδευτικού δράματος, οι μαθητές ενισχύουν τις εμπειρίες τους μέσω της συμβολικής του λειτουργίας. *«Το πρίσμα του θεάτρου μας βοηθά να οραματιστούμε και να αντιληφθούμε καλύτερα την ανθρώπινη συμπεριφορά»* (Kontoyianni, Lenakakis, & Tsiotsos, 2013, σ. 29), καθώς για ένα παιχνίδι ρόλων ο μαθητής λαμβάνει υπόψη τον συναισθηματικό κόσμο του ήρωα. Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης σχετίζονται άμεσα με την πολλαπλή νοημοσύνη και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Αυτή απαιτεί την ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία προκειμένου να επιτευχθεί η γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική μάθηση (McCaslin, 1981).

Κατά τον Τσιάρα, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τεχνικές Δραματικής Τέχνης καταφέρνουν να θεμελιώσουν πνεύμα συνεργασίας και να εξαλείψουν τις παγιωμένες αντιλήψεις που επικρατούν. Η μάθηση γίνεται με τρόπο δημιουργικό και βιωματικό (Τσιάρας, 2004).

Για τη σπουδαιότητα της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση μίλησε και ο Peter Slade που τη μελέτησε ως εργαλείο εξερεύνησης του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού (L. McGregor, 1976). Η Dorothy Heathcote ερεύνησε το δράμα ως μια μέθοδος μάθησης. Υποστήριξε ότι μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που συναντούν (Γκόβας, 2002). Επιπλέον, ο Gavin Bolton μίλησε για το πώς βελτιώνεται το επίπεδο της μάθησης μέσω των τεχνικών του θεάτρου στην εκπαίδευση (Γκόβας, 2002). Εν κατακλείδι, η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί ένα εναλλακτικό παιδαγωγικό εργαλείο σύμφωνα με την Κοντογιάννη, που στο κέντρο της τοποθετεί τον μαθητή (Κοντογιάννη, 2000).

2.3. Τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση περιλαμβάνει διάφορες τεχνικές που εισάγουν τους μαθητές στο δράμα και χρησιμοποιούνται ποικιλοτρόπως ανάλογα με τους στόχους που θέτει ο κάθε εκπαιδευτικός για την τάξη του. Όπως αναφέρει ο Κουρετζής (1991) κύριες τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος αποτελούν η σωματική έκφραση,

οι αυτοσχεδιασμοί τα κύρια κωμικά στοιχεία, η χρήση μάσκας και κούκλας, τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα, η παντομίμα, η αποστασιοποίηση, το γκροτέσκο. Τα θεατρικά παιχνίδια όπως αυτά της ενεργοποίησης, της γνωριμίας, της επικοινωνίας έχουν στόχο όχι μόνο την ψυχαγωγία αλλά και τη συναισθηματική ενίσχυση των συμμετεχόντων. Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα μπορούν να ξεκινήσουν με παιχνίδια γνωριμίας, δραστηριότητες χαλάρωσης και στο τέλος με παιχνίδια αποφόρτισης (Boal, 1992). Τέτοιες μεθόδους χρησιμοποιεί το Θέατρο του Καταπιεσμένου που δημιουργήθηκε από τον Augusto Boal, ο οποίος συντέλεσε στην εξέλιξη του σύγχρονου θεάτρου με τις τεχνικές του, οι οποίες έχουν παγκόσμια εμβέλεια (Boal, 1992). Το Θέατρο του Καταπιεσμένου στηρίζεται στο ότι οποιοσδήποτε μαθαίνει με βιωματικό τρόπο (Ζώνιου, Μποέμη, & Παπαδοπούλου, 2012). Σύμφωνα με τη Ζώνιου (2010), στο Θέατρο του Καταπιεσμένου η παρουσιαζόμενη σκηνή αφορά την ομάδα που την παρουσιάζει και η σκηνή που παρουσιάζεται πρέπει να αφορά το κοινό στο οποίο παρουσιάζεται. Οι καταπιεσμένοι είναι αυτοί οι οποίοι μπορούν να επιφέρουν κάποια αλλαγή και ο «διαμεσολαβητής – εμπυχωτής» οφείλει να θέτει ερωτήματα που οδηγούν σε κριτική σκέψη κι αναστοχασμό. Παράλληλα το Θέατρο του Καταπιεσμένου χρησιμοποιεί τεχνικές για δράση και αλλαγή σε οποιοδήποτε επίπεδο (Ζώνιου, κ. α. 2012). Στο Θέατρο του Καταπιεσμένου είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν όλοι ανεξαρτήτως επιπέδου, καθώς όπως υποστηρίζει ο Boal το θέατρο υπάρχει σαν έμφυτη ικανότητα στους ανθρώπους αφού πηγάζει από τα βιώματά τους. (Ζώνιου, 2010).

2.4.Δραματική Τέχνη και συναισθηματική ανάπτυξη

Ο Gardner στη θεωρία του για την πολλαπλή νοημοσύνη, μίλησε για τη συναισθηματική νοημοσύνη που επηρεάζει τη συναισθηματική ικανότητα του ατόμου. Σύμφωνα με τον Χατζηχρήστου (2000) η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως η ικανότητα έκφρασης κατάλληλων συναισθημάτων σε συγκεκριμένες περιστάσεις που αφορούν την επικοινωνία, την υπευθυνότητα κ.α. Για τη σπουδαιότητα των παραστατικών τεχνών ως προς την προώθηση της συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου μίλησε και ο Vygotsky (Wyse, Hayward & Pandyaο, 2016). Η σημαντικότερη συμβολή τους είναι ότι επηρεάζουν τη συναισθηματική ικανότητα του ατόμου (Wyse, Hayward & Pandyaο, 2016· Wagner, 1999). Από έρευνες που έχουν γίνει αποδεικνύεται πως η Δραματική Τέχνη έχει τη δυνατότητα να ευαισθητοποιεί πάνω σε ιδιαίτερα ευαίσθητα προβλήματα και φαινόμενα της κοινωνίας όπως οι σχολικές

συγκρούσεις, ο κοινωνικός ρατσισμός κ.α. (O'Toole et al, 2005). Η Άλκηστις (2012: 83) τονίζει πως μέσω της Δραματικής Τέχνης όσοι συμμετέχουν εκφράζονται και να εκτονώνονται συναισθηματικά.

2.5.Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού-εμψυχωτή

Στη Δραματική Τέχνη καταλυτικό ρόλο και πρόσωπο αναφοράς είναι ο εκπαιδευτής, ο οποίος παύει να έχει τον ρόλο του αυστηρού δασκάλου και γίνεται εμψυχωτής-καθοδηγητής. Η εμψύχωση, προσεγγίζοντάς την ετυμολογικά, είναι η διαδικασία κατά την οποία δίνεται η πρώτη πνοή (Μπαμπινιώτης, 2011). Συνδυάζοντας αυτό τον ορισμό με τον αρχαιοελληνικό μύθο του Πλάτωνα περί του τί είναι ψυχή, και συγκεκριμένα με το άρμα της ψυχής, τότε ο εμψυχωτής είναι αυτός που δίνει την πρώτη πνοή στο επιθυμητόν.

Ο δάσκαλος-εμψυχωτής διαδραματίζει καίριο ρόλο στα πλαίσια της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση. Είναι αυτός που λειτουργεί εμψυχωτικά κι ενεργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύει τα παιδιά να αποδεχτούν τις ατομικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες των συνομηλίκων τους. Νοιάζεται να υπάρχουν αρμονικές σχέσεις, κατευθύνει τις δραστηριότητες χωρίς να παρεμβαίνει και να επιβάλλει τις απόψεις του. Παράλληλα αξιοποιεί τις ικανότητες όλων των παιδιών να εξελιχθούν ως οντότητες αλλά και ως ομάδα. Έχει φιλική διάθεση και διακρίνεται για τη δημιουργικότητά του και κυρίως για την ευελιξία και την ικανότητα του να εμπνέει και να ενισχύει τα κίνητρα μάθησης των παιδιών (Γκανά, Ζησοπούλου, κ.α., 1999). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να υπολογίζει ποια είναι τα δυνατά σημεία των μαθητών του, να εκφράζει την εμπιστοσύνη του σε αυτούς και τους θεωρεί ικανούς να φτάσουν στην επιτυχία. Είναι εξαιρετικά σημαντικό οι στόχοι που βάζει ο εκπαιδευτικός να είναι υλοποιήσιμοι από τους μαθητές. Αυτό είναι σημαντικό καθώς πολλοί μαθητές εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και παραιτούνται εύκολα από την προσπάθεια παρόλο που μπορεί να είναι καλοί σε κάτι. (Κουρετζής & Άλκηστις 1993). Αν ο εκπαιδευτικός καταφέρει να σχεδιάσει δράσεις υλοποιήσιμες, οι μαθητές θα νιώσουν ότι πατάνε γερά στα πόδια τους, θα τονωθεί η αυτοπεποίθησή τους και θα προσπαθούν ολοένα και πιο πολύ.

2.6.Η ενσυναίσθηση ως αντικείμενο έρευνας και η αναγκαιότητα αυτής

Το σημείο στο οποίο η Δραματική Τέχνη άπτεται της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης εντοπίζεται αρχικά ακριβώς σε αυτή την ιδιότητα του θεάτρου, να δημιουργεί έναν κόσμο, όμοιο με τον πραγματικό, μέσα στον οποίο οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν,

αναπτύσσοντας το αίσθημα της κοινωνικής υπευθυνότητας. Ο κόσμος που δημιουργεί το θέατρο, μέσα στον οποίο τα παιδιά δρουν, σκέφτονται, αισθάνονται και αντιδρούν στα ερεθίσματα, απαιτεί την συναισθηματική και νοητική τους συμμετοχή, αποβλέποντας στη μάθηση περισσότερο ως κατανόηση του εαυτού και του κόσμου. Τα στοιχεία αυτά είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της οποίας η βάση βρίσκεται ακριβώς στην επίγνωση του εαυτού μας και στην συναισθηματική μας εμπλοκή στην ψυχική κατάσταση του άλλου και στον τρόπο που αυτός σκέφτεται και δρα, ώστε να αντιδράσουμε με τον κατάλληλο τρόπο αποφεύγοντας να τον πληγώσουμε ή να τον φέρουμε σε δύσκολη θέση.

Με βάση τη βιβλιογραφία, παρατηρείται ότι η ενσυναίσθηση βρίσκεται, τον τελευταίο ιδίως καιρό, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των ερευνητών και αποτελεί αντικείμενο έρευνας και διερεύνησης. Η έννοια της ενσυναίσθησης και η καλλιέργεια αυτής, κυρίως μέσω του σχολείου και των εκπαιδευτικών πρακτικών που αυτό ακολουθεί, αποτελεί μια σημαντική πρόκληση, άμεσα συνυφασμένη με την ίδια τη σπουδαιότητα της ενσυναίσθησης ως δεξιότητα, αφού αυτή στην πραγματικότητα αποτελεί το βασικό εκείνο συστατικό με τη βοήθεια του οποίου οι ανθρώπινες σχέσεις ενδυναμώνονται και οι κοινωνίες εξελίσσονται ομαλά. Η έννοια της ενσυναίσθησης άπτεται πολυεπίπεδα των κοινωνικών δεξιοτήτων, αφού σχετίζεται με την αλληλοκατανόηση, τη συνεργασία, τον σεβασμό, το μοίρασμα, την εθελοντική δράση, την ανεκτικότητα και την θετική στάση του ανθρώπου απέναντι στους συνανθρώπους του.

Η Δραματική Τέχνη, ως εκπαιδευτική πρακτική, μπορεί να λειτουργήσει σαν ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην καλύτερη επαφή των παιδιών με τον εαυτό τους και το κοινωνικό σύνολο, βασικά συστατικά στοιχεία της έννοιας της ενσυναίσθησης.

Αν και η Δραματική Τέχνη βρίσκεται σε σημαντική θέση στη διεθνή βιβλιογραφία, ωστόσο η σχέση μεταξύ αυτής και της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης ειδικά σε παιδιά των πρώτων σχολικών τάξεων του Δημοτικού, είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Οι μοναδικές έρευνες που υπάρχουν, αφορούν κυρίως περιπτώσεις παιδιών ειδικής εκπαιδευτικής αγωγής, όπως αυτισμό (Hartigan, 2012· Kempe & Tissot, 2012), ή μαθησιακές δυσκολίες (Cruz R., Lian & Morreau, 2010· Δημητριάδου και Σταμούλη, 2012), ενώ όσες βρέθηκαν για άτομα τυπικής ανάπτυξης αφορούσαν κυρίως τον φοιτητικό πληθυσμό (Τσίτσας, 2009· Akyol & Hamamci, 2007· Τσιάντου, 2011), τα παιδιά νηπιακής ηλικίας (Καραμάνη, 2011, Αλεβίζου, 2014) ή αυτά που βρίσκονταν σε ηλικία από δέκα ετών και πάνω (Κατσαρίδου, 2011).

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Έρευνα

3.1.Εισαγωγή στην έρευνα

3.1.1.Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογία της έρευνας είναι ένα πολύ βασικό στάδιο για να σχεδιαστεί η έρευνα και να συλλεχθούν τα απαραίτητα δεδομένα (Myers, 2009). Ανάλογα με το τι έρευνα γίνεται, αλλάζει και η μεθοδολογία που ακολουθείται. Η έρευνα μπορεί να είναι είτε ποιοτική είτε ποσοτική. Αυτό εξαρτάται από τα μέσα συλλογής που χρησιμοποιούνται, τους στόχους του κάθε ερευνητή καθώς και τον ρόλο του. Σύμφωνα με τους Hittleman και Simon (1997) στις ποσοτικές έρευνες χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια, πειράματα, κλίμακες αξιολόγησης. Στην ποιοτική μέθοδο έρευνας απαιτείται μια υπόθεση πάνω στην οποία θα σχεδιαστεί η έρευνα και η εξαγωγή των συμπερασμάτων. Από την άλλη πλευρά η ποιοτική μέθοδος έρευνας εφαρμόζεται στις κοινωνικές επιστήμες, για την έρευνα κοινωνικών φαινομένων (Myers, 2009). Σύμφωνα με τους Sprinthall, Schmutte, και Sirois (1991) τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στις ποιοτικές έρευνες για τη συλλογή δεδομένων είναι η άμεση παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, οι γραπτές γνώμες. Εκτός από τις ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους συναντάμε και την τριγωνοποίηση, η οποία αποτελεί μια μέθοδο που συνδυάζει την ποσοτική και ποιοτική μέθοδο στην ίδια έρευνα. Ο Bryman (2001) υποστηρίζει πως η μεικτή αυτή μέθοδος έρευνας έχει ως στόχο την άντληση πολύπλευρων πληροφοριών της έρευνας.

3.1.2.Αναγκαιότητα της έρευνας

Η συνειδητοποίηση, λοιπόν, της απουσίας ερευνών σχετικά με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στις ηλικίες 6 έως 10 ετών, μέσω της Δραματικής Τέχνης, καθίσταται ένα αναγκαίο και ιδιαίτερα χρήσιμο εγχείρημα. Ο λόγος που θα έκανε μια τέτοια μελέτη να είναι αναγκαία και απαραίτητη είναι το γεγονός ότι στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου τα παιδιά, ουσιαστικά έρχονται αντιμέτωπα με νέες, πρωτόγνωρες εμπειρίες τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε κοινωνικό και ατομικό επίπεδο. Αυτή η περίοδος της ζωής των παιδιών είναι κατάλληλη για τη μύησή τους στην ικανότητα της ενσυναίσθησης, ώστε να παιδιά να εξελιχθούν με βάση τις αρχές της συνεργατικότητας και της κατανόησης.

3.2.Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ουσιαστικής σχέσης ανάμεσα στη Δραματική Τέχνη και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών της Δ΄ Δημοτικού. Συγκεκριμένα, η μελέτη εστιάζει:

- Στον εντοπισμό της επιρροής που είναι ικανές να ασκήσουν οι τεχνικές του θεάτρου στα παιδιά, ώστε να τους καλλιεργηθεί η δεξιότητα της ενσυναίσθησης στα πλαίσια της διαδικασίας της μάθησης.

3.3.Ερευνητικά ερωτήματα- Ερευνητικές υποθέσεις

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα γύρω από το οποίο διατυπώνονται και οι επιμέρους προβληματισμοί της παρούσας έρευνας, είναι το αν και σε ποιο βαθμό η Δραματική Τέχνη επηρεάζει ευεργετικά την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε παιδιά Δ΄ Δημοτικού. Ειδικότερα, η μελέτη εστιάζει στα εξής ερωτήματα:

- Παρατηρούνται κάποιες διαφοροποιήσεις ως προς την επιρροή της Δραματικής Τέχνης στην ενσυναίσθηση των παιδιών των δύο επιμέρους ομάδων, πριν τις παρεμβάσεις και μετά από αυτές;
- Υπάρχει βελτίωση στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσω της Δραματικής Τέχνης;
- Εντοπίζεται κάποια αύξηση στα συναισθήματα αυτοελέγχου και διαχείρισης του εαυτού και των άλλων;
- Με ποιους τρόπους καταφέρνει η Δραματική Τέχνη να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση στα παιδιά;
- Παρατηρούνται κάποια εμπόδια στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσω της Δραματικής Τέχνης;

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

- Μηδενική υπόθεση: Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δε θα συμβάλλει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών Δ΄ Δημοτικού.
- Εναλλακτικές υποθέσεις: Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση θα συμβάλλει θετικά στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών Δ΄ Δημοτικού. Τα προγράμματα παρέμβασης Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση θα επιδράσουν θετικά και στη σχέση των μαθητών μεταξύ τους.

Στην έρευνα, η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η Δραματική Τέχνη και η εξαρτημένη είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε παιδιά Δ΄ Δημοτικού.

3.4.Ερευνητική μέθοδος

Ο στόχος μιας έρευνας δεν περιορίζεται μονάχα στην παρατήρηση και κατανόηση του κόσμου που μας περιβάλλει, αλλά εκτείνεται και στην αναγκαιότητα επέμβασης και αλλαγής του (Cohen, Manion, 1997 & Morrison, 2004). Η μεθοδολογία η οποία ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα είναι αυτή της έρευνας δράσης, μια επιλογή οι πρακτικές της οποίας μπορούν να εφαρμοστούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Σε μια έρευνα δράσης ο ερευνητής αναλαμβάνει το έργο της ενασχόλησης με ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, το οποίο και έχει τον ρόλο να βελτιώσει. Η συγκεκριμένη μορφή έρευνας είναι αρκετά συχνή στη χρήση της, διότι επικεντρώνεται στην επίλυση διάφορων προβλημάτων τα οποία και τίθενται στο επίκεντρο ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων, που λαμβάνοντας μέρος στη διαδικασία αυτή, καλλιεργούν πολλές πτυχές του εαυτού τους, βελτιώνοντας και μεταστρέφοντας τον τρόπο σκέψης τους (Patton, 1990). Βασικό γνώρισμα της πρακτικής αυτής αποτελεί μια κυκλική μορφή διαδικασίας υλοποίησης των έργων, όπου οι συμμετέχοντες σε κάθε έργο που έχουν να αναλάβουν, πρέπει να μπουν στη διαδικασία κατανόησης μιας συγκεκριμένης κατάστασης, αλλαγής των προσωπικών τους σκέψεων και αντιδράσεων, επιτυγχάνοντας τελικά την ατομική βελτίωση και αλλαγή. Στη διαδικασία αυτή, το κάθε έργο με κυκλική μορφή οδηγεί στο επόμενο, για την περάτωση του οποίου τα παιδιά καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τον αρχικό τους προσανατολισμό, ακολουθώντας νέα μονοπάτια στη σκέψη τους και στα συναισθήματά τους, αναπτύσσοντας παράλληλα την κριτική τους ικανότητα, απαραίτητη για τέτοιου είδους μεταστροφές, ερχόμενα όλο και πιο κοντά με τον εαυτό τους και με τους άλλους, σε ζωντανό χρόνο (Patton, 1990). Στην παρούσα εργασία, οι δέκα παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης, δημιουργήθηκαν και διαμορφώθηκαν κατά τη διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Ωστόσο, υπήρχε ένα αρχικό πλάνο που αφορούσε στον προσδιορισμό του βασικού σκοπού των παρεμβάσεων αλλά και στις θεματικές ενότητες αυτών. Για να εξασφαλιστεί η σύμφωνη γνώμη των άμεσα εμπλεκόμενων στη διαδικασία αλλά και όσων είχαν την ευθύνη των παιδιών, σκόπιμη υπήρξε ενημέρωση τόσο του διευθυντή και του δασκάλου, όσο και των γονιών και των ίδιων των παιδιών (Cohen & Manion, 1997).

