



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

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

**Το κουκλοθέατρο ως εργαλείο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης  
σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου:  
Μια έρευνα δράσης στη Δ΄ τάξη Δημοτικών σχολείων της Αθήνας.**

**Χρήστος Θεογαρόπουλος**  
Α.Μ. 5052201501008

**Επιβλέπων Καθηγητής:**  
**Αστέριος Τσιάρας**

**Συμβουλευτική Επιτροπή:**  
**Άλκηστις Κοντογιάννη**  
**Αντώνης Λενακάκης**  
**Αστέριος Τσιάρας**

Ναύπλιο, 2017

## Ευχαριστίες

Η εργασία αυτή μοιάζει σαν το απόσταγμα ενός μαγικού ταξιδιού στο χώρο των Τεχνών μέσω του μεταπτυχιακού προγράμματος του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Ναυπλίου. Καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας νιώθω την επιθυμία να ευχαριστήσω από ψυχής τον κ. Αστέριο Γσιάρα, Αναπληρωτή Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και Διευθυντή του ΠΜΣ «Η Δραματική Τέχνη και οι Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Μάθηση», για την τιμή που μου έκανε να αναλάβει την επίβλεψη της εργασίας μου. Η παρουσία του μου έδωσε την αυτοπεποίθηση και την έμπνευση που χρειαζόμουν προκειμένου να ολοκληρώσω το παρόν έργο.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Αλκηστη Κοντογιάννη, Κοσμήτορα του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Ναυπλίου, για τη γενναιοδωρία της και τη μεγάλη αγκαλιά που χάρισε σε όλους τους μεταπτυχιακούς φοιτητές της. Εμπνεύστρια αυτού του υπέροχου ταξιδιού μέσω του ΠΜΣ, ακούραστη και πηγαία, με χαμόγελο και ζωηρά χρώματα στην ψυχή της, πρόσφερε όλη την πολύτιμη εμπειρία για την επιτυχία του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος. Ακόμη, είμαι ευγνώμων σε όλους τους καθηγητές που δίδαξαν στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα και με τη δική του συνεισφορά ο καθένας εμπλούτισε τη θεατροπαιδαγωγική μου γνώση.

Κλείνοντας, ευχαριστώ τη Χρύσα Παπαλαζάρου, τη Γλυκερία Μαγγέλα, τη Μαργαρίτα Καστρινού, τη Σοφία Βασιλαντωνάκη και τον αδερφό μου, Νίκο, για την αθόρυβη υποστήριξή τους σε αυτή την προσπάθεια καθώς και την κ. Σταματούλα Χαρεμή, Διευθύντρια του 15<sup>ου</sup> Δημ. Σχ. Περιστερίου για την ενθουσιώδη υποστήριξή της στη διεξαγωγή της έρευνας, μέρος της διπλωματικής αυτής εργασίας.

*Στη μνήμη της μητέρας μου  
στις Μητέρες όλων  
στους Ανθρώπους που ίσως θέλησαν να γίνουν μητέρες*

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη .....	vi
Abstract .....	viii
Εισαγωγή .....	1

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 | Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1.1 Οι ρίζες του κουκλοθέατρου – Οι πρώτες κούκλες .....	6
1.2 Η εξάπλωση του κουκλοθέατρου στον κόσμο .....	12
1.3 Το ελληνικό κουκλοθέατρο .....	24
1.4 Η κούκλα – Ορισμοί, ετυμολογία και θεωρίες .....	26
1.5 Το κουκλοθέατρο στο χώρο της Εκπαίδευσης .....	30
1.6 Η διαπαιδαγωγική αξία του κουκλοθέατρου – Το παράδειγμα της γαντόκούκλας .....	33
1.7 Κουκλοθεατρικές παρεμβάσεις – Κούκλες και ενσυναίσθηση .....	38
1.8 Ενσυναίσθηση – Ορισμοί, οπτικές και προεκτάσεις .....	45
1.9 Παιδιά και ενσυναίσθηση .....	54
1.10 Το ερωτηματολόγιο της Bryant ως δείκτης ενσυναίσθησης για παιδιά κι εφήβους (IECA) .....	56
1.11 Σχέση ενσυναίσθησης και επιθετικότητας – Έρευνες .....	64
1.12 Ενσυναίσθηση και σχολικές επιδόσεις – Έρευνες .....	70
1.13 Ενεργητική ακρόαση .....	71
1.14 Συμπεράσματα .....	73

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 | Μεθοδολογία έρευνας

2.1 Σκοπός και υποθέσεις της παρούσας έρευνας .....	76
2.2 Μεθοδολογία έρευνας	
2.2.1 Δείγμα – Ερευνητικός πληθυσμός .....	78
2.2.2 Στρατηγική δειγματοληψίας .....	79
2.2.3 Έρευνα-δράση .....	80
2.2.4 Ερευνητικά εργαλεία .....	80

2.2.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	82
<b>2.3 Πρόγραμμα παρέμβασης – Οι κουκλοθεατρικές δράσεις .....</b>	<b>85</b>
 <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3   Ανάλυση των δεδομένων</b>	
<b>3.1 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων</b>	
3.1.1 Ερωτηματολόγια .....	97
3.1.2 Σχολικές επιδόσεις .....	125
<b>3.2 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων</b>	
3.2.1 Ο συμμετέχων παρατηρητής - Ημερολόγιο .....	126
3.2.2 Συνεντεύξεις .....	140
 <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4   Συμπεράσματα</b>	
4.1 Συζήτηση .....	146
4.2 Συμπεράσματα .....	153
4.3 Περιορισμοί .....	155
4.4 Προτάσεις για το μέλλον .....	155
 Επίλογος .....	 156
Βιβλιογραφία .....	157
Κατάλογος πινάκων	
Πίνακας 1: Τιμή Cronbach's Alpha IECA .....	98
Πίνακας 2: Τιμή Cronbach's Alpha IECA με το πρότυπο Lasa Aristu et al. (2008) .....	98
Πίνακας 3: Ανάλυση τιμής Cronbach για όλα τα στοιχεία του ερωτηματολογίου IECA .....	99
Πίνακας 4: Ανάλυση τιμής Cronbach για <i>Κατανόηση συναισθημάτων</i> .....	100
Πίνακας 5: Ανάλυση τιμής Cronbach για <i>Συναισθήματα θλίψης</i> .....	101
Πίνακας 6: Ανάλυση τιμής Cronbach για <i>Δακρυϊκές αντιδράσεις</i> .....	102
Πίνακας 7: Shapiro-Wilk test για ΠΟ και ΟΕ .....	103
Πίνακας 8: Mann-Whitney test για ΠΟ και ΟΕ (πριν την παρέμβαση) .....	104

Πίνακας 9: Mann-Whitney test για ΠΟ και ΟΕ (μετά την παρέμβαση) .....	108
Πίνακας 10: Wilcoxon Signed Ranks Test για ΠΟ και ΟΕ .....	111
Πίνακας 11: Συγκριτικές τιμές απαντήσεων ανά φύλο για ΠΟ και ΟΕ .....	118
Πίνακας 12: Ποσοστά ενσυναίσθησης ανά φύλο για ΠΟ και ΟΕ .....	124
Πίνακας 13: Ποσοστά ενσυναίσθησης σε ερωτήσεις φύλου για ΠΟ και ΟΕ .....	125
 Κατάλογος γραφημάτων	
Γράφημα 1: Η κατανομή του δείγματος της ΠΟ και της ΟΕ ανά φύλο .....	78
Γράφημα 2: Ποσοστά του δείγματος ανά φύλο .....	79
Γράφημα 3: Οι μέσοι όροι βαθμολογίας των τριών τριμήνων της ΠΟ και της ΟΕ .....	125
 Βιβλιογραφικές αναφορές (Ξενόγλωσσες) .....	157
Βιβλιογραφικές αναφορές (Ελληνόγλωσσες) .....	173
 <b>Παράρτημα</b>	
Η ενημέρωση/συναίνεση γονέων και κηδεμόνων των μαθητών στην έρευνα-δράση .....	177
Το ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA) της Bryant (1982) .....	178
Το ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης IECA με την προτεινόμενη δομή των Lasa Aristu et al. (2008) .....	180
Οι γαντόκουκλες των παρεμβάσεων .....	181
Χαρτάκια post-it από την πρώτη ημέρα των παρεμβάσεων .....	182
Αποσπάσματα συνεντεύξεων .....	185
Η βεβαίωση υλοποίησης πολιτιστικού προγράμματος από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ΄ Αθήνας .....	192

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία εξετάζει αν το κουκλοθέατρο μπορεί να ενισχύσει την ενσυναίσθηση μαθητών της Δ΄ Δημοτικού. Με σκοπό να απαντηθεί το κύριο αυτό διερευνητικό ερώτημα οργανώθηκε και υλοποιήθηκε μια έρευνα-δράσης σε Δημοτικό σχολείο του Περιστερίου με μαθητές ηλικίας 9-10 ετών, συγκροτώντας δυο ομάδες δείγματος ( $n=46$ ), λαμβάνοντας την πρώτη ως πειραματική ομάδα ( $n1=23$ ) και τη δεύτερη ως ομάδα ελέγχου ( $n2=23$ ). Σε 16 συνολικά προγραμματισμένες παρεμβάσεις, από το Νοέμβριο του 2016 ως το Μάρτιο του 2017, οι μαθητές αυτοσχεδίασαν με χρήση γαντόκουκλων πάνω σε συγκεκριμένες θεματικές καταστάσεις, προκειμένου να προσεγγίσουν την κοινωνική αυτή δεξιότητα και να βιώσουν οι ίδιοι τις οπτικές τρίτων. Πριν και κατόπιν των παραπάνω δράσεων συμπληρώθηκε από τις δυο ομάδες δείγματος η σταθμισμένη, αυτοαναφορική κλίμακα μέτρησης της ενσυναίσθησης Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA) της Bryant (1982). Το ερωτηματολόγιο αναλύθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS και απέδωσε υψηλή τιμή εγκυρότητας και αξιοπιστίας για τα 22 συνολικά στοιχεία μέτρησης της ενσυναίσθησης (Cronbach's  $\alpha = ,863$ ). Επίσης, τηρήθηκε ημερολόγιο καταγραφής της πειραματικής ομάδας μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης του ερευνητή και πραγματοποιήθηκαν εστιασμένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών.

Ακολουθώντας τις βιβλιογραφικές έρευνες, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας έπειτα από τις αναπαραστάσεις ιστοριών με κουκλοθεατρικές τεχνικές βελτίωσαν σημαντικά τα ποσοστά ενσυναίσθησής τους. Επίσης, όσον αφορά τα δευτερεύοντα διερευνητικά ερωτήματα, επιβεβαιώθηκαν οι αντίστοιχες υποθέσεις της έρευνας, καθώς διαπιστώθηκε μετά το πέρας των παρεμβάσεων ότι ενισχύθηκε η ενεργητική ακρόαση των μαθητών, βελτιώθηκαν οι επιδόσεις των παιδιών στα μαθήματα του σχολικού έτους, ενώ παράλληλα μειώθηκαν σημαντικά οι συγκρούσεις και οι επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ τους. Αντίθετα προς την πλειοψηφία των ερευνών και την αρχική μας υπόθεση, η παρούσα εργασία εμφάνισε τα αγόρια να προηγούνται των κοριτσιών ως προς την εκδήλωση ενσυναίσθησης, με ποσοστό 56,5% έναντι 43,5%. Περαιτέρω έρευνες μπορούν να εστιάσουν στα δευτερεύοντα ερωτήματα και να χρησιμοποιήσουν

σταθμισμένες αυτοαναφορικές ή και ετεροαναφορικές κλίμακες, ώστε τα συμπεράσματα που θα διεξαχθούν να φέρουν έγκυρη και αξιόπιστη γνώση.

### **ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ**

Κουκλοθέατρο, ενσυναίσθηση, εκπαίδευση, σχολείο, Bryant, IECA, φύλα, ενεργητική ακρόαση, επιδόσεις, επιθετικότητα.



## ABSTRACT

The present dissertation examines whether puppet theatre can enhance empathy among fourth grade primary school students. In order to answer this research question, an action research was planned and carried out in a primary school in Peristeri with 9-10-year-old students comprising two sample groups ( $n=46$ ), the first as an experimental group ( $n_1=23$ ) and the second as a control group ( $n_2=23$ ). There were in total sixteen (16) scheduled interventions from November 2016 until March 2017 during which the students improvised with the use of glove puppets on specific thematic situations in order to approach this social skill and experience themselves the perspectives of third parties. Before and after the above interventions the two sample groups filled in the validated self-report scale of Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA), developed by Bryant (1982). The questionnaire was analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) and attributed a high level of validity and reliability for the twenty-two (22) in total empathy measurement items (Cronbach's  $\alpha= ,863$ ). A record journal was also kept through the researcher's participant observation of the experimental group, and focused interviews were carried out with the class educators of the specific group of students.

In accordance with bibliographical research, the students of the experimental group significantly improved their levels of empathy through story representations with puppet theatre techniques. As far as the secondary research questions are concerned, the relevant research hypotheses were verified; it was noted that after the interventions were completed, the students' active listening was enhanced, their performance on school subjects improved, while at the same time conflicts and aggressive behaviour levels among them significantly declined. In contrast with the majority of relevant research and our initial hypothesis, the present dissertation esteems that boys precede in showing empathy, with a percentage of 56,5% compared with 43,5% of girls. Further research could focus on the secondary questions and utilize validated self-report or even hetero-report scales, so that the ensuing conclusions contribute to valid and reliable knowledge.

**KEYWORDS**

Puppet theatre, empathy, education, school, Bryant, IECA, gender, active listening, school performance, aggressive behaviour.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το 1898 ο Αυστριακός καθηγητής εικαστικών Franz Cizek ανοίγει τις πόρτες της Σχολής Εφαρμοσμένων Τεχνών στη Βιέννη, προσφέροντας σε μαθητές δωρεάν μαθήματα, δίνοντας ένα παράδειγμα για τον τρόπο με τον οποίο οι νέες ιδέες περί τέχνης στην εκπαίδευση μπορούν να εφαρμοστούν (Hornbrook, 2002: 6). Ενθαρρυντικός ως προς τις προσπάθειες των μαθητών, τους ζητά απ' την πρώτη στιγμή να μην επέμβουν για κανένα λόγο στα έργα τους για τυχόν διορθώσεις, διδάσκοντας την ασυνείδητη πλευρά της τέχνης που υπάρχει κατά τη γνώμη του σε κάθε άνθρωπο. Μέσα στη σημερινή πληθώρα ερευνητικών παρεμβάσεων, ίσως αυτή να αποτέλεσε μια απ' τις πρώτες καταγεγραμμένες προσπάθειες κάποιου ανθρώπου, ο οποίος εκτίμησε πως η Τέχνη αφορά και τα παιδιά που φοιτούν στα σχολεία και ότι μέσω αυτής μπορεί να τους μεταφέρει γνώσεις και πολύτιμες εμπειρίες.

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή έχει ως στόχο να ερευνήσει αν και κατά πόσο οι τεχνικές κουκλοθεάτρου μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές στην ανάπτυξη της κοινωνικής δεξιότητας της ενσυναίσθησης. Πρόκειται για μια έρευνα-δράσης στην οποία αρχικά επιλέγονται δύο ομάδες δείγματος και συγκροτείται κατ' αυτόν τον τρόπο η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται μια σειρά κουκλοθεατρικών παρεμβάσεων εντός της σχολικής αίθουσας της πειραματικής ομάδας κι έπειτα συγκρίνονται με ποσοτικά και ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των μαθητών, πριν και μετά τις παρεμβάσεις και για τις δυο ομάδες δείγματος. Σύμφωνα με τις ελληνικές καταγραφές, η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα φαινόμενο το οποίο τα τελευταία κυρίως χρόνια φαίνεται να πρωταγωνιστεί ως αντικείμενο έρευνας. Συνεπώς, υπάρχει πρόσφορο έδαφος για να μελετήσει κανείς τις διαφορετικές πτυχές και εκφάνσεις της ενσυναίσθησης, ανάλογα φυσικά με τις ηλικίες του δείγματος και τη σκοπιμότητα της κάθε έρευνας. Έπειτα μάλιστα από τις επαναστατικές εξελίξεις στο χώρο της Ιατρικής επιστήμης με την ανακάλυψη των νευρώνων καθρεφτών (mirrors neurons) ανοίγονται νέοι δρόμοι ως προς τον έλεγχο και τη μέτρηση της κοινωνικής αυτής δεξιότητας. Αποτελεί λοιπόν μεγάλη πρόκληση για έναν ερευνητή να καταπιαστεί με αυτό το φαινόμενο, αφού, εκτός των άλλων, η έννοια της ενσυναίσθησης μοιάζει να επικοινωνεί σε πολλά επίπεδα των κοινωνικών

δεξιοτήτων: σχετίζεται με την προκοινωνική συμπεριφορά, με την εθελοντική βοήθεια, με τη συμπάθεια ευρύτερα. Αποτελεί ένα δώρο από άνθρωπο σε άνθρωπο, ένα μοίρασμα μιας εμπειρίας του ενός που γίνεται απλόχερα βίωμα του άλλου.

Επιπρόσθετα, η τοποθέτηση της έννοιας της ενσυναίσθησης εντός του σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί μια ακόμη προσωπική πρόκληση. Από το 2002 ως εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής σε Δημοτικά σχολεία της Αττικής έχω ασχοληθεί στα πλαίσια του μαθήματος με διάφορες θεματικές, ανάλογα φυσικά με τις ηλικίες της κάθε τάξης. Η ενσυναίσθηση είναι μια λέξη που λίγες φορές την είχα χρησιμοποιήσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κυρίως σε δράσεις με μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού. Ο στόχος μας μέσω της παρούσας εργασίας ήταν να ερευνήσουμε αν και κατά πόσο αυτή η λέξη θα έβρισκε χώρο σε μαθητές μικρότερης ηλικίας, καταλήγοντας υπό αυτό το σκεπτικό να ασχοληθούμε με τα παιδιά 9 έως 10 ετών. Με τους μαθητές της Δ΄ Δημοτικού απ' την οποία προέρχεται το δείγμα της παρούσας έρευνας-δράσης συμβαίνει κιόλας το εξής ενδιαφέρον: βρίσκονται σε μια μεταβατική φάση, διανύοντας την απόσταση από την παιδικότητα στην προεφηβεία, από την αθωότητα στις πρώτες πονηρές σκέψεις του μυαλού. Είναι η ηλικία που τα παιδιά αρχίζουν σταδιακά να νιώθουν ότι είναι μεγάλα πλέον για να συμβιβαστούν με το Δημοτικό, αλλά μικρά ακόμη εννοείται για το Γυμνάσιο. «Ένα ανένταχτο μαθητικό υλικό για μια ανένταχτη έννοια» σκέφτηκα. Και κάπως έτσι γεννήθηκε η ιδέα της υλοποίησης αυτών των προγραμματισμένων συναντήσεων μέσα στη σχολική αίθουσα με εργαλείο το κουκλοθέατρο. Γιατί όμως κουκλοθέατρο; Και όχι κάποιο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα που θα ταίριαζε και πιο βολικά; Θέλησα να δοκιμάσω με αυτά τα «μεγάλα» παιδιά τον «παιδικό» χειρισμό κούκλας σε καταστάσεις προβληματισμού και ευαισθητοποίησης, ώστε να καταρρίψω στερεότυπες γνώμες πως το κουκλοθέατρο τάχα αρχίζει και τελειώνει στο Νηπιαγωγείο ή το πολύ στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού και αφορά αποκλειστικά τη διασκέδαση συμμετεχόντων και θεατών. Ίσως τελικά γιατί ήθελα να ολοκληρώσω μέσα μου την «τριπλέτα του ασυμβίβαστου»: έννοια, υλικό και εργαλείο.

Παράλληλα με τον κύριο στόχο της έρευνας, τη χρήση δηλαδή κουκλοθεατρικών τεχνικών για την επίτευξη υψηλότερης ενσυναίσθησης, γεννήθηκαν και ορισμένα δευτερεύοντα ερωτήματα, τα οποία με έναν τρόπο επιχειρούν να φωτίσουν όσο γίνεται

ολόπλευρα την έννοια αυτή. Η ερευνητική βιβλιογραφία πρότασε συνεχώς τα κορίτσια έναντι των αγοριών όσον αφορά τις υψηλότερες καταγραφές ποσοστών ενσυναίσθησης. Αυτή η διαπίστωση μού κέντρισε το ενδιαφέρον για να αναζητήσω μέσα από την έρευνα και τις δικές μου απαντήσεις, προκατειλημμένος ομολογουμένως υπέρ των κοριτσιών. Επίσης, μελετώντας τη βιβλιογραφία επαναλαμβανόταν συνεχώς πως η ενσυναίσθηση φαίνεται να έχει άμεση σχέση με την ενεργητική ακρόαση, τον τρόπο δηλαδή που οι άνθρωποι όχι μόνο ακούν κάτι αλλά μετασηματίζουν και αποκρίνονται σε αυτό που μόλις άκουσαν. Μια τάξη γεμάτη με μαθητές που ακούν κατ' αυτόν τον τρόπο, τι άλλο μπορεί να σημαίνει, αν όχι θαρρετούς ανθρώπους που δηλώνουν παρόντες στη ζωή, με κρίση και προσωπική γνώμη; Μια άλλη ερευνητική βιβλιογραφική τάση φανέρωσε ότι τα υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης προεξοφλούν χαμηλότερους δείκτες επιθετικότητας μεταξύ μαθητών, είτε πρόκειται για συστηματικές εκφοβιστικές συμπεριφορές είτε όχι. Σε ένα σύγχρονο λοιπόν σχολείο, όπου οι συγκρούσεις των μαθητών είναι συχνές και κάποιες φορές παραπάνω από σφοδρές, μήπως η ενσυναίσθηση θα ήταν η απάντηση; Τέλος, μια παράμετρος που μου φάνηκε ενδιαφέρουσα ήταν η σχέση της ενσυναίσθησης με τις σχολικές επιδόσεις. Είναι δυνατόν η ενσυναίσθηση να οδηγεί σε βελτιωμένες βαθμολογίες των μαθητών; Πώς μπορεί να επηρεάζει το χαρακτήρα του μαθητή σε σχέση με το σχολικό του περίγυρο; Μήπως τελικά ένας μαθητής με ενσυναίσθηση μετουσιώνεται σε έναν ολοκληρωμένο μαθητή, την εικόνα του οποίου εισπράττει και ο εκπαιδευτικός απέναντί του; Πολλά ερωτήματα γεννήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας και της συγγραφής της διατριβής κι ίσως αυτά τα ερωτήματα να ικανοποιούνται, να πληθαίνουν ή να γεννούν επόμενα, μετά την ολοκλήρωση του πονήματος.

Για τις ανάγκες της διατριβής αυτής, κληρώθηκε ένα σχολείο μεταξύ τριών που δίδασκα ως αναπληρωτής το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής τη χρονιά της έρευνας, προκειμένου να προκύψει το δείγμα (n=46) και να πραγματοποιηθεί η περιγραφόμενη δράση. Στο 15<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Περιστερίου πραγματοποιήθηκαν από τον ερευνητή στην πειραματική ομάδα της Δ' τάξης 16 συνολικά κουκλοθεατρικές παρεμβάσεις, οι οποίες επιδίωκαν να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση των μαθητών. Προηγήθηκε αυτών των συναντήσεων η διανομή και η συμπλήρωση του σταθμισμένου ερωτηματολογίου

ενσυναίσθησης της Bryant (1982) από την πειραματική ομάδα ( $n_1=23$ ) και την ομάδα ελέγχου ( $n_2=23$ ). Η ίδια διεργασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ακολουθήθηκε και κατόπιν των 16 συναντήσεων, ώστε να διαπιστωθεί αν οι παρεμβάσεις μας είχαν κάποια επίδραση πάνω στους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Καθ' όλη τη διάρκεια των εργασιών τηρήθηκε ημερολόγιο παρατήρησης από τη συμμετοχική παρουσία του ερευνητή. Επίσης, εκπαιδευτικοί και συνάδελφοι του σχολείου προθυμοποιήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα με τις χρήσιμες πληροφορίες και παρατηρήσεις που διαμοιράστηκαν. Οφείλω να επισημάνω ότι το κλίμα στο συγκεκριμένο Δημοτικό σχολείο της έρευνας ήταν πολύ καλό μεταξύ των συναδέλφων και απέναντί μου, γεγονός που βοήθησε σημαντικά στην ομαλή εξέλιξη αυτής της έρευνας.

Το παρόν γραπτό χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο καλύπτει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σε σχέση με όλες τις έννοιες που καταπιάνεται η εργασία. Αρχίζει με την αναζήτηση της πιο παλαιάς κούκλας, πίσω στους αρχαίους χρόνους της Αιγύπτου, της Ελλάδας και της Ινδίας για να χαρτογραφηθεί κατόπιν η εξελικτική πορεία της στα κουκλοθέατρα ανά τον κόσμο με ειδική μνεία στην πρόσληψή της στο ελληνικό έδαφος. Στη συνέχεια, επιχειρείται να οριστεί και να ετυμολογηθεί η λέξη κούκλα, με την περιγραφή διάφορων θεωριών που την περιβάλλουν ως έννοια. Ξεχωριστή θέση στην εργασία κατέχει η τοποθέτηση της κούκλας στον εκπαιδευτικό χώρο, αναλύοντας τη διαπαιδαγωγική της αξία με αφορμή τη χρήση γαντόκουκλας. Επίσης, παρουσιάζονται κουκλοθεατρικές παρεμβάσεις που εμβαθύνουν στη σχέση της κουκλοθεατρικής εμπειρίας με το κομβικό φαινόμενο της ενσυναίσθησης. Αποδίδονται απόπειρες ορισμού και προσδιορισμού της έννοιας της ενσυναίσθησης, οπτικές και προεκτάσεις, ενώ στη συνέχεια περιγράφεται η σύνδεσή της με την παιδική ηλικία. Μέσα στην εργασία παρουσιάζεται αναλυτικά το ερωτηματολόγιο της Brenda Bryant για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης σε παιδιά κι εφήβους και ανιχνεύουμε τη σχέση της κοινωνικής αυτής δεξιότητας με την επιθετική συμπεριφορά, τις σχολικές επιδόσεις και την ενεργητική ακρόαση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αφού αναλυθούν ο σκοπός και οι υποθέσεις της έρευνας, παρουσιάζονται αναλυτικά στη μεθοδολογία της έρευνας-δράσης η επιλογή του δείγματος και η στρατηγική δειγματοληψίας, τα ερευνητικά εργαλεία και η διαδικασία

συλλογής δεδομένων. Εξηγείται ο τρόπος που χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία τα ερωτηματολόγια ενσυναίσθησης και οι βαθμολογίες των μαθητών, η συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή και το ημερολόγιο καταγραφής του, καθώς και οι συνεντεύξεις οι οποίες δόθηκαν σε μένα από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Στο κλείσιμο του κεφαλαίου περιγράφονται αναλυτικά όλες οι κουκλοθεατρικές δράσεις των 16 συναντήσεων που πραγματοποιήθηκαν στην πειραματική ομάδα της Δ΄ τάξης.

Το τρίτο κεφάλαιο αφιερώνεται στην ανάλυση όλων των σημαντικών για την έρευνα δεδομένων που συλλέχθηκαν. Παρουσιάζονται με πίνακες και γραφήματα αναλυτικά τα στατιστικά στοιχεία που προέκυψαν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και από την άθροιση των βαθμολογιών των μαθητών, καταγράφονται σημαντικές στιγμές από το ημερολόγιο παρατήρησης και μορφοποιούνται σε ύφος έκθεσης οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.

Το τελευταίο κεφάλαιο αφιερώνεται στη συζήτηση, όπου αντιπαραθέτουμε τα ευρήματα άλλων βιβλιογραφικών ερευνών με τα παρόντα, προσπαθώντας ταυτόχρονα να επαληθεύσουμε αν οι αρχικές μας υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν. Τέλος, η πορεία του κεφαλαίου καταλήγει στα συμπεράσματα που εξάγει, αφότου βέβαια παρατεθούν οι σχετικοί περιορισμοί που εμποδίζουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Κλείνοντας, αναφέρω ξανά πως κατά τη διάρκεια αυτής της έρευνας ξεπηδούσαν πολλά ερωτήματα και προβληματισμοί. Δεν απαντώνται όλα σε αυτήν την εργασία, αλλά εκτιμώ πως δίνονται αφορμές για αρκετές ερωτήσεις και σκέψεις. Η έρευνα ίσως πράττει τελικά αυτό που σε γενικές γραμμές κάνει και η Τέχνη: προβληματίζει και συνεχώς θέτει ερωτήματα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 | Βιβλιογραφική ανασκόπηση

### 1.1 Οι ρίζες του κουκλοθεάτρου – Οι πρώτες κούκλες

*«Θα σας διαβάσω ένα κομμάτι ενός μεγάλου κουκλοπαίχτη, του Μπόσμα, από τη συνέντευξη που του είχα πάρει όταν είχε έρθει στην Ελλάδα: Μόλις σηκωθεί η αυλαία, δεν υπάρχει πια διευθυντής, συγγραφέας, ηθοποιός. Όλα αυτά έχουν αντικατασταθεί από έναν καινούριο κόσμο, καμωμένο όλο μεμιάς, που έχει την ιδιαίτερη ζωή του, τα πάθη του, τις αδυναμίες του. Ο κουκλοπαίχτης, εξαφανίζεται, για να δώσει τη θέση του σε δυο πρόσωπα, από τα οποία το ένα είναι στο δεξί του χέρι και το άλλο στο αριστερό. Το κάθε χέρι του είναι ένα ξεχωριστό πλάσμα με ξεχωριστή φωνή και δικές του κινήσεις. Όταν το δεξί χέρι μιλάει, το αριστερό ακούει κι ετοιμάζεται να απαντήσει. Ο κουκλοπαίχτης, που αλλάζει τη φωνή του ανάλογα με το χέρι που παίζει, έχει γίνει ένα πλάσμα παθητικό, ένα εργαλείο. Δεν είναι με τη θέλησή του που κινεί τα χέρια ή το κεφάλι που είναι στη σκηνή. Αντίθετα, το πρόσωπο που είναι στην σκηνή αυτό είναι που τον αναγκάζει να του δανείσει τα λόγια για να ζωντανέψει. Κάθε χέρι είναι ένα πλάσμα που σκέφτεται. Αυτό το μικροσκοπικό πλάσμα, χωρίς παιδική ηλικία, χωρίς γεράματα, έχει μόνο την ηλικία που δείχνει κι όταν τελειώσει το ρόλο του επιστρέφει την ψυχή του στον κουκλοπαίχτη του και ξαναγίνεται ό,τι ήταν: άψυχη κούκλα, χωρίς φωνή, χωρίς κορμί» (Βαλάση, 1989: 59).*

Η καταγωγή του θεάτρου χρόνο με το χρόνο γίνεται ολοένα και περισσότερο επίμαχο θέμα συζήτησης μεταξύ μελετητών κι επιστημόνων (Hagher, 2014). Το



κουκλοθέατρο μαζί με το θέατρο σκιών αποτελεί μια απ' τις αρχαιότερες μορφές θεάτρου (Robson, & Bailey, 1991). Όσες πληροφορίες κι αν έχουν συλλεχθεί όλα αυτά τα χρόνια σε σχέση με τις πρώτες καταγεγραμμένες μαρτυρίες παρουσίας της κούκλας και του κουκλοθέατρου, δε στάθηκε δυνατό να οριστεί με χρονική ακρίβεια το πότε και το πού πρωτοπαρουσιάστηκε στον κόσμο κουκλοθεατρική παράσταση. Για πάρα πολλά χρόνια πολιτισμοί κατασκεύαζαν κούκλες προκειμένου να διασκεδάσουν και να διδάξουν νέους και μεγαλύτερους σε ηλικία την ιστορία των ανθρώπων τους, να μεταφέρουν ιστορικές στιγμές, όπως για παράδειγμα τις μάχες που έδωσαν, να μιλήσουν για κοινωνικά πρότυπα ή να σχολιάσουν τα πολιτικά τεκταινόμενα (Weiner, 2016: 126). Κούκλες κάνουν την εμφάνισή τους σε θεατρικές παραστάσεις ανά τον κόσμο πίσω στο χρόνο όσο υπάρχει ιστορία και κάθε χώρα φροντίζει να δημιουργεί τη δική της κουκλοθεατρική παράδοση (Tillis, 1992: 1). Έτσι, λοιπόν, η καταγωγή του είδους θεωρείται αβέβαιη (Jurkowski, & Francis, 1998: 492) και άγνωστη, σκεπασμένη από σκοτεινούς μύθους μέχρι και τις μέρες μας (Croce, 2014: 22). Το κουκλοθέατρο είναι πανάρχαιο και μια απ' τις πρώτες αναφορές συναντάται ήδη 4000 χρόνια πίσω (Frey, 2006: 182). Ταυτόχρονα, δεν είναι απίθανο το παιχνίδι με τις κούκλες να αποτελεί παντού στην πραγματικότητα την πιο αρχαία μορφή της δραματικής αναπαράστασης (Pischel, 1902), να υπάρχει δηλαδή όσο υπάρχουν και τα ανθρώπινα όντα (Weiger, 1974: 55) ή όσο το ίδιο το θέατρο με τους πρώτους του συσχετισμούς με τη θρησκεία και τη μαγεία (Arnott, 1992: 283). Οι ρίζες του κουκλοθέατρου οφείλουν να αναζητηθούν στην αρχαιότητα (Latshaw, 2000: 16), την εποχή δηλαδή της χρήσης των κουκλών ως θρησκευτικά είδωλα (Πούγνερ, 1989: 157). Άλλωστε, το κουκλοθέατρο υπάρχει από τις πρώτες απόπειρες του ανθρώπου να επικοινωνήσει με το Θείο στοιχείο. Οι πρώτες αυτές προσπάθειες γίνονταν φορώντας οι άνθρωποι στο πρόσωπο μάσκα. Έπρεπε να απαρνηθούν την ανθρώπινη υπόστασή τους, προκειμένου να αγγίξουν αυτό το ανώτερο στοιχείο (Βαλάση, 1989: 55).

Μέσα στη μακρά ιστορία της Αιγύπτου, η χρήση κουκλών σε θρησκευτικές τελετουργίες εντός των ναών έχει σχολιαστεί από Έλληνες ιστορικούς και ταξιδευτές. Το αφρικανικό κουκλοθέατρο μοιάζει να αποτελεί προϊόν των πολλών αλλαγών που σημειώθηκαν μέσω του εμπορίου και άλλων πολιτισμικών επιρροών (Exner, 2005: 3).

Στο χώρο του ευρωπαϊκού κουκλοθεάτρου, μελετητές ερεύνησαν τον κλασικό πλούτο προκειμένου να προσδιορίσουν με σαφήνεια την καταγωγή του είδους. Ο Ferrigni πιστεύει πως οι κούκλες πρωτοεμφανίστηκαν στην Αίγυπτο, χωρίς να έχει σαφείς αποδείξεις για κάτι τέτοιο (McPharlin, 1947: xviii). Μαριονέτες-ομοιώματα ανθρώπων χρησιμοποιούνταν από αρχαίους Αιγύπτιους ιερείς προκειμένου να αναπαραστήσουν παγανιστικά είδωλα (Confino, 1972: 450), κατασκευασμένα από τερακότα (Oades-Sese et al., 2014: 188) και έχουν εντοπιστεί σε αιγυπτιακές τύμβους πάνω από τρεις χιλιάδες χρόνια (Weiger, 1974: 55). Από μια ανακάλυψη του 19<sup>ου</sup> αι., ενός κουτιού μέσα σε τάφο στην Αίγυπτο εικάζεται πως ίσως να ξεκίνησε η ιστορία της μαριονέτας, φιγούρας με έντονες άλλωστε τις θρησκευτικές καταβολές. Αυτό το κουτί αποτελούσε στην πραγματικότητα μια μακέτα ενός εσωτερικού χώρου με μικρές φιγούρες από ξύλο, οι οποίες είχαν τη δυνατότητα να κινηθούν μπρος και πίσω. Οι μαριονέτες ήρθαν στη χώρα μας, σύμφωνα με το Λουκιανό, από την αφρικανική ήπειρο κι οι Έλληνες ακολούθησαν την αιγυπτιακή τεχνική της κινητικότητας της κούκλας (Δαράκη, 1992: 31).

Σχεδόν κάθε μελετητής κούκλας κάνει παραπομπές σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων επιτρέποντας να εξαχθεί το συμπέρασμα πως τα κουκλοθεατρικά θεάματα ήταν κάτι σύνηθες στην αρχαία Ελλάδα (McPharlin, 1947: xiv). Οι πιο παλιές καταγραφές κουκλοθεάτρου μάς γυρίζουν πίσω στην αρχαία Ελλάδα του Ηρόδοτου και του Ξενοφώντα του 5<sup>ου</sup> αι. π.Χ. (Saunders, 2011: 4), καθώς ο τελευταίος κάνει λόγο για κάποιον περιπλανώμενο άνθρωπο που χρησιμοποιεί κούκλες με νήματα. Κρίνοντας απ' τον τόνο της μαρτυρίας αυτής, αντιλαμβανόμαστε πως κάτι τέτοιο δεν ήταν καινούριο αλλά εντοπιζόταν και στην αρχαία Αίγυπτο επίσης (Price, 2006: 1). Τόσο ο Αρχιμήδης όσο και ο Πλάτωνας αναφέρονται στην κούκλα ευθέως, ενώ η *Ιλιάδα* κι η *Οδύσσεια* παρουσιάστηκαν με αυτές τις κατασκευές (Saunders, 2011: 5). Φιλόσοφοι όπως ο Σωκράτης κι ο Αριστοτέλης καταπατήστηκαν οι ίδιοι με μαριονέτες. Πολλοί πιστεύουν πως οι ρίζες της κούκλας με νήματα βρίσκονται στην Ελλάδα, τότε που ο Πλάτωνας παρομοίασε τους ανθρώπους με μαριονέτες τις οποίες χειρίζεται ο Θεός. Οι ελληνικές μαριονέτες είναι κατασκευασμένες από πηλό, κερί, ελεφαντόδοντο, ξύλο ακόμη και ασήμι, κάπου τον 4<sup>ο</sup> αι. π.Χ. Επίσης, υπήρχαν και γαντόκουκλες όπως φαίνεται από την ελληνική λέξη *keree*, που σημαίνει μικρή κούκλα κινούμενη από χειρός

(Ghosh, & Banerjee, 2006: 18). Έχει μάλιστα υποδηλωθεί πως τα αντικείμενα που εκτίθενται στους φυλακισμένους στη φημισμένη *Αλληγορία του σπηλαίου* του Πλάτωνα είναι γαντόκουκλες, ήδη οικείο είδος διασκέδασης (Arnott, 1992: 283). Κατά τις φαλλικές λιτανείες της Αττικής, οι εθιμοτυπίες στρέφονται γύρω από το ιερό σύμβολο της ανθρώπινης γονιμότητας, τοποθετημένο πάνω σε πάσσαλο. Στην αιγυπτιακή αντίστοιχη τελετουργία, όπως την περιγράφει ο Ηρόδοτος, το ίδιο έμβλημα αποδίδεται με μια ανθρώπινη φιγούρα κινούμενη με νήματα. Αυτή η ιερατική μαριονέτα είναι ήδη έτοιμη να λογαριασθεί ως ο πρώτος ηθοποιός σε μια γνήσια τελετουργία, σε μια κουκλοθεατρική παράσταση (Cornford, 1934: 51), κάπου πίσω στον 5<sup>ο</sup> αι. π.Χ. (Arnott, 1992: 283· Weiger, 1974: 55). Ο Ξενοφών κι ο Πλούταρχος κάνουν λόγο κι εκείνοι για χρήση μαριονέτας, ενώ στο φλαμανδικό χειρόγραφο με τίτλο *Ο Ρομαντισμός του Αλέξανδρου*, γραμμένο το 1340, υπάρχει η απεικόνιση γαντόκουκλας (Confino, 1972: 450). Ο Ήρων ο Αλεξανδρινός καταγράφει πως οι Αθηναίοι παραχώρησαν στον Ποθεινό, έναν μαριονετίστα (*Nevrospastes*) την ίδια σκηνή στην οποία ο Ευριπίδης και οι σύγχρονοί του παρουσίαζαν τα έργα τους (Murphy, 1996: 6), το αρχαίο θέατρο του Διονύσου (Arnott, 1992: 283). Πιθανολογούμε πως στη σκηνή κουκλοπαίχτης και μαριονέτες θα πρέπει να έμοιαζαν πολύ. Ο μασκοφόρος ηθοποιός αποτελούσε το μεγεθυντικό φακό για την κούκλα, καθώς η τελευταία ήταν η μινιατούρα του ανθρώπου. Οι κούκλες δανείζονταν κωμικά θέματα από τους ηθοποιούς, κι εκείνοι με τη σειρά τους υιοθετούσαν κινήσεις και χειρονομίες από τις κούκλες (Latshaw, 2000: 16). *Νευρόσπαστα* στα λεξικά αναφέρονται οι κουκλοθεατρικές φιγούρες, συμπεριλαμβανομένων και των αρχαίων ελληνικών κουκλών, οι οποίες ήταν κλωστοκινούμενες (Ζώρζος, 2009: 42). Κυριολεκτώντας, σημαίνει *αυτός που τραβιέται από νεύρα* (Saunders, 2011: 4) και συναντάμε την ίδια ακριβώς ερμηνεία της λέξης μεταφρασμένη στα σανσκριτικά, κινεζικά και ιαπωνικά (Laufer, 1923: 39). Ο Αριστοτέλης αναφέρεται στις κούκλες στο έργο του *Περί ζώων πορείας*, συγκρίνοντας την πορεία των ζώων με την απειροελάχιστη κίνηση που είναι σε θέση να κάνουν οι αυτόματες κούκλες μέσα από μια διαδικασία απελευθέρωσης μοχλών (Saunders, 2011: 4). Φαίνεται πως οι Έλληνες έκαναν χρήση κούκλας ήδη απ' τις αρχές του 800 π.Χ. και το κουκλοθέατρο ήταν κοινός τρόπος διασκέδασης, πιθανότατα, με μαριονέτες και