3.5.Δείγμα Έρευνας

Ένα από τα πιο βασικά μέρη του σχεδιασμού έρευνας είναι το δείγμα της έρευνας επειδή επηρεάζει τα δεδομένα και τα συμπεράσματά της. Στη συγκεκριμένη έρευνα το

δείγμα που επιλέχθηκε ήταν 32 μαθητές Δ΄τάξης και το περιβάλλον μελέτης ήταν τα δύο δημοτικά σχολεία που εργαζόταν η ερευνήτρια, στην Αργολίδα. Στα συγκεκριμένα σχολεία υπήρχε από ένα τμήμα μαθητών που φοιτούσε στη Δ΄τάξη. Το φύλο των συμμετεχόντων ήταν αγόρια και κορίτσια. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 10 κορίτσια και 7 αγόρια ενώ η ομάδα ελέγχου από 7 αγόρια και 8 κορίτσια.

3.6.Υλοποίηση έρευνας

Η χρονική περίοδος υλοποίησης του προγράμματος κάλυψε τους μήνες Νοέμβριο με Ιανουάριο, ενώ οι πρώτες εβδομάδες του Νοεμβρίου αξιοποιήθηκαν ώστε να πραγματοποιηθεί η κατάλληλη γνωριμία και προετοιμασία της τάξης καθώς και η εξοικείωση με τα συναισθήματα και την όλη διαδικασία. Το πρόγραμμα περιλάμβανε δέκα παρεμβάσεις, που πραγματοποιήθηκαν μέσα στην τάξη με διάρκεια κάθε φορά 80 λεπτών. Οι ομάδες αποτελούνταν από αγόρια και κορίτσια, στα οποία η επαφή με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης ήταν γι' αυτά ένα πρωτόγνωρο και ιδιαίτερο ταξίδι.

3.7.Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Για την επιτυχή και ασφαλή ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά μέσα για τη συλλογή των δεδομένων. Στην παρούσα έρευνα τα ποσοτικά εργαλεία αφορούν στη χρήση του ερωτηματολογίου Trait Emotional Intelligence Questionnaire, Child Short Form» (TEIQue-CSF) (Mavroveli et al, 2008).

3.8.Περιγραφή ερωτηματολογίου

Το 2006 οι Petrides και Furnham έφτιαξαν το ερωτηματολόγιο Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF-30) με σκοπό να μετρήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Πρόκειται ουσιαστικά για τη σύντομη μορφή του ερωτηματολογίου Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue), το οποίο δημιουργήθηκε από τους ίδιους. Το TEIQue-SF αποτελείται συνολικά από 30 ερωτήσεις που σχετίζονται με το πώς αντιλαμβάνεται κανείς τη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε προτάσεις σχετικά με τον βαθμό στον οποίο συμφωνούν ή διαφωνούν με αυτές μέσα από μία 7-βαθμη κλίμακα Likert, η οποία κυμαίνεται από «Διαφωνώ απόλυτα» έως και «Συμφωνώ απόλυτα». Το σκορ του κάθε συμμετέχοντος εξαρτάται από τι έχει απαντήσει σε κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της σύντομης μορφής του TEIQue παραμένει σε αρκετά υψηλά επίπεδα (Cooper & Petrides, 2010; Petrides & Furnham, 2006).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως συστατικού της προσωπικότητας (trait EI) των παιδιών, η ελληνική σύντομη εκδοχή του Ερωτηματολογίου Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Short Form, TEIQ-CSF, (Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει δημιουργηθεί για παιδιά ηλικίας από 8-12 χρονών και αποτελείται από 36 ερωτήσεις. Οι απαντήσεις αξιολογούνται με τη βοήθεια πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1=διαφωνώ απόλυτα έως 5=συμφωνώ απόλυτα). Κατά τη βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου κάποιες ερωτήσεις παίρνουν αντίστροφες τιμές (3, 6, 9, 12, 13, 15, 18, 21, 23, 24, 27, 29, 30, 33, 34, 35). Ο συνολικός βαθμός στο ερωτηματολόγιο προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων στις 36 ερωτήσεις (μέγιστος δυνατός βαθμός: 180, ελάχιστος δυνατός βαθμός: 36). Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν πριν και μετά τις παρεμβάσεις από την πειραματική ομάδα.

3.9.Οργάνωση παρεμβάσεων

Για τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων σημαντικό ρόλο έπαιξε η ηλικία των παιδιών. Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα που σχεδιάστηκαν απευθύνονταν σε παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας. Η μέση παιδική ηλικία αποτελεί για τον άνθρωπο μια ξεχωριστή περίοδο στην οποία καλλιεργούνται πολλές από τις γνωστικές λειτουργίες του. Σύμφωνα με τον Piaget, εμφανίζεται ένας νέος τρόπος σκέψης που ονομάζεται «στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων» (Piaget, 1983). Αποτελεί τη φάση της μετάβασης από το «προ-λογικό στάδιο» στη «λογική σκέψη των ενηλίκων» και αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία γίνονται όλες οι ψυχολογικές και κοινωνικές αλλαγές σε αυτής της ηλικίας. Η δεύτερη ικανότητα που εμφανίζεται κατά το δεύτερο μισό της μέσης παιδικής ηλικίας είναι αυτή της «λογικής ταξινόμησης», με βάση την οποία, τα παιδιά, κατακτούν το επίπεδο εκείνο της σκέψης που τους επιτρέπει να ταξινομήσουν τα αντικείμενα σε δύο διαφορετικές κατηγορίες, κατανοώντας ότι μπορούν να ανήκουν ταυτόχρονα και σε μία γενική κατηγορία και σε μια υποκατηγορία της (Keil, 1992). Η τρίτη, τέλος, ικανότητα που εντοπίζεται κατά τη φάση της μέσης παιδικής ηλικίας είναι αυτή της βελτίωσης της μνήμης. Καθώς υπάρχει η βιολογική ωρίμανση, αυξάνεται παράλληλα και το πλήθος των στοιχείων που μπορεί να κρατήσουν τα παιδιά στη μνήμη. Τα παιδιά, δηλαδή, διαθέτουν πλέον ένα σημαντικό απόθεμα πληροφοριών και μπορούν έτσι να διασυνδέουν την προϋπάρχουσα γνώση με την νεοαποκτηθείσα και να την ταξινομήσουν καλύτερα (Piaget, 1983). Τέλος στις ηλικίες

αυτές πραγματοποιείται ένα είδος «αναστοχασμού» πάνω στον τρόπο σκέψης του παιδιού, αυτό που γνωρίζουμε όλοι σαν «μεταγνωστική ικανότητα».

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι πριν την έναρξη των παρεμβάσεων προηγήθηκαν δραστηριότητες-παιχνίδια γνωριμίας ώστε να «σπάσει» η αμηχανία που υπήρξε. (Τα παιδιά σε κύκλο συστήνονταν και στη συνέχεια ο καθένας ανέφερε το αγαπημένο του χρώμα και φαγητό. Άλλες φορές έλεγαν το όνομά τους με έναν ρυθμό που συνοδευόταν από κίνηση χεριών-ποδιών.)

3.10.Παρεμβάσεις

<u>1^η παρέμβαση:</u> Η παλέτα των συναισθημάτων	
Διάρκεια	80 λεπτά
Θέμα	Τα συναισθήματα-Η αξία της Αγάπης
Βασικό ερώτημα	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Γνωρίζουμε τα συναισθήματά μας;
Επιμέρους ερωτήματα	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ποια είναι τα συναισθήματα που νιώθουμε; ✓ Πώς τα αναγνωρίζουμε; ✓ Τα αποδεχόμαστε εύκολα; ✓ Με ποιους τρόπους τα διαχειριζόμαστε;
Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματά τους. ➤ Να μάθουν να διαχειρίζονται τα θετικά αλλά κυρίως τα αρνητικά συναισθήματα. ➤ Να κατανοήσουν ότι όλα τα συναισθήματα είναι φυσιολογικά και να σκέφτονται με θετικά συναισθήματα απέναντι στους άλλους. ➤ Να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, αυτοεκτίμηση και να μάθουν να αποδέχονται την πραγματικότητα.
Προκείμενο	<p>Μια φορά κι έναν καιρό, υπήρχε ένα νησί στο οποίο ζούσαν όλα τα Συναισθήματα. Εκεί ζούσαν η Ευτυχία, η Λύπη, η Γνώση, η Αγάπη και όλα τα άλλα συναισθήματα. Μια μέρα έμαθαν ότι το νησί τους θα βούλιαζε και έτσι όλοι επισκεύασαν τις βάρκες τους και άρχισαν να φεύγουν. Η Αγάπη ήταν η μόνη που έμεινε πίσω. Ήθελε να αντέξει μέχρι την τελευταία στιγμή. Όταν το νησί άρχισε να βυθίζεται, η Αγάπη αποφάσισε να ζητήσει βοήθεια. Βλέπει την Κακία που περνούσε με μια λαμπερή θαλαμηγό.</p> <p>Η Αγάπη τη ρωτάει: «Κακία μπορείς να με πάρεις μαζί σου;»</p> <p>«Όχι, δεν μπορώ» απάντησε η Κακία. «Έχω τα υπάρχοντά μου μέσα και δεν υπάρχει χώρος για σένα».</p>
Ρόλοι για τους συμμετέχοντες	Αγάπη, Λύπη, Αλαζονεία, Κακία, Ευτυχία, Γνώση

Ρόλος εμπυχωτή	Δάσκαλος σε ρόλο: Χρόνος , Συντονισμός της δράσης- Αφήγηση
	Σχέδιο Παρέμβασης
A. Εισαγωγή	<p>Αφήγηση: Οι μαθητές διαμορφώνουν ελεύθερα εικόνες και σκηνές, σύμφωνα με ό,τι ακούν από τον Αφηγητή-Εμπυχωτή. Καθένας μορφοποιεί μέσα του έναν ρόλο, αισθάνεται ότι εκπροσωπεί ένα συναίσθημα: «Μια φορά κι έναν καιρό, υπήρχε ένα νησί στο οποίο ζούσαν όλα τα Συναισθήματα. Εκεί ζούσαν η Ευτυχία, η Λύπη, η Γνώση, η Αγάπη και όλα τα άλλα συναισθήματα. Μια μέρα έμαθαν ότι το νησί τους θα βούλιαζε και έτσι όλοι επισκέυασαν τις βάρκες τους και άρχισαν να φεύγουν. Η Αγάπη ήταν η μόνη που έμεινε πίσω. Ήθελε να αντέξει μέχρι την τελευταία στιγμή. Όταν το νησί άρχισε να βυθίζεται, η Αγάπη αποφάσισε να ζητήσει βοήθεια. Βλέπει την Κακία που περνούσε με μια λαμπερή θαλαμηγό. Η Αγάπη τη ρωτάει: «Κακία, μπορείς να με πάρεις μαζί σου;» «Όχι, δεν μπορώ» απάντησε. «Έχω τα υπάρχοντά μου μέσα και δεν υπάρχει χώρος για σένα».</p>
	<p>Πάγωμα: -Ποιος-α θέλει να είναι η Αγάπη; Αν τα παιδιά που θέλουν να κάνουν την Αγάπη είναι παραπάνω από δύο θα περιφέρονται ελεύθερα στον χώρο. Θα κρατάνε από ένα σκήπτρο στο χέρι το οποίο θα περιφέρεται από χέρι σε χέρι. Αυτό θα είναι ένα αρκουδάκι. Όταν η εμπυχωτήρια θα πει ΣΤΟΠ θα παγώσουν.</p>
B. Ανάπτυξη	<p>Παγωμένες εικόνες: Σε ομάδες οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν από μία παγωμένη εικόνα με θέμα:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Τα Συναισθήματα μαθαίνουν πως το νησί τους βουλιάζει. - Τα Συναισθήματα φεύγουν με τις βάρκες. - Η Αγάπη μένει τελευταία και ζητά βοήθεια. - Η Κακία αρνείται να βοηθήσει. <p>Η στάση του ρόλου: Οι συμμετέχοντες σε ρόλο γλύπτη διαμορφώνουν τη στάση, την έκφραση και τη μορφή της Αγάπης. Οι συμμετέχοντες που έχουν τον ρόλο της Αγάπης υπακούνε και παγώνουν.</p> <p>Αφήγηση: Η Αγάπη τότε αποφάσισε να ζητήσει βοήθεια από την Αλαζονεία που επίσης περνούσε από μπροστά της σε ένα πανέμορφο σκάφος.</p>

	<p>«Σε παρακαλώ βοήθησέ με» είπε η Αγάπη.</p> <p>«Δεν μπορώ να σε βοηθήσω Αγάπη. Είσαι μούσκεμα και θα μου χαλάσεις το όμορφο σκάφος μου» της απάντησε η Αλαζονεία. Η Λύπη ήταν πιο πέρα και έτσι η Αγάπη αποφάσισε να ζητήσει από αυτή βοήθεια.</p> <p>«Λύπη άφησέ με να έρθω μαζί σου».</p> <p>«Ω Αγάπη, είμαι τόσο λυπημένη που θέλω να μείνω μόνη μου» είπε η Λύπη. Η Ευτυχία πέρασε μπροστά από την Αγάπη αλλά και αυτή δεν της έδωσε σημασία. Ήταν τόσο ευτυχισμένη, που ούτε καν άκουσε την Αγάπη να ζητά βοήθεια.</p> <p><u>Σκηνές:</u> Κάθε ομάδα συμμετεχόντων αποδίδει από μία αυτοσχέδια σκηνή με θέμα:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Η Αγάπη ζητά βοήθεια από την Αλαζονεία. - Η Λύπη αρνείται να βοηθήσει καθώς θέλει να μείνει μόνη. - Η Ευτυχία που προσπερνά την Αγάπη. - Η Αγάπη μένει μόνη της. <p><u>Αφήγηση:</u> Ξαφνικά ακούστηκε μια φωνή: «Αγάπη, έλα προς τα εδώ! Θα σε πάρω εγώ μαζί μου!».</p> <p>Ήταν ένας πολύ ηλικιωμένος κύριος που η Αγάπη δεν γνώριζε, αλλά ήταν γεμάτη από τέτοια ευγνωμοσύνη, που ξέχασε να ρωτήσει το όνομά του.</p> <p>Όταν έφτασαν στην στεριά ο κύριος έφυγε και πήγε στο δρόμο του.</p> <p>Η Αγάπη γνωρίζοντας πόσα χρωστούσε στον κύριο που τη βοήθησε, ρώτησε τη Γνώση:</p> <p>«Γνώση, ποιος με βοήθησε»;</p> <p>«Ο Χρόνος» της απάντησε η Γνώση.</p> <p>«Ο Χρόνος;» ρώτησε η Αγάπη. «Γιατί με βοήθησε ο Χρόνος;»</p> <p><u>Καυτή / ανακριτική καρτέλα:</u> Ο Χρόνος (ρόλος δασκάλου) φορώντας έναν μακρύ μανδύα κάθετα στην κεντρική θέση της σκηνής και τα Συναισθήματα τον ρωτούν γιατί ήταν ο μόνος που βοήθησε την Αγάπη.</p> <p><u>Φωνές στο κεφάλι της Αγάπης:</u> Τα παιδιά σε ομάδες καλούνται να ερμηνεύσουν και να συμπεράνουν γιατί ο χρόνος βοήθησε την Αγάπη να σωθεί.</p>
--	---

Γ. Κλείσιμο: Αναστοχασμός και Αξιολόγηση	Γραφή σε ρόλο: Γράψτε ένα γράμμα προς όλα τα Συναισθήματα. Τι θα τα ρωτούσατε; Θα θέλατε να μάθετε κάτι περισσότερο γι' αυτά; Συζήτηση και Αναστοχασμός: Η εμψυχώτρια έθεσε το εξής ερώτημα προς συζήτηση: Τι σας άρεσε περισσότερο από το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα;
---	--

<u>2^η παρέμβαση:</u> Το δέντρο που έδινε (βασισμένο στο βιβλίο του Σελ Σιλβερστάιν)	
Διάρκεια	80 λεπτά
Θέμα	Η αξία της προσφοράς
Βασικά ερωτήματα	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Μπορεί κανείς να προσφέρει χωρίς ανταλλάγματα; ➤ Πόσο σημαντική είναι η ανιδιοτελής αγάπη
Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και να διδαχθούν ότι η προσφορά χωρίς αντάλλαγμα, η αγάπη, η γενναιοδωρία και η ανιδιοτέλεια είναι ανεκτίμητες αξίες. ✓ Να κατανοήσουν ότι η ματαιοδοξία και η ανικανοποίητη επιθυμία για περισσότερα δεν οδηγούν πουθενά ούτε γεμίζουν την καρδιά μας με χαρά. ✓ Να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν μέσα από τις τεχνικές Δραματικής Τέχνης δεξιότητες ζωής όπως: η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, ο αυτοσεβασμός, η επικοινωνία.
Προκείμενο	Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια μηλιά και αγαπούσε ένα αγοράκι. Κάθε μέρα το αγοράκι πήγαινε και μάζευε τα φύλλα της και τα έπλεκε στεφάνι και έπαιζε τον βασιλιά του δάσους. Σκαρφάλωνε στον κορμό της, έκανε κούνια στα κλαδιά της και έτρωγε μήλα. Παίζανε και κρυφτό και όταν το αγόρι κουραζόταν, αποκοιμιόταν στον ίσκιο της. Το αγόρι αγαπούσε τη μηλιά πάρα πολύ και η μηλιά ήταν ευτυχισμένη.
Ρόλοι για τους συμμετέχοντες	Μηλιά, Αγόρι (Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια και ανά 2 παίρνουν τους ρόλους: μηλιά-αγόρι)

Ρόλος εμπυχωτή	<u>Δάσκαλος σε ρόλο:</u> Συντονισμός της δράσης- Αφήγηση
	Σχέδιο Παρέμβασης
A. Εισαγωγή	<p><u>Αφήγηση:</u> Μα πέρασαν τα χρόνια και το αγόρι μεγάλωσε. Τότε μια μέρα το αγόρι πήγε στη μηλιά κι η μηλιά είπε:</p> <p>-Έλα αγόρι, έλα να σκαρφαλώσεις στον κορμό μου και να κάνεις κούνια στα κλαδιά μου, να φας μήλα και να παίζεις στον ίσκιο μου από κάτω και να'σαι ευτυχισμένο.</p> <p>-Είμαι μεγάλος πια για να σκαρφαλώνω και να παίζω, είπε το αγόρι. Θέλω ν'αγοράσω πράγματα και να καλοπεράσω. Θέλω λεφτά. Μπορείς να μου δώσεις λεφτά;</p> <p>-Λυπάμαι, είπε η μηλιά, μα εγώ δεν έχω λεφτά. Έχω μονάχα φύλλα και μήλα. Πάρε τα μήλα μου, αγόρι, και πουλήσέ τα στην πόλη. Έτσι θα 'χεις λεφτά και θα'σαι ευτυχισμένο.</p> <p>Και τότε το αγόρι σκαρφάλωσε στη μηλιά, μάζεψε τα μήλα της και τα πήρε μαζί του. Κι η μηλιά ήταν ευτυχισμένη. Μα το αγόρι έκανε πολύ καιρό να ξαναφανεί... και η μηλιά ήταν λυπημένη.</p>
B. Ανάπτυξη	<p><u>Παγωμένες εικόνες:</u> Σε ομάδες οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν από μία παγωμένη εικόνα με θέμα:</p> <p>Τα παιχνίδια του αγοριού με τη μηλιά.</p> <p>Η αγάπη της μηλιάς και του παιδιού.</p> <p>Η μηλιά προσφέρει τα μήλα της.</p> <p>Η μηλιά είναι λυπημένη.</p> <p><u>Αφήγηση:</u> Ωσπου μια μέρα το αγόρι ξαναγύρισε κι η μηλιά τρεμούλιασε απ'τη χαρά της κι είπε:</p> <p>-Έλα αγόρι, έλα να σκαρφαλώσεις στον κορμό μου και να κάνεις κούνια στα κλαδιά μου και να'σαι ευτυχισμένο.</p> <p>-Δεν έχω πια χρόνο να σκαρφαλώνω. Θέλω ένα σπίτι που να δίνει ζεστασιά. Θέλω γυναίκα και παιδιά, και γι'αυτό χρειάζομαι ένα σπίτι. Μπορείς να μου δώσεις ένα σπίτι;</p> <p>-Εγώ δεν έχω σπίτι. Σπίτι μου είναι το δάσος, μα μπορείς να κόψεις τα κλαδιά μου και να χτίσεις ένα σπίτι. Τότε θα'σαι ευτυχισμένο.</p>

Κι έτσι το αγόρι έκοψε τα κλαδιά της και τα πήρε μαζί του για να χτίσει το σπίτι του. Κι η μηλιά ήταν ευτυχισμένη. Μα το αγόρι έκανε πολύ καιρό να ξαναφανεί. Κι όταν γύρισε η μηλιά ήταν τόσο ευτυχισμένη που ούτε να μιλήσει καλά, καλά δεν μπορούσε.