γαντόκουκλες στην Ελλάδα και τη Ρώμη του 400 π.Χ. (Currell, 1999). Από την Ελλάδα και τη Ρώμη έχουν διασωθεί λίγες μόλις πήλινες φιγούρες με ράβδο περασμένη από το κεφάλι και με αρθρώσεις σε πόδια ή ώμους. Πιθανότατα αποτελούσαν παιχνίδια. Παρουσίαζαν πολλές ομοιότητες με τις κούκλες του 17<sup>ου</sup> αι. και μετά. Το παρελθόν δε ρίχνει φως στα ελληνικά κουκλοθεατρικά θεάματα, αλλά υποδεικνύει μια συνήθη τάση: τη χρήση της μηχανικής αυτής κατασκευής, γεγονός που υποδηλώνει ότι αυτές οι φιγούρες ήταν ευρέως γνωστές. Λεπτομερείς περιγραφές του ελληνικού μηχανισμού βρίσκουμε πάλι στον πιο διάσημο μηχανικό κατά το 2<sup>ο</sup> ή 1<sup>ο</sup> αι. π.Χ., τον Ήρωνα και τα *Πνευματικά*. Από το *Μύθο του Ναυπλίου* ή την *Αποθέωση του Βάκχου* έχουμε σαφείς επιρροές, άμεσες και έμμεσες, όσον αφορά το κουκλοθέατρο, αφού η τεχνική της κούκλας συνδέεται στενά με τις αναπαραστάσεις αυτών των έργων (McPharlin, 1947: 64). Συμπληρωματικά, στην αρχαία Ελλάδα εντοπίζεται και ένα νεκρώσιμο έθιμο που λαμβάνει χώρα στους Δελφούς, κατά το οποίο μια κούκλα ονόματι *Χαρίλα*, χτυπημένη από το Βασιλιά με το σανδάλι του, κρεμιέται και θάβεται σε απόκρημνο μέρος. Έθιμο πανομοιότυπο ως προς το περιεχόμενο, κι ίσως όχι τυχαία με παρόμοιο όνομα, με τη ρωσική νεκρική τελετή του *Yarilo* (*Γιαρίλο*), η οποία εορτάζεται προς το τέλος του Ιούνη. Κι εδώ, συνηθιζόταν μια κούκλα να τοποθετείται σε φέρετρο, κουβαλιόταν εκτός πόλης συνοδευόμενη από μοιρολόγια και στο τέλος θαβόταν σε χωράφια (Conford, 1934: 53).

Η αρχή της δραστηριότητας του κουκλοθεάτρου εμφανίζεται στην Ινδία διαμέσου της ελληνικής και ρωμαϊκής σκηνής (Bender, 1952: 239), αν και συχνά γράφεται πως η χρήση της κούκλας, ως θεατρική τεχνική, ξεκίνησε στην Ινδία (Byron, 2012: 124· Lal, 2004: 367· Varadpande, 1987: 74) περίπου 5000 χρόνια πριν, με το θέατρο σκιών να έχει προηγηθεί της μαριονέτας και της γαντόκουκλας, αποτελώντας την αρχαιότερη μορφή κουκλοθεάτρου (Rawlings, 2014: 65). Στην Ινδία, περίπου 4000 χρόνια πίσω, τα θρησκευτικά ταμπού απαγόρευαν σε ανθρώπους να υποδύονται ρόλους και γι' αυτό το λόγο η χρήση της κούκλας υποκαθιστούσε τον άνθρωπο σε σανσκριτικά έργα, τα ονομαζόμενα ως *sutradhara*. Αν δεχτούμε αυτό ως αληθές, τότε η κούκλα υπήρξε ηθοποιός πολύ πριν τον άνθρωπο (Currell, 1999). Στην Ινδία, περίπου στα 2500 π.Χ. οι αρχαίοι πολιτισμοί των *Harappa* και *Mohenjorado* διασκορπισμένοι σε χιλιάδες

χιλιόμετρα, άφησαν πίσω τους δύο πολύτιμα κεραμικά αντικείμενα: έναν ταύρο και έναν πίθηκο. Το κεφάλι του ταύρου είναι αποσπώμενο και ίσως να κινείται μέσω νημάτων, ενώ ο πίθηκος μέσω μιας ράβδου γλιστράει πάνω-κάτω, δημιουργώντας μια κάθετη κίνηση (Ghosh, & Banerjee, 2006: 14). Στην Ασία και πιο ειδικά στην Ινδία που φαίνεται πως είναι η γενέτειρα τους, οι κούκλες συμμετέχουν ακόμη και σε τελετουργίες επικοινωνίας με τον κόσμο των νεκρών (Δαράκη, 1992: 32). Η *Mahābhārata*, ένα από τα σημαντικότερα σανσκριτικά έπη της Ινδίας, συμπεριλαμβάνει την τέχνη του κουκλοθεάτρου και του θεάτρου σκιών. Μέσα στον τεράστιο αριθμό στίχων του κειμένου υπάρχουν αναφορές για ξύλινες κούκλες, οι οποίες κινούνται από τα χέρια του κουκλοπαίχτη, εικόνα που συγκρίνεται με τον έλεγχο των ανθρώπων από τους θεούς ή τη μοίρα (Ghosh, & Banerjee, 2006: 14). Η ιστορία της Ινδίας, της Κίνας, της Ιαπωνίας και της Ιάβας φανερώνουν μια προτίμηση προς τις κούκλες (Weiger, 1974: 55). Το θέατρο *Bommalattam* ανθεί στην Ινδία, χωρίς να μπορεί να διευκρινιστεί η προέλευση του είδους ή από πότε εκτείνεται χρονικά. Πρόκειται για κουκλοθέατρο με μαριονέτες που λαμβάνει χώρα στην κεντρική και νότια Ινδία, έχοντας αρκετές ομοιότητες με το θέατρο κούκλας *Rajasthani* της βόρειας Ινδίας. Τα θέματα των παραστάσεων ήταν παρμένα από τους μύθους της Ινδίας, γνωστούς ως *Puranas*, εμποτισμένα με τοπικιστικά στοιχεία. Κατασκευαστικά, οι κούκλες κυμαίνονται από τριάντα περίπου εκατοστά και αγγίζουν ακόμη και το ένα μέτρο και τις τραβούν είτε με νήματα περασμένα από το κεφάλι και την πλάτη, είτε με ράβδους ή χορδές από τους ώμους και τα πόδια. Όπως και στο θέατρο σκιών της Ινδίας, οι κουκλοπαίχτες *Bommalattan* φορούν κουδούνια στους αγκώνες τους, προκειμένου να δίνουν ρυθμό στις κινήσεις τους (Brandon, & Banham, 1997: 84). Η κουκλοθεατρική φόρμα πέρασε από την Ινδία στους πολιτισμούς της Ασίας, της Αφρικής, της Ευρώπης ακόμη και της Αμερικής πριν ακόμη από την έλευση του Κολόμβου (Bryon, 2012: 124). Οι κούκλες χρησιμοποιούνταν από τους Ινδιάνους σε θρησκευτικές τελετουργίες (Confino, 1972: 450), με τη φυλή των *Hopi* να χρησιμοποιεί μεγάλες και ευκρινείς φιγούρες του ιερού φιδιού κατά τη διεξαγωγή τελετουργιών για ευνοϊκή σοδιά καλαμποκιού (Arnott, 1992: 283). Αν και οι Ινδιάνοι της βορείου Αμερικής αξιοποίησαν το κουκλοθέατρο για να αφηγηθούν μύθους και ιστορίες των ανθρώπων τους, ωστόσο δεν είναι ευρέως γνωστό πως η φυλή των *Hopi* νοτιοδυτικά και

των *Totem Pole* βορειοδυτικά χρησιμοποίησαν μαριονέτες στις τελετουργίες τους και στις διηγήσεις ιστοριών (Exner, 2005: 4).

## 1.2 Η εξάπλωση του κουκλοθεάτρου στον κόσμο

Οι κούκλες συναντώνται σχεδόν σε κάθε πολιτισμό στο διάβα της ανθρώπινης ιστορίας: από τις αξιοπερίεργες φιγούρες θεάτρου σκιών της Ιάβας μέχρι την ξεχωριστή Miss Piggy της Αμερικής (Blumenthal, 2005). Η παρουσία τους υπάρχει πριν ακόμη τα πρώτα καταγεγραμμένα γεγονότα, ειδικά στις ανατολικές χώρες όπως η Κίνα, η Ιαπωνία, η Ινδία και οι νήσοι της νότιας Σινικής θάλασσας (Price, 2006: 1). Το κουκλοθέατρο είναι τόσο σημαντικό στην κοινωνικοπολιτισμική ζωή των νησιών της Ινδονησίας, όπως το Μπαλί και η Ιάβα, κι αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι σε αυτές τις περιοχές ιδρύθηκαν και οι πρώτες σχολές για κουκλοπαίχτες (Sherzer, & Sherzer, 1987: 3). Σε ολόκληρη την Ινδονησία το κουκλοθέατρο αποτελούσε σχεδόν τη μοναδική καλλιτεχνική φόρμα, αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια σε άλλα θεάματα να εξελιχθούν (Jurkowski, & Francis, 2014: 1). Επίσης, εκτός απ' την Ινδονησία, το κουκλοθέατρο αποτελεί πανάρχαια παράδοση και στο Βιετνάμ, όπου κούκλες με νήματα και ράβδους, αλλά και κούκλες μέσα στο νερό ήταν οι δημοφιλέστερες. Πρόσφατες έρευνες τοποθετούν νωρίτερα τις πρώτες παραδόσεις ινδονησιακού κουκλοθεάτρου σε σχέση με προηγούμενες εκτιμήσεις, περίπου δηλαδή στο 1200-500 π.Χ. (Ghosh, & Banerjee, 2006: 21). Στην περιοχή της Ιάβας η πιο παλιά και σημαντική απ' τις θεατρικές αναπαραστάσεις είναι το θέατρο σκιών, είδος που αναφέρεται σε ιαβικά ποιήματα του 11<sup>ου</sup> και 12<sup>ου</sup> αι. μ.Χ. Πιο σύγχρονη εξέλιξη του ιαβικού θεάτρου είναι το *wayang golek*, μια κουκλοθεατρική παράσταση στην οποία οι χαρακτήρες αναπαριστάνονται από ξύλινες κούκλες με κινούμενους ώμους. Το είδος είναι πιο σύνηθες στο δυτικό κομμάτι της περιοχής της Ιάβας, όπου πιθανότατα πρωτοδημιουργήθηκε υπό κινεζική επιρροή (Laufer, 1923: 53). Πρόκειται για μια από τις παλαιότερες παραδόσεις του κόσμου όσον αφορά τις αφηγήσεις ιστοριών και αποτελεί το αποκορύφωμα της ιαβικής κουλτούρας. Καθώς πολλοί κάτοικοι της Μαλαισιανής χερσονήσου είναι ιαβικής καταγωγής, το είδος εξαπλώθηκε στην ευρύτερη περιοχή και έγινε δημοφιλής ψυχαγωγική τέχνη και στη Μαλαισία (Lim, Lim, & Chye, 2011: 49). Δεν υπάρχει σαφής ένδειξη όσον αφορά την

προέλευσή του, αλλά πράγματι θεωρείται αρκετά πιθανόν οι κούκλες με ράβδους να εισήχθησαν από τους Κινέζους, μολονότι οι επιρροές από την παράδοση της Ιάβας είναι αδιαμφισβήτητες (McPharlin, 1947: 23). Το τελετουργικό των τοπικών εθίμων της περιοχής περιλαμβάνει το εξής: ένα βαμβακερό λευκό ύφασμα τεντώνεται σε ένα ξύλινο πλαίσιο και φωτίζεται από την πίσω πλευρά, ενώ οι θεατές κάθονται και από τις δύο πλευρές του μεγάλου αυτού πανιού. Το δρώμενο των κουκλοπαιχτών με συνοδεία μουσικής και με κούκλες που αναπαριστούν οτιδήποτε, από ανθρώπινες φιγούρες μέχρι στρατιές μαχητών και θεούς, ξεκινά από νωρίς το βράδυ κι ολοκληρώνεται όταν το φως χαρίσει τις πρώτες τους λάμπεις (Tillis, 1992: 2). Το κεφάλι και το σώμα της κούκλας είναι φτιαγμένα σε ξεχωριστά κομμάτια, ενώ το κεφάλι είναι περασμένο σε ένα μακρόστενο ξύλο το οποίο διαπερνά και το σώμα, με τη μουσική να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο δρώμενο (Laufer, 1923: 54). Κρίνοντας σύμφωνα με τα δυτικά πρότυπα, η υποκριτική των κουκλοπαιχτών *wayang golek* δεν είναι ρεαλιστική. Για ένα τέτοιου είδους δρώμενο, μόνο κουκλοπαίχτες με στυλιζαρισμένο τρόπο παιξίματος βασισμένο στην αναπαράσταση τύπων και χαρακτήρων θα ήταν αποδεκτοί. Η θεματολογία των παραστάσεων να είναι παρμένη από τον κύκλο του Amir Hamza των ιστοριών του Mohammedan (McPharlin, 1947: 25). Ο κεντρικός ήρωας, ο Mohhamedan, είναι ο ίδιος σε γενικές γραμμές και η δράση έχει να κάνει με τις ερωτικές περιπέτειές του αλλά και τα πολεμικά ανδραγαθήματά του. Φυσικά, υπάρχει και το αντίπαλον δέος της ιστορίας, ο εχθρός που караδοкеί, συχνά συνοδευόμενος από δαίμονες και κακά πνεύματα, τα οποία αναπαριστώνται από συγκεκριμένες κούκλες. Ο ήρωας και οι σύμμαχοί του παρουσιάζονται με ελαφρύ χρωματισμό στο κοστούμι και πιο ευγενείς στο παρουσιαστικό. Ο πρίγκηπας και οι πριγκιποπούλες παρουσιάζονται με στέμμα, ενώ κλόουν και μπουφόνοι φανερώνονται περιστασιακά, σπάζοντας τη μονοτονία των παραστάσεων, οι οποίες έχουν μεγάλη διάρκεια αγγίζοντας μερικές φορές και τις αρκετές μέρες (Laufer, 1923: 54). Οι αναφορές σε τεχνικές κούκλας είναι συχνά αόριστες. Για παράδειγμα, όταν χρησιμοποιεί κάποιος λέξεις όπως *κούκλα* και *μαριονέτα* μπορεί να αναφέρεται σε κάθε είδους μηχανισμό, καθώς δεν υπάρχει συμφωνία στην ορολογία. Μέχρι τις μέρες μας δεν υπάρχει συγκεκριμένη ονομασία προέλευσης για την κούκλα

στηριζόμενη σε ράβδους, εκτός από τα ιαβικής καταγωγής κουκλοθεατρικά είδη *wayang golek* και του προγενέστερου του *wayang klitik* (McPharlin, 1947: xviii).

Είναι δύσκολο να προσεγγιστεί με ακρίβεια η προέλευση του κουκλοθεάτρου στην Κίνα, κυρίως γιατί η κινεζική γλώσσα χρησιμοποιούσε το *Kuei lei his*, την ίδια δηλαδή φράση για να νοηματοδοτήσει τόσο τη λέξη *κούκλα* όσο και τη λέξη *μάσκα*. Φαίνεται πως ο Yang Shih ήταν ο πρώτος κουκλοπαίχτης στην αυλή του Αυτοκράτορα Mu-Wang κατά το 10<sup>ο</sup> αι. π.Χ. Λέγεται μάλιστα πως ο κουκλοπαίχτης, προκειμένου να σώσει τη ζωή του από τον εκνευρισμό του Αυτοκράτορα, έπρεπε να διαμελίσει την κούκλα προκειμένου να του αποδείξει ότι δεν επρόκειτο για ζωντανό πρόσωπο, αλλά για μια κατασκευή (Ghosh, & Banerjee, 2006: 19). Μαριονέτες δεν μπορούν να εντοπισθούν στους αρχαίους χρόνους της Κίνας. Για πρώτη φορά αναφέρονται στις καταγραφές της δυναστείας των T'ang περίπου το 630 π.Χ., όταν η πρωτεύουσα της Κίνας ήταν η Ch'ang-an (Laufer, 1923: 37), αν και αρχαιολογικές ενδείξεις φανερώνουν την ύπαρξη παράδοσης κουκλοθεάτρου στην Κίνα τουλάχιστον από το 2000 π.Χ. (Byron, 2012: 124). Η ανάπτυξη της μαριονέτας στην Κίνα ήταν τόσο αλματώδης που γρήγορα και πολύ νωρίς χρονικά έλαβε θρησκευτικούς ρόλους. Κατά την περίοδο των δυναστειών Sang και Ming (960 - 1643 μ.Χ.) πολλές καταγραφές αποδεικνύουν πως κουκλοθεατρικές παραστάσεις δίνονται με μαριονέτες έπειτα από κηδείες, προς τιμήν του νεκρού, συμπεριλαμβάνοντας μάλιστα και αναπαράσταση σκηνών από τη ζωή του εκλιπόντος (Laufer, 1923: 39).

Φαίνεται πως το κουκλοθέατρο από την Κίνα πέρασε στην Κορέα και την Ιαπωνία. Το κουκλοθέατρο στην Κορέα είναι η παλιότερη τεχνική του παραδοσιακού της θεάτρου. Πιθανότατα, η παραδοσιακή κορεατική κούκλα *Kkoktu* προήλθε από την κινεζική λέξη για την κούκλα, *Kuotou*, η οποία ανήκει στο είδος των κουκλοθεατρικών παραστάσεων της Κίνας (Ghosh, & Banerjee, 2006: 20). Το παραδοσιακό κουκλοθέατρο της Κορέας ονομάζεται *kkoktukkakshi norūm*, όρος που προκύπτει από το όνομα της μοναδικής διασωθείσας κορεατικής κουκλοθεατρικής παράστασης. Οι κουκλοπαίχτες κινούσαν τις κούκλες με τα χέρια, χωρίς να χρησιμοποιούν νήματα και δεν εμφανίζονταν οι ίδιοι επί σκηνής, όπως συνέβαινε σε άλλες μορφές κουκλοθεάτρου (Kim, & Fouser,



2015). Κάθε θίασος περιλάμβανε πέντε ή έξι κουκλοπαίχτες, πέντε ή έξι μουσικούς κι έναν αφηγητή (Wetmore, Liu, & Mee, 2014: 146).

Στην Ιαπωνία κατά το πρώτο μισό του 17<sup>ου</sup> αι. υπήρχαν διάφοροι τρόποι χειρισμού της κούκλας. Ένας μοιάζει πολύ με την τεχνική της γαντόκουκλας, ενώ ένας άλλος αναπτύχθηκε ώστε τρεις άνθρωποι να χειρίζονται μια κούκλα, όπως συμβαίνει στο δημοφιλές ιαπωνικό είδος *bunraku-za*, όπου ηθοποιοί υποσκιάζονται από τις κούκλες που έχουν μπροστά τους (McPharlin, 1947: 55). Αυτήν την εποχή το κουκλοθέατρο προσφέρει τον πιο υψηλό πήχη θεάματος από οποιοδήποτε άλλο καλλιτεχνικό προϊόν (Jurkowski, & Francis, 2014: 1). Το 1738 υπάρχει μια καταγραφή στα απομνημονεύματα του θεατρικού συγγραφέα Chikamatsu Monzaemon σχετικά με το μέτρο, τη μη ρεαλιστικότητα και τη συγκίνηση μέσω λέξεων και αντικειμένων στο κουκλοθέατρο *jōruri*. Οι παρατηρήσεις αυτές του Monzaemon εκφράζονται αφότου έχει κατοχυρωθεί από τον ίδιο η κουκλοθεατρική παράσταση ως σοβαρό είδος θεάματος (Bell, 2015: 13). Εύστοχα επισημαίνει η Frey (2006: 182) πως το κουκλοθέατρο στις ασιατικές χώρες αντιμετωπιζόταν ως σοβαρή καλλιτεχνική φόρμα, την ίδια στιγμή που στις ευρωπαϊκές και βορειοαμερικανικές χώρες το κουκλοθέατρο έγινε συνώνυμο της παιδικής διασκέδασης. Το *bunraku* μαρτυράται από το 16<sup>ο</sup> αι. (Bowers, 1984) και βρέθηκε στη χρυσή εποχή του το 1730 (Ghosh, & Banerjee, 2006: 34). Η ονομασία *bunraku* προέρχεται από το όνομα του διάσημου κουκλοπαίχτη και του θεάτρου του στην Οσάκα, που συνδέθηκε με την «ένδοξη εποχή» του κουκλοθεάτρου, τον ύστερο 17ο αι. (Παπαπαύλου, 2013). Οι τεχνικές του κουκλοθεάτρου παγκοσμίως ασχολούνται με την προσπάθεια εμπύχωσης της κούκλας και τον τρόπο που η τελευταία θα γίνει όσο πιο ανθρώπινη γίνεται. Υπάρχει ωστόσο μια μοναδική τεχνική στο ιαπωνικό θέατρο *Kabuki*, η οποία επιχειρεί την ίδια διεργασία με αντίστροφο τρόπο, επιδιώκοντας δηλαδή να μετατρέψει τον ηθοποιό σε κούκλα. Ονομάζεται *ningyo ni naru*, που σημαίνει κυριολεκτικά *μετατροπή σε κούκλα*. Συχνά, το βλέπουμε μόλις πρωτοτραβηχτεί η κουρτίνα για ν' αρχίσει η παράσταση. Οι ηθοποιοί είναι στις θέσεις τους και παραμένουν ακίνητοι κι ανέκφραστοι έως ότου ξαφνικά ζωντανεύουν με το συνοδευτικό μουσικό πρόσταγμα (Scott, 1999: 115).

Για πολλά χρόνια ταξιδευτές έφεραν κούκλες των θεαμάτων *wayang* σε Ευρώπη και Αμερική (McPharlin, 1947: xviii). Οι κούκλες τράβηξαν την προσοχή επίσης συγγραφέων, όπως ο Κικέρωνας, ο Οράτιος κι αργότερα ο Αυτοκράτορας Μάρκος Αυρήλιος. Οι ανασκαφές στην αρχαία Ρώμη αποκάλυψαν κούκλες μαριονέτες, οι οποίες διέθεταν οπή στην κορυφή του κεφαλιού, προκειμένου να περαστεί από εκεί νήμα. Οι ρωμαϊκές γαντόκουκλες και κούκλες με νήματα μαθαίνουμε πως χρονολογούνται τουλάχιστον από το 400 π.Χ., αλλά γνωρίζουμε ελάχιστα γύρω απ' αυτές. Μετά την πτώση της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας οι κουκλοπαίχτες εκδιώχθηκαν από τις πόλεις. Έδιναν πια κουκλοθεατρικές παραστάσεις στην Ευρώπη και τη Μεσόγειο, τη σκοτεινή περίοδο που ακολούθησε, ως το αντίπαλον δέος του θεάτρου κατά το 13ο αι. μ.Χ. (Ghosh, & Banerjee, 2006: 18). Κατά τη ρωμαϊκή περίοδο οι κούκλες εξαφανίζονται για να επανεμφανιστούν συνοδευόμενες από ζογκλέρ, ακροβάτες, αρκούδες που χορεύουν, προκειμένου να διασκεδάσουν τον απλό λαό. Η κούκλα δεν είχε ποτέ μόνιμη στέγη, όπου ο θεατής θα μπορούσε να την παρακολουθήσει επί σκηνής (Latshaw, 2000: 16). Η περίοδος του Μεσαίωνα υπήρξε σίγουρα σκοτεινή για τα θεάματα, όπως και για το κουκλοθέατρο, χωρίς πολλές πληροφορίες, ωστόσο αυτές οι ξύλινες φιγούρες διατήρησαν ζωντανό το φαινόμενο του θεάτρου (Βαλάση, 1989: 56). Σίγουρα οι κούκλες παρέδιδαν την περίοδο αυτή μαθήματα θρησκευτικής κατάνυξης εντός των εκκλησιών, μέχρις ότου το χιούμορ ξέφυγε τελείως από τον έλεγχο. Τότε η κούκλα ξαναγύρισε στο γνώριμο περιβάλλον, βγήκε δηλαδή από τους ναούς και κατέβηκε ξανά στους δρόμους. Ακόμη κι ο Σαίξπηρ αναφέρει τις κούκλες στα έργα του (Latshaw, 2000: 16). Βέβαια, οι κούκλες κατά το Μεσαίωνα είναι δύσκολο να προσδιοριστούν, καθώς οι καταγραφές είναι τόσο σπάνιες όσο εκείνες που έχουμε από την αρχαία Ελλάδα και τη Ρώμη. Δεν υπάρχουν αναφορές μεταξύ του 8<sup>ου</sup> και του 14<sup>ου</sup> αι., τη χρονική περίοδο δηλαδή που εστιάζει στη χρήση μαριονέτας. Γνωρίζουμε μόνο πως ο Κόμης Jan von Blois παραγγέλνει να δοθεί παράσταση κουκλοθέατρου στο Dordrecht της Ολλανδίας το 1363, ενώ το 1395 ένας άνθρωπος παρουσίασε κουκλοθέατρο μπροστά στον Κόμη της Ολλανδίας (McPharlin, 1947: 68). Στο πρώτο μισό του 15<sup>ου</sup> αι. μαθαίνουμε ότι το κουκλοθέατρο σκιών έχει καθιερωθεί ως αγαπημένο είδος ψυχαγωγίας στην Αυλή του σουλτάνου Saladin στην Αίγυπτο. Ο Τούρκος κατακτητής Selim είναι ο πρώτος που

μεταφέρει έναν κουκλοπαίχτη θεάτρου σκιών από το Κάιρο στην Κωνσταντινούπολη. Η παράσταση φαίνεται να έχει φτάσει μέσω δύο δρόμων: από την Αίγυπτο και από το εσωτερικό της κεντρικής Ασίας και την Περσία. Στην τουρκική λογοτεχνία το είδος κάνει την εμφάνισή του το 17<sup>ο</sup> αιώνα (Laufer, 1923: 37).

Παρόλο που οι μεσαιωνικές παραδόσεις διατηρήθηκαν περισσότερο στις γαλλικές θεατρικές σκηνές απ' ό,τι στις ιταλικές, ο 16<sup>ος</sup> αι. σημειώνει μια ισχυρή τάση προς τη λαϊκοποίηση. Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ο τρόπος που αυτό εφαρμόστηκε στο κουκλοθέατρο. Έτσι και στην Ιταλία δεν είναι βέβαιο το πότε και το πώς οι κούκλες άρχισαν να παίρνουν αυτόνομο ψυχαγωγικό χαρακτήρα ως θεατρικό είδος, αποδεσμευμένες από το θρησκευτικό στοιχείο. Την ίδια περίοδο παρ' όλ' αυτά ο οικείος όρος *μαριονέτα* πρωτοχρησιμοποιείται με μια δεύτερη σημασία. Η αρχική της σημασία βρισκόταν στα διακοσμητικά αγάλματα της Παρθένου, τα οποία πρόσφερε ο κόσμος αλλά και στις διάφορες εικόνες με πηγές που πιστευόταν ότι είχαν σκοτεινές δυνάμεις. Ο Magnin πιστεύει πως η πρώτη αναφορά της *μαριονέτας* ως η σύγχρονη κουκλοθεατρική απόδοση της λέξης υπάρχει στο έργο *Sérées* του Guillaume Bouchet, δημοσιευμένο μεταξύ 1584 και 1608 (McPharlin, 1947: 90).

Οι γερμανικές κούκλες δεν είναι πιο παλιές από το 13<sup>ο</sup> αι. κι έγιναν δημοφιλείς μετά την Αναγέννηση. Λόγω της γεωγραφικής θέσης της χώρας, κουκλοπαίχτες από Ιταλία, Γαλλία, Αυστρία κι Ελβετία συνήθιζαν να ταξιδεύουν σε γερμανικά χωριά. Μάλιστα μερικοί θίασοι έπαιζαν την κουκλοθεατρική παράσταση *Dr. Faustus*, εμπνέοντας τον Goethe να γράψει το σημαντικό κείμενο *Faust*, έπειτα από 50 χρόνια (Ghosh, & Banerjee, 2006: 18). Η ανάπτυξη του γερμανικού κουκλοθέατρου σημειώθηκε με παρόμοιο τρόπο με τον οποίο εξελίχθηκε το είδος και σε άλλες χώρες. Με τις ρίζες του σε θρησκευτικές παραδόσεις και τις τεχνικές του στηριγμένες σε κινούμενες εικόνες, αυτονομείται κατά το 16<sup>ο</sup> αι. ως ψυχαγωγικό είδος. Το 1510 κάποιος ονόματι Heinrick von Burgund θέλησε να παρουσιάσει στη Νυρεμβέργη *Τα Πάθη του Χριστού* με κουκλοθέατρο, αλλά το τοπικό συμβούλιο αρνήθηκε την πρόταση (McPharlin, 1947: 91). Είναι η εποχή που το θρησκευτικό παρελθόν της κούκλας επανέρχεται στο μεσαίωνα και ζωντανεύουν μέσω των κουκλοθιάσων τα *Πάθη του Χριστού*, κυρίως σε χώρες του δυτικοευρωπαϊκού κόσμου (Δαράκη, 1992: 32). Από το Μεσαίωνα μέχρι σήμερα στη

Γερμανία ο *Casper* αποτέλεσε τον ιδανικό και το μεγάλο ήρωα της μάζας. Ήταν ο κύριος εκφραστής του τρόπου ζωής των ανθρώπων, καθώς μιλούσε τη δική τους γλώσσα και καθρέφτιζε τις δικές τους επιθυμίες και ιδανικά. Φυσικά αντιμετώπιζε και δυσκολίες όπως τα προβλήματα με την εφορία και τις αστυνομικές αρχές, αλλά πάντοτε χάρη στο χιούμορ του κατάφερε να γλιτώσει (Bender, 1952: 239). Εντοπίζονται διάφορες αναφορές για το συγκεκριμένο χαρακτήρα στη Γερμανία, χωρίς ωστόσο με λεπτομέρειες. Εξάλλου, υπάρχουν πολλές ιστορίες κουκλοπαιχτών στην Ευρώπη, οι οποίοι ζήτησαν μετά το θάνατό τους να θαφτούν μαζί με τις κούκλες και τα κείμενα που είχαν δημιουργήσει, προκειμένου να προφυλάξουν τα μυστικά τους (Ghosh, & Banerjee, 2006: 19). Πάντως, είναι πολύ πιθανόν ο χαρακτήρας του *Hanswurst* να γεννήθηκε αυτήν ακριβώς την εποχή. Πριν το 16<sup>ο</sup> αι. ο γερμανικός αυτός χαρακτήρας δεν είναι προσδιορισμένος με καθαρότητα, αλλά στις αρχές του αιώνα αυτού ονοματίζεται και ζωντανεύει (McPharlin, 1947: 91). Κατά το μεσαίωνα πολλές κουκλοθεατρικές παραστάσεις δόθηκαν στη Γερμανία, την Αυστρία και την κεντρική Ευρώπη, χρησιμοποιώντας δημοφιλείς χαρακτήρες από την αγροτική ζωή, όπως ήταν οι *Hanswurst*, *Kolobs* και *Tattermans* (Ghosh, & Banerjee, 2006: 19).

Κατά το 17<sup>ο</sup> αι. η Ιταλία επηρέασε σημαντικά ολόκληρη την Ευρώπη, κυρίως σε τομείς όπως η ζωγραφική, η γλυπτική, η αρχιτεκτονική, η μουσική και άλλα είδη τέχνης και κουλτούρας. Η *commedia dell'arte* έφτασε στην κορύφωσή της στη Γαλλία, γεγονός που είχε διαπεραστική επιρροή στο ευρωπαϊκό θέατρο ευρύτερα, ενώ οι Ιταλοί κουκλοπαίχτες είχαν μια εξίσου σημαντική συμβολή όσον αφορά την εξέλιξη του κουκλοθεάτρου στη Γαλλία, τη Γερμανία, την Αγγλία, την Ισπανία και αλλού. Το κύμα της ιταλικής επιρροής έχρησε τον *Pulcinella* είδωλο παγκόσμιας εμβέλειας και ταυτόχρονα κατέστη δημοφιλής η χρήση μαριονέτας ή κάθε είδους κούκλας με νήματα. Ήδη κατά το έτος 1573 εγκρίνεται από το Δήμαρχο της πόλης του Λονδίνου παράσταση Ιταλών κουκλοπαιχτών (Howard, 2013: 10). Στα τέλη της δεκαετίας του 1600 η αγαπημένη ιταλική γαντόκούκλα, ο *Pulcinella*, έφτασε στην Αγγλία. Μετονομάστηκε σε *Punch* και μαζί με τη γυναίκα του, τη *Judy*, έγιναν πολύ δημοφιλείς ακόμη και στους πιο μοντέρνους καιρούς της τηλεόρασης (Price, 2006: 1). Η προέλευση του ονόματος του *Pulcinella* είναι αβέβαιη. Η πιο κοινά αποδεκτή εξήγηση είναι ότι προέρχεται από τη

λέξη *pulcino*, που σημαίνει νεοσσός, πιθανότατα ένας υπαινιγμός ως προς το μικρό μέγεθος και την τσιριχτή φωνή του (Howard, 2013: 10). Όλο το ιστορικό παρελθόν της Αγγλίας σε σχέση με το κουκλοθέατρο κρύβεται πίσω από το αναπάντητο ερώτημα σχετικά με την καταγωγή και την εμφάνιση της κούκλας *Punch*. Ο κύριος *Punch* πρωτοεμφανίστηκε στην Acerra, μια αρχαία πόλη που βρίσκεται σε πολύ κοντινή απόσταση από τη Νάπολη. Η ημερομηνία αυτού του γεγονότος είναι διαφορετική για τους μελετητές, οι περισσότεροι των οποίων την τοποθετούν πριν το 1600 ή μετά την έναρξη του 17<sup>ου</sup> αι. (Collier, & Cruikshank, 1890: 11). Ο Conford (1934: 144) σημειώνει πως ο *Punch* ήρθε στην Αγγλία το νωρίτερο τουλάχιστον με την έλευση του 17<sup>ου</sup> αι. και γνώρισε τις μεγάλες του δόξες επί των ημερών της Βασίλισσας Άννας. Τα σπουδαία γεγονότα συνήθως καταγράφονται στις σελίδες της ιστορίας, ωστόσο το συγκεκριμένο λόγω αδιευκρίνιστων συνθηκών ξέφυγε τελείως της προσοχής. Μετά το πέρας παραπάνω του ενός αιώνα, ακόμη επιχειρείται να αποσαφηνιστεί το τι και το πότε ακριβώς συνέβη. Μια σειρά σπουδαίων ιστορικών βιβλιογραφικών καταχωρίσεων, όπως τα *State Paper Office, Records in the Tower, Rolls of Parliament* και το *MMS* στο βρετανικό Μουσείο, αδυνατούν να προσδιορίσουν με ακρίβεια την πρώτη εμφάνιση του *Punch* (Collier, & Cruikshank, 1890: 26). Πάντως, η πρώτη καταγραφή της κούκλας *Punch* στις βρετανικές αποικίες έρχεται το 1742 όπως ενημερώνει η εφημερίδα *Gazette* της Πενσυλβάνια, με μια παράσταση στη Φιλαδέλφεια μεταξύ του *Punch* και της συζύγου του *Joan*, δύο φιγούρες μισού μέτρου η καθεμιά (Howard, 2013: 13). Η κούκλα αυτή, εκτός των άλλων, αποτέλεσε και τη φωνή που εξέφραζε το μέσο άνθρωπο απέναντι στην εξουσία. Στην Αγγλία, κατά την περίοδο της απαγόρευσης του θεάτρου, το κουκλοθέατρο στάθηκε όρθιο και έδωσε φωνή σε αυτό που δεν μπορούσε να εκστομίσει ο άνθρωπος απέναντι στην εξουσία των αρχόντων και των βασιλέων (Βαλάση, 1989: 57).

Η επιρροή που άσκησε ο *Pulcinella* στο ευρωπαϊκό θέατρο γαντόκουκλας είναι αδύνατον να χαρτογραφηθεί λεπτομερώς κατά το 17<sup>ο</sup> και 18<sup>ο</sup> αι., εξαιτίας ακριβώς της δυσκολίας καταγραφής των δραστηριοτήτων των κουκλοπαιχτών. Από την άλλη, είναι σίγουρο πως στο τέλος τουλάχιστον του 18<sup>ου</sup> αι. είχε αναγορευθεί ως η γαντόκουκλα-πρωταγωνίστρια των κουκλοθεαμάτων στις περισσότερες χώρες και το ρεπερτόριο μαζί με το γενικό πνεύμα των παραστάσεων είχε ελάχιστες διαφορές από χώρα σε χώρα,

συνθέτοντας ένα συνολικό θέαμα επηρεασμένο τόσο από την commedia dell'arte όσο και από τις τοπικές παραδόσεις (Howard, 2013:12). Αναφορές στην Πολωνία υποδεικνύουν πως Ιταλοί ηθοποιοί της commedia dell'arte κατά το 1666 παρουσίαζαν παράσταση τη μια μέρα ως ηθοποιοί και την επόμενη ως κουκλοπαίχτες, ενώ η εισαγωγή κουκλών σε ζωντανές παραστάσεις εντοπίζεται την ίδια περίπου εποχή στη Δανία και τη Ρώμη (Jurkowski, & Francis, 2014). Σε δημοσιευμένο κείμενο του 1715 στο Λονδίνο αναφέρεται πως οι Ολλανδοί ανήκουν στο πιο εξειδικευμένο έθνος του κόσμου όσον αφορά τις κουκλοθεατρικές παραστάσεις (Collier, & Cruikshank, 1890: 26). Οι κούκλες, όπως ακριβώς κι οι ζωντανοί ηθοποιοί, χρησιμοποιούνται και σε κωμικά και σε δραματικά έργα. Ωστόσο συχνά οι κούκλες θεωρούνται κατάλληλες μόνο για κωμικές παραστάσεις, εξαιτίας κυρίως του χιουμοριστικού τρόπου αναπαράστασης (Pasqualino, 1987: 8). Καθένας απ' τους ηθοποιούς της commedia dell'arte έπαιζε το ρόλο του διατηρώντας τα ίδια χαρακτηριστικά στις παραστάσεις σε τέτοιο βαθμό που σταδιακά αυτή η υποκριτική γραμμή που χαρασσόταν, μεταμόρφωνε το ρόλο σε χαρακτήρα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι χαρακτήρες αυτοί να αποκτήσουν τέτοια αποδοχή που κέρδισαν έπειτα ταυτότητα, αποκαλούνταν δηλαδή με σταθερό όνομα (Τσιάρας, 2016: 15). Κάτι παρόμοιο φαίνεται πως σημειώθηκε και στο χώρο του κουκλοθεάτρου, χωρίς να είναι σαφές ποιο χρονικό διάστημα και σε ποια χώρα ο *Punch* έγινε πλέον μόνο κούκλα καθώς και ξεχωριστός ρόλος υποκριτικής για ηθοποιό (Collier, & Cruikshank, 1890: 17). Είναι πικρή η διαπίστωση πως οι κουκλοπαίχτες το μόνο για το οποίο φρόντιζαν ήταν να μεταλαμπαδεύσουν την τεχνογνωσία τους από γενιά σε γενιά, αδιαφορώντας για το αν γίνεται καταγραφή της τέχνης και των παραστάσεών τους. Οι πρώτες καταγραφές έρχονται μόλις στο δεύτερο μισό του 18<sup>ου</sup> αι. και συγκεκριμένα από τον ηθοποιό και θεατρικό συγγραφέα Samuel Foote, του οποίου ο θίασος έπαιξε στο Λονδίνο μεταξύ 1758 και 1773 (Jurkowski, & Francis, 2014: 4). Στην Ευρώπη ευρύτερα, η σύγχρονη σύνδεση με τη θεωρία κουκλοθεάτρου συμβαίνει το 1810 με το δοκίμιο του Heinrich von Kleist *On the Marionette Theatre*, στο οποίο αναλύονται οι συνδέσεις μεταξύ κίνησης και αίσθησης στο χορό, οι συνδέσεις στην καθημερινότητα και στις σχέσεις ζώων και μαριονετών (Bell, 2015: 13).