-Έλα, αγόρι, έλα να παίζεις.

-Είμαι πια πολύ γέρος και πολύ λυπημένος για να παίζω. Θέλω μια βάρκα να με πάρει μακριά. Μπορείς να μου δώσεις μια βάρκα;

-Κόψε τον κορμό μου και φτιάξε μια βάρκα. Έτσι θα μπορέσεις να φύγεις μακριά... και να'σαι ευτυχισμένο.

Και τότε το αγόρι έκοψε τον κορμό της έφτιαξε μια βάρκα κι έφυγε μακριά.

Κι η μηλιά ήταν ευτυχισμένη... μα όχι πραγματικά. Κι ύστερα από πολύ καιρό το αγόρι ξαναγύρισε.

-Λυπάμαι, αγόρι, μα δε μου απόμεινε τίποτα πια για να σου δώσω... Δεν έχω μήλα.

-Τα δόντια μου δεν είναι πια για μήλα.

-Δεν έχω κλαδιά. Δεν μπορείς να κάνεις κούνια...

-Είμαι πολύ γέρος πια για να κάνω κούνια.

-Δεν έχω κορμό. Δεν μπορείς να σκαρφαλώσεις..

-Είμαι πολύ κουρασμένος πια για να σκαρφαλώνω.

-Λυπάμαι... Μακάρι να μπορούσα να σου δώσω κάτι... μα δε μου απόμεινε τίποτα πια. Δεν είμαι παρά ένα γέρικο κούτσουρο. Λυπάμαι...

-Δε θέλω και πολλά τώρα πια, μονάχα ένα ήσυχο μέρος να κάτσω και να ξαποστάσω. Είμαι πολύ κουρασμένος.

-Τότε, ένα γέρικο κούτσουρο είναι ό,τι πρέπει να κάτσεις και να ξαποστάσεις.

Έλα, αγόρι, κάτσε. Κάτσε και ξεκουράσου.

Και το αγόρι έκατσε και ξεκουράστηκε. Κι η μηλιά ήταν ευτυχισμένη.

Ρόλος στο πάτωμα: Αποτυπώνουν τα παιδιά το περίγραμμα του αγοριού σε ένα χαρτόνι και συμπληρώνουν στο εσωτερικό όλα τα συναισθήματα που νιώθει το αγόρι. Το ίδιο κάνουν και για τη μηλιά.

Γλυπτά: Τα παιδιά φτιάχνουν διάφορα γλυπτά του αγοριού, αναπαριστώντας τη συναισθηματική κατάσταση του αγοριού κάθε φορά που συναντιέται με το δέντρο. Κάθε φορά, ένα παιδί γίνεται ο ηθοποιός και ένα άλλο παιδί ο

	<p>Γλύπτης, που διαμορφώνει το σώμα και τις εκφράσεις του προσώπου του ηθοποιού.</p> <p>Φωνές στο κεφάλι της αγοριού: Τα παιδιά σε ομάδες καλούνται να ερμηνεύσουν και να συμπεράνουν γιατί η μηλιά βοηθούσε πάντα το αγόρι.</p>
<p>Γ. Κλείσιμο: Αναστοχασμός και Αξιολόγηση</p>	<p>Γραφή σε ρόλο: Γράψτε ένα γράμμα προς τη μηλιά. Τι θα τη ρωτούσατε; Θα θέλατε να μάθετε κάτι περισσότερο γι' αυτή;</p> <p>Συζήτηση και Αναστοχασμός: Η εμπυχώτρια έθεσε τα εξής ερωτήματα προς συζήτηση: Μήπως η μηλιά σας θυμίζει κάποιον; Τι σας άρεσε περισσότερο από το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα;</p>

<u>3^η παρέμβαση:</u>	
Το ταξίδι ενός παιδιού-πρόσφυγα	
Διάρκεια	80 λεπτά
Θέμα	Οι πρόσφυγες-Ένταξη στην ομάδα-Αποδοχή διαφορετικότητας
Βασικό ερώτημα	➤ Ποιοι είναι πρόσφυγες;
Επιμέρους ερωτήματα	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ποια είναι τα συναισθήματα που νιώθουν οι πρόσφυγες φεύγοντας από την πατρίδα τους; ✓ Πώς τους αντιμετωπίζουν οι άλλοι άνθρωποι; ✓ Μπορεί η πολιτεία να τους στηρίξει;
Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση για την κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι πρόσφυγες. ✓ Να κατανοήσουν για ποιους λόγους φεύγουν οι πρόσφυγες από τη χώρα τους. ✓ Να αναπτύξουν δεξιότητες για τη στήριξη και την αποδοχή των προσφύγων. ✓ Να «αγκαλιάσουν» τους μαθητές που προέρχονται από άλλη χώρα και είναι πρόσφυγες και να τους εντάξουν στην ομάδα.
Προκείμενο	<p>Παρακολουθήσαμε ένα βίντεο με τίτλο <i>Ειρήνη: Η ιστορία ενός παιδιού-πρόσφυγα</i> και διαβάσαμε και την αντίστοιχη ιστορία, από το βιβλίο Karlinchen της Annegert Fuch Shuber. Η Ειρήνη είναι ένα μικρό κορίτσι που αναγκάζεται να εγκαταλείψει το σπίτι του, να ταξιδέψει σε διάφορες φανταστικές χώρες (τη Χώρα των Πετροφάγων, τη Χώρα των Χρωματιστών Ουρών, τη Χώρα των Μουτζουρωμένων</p>

	Κορακιών, τη Χώρα των Αχόρταγων, τη Χώρα των Πολύ Φτωχών) και δοκιμάζεται από την ανασφάλεια και την απόρριψη, μέχρι να βρει ζεστασιά, αποδοχή, προστασία και αγάπη σε ένα νέο σπιτικό, στη Χώρα του Καλόκαρδου.
Ρόλοι για τους συμμετέχοντες	Ειρήνη, κάτοικοι των φανταστικών χωρών, Καλόκαρδος
Ρόλος εμπυχωτή	Συντονισμός της αφήγησης
	Σχέδιο Παρέμβασης
A. Εισαγωγή	<p><u>Αφήγηση:</u> Η Ειρήνη, βλέποντας τις φλόγες να πέφτουν από τον ουρανό, έφυγε μακριά. Ήταν πεινασμένη. Κανένας δεν ενδιαφερόταν για ένα παιδί που ήταν μόνο του και τρομαγμένο. Η Ειρήνη έτρεχε και έτρεχε και δεν σταμάτησε μέχρι που έφτασε σ' ένα ήσυχο, ειρηνικό χωριό. Δύο άνθρωποι κάθονταν σ' ένα παγκάκι μπροστά από ένα σπίτι, λιάζονταν στο ζεστό ήλιο, μιλούσαν αδιάκοπα και φαίνονταν ευχαριστημένοι. Η Ειρήνη ήταν μόνη και πεινασμένη. Ρώτησε αν θα μπορούσε να ζήσει εκεί, στο χωριό. Και μήπως είχαν ένα κομματάκι ψωμί ή κάτι άλλο που θα μπορούσε να φάει. «Αυτό είναι ανεπίτρεπτο», είπε ένας από τους χωρικούς. «Ένα παιδί να περιφέρεται και να ζητιανεύει φαγητό! Κάποιος πρέπει να κάνει κάτι γι' αυτό! Η θέση της είναι στο ορφανοτροφείο!» Τότε κάλεσαν την αστυνομία για να πιάσει την Ειρήνη.</p> <p><u>Σκέψεις στο μυαλό:</u> -Γιατί πιστεύετε ότι έφυγε η Ειρήνη από τον τόπο της;</p> <p>- Ποια συναισθήματα έχει;</p> <p>- Πώς αντιδρά η Ειρήνη; Ποιες σκέψεις περνούν από το μυαλό της...</p> <p><u>Τεχνικής της ιδεοθύελλας:</u> Σε ένα χαρτί του μέτρου που είναι απλωμένο στο πάτωμα αξιοποιείται η τεχνική της ιδεοθύελλας για τη λέξη πρόσφυγας. Τα παιδιά σημειώνουν τις ιδέες τους.</p> <p><u>Αυτοσχεδιασμός:</u> Ο εμπυχωτής επιλέγει κάποιο από τα παιδιά να αναλάβει τον ρόλο της Ειρήνης. Η ηρωίδα της ιστορίας μας επισκέπτεται διαφορετικές χώρες ζητώντας στέγη, τροφή και προσπαθεί να ικανοποιήσει τις βασικές ανάγκες της.</p>

B. Ανάπτυξη

Αφήγηση: Τελικά επικράτησε στη σκέψη της η ιδέα να φύγει μακριά. Έφθασε σ' ένα δάσος. Εκεί βρήκε μερικά βατόμουρα, τα έφαγε και έτσι ένιωσε λιγότερο πεινασμένη. Πάνω σε κάποια χόρτα έκανε ένα μαλακό, ζεστό κρεβάτι. Όμως πεινούσε ακόμη, και οι θόρυβοι της νύχτας την έκαναν να φοβάται. Όχι, δεν μπορούσε να μείνει εκεί για πάντα, ολομόναχη. Η Ειρήνη άρχισε να περιπλανιέται πάλι στο δάσος και ακολουθώντας την όσφρησή της έφτασε στην άλλη πλευρά του. Εκεί μπήκε **στη χώρα των Πετροφάγων**. Ήταν πολύ φιλικοί και έδωσαν στην Ειρήνη να φάει μία χούφτα πέτρες.

Παγωμένες εικόνες:

Η Ειρήνη δεν μπορεί να τις φάει.

Τότε οι Πετροφάγοι θύμωσαν.

Αφήγηση: «Δεν σου κάνει ο τόπος μας; Αν δεν τρως ό,τι σου δίνουμε, τότε καλύτερα να φύγεις!» Τότε η Ειρήνη σκέφτηκε λυπημένη: «Δεν με συμπαθούν γιατί είμαι ξένη και διαφορετική από αυτούς». Και αυτό ήταν αλήθεια. Οι Πετροφάγοι εξαφανίστηκαν και την άφησαν μόνη της. Η Ειρήνη συνέχισε την περιπλάνησή της. Διέσχισε ξανά ένα τεράστιο, σκοτεινό δάσος. Μπροστά της ήταν η χώρα με τις **Μεταξωτές Ουρές**. «Καλώς ήρθες! Καλώς ήρθες!» της φώναζαν και τη ρώτησαν τι θέλει από τον τόπο τους. «Ω, μόνο ένα μικρό κομματάκι ψωμί και μια ζεστή γωνιά να κοιμηθώ», είπε η Ειρήνη. «Αυτό μπορείς να το έχεις», τιτίβισαν οι Μεταξωτές Ουρές. Ωστόσο, μία απ' αυτές, που στεκόταν πίσω από την Ειρήνη, είπε τρομαγμένα: «Δεν έχει ουρά!!!».

Σκηνές: Τι της είπαν οι Ουρές;

Αφήγηση: «Μα αυτό δεν έχει σημασία», προσπάθησε να τους καθησυχάσει η Ειρήνη. «Μπορώ να κρεμάσω μία γύρω από τη μέση μου ή να καρφιστώσω μία με παραμάννα». «Όχι, όχι αυτό δεν φθάνει», φώναζαν οι Μεταξωτές Ουρές τρομοκρατημένες. «Μόνο οι Μεταξωτές Ουρές επιτρέπεται να ζουν σ' αυτή τη χώρα». Η Ειρήνη παρακάλεσε, ικέτευσε, αλλά χωρίς αποτέλεσμα. Σκέφτηκε στεναχωρημένη, «Δεν με βοηθάνε γιατί είμαι ξένη και διαφορετική απ' αυτές».

Ξαναπήρε τον δρόμο της και όταν έφθασε στην άκρη του δάσους, μπήκε στη χώρα **των Μουτζουρωμένων Κορακιών**. Εδώ την υποδέχθηκαν θερμά. Ένα Κοράκι τής πρόσφερε μία μαλακή φωλιά πάνω, ψηλά σ' ένα γυμνό δέντρο και ένα ψόφιο ποντίκι για να φάει. Το ποντίκι είχε αρχίσει ήδη να μυρίζει, πράγμα που το έκανε ιδιαίτερα λαχταριστό για τα κοράκια. Αλλά η Ειρήνη δεν ήθελε να φάει το ποντίκι. Η ιδέα και μόνο έκανε το στομάχι της να ανακατεύεται. Και δεν μπορούσε να ανέβει στο δέντρο, γιατί ήταν πολύ ψηλό. «Πρέπει να πετάξεις πάνω, ψηλά», τη συμβούλεψαν τα Μουτζουρωμένα Κοράκια. Αλλά η Ειρήνη δεν μπορούσε να πετάξει. «Δεν υπάρχει τίποτε άλλο εδώ», είπαν λυπημένα τα Μουτζουρωμένα Κοράκια. Έτσι η Ειρήνη προσπαθεί να συνεννοηθεί με τα κοράκια που μιλούν κορακίστικα. Δεν της έμενε τίποτε άλλο να κάνει από το να συνεχίσει να περπατάει. Στο τέλος του δάσους μπήκε στη **χώρα των Αχόρταγων**. Ήταν πλούσιοι, ζούσαν σε μεγάλα, άνετα σπίτια και πάντα είχαν αρκετό φαγητό. Ό,τι τους περίσσευε το πετούσαν. Ακόμα και τα ζώακια τους απολάμβαναν το καλύτερο φαγητό. Όταν οι άνθρωποι συναντιόνταν στον δρόμο, αγκαλιάζονταν και αντάλλασσαν φιλιά, ένα σε κάθε μάγουλο. Αλλά κανένας δεν αγκάλιασε την Ειρήνη, παρόλο που η πείνα της και η μοναξιά της ήταν ολοφάνερη.

Δυναμικές εικόνες

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και δημιουργούν τις χώρες που επισκέφθηκε η Ειρήνη. Χρησιμοποιούν υλικά, προσθέτουν ήχους και κίνηση και με αυτόν τον τρόπο είναι σαν να βλέπουμε μπροστά μας αυτές τις χώρες.

Ρόλος στον τοίχο: Δημιουργείται σε χαρτί του μέτρου το περίγραμμα της Ειρήνης και μέσα οι Αχόρταγοι γράφουν τι σκέφτονται για την Ειρήνη.

Αφήγηση: Προχώρησε μέχρι την άκρη της πόλης, σε μια περιοχή πίσω από μεγάλα εργοστάσια και σκουπιδοτοπους. Εκεί **φτωχοί άνθρωποι** ζούσαν σε παράγκες. «Φύγε!» φώναζαν όταν είδαν ένα ξένο παιδί. «Δεν σε χρειαζόμαστε εδώ. Εάν μαζευτούμε πολλοί φτωχοί εδώ, δεν θα υπάρχει ούτε αρκετό φαγητό ούτε και χώρος για να μείνουμε».

	<p>«Πρέπει να καταλάβεις». Η Ειρήνη κατάλαβε ότι δεν μπορούσε να ζήσει εκεί. Αλλά δεν ήξερε πλέον πού αλλού να πάει. Και σαν να μην έφταναν όλα αυτά, άρχισε και να βρέχει.</p>
	<p><u>Ανίχνευση σκέψης:</u> Στέκονται οι συμμετέχοντες πίσω και ακουμπάνε στον ώμο την Ειρήνη. Ζητάμε να μοιραστούν μεγαλόφωνα τη βαθύτερη σκέψη τους. Τι νιώθουν βλέποντας κι ακούγοντας την Ειρήνη; Θέλουν να μοιραστούν κάτι σχετικά με τον τρόπο ζωής της χώρας τους;</p> <p><u>Αφήγηση:</u> Η Ειρήνη απομακρύνθηκε από την πόλη και κατευθύνθηκε προς τα χωράφια. Ξαφνικά είδε ένα τεράστιο δέντρο. Στα κλαδιά του κάποιος είχε χτίσει ένα σπίτι από παλιά και άχρηστα πράγματα. Καθόταν στο παράθυρο, κοιτούσε έξω και έτρωγε ένα μεγάλο κομμάτι ψωμί με τυρί. «Γεια σου! Έλα πάνω να σου δώσω λίγο ψωμί με τυρί», της φώναξε. «Φαίνεσαι κουρασμένη και πεινασμένη. Κάθισε εδώ που είναι ζεστά και στεγνά». «Ποιος είσαι;» ρώτησε η Ειρήνη ξαφνιασμένη, κοιτάζοντας αυτό τον άντρα που ήταν ντυμένος αλλόκοτα με τόσο έντονα χρώματα όσο και το σπιτάκι του. «Είμαι ο κύριος Καλόκαρδος», απάντησε. «Α», είπε η Ειρήνη, που δεν είχε ξανακούσει αυτό το όνομα. «Έτσι δεν λέγονται όσοι είναι ευγενικοί με τους άλλους; Σας έψαχνα πολύ καιρό. Αν μου το επιτρέπατε, θα ήθελα να έρθω να μείνω εδώ με ασ και την οικογένειά σας». Κι έτσι, ο κύριος Καλόκαρδος άνοιξε το σπίτι του στην Ειρηνούλα, που έμεινε κοντά τους για πολύ καιρό.</p> <p><u>Δυναμική εικόνα:</u> Τα παιδιά σε ομάδες παρουσιάζουν την τελευταία εικόνα, τη συνάντηση του κύριου Καλόκαρδου με την Ειρήνη.</p> <p><u>Ρόλος στον τοίχο:</u> Ο εμπυχωτής σε χαρτί του μέτρου έχει σχεδιάσει το περίγραμμα της Ειρήνης. Ζητάει από τα παιδιά να γράψουν τι χρειάζεται η Ειρήνη για να είναι ευτυχισμένη.</p> <p><u>Ανακριτική καρτέλα:</u> Οι μαθητές ρωτάνε τον κύριο Καλόκαρδο για τα κίνητρό του να βοηθήσει την Ειρηνούλα.</p>
<p>Γ. Κλείσιμο: Αναστοχασμός και Αξιολόγηση</p>	<p><u>Συζήτηση:</u> Μπαίνουμε σε κύκλο, συζητάμε για τα συναισθήματα των παιδιών που βίωσαν την ιστορία μέσα από το θεατροπαιδαγωγικό αυτό πρόγραμμα και προτρέπουμε τους μαθητές να δώσει ο καθένας από</p>

	μια ευχή ώστε η ηρωίδα της ιστορίας να πραγματοποιήσει τα όνειρά της.
--	---

<u>4^η παρέμβαση:</u> Η πληγωμένη Ευριδίκη	
Διάρκεια	80 λεπτά
Θέμα	Η ενδοσχολική βία
Βασικό ερώτημα	➤ Τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός και πώς εκδηλώνεται;
Επιμέρους ερωτήματα	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ποιοι είναι οι θύτες; ✓ Ποιοι είναι τα θύματα; ✓ Ποιες είναι οι ψυχικές επιπτώσεις του bullying τόσο στα θύματα όσο και στους θύτες;
Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και να μάθουν να μη φοβούνται, να μιλάνε και να μην κλείνουν τα μάτια και τα αυτιά τους. ✓ Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης: Να είναι σε θέση να κατανοήσουν πώς αισθάνονται τα θύματα και να μην γίνουν ποτέ θύτες.
Προκείμενο	Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και η ερευνήτρια φέρνει στην ομάδα την persona doll-Ευριδίκη. Είναι μια νέα μαθήτρια, που έχει έρθει από την Αρμενία και είναι πολύ θλιμμένη. Παρατηρώντας τη έχει γρατζουνιές στα χέρια της και στα πόδια της. Ψιθυρίζει μόνο στην εμψυχώτρια το όνομά της και στη συνέχεια μιλάει για την ιστορία της: Είναι θύμα ενδοσχολικής βίας. Κάποιοι από τους συμμαθητές της δεν την αποδέχονται, τη χτυπούν και της μιλάνε άσχημα.
Ρόλος εμψυχωτή	Συντονισμός της αφήγησης (Η persona doll ψιθυρίζει στην εμψυχώτρια την ιστορία, δε μιλά απευθείας στα παιδιά και η εμψυχώτρια με τη σειρά της αφηγείται στα παιδιά τι ακριβώς έχει συμβεί.)
	Σχέδιο Παρέμβασης
Α. Εισαγωγή	<u>Σκέψεις στο μυαλό:</u> -Γιατί πιστεύετε ότι η Ευριδίκη είναι θλιμμένη; - Ποια συναισθήματα έχει; - Ποιες σκέψεις περνούν από το μυαλό της;

	<p><u>Τεχνικής της ιδεοθύελλας:</u> Σε ένα χαρτί του μέτρου που είναι απλωμένο στο πάτωμα αξιοποιείται η τεχνική της ιδεοθύελλας για τη λέξη <i>ενδοσχολικός εκφοβισμός</i>. Τα παιδιά σημειώνουν τις ιδέες τους.</p> <p><u>Ρόλος στον τοίχο:</u> Δημιουργείται σε χαρτί του μέτρου το περίγραμμα της Ευριδίκης και μέσα τα παιδιά γράφουν τι σκέφτονται για αυτήν.</p>
Β. Ανάπτυξη	<p><u>Τεχνικής της ιδεοθύελλας:</u> Σε ένα χαρτί του μέτρου που είναι απλωμένο στο πάτωμα αξιοποιείται η τεχνική της ιδεοθύελλας για τις έννοιες: <i>λεκτική βία, σωματική βία και ψυχολογική βία</i>.</p> <p><u>Ρόλος εμπυρωτή:</u> Η εμπυρωτή ρωτάει τους μαθητές αν έχουν ποτέ νιώσει κάτι από τα παραπάνω ή αν έχουν βρεθεί ποτέ στη θέση της Ευριδίκης.</p> <p><u>Παγωμένες εικόνες:</u> Η Ευριδίκη είναι μόνη στο σχολείο και κλαίει. Η Ευριδίκη φοβάται και νιώθει απροστάτευτη. Η Ευριδίκη κρύβει τις γρατζουνιές της γιατί ντρέπεται.</p> <p><u>Ανίχνευση σκέψης:</u> Οι μαθητές ακουμπάνε στον ώμο την Ευριδίκη. Ζητάμε να μοιραστούν μεγαλόφωνα τη βαθύτερη σκέψη τους. Τι νιώθουν βλέποντας την Ευριδίκη κι ακούγοντας την ιστορία της;</p>
Γ. Κλείσιμο: Αναστοχασμός και Αξιολόγηση	<p><u>Συζήτηση:</u> Μπαίνουμε σε κύκλο και συζητάμε για τα συναισθήματα των παιδιών που βίωσαν την ιστορία μέσα από αυτή την παρέμβαση. Στη συνέχεια προτρέπουμε τους μαθητές να γράψουν σε ένα λευκό χαρτάκι από μια συμβουλή στην Ευριδίκη ώστε να την ενισχύσουν θετικά και να της τονίσουν ότι δεν είναι μόνη στο πρόβλημά της.</p>

<p><u>5^η παρέμβαση:</u> Η Λουλουδούπολη</p>	
Διάρκεια	80 λεπτά
Θέμα	Τα δικαιώματα των παιδιών
Βασικό ερώτημα	➤ Ποια είναι τα δικαιώματα των παιδιών;
Επιμέρους ερωτήματα	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Τι είναι το δικαίωμα; ✓ Γνωρίζουμε για τη Διεθνή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού;

Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Να ενημερωθούν για τα δικαιώματα μέσα από τη Διεθνή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Παιδιού. ✓ Να κατανοήσουν τον πολυπαραγοντικό χαρακτήρα των κοινωνικών-οικονομικών-πολιτισμικών προβλημάτων και τη σύνδεσή τους με την κατάσταση των παιδιών στον κόσμο. ✓ Να πληροφορηθούν για οργανισμούς, θεσμούς, φορείς υποστήριξης δικαιωμάτων. ✓ Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, ανοχή στο διαφορετικό, αυτοσεβασμό καθώς και σεβασμό στον άλλο. ✓ Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στις ομαδικές διεργασίες, στη συνεργασία, στην αλληλεγγύη.
Προκείμενο	<p>Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα μικρό χωριό, η Λουλουδούπολη. Οι κάτοικοι ζούσαν ειρηνικά με αγάπη μεταξύ τους. Τα παιδιά κάθε πρωί πήγαιναν στο σχολείο και οι γονείς στη δουλειά. Κάθε απόγευμα η Ειρήνη, η Χαρά, ο Λευτέρης, ο Ευτύχης και η Αγάπη μαζεύονταν στην πλατεία για να παίξουν κρυφτό, ποδόσφαιρο, κυνηγητό. Μερικές φορές μάλωναν, αλλά ήξεραν να συγχωρούν ο ένας τον άλλο. Τις περισσότερες φορές ήταν ευτυχισμένοι και χαρούμενοι. Χαρούμενοι γιατί είχαν κοντά τους και μια άλλη αγαπημένη τους φίλη, τη UNICEF. Η UNICEF ήταν ο φύλακας-άγγελος των παιδιών γιατί προστάτευε τα δικαιώματά τους.</p> <p><i>(Το παραμύθι αυτό έχει δημιουργηθεί από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς του 100ου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης.)</i></p>
Ρόλοι για τους συμμετέχοντες	Παιδιά, Κάτοικοι, UNICEF, παππούς Ροδαλός
Ρόλος εμπυχωτή	<p>Συντονισμός της αφήγησης</p> <p>Δασκάλα σε ρόλο: Αντιδικαιωματούλα</p>
	Σχέδιο Παρέμβασης
A. Εισαγωγή	<p>Οι συμμετέχοντες βηματίζουν σαν να βρίσκονται στο κέντρο του μικρού χωριού. Διαμορφώνουν ελεύθερα εικόνες και σκηνές, σύμφωνα με ό,τι ακούν από τον Αφηγητή-Εμπυχωτή. Σαν μουσικό χαλί παίζει το τραγούδι: <i>Επτά ποτάμια της Ελευθερίας Αρβανιτάκη</i>. Καθένας μορφοποιεί μέσα του έναν ρόλο, αισθάνεται ότι είναι ένα</p>

	<p>συγκεκριμένο άτομο: «Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα μικρό χωριό, η Λουλουδούπολη. Οι κάτοικοι ζούσαν ειρηνικά με αγάπη μεταξύ τους. Τα παιδιά κάθε πρωί πήγαιναν στο σχολείο και οι γονείς στη δουλειά. Κάθε απόγευμα η Ειρήνη, η Χαρά, ο Λευτέρης, ο Ευτύχης και η Αγάπη μαζεύονταν στην πλατεία για να παίξουν κρυφτό, ποδόσφαιρο, κυνηγητό. Μερικές φορές μάλωναν, αλλά ήξεραν να συγχωρούν ο ένας τον άλλο. Τις περισσότερες φορές ήταν ευτυχισμένοι και χαρούμενοι. Χαρούμενοι γιατί είχαν κοντά τους και μια άλλη αγαπημένη τους φίλη, τη UNICEF. Η UNICEF ήταν ο φύλακας-άγγελος των παιδιών γιατί προστάτευε τα δικαιώματά τους. Μια μέρα μια κακιά μάγισσα, η Αντιδικαιωματούλα, πήρε ένα φίλτρο που τη μεταμόρφωσε σε άνθρωπο».</p> <p><u>Δραστηριότητα Εισαγωγής:</u> Τα παιδιά περπατάνε ανέμελα στον χώρο <u>στον ήχο της μουσικής</u>.</p> <p><u>Πάγωμα:</u> -Ποιοι θέλουν να είναι τα παιδιά της ιστορίας; Οι μαθητές που θα δείξουν ενδιαφέρον για τον ρόλο των παιδιών της ιστορίας θα κρατάνε από ένα λουλούδι το οποίο θα περιφέρεται από χέρι σε χέρι. Όταν η εμπυχωτρία θα πει ΣΤΟΠ θα παγώσουν.</p> <p><u>Παγωμένες εικόνες:</u> Δημιουργούνται παγωμένες εικόνες με θέμα: Τα παιδιά παίζουν χαρούμενα μεταξύ τους. Οι κάτοικοι ζουν ειρηνικά μεταξύ τους. Η Αντιδικαιωματούλα, η κακιά μάγισσα, μεταμορφώνεται σε άνθρωπο.</p>
<p>Β. Ανάπτυξη</p>	<p><u>Η στάση του ρόλου:</u> Όσοι από τους μαθητές δεν έχουν τον ρόλο των παιδιών της ιστορίας σε ρόλο γλύπτη διαμορφώνουν τη στάση, την έκφραση και τη μορφή των παιδιών της Λουλουδούπολης. Αυτά με τη σειρά τους παγώνουν.</p> <p><u>Εμπυχωτρία σε ρόλο μάγισσας:</u> Η δασκάλα κρατάει ένα μαγικό ραβδί και φοράει έναν μαύρο μανδύα. Παίρνει τον λόγο: «Αυτά τα παιδιά στη Λουλουδούπολη είναι πολύ χαρούμενα κι ευτυχισμένα. Δε θέλω να τα βλέπω έτσι. Θα τα τιμωρήσω! Με θυμώνει να τα βλέπω έτσι. Θα τους κλέψω το φαγητό, το καθαρό νερό, το σπίτι, την</p>

εκπαίδευση, την ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και όλα όσα τα κάνουν ευτυχισμένα. Από τώρα και στο εξής στη Λουλουδούπολη δε θα επικρατεί χαρά».

Αλλαγή μουσικής...

Αφήγηση: Έτσι κι έγινε. Η κακιά η μάγισσα τα έκλεψε και τα φυλάκισε μέσα στο μπαούλο της που απ' έξω έγραφε "Δικαιώματα".

Σκηνή: Δημιουργείται η σκηνή με τη μάγισσα που κλέβει τα δικαιώματα από τα παιδιά. Η μάγισσα κρατώντας ένα μαγικό ραβδί περιφέρεται ανάμεσα στα παιδιά και με μια κίνηση κουνάει το ραβδί από πάνω τους, κλέβοντάς τα. Η στάση των παιδιών αλλάζει κάθε φορά που η μάγισσα τους ακουμπά με το ραβδί. Έτσι, τα γλυπτά που προέκυψαν προηγουμένως αλλάζουν μορφή/εικόνα/συναίσθημα.

Όνειρο: Τα παιδιά κουρασμένα από την απώλεια έπεσαν να κοιμηθούν εκεί ακριβώς που τους είχε βρει η συμφορά. Κι ονειρεύτηκαν το μπαούλο και τις κραυγές των δικαιωμάτων που φυλακίζονταν εκεί μέσα... Και είδαν με τα μάτια του ονείρου το μπαούλο να μεταφέρεται από τη μάγισσα σε ένα σκοτεινό κάστρο...*(Ακούγεται μυστηριώδης μουσική που δυναμώνει όλο και περισσότερο.)*

Δυναμικές εικόνες: Τα παιδιά αποδίδουν με εικόνες τις συνέπειες της απώλειας των δικαιωμάτων τους.

Αφήγηση: Η Ειρήνη, η Χαρά, ο Λευτέρης, ο Ευτύχης και η Αγάπη αποφάσισαν να κάνουν κάτι. Ξεκίνησαν ένα πρωί χωρίς να πουν τίποτα σε κανέναν, δηλαδή σχεδόν σε κανέναν γιατί η φίλη τους η UNICEF που είναι ο φύλακας-άγγελός τους, αμέσως κατάλαβε τι είχε συμβεί και ξεκίνησε μαζί τους την περιπέτεια αναζήτησης. Πέρασαν από το δάσος, έψαξαν παντού μέχρι που είδαν ένα θεοσκοτεινό κάστρο. Ήξεραν ότι εκεί ήταν τα Δικαιώματα. Γνώριζαν ότι υπήρχαν κίνδυνοι, αλλά μπήκαν μέσα. Έψαξαν σε πολλά δωμάτια και το τελευταίο ήταν της μάγισσας. Η Αντιδικαιωματούλα κοιμόταν καθώς ήταν κουρασμένη γιατί είχε πάει να κλέψει και άλλα δικαιώματα και από άλλα χωριά.

Θεατρική κούκλα: Σε αυτή αποδίδεται ο ρόλος της UNICEF.

Ομαδική δημιουργία σκηνικού: Όλοι οι συμμετέχοντες εκτός από τη μάγισσα δημιουργούν το σκηνικό αναζήτησης των δικαιωμάτων. Δίνονται πράσινα υφάσματα και μαύρα χαρτόνια. Οι μαθητές είναι ελεύθεροι να φανταστούν το δάσος.

Παγωμένη εικόνα: Τα παιδιά βρίσκονται έξω από το κάστρο της μάγισσας.

Αφήγηση: Μέσα στο δωμάτιο της μάγισσας μπήκε η UNICEF κι όλα τα παιδιά. Βρήκαν ένα χρυσό μπαούλο. Το κλειδί του όμως κρεμόταν στον λαιμό της μάγισσας.

Αυτοσχεδιασμός: Η δασκάλα σε ρόλο μάγισσας κοιμάται. Δίπλα της είναι το μπαούλο. Η Ειρήνη, η Χαρά, ο Λευτέρης, ο Ευτύχης και η Αγάπη μπαίνουν και σκέφτονται τι πρέπει να κάνουν... Και το κάνουν...

Πήραν ένα ψαλίδι και με πολλή προσοχή έκοψαν το σκοινί που ήταν δεμένο το κλειδί, άνοιξαν το μπαούλο και βρήκαν πολλά χαρτάκια σε καθένα από τα οποία ήταν σημειωμένα τα δικαιώματα. Τα πήραν με πολλή προσοχή και έφυγαν τρέχοντας.

(Στο μπαούλο υπάρχουν χαρτάκια με τα δικαιώματα των παιδιών. Όταν ανοίξουν το μπαούλο, τα βγάζουν και τα διαβάζουν-κάθε παιδί ένα χαρτάκι. Με τον τρόπο αυτό θα ακουστούν τα δικαιώματα του παιδιού και θα αποτελέσουν τροφή για την καυτή καρέκλα και τη συζήτηση)

Αφήγηση: Αφού τα παιδιά βρήκαν και πήραν τα δικαιώματά τους, πήγαν στην καλύβα του παππού Ροδαλού. Αυτός είχε κρύψει ένα χρυσό, μαγικό βιβλίο που ό,τι γραφόταν εκεί μέσα δεν μπορούσε να σβηστεί και να μετακινηθεί. Τα παιδιά πήγαν και έγραψαν τα δικαιώματά τους στο χρυσό βιβλίο, που ονομάστηκε Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Για πολλά χρόνια μέχρι και σήμερα το δικαίωμα της τροφής, της στέγης, του καθαρού νερού, της ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, της εκπαίδευσης, της προστασίας και άλλα πολλά δικαιώματα είναι γραμμένα εκεί.

Σκηνή: Ο παππούς Ροδαλός ανοίγει το χρυσό βιβλίο και τα παιδιά γράφουν εκεί τα δικαιώματά τους.

	<p><u>Καυτή/ανακριτική καρτέλα:</u> Η Αντιδικαιωματούλα (ρόλος δασκάλας) κρατώντας το ραβδί της κάθεται στην κεντρική θέση της σκηνής και τα παιδιά τη ρωτούν γιατί τους πήρε τα δικαιώματα.</p> <p><u>Φωνές στο κεφάλι της μάγισσας:</u> Τα παιδιά σε ομάδες καλούνται να συμπεράνουν γιατί είναι τόσο σπουδαία τα δικαιώματά τους.</p>
<p>Γ. Κλείσιμο: Αναστοχασμός και Αξιολόγηση</p>	<p><u>Γραφή σε ρόλο:</u> Η Αγάπη, η Χαρά, ο Λευτέρης, η Ειρήνη, ο Ευτύχης γράφουν ένα γράμμα στην UNICEF για να την ευχαριστήσουν. Διάλεξε όποιο παιδί θέλεις και γίνε αυτό. Ύστερα γράψε το γράμμα σου.</p> <p><u>Συζήτηση:</u> Μπαίνουμε σε κύκλο και συζητάμε για το πώς ένιωσαν τα παιδιά μέσα από αυτή την παρέμβαση.</p>

<p><u>6^η παρέμβαση:</u> Φόβε, φόβε είσαι εδώ;</p>	
Διάρκεια	80 λεπτά
Θέμα	Αντιμετωπίζω τους φόβους μου
Βασικό ερώτημα	➤ Τι με φοβίζει και πώς μπορώ να αντιμετωπίσω τους φόβους μου;
Επιμέρους ερωτήματα	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ποιοι είναι οι φόβοι μου; ✓ Πώς νιώθω όταν φοβάμαι; ✓ Σέβομαι τους φόβους των άλλων;
Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Να μάθουν να γνωρίζουν και να αναγνωρίζουν τους φόβους τους. ✓ Να σέβονται τους φόβους των συμμαθητών τους και να μην τους αγνοούν. ✓ Να μάθουν ότι μέσα από την εμπιστοσύνη, την ομαδικότητα και τη συνεργασία με τους άλλους μπορούν να υπερνικήσουν τους φόβους τους.
Προκείμενο	Με αφορμή την ανάγνωση του βιβλίου της Γεωργίας Λάττα : <i>Θα μου μάθεις να πετάω;</i> τα παιδιά ταυτίστηκαν με τους ήρωες του βιβλίου, τα έντομα και προσπάθησαν να καταλάβουν τι είναι αυτό που τους προκαλεί φόβο.
Ρόλος εμπυχωτή	Συντονισμός της αφήγησης (διαβάζει δυνατά το έμμετρο παραμύθι)

	Σχέδιο Παρέμβασης
A. Εισαγωγή	<p><u>Αφήγηση:</u> Σ' έναν ολάνθιστο κήπο, μια μικρή χρυσαλίδα αρνείται πεισματικά να βγει απ' το κουκούλι της. Φοβισμένη, παρακολουθεί σκηνές από τη ζωή των άλλων εντόμων που εκτυλίσσονται μπροστά της. Η μαμά της την προτρέπει να βγει έξω και να αφήσει τη φωλιά της. Να τολμήσει να ζήσει τα όνειρά της. Στον κήπο, τα υπόλοιπα ζωάκια, οι πεταλούδες, τα τζίτζικια, οι μέλισσες, οι κάμπιες, τα σαλιγκάρια, οι αράχνες, έχουν τα δικά τους χαρακτηριστικά, τη δική τους στάση απέναντι στη ζωή. Όμως το κοινό τους χαρακτηριστικό, είναι ο φόβος, σε διαφορετικό βαθμό βέβαια για το καθένα. Στο τέλος του παραμυθιού, η μικρή φοβισμένη χρυσαλίδα θα ενθαρρυνθεί να ανοίξει τα φτερά της για να ζήσει τα όνειρά της!</p> <p><u>Σκέψεις στο μυαλό:</u>- Γιατί πιστεύετε ότι η χρυσαλίδα δεν ήθελε να βγει από το κουκούλι της;</p> <p>Ποιοι ήταν οι φόβοι των υπόλοιπων ζώων του κήπου;</p> <p>Έχετε φόβους που μοιάζουν με αυτούς των ζώων του κήπου;</p> <p><u>Τεχνικής της ιδεοθύελλας:</u> Σε ένα χαρτί του μέτρου που είναι απλωμένο στο πάτωμα αξιοποιείται η τεχνική της ιδεοθύελλας για τη λέξη φόβος. Τα παιδιά σημειώνουν λέξεις-φράσεις που σχετίζονται με τον φόβο.</p> <p><u>Ρόλος στον τοίχο:</u> Δημιουργείται σε χαρτί του μέτρου το περίγραμμα της χρυσαλίδας και μέσα τα παιδιά γράφουν τι σκέφτονται για αυτήν.</p>
B. Ανάπτυξη	<p><u>Αγάλματα:</u> Οι μαθητές κάνουν κύκλο και με το άκουσμα μιας μελωδίας περπατάνε χαλαρά στον χώρο. Η ερευνήτρια λέει στα παιδιά να σκεφτούν κάτι που τους φοβίζει και με το κλείσιμο της μουσικής πρέπει να σταματήσουν, να γίνουν αγάλματα και να αναπαραστήσουν τον φόβο με το σώμα και με τις εκφράσεις του προσώπου τους.</p> <p><u>Ρόλος εμψυχωτή:</u> Η ερευνήτρια ρωτάει τους μαθητές αν έχουν ποτέ νιώσει φόβο. Μετά από συζήτηση, το κάθε παιδί περιγράφει και ζωγραφίζει τον μεγαλύτερο φόβο του. Στη συνέχεια οι μαθητές παίρνουν μπαλόνια και γράφουν τους φόβους τους. Τέλος βγαίνουν όλοι μαζί σαν ομάδα στο προαύλιο και τα αφήνουν να φύγουν ψηλά</p>