Κάθε χώρα εξελίσσει τις δικές της κούκλες με αναφορές από το παρελθόν της: στην Ιταλία ήταν ο *Pulcinella*, στη Ρωσία ο *Petruchka*, στη Γερμανία ο *Kasperl*, στην Τουρκία ο *Karagöz*, στην Αγγλία το ζευγάρι *Punch* και *Judy* (Weiger, 1974: 55), στη Γαλλία ο *Guignol*, στην Αυστρία επίσης ο *Kasperl* (Howard, 2013: 13), στην Τσεχία και τη Σλοβακία ο *Kasparek* (Taylor et al., 1973: 13), στην Ουγγαρία ο *Kis Bohoc* και μετέπειτα ο *Jancsi Papr'ika* (Άλκηστις, 1992: 42). Οι κούκλες αυτές παρόλο που μιλούσαν τοπικές γλώσσες και φορούσαν διαφορετικά ενδύματα, διατήρησαν πολλά από τα χαρακτηριστικά του *Pulcinella* (Howard, 2013: 13).

Στην Ευρώπη του μεσαίωνα το είδος ζωντανεύει στη Σικελία της Ιταλίας και από εκεί κουκλοπαίχτες με θιάσους αναλαμβάνουν να το εξαπλώσουν σε ολόκληρη την Ευρώπη (Γραμματάς, 1999). Οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν με τη θέση του Cocchiara ότι το κουκλοθέατρο άρχισε να εμφανίζεται στη Σικελία στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αι. (Croce, 2014: 22), χωρίς να αρνούμαστε πως ήδη στην ελληνόφωνη Σικελία θα υπήρχαν καλλιτέχνες ικανοί να δημιουργήσουν και να ζωντανέψουν μαριονέτες (Cocchiara, 1981). Μόνο στην Ιταλία, μετά το 1840 υπήρχαν περίπου 400 θιάσοι μαριονέτας (Ghosh, & Banerjee, 2006: 18). Όταν κατέφθασε μεγάλος αριθμός Ιταλών από τη Νάπολη, την Καλαβρία και τη Σικελία στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής την τελευταία δεκαετία του 19<sup>ου</sup> αι., έφεραν μαζί τους και τα χαρακτηριστικά στοιχεία του κουκλοθεάτρου που χρησιμοποιούσαν (McPharlin, & McPharlin, 1969: 292). Πίσω στη Ρωσία, οι κουκλοθεατρικές παραστάσεις φαίνεται να παίρνουν την οριστική τους μορφή στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αι. (Kelly, 2006: 33), την εποχή ακριβώς που δημιουργείται η κούκλα *Petruchka* (Howard, 2013: 13). Το γέλιο του *Petruchka* είναι αξέχαστο και τόσο ξεχωριστό, ικανό να ακουστεί μέσα στους δρόμους της πολύβουης πόλης. Κι αυτό γιατί η φωνή του παράγεται με τη βοήθεια ενός μετατροπέα φωνής, εργαλείο που χρησιμοποιείται πολύ σπάνια πλέον στις κουκλοθεατρικές παραστάσεις (Gref, & Slonimskaya, 2015: 69). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ομοιότητα, ως προς τη φυσιογνωμία, της ρωσικής αυτής φιγούρας με τον ελληνικής εκδοχής Φασουλή (Δαράκη, 1992: 37).

Στην αμερικανική ήπειρο, το Μεξικό έχει κουκλοθέατρο από τους μεσαιωνικούς χρόνους ως κληρονομιά από την Ισπανία (Ghosh, & Banerjee, 2006: 21). Ο Cortez φέρνει μαζί του τον πρώτο γνωστό κουκλοπαίχτη απ' την Ευρώπη στην Αμερική, την

εποχή της κατάκτησης του Μεξικό κατά τη διάρκεια του 16<sup>ου</sup> αι. και Ισπανοί κουκλοπαίχτες εξαπλώθηκαν στην ευρύτερη περιοχή καθώς και προς τη Νότια Αμερική (Weiger, 1974: 56). Κατά το 18<sup>ο</sup> και 19<sup>ο</sup> αι. υπάρχουν μαρτυρίες για περιπλανώμενους καλλιτέχνες, απ' τους οποίους μπορούμε να συλλέξουμε διάσπαρτες πληροφορίες σχετικά με τις φιγούρες θεάτρου που κουβαλούσαν μαζί τους κατά τη διάρκεια του εξερευνητικού τους ταξιδιού στην Αμερική. Τέτοια γεγονότα καταγράφηκαν σε πόλεις όπως το Τσάρλεστον, το Williamsburg και τη Νέα Υόρκη. Ο George Washington το 1776 αγοράζει μια κουκλοθεατρική παράσταση η οποία λαμβάνει χώρα στο Williamsburg, όπου ο Peter Gardiner με τις ενός μέτρου περίπου κούκλες παρουσίασε μια σειρά σκηνών και χαρακτήρων (McPharlin, & McPharlin, 1969: 50). Καμία άλλη ίσως εκδήλωση δεν περιγράφει καλύτερα την άνθηση που γνώρισε το κουκλοθέατρο στην Αμερική κατά την έναρξη του 21<sup>ου</sup> αι. όσο το διεθνές φεστιβάλ κουκλοθεάτρου του ιδρύματος *Jim Henson* που διοργανώθηκε στη Νέα Υόρκη το 2000. Σε έναν θεατρικό χώρο συγκεντρώθηκαν σε χρονικό διάστημα δύο εβδομάδων πάνω από 26 ομάδες από 14 χώρες διαθέτοντας συνολικά 146 καλλιτέχνες και περίπου 600 κούκλες. Κάθε είδος κούκλας εμφανίστηκε: από παραδοσιακές φιγούρες όπως γαντόκουκλα, κούκλα στηριγμένης σε ράβδους, μαριονέτα, χάρτινης κατασκευής κούκλα και φιγούρα θεάτρου σκιών μέχρι πειραματικές εκδοχές με χρήση αντικειμένων, κινηματογράφου, ηλεκτρονικών ήχων, ψηφιακών μορφών τέχνης (Swortzell, 2004: 22). Το κουκλοθέατρο στις μέρες μας καθρεφτίζει την Αμερική στο σήμερα: πρόκειται για ένα πλούσιο μείγμα πολιτισμών και παραδόσεων. Γενιές εξοικειωμένες με το είδος, αλλά ταυτόχρονα κάθε νέα γενιά πειραματίζεται συνεχώς. Το αποτέλεσμα ποικίλει από έθνος σε έθνος, είναι καθοδηγούμενο πολιτικά και εμποτισμένο με ενθουσιώδεις και προκλητικές ιδέες. Αυτό είναι το σύγχρονο κουκλοθέατρο: μια φιλική σχέση πολλών ετών που συνεχώς βρίσκει τρόπους να ανανεώνεται ώστε να ενθουσιάζει συνεχώς ενήλικες και παιδιά (Anthony, 2004: 9).

Η αναγέννηση του κουκλοθεάτρου σήμερα οφείλεται κατά κύριο λόγο στον Gordon Craig. Οι ιδέες του εξελίχθηκαν από διάφορους συγγραφείς και από κουκλοπαίχτες στην πράξη κατά τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αι. Όλοι εξαίρουν τη σημαντικότητά του στη διάσωση του καλλιτεχνικού είδους. Ξεκινώντας από τους Jarry



και Maeterlinck, μέσω του Piscator, του *Bauhaus* και του Gaston Baty ως τον Dario Fo και τον Peter Brook, όλοι αυτοί μεταξύ άλλων, υπήρξαν διάδοχοι του Gordon Craig μέσω του ενδιαφέροντός τους για τη χρήση της κούκλας (Jurkowski, & Francis, 2014: 14). Η κουκλοθεατρική χρήση, περισσότερο ως αλληγορία πια σε σχέση με τον άνθρωπο και λιγότερο σα μίμηση, εγκαινιάστηκε και από τους κύκλους της θεατρικής πρωτοπορίας και ενισχύθηκε ο νέος της ρόλος με τις παραστάσεις των πειραματιστών ντανταϊστών, των φουτουριστών και των καλλιτεχνών του *Bauhaus*. Η καλλιτεχνική υπόσταση της κούκλας καλωσορίστηκε με αναβαθμισμένο τον κοινωνικό, ιδεολογικό και αισθητικό της ρόλο, ενώ ο κουκλοπαίχτης άρχισε να αντιμετωπίζεται ως καλλιτέχνης κι όχι τόσο σα διασκεδαστής (McCormick, & Pratasik, 1998: 208). Στο παραδοσιακό, λαϊκό και δημοφιλές κουκλοθέατρο διαπιστώνουμε πολλές διεργασίες και τεχνικές που είναι βασικές για τα καλλιτεχνικά κινήματα του 20<sup>ου</sup> αι., όπως ο *ντανταϊσμός*, ο ρωσικός *φουτουρισμός* ή το *Θέατρο του παραλόγου*. Πράγματι, όλες αυτές οι πρωτοποριακές κινήσεις επηρεάστηκαν από το κουκλοθέατρο (Sherzer, & Sherzer, 1987: 3). Τη δεκαετία του 1960 η τάση να πολλαπλασιαστούν τα μέσα έκφρασης είχε ως αποτέλεσμα να καταργηθεί ο οριοθετημένος χώρος της κούκλας και δόθηκε στον κουκλοπαίχτη απεριόριστος σκηνικός χώρος. Οι κουκλοπαίχτες έπαψαν πια να είναι αόρατοι απ' το κοινό κι ενίσχυσαν τις υποκριτικές τους ιδιότητες με μιμική προσώπου και χειρονομίες (Jurkowski, & Francis, 2014). Η εποχή που η κούκλα πρόσφερε από μόνη της, ολοκληρωμένα, την απεικόνιση του χαρακτήρα πέρασε ανεπιστρεπτί. Η αρχής της παρακμής της, μαζί και αυτή του κουκλοθεάτρου, ξεκινά με την έλευση του 20<sup>ου</sup> αι., κυρίως γιατί σημειώνεται επαναστατική εξέλιξη σε πολλούς τομείς της καθημερινότητας του πολίτη, με αποτέλεσμα το λαϊκών καταβολών θέαμα της ξύλινης φιγούρας να θεωρείται αναχρονιστικό έως ξεπερασμένο (Δαράκη, 1992: 39). Η τέχνη του κουκλοθεάτρου ακόμη και μέσα από τα εμπόδια που συνάντησε όπως ήταν για παράδειγμα η έλευση του κινηματογράφου (McCormick, & Pratasik, 1998: 207), κατάφερε να εκφράζονται ελεύθερα σκέψεις και συναισθήματα και αντίστοιχα να γίνονται αντιληπτές οι σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων (Πιατά, 2014: 193).

### 1.3 Το ελληνικό κουκλοθέατρο

Δε μπορούμε να προσδιορίσουμε με ακρίβεια στην Ελλάδα την εναρκτήρια χρονική στιγμή του κουκλοθεάτρου. Ο μύθος αναφέρει πως ίσως αυτό να συνέβη για πρώτη φορά όταν ο Δαίδαλος ξεχώρισε τα κάτω άκρα των αγαλμάτων, που ως τότε ήταν ενωμένα, προκαλώντας την ψευδαίσθηση ότι τα αγάλματα προχωρούν μπροστά, κάνοντας ένα βήμα. Στην Ελλάδα, το σύγχρονο κουκλοθέατρο ήταν πάντοτε μια ψυχαγωγία για όλα τα κοινωνικά και μορφωτικά στρώματα. Σε όλα τα σπίτια πλουσίων δίνονταν τέτοιου είδους παραστάσεις, αλλά ταυτόχρονα οι δρόμοι της χώρας ήταν πλημμυρισμένοι από κάθε είδους κουκλοπαίχτη που προσπαθούσε να διασκεδάσει τα παιδιά των φτωχογειτονιών (Βαλάση, 1989: 55). Το ελληνικό κουκλοθέατρο δεν έχει μεγάλο παρελθόν, όπως συμβαίνει σε άλλες χώρες ανά τον κόσμο, ούτε όμως και κάτι αξιομνημόνευτο καλλιτεχνικά. Συναντάται για πρώτη φορά περίπου το 1880 εξαιτίας ενός Ζακυνθινού κουκλοπαίχτη ονόματι Στραβός (Δαράκη, 1992: 42). Λίγα χρόνια νωρίτερα, πετυχαίνουμε τη γνώριμη φιγούρα του Καραγκιόζη στο ελληνικό έδαφος, δάνειο θέαμα από την Τουρκία που γρήγορα εξελληνίστηκε (Άλκηστις, 1992: 60). Συγκεκριμένα, μια πρώτη δημοσίευση για παράσταση Καραγκιόζη αναφέρεται το 1834 από μια παρουσίαση της «*ανύπαρκτης*» θεατρικής ζωής της Αθήνας την εποχή του Όθωνα (Αγραφιώτης, 2008: 71), ενώ μια ακόμη καταγράφει η αθηναϊκή εφημερίδα *Ταχύπτερος Φήμη* με ημερομηνία 18/8/1841 στην πόλη του Ναυπλίου (Τσίππρας, 2001: 51). Αργότερα, έχουμε την εμφάνιση του κουκλοπαίχτη Μαριδάκη με τους θρυλικούς πια *Φασουλή* και *Περικλέτο*. Ο *Φασουλής* παρουσιάζεται κακομούτσουνος, μονόφθαλμος και πανούργος προκειμένου να πετύχει τους καλούς σκοπούς του, ενώ υπομένει τις ξυλιές του *Περικλέτου* (Δαράκη, 1992: 42). Ο Πούχγερ (2017) εύστοχα χαρτογραφεί τις προελεύσεις των πιο χαρακτηριστικών φιγούρων του θεάτρου σκιών και της κούκλας, αναφέροντας πως ο μεν *Φασουλής* έρχεται από τη Δύση ενώ ο *Καραγκιόζης* από την Ανατολή (Άλκηστις, 1992: 43). Τον Μαριδάκη διαδέχθηκε ο μαθητής του, Χρήστος Κονιτσιώτης, ο οποίος δημιούργησε ένα ελαφρώς παραλλαγμένο αντίγραφο του *Φασουλή*, τον *Πασχάλη*, με τον οποίο διασκεύαζε ακόμη και κωμωδίες του Μολιέρου. Άλλος σημαντικός κουκλοπαίχτης είναι ο Γεώργιος Ρώτας, ο οποίος υπήρξε ενορχηστρωτής ολόκληρης της κουκλοθεατρικής εμπειρίας: διέθετε χάρισμα όσον αφορά

τις φωνητικές του μιμήσεις, κατασκευαστής ο ίδιος των φιγούρων και των σκηνικών του, άφησε εποχή με το δίδυμο *Φασούλη και Ρεβύθη*, μεταθέτοντας έξυπνα τον τόνο του δημιουργήματος του Μαριδάκη. Τα ξυλοφορτώματα καθώς και οι έξυπνες κινήσεις του πανούργου *Φασούλη* που τον έβγαζαν συνέχεια από τη δύσκολη θέση ήταν χαρακτηριστικά πάγια του προφίλ της συγκεκριμένης κούκλας (Δαράκη, 1992: 42). Ο Γεώργιος Ρώτας αναφέρεται ως ο εισηγητής του όρου κουκλοθέατρο (Κατσαράς, 1951), καθώς επίσης και ο άνθρωπος που έφερε τους κουκλοθεατρικούς χαρακτήρες μέσα στις σχολικές αίθουσες (Γιάνναρης, 1994: 37). Το 1933 εμφανίστηκε το κουκλοθέατρο αρχικά στη δημόσια εκπαίδευση σε δύο ιδρύματα: στην Αρσάκειο Παιδαγωγική Ακαδημία και στη Σχολή Νηπιαγωγών Καλλιθέας (Γιαννοπούλου, 1933). Βασικός πρωταγωνιστής του κουκλοθέατρου της Σχολής Νηπιαγωγών Καλλιθέας- Εκάλης ήταν ο *Πιπίνος*, ο οποίος είχε δημιουργήσει μια μεγάλη παράδοση (Κόφφας, 1989: 295), η οποία συνεχίζεται ως τη σύγχρονη νηπιαγωγική διδασκαλία (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977).

Κατά την περίοδο της Κατοχής, σε ένα ιδιωτικό σχολείο δημιουργείται ο *μπαρμπα-Μυτούσης*. Η Ελένη Θεοχάρη Περάκη, η οποία ανήκε σε αυτή την ομάδα που εμπνεύστηκε το χαρακτήρα, συνέχισε επάξια την ελληνική κουκλοθεατρική παράδοση, ανεβάζοντας αισθητικά τον πήχη, καθώς το κοινό εκθειάζει τα κουκλοδημιουργήματα και τα σκηνικά της. Σε αυτό βοηθούν και οι αντίστοιχες σπουδές της στο Παρίσι, ενώ η ίδια σφραγίζει πια την εδραίωση του κουκλοθέατρου στη χώρα μας. Παρέα στον *μπαρμπα-Μυτούση* κρατούν δύο μικρά παιδιά με σκανταλιάρικη διάθεση, ο *Κλούβιος* και η *Σουβλίτσα* (Δαράκη, 1992: 45-46), αλλά εμφανίζονται κι άλλοι χαρακτήρες όπως ο *Ντελάλης*. Οι παραστάσεις του *μπαρμπα-Μυτούση* σταματούν στα μέσα της δεκαετίας του 1980 (Κόφφας, 1989: 295). Δόθηκαν τακτικές παραστάσεις μέσω του *κουκλοθέατρου Αθηνών* στην πρωτεύουσα αλλά και την επαρχία, παραστάσεις και συμμετοχή σε εκθέσεις και φεστιβάλ έξω απ' τα σύνορα της χώρας, ραδιοτηλεοπτικές εκπομπές και εκδόθηκαν βιβλία (Αλκηστις, 1992: 224). Σημαντικό, επίσης, είναι και το έργο του καθηγητή Γερμανικών Δημήτριου Σοφιανού και της γυναίκα του, Μπριγκίττε, οι οποίοι έφεραν απ' την Κωνσταντινούπολη πάνω από εκατό κούκλες και ξεκίνησαν ευθύς παραστάσεις στο Ινστιτούτο *Γκαίτε* της Αθήνας για παιδιά κι ενήλικες, ενώ το 1975 το

κουκλοθέατρο εξελίσσεται περισσότερο και βρισκόμαστε μπροστά σε μια νέα οπτική: οι κούκλες δίνουν τη θέση τους σε αντικείμενα. Η Ευγενία Φακίνου εμπνέεται το αντικειμενοθέατρο, είδος που δεν στηρίζεται στις γνωστές κούκλες, αλλά σε διάφορα αντικείμενα που πρωταγωνιστούν σε ιστορίες της σύγχρονης πια πραγματικότητας. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η *Ντενεκεδούπολη*, παράσταση που σημείωσε τεράστια επιτυχία σε Αθήνα και επαρχία (Δαράκη, 1992: 53).

Το κουκλοθέατρο στη χώρας άραγε μπορεί να έχει μέλλον; Αισιόδοξη εμφανίζεται η Δαράκη (1992: 63), αρκεί η Ελλάδα να ανακτήσει το χαμένο έδαφος σε σχέση με τις άλλες χώρες ως προς τούτο: να βρεθεί η χαρακτηριστική παρουσία μιας κούκλας-πρωταγωνιστή, όπως γέννησαν κουκλοπαίχτες προηγούμενων γενιών. Αυτή τη νέα κούκλα-πρωταγωνιστή που εδώ και εξήντα περίπου χρόνια αναζητά η Παϊδούση (1954: 11), σημειώνοντας χαρακτηριστικά *«την πανελλήνια κουκλοθεατρική μορφή, που ίσως κάποτε αποκτήσωμε»*. Αν βρεθεί αυτή η κούκλα, η οποία ίσως θα μπορούσε να είναι το καταπιεσμένο παιδί, επηρεασμένοι ίσως από τη σύγχρονη πραγματικότητα, και αν τα κείμενα που θα παίζονταν ήταν καλογραμμένα, τότε θα μπορούσαμε να μιλάμε για μια νέα εποχή για το φαινόμενο του κουκλοθεάτρου στην Ελλάδα (Δαράκη, 1992: 63).