	<p>στον ουρανό. Η κίνηση αυτή είναι συμβολική, θέλοντας να δείξουν ότι αφήνουν μακριά ό,τι τους φοβίζει.</p> <p><u>Δραματοποίηση:</u> Σε ομάδες τα παιδιά συζητούν έναν κοινό φόβο που τους προκαλεί αρνητικά συναισθήματα. Δίνεται χρόνος προκειμένου να συζητήσουν και να αποφασίσουν ποιος είναι ο φόβος που αντιπροσωπεύει όλα τα μέλη της ομάδας. Αφού βρουν τον φόβο, συνεργάζονται και βρίσκουν μια λύση. Στη συνέχεια γίνονται ηθοποιοί: παρουσιάζουν τον φόβο τους αλλά και το πώς θα τον εξαφανίσουν. Τη λύση του προβλήματος τη δείχνουν με την τεχνική της μηχανής. (Με τα σώματά τους όλες οι ομάδες φτιάχνουν μηχανές.)</p>
Γ. Κλείσιμο: Αναστοχασμός και Αξιολόγηση	<p><u>Συζήτηση:</u> Μπαίνουμε σε κύκλο και συζητάμε για το πώς βίωσαν το συναίσθημα του φόβου τους μέσα από αυτή την παρέμβαση. Στη συνέχεια η εμπυχωτρία τονίζει ότι ο φόβος είναι ένα φυσιολογικό συναίσθημα όπως όλα, είναι κάτι σαν ασπίδα προστασίας που μας εμποδίζει να εμπλακούμε σε επικίνδυνες καταστάσεις. Τονίζει όμως στα παιδιά ότι είναι σημαντικό να θυμούνται πως δεν πρέπει να τους καταβάλλει. Μέσα από την ομαδικότητα και τη συνεργασία μπορούν να εμπιστευτούν τους άλλους, να μοιραστούν τις φοβίες τους και να τις ξεπεράσουν.</p>

<u>7^η παρέμβαση:</u>	
Κώδικας φιλικής συμπεριφοράς	
Διάρκεια	80 λεπτά
Θέμα	Η αξία της φιλίας
Βασικό ερώτημα	➤ Πόσο καλός φίλος-η είμαι;
Επιμέρους ερωτήματα	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Τι σημαίνει φιλία για σένα; ✓ Τι κάνεις με τους φίλους σου; ✓ Πώς δείχνεις σε κάποιον ότι είναι φίλος σου;
Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια της φιλίας και τον σεβασμό στο διαφορετικό. ✓ Να κατανοήσουν τη διαφορά της αληθινής φιλίας και της ψεύτικης.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Να μάθουν να υπερασπίζονται τη γνώμη τους και να πιστεύουν σε αυτή. ✓ Να κατανοήσουν πόσο άσχημο είναι να λέμε ψέματα σε κάποιον. ✓ Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι πρέπει να βοηθάνε ο ένας τον άλλο και να νοιάζονται. ✓ Να γνωρίσουν καλύτερα τα προτερήματα των συμμαθητών τους.
Προκείμενο	<p>Η εμπυχώτρια διαβάζει το βιβλίο του Αντώνη Παπαθεοδόλου «Του σκοινιού τα μανταλάκια».</p> <p><i>Τα μανταλάκια στην αυλή μου θυμίζουν εμένα και τους φίλους μου. Τα βράδια που δεν έχουν τι να κάνουν, κρεμασμένα στο σκοινί, ψάχνουν αφορμή να τσακωθούν</i></p> <p><i>. -Πήγαινε πιο κει.</i></p> <p><i>-Να πας εσύ! Δικός σου είναι ο χώρος;</i></p> <p><i>-Εσείς οι τρεις τι κάνετε εκεί;</i></p> <p><i>-Ό,τι θέλουμε.</i></p> <p><i>-Να 'ρθω κι εγώ;</i></p> <p><i>- Όχι να μην έρθεις.</i></p> <p><i>-Μην κουνάτε το σκοινί, κοιμόμαστε.</i></p> <p><i>-Μμμμ....να ζυπνήσετε, νωρίς είναι ακόμη.</i></p> <p><i>Μα κι όταν ξημερώσει κι ο μπαμπάς με τη μαμά βγουν να απλώσουν τα ρούχα στον καλοκαιρινό ήλιο, πάλι τα μανταλάκια μου θυμίζουν εμένα και τους φίλους μου. Θα καθίσουν λίγα λεπτά ήσυχα, ώσπου να τελειώσει το άπλωμα, κι ύστερα θα αρχίσουν πάλι:</i></p> <p><i>-Μην κουνάς, θα μου πέσει η κάλτσα.</i></p> <p><i>-Γιατί πήρατε εσείς το σορτσάκι; Πάντα εγώ το κρατάω.</i></p> <p><i>-Άσε κάτω το φανελάκι, δικό μου είναι. -Μην τραβάς το μαγιό, θα μου φύγει.</i></p> <p><i>-Εσύ να μην τραβάς.</i></p> <p><i>Τώρα βέβαια θα νομίσετε πως εγώ κι οι φίλοι μου δεν αγαπάμε ο ένας τον άλλο. Πως, σαν του σκοινιού τα μανταλάκια , ξέρουμε μόνο να μαλώνουμε. Λάθος! Γιατί το καλοκαίρι περνά κι έρχεται το φθινόπωρο. Και τότε η μαμά με τον μπαμπά βγάζουν από τη ναφθαλίνη τις κουβέρτες, τα χαλιά και τα παπλώματα. Τα πλένουν καλά και βγαίνουν</i></p>

	<p>να τα απλώσουν στο σκοινί. Μα έτσι μεγάλα και βρεγμένα που είναι , γίνονται ασηκωτα. Τα μανταλάκια δύσκολο να τα κρατήσουν. Στα δύσκολα όμως δε θα το βάλουν κάτω. Θα βοηθήσουν το ένα το άλλο και μαζί θα «αντέξουν τα βάρη του χειμώνα που έρχεται.</p> <p>-Κράτα γερά.</p> <p>-Θες βοήθεια; Έρχομαι αμέσως.</p> <p>-Ξεκουράσου, θα κρατήσω εγώ.</p> <p>-Πιάστε εδώ όλοι μαζί...</p> <p>-Είναι βαρύ.</p> <p>-Μη φοβάσαι ,δε μας πέφτει.</p> <p>-Μαζί σας δε φοβάμαι τίποτε.</p> <p>Κι έτσι, του σκοινιού τα μανταλάκια θα μου θυμίσουν πάλι εμένα και τους φίλους μου. Γιατί οι καλοί φίλοι στα δύσκολα φαίνονται. Όχι στα μαλώματα, αλλά στις κουβέρτες, στα χαλιά ... και στα παπλώματα!!</p>
Ρόλος εμπυχωτή	Συντονισμός της αφήγησης (διαβάζει δυνατά το παραμύθι)
	Σχέδιο Παρέμβασης
A. Εισαγωγή	<p>Παιχνίδια ενεργοποίησης: Η ομάδα περπατάει στον χώρο ελεύθερα. Η εμπυχωτήρια λέει στα παιδιά: Φανταστείτε ότι:</p> <p>Περπατάτε σ' ένα δάσος μόνοι σας. Ποιον θα θέλατε να είχατε μαζί σας; Χαιρετίστε όποιον συναντήσετε με τα μάτια, με χαμόγελο, με μια αγκαλιά, μ' ένα άγγιγμα.</p> <p>Στη συνέχεια οι μαθητές γίνονται ένας κύκλος που πότε ανοίγει όσο γίνεται (ίσα που ακουμπούν οι άκρες των δακτύλων) και πότε μαζεύεται.</p> <p>Έπειτα χωρίζονται σε 2 σειρές, η μία απέναντι στην άλλη. Η μία σειρά αρχίζει να πλησιάζει την άλλη, η οποία στέκει ακίνητη. Κάθε παιδί της 2ης σειράς σηκώνει το χέρι και λέει "στοπ" όποτε θέλει να σταματήσει αυτός που βρίσκεται απέναντί του να το πλησιάζει.</p> <p>Τεχνικής της ιδεοθύελλας: Σε ένα χαρτί του μέτρου που είναι απλωμένο στο πάτωμα αξιοποιείται η τεχνική της ιδεοθύελλας για τη λέξη φιλία. Τα παιδιά σημειώνουν λέξεις- φράσεις που σχετίζονται με τη φιλία.</p>

<p>Β. Ανάπτυξη</p>	<p><u>Μηχανή:</u> Τα παιδιά με τα σώματά τους και ήχους που το καθένα χρησιμοποιεί σχηματίζει τη μηχανή της φιλίας με διαφορετικά γρανάζια.</p> <p><u>Γλυπτό:</u> Τα παιδιά φτιάχνουν ένα ομαδικό γλυπτό ακουμπώντας το ένα το άλλο. Το γλυπτό αυτό ονομάζεται «ο σημαντικός φίλος».</p> <p><u>Παιχνίδια ενεργοποίησης:</u></p> <p>Σ' ένα ύφασμα τοποθετούμε μπαλόνια. Τα παιδιά κρατώντας το ύφασμα από τις άκρες προσπαθούν να περπατήσουν μαζί με αυτό χωρίς να πέσουν τα μπαλόνια κάτω. Έτσι μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται. Χωρίς να αφήσουν καθόλου τα χέρια, κάθε παιδί περνά κάτω από τα χέρια των άλλων ώσπου να δεθούν κόμπος. Έπειτα προσπαθούν να επιστρέψουν στην αρχική τους θέση.</p>
<p>Γ. Κλείσιμο: Αναστοχασμός και Αξιολόγηση</p>	<p><u>Συζήτηση:</u> Μπαίνουμε σε κύκλο και συζητάμε για την αξία της φιλίας κι όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ένας καλός φίλος.</p>

<p align="center"><u>8^η παρέμβαση:</u> Πάρε το συναίσθημά μου</p>	
<p>Διάρκεια</p>	<p>80 λεπτά</p>
<p>Θέμα</p>	<p>Ενσυναίσθηση</p>
<p>Βασικό ερώτημα</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Μπορούμε να νιώσουμε εύκολα πώς αισθάνεται ο διπλανός μας; ➤ Πόσο δύσκολο ή εύκολο είναι να μπούμε στη θέση του;
<p>Στόχοι</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Να μάθουν τα παιδιά την αξία της ενσυναίσθησης. ✓ Να φύγουν από το «εγώ» και να πάνε στο «εμείς». ✓ Να οδηγηθούν στην κατανόηση, την αλληλεγγύη καθώς και στην αποδοχή του διαφορετικού.
<p>Προκείμενο</p>	<p>Η εμπυυχώτρια διαβάζει το βιβλίο της Άλκηστis Χαλικιά «<i>Τα παπούτσια των άλλων</i>». Η ιστορία αναφέρεται στη Ματού, η οποία μένει στην Πιγιόμ, λίγο έξω από το Παρίσι, με την οικογένειά της. Γυρίζει καθημερινά περπατώντας από το σχολείο και μια μέρα παρατηρεί έξω από το τζαμί της πόλης, πάρα πολλά παπούτσια. Η Ματού φτιάχνει ένα δικό της, καινούργιο παιχνίδι, δοκιμάζοντας</p>

	<p>κάθε μέρα και ένα άλλο ζευγάρι. Με αυτόν το πειραματισμό θα μάθει, θα αρχίσει να νοιώθει πώς είναι να μπαίνεις στα παπούτσια, καμιά φορά και στη θέση, του άλλου. Μία ημέρα η μητέρα της λόγω της δουλειάς της δεν μπορεί να τηρήσει την υπόσχεση που της έχει δώσει για βόλτα και η μικρή Ματού θυμώνει και γίνεται αυστηρή μαζί της. Το παιχνίδι με τα παπούτσια, όμως, της δίνουν άλλη οπτική για τη μητέρα της και τον καθημερινό αγώνα της.</p>
Ρόλος εμπυχωτή	Αφήγηση ιστορίας
	Σχέδιο Παρέμβασης
A. Εισαγωγή	<p>Παιχνίδια ενεργοποίησης:</p> <p>Η εμπυχωτή ζητάει από τους μαθητές να στέκονται σε κύκλο αντικρίζοντας ο ένας τον άλλο. Στη συνέχεια ο καθένας με τη σειρά του κάνει ένα βήμα προς το κέντρο του κύκλου και με ολόκληρο το σώμα του δείχνει πώς αισθάνεται σήμερα. Όλη η ομάδα κάνει ένα βήμα μπροστά, αντιγράφει την κίνηση του παιδιού και στη συνέχεια επαναλαμβάνεται η διαδικασία με τον επόμενο μαθητή. Δεν χρειάζεται να ονομάσουν τα συναισθήματά τους τα παιδιά. Τοποθετείται στη μέση της τάξης ένα παπούτσι ενός από τα παιδιά. Χωρίς να τους δοθεί καμία πληροφορία, η εμπυχωτή λέει αν μπορούν να σκεφτούν κοιτώντας το παπούτσι τι μπορεί να δείχνει για τον χαρακτήρα ή την προσωπικότητα εκείνου που το φοράει. Παροτρύνει τα παιδιά να κοιτάξουν τα παπούτσια των διπλανών τους και να πουν στοιχεία της προσωπικότητάς τους.</p>

<p>Β. Ανάπτυξη</p>	<p><u>Σκέψεις στο μυαλό:</u> Τι ενοχλεί τη Ματού; Τι είδε μία μέρα που επέστρεφε από το σχολείο; Ποια προβλήματα αντιμετωπίζει η Ματού και ποια η μαμά της; Τι την κάνει να αλλάξει στάση; Τι σημαίνει “μπαίνω στα παπούτσια του άλλου”;</p> <p><u>Ρόλος στον τοίχο:</u> Δημιουργείται σε χαρτί του μέτρου το περίγραμμα της Ματού και μέσα τα παιδιά γράφουν τι σκέφτονται για αυτήν.</p> <p><u>Ρόλος εμπυρωτή:</u> Η ερευνήτρια ρωτάει τους μαθητές αν έχουν ποτέ χρειαστεί να μπουν στα παπούτσια του άλλου ή εάν θα ήθελαν να μπουν και γιατί.</p> <p><u>Διάδρομος σκέψης:</u> Τα παιδιά φτιάχνουν δυο παράλληλες σειρές και δημιουργούν έναν διάδρομο. Ένα παιδί αναλαμβάνει τον ρόλο της Ματού, η οποία προβληματίζεται σχετικά με τη μητέρα της και περπατά ανάμεσά τους. Οι υπόλοιποι ζωντανεύουν τις σκέψεις του ή ενδεχομένως προσφέρουν μια συμβουλή.</p> <p><u>Καυτή καρτέλα:</u> Όσοι μαθητές επιθυμούν «μπαίνουν» στον ρόλο της Ματού και φοράνε διαφορετικά παπούτσια. Η εμπυρωτή ξεκινάει να κάνει ερωτήσεις στη Ματού σχετικά με την αλλαγή της συμπεριφοράς της και μετά τη σκυτάλη των ερωτήσεων αναλαμβάνουν οι υπόλοιποι μαθητές.</p>
<p>Γ. Κλείσιμο: Αναστοχασμός και Αξιολόγηση</p>	<p><u>Συζήτηση:</u> Μπαίνουμε σε κύκλο και συζητάμε για την αξία της ενσυναίσθησης.</p>

<p><u>9^η παρέμβαση:</u> Είμαι μοναδικός τόσο για μένα όσο και για σένα</p>	
<p>Διάρκεια</p>	<p>80 λεπτά</p>
<p>Θέμα</p>	<p>Η μοναδική μας προσωπικότητα</p>
<p>Βασικό ερώτημα</p>	<p>➤ Πόσο με εκτιμούν και με υπολογίζουν οι άλλοι; Πόσο εγώ εκτιμώ τον εαυτό μου;</p>
<p>Στόχοι</p>	<p>✓ Η αποδοχή του άλλου</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης ✓ Η αγάπη προς τον εαυτό μας
Προκείμενο	Αξιοποιείται το βιβλίο «Ο Μικρός Πρίγκιπας».
Ρόλος εμπυχωτή	Αφήγηση περίληψης του βιβλίου «Μικρός Πρίγκιπας».
	Σχέδιο Παρέμβασης
A. Εισαγωγή	<p>Με στόχο τη γνωριμία των παιδιών με τον Μικρό Πρίγκιπα της ιστορίας και την περαιτέρω οικοδόμηση και εμπλουτισμό του δραματικού πλαισίου, η εμπυχωτή παίρνει τον ρόλο του συγγραφέα φορώντας κάτι χαρακτηριστικό που να θυμίζει πιλότο, (π.χ κάποιο καπέλο ή γυαλιά ή κασκόλ). Αφηγείται με δικά της λόγια την ιστορία του περιληπτικά: «Κάποτε ένας πιλότος καθώς πετούσε πάνω από την έρημο της Σαχάρας συνειδητοποίησε ότι το αεροπλάνο του είχε βλάβη στον κινητήρα. Έτσι, αναγκάστηκε να προσγειωθεί για να το επισκευάσει και τότε συνάντησε τον Μικρό Πρίγκιπα, ένα αγόρι με κατάξανθα μαλλιά, παράξενα ρούχα και σοβαρό βλέμμα. Με τον καιρό ο πιλότος έμαθε πως το παιδί είχε έρθει από τον μικροσκοπικό αστεροειδή B612, όπου ζούσε παρέα με ένα τριαντάφυλλο και τρία ηφαίστεια. Αλλά, το λουλούδι του Μικρού Πρίγκιπα ήταν δύστροπο, και γι' αυτό το αγόρι αποφάσισε να ταξιδέψει σε άλλους πλανήτες, για να ανακαλύψει τι είναι σημαντικό στη ζωή. Όταν έφτασε στη Γη, ένιωθε περισσότερο μόνος από ποτέ. Όμως, γνώρισε μια αλεπού, που την εξημέρωσε και έγιναν φίλοι. Κι εκείνη του έμαθε πως μόνο με την καρδιά μπορούμε να δούμε σωστά, γιατί ό,τι είναι ουσιαστικό, είναι αόρατο στα μάτια».</p>
B. Ανάπτυξη	<p><u>Παιγνίδι ενεργοποίησης:</u></p> <p>Γίνομαι πλανήτης σε κίνηση: Τα παιδιά σε ρόλο πλανητών μετακινούνται στον χώρο και περιστρέφονται γύρω από τον άξονά τους ή κινούνται σε τροχιά ενός γαλαξία.</p> <p><u>Καυτή καρτέκλα:</u> Η εμπυχωτή ρωτάει ποιο από τα παιδιά θέλει να αναλάβει τον ρόλο του Μικρού Πρίγκιπα. Ο μαθητής που έχει αναλάβει τον ρόλο του Μικρού Πρίγκιπα έρχεται στο κέντρο του κύκλου και οι υπόλοιποι μαθητές του υποβάλλουν ερωτήσεις.</p>

	<p><u>Δραματοποίηση:</u> Οι μαθητές υποδύονται ρόλους από την ιστορία του Μικρού Πρίγκιπα και αποδίδουν θεατρικά τις σκηνές με την εξημέρωση της αλεπούς αλλά και την περιπλάνησή του στους διάφορους πλανήτες.</p> <p><u>Ανίχνευση σκέψης:</u> Η εμπυυχώτρια ενθαρρύνει να γίνει συζήτηση μεταξύ των παιδιών σχετικά με το τι μπορεί να οδήγησε τον Μικρό Πρίγκιπα να φύγει από τον πλανήτη του.</p> <p><u>Ρόλος στο πάτωμα:</u> Αποτυπώνουν τα παιδιά το περίγραμμα του Μικρού Πρίγκιπα σε ένα χαρτόνι και συμπληρώνουν στο εσωτερικό όλα τα συναισθήματα που νιώθει.</p> <p><u>Ομαδικό γλυπτό:</u> Η εμπυυχώτρια ρωτάει τα παιδιά: «Ποια νομίζετε είναι τα συναισθήματα του Μ. Πρίγκιπα στο τέλος της μέρας του, κοιτάζοντας τα ηλιοβασιλέματά του; Πώς νιώθει;». Τους ζητάει να κλείσουν τα μάτια και να φανταστούν τον Πρίγκιπα όταν βλέπει τα ηλιοβασιλέματά του. Τους λέει ότι νιώθει μελαγχολία και μοναξιά. Στη συνέχεια, καλούμε δύο εθελοντές στο κέντρο του κύκλου και τους δίνουμε τους ρόλους του γλύπτη και του ηθοποιού. Ο ρόλος του γλύπτη είναι να διαμορφώσει το σώμα του συμμαθητή-ηθοποιού ώστε αυτός να μεταμορφωθεί στον Πρίγκιπα που κοιτάζει τα ηλιοβασιλέματα από τον πλανήτη του. Όταν το γλυπτό τελειώσει τα υπόλοιπα παιδιά σχολιάζουν το αποτέλεσμα και τα χαρακτηριστικά του, τη συναισθηματική του κατάσταση.</p>
<p>Γ. Κλείσιμο: Αναστοχασμός και Αξιολόγηση</p>	<p>Μπαίνουμε σε κύκλο και συζητάμε για την αξία της φιλίας και της μοναδικότητας του εαυτού μας.</p>

<p><u>10^η παρέμβαση:</u> Ο ξένος, ο άλλος, εγώ!</p>	
<p>Διάρκεια</p>	<p>80 λεπτά</p>
<p>Θέμα</p>	<p>Διαφορετικότητα και αποδοχή</p>
<p>Βασικό ερώτημα</p>	<p>➤ Πόσο διαφέρω αλλά και πόσο μοιάζω με τον άλλον;</p>
<p>Στόχοι</p>	<p>✓ Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Καλλιέργεια ομαδικότητας και ευαισθητοποίησης σε πανανθρώπινα ζητήματα ✓ Αποδοχή της διαφορετικότητας
Προκείμενο	<p><u>Παιχνίδια ενεργοποίησης:</u></p> <p>Η εμπυχωτρία λέει στους μαθητές να χωριστούν σε 2 μεγάλες ομάδες που να κάθονται απέναντι. Κοιτάζει η μια ομάδα τα παιδιά της απέναντι ομάδας και πρέπει να βρουν κάποιον που να έχει κάποιο κοινό στοιχείο. Χωρίς να μιλάνε, θα πρέπει να σηκωθούν με το σύνθημα της εμπυχωτριάς και να πάνε να βρουν το ταίρι τους.</p> <p>Τα παιδιά σε ζευγάρια στέκονται πρόσωπο με πρόσωπο σε απόσταση ενός μέτρου περίπου. Το ένα παιδί, ακολουθώντας τους ήχους μουσικής σε αργό ρυθμό κάνει κινήσεις, τις οποίες προσπαθεί να ακολουθήσει το άλλο παιδί, σαν ζωντανός καθρέφτης. Μετά από λίγο οι ρόλοι αντιστρέφονται.</p>
Ρόλος εμπυχωτή	<p>Η εμπυχωτρία συντονίζει τις παραπάνω δραστηριότητες. Μέσα από την πρώτη δραστηριότητα στοχεύει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι είναι πιθανόν να εντοπίσουν κάποιες ομοιότητες με κάποιον άλλον. Παράλληλα μέσα από το παιχνίδι με τους καθρέφτες θα συνειδητοποιήσουν πόσο διαφέρουν ή μοιάζουν τελικά με τον άλλον.</p>
	Σχέδιο Παρέμβασης
A. Εισαγωγή	<p>Η εμπυχωτρία χωρίζει τα παιδιά σε 5 ομάδες (η κάθε ομάδα εκπροσωπεί και από 1 ήπειρο: Αμερική, Ασία, Αφρική, Ευρώπη, Ωκεανία). Βάζει κορδέλες στα χέρια με 5 διαφορετικά χρώματα ώστε να ξεχωρίζουν οι ομάδες. Με αφήγηση οδηγεί τους μαθητές να φανταστούν ότι οδηγήθηκαν σε ένα μέρος που έχει πάρα πολλή ζέστη και έχουν λίγο νερό που πρέπει να μοιραστούν μεταξύ τους. (Υπάρχει ένα μπουκάλι με κρύο νερό που πηγαίνει από παιδί σε παιδί). Ξαφνικά όμως παρουσιάζεται ένα πελώριο φίδι και οι μαθητές πρέπει να σώσουν ο ένας τον άλλο. Έτσι φτάνουν σε ένα ποτάμι όπου κολυμπούν. Εκείνη την ώρα, η εμπυχωτρία βάζει στο πάτωμα εφημερίδες σε 5 σημεία λέγοντας πως οι εφημερίδες είναι καράβια και πρέπει να ανέβουν για να σωθούν γιατί έρχονται κάποιοι άγριοι κροκόδειλοι για να τους κατασπαράξουν. Όμως οι κροκόδειλοι</p>

	<p>(κριτικός φίλος και εμψυχώτρια) σκίζουν κάποια μέρη από τις σχεδίες. Στο σημείο αυτό οι μαθητές περιορίζονται σε όσο κομμάτι σχεδίας απέμεινε. Πρέπει να σωθούν και να μείνουν όλοι επάνω.</p> <p><u>Ρόλος εμψυχωτή:</u> Αφήγηση ιστορίας και υποδύεται έναν από τους κροκόδειλους που απειλεί τους μαθητές.</p> <p><u>Συζήτηση:</u></p> <p>Πώς αντέδρασαν οι μαθητές και αν βοήθησαν ή βοηθήθηκαν από τους συμμαθητές τους.</p> <p>Ήταν εύκολο να λειτουργήσουν ομαδικά;</p> <p>Πώς ένιωσαν μόλις κινδύνεψαν;</p>
<p>B. Ανάπτυξη</p>	<p><u>Εμψυχωτής σε ρόλο αγγελιοφόρου:</u> Στη συνέχεια, η εμψυχώτρια θέλοντας να εστιάσει στο ζήτημα της διαφορετικότητας αναγγέλλει στα παιδιά ότι σε λίγο θα μπει στο κέντρο του κύκλου που θα σχηματίσουν και θα τους κάνει μια ανακοίνωση με τη βοήθεια μιας γαντόκουκλας. Με την εμφάνιση της γαντόκουκλας τους ανακοινώνει ότι στο σχολείο τους θα έρθει ένα καινούργιο παιδί από την Ουκρανία.</p> <p><u>Παγωμένες εικόνες:</u> Τα παιδιά με αφορμή την έλευση του νέου παιδιού από την Ουκρανία, που ταλανίζεται από τον ολέθριο πόλεμο, δημιουργούν παγωμένες εικόνες σχετικά:</p> <p>Με την έλευση του νέου μαθητή.</p> <p>Την υποδοχή του από τα παιδιά του σχολείου.</p> <p>Τη στάση του νέου μαθητή απέναντί τους.</p> <p><u>Ανίχνευση σκέυσης:</u> Η γαντόκουκλα αγγίζει στον ώμο τους μαθητές και τους ρωτάει:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πώς νιώθουν για την νέα άφιξη του μαθητή από την Ουκρανία; • Θέλουν να τον ρωτήσουν κάτι; • Για ποιον λόγο πιστεύουν ότι έφυγε από τη χώρα του; • Πώς πιστεύουν ότι θα νιώθει που βρίσκεται σε ένα καινούργιο σχολικό περιβάλλον; <p><u>Ανακριτική καρτέλα:</u> Η εμψυχώτρια ζητά από κάποιον μαθητή να υποδυθεί τον ρόλο του καινούργιου μαθητή.</p>

	Στη συνέχεια ο μαθητής από την Ουκρανία κάθεται στο κέντρο της τάξης και οι υπόλοιποι μαθητές μέσω της τεχνικής της ανακριτικής καρέκλας έρχονται αντιμέτωποι με τα συναισθήματα του νέου μαθητή.
Γ. Κλείσιμο: Αναστοχασμός και Αξιολόγηση	Μπαίνουμε σε κύκλο και συζητάμε για το πώς ένιωσαν τα παιδιά μέσα από αυτή την παρέμβαση. Η εμπυχωτρία τονίζει πόσο σημαντικό είναι να μπαίνουμε στη θέση του άλλου, να τον καταλαβαίνουμε και να αποδεχόμαστε τη διαφορετικότητα. Είμαστε όλοι διαφορετικοί μα τόσο μοναδικοί και ξεχωριστοί.

3.13.Στατιστικές τεχνικές

Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, οι απαντήσεις των παιδιών καταχωρήθηκαν στο πρόγραμμα στατιστικών εφαρμογών SPSS έκδοσης 25 (IBM Statistical Package for Social Sciences for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp) όπου έγινε και η στατιστική ανάλυση.

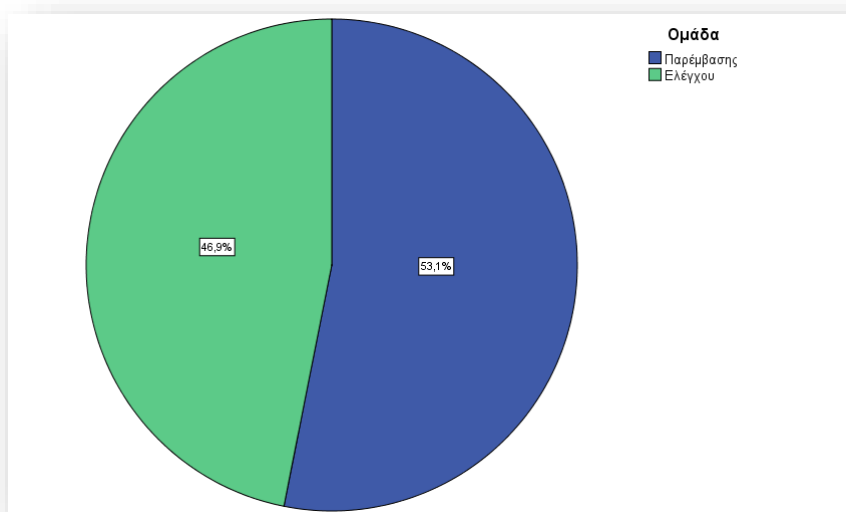
Σε όλες τις αναλύσεις το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 5%. Η κανονικότητα των μεταβλητών ελέγχθηκε με τα τεστ Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk. Η περιγραφή των ποιοτικών διδομένων έγινε με χρήση της απόλυτης (n) και της σχετικής συχνότητας (%). Για τα ποσοτικά δεδομένα, η περιγραφή τους έγινε με μέσο όρο (Μ.Ο.) και τυπική απόκλιση (Τ.Α.).

Αναλυτικά ως προς τις στατιστικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του εργαλείου της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνάφειας Cronbach's alpha. Προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπήρχε αντιπροσωπευτικότητα στο δείγμα, του φύλου ως προς την κάθε ομάδα (παρέμβασης – ελέγχου), διεξάχθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας Fisher's Exact Test. Η διερεύνηση των διαφορών πριν και μετά την παρέμβαση, έγινε με χρήση του ελέγχου paired *t*-test. Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, έγινε με χρήση μεικτής ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Αποτελέσματα

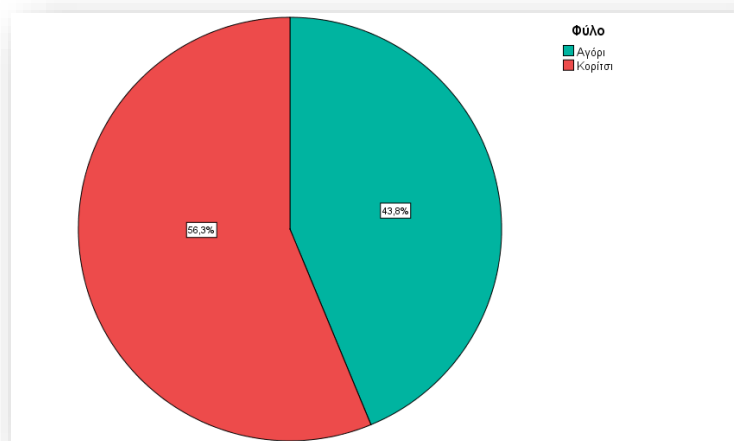
4.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην παρούσα ενότητα αυτού του κεφαλαίου, παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων μαθητών στην παρούσα έρευνα μέσα από δύο διαγράμματα πίτας. Όπως παρατηρείται στο **Γράφημα 1**, 17 ερωτώμενοι (53,1%) αποτελούσαν την ομάδα παρέμβασης και 15 παιδιά (46,9%) την ομάδα ελέγχου.



Γράφημα 1. Διάγραμμα πίτας για την ομάδα παρέμβασης και ελέγχου των ερωτώμενων μαθητών

Στο **Γράφημα 2**, παρουσιάζεται το φύλο των συμμετεχόντων. Από τα 32 παιδιά που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα, 14 συμμετέχοντες (43,8%) ήταν αγόρια και 18 παιδιά (56,3%) ήταν κορίτσια.



Γράφημα 2. Διάγραμμα πίτας για το φύλο των συμμετεχόντων μαθητών

Στον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας, είχε προβλεφθεί να λάβουν μέρος στην έρευνα ίσος αριθμός αγοριών και κοριτσιών στην κάθε ομάδα. Αυτό έγινε για να υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα στο δείγμα και για να μην υπάρχει μεροληψία ως προς το φύλο, γεγονός που ίσως αλλοίωνε τα αποτελέσματα. Με βάση αυτό το σχεδιασμό, διεξάχθηκε εκ των υστέρων έλεγχος ανεξαρτησίας προκειμένου να διαπιστωθεί αν τηρήθηκε ο αρχικός σχεδιασμός ο οποίος παρουσιάζεται στον Πίνακα 1. Βρέθηκε πως δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ($p = 0,517$) μεταξύ φύλου και ομάδας συνεπώς το φύλο ως παράγοντας ήταν ανεξάρτητος από την ομάδα που σημαίνει πως δεν υπήρξε μεροληψία ως προς το φύλο.

Πίνακας 1

Έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ ομάδας και φύλου

Φύλο	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου	Σύνολο	p
Αγόρια	7 (41,2%)	7 (46,7%)	14 (43,8%)	
Κορίτσια	10 (58,8%)	8 (53,3%)	18 (56,3%)	0,517
Σύνολο	17 (100,0%)	15 (100,0%)	32 (100,0%)	

Οι τιμές αφορούν σε απόλυτες συχνότητες (n) και σχετικές συχνότητες (%). Το p αφορά στο p -value του Fisher ελέγχου.

4.2.Εσωτερική συνάφεια κλιμάκων ερωτηματολογίου

Η συγκεκριμένη ενότητα αφορά στον έλεγχο αξιοπιστίας της κλίμακας του ερωτηματολογίου Χαρακτηριολογικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης – Σύντομη έκδοση για παιδιά (TEIQue-CSF). Υπολογίστηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha) και παρουσιάζεται στον Πίνακα 2. Πριν την παρέμβαση, η κλίμακα Χαρακτηριολογικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης βρέθηκε ίση με $\alpha = 0,902$ ενώ μετά την παρέμβαση η ίδια κλίμακα βρέθηκε με $\alpha = 0,860$. Παρατηρείται πως και οι δύο προαναφερόμενοι δείκτες εσωτερικής συνοχής όπως μετρήθηκαν με τον δείκτη Cronbach's alpha, βρέθηκαν πάνω από 0,7, ένα όριο που δίνεται από την βιβλιογραφία ως αποδεκτό (Nunnally, 1978).

Πίνακας 2

Συντελεστές εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha

Κλίμακα	Πλήθος ερωτήσεων	Cronbach's alpha
Ερωτηματολόγιο Χαρακτηριολογικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης – Σύντομη έκδοση για παιδιά (TEIQue-CSF) (πριν την παρέμβαση)	36	0,902
Ερωτηματολόγιο Χαρακτηριολογικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης – Σύντομη έκδοση για παιδιά (TEIQue-CSF) (μετά την παρέμβαση)	36	0,860

Οι τιμές του πίνακα αφορούν στο πλήθος μεταβλητών που απαρτίζουν την κλίμακα Χαρακτηριολογικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης καθώς και στους δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha.

4.3.Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης

Στην παρούσα ενότητα αυτού του κεφαλαίου, παρουσιάζεται η στατιστική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης. Στον Πίνακα 3 διερευνάται σε όλο το δείγμα αν υπήρχαν διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση, χωρίς να ληφθεί υπόψη η παρέμβαση που εφαρμόστηκε σε ένα μέρος του δείγματος.

Στην συνολική κλίμακα του Ερωτηματολογίου Χαρακτηριολογικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης – Σύντομη έκδοση για παιδιά (TEIQue-CSF), βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση ($p < 0,001$). Πιο συγκεκριμένα, πριν

την παρέμβαση η Συναισθηματική Νοημοσύνη είχε $M.O. \pm T.A. = 120,28 \pm 14,35$ ενώ μετά την παρέμβαση αυτή αυξήθηκε σε $M.O. \pm T.A. = 128,34 \pm 15,16$.

Πίνακας 3

Διαφορές μέσω πριν και μετά την παρέμβαση

Κλίμακα	Πριν την	Μετά την	<i>t</i>	<i>p</i>
	παρέμβαση (<i>n</i> = 32)	παρέμβαση (<i>n</i> = 32)		
Ερωτηματολόγιο				
Χαρακτηριολογικής				
Συναισθηματικής Νοημοσύνης	120,28 ± 14,35	128,34 ± 15,16	-5,158	<0,001
– Σύντομη έκδοση για παιδιά (TEIQue-CSF)				

Οι τιμές του πίνακα αφορούν σε μέσο όρο (M.O.), τυπική απόκλιση (T.A.), ελέγχους paired *t*-test και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Μετά από αυτή τη διαπίστωση πως υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση σε όλο το δείγμα, στη συνέχεια θα εξεταστεί αν η ομάδα παρέμβασης ήταν αυτή που συνέβαλε στη διαμόρφωση των διαφορών ή αν η ομάδα ελέγχου είχε εξίσου διαφοροποιημένες τιμές στις δύο εξεταζόμενες χρονικές στιγμές και συνεπώς δεν ήταν αποτελεσματική παρέμβαση αλλά ένα τυχαίο γεγονός.

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 4, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,001$) ως προς την παρέμβαση. Επεξηγηματικά, η παρέμβαση ήταν αποτελεσματική πάνω στην Συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών όπως αυτή μετρήθηκε με το Ερωτηματολόγιο Χαρακτηριολογικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης-Σύντομη έκδοση για παιδιά (TEIQue-CSF). Πιο συγκεκριμένα, πριν την παρέμβαση, η ομάδα παρέμβασης είχε Συναισθηματική Νοημοσύνη με $M.O. \pm T.A. = 117,59 \pm 7,40$ ενώ μετά την παρέμβαση αυξήθηκε σε $M.O. \pm T.A. = 132,41 \pm 10,24$. Μεμονωμένα, όταν αναλύθηκε αυτό το υποδείγμα (οι μαθητές που συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης) βρέθηκε πως η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική ($p < 0,001$). Αντιθέτως, σε αυτή την κλίμακα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, η βαθμολογία των παιδιών που δεν δέχθηκαν κάποια παρέμβαση (ομάδα ελέγχου) αυξήθηκε ελάχιστα από $M.O. \pm T.A.$

= 123,33 ± 19,35 σε Μ.Ο. ± Τ.Α. = 123,73 ± 18,61. Η διαφορά αυτή δεν βρέθηκε ως στατιστικά σημαντική ($p = 0,348$).

Πίνακας 4

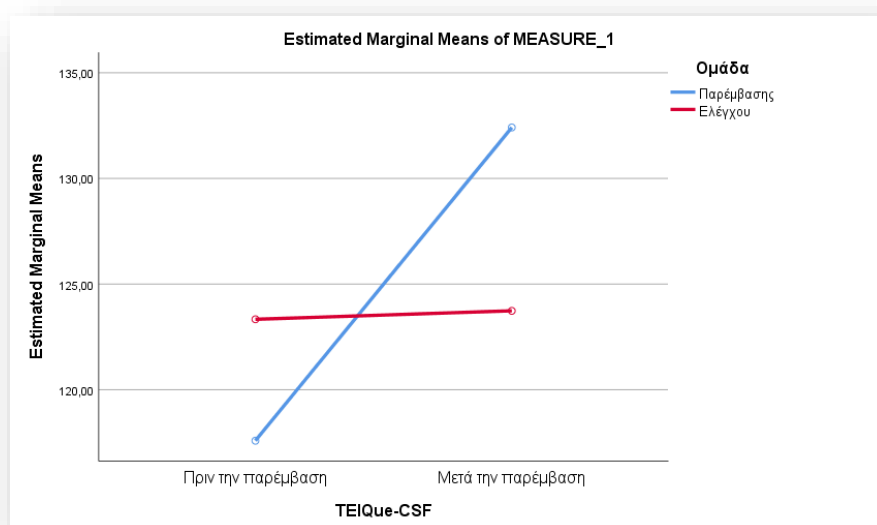
Διαφορές μέσων πριν και μετά την παρέμβαση συγκριτικά με την ομάδα (παρέμβασης ή ελέγχου)

Κλίμακα	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	F / t^*	p
Ερωτηματολόγιο Χαρακτηριολογικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης – Σύντομη έκδοση για παιδιά (TEIQue-CSF)			64,921	<0,001
Ομάδα παρέμβασης	117,59 ± 7,40	132,41 ± 10,24	-9,046*	<0,001
Ομάδα ελέγχου	123,33 ± 19,35	123,73 ± 18,61	-0,972*	0,348

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), ελέγχους F έπειτα από mixed ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) και αντίστοιχο p -value ή *ελέγχους paired t -test και αντίστοιχο p -value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Στο Γράφημα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του Πίνακα 4.