#### **1.4 Η κούκλα – Ορισμοί, ετυμολογία και θεωρίες**

Η λέξη *κούκλα* υπάρχει εδώ και αναρίθμητα χρόνια, χωρίς ωστόσο να έχει αποδοθεί σ' αυτήν ένας πρακτικός ορισμός, ίσως γιατί αλλάζει επί της ουσίας, διαφοροποιείται ανά τους αιώνες, ανάλογα με τις ιδέες και τις παρατηρήσεις των ανθρώπων, κάνοντάς την αδύνατο να προσδιοριστεί με μία και μόνο ερμηνεία (Tillis, 1992: 15). Ο Philpott, Βρετανός κουκλοπαίχτης και συγγραφέας, αναφέρει χαρακτηριστικά πως *«ο απόλυτος ορισμός ξεφεύγει από θεωρητικούς, ιστορικούς, κουκλοπαίχτες, λεξικογράφους»* (Philpott, 1969: 209). Ο McPharlin ορίζει την κούκλα ως *«τη θεατρική φιγούρα που κινείται υπό ανθρώπινο έλεγχο»* (McPharlin, 1949: 1). Ο Bil Baird, σημαντικός κουκλοπαίχτης του 20<sup>ου</sup> αι. που επηρέασε αργότερα την εξέλιξη του είδους στην Αμερική, ορίζει την κούκλα αυτή ως *«μια άψυχη φιγούρα που δημιουργείται για να κινηθεί με ανθρώπινη προσπάθεια μπροστά από κοινό»*. Μαζί με την κίνηση, πίστευε πως έπρεπε να έχει σχήμα και ήχο που να επικοινωνούν με τις προθέσεις του

δημιουργού, καθώς η κούκλα είναι μια προέκταση του ίδιου του κουκλοπαίχτη (Swortzell, 2004: 28). Η Margareta Niculescu, διευθύντρια της UNIMA, της παγκόσμιας Ένωσης μαριονέτας στη Γαλλία, ορίζει την κούκλα ως «μια πλαστική εικόνα, προικισμένη με την ικανότητα να υποκρίνεται και να παρουσιάζει κάποιον». Ο Sergei Obraztsov, ο πιο φημισμένος κουκλοπαίχτης της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και διευθυντής του Κέντρου θεάτρου κούκλας στη Μόσχα αναφέρει πως «το κουκλοθέατρο είναι το θέατρο της αναπαράστασης» (Ghosh, & Banerjee, 2006: 13). Η Cheryl Henson, παραγωγός του διεθνούς φεστιβάλ κουκλοθέατρου του ιδρύματος *Jim Henson*, όρισε το κουκλοθέατρο ως τη μαγική εκείνη τέχνη που δίνει ζωή σε άψυχα αντικείμενα (Swortzell, 2004: 22). Το κουκλοθέατρο μπορεί να οριστεί ως η κάθε άψυχη μορφή που κινείται με κάποιου είδους νήματα από τον άνθρωπο (Price, 2006: 1), καθώς μια ορισμένη τεχνική της το επιτρέπει (Άλκηστις, 1992). Ο Tillis (1992: 17) παρατηρεί πως ορθά επισημαίνεται στους περισσότερους ορισμούς πως η κούκλα κινείται «υπό τον ανθρώπινο έλεγχο» και όχι «με ανθρώπινη προσπάθεια». Η κούκλα του κουκλοθέατρου είναι μια ύλη που αναπαριστά ένα ζωντανό πλάσμα, το οποίο κινείται είτε με φανερό τρόπο είτε όχι, εκπληρώνοντας δύο στόχους: την ψυχαγωγία του κοινού αλλά και το δραματικό αποτέλεσμα (Βαλάση, 1989: 56). Στο κουκλοθέατρο η κούκλα λειτουργεί σαν κανάλι επικοινωνίας ανάμεσα στο χειριστή της, τον κουκλοπαίχτη και το κοινό (Παρούση, 2012). Ο Bil Baird (1965) συμπληρώνει πως το πραγματικό κουκλοθέατρο περιλαμβάνει μια κούκλα, έναν κουκλοπαίχτη και κοινό. Είναι οι θεατές που αναγάγουν το θέαμα σε κουκλοθεατρική παράσταση και το ξεχωρίζουν από την απλή ενασχόληση με κούκλες ή κινούμενες φιγούρες (Exner, 2005: 12).

Η λέξη *puppet* προέρχεται από τη γαλλική *roupee* ή τη λατινική *pupa*, που σημαίνουν το ίδιο: *κούκλα*. Στα σανσκριτικά, οι κούκλες ορίζονται ως *putraka* ή *putrika* ή ακόμη και *puttalika*, όλες προερχόμενες από την ίδια ρίζα *putta*, ισοδύναμη με το *putra*, δηλαδή *γιος*. Φαίνεται από την αρχαία ινδική σκέψη πως οι κούκλες έχουν ψυχή (Ghosh, & Banerjee, 2006: 23). Το χρονικό διάστημα της δυναστείας των T'ang η κεντρική Ασία, το λεγόμενο Τουρκιστάν, ήταν υποταγμένο στην Κίνα και στην πρωτεύουσα συνέρρεαν ζογκλέρ, μίμοι και ηθοποιοί. Δύο τέτοιες φιγούρες βρέθηκαν σε πλήλινο σκεύος ως αναπαράσταση, θαμμένες σε ταφικό μνημείο προς τέρψη των ψυχών

των νεκρών. Είναι καταγεγραμμένο επίσης πως αυτοί οι ηθοποιοί έφεραν μαζί τους κουκλοθεατρικές παραστάσεις και ταυτόχρονα έδωσαν το τουρκικό όνομα σε αυτές *kukla* ή *k'wei-lei* στα μοντέρνα κινεζικά. Αυτή η λέξη ωστόσο δεν ανήκει στην Τουρκία, αλλά εντοπίζεται στη μεσαιωνική Ελλάδα. Απ' το Βυζάντιο διαδόθηκε στους Σλάβους, κι εκείνοι με τη σειρά τους την προώθησαν στις τουρκικές φυλές. Παραμένει αναλλοίωτη η λέξη που χαρακτηρίζει την κούκλα σε όλες τις σλαβικές και τουρκικές γλώσσες, καθώς και στα τσιγγάνικα. Αυτή η μετανάστευση της λέξης επιβεβαιώνοντας άλλους ισχυρισμούς οδηγεί αβίαστα στο συμπέρασμα πως η ιδέα της χρήσης κούκλας σε θεατρικά έργα, από όσο μπορούμε να γνωρίζουμε, πρωτοεμφανίστηκε στην Ελλάδα (Laufer, 1923: 37). Σημειώνουμε πως η περιγραφή της διάδοσης της *kukla* αναφέρεται μόνο στις κούκλες με νήματα, καθώς δεν υπάρχει καμιά αναφορά για κούκλα με ράβδους ή γαντόκούκλες (McPharlin, 1947: 38).

Υπάρχουν πολλών ειδών ψυχαγωγικές κούκλες: μαριονέτες, κούκλες για θέατρο σκιών, γαντόκούκλες, κούκλες με ράβδους, δαχτυλόκούκλες, ακόμη και ολόσωμες κούκλες (Wright, & Wright, 1990: 4). Δεν είναι ίσως υπερβολή να υποστηρίξει κάποιος πως ολόκληρη η κατασκευαστική φιλοσοφία της κούκλας εμπεριέχεται στις λέξεις: γάντι, ραβδί, νήμα και σκιά (Μαγουλιώτης, 2006). Στο χώρο της εκπαίδευσης, η *κούκλα με προσωπικότητα* ή *persona doll*, ανήκει στη σύγχρονη κατηγορία της κούκλας η οποία «συστήνεται» από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές, συνήθως νηπιακής ηλικίας. Αναπτύσσοντας διάλογο η κούκλα με τους μαθητές, ξεδιπλώνοντας παράλληλα και το χαρακτήρα της, καταφέρνει να επιλύσει τυχόν προβλήματα μέσα στη σχολική αίθουσα και να προκαλέσει την ταύτιση των μαθητών μαζί της, κυρίως όσων διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά με την ίδια (Pierce, & Johnson, 2010). Στον αντίποδα, η μαριονέτα ανήκει στις πιο παλιές φόρμες κουκλοθεατρικής παράστασης και ο όρος στα γαλλικά σημαίνει *μικρή Μαίρη* (Saunders, 2011: 5) ή *μικρή Μαντόνα* (Δαράκη, 1992: 32). Η ονομασία *μικρές Μαρίες* τονίζουν το έντονο θρησκευτικό στοιχείο προέλευσης της μαριονέτας (Βαλάση, 1989: 56). Όπως το δράμα, έτσι και το κουκλοθέατρο σύντομα απώλεσε τη θρησκευτική του ταυτότητα κι έγινε από μόνη της μια παραστατική τέχνη (Arnott, 1992: 283). Ενώ το θέατρο σκιών ξεκίνησε με έντονο το θρησκευτικό χαρακτήρα και σταδιακά πρόσθεσε το στοιχείο της ψυχαγωγίας, το αντίθετο φαίνεται να

σημειώθηκε όσον αφορά την εξέλιξη της μαριονέτας (Laufer, 1923: 37). Η κούκλα στα χέρια του κουκλοπαίχτη είναι σαν τον άνθρωπο στα χέρια του Θεού ή της Μοίρας. Πρόκειται για μια πανάρχαια θεωρία που συναντάται σε πολλούς πολιτισμούς, μεταξύ αυτών στο *Bhagavargita*, το σημαντικότερο ιερό κείμενο του Ινδουισμού, στον Πλάτωνα και στους Άραβες ποιητές του 12<sup>ου</sup> και 13<sup>ου</sup> αι. (Wilhem, 1980: 110). Αρχικά, το κουκλοθέατρο στην Ανατολή δε συνδέεται με καμία θρησκευτική παράδοση. Ξεκίνησε ως ψυχαγωγία κυρίως των γυναικών και των παιδιών. Στην Ασία έγινε άμεσα δημοφιλής, λόγω της απαγόρευσης εισόδου σεβαστών γυναικών σε δημόσια θέατρα. Πράγματι, το κουκλοθέατρο μπορεί να εμφανίστηκε για να υλοποιήσει την ιδέα της αναπαραγωγής μιας παράστασης σε σκηνή-μινιατούρα, παρουσιάζοντας το θέατρο ως επιτρεπτή ψυχαγωγία για όλη την οικογένεια (Laufer, 1923: 39).

Υπάρχει ένα παράδοξο στο κουκλοθέατρο: το θέαμα είναι οικείο όσο και παράξενο. Η κούκλα απελευθερώνει τη φαντασία μέσα μας ώστε να δούμε πέρα από εμάς, την ίδια στιγμή που ταυτιζόμαστε με αυτό που συμβαίνει επί σκηνής. Μέσω αυτής της ταύτισης με τα παράξενα αλλά οικεία πλάσματα, ταυτόχρονα συνδεόμαστε και αποσυνδεόμαστε από το θέαμα (Weiner, 2016: 126). Οι Zich και Bogatyren, δυο σπουδαίοι μαθητές του είδους, διαφωνούν για τη διπλή ιδιότητα της κούκλας, ως μια κωμική φιγούρα απ' τη μια ή ως μια παράξενη ή μαγική εικόνα από την άλλη. Η συζήτηση των δυο τους, η οποία κορυφώνεται τη δεκαετία του 1920, καταλήγει στο εξής: ο Zich θεωρεί πως και οι δυο αυτές όψεις είναι οι δυο πόλοι της κούκλας, ανάλογα με τον τρόπο πρόσληψής τους από τους θεατές. Αν το κοινό τα εκλάβει ως άψυχα αντικείμενα, τότε η παρεξηγήσιμη ιδιότητα τού να θεωρηθούν ζωντανές φιγούρες οδηγεί σε ένα κωμικό ή γκροτέσκο αποτέλεσμα. Αντιθέτως, αν το κοινό τις θεωρήσει ως ζωντανές φιγούρες, τότε τα μορφοποιημένα πρόσωπα, η ακαμψία ή η κίνησή τους, δίνουν την αίσθηση του ανεξήγητου και του υπέροχου, δηλαδή προσδίδεται σ' αυτές κάτι παράξενο και μαγικό. Ο Bogatyren αντικρούει την παραπάνω άποψη, αναφέροντας πως κάθε καλλιτεχνικό δημιούργημα προσλαμβάνεται είτε ως σημείο ανήκοντας σε ένα δικό του σύστημα, είτε ως υλικό αντικείμενο, αν βέβαια επικεντρωθούμε στο σημαίνον χωρίς να το συσχετίσουμε με το σημαϊνόμενο (Pasqualino, 1987: 23).

Διαρκής είναι, ωστόσο, ο προβληματισμός σχετικά με το αν ο θεατής μπορεί να ξεχάσει την παρουσία του κουκλοπαίχτη. Το *Bunraku* δεν πραγματεύεται ούτε την απόκρυψη ούτε όμως και την εμφατική εστίαση στα νήματα της κούκλας. Καταλύει τη μεταφορική σύνδεση που η Δύση δεν μπορεί να διακόψει μεταξύ της ψυχής και του σώματος, της αιτίας και του αποτελέσματος, της μοίρας και του ανθρώπου, του Θεού και του Δημιουργήματος. Ο Barthes (2013: 52) σ' αυτό το σημείο αναρωτιέται: Αν ο χειριστής δεν είναι κρυμμένος, τότε γιατί και πώς θέλει κανείς να τον κάνει Θεό; Η κούκλα στο *Bunraku* δεν κινείται μέσω νημάτων. Είναι σα να φωνάζει η ίδια: Όχι πλέον άλλα νήματα, όχι μεταφορές, όχι μοιρολατρία. Η κούκλα δε μιμείται, ούτε πιθηκίζει απέναντι στο δημιούργημα. Ο άνθρωπος δεν είναι πλέον μια κούκλα στα χέρια της θεότητας, το «μέσα» δε διοικεί το «έξω».

Το κουκλοθέατρο, το οποίο επιτρέπει στον εμπνευστή να δημιουργήσει μια ψευδαίσθηση ζωής συνδυάζοντας αντικείμενα με κίνηση και ήχο, είναι μια τέχνη που εγείρει πολλά ερωτήματα γύρω απ' το νόημα της ζωής: τι ακριβώς είναι η ζωή; Πώς και ποιος τη δημιούργησε; Τι είναι αυτό που στην πραγματικότητα κάνουν οι κούκλες; Ποιος θα έπρεπε να είναι άραγε ο τρόπος σκέψης μας και η αντίδρασή μας γύρω απ' την εμπειρία του κουκλοθεάτρου (Bell, 2015: 13);

### **1.5 Το κουκλοθέατρο στο χώρο της Εκπαίδευσης**

Το παιχνίδι είναι ένας τρόπος έκφρασης που αφορά απόλυτα τη φύση του αρσενικού και του θηλυκού. Τα παιδιά γίνονται χαρούμενα, αποκτούν αυτοπεποίθηση, χρησιμοποιώντας τη δική τους θεατρική φόρμα, ειδικά αν έχουν καθοδηγηθεί μεθοδικά μέσα στο χώρο του σχολείου (Slade, 1995: 15). Η σκέψη ότι η έμφυτη ανάγκη για παιχνίδι μπορεί να είναι εκπαιδευτικά χρήσιμη διατυπώθηκε από τον John Dewey, ο οποίος τοποθέτησε την Τέχνη στο φάσμα της εμπειρίας (Alexander, & Dewey, 1987: 188). Ο Peter Slade είναι ο πρώτος άνθρωπος που διαπίστωσε πως υπάρχει θέατρο για παιδιά, ως καλλιτεχνική φόρμα, την οποία διέπουν οι δικοί της κανόνες και έχει το δικό της σχήμα και εξέλιξη (Slade, 1954: 7). Το κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση, με τη μορφή μαριονέτας, θεάτρου σκιών ή *bunraku*, απολαμβάνει μεγάλη αποδοχή και επιτυχία (Landy, & Montgomery, 2012: 6). Η χρήση της κούκλας, ως εργαλείο μάθησης, μπορεί



να βρει μεγάλη ανταπόκριση σε εκπαιδευτικά προγράμματα μικρής ηλικίας. Οι κούκλες φαίνεται να βοηθούν τους μαθητές, μεταξύ άλλων, να γίνουν πιο ενεργό κοινό και να ξεπεράσουν τον εγωκεντρισμό τους (Quisenberry, & Willis, 1975: 883).

Ο τρόπος που προσεγγίζουμε με το κουκλοθέατρο διαφορετικές ηλικίες παιδιών οφείλει να ακολουθεί την εξέλιξη του παιδιού (Bernier, & O'Hare, 2005: 17). Επανακατασκευάζοντας χαρακτήρες και ιστορίες με κούκλες, ο μαθητής αφομοιώνει τη γνώση και εσωτερικεύει πληροφορίες ώστε να είναι σε θέση να αφηγηθεί ιστορίες απ' το μυαλό του και το συναισθηματικό του κόσμο. Η κούκλα, κατασκευή που απαιτεί ελάχιστα υλικά, προσφέρει συναισθηματική αλλά και γνωστική σύνδεση με ιδέες, πληροφορίες, ιστορίες, χαρακτήρες, λογοτεχνία, ιστορικές και σύγχρονες αναφορές. Μια τεχνική που μπορεί να εφαρμοστεί στα πλαίσια του εκπαιδευτικού κουκλοθέατρου είναι ο «δάσκαλος σε ρόλο», κατά την οποία ο δάσκαλος αναλαμβάνει έναν επινοημένο ρόλο μέσα στο φανταστικό κόσμο της θεατρικότητας (Landy, & Montgomery, 2012: 23). Η κούκλα χρησιμοποιεί το δικό της μυαλό και οι σκέψεις της δηλώνονται καθαρά, παρόλο που η προσωπικότητά της ανήκει κατά μεγάλο ποσοστό στον εμψυχωτή της. Αυτή η οπτική μετατρέπει τη χρήση της σε ένα δυναμικό εργαλείο για την εξέλιξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων για παιδιά κι ενήλικες (Bernier, & O'Hare, 2005: 8).

Με την ολοκλήρωση της δημιουργίας η κούκλα μεταμορφώνεται σε κάτι ανώτερο από μια απλή φιγούρα ή ένα χειριζόμενο γλυπτό. Αποτελεί ένα όργανο για προβολές χαρακτήρων (Latshaw, 2000: 72), παίρνοντας το ρόλο ηθοποιού, καθρέφτη ή κριτή (Bernier, & O'Hare, 2005: 6). Τα παιδιά μέσα στο σχολικό περιβάλλον αποκτούν περισσότερες δεξιότητες στο να αναγνωρίζουν τα δικά τους συναισθήματα αλλά και των άλλων, ξεκινούν να αναπτύσσουν ενσυναίσθηση αλλά και μια δική τους οπτική γωνία που αντιλαμβάνονται τα πράγματα, ρυθμίζοντας παράλληλα τα συναισθήματά τους. Με τη βοήθεια του κουκλοθέατρου η μάθηση γίνεται ευκολότερη, ενώ τα παιδιά για να αντιληφθούν καλύτερα αυτές τις οπτικές αναλαμβάνουν να παίξουν ακόμη και το ρόλο του δάσκαλου (Lee, 2012: 167).

Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) με τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) του Υπουργείου Παιδείας φαίνεται πως εγκρίνουν το κουκλοθέατρο και το

θεωρούν απαραίτητο για τη φοίτηση στο Νηπιαγωγείο, καθώς και για την Α΄, Β΄ και ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου<sup>1</sup>. Για τα νηπιαγωγεία διαβάζουμε πως οι μαθητές οφείλουν «να εξοικειώνονται με τις τεχνικές του κουκλοθέατρου και του θεάτρου σκιών, να “παίζουν” δημιουργικά με τις κούκλες και τις μαριονέτες», ενώ στις ενδεικτικές δραστηριότητες καταγράφεται το εξής: «τα παιδιά ενθαρρύνονται να διασκευάζουν και να παίζουν ρόλους στο κοινό από την καθημερινή ζωή, τη λογοτεχνία και το φανταστικό κόσμο με τις κούκλες του κουκλοθέατρου και του θεάτρου σκιών ατομικά και ομαδικά». Επίσης, «στις ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν» εντάσσονται τα εξής: «να αναπτύσσουν την αισθητική τους αντίληψη και έκφραση, να αποκτούν θεατρική παιδεία». Ως προς το περιεχόμενο και τις ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες «δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να παρακολουθούν και να χαίρονται παραστάσεις κουκλοθέατρου, θεάτρου σκιών όπως ο Καραγκιόζης και ποιοτικές θεατρικές παραστάσεις. Ο εκπαιδευτικός συχνά παίζει στα παιδιά κουκλοθέατρο».