Γράφημα 3. Διάγραμμα σύγκρισης της κλίμακας Συναισθηματική Νοημοσύνη ως προς τον χρόνο (πριν ή μετά την παρέμβαση) και την ομάδα (παρέμβασης ή ελέγχου)

4.4. Διαφοροποίηση ως προς φύλο

Έχοντας ως δεδομένο πως η παρέμβαση είχε αποτελεσματικότητα πάνω στην Χαρακτηριολογική Συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών μιας η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε θετικότερα αποτελέσματα, σε αυτή την ενότητα εξετάστηκε αν η αποτελεσματικότητα αυτή διαφοροποιήθηκε ως προς το φύλο. Με άλλα λόγια αναλύθηκε αν τα αγόρια ή τα κορίτσια αφομοίωσαν την παρέμβαση καλύτερα από το αντίθετο φύλο. Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης. Διαπιστώθηκε πως δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο στην κλίμακα του Ερωτηματολογίου Χαρακτηριολογικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης – Σύντομη έκδοση για παιδιά (TEIQue-CSF) ($p = 0,791$). Με άλλα λόγια, το φύλο δεν διαφοροποίησε τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών ανάμεσα στις δύο χρονικές στιγμές.

Στη συνέχεια εξετάστηκε κάθε υπόδειγμα ξεχωριστά. Για την ομάδα που συμμετείχε στην παρέμβαση, βρέθηκε πως υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση τόσο για τα αγόρια ($p = 0,002$) όσο και για τα κορίτσια ($p < 0,001$). Πιο συγκεκριμένα, τα αγόρια παρουσίασαν αύξηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μετά την παρέμβαση (M.O. \pm T.A. = $131,43 \pm 6,08$) σε σύγκριση με τον αρχικό χρόνο μέτρησης (M.O. \pm T.A. = $116,14 \pm 5,84$). Το ίδιο παρατηρήθηκε και στα κορίτσια της ομάδας παρέμβασης από M.O. \pm T.A. = $118,60 \pm 8,47$ η Συναισθηματική Νοημοσύνη αυξήθηκε σε M.O. \pm T.A. = $133,10 \pm 12,67$.

Για την ομάδα που δεν συμμετείχε στην παρέμβαση (ομάδα ελέγχου), βρέθηκε πως δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση τόσο για τα αγόρια ($p = 0,172$) όσο και για τα κορίτσια ($p = 0,542$). Πιο συγκεκριμένα, τα αγόρια παρουσίασαν μια μικρή μη στατιστικά σημαντική αύξηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μετά την παρέμβαση (M.O. \pm T.A. = $122,43 \pm 12,41$) σε σύγκριση με τον αρχικό χρόνο μέτρησης (M.O. \pm T.A. = $122,14 \pm 12,64$). Το ίδιο παρατηρήθηκε και στα κορίτσια της ομάδας ελέγχου από M.O. \pm T.A. = $124,38 \pm 24,69$ η Συναισθηματική Νοημοσύνη αυξήθηκε σχεδόν μηδαμινά (όχι στατιστικώς σημαντικά) σε M.O. \pm T.A. = $124,88 \pm 23,61$.

Πίνακας 5

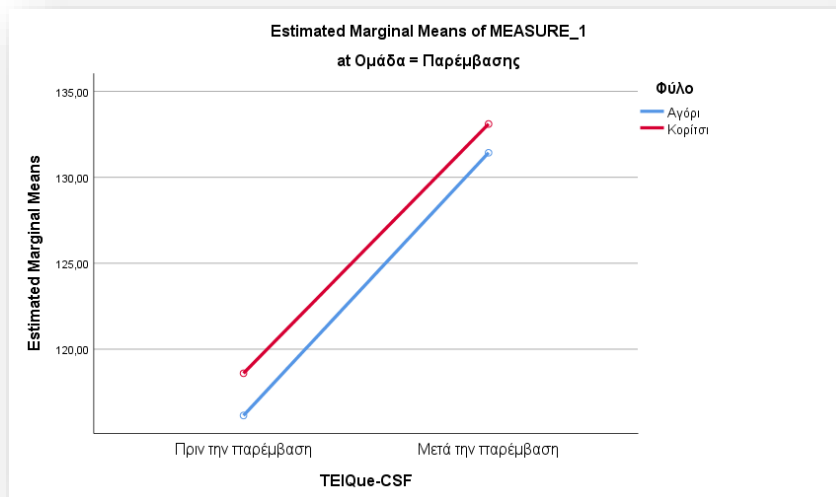
Διαφορές μέσω των ως προς το φύλο πριν και μετά την παρέμβαση συγκριτικά με την ομάδα (παρέμβασης ή ελέγχου)

Κλίμακα	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	F / t^*	p
Ερωτηματολόγιο Χαρακτηριολογικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης – Σύντομη έκδοση για παιδιά (TEIQue-CSF)			0,072	0,791
Ομάδα παρέμβασης: Αγόρια	116,14 ± 5,84	131,43 ± 6,08	-5,211*	0,002
Ομάδα παρέμβασης: Κορίτσια	118,60 ± 8,47	133,10 ± 12,67	-7,185*	<0,001
Ομάδα ελέγχου: Αγόρια	122,14 ± 12,64	122,43 ± 12,41	-1,549*	0,172
Ομάδα ελέγχου: Κορίτσια	124,38 ± 24,69	124,88 ± 23,61	-0,642*	0,542

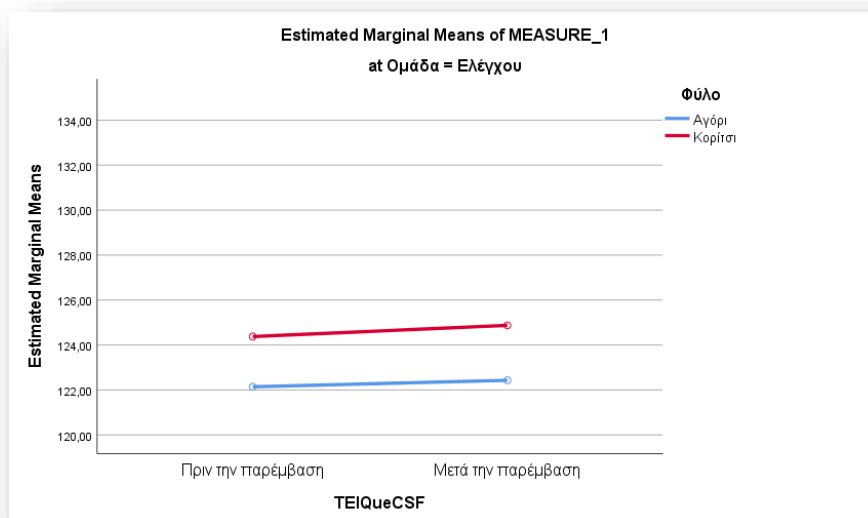
Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (M.O.), τυπική απόκλιση (T.A.), ελέγχους F έπειτα από mixed ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) και αντίστοιχο p -value ή *ελέγχους paired t -test και αντίστοιχο p -value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Στα γραφήματα 4 και 5 παρουσιάζονται διαγραμματικά, τα προαναφερθέντα αποτελέσματα του Πίνακα 5 για την κλίμακα που προέκυψε από το Ερωτηματολόγιο Χαρακτηριολογικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης – Σύντομη έκδοση για παιδιά (TEIQue-CSF).



Γράφημα 4. Διάγραμμα σύγκρισης της κλίμακας Συναισθηματική Νοημοσύνη ως προς τον χρόνο (πριν ή μετά την παρέμβαση) και το φύλο (αγόρι ή κορίτσι) για την ομάδα παρέμβασης



Γράφημα 5. Διάγραμμα σύγκρισης της κλίμακας Συναισθηματική Νοημοσύνη ως προς τον χρόνο (πριν ή μετά την παρέμβαση) και το φύλο (αγόρι ή κορίτσι) για την ομάδα ελέγχου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συμπεράσματα

5.1.Συμπεράσματα- Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα εστιάζει στο πώς το Εκπαιδευτικό Δράμα καλλιεργεί κι ενισχύει την ενσυναίσθηση μαθητών που φοιτούν στη Δ΄ τάξη Δημοτικού. Η ερευνήτρια προχώρησε σε 10 παρεμβάσεις ειδικά σχεδιασμένες ώστε να αναδείξουν ακριβώς τη σπουδαιότητα του Εκπαιδευτικού Δράματος ως προς αυτή την κατεύθυνση. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε η ενσυναίσθηση σε δύο ομάδες μαθητών, την ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα. Στην πρώτη ομάδα συμμετείχαν 17 παιδιά που απαρτιζόταν από 10 κορίτσια και 7 αγόρια και συμμετείχαν στις παρεμβάσεις. Η δεύτερη ομάδα αποτελούνταν από 15 παιδιά, 7 αγόρια και 8 κορίτσια, τα οποία δεν εκτέθηκαν στις παρεμβάσεις. Το ερωτηματολόγιο Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Short Form, TEIQ-CSF, (Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008 συμπληρώθηκε από τους μαθητές και των 2 ομάδων τόσο πριν όσο και μετά τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα.

Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση. Συγκεκριμένα, στην πειραματική ομάδα πριν την παρέμβαση και μετά υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά κι αυτό οφείλεται στην έκθεση των παιδιών στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Αντίθετα στην ομάδα ελέγχου δεν υπήρχε διαφορά κι αυτό ήταν κάτι αναμενόμενο αφού οι μαθητές δεν εκτέθηκαν στις παρεμβάσεις. Ως προς το φύλο, διαπιστώθηκε πως δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην κλίμακα του Ερωτηματολογίου TEIQue-CSF. Με άλλα λόγια, το φύλο δεν διαφοροποίησε τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των παιδιών ανάμεσα στις δύο χρονικές στιγμές. Για την ομάδα ελέγχου βρέθηκε πως δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια.

5.2.Περιορισμοί Έρευνας

Μέσα από την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να εξεταστεί κατά πόσο η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση συντελεί στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε μαθητές Δ΄ Δημοτικού. Αν και τα αποτελέσματα των ποσοτικών αναλύσεων έδειξαν σημαντική διαφορά στην πειραματική ομάδα συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου ως προς τα επίπεδα της ενσυναίσθησης, αυτά δεν μπορούν να γενικευτούν καθώς υπάρχουν περιορισμοί στην έρευνα.

Αρχικά το δείγμα των μαθητών που συμμετείχε στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν μικρό, μόλις 32 (17 μαθητές στην πειραματική ομάδα και 15 μαθητές στην ομάδα ελέγχου). Ο αριθμός αυτός από μόνος του αποτελεί περιορισμό καθώς τα αποτελέσματα έχουν ισχύ μόνο γι' αυτόν τον συγκεκριμένο πληθυσμό και δεν αφορούν το σύνολο γενικά των μαθητών. Επιπλέον, το δείγμα συλλέχθηκε με τη μέθοδο βολικής δειγματοληψίας δηλαδή ο ερευνητής επιλέγει τα δείγμα με βάση την ευκολότερη προσβασιμότητά του σε αυτό, κάτι το οποίο συνέβη και στη συγκεκριμένη έρευνα καθώς η ερευνήτρια έμπαινε αρκετές ώρες στη Δ' τάξη Δημοτικού.

5.3.Χρησιμότητα Έρευνας- Μελλοντικές Προτάσεις

Όπως αναφέρουν οι Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007) η Δραματική Τέχνη συμβάλλει στην ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων των παιδιών, αφού τους επιτρέπει να λειτουργήσουν και να αλληλοεπιδράσουν μέσα στην ομάδα, βοηθώντας τα να αναπτύξουν τόσο τα πνευματικά όσο και τα σωματικά τους χαρακτηριστικά. Ο βιωματικός τρόπος που χρησιμοποιεί εξαιτίας των τεχνικών της και η εφαρμογή αυτών ως μέσο διδασκαλίας, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να έχουν ενεργό ρόλο στην τάξη και να καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη. Σε αυτή τη θέση έρχεται να συμφωνήσει και η Κοντογιάννη (2008), υποστηρίζοντας ότι η Δραματική Τέχνη μέσα από τις τεχνικές της συντελεί ώστε το άτομο να μάθει τη σπουδαιότητα της συνεργασίας, την αξία της αλληλοβοήθειας και την ισορροπία στην κοινωνική ανάπτυξή του.

Στην παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα και τη χρησιμότητα του Εκπαιδευτικού Δράματος για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε παιδιά που φοιτούν στη Δ' Δημοτικού. Μέσα από τα ποιοτικά αλλά και τα ποσοτικά δεδομένα αποδείχτηκε ότι τα παιδιά απέκτησαν περισσότερη αυτοπεποίθηση και μπόηκαν ευκολότερα στη θέση των άλλων συμμαθητών τους βιώνοντας πρωτόγνωρα συναισθήματα. Μέσα από τις παρεμβάσεις τα παιδιά γνώρισαν τον εαυτό τους και τα όριά τους αλλά και τους άλλους.

Θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο στο μέλλον να γίνουν αντίστοιχες έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα και από πληθυσμό διαφορετικών ηλικιών ώστε το αποτέλεσμα να γενικευτεί. Θα μπορούσε η συγκεκριμένη έρευνα να γίνει σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού και σε άλλα δημοτικά σχολεία της χώρας μας καθώς και οι παρεμβάσεις να είναι περισσότερες.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση αναμφίβολα κατέχει σπουδαία θέση. Σύμφωνα με έρευνα του Τσιάρα, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τεχνικές Δραματικής Τέχνης στο μάθημά τους καταφέρνουν και χτίζουν στην τάξη τους την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία (Τσιάρας, 2004). Παράλληλα δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αποκτούν τη γνώση με τρόπο βιωματικό. Για τη σπουδαιότητα της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση μίλησε και ο Peter Slade που όπως προαναφέρθηκε και σε άλλο σημείο της παρούσας έρευνας, μελέτησε το δράμα ως εργαλείο καλλιέργειας του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού (L.McGregor, 1976). Η Δραματική Τέχνη ασχολείται με την εξερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και δίνει στα παιδιά ποικίλα οφέλη μέσα από ένα δημιουργικό κι ευχάριστο κλίμα. Μέσα από τις τεχνικές του δράματος προωθείται η δημιουργικότητα, ο αυθορμητισμός και τα παιδιά αναπτύσσουν καλύτερη εικόνα για τον εαυτό τους και εντάσσονται ομαλότερα στο σχολικό περιβάλλον (Somers, 1996). Εν κατακλείδι, η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί ένα εναλλακτικό παιδαγωγικό εργαλείο σύμφωνα με την Κοντογιάννη που στο κέντρο της τοποθετεί τον μαθητή (Κοντογιάννη, 2000). Παίρνει από το θέατρο τεχνικές και τις προσαρμόζει ανάλογα με τις ανάγκες της. Κατά τον Τσιάρα, «Το δράμα δεν περιγράφει τον τρόπο που οι άνθρωποι βλέπουν τη ζωή, αλλά είναι ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι ζουν και συμπεριφέρονται». Η συμμετοχή κι ενασχόληση σε δραματικές δραστηριότητες συντελεί σε αλλαγή-μεταμόρφωση και κατά συνέπεια σε μάθηση (Τσιάρας, 2014).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσσα

- Αλεβίζου, Ε., (2014). *Ψηφιακό και εφαρμοσμένο Δράμα στην προσχολική εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Άλκηστις (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση- Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γκανά, Γ., Ζησοπούλου, Ε., Θεοδωρίδης, Ν., Καραχάλιου, Κ., Κοκκίδου, Μ., & Χατζηκαμάρη, Π. (Ελάτε να Παίζουμε) (1999). *Δέκα δημιουργικά βήματα για μια σχολική παράσταση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα Νεανικό Δημιουργικό Θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δημητριάδου, Κ., & Σταμούλη, Ε. (2012). Θεραπευτική συνέργεια και ενίσχυση της ενσυναίσθησης: πρακτικές εφαρμογές τεχνικών μουσικοθεραπείας και δραματοθεραπείας στην ειδική αγωγή και στην συνεκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας, (επιμ.) *Θέατρο και εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ.369-381). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
- Ζώνιου, Χ. (2010). Augusto Boal 1931-2009. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 11,71- 80.
- Ζώνιου, Χ., Μποέμη, Ν. & Παπαδοπούλου Γ. (2012). *Το Θέατρο του εαυτού. Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 26, 9-15.
- Καραμάνη, Ε. (2011). *Αξιολόγηση ενός προγράμματος πρόληψης για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κατσαρίδου, Μ., (2011). *Η μέθοδος της Δραματοποίησης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). Τι κι αν λαλεί άλλη γλώσσα ο Αλί; Σενάρια γλωσσικής ανάπτυξης και διαπολιτισμικότητας μέσω δράματος. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 8, 73-88.
- Κοντογιάννη Α. *Η δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000, (Επανεκδοση: Πεδίο, 2012).

- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κουρετζής, Λ., & Άλκηστις. (1993). *Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β.
- Κωστή, Α. (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές Γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.). *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την κοινωνία. Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος "Θαλής"* (σσ.57-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10 (2), 295-309.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). *Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση*, 236-246. Thames Valley University, Λονδίνο: Ανασκόπηση.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2011). *Ετυμολογικό λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας* (2^η εκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Νάκου, Ε. (2000). Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία. εκδόσεις "Μεταίχμιο", Αθήνα.
- Ν. Γκόβας, (Επιμ.). (2002). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης, πρακτικά από τη 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σταλίκας, Α. & Χαμοδράκα, Μ. (2004). *Η Ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Τσιάντου, Δ. (2011). *Η ικανότητα ενσυναίσθησης των φοιτητών οδοντιατρικής κατά τη διάρκεια των σπουδών τους*. Διπλωματική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι στο Δημοτικό σχολείο*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 9, 62-76.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, Παπούλιας. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/41046141>
- Τσιάρας Α., (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσίτσας, Γ. (2009). *Η επίδραση ενός προγράμματος εκπαίδευσης στη διεκδικητικότητα, στη διεκδικητική συμπεριφορά, τον τόπο ελέγχου, την ενσυναίσθηση και την αυτοεκτίμηση σε Έλληνες φοιτητές και φοιτήτριες*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Φλέτσιου, Θ. (2018). *Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην εκμάθηση εναλλακτικών τρόπων έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων, Παιδικό βιβλίο και παιδαγωγικό υλικό*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ελλάδα).
- Χατζηχρήστου, Χ. (2000). Προγράμματα ψυχοκοινωνικής στήριξης μαθητών. Η ελληνική εμπειρία. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.). *Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*, 35-36.

Ξενόγλωσση

- Akyol, A., & Hamamci, Z. (2007). The effect of Drama Education on the level of empathetic skills of university students. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 1(1), 205-215.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books. ,
- Stotland, E. (1969). Exploratory Investigations of Empathy. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-314). New York: Academic Press
- Baron-Cohen, S. and Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vo. 134 (No2), 163-175.
- Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors*. New York: Routledge.

- Bolton, G. (1998). *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*. Stoke-On-Trent: Trentham Books
- Bryman, A. (2001). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London and New York, NY: Routledge Falmer.
- Cooper, A. & Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF) using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment*, 92, 449-457.
- Cruz, R., Lian, M., & Morreau, L. E (2010). The effects of Creative Drama on Social and Oral Language Skills of Children with Learning Disabilities. *Youth Theatre Journal*, 12 (1), 89-95.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). Introduction: *Entering the Field of Qualitative Research*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). California, CA: Sage Publication, Inc.
- Eisenberg, N. (2000). *Empathy and Sympathy*. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones, (Eds.), *Handbook of Emotions* (2nd Edition) (pp. 677-691). New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., & Valiente, C. (2002). Parenting and children's prosocial and moral development. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 5, pp. 111-143). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gerdes, K. (2011). Empathy, Sympathy and Pity: 21st Century Definition and Implications for Practice and Research, *Journal of Social Service Research*, 37, 230- 241.
- Gladstein, G. A. (1984). The historical roots of contemporary empathy research. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 20(1), 38-59.
- Goldstein, A. P. & Michaels, G. Y. (1985). *Empathy: development, training, and consequences* (pp. 41-55). Psychology Press.