Για την Α΄ και Β΄ τάξη του Δημοτικού, το κουκλοθέατρο εντάσσεται στην κοινή θεματική με το θέατρο σκιών Καραγκιόζη. Στόχος είναι «η καλλιέργεια αισθητικής έκφρασης και δημιουργίας πολλαπλής φύσης καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων: άμεση αισθητική εμπειρία, επαφή με όλες τις τέχνες, γνωριμία με θεατρική παραγωγή» (Κουκλοθέατρο, Καραγκιόζης κ.ά.). Ο γενικός στόχος είναι ο μαθητής «να έλθει σε επαφή με τα καλλιτεχνικά και πολιτιστικά επιτεύγματα τόσο της πατρίδας του όσο και άλλων πολιτισμών». Στη συνέχεια, ξανασυναντούμε το κουκλοθέατρο στη ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού, όπου γίνεται λόγος στο αναλυτικό πρόγραμμα για μια «πρώτη επαφή με διάφορα είδη θεάτρου (παντομίμα, κουκλοθέατρο, θέατρο σκιών). Κουκλοθέατρο: απαραίτητος εξοπλισμός (σκηνή, κούκλες κτλ.). Κατασκευή κούκλας και θεατρική χρήση της.

---

<sup>1</sup> Περισσότερες πληροφορίες στον ιστότοπο Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία, τον επίσημο διαδικτυακό τόπο του Υπουργείου Παιδείας για τη διάθεση και διανομή σε σχολεία, σε εκπαιδευτικούς και σε μαθητές της ψηφιακής μορφής των σχολικών βιβλίων. Ανακτήθηκε από <http://ebooks.edu.gr/new/> [Τελευταία επίσκεψη Αύγουστος 2017].

## 1.6 Η διαπαιδαγωγική αξία του κουκλοθεάτρου – Το παράδειγμα της γαντόκουκλας

Το κουκλοθέατρο κατέχει ξεχωριστή θέση ανάμεσα στις παραστατικές τέχνες, καθώς ο κουκλοπαίχτης, σε αντίθεση με άλλους καλλιτέχνες, σχεδιάζει και χτίζει τους δικούς του χαρακτήρες, δημιουργεί ο ίδιος το εργαλείο δουλειάς του (Engler, & Fijan, 2012: 10). Μπορεί να ξεκίνησε στο μακρινό παρελθόν ως θρησκευτική έκφραση και διασκέδαση, παρ' όλ' αυτά σήμερα χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτικό εργαλείο (Exner, 2005: 3). Κάποτε, η ενασχόληση των ενηλίκων με κούκλες θεωρούνταν ως το πρώτο στάδιο εγκλεισμού του ατόμου σε άσυλο φρενοβλαβών (Allen, 2013: 11), προκατάληψη που έχει οριστικά ή τουλάχιστον οφείλει να έχει ξεπεραστεί. Μια παράσταση κουκλοθεάτρου μπορεί να συμβαδίζει με την ανθρώπινη πραγματικότητα, ωστόσο, η ελευθερία που δίνεται στην κίνηση της κούκλας είναι ασύλληπτη: μπορεί να πετάξει ή να κάνει οτιδήποτε δεν μπορεί να κάνει ένας άνθρωπος - ηθοποιός. Και αυτή ακριβώς είναι η διαφορά του είδους από άλλες παραστατικές τέχνες: στο κουκλοθέατρο συγκεντρώνουν οι κουκλοπαίχτες κινούμενα αντικείμενα σε μια παράσταση που οι πρωταγωνιστές δεν είναι καν άνθρωποι (Ackerman, 2005: 6). Γύρω από το κουκλοθέατρο συσπειρώνονται οι πιο συναρπαστικές δημιουργικές δραστηριότητες της εκπαιδευτικής πράξης (Ματθαίου, Οικουτά, & Βολανάκη, 1996).

Αυτή η μικρή κουκλίτσα μπορεί να γίνει ο καθρέφτης των επιθυμιών, των φόβων ή του άγχους μας. Άλλοτε πάλι ταυτιζόμαστε μαζί της (Άλκηστις, 1992), εκφραζόμαστε και εκτονωνόμαστε συναισθηματικά (Παρούση, 1998). Τα παιδιά μιλούν για τα πράγματα που αισθάνονται αλλά αδυνατούν ή απλώς δε θέλουν να τα εκφράσουν με λέξεις και προτάσεις (Jenkins, & Beckh, 2002: 119). Επίσης, τους δίνεται η ευκαιρία να κατανοήσουν σε βάθος τους ηθικούς νόμους, τους κανόνες, τις τάσεις, τις αξίες, τις απαγορεύσεις και τα ιδανικά, καθώς και τη δομή και τη λειτουργία της κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν (Άλκηστις, 2008). Ως μορφή επικοινωνίας διαθέτει υψηλή εκφραστικότητα, πρωτίστως γιατί οι κουκλοπαίχτες οφείλουν να προβάλουν τη δική τους προσωπικότητα στις κούκλες (Egge, Marks, & McEvers, 1987: 183). Το κουκλοθέατρο αποτελεί μια αποτελεσματική τεχνική για να διδάξεις στους ανθρώπους οτιδήποτε έχει σχέση με την κοινωνική δράση ή την πολιτική ιδεολογία (Weiner, 2016: 125), ενώ η σύνδεση των συμμετεχόντων πραγματοποιείται σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα

(Weiss, 1998: 239). Τα παιδιά πρέπει να προσεγγίζονται και να κατανοούνται σύμφωνα με τη δική τους αναπτυξιακή προοπτική. Συχνά αντιμετωπίζονται σαν ενήλικες σε μικρογραφία, ενώ στην πραγματικότητα ο μικρόκοσμος τους και οι εμπειρίες τους εκφράζονται συχνά μέσα από το παιχνίδι (Landreth, 2012: 7).

Η χρήση της κούκλας αποτελεί ένα άριστο μέσο για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών (Δαράκη, 1992: 41), διδάσκοντας στο παιδί από τη σημασία του να βουρτσίζει κανείς τα δόντια του μέχρι το σωστό σημείο για να διασχίσει κάποιος πεζός το δρόμο (Confino, 1972: 451). Το κουκλοθέατρο αποτελεί κατά κύριο λόγο ομαδική δραστηριότητα (Allen, 1958: 341), μορφή επικοινωνίας που αρέσει στα παιδιά (Rief, & Heimburge, 2007: 111). Η χρησιμότητα της κούκλας στα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι απεριόριστη, καθώς βρίσκει εφαρμογή σε κάθε πτυχή της εκπαίδευσης και της ζωής (Weiger, 1974: 58), γεγονός που αποδεικνύεται κι από τα αναλυτικά σχολικά προγράμματα (Tuinman, Pellegrini, & Rich, 1988: 29). Πρώτα και κυριότερα είναι το παιχνίδι. Στο κουκλοθέατρο το άλφα και το ωμέγα είναι το παιχνίδι (Allen, 2013: 16), γι' αυτό και η κούκλα για το παιδί είναι τρόπος ζωής (Αναστόπουλος, 1991). Οι κούκλες είναι ένα από τα πολλά επικοινωνιακά εργαλεία που βοηθούν το παιδί να μιλήσει στη φυσική του γλώσσα, τη γλώσσα του παιχνιδιού (Landreth, 2012: 158). Η κούκλα μπορεί να αξιοποιηθεί στη γλωσσική διδασκαλία και αποδεικνύεται πως επιδρά θετικά στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης του μαθητή και την παραγωγή γραπτού λόγου (Λενακάκης, & Λουλά, 2014: 1069-1081). Απ' τη μια μεταδίδει μηνύματα όχι μόνο μέσω των λέξεων από το στόμα της, αλλά και μέσα από τη γλώσσα του σώματος και την οπτική γωνία που την παρακολουθεί ο θεατής (Ackerman, 2005: 6), ενώ απ' την άλλη αποτελεί άριστο μέσο για την εκμείευση ιστοριών από τα μικρά παιδιά (Haworth, 1968: 327).

Το κουκλοθέατρο είναι μια ενθουσιώδης, ευέλικτη, εύπλαστη μορφή τέχνης, η οποία μπορεί να ικανοποιήσει τα δημιουργικά ένστικτα παιδιών ή ενηλίκων, χωρίς να χρειάζεται να είναι τέλειο, αν δηλαδή μπορεί να προσεγγιστεί η τελειότητα (Exner, 2005: 1). Παράλληλα, προσφέρει ευκαιρίες έκφρασης σε ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων, ενδιαφερόντων, αξιών και επιπέδων ωριμότητας (Egge, Marks, & McEvers, 1987: 183). Για παράδειγμα, οι μαθητές προσχολικής ηλικίας ανταποκρίνονται με άνεση σε εύκολα

αναγνωρίσιμους χαρακτήρες, με επαναληπτικά στοιχεία και μοτίβα, οπτικά αστεία ενώ ταυτόχρονα είναι σε θέση να συμμετάσχουν στο παραστάσιμο γεγονός. Τα παιδιά σχολικής ηλικίας είναι έτοιμα να διαχειριστούν πολύπλοκη θεματολογία και χιούμορ ευρύτερης εμβέλειας (Wright, & Wright, 1990: 21). Με σεβασμό στις ηλικίες που το κουκλοθέατρο είναι χρήσιμο, πιο ταιριαστές αποδεικνύονται αυτές των πέντε έως έντεκα χρονών (Jenkins, & Beckh, 2002: 119).

Χρησιμοποιώντας το κουκλοθέατρο δίνεται η δυνατότητα με ενεργητικό και θετικό τρόπο να πλησιάσουμε κάθε μαθητή μέσα στην τάξη, άσχετα από τη μέθοδο εκμάθησης. Το κουκλοθέατρο ανοίγει τις πόρτες για την έκθεση του εαυτού σε ένα ασφαλές περιβάλλον και ενθαρρύνει τους μαθητές να πάρουν αποφάσεις με έναν πολύ δημιουργικό τρόπο (Brady, & Gleason, 1994: 84). Δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν και ακόμα να καθορίζουν την εξέλιξη μιας ιστορίας, μετατρέποντας τους εαυτούς τους σε συνδημιουργούς (Άλκηστις, 1992). Υπάρχουν πολλές επιλογές εμπλοκής του μαθητή σε όλο το φάσμα μιας κουκλοθεατρικής παράστασης. Δε χρειάζεται όλοι οι μαθητές να φορέσουν μια κούκλα στο χέρι και να αναπαραστήσουν ένα ρόλο. Μερικοί μαθητές βρίσκουν το χώρο τους στο τεχνικό κομμάτι της διεργασίας, άλλοι στο μουσικό μέρος, ενώ άλλοι στο σχεδιασμό των αναπαραστάσεων ή στη συγγραφή κειμένων. Ο εμπυχωτής οφείλει να είναι πρόθυμος και ευέλικτος στο να μοιράσει αυτές τις αρμοδιότητες, ώστε οι μαθητές να βιώσουν ένα συναίσθημα ιδιοκτησίας και υπερηφάνειας για την αποτελεσματική δουλειά τους (Egge, Marks, & McEvers, 1987: 185). Προκειμένου να παρουσιάσει κανείς κουκλοθέατρο, δε χρειάζεται απαραίτητα να υπάρχει σκηνή. Τα παιδιά διαθέτουν τέτοια ισχυρή θέληση στην «αληθοφάνεια» της κούκλας, ώστε καθώς εξελίσσεται η κουκλοθεατρική παράσταση χωρίς σκηνή, εκείνα πολύ γρήγορα αγνοούν τον κουκλοπαίχτη και συγκεντρώνονται στους κουκλοχαρακτήρες (Wright, & Wright, 1990: 4). Οι μαθητές με τη χρήση του κουκλοθεάτρου περνούν τόσο καλά που απλά δεν συνειδητοποιούν ότι εκείνη τη χρονική στιγμή η μαθησιακή διαδικασία λαμβάνει μέρος. Μέσα στην τάξη μπορεί να υπάρχουν μερικοί μαθητές σιωπηλοί και κάπως αποτραβηγμένοι. Με το κουκλοθέατρο πολλοί απ' αυτούς μπορεί να βγουν απ' τη σιωπή τους και να αποκτήσουν έναν πιο ενεργό ρόλο μέσα στην αίθουσα (Laughlin, 1998: 7).

Είναι αλήθεια πως το κουκλοθέατρο με την κατάλληλη χρήση είναι πάντα δημιουργικό. Ξεχωριστή θέση κατέχει η συγκεκριμένη τεχνική και στο χώρο της θεραπείας, αφού οι κούκλες προσφέρουν μια σειρά θεραπευτικών οπτικών όταν χρησιμοποιούνται με παιδιά (Carter, & Mason, 1998: 50). Βοηθούν τα παιδιά σε ειδική θεραπεία, με μαθησιακές δυσκολίες ή συναισθηματικές διαταραχές (Weiger, 1974: 58), ενώ ταυτόχρονα προσφέρουν και μια προέκταση του εαυτού εκείνου που αποφασίζει να της δώσει πνοή, πάντα σε ένα ασφαλές πλαίσιο, καθώς για τον μαθητή/θεραπευόμενο δεν είναι ο ίδιος που δρα, αλλά η κούκλα (Gendler, 1986: 45). Το κουκλοθέατρο αποτελεί μια από τις πιο χρήσιμες προσεγγίσεις και στην παιγνιοθεραπεία, επειδή οι κούκλες ελκύουν τα παιδιά και σχετίζονται άμεσα με το παιχνίδι. Η κούκλα υπακούει σε μια πληθώρα θεωρητικών προσεγγίσεων και είναι το ίδιο αποτελεσματική σε κάθε διαφορετικό πολιτισμό (Frey, 2006: 182). Η κούκλα μετατρέπεται σε «συμβολικό ασθενή», στην οποία το παιδί εκφράζεται ελεύθερα. Αν κληθεί ο θεραπευτής να συμμετάσχει στο παιχνίδι, τότε οφείλει να παρουσιάσει τη συναισθηματική κατάσταση της κούκλας με καθαρότητα και να τη συναισθανθεί. Για παράδειγμα, αν η κούκλα είναι θυμωμένη ή απογοητευμένη με κάτι, τότε ο θεραπευτής αμέσως τη συναισθάνεται σε ό,τι νιώθει (Olson, 2016: 244).

Είτε πρόκειται για σχολική παρέμβαση, είτε για θεραπευτική προσέγγιση, αποτελεί ευθύνη του εμπνευστή να καθοδηγήσει το παιδί σε αυτή τη δημιουργική παρόρμηση (Confino, 1972: 450). Ως εργαλείο από μόνο του το κουκλοθέατρο δε θα αποδώσει τίποτα. Όλα εξαρτώνται από τον τρόπο χειρισμού του. Παρ' όλ' αυτά εκείνος που θα προσπαθήσει να εξειδικευθεί στο κουκλοθέατρο, θα ανακαλύψει πως το εργαλείο έχει μεγάλη δύναμη και απίστευτη προσαρμοστικότητα (Jenkins, & Beckh, 2002: 119). Το κουκλοθέατρο για παιδιά από παιδιά βρίσκει τη θέση του μέσα στο χώρο του ελληνικού συστήματος εκπαίδευσης, στα Δημοτικά και Νηπιαγωγεία της επικράτειας. Χωρίς υψηλό κόστος, δίνεται στους μαθητές μια καταπληκτική ευκαιρία να εκφραστούν χωρίς να λογοκρίνονται, επιτρέποντας παράλληλα στα δικά τους συναισθήματα να βρουν το χώρο τους (Δαράκη, 1992: 21). Η σκηνή των δράσεων μπορεί να διαμορφωθεί με οποιοδήποτε υλικό, με ελάχιστες οικονομικές απαιτήσεις και την επινοητικότητα στα ύψη. Η απλότητα είναι το κλειδί για την επιτυχία του εγχειρήματος (Weiger, 1974: 56).

Οι κάθε είδους δράσεις μέσα στις σχολικές αίθουσες μπορεί να γίνουν από οποιασδήποτε μορφής κούκλας, κατασκευασμένης από τους μαθητές ή αγορασμένης από το χώρο του εμπορίου (Confino, 1972: 450). Ως κούκλα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ακόμη κι ένα αντικείμενο, στο οποίο θα εμφυσήσει ζωή όποιος αναλάβει το ρόλο του κουκλοπαίχτη (Μαγουλιώτης, 1999: 13). Η ποιότητα της εμπύχωσης της κούκλας αποτελεί σημαντική θεώρηση για ένα αποτελεσματικό κουκλοθεατρικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Μια γαντόκούκλα που αναπαριστά ένα χαριτωμένο λαγό μπορεί να έχει μεγαλύτερη αξία σε ένα πλάνο μαθήματος, ανάλογα με την κατάλληλη ή ακατάλληλη χρήση της, απ' ό,τι θα είχε ενδεχομένως μια ξύλινη μαριονέτα (Egge, Marks, & McEvers, 1987: 185). Οι γαντόκούκλες εμπλέκουν την κίνηση ολόκληρου του χεριού, με τα δάχτυλα σε διαφορετικά σημεία. Αυτές οι κούκλες αποτελούν καταπληκτική ευκαιρία για τη θεματική της διαφορετικότητας (Confino, 1972: 451). Το κουκλοθέατρο ταιριάζει στη διαχείριση προβλημάτων των παιδιών και γι' αυτό έχει αποδειχθεί πως αποτελεί ιδιαίτερα αποτελεσματική ψυχοθεραπευτική μέθοδος. Το κουκλοθέατρο για τα παιδιά οφείλει να εστιάζει στη θετική πλευρά των πραγμάτων και να ολοκληρώνεται με μια αίσια, εποικοδομητική έκβαση. Οι κούκλες που χρησιμοποιήθηκαν σε έρευνα της Bender (1952: 238-257) ήταν γαντόκούκλες και προτιμήθηκαν γιατί είναι πιο ευθείς στις κινήσεις τους, πιο πειστικές στις μετακινήσεις τους και ικανές για πιο καθαρή εκδήλωση συναισθήματος από τις μαριονέτες. Ο Jones (2006: 50) τονίζει πως η χρήση της γαντόκούκλας ενδείκνυται για παρεμβάσεις σε περιβάλλον με παιδιά, καθώς η φυσική κίνηση τού να βάλει κάποιος το χέρι του μέσα στην κούκλα προκαλεί ένα οικείο συναίσθημα το οποίο ενισχύει την ενσυναίσθηση μεταξύ του κουκλοπαίχτη και της κούκλας. Αντίθετα, σε μια σχέση με μια κούκλα η οποία στηρίζεται πάνω σε σχοινιά σημαίνει πως ο χειρισμός της είναι διαρκώς ορατός από τους θεατές και πως ο κουκλοπαίχτης κάνει μια σαφή δήλωση της δύναμής της να μετακινήσει τα άκρα της, ενώ παράλληλα ο ίδιος διατηρεί μια φυσική απόσταση. Η γαντόκούκλα στο κουκλοθέατρο είναι ιδανική όταν οι θεατές αναλαμβάνουν να πάρουν ενεργό ρόλο και να προτείνουν την εξέλιξη της ιστορίας, να συμβουλέψουν για παράδειγμα τους κουκλοχαρακτήρες ή ακόμη και να τους προειδοποιήσουν για ενδεχόμενους κινδύνους (Bender, 1952: 238). Έχει άραγε αξία το κουκλοθέατρο για παιδιά πάνω από το δημοτικό

σχολείο; Ο McGuigan (1966) απαντά καταφατικά ως προς αυτό το ερώτημα και συνεχίζει αναφέροντας πως το ενδιαφέρον κι ο ενθουσιασμός είναι τεράστιοι, αμέσως μόλις ξεπεραστεί η ιδέα ότι «οι κούκλες είναι για τα μωρά».

### **1.7 Κουκλοθεατρικές παρεμβάσεις – Κούκλες και ενσυναίσθηση**

Δεν είναι πολλές εκείνες οι έρευνες που έχουν εστιάσει μέσα στη σχολική αίθουσα και στην επίδραση που ασκούν οι κούκλες και το κουκλοθέατρο στους μαθητές (Peck, 2005: 74). Στον αντίποδα της γενικής θεώρησης πως το κουκλοθέατρο είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο σε πολλές περιπτώσεις μαθητών με δυσκολίες ή διαταραχές, όπως ο αυτισμός, διαπιστώνεται έλλειψη τέτοιων παρεμβάσεων που να το αποδεικνύουν (Trimingham, 2010: 251). Τουλάχιστον μέχρι τη δεκαετία του 1980, ανάμεσα σε άλλα παιγνιοθεραπευτικά εργαλεία, όπως μινιατούρες, τουβλάκια ή υλικά σε επιφάνεια άμμου, το κουκλοθέατρο παραδόξως είναι το λιγότερο χρησιμοποιημένο και το λιγότερο κατανοητό. Κάποια είδους αξιολόγηση μέσω κούκλων συμπεριλαμβάνεται συνήθως στις διάφορες παρεμβάσεις, ωστόσο, ο κλινικός θεραπευτής επιχειρεί να εστιάσει στη χρήση τους και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο αποτυγχάνει να ανακαλύψει τις πλούσιες δυνατότητές τους (Irwin, 2002: 101). Τα παιδιά αναγνωρίζουν τις κούκλες και προβάλλουν σε αυτές τα συναισθήματά τους και έμμεσα βοηθούν τον παρατηρητή-θεραπευτή να καταγράψει το αντικειμενικό τους συναίσθημα (Oades-Sese et al., 2014: 188). Θετικές είναι οι συνέπειες από την έρευνα για τη χρήση κουκλοθεάτρου σε ομάδες μαθητών του σχολείου στην περιοχή της Νέας Αγγλίας των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής. Το να δημιουργήσουν μόνοι τους οι μαθητές τέτοιου είδους παραστάσεις πάνω σε μια προβληματική θεματική, γνωστή στην ομάδα, αποτελεί έναν διασκεδαστικό και ταυτόχρονα θεραπευτικό τρόπο για τους μαθητές σχολείων προκειμένου να εκφράσουν τις σκέψεις τους αλλά και τα συναισθήματά τους (Gendler, 1986: 45-42).