- Goleman, D. (2011). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Gronlund, N. E. (1981). *Measurement and Evaluation in Teaching* (4η έκδοση). New York: Macmillan.
- Gülseren, S. (2001). Empathi: Tanimi ve kullanimi üzerine bir gözden gecirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12 (2), 133-145.
- Hartigan, P. (2012). Using theatre to teach social skills: Researchers document improvements for children with autism. *Education Digest: Essential readings condensed for quick review*, 77 (9), 30-34.
- Heathcote, D. (1991). *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. Northwestern University Press, Evanston, Illinois.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: Heinemann
- Hittleman, D. R., & Simon, A. J. (1997). *Interpreting Educational Research*. New York: Merrill.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hojat, M. & La Noue M. (2014). Exploration and confirmation of the latent variable structure of the Jefferson scale of empathy. *International Journal of Medical Education*, 5: 73-81 ISSN: 2042-6372, doi: 10.5116/ijme.533f.0c41.
- Jahoda, G. (2005). Theodor Lipps and the shift from “sympathy” to “empathy”. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 41(2), 151-163.
- Keil, F.C., The origins of an autonomous biology, Modularity and constraints in language and cognition, The Minnesota symposia on child psychiatry, Vol. 25, 1992
- Kempe, A., & Tissot, C. (2012). The use of Drama to teach social skills in a special school setting for children with Autism. *Support for Learning* 27 (3), 97-102
- Kohut, H. (1984). *How does analysis cure?* Chicago, IL: University of Chicago Press

- Kontoyianni, A., Lenakakis, A., & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and lifelong based education drama. Propositions for multidimensional research projects. *Scenario*, 3(2), 27-47.
- Lawrence, E. J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., David, A. S. (2004). Measuring empathy: Reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine*, 34, 911–924.
- LeCompte, M. D., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Lincoln, Y. S. και Guba, E. G. (1985). *Nationalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Validation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17, 516-526
- McCaslin, N. (1981). Drama in education: Opportunity for social growth. *Drama in therapy*, 1, 333-345.
- McGregor, L. (1976). *Developments in Drama Teaching*. London: Open Books Publishing
- Mercer, S. & Reynolds W. (2002). Empathy and quality of care. *British Journal of Generale Practice*, 52: S9-12.
- Morrison, J. (2004). Understanding others by understanding the self: neurobiological models of empathy and their relevance to personality disorders. *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review*, 13 (3), 68-73.
- Myers, M. D. (2009). *Qualitative Research in Business and Management*. London: Sage.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). NY: McGraw-Hill.
- O’Toole, A. J., Jiang, F., Abdi, H. & Haxby, J. V. (2005). Partially Distributed Representations of Objects and Faces in Ventral Temporal Cortex. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17(4), 580-590
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage Publications.

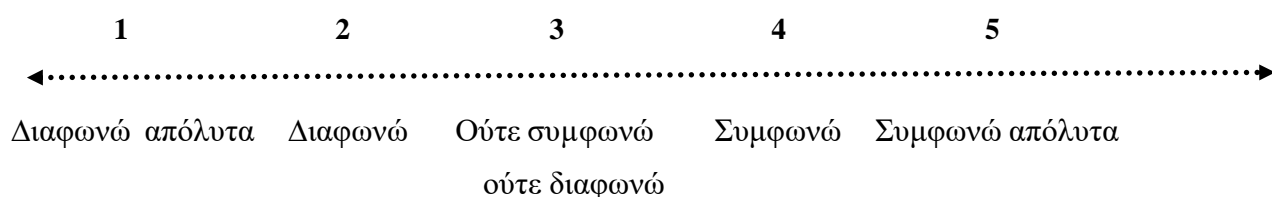
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552-569.
- Piaget, J. Piaget's Theory στο Handbook of Child Psychology, Vol 1, New York : Willey, 1983
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person*. London: Constable & Robinson (First published 1961).
- Rogers, C. R. (1975). *Empathetic: An Unappreciated Way of Being*. Social Science Collections, 5(2), 2-10
- Schofield, J. W. (1993). *Increasing the generalizability of qualitative research*. Στο M. Hammersley (επιμ.) Social Research: Philosophy, Politics and Practice. London: Sage Publications in association with the Open University Press. 200-25.
- Scrimgeour, M. (2007). *Empathy and Aggression: A Study of the Interplay between Empathy and Aggression in Preschoolers*. Presented to the Faculty of Wheaton College.
- Somers, J. (1996). *Drama and theatre in education: Contemporary research*. North York: Captus Press.
- Sprinthall, R. C., Schmutte, G. T., & Sirois, L. (1991). *Understanding Educational Research*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Steiner, C. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά* (Β. Παππά, Μτρ.). Αθήνα: Καστανιώτης
- Stepien, K. & Baernstein, A. (2006). Educating for Empathy. *Journal of General Internal Medicine*, 21 (5): 524-530.
- Stotland, E. (1969). *Exploratory Investigations of Empathy*. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-314). New York: Academic Press.
- Wagner, B., J. (1999). *Building Moral Communities Through Educational Drama*. Stamford: Ablex Publishing Corporation
- Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Wyse, D., Hayward, L. & Pandya, J. (2016). *The Sage Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. London: Sage Publications.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

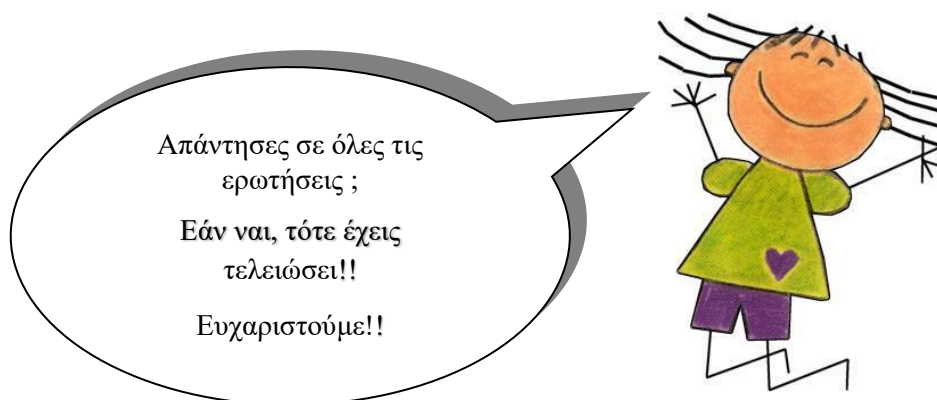
Οδηγίες:

- Σας παρακαλώ προσπαθήστε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.
- Να θυμάστε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.
- Προσπαθήστε να απαντήσετε αμέσως και αυθόρμητα.**
- Κυκλώστε** την απάντηση που θεωρείτε ότι σας περιγράφει καλύτερα.



	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Πάντα προσπαθώ να είμαι ευδιάθετος/-η.	1	2	3	4	5
Μου αρέσει να γνωρίζω καινούργια άτομα.	1	2	3	4	5
Μου φαίνεται δύσκολο να προσαρμοστώ σε μία νέα σχολική χρονιά.	1	2	3	4	5
Νιώθω υπέροχα με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
Όταν νιώθω λυπημένος/η, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου.	1	2	3	4	5
Συχνά αισθάνομαι λυπημένος/η.	1	2	3	4	5
Αν νιώθω ευχαριστημένος/ η με κάποιον, θα του το πω.	1	2	3	4	5
Τα πηγαίνω καλά με όλους.	1	2	3	4	5
Συχνά νιώθω θυμωμένος/η.	1	2	3	4	5
Τα παιδιά στο σχολείο ευχαριστιούνται να παίζουν μαζί μου.	1	2	3	4	5
Όταν βρίσκομαι σε ένα καινούργιο χώρο, συνηθίζω γρήγορα.	1	2	3	4	5
Συχνά, δε νιώθω ευχαριστημένος/-η με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
Πολλές φορές, κάνω κάτι χωρίς πρώτα να το σκεφτώ.	1	2	3	4	5
Είμαι σε θέση να καταλάβω πώς νιώθουν οι άλλοι.	1	2	3	4	5
Δεν μου αρέσει να κοιτάζω για κάτι.	1	2	3	4	5
Μπορώ εύκολα να καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι.	1	2	3	4	5
Αν χρειάζεται να κάνω κάτι, ξέρω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά.	1	2	3	4	5
Θυμώνω πολύ εύκολα.	1	2	3	4	5

Προσπαθώ να κάνω τις εργασίες μου, όσο καλύτερα μπορώ.	1	2	3	4	5
Μου είναι εύκολο να μιλάω στους άλλους για τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Όχιτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Δεν μου αρέσει να περιμένω για να πάρω αυτό που θέλω.	1	2	3	4	5
Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί.	1	2	3	4	5
Δεν μου αρέσει να διαβάζω πολύ.	1	2	3	4	5
Σκέφτομαι ότι μπορεί όταν μεγαλώσω, να αισθάνομαι λυπημένος/η.	1	2	3	4	5
Τα περισσότερα άτομα με συμπαθούν.	1	2	3	4	5
Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν κάνω κάτι.	1	2	3	4	5
Δεν μπορώ να ελέγχω αυτά που νιώθω.	1	2	3	4	5
Όταν συναντώ καινούργια άτομα συνηθίζω πολύ γρήγορα.	1	2	3	4	5
Δεν μπορώ να βρω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πώς αισθάνομαι.	1	2	3	4	5
Δεν μου αρέσει να δοκιμάζω καινούργια πράγματα.	1	2	3	4	5
Μου αρέσει να βρίσκομαι με άλλα άτομα.	1	2	3	4	5
Ξέρω πώς να δείχνω στους άλλους πόσο νοιάζομαι γι' αυτούς.	1	2	3	4	5
Συχνά νιώθω μπερδεμένος/η με τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
Δεν μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νιώθουν οι άλλοι.	1	2	3	4	5
Αν δεν κάνω κάτι καλά, δεν μου αρέσει να το προσπαθώ ξανά.	1	2	3	4	5
Συνήθως, σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω.	1	2	3	4	5



ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1

Έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ ομάδας και φύλου

Φύλο	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου	Σύνολο	<i>p</i>
Αγόρια	7 (41,2%)	7 (46,7%)	14 (43,8%)	
Κορίτσια	10 (58,8%)	8 (53,3%)	18 (56,3%)	0,517
Σύνολο	17 (100,0%)	15 (100,0%)	32 (100,0%)	

Οι τιμές αφορούν σε απόλυτες συχνότητες (*n*) και σχετικές συχνότητες (%). Το *p* αφορά στο *p*-value του Fisher ελέγχου.

Πίνακας 2

Συντελεστές εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha

Κλίμακα	Πλήθος ερωτήσεων	Cronbach's alpha
Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης – Σύντομη έκδοση για παιδιά (TEIQue-CSF) (πριν την παρέμβαση)	36	0,902
Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης – Σύντομη έκδοση για παιδιά (TEIQue-CSF) (μετά την παρέμβαση)	36	0,860

Οι τιμές του πίνακα αφορούν στο πλήθος μεταβλητών που απαρτίζουν την κλίμακα Χαρακτηριολογικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης καθώς και στους δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha.

Πίνακας 3

Διαφορές μέσω πριν και μετά την παρέμβαση

Κλίμακα	Πριν την παρέμβαση (<i>n</i> = 32)	Μετά την παρέμβαση (<i>n</i> = 32)	<i>t</i>	<i>p</i>
Ερωτηματολόγιο Χαρακτηριολογικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης – Σύντομη έκδοση για παιδιά (TEIQue-CSF)	120,28 ± 14,35	128,34 ± 15,16	-5,158	<0,001

Οι τιμές του πίνακα αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), ελέγχους paired *t*-test και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 4

Διαφορές μέσω πριν και μετά την παρέμβαση συγκριτικά με την ομάδα (παρέμβασης ή ελέγχου)

Κλίμακα	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	<i>F</i> / <i>t</i> [*]	<i>p</i>
Ερωτηματολόγιο Χαρακτηριολογικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης – Σύντομη έκδοση για παιδιά (TEIQue-CSF)			64,921	<0,001
Ομάδα παρέμβασης	117,59 ± 7,40	132,41 ± 10,24	-9,046 [*]	<0,001
Ομάδα ελέγχου	123,33 ± 19,35	123,73 ± 18,61	-0,972 [*]	0,348

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), ελέγχους *F* έπειτα από mixed ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) και αντίστοιχο *p*-value ή ^{*}ελέγχους paired *t*-test και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 5

Διαφορές μέσων ως προς το φύλο πριν και μετά την παρέμβαση συγκριτικά με την ομάδα (παρέμβασης ή ελέγχου)

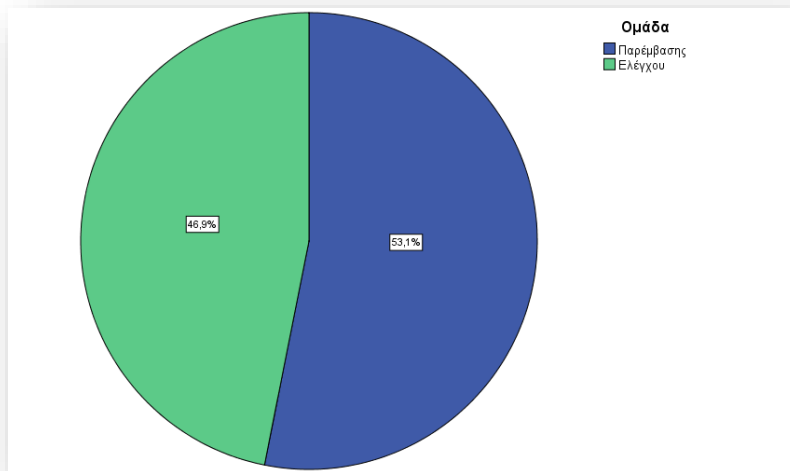
Κλίμακα	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	F/t^*	p
Ερωτηματολόγιο Χαρακτηριολογικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης – Σύντομη έκδοση για παιδιά (TEIQue-CSF)				
Ομάδα παρέμβασης: Αγόρια	116,14 ± 5,84	131,43 ± 6,08	-5,211*	0,002
Ομάδα παρέμβασης: Κορίτσια	118,60 ± 8,47	133,10 ± 12,67	-7,185*	<0,001
Ομάδα ελέγχου: Αγόρια	122,14 ± 12,64	122,43 ± 12,41	-1,549*	0,172
Ομάδα ελέγχου: Κορίτσια	124,38 ± 24,69	124,88 ± 23,61	-0,642*	0,542

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (M.O.), τυπική απόκλιση (T.A.), ελέγχους F έπειτα από mixed ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) και αντίστοιχο p -value ή *ελέγχους paired t -test και αντίστοιχο p -value.

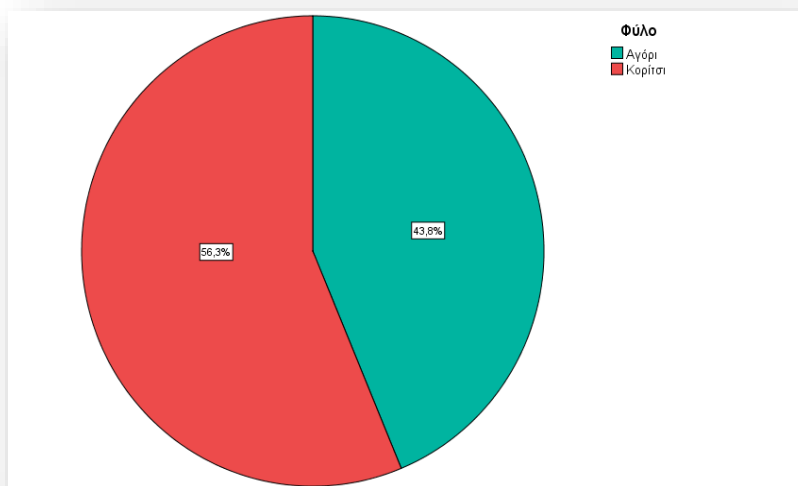
Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

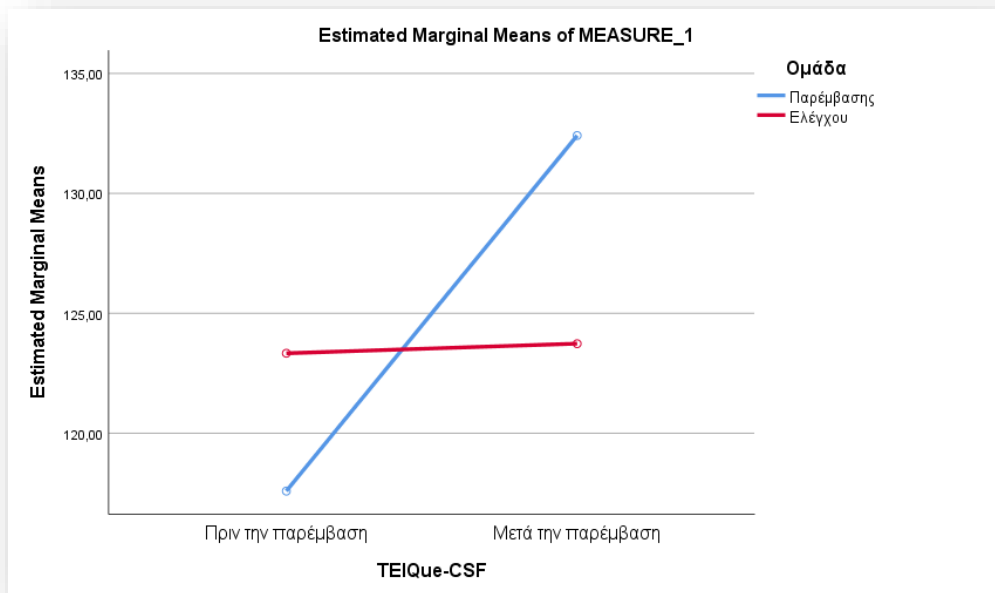
Γράφημα 1. Διάγραμμα πίτας για την ομάδα παρέμβασης και ελέγχου των ερωτώμενων μαθητών



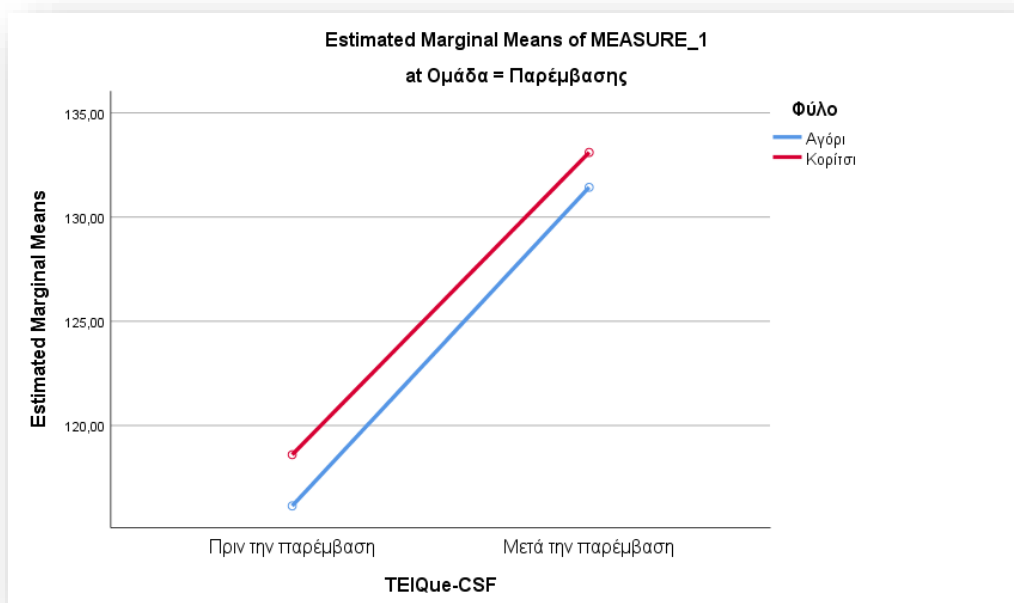
Γράφημα 2. Διάγραμμα πίτας για το φύλο των συμμετεχόντων μαθητών



Γράφημα 3. Διάγραμμα σύγκρισης της κλίμακας Συναισθηματική Νοημοσύνη ως προς τον χρόνο (πριν ή μετά την παρέμβαση) και την ομάδα (παρέμβασης ή ελέγχου)



Γράφημα 4. Διάγραμμα σύγκρισης της κλίμακας Συναισθηματική Νοημοσύνη ως προς τον χρόνο (πριν ή μετά την παρέμβαση) και το φύλο (αγόρι ή κορίτσι) για την ομάδα παρέμβασης



Γράφημα 5. Διάγραμμα σύγκρισης της κλίμακας Συναισθηματική Νοημοσύνη ως προς τον χρόνο (πριν ή μετά την παρέμβαση) και το φύλο (αγόρι ή κορίτσι) για την ομάδα ελέγχου