Οι κούκλες μπορεί να αναπαριστούν διαφορετικούς τύπους προσωπικότητας, όπως το άτακτο παιδί, το τέλειο παιδί, τον κακό ή επιθετικό γονέα κ.ά. (Vernon, & Clemente, 2005: 104). Οι κούκλες που θα επιλεγούν για ενδοσχολική χρήση θα πρέπει να είναι εύκολες στο χειρισμό από τους ίδιους τους μαθητές. Προτείνεται η επιλογή των φιγούρων χωρίς κάποιο παγκόσμιο συμβολισμό. Για παράδειγμα, καλό είναι να



αποφευχθεί η χρήση του Άγιου Βασίλη. Οι κούκλες, με μαλακά και χαρούμενα χαρακτηριστικά, καλό είναι να ταιριάζουν τόσο στο χέρι του παιδιού όσο και στου ενήλικα (Carter, & Mason, 1998: 52). Επίσης, οι κούκλες που θα επιλεγούν για τις παρεμβάσεις πρέπει να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων, όπως ο θυμός, η φιλικότητα, η ουδετερότητα. Η συλλογή που θα σχηματίσουμε ωφέλιμο είναι να αντιπροσωπεύει την έννοια της οικογένειας και θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνονται στη συλλογή αυτή άγρια κι εξημερωμένα ζώα (Henderson, & Thompson, 2011: 582). Θέτουμε σε δράση τις κούκλες χωρίς να ξεχωρίζουμε μια από αυτές ως «πρωταγωνίστρια». Αυτή η μέθοδος προσφέρει ένα ασφαλές πλαίσιο για τον κάθε συμμετέχοντα, ο οποίος θα εκφραστεί μέχρι το σημείο εκείνο όπου αισθάνεται άνετα. Η παρακολούθηση της δράσης από άλλες τάξεις ενδείκνυται (Buckley, 2015: 70). Οι λύσεις που προτείνονται από τα παιδιά αντλούνται από τα δικά τους βιώματα ή προβλήματα και τη δική τους ικανότητα να κατανοήσουν σε πνευματικό και συναισθηματικό επίπεδο τις διάφορες επιπλοκές που μπορεί να ξεπηδήσουν μέσα από κάθε ενδεχόμενη λύση. Κάθε παιδί προσπαθεί να ξεδιαλύνει την εκάστοτε κατάσταση ανάλογα με τη συγκρότησή του, το περιβάλλον που το διέπει, τη συναισθηματική του εμπλοκή, με έναν ακίνδυνο τρόπο αφού δεν αντιλαμβάνεται πως ό,τι προτείνει αφορά το ίδιο. Μιλώντας το παιδί για τις κούκλες και τα προβλήματά τους, αποφεύγει το σκόπελο της ντροπής τού να μιλά για τον εαυτό του. Όσο τα παιδιά ενθαρρύνονται στο να βρίσκουν συνεχώς λύσεις για τα προβλήματα που απασχολούν τις κούκλες, τόσο πιο θεραπευτική είναι η επίδραση του κουκλοθεάτρου, καθώς το παιδί δεν απογοητεύεται μέσα σε ένα περιβάλλον κακοδιαχείρισης, αλλά μαθαίνει πώς μπορεί να βρεθούν διάφορες λύσεις για να ανακάμψει (Bender, 1952: 251).

Είτε η κούκλα είναι έτοιμη και την έχουμε προμηθευθεί από έμπορο είτε είναι κατασκευασμένη από τα παιδιά, ο προφορικός λόγος με μια κούκλα στο χέρι μοιάζει απόλυτα φυσικός. Μαθητές που είναι δειλοί στο να εκφραστούν μέσα στην τάξη, αποκτούν μια θαυματουργή δόση αυτοπεποίθησης όταν μπορούν να κρυφτούν πίσω από μια κούκλα ή ένα παραβάν κουκλοθεάτρου. Είναι δημιουργικό να γραφτούν σενάρια κατά τη διάρκεια γραπτών εργαστηρίων κι έπειτα να χρησιμοποιούνται οι κούκλες σε προφορικούς αυτοσχεδιασμούς πάνω σε αυτά τα κείμενα (Rief, & Heimburge, 2007:

111). Τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν μικρά θαύματα δημιουργώντας και παρουσιάζοντας δικές τους ιστορίες. Είναι απαραίτητο να υπάρχει γραμμένο κείμενο, έστω και λίγο, προκειμένου να ακολουθήσει κουκλοθεατρικό δράμα. Οι μαθητές γνωρίζουν ποιος ρόλος μιλά ανά πάσα στιγμή ή πότε εισέρχεται και εξέρχεται ένας χαρακτήρας απ' τη σκηνή (Brady, & Gleason, 1994: 84).

Εστιάζοντας τώρα στις κοινωνικές δεξιότητες, το κουκλοθέατρο μπορεί να γίνει εποπτικό μέσο διδασκαλίας κοινωνικής ευθύνης και ενσυναίσθησης (Henderson, 2011: 102). Αποδεικνύεται συνεχώς μέσω παρεμβάσεων και ερευνών πως το κουκλοθέατρο ενισχύει την ενσυναίσθηση (Buckley, 2015: 70· Lancaster, 2015· Shapiro et al., 2013: 35· Featherstone, 2011: 74· Munzer, 2011· Dukes, & Smith, 2009: 90· Gelineau, 2004: 131). Ένας αποτελεσματικός τρόπος προκειμένου να κατανοηθεί από τα παιδιά η ύπαρξη του διαφορετικού και να αναπτυχθεί η ενσυναίσθησή τους αποτελεί η χρησιμοποίηση του κουκλοθεάτρου ώστε να ειπωθούν ιστορίες μέσα από διάφορες εμπειρίες, αποφεύγοντας τα αρνητικά στερεότυπα στοιχεία<sup>2</sup>. Οι παρεμβάσεις της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και των παραστασιακών τεχνών είναι πολύ χρήσιμες στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου, προσφέροντας δημιουργική και κριτική σκέψη καθώς και ενσυναίσθηση, ενισχύοντας το ενδιαφέρον για τους άλλους ανθρώπους. Το κουκλοθέατρο, μεταξύ των υπόλοιπων δράσεων διεγείρει την ενεργή εμπλοκή του συμμετέχοντα, επιτυγχάνοντας την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών (Piecuzza, 2013: 9-12). Έρευνα που χρησιμοποιεί και παρέμβαση με γαντόκουκλες κουκλοθεάτρου καταλήγει πως η σημαντικότερη ίσως κοινωνική δεξιότητα για μαθητές σχολείου είναι η ενσυναίσθηση, καθώς, μεταξύ άλλων, βοηθά τους μαθητές να υιοθετήσουν καλούς τρόπους συμπεριφοράς (Μπάστα, 2015: 913).

Το παιχνίδι ρόλων μέσω κουκλοθεάτρου (*Puppet role play*) είναι μια προσέγγιση που οδηγεί στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης του παιδιού (Randour, Krinsk, & Wolf, 2002: 37), με τη χρήση ίσως και των αποκαλούμενων «κουκλών ενσυναίσθησης»

<sup>2</sup> Η βρετανική Ένωση εκπαίδευσης προσχολικής ηλικίας Early Education προσφέρει για δωρεάν μεταφόρτωση από το διαδίκτυο τα Θέματα Ανάπτυξης (Development Matters), έναν μη θεσμοθετημένο οδηγό του 2012 προκειμένου να υποστηρίξει τους επαγγελματίες, οι οποίοι δραστηριοποιούνται γύρω από αυτές τις ηλικίες. Ο οδηγός είναι διαθέσιμος στο σύνδεσμο [www.early-education.org.uk/development-matters-early-years-foundation-stage-eyfs](http://www.early-education.org.uk/development-matters-early-years-foundation-stage-eyfs) [τελευταία επίσκεψη Αύγουστος 2017].

(Featherstone, 2011: 114). Το παιχνίδι ρόλων στο κουκλοθέατρο είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να κατανοήσει κανείς το πώς νιώθει ίσως κάποιος άλλος. Οι καταστάσεις στα παιχνίδια ρόλων στις οποίες κάποιος άλλος φέρει ένα τραύμα ή θυματοποιείται, επιτρέπουν στο παιδί να αποκτήσει διορατικότητα στις εμπειρίες του άλλου (Gallo-Lopez, 2005: 147). Οι δάσκαλοι μπορούν να αναπτύξουν τη συνείδηση των μικρών μαθητών τους ώστε οι δεύτεροι να οδηγηθούν στο να συμπεριφέρονται με ενσυναίσθηση, δείχνοντας ευγένεια και σεβασμό με τη χρήση του κουκλοθεάτρου και χαρακτήρων που ακολουθούν τη συνείδησή τους. Πρόκειται για ένα καθοδηγητικό εργαλείο που παρουσιάζει τον τρόπο επούλωσης τραυμάτων, αναμένοντας την ανάληψη ευθύνης όχι ως μια διαδικασία ντροπής αλλά με έναν θετικό κι αυθεντικό τρόπο (Nilsen, 2017: 157). Η ενσυναίσθηση είναι αναμφίβολα απαραίτητη για όποιον επαγγελματία κουκλοπαίχτη έχει καταπιαστεί με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Προκειμένου να επινοηθεί και να εξελιχθεί ένας κουκλοθεατρικός χαρακτήρας χρειάζεται υψηλή δεξιότητα παρατήρησης και ενσυναίσθηση. Αν οι κούκλες χρησιμοποιηθούν όχι μόνο για ψυχαγωγικούς λόγους αλλά για να εκφράσουν τις κοινωνικές, συναισθηματικές και μαθησιακές ανάγκες των παιδιών, οι κουκλοπαίχτες οφείλουν να κατανοήσουν τα ζητήματα των παιδιών και τον τρόπο σκέψης τους (Carter et al., 2010: 147). Εντός της σχολικής αίθουσας βέβαια το ρόλο του επαγγελματία κουκλοπαίχτη μπορεί να χρειαστεί να υπηρετήσει και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, τηρώντας τις παραπάνω προϋποθέσεις.

Το εγχειρίδιο του παιχνιδιού ρόλων με τις κούκλες προσφέρουν σε απλά βήματα οι Kostelnik, Whiren, Soderman, & Rupiper (2017: 256-257). Αρχικά, ορίζουν το παιχνίδι ρόλων ως ένα συγκεκριμένο τρόπο να υποκρινόμαστε με σκοπό να μάθουμε ή να εξασκηθούμε σε κάτι. Κατόπιν, περιγράφουμε τους ρόλους σαν αποσπασματικά κομμάτια, τα οποία τα παιδιά αναλαμβάνουν να παίζουν. Μεταφέρουμε στα παιδιά ότι θα προσπαθήσουν να ερμηνεύσουν πώς θα ένιωθαν σε μια κατάσταση που τους δίνεται ή πώς θα σκεφτόταν ένα άλλο πρόσωπο υπό τις ίδιες αυτές συνθήκες. Κάποια από τα παιδιά θα παίζουν στην ιστορία, ενώ οι υπόλοιποι θα παρακολουθούν, αλλά ο καθένας θα έχει την ευκαιρία να συζητήσει μετά το τέλος της δράσης. Οριοθετούμε τη σκηνή: βρίσκουμε το θέμα, το κείμενο ή το πρόβλημα. Μπορεί ακόμη να προτείνουμε συγκεκριμένα συναισθήματα που θέλουμε τα παιδιά να προσεγγίσουν. Στη συνέχεια,

βοηθούμε τα παιδιά να μπουν στο ρόλο, αν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Παρακολουθούμε προσεχτικά, επιβραβεύοντας με χειροκρότημα κάθε προσπάθεια των μαθητών. Συζητάμε τα γεγονότα στο παιχνίδι ρόλων: εκμαιεύουμε σχόλια τόσο από τους παίκτες όσο και από τους θεατές, παροτρύνοντας την ομάδα να μην αρκεστεί μόνο σε αυτό που μόλις παρακολούθησε, αλλά να προτείνει ίσως κι άλλα πιθανά σενάρια. Τα σενάρια αυτά αν είναι εφικτό ας αναπαριστούνται και ας συζητούνται κατόπιν. Στο κλείσιμο της διεργασίας, συνοψίζουμε τα σημεία-κλειδιά της συζήτησης, τονίζοντας ένα ή δύο σημαντικά σημεία που ίσως μοιάζουν τα πιο σημαντικά της ομάδας.

Ας προχωρήσουμε τώρα στην περιγραφή ερευνών που έχουν καταγραφεί σε σχέση με το κουκλοθέατρο και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Έρευνα που εστιάζει στο κουκλοθέατρο και τη συμβολή του στις ξεναγήσεις και την επικοινωνία εντός του χώρου των μουσείων εξετάζει τη χρήση της κούκλας για παιδαγωγικούς σκοπούς μέσα σε τμήματα Μουσειακών Σπουδών, εστιάζοντας στην ανταλλακτική σχέση που δημιουργείται μεταξύ προσωπικού και εκπαιδευτών κουκλοθεάτρου. Η έρευνα αναδεικνύει την παιδαγωγική κι αισθητική αξία των κουκλών ως καταληκτικούς, αλληγορικούς μεταφορείς. Η χρήση της κούκλας και του κουκλοθεάτρου από τους εκπαιδευτές δεν είχε ως στόχο να μεταδώσει κάποιο συγκεκριμένο μήνυμα, αλλά βοήθησε ωστόσο στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης της κάθε ομάδας εργασίας (Tsitou, 2011).

Μια άλλη παρέμβαση μέσω κουκλοθεάτρου διεξάγεται στις Η.Π.Α. σε έξι δημοτικά σχολεία με 966 μαθητές προκειμένου να μετρηθούν οι κοινωνικές δεξιότητες και ειδικότερα η συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Ο στόχος είναι να αντιστρέψουν τις αρνητικές συμπεριφορές και να ενισχύσουν τις θετικές προς την ειδική αυτή ομάδα. Στα συμπεράσματα της παρέμβασης συγκαταλέγονται ότι οι παρεμβάσεις κουκλοθεάτρου εν γένει αλλά και του εξειδικευμένου κουκλοθεάτρου με κούκλες τύπου *KOB*, οι οποίες αναπαριστούν εκτός των άλλων φιγούρων και κούκλες *AMEA* (Aiello, 1988), οφείλουν να προσμετρηθούν στην κατηγορία των αποτελεσματικών αλλαγών προς τη θετική πλευρά όσον αφορά τη γνώση και τη συμπεριφορά μαθητών του δημοτικού απέναντι σε αυτά τα άτομα (Dunst, 2012: 451-457).

Σε παρέμβαση για την αύξηση των ποσοστών ενσυναίσθησης σε παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιήθηκε μεταξύ άλλων και επαναλαμβανόμενη δράση με κούκλες και κουκλοθέατρο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αναλυτική συμπεριφορική προσέγγιση, με χρήση και των παραπάνω εργαλείων είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στη βελτίωση πολύπλοκων κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως είναι η ενσυναίσθηση για παιδιά με αυτισμό (Schrandt, Townsend, & Poulson, 2009: 17-32). Μια ακόμη έρευνα, προορισμένη για ενήλικες, ερευνά την ενσυναίσθηση και τα ανταλλάγματα που προσφέρει, εστιάζοντας στην εμπειρία των θεατών με τη σκηνογραφία στην τέχνη. Η χρήση κουκλοθεάτρου στην έρευνα αυτή για ενήλικες έφερε θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την ενσυναίσθηση, αφού χαρακτηριστικά τόσο η κιναισθητική όσο και η συναισθηματική παράμετρος αύξησε τα ποσοστά της. Η χρήση των κούκλων από τους συμμετέχοντες βοήθησε την ενσυναισθητική τους απόκριση, με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να δυσανασχετούν σε οποιαδήποτε ενδεχόμενη κακομεταχείριση κούκλας (McKinney, 2012: 221-235).

Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η αξία του κουκλοθεάτρου και ως θεραπευτικό μέσο, με έμφαση στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο κατά το σχεδιασμό των παρεμβάσεων να χρησιμοποιηθούν μερικές κούκλες ή παιχνίδια που αντιμετωπίζουν κάποιου είδους «πρόβλημα». Ο θεραπευτής κατονομάζει τα «προβλήματα». Τουλάχιστον μια κούκλα οφείλει να έχει ένα «πρόβλημα» κοντά σε κάποιο πρόβλημα του παιδιού (Knell, & Dasari, 2011: 245). Οι κουκλοθεατρικές παραστάσεις ως εμπειρία έχουν αδιαμφισβήτητη θεραπευτική αξία για το παιδί και μπορούν να χρησιμοποιηθούν κι από γιατρούς ένα βήμα μετά την ψυχαγωγία, για περαιτέρω συζητήσεις δηλαδή και προβληματισμό. Η προσπάθεια ανίχνευσης σκέψεων και συναισθημάτων των παιδιών μπορεί να ακολουθήσει τη διεργασία των ονείρων: αρχικά, ζητάμε απ' το παιδί να ξαναπεί την ιστορία κι έπειτα κάνουμε εμείς διευκρινιστικές ερωτήσεις σχετικά με κάποιο χαρακτήρα του κουκλοθεάτρου, για το τι μπορεί για παράδειγμα να σκέφτεται ή να νιώθει ο χαρακτήρας αυτός, παρά αναζητώντας να μάθουμε τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ίδιου του παιδιού (Bender, 1952: 257). Η χρήση της κούκλας κατά τη διάρκεια της δραματοθεραπείας μπορεί να συγκαταλεχθεί στις τεχνικές εκείνες που προκαλούν έντονη ενσυναίσθηση, ενώ την ίδια στιγμή προκαλούν λιγότερη απόσταση από το προβολικό παιχνίδι (Jones, 2006: 50). Η Irwin

(2002: 101-114) προσφέρει δυο κουκλοθεατρικές τεχνικές, όσον αφορά το χώρο της θεραπείας. Στη «συνέντευξη με τις κούκλες» (*Puppet interview*), μόλις η ιστορία ολοκληρωθεί, ο θεραπευτής μπορεί να πάρει συνέντευξη από τους κουκλοχαρακτήρες, ώστε να διευρύνει την πλοκή της ιστορίας. Ενθαρρύνοντας το παιδί να παραμείνει στο ρόλο και συνεπές στην υπόθεση της παράστασης, ο θεραπευτής μπορεί να αντλήσει επιπλέον πληροφορίες για τον τρόπο σκέψης του παιδιού. Ερωτήσεις για το ποιος έκανε τι και γιατί μπορούν να γίνουν με έναν λιγότερο παρεμβατικό τρόπο, χωρίς το στοιχείο της αναπαράστασης, αλλά μέσα στο πνεύμα της προσποίησης. Η δεύτερη τεχνική που αναλύει η ίδια είναι η «συνέντευξη με το παιδί» (*interview with the child*) και πραγματοποιείται μετά το τέλος της δράσης, αφού το παιδί βγει από τα παρασκήνια του κουκλοθεάτρου. Μιλώντας απευθείας στο θεραπευτή για την ιστορία που μόλις έπαιξε, δημιουργεί τους απαραίτητους συσχετισμούς μεταξύ της φανταστικής ιστορίας και της πραγματικής ζωής, αντανακλώντας αυτό που μόλις αναδύθηκε. Σε αυτό το στάδιο της διεργασίας δίνεται έμφαση στο καθρέφτισμα, όπου τα λόγια αντικαθιστούν την πράξη και η δράση δίνει πλέον χώρο στη σκέψη. Αυτή η διεργασία δίνει ακόμη μια ευκαιρία να διερευνήσουμε θέματα που μας ενδιαφέρουν, ειδικά κάποια επαναλαμβανόμενα, εκμαιεύοντας ταυτόχρονα τι είναι αυτό που μπορεί να έχει κάνει εντύπωση στο παιδί. Ίσως να εξετάσουμε αν ο χαρακτήρας που παρουσιάστηκε στην ιστορία ήταν μονοδιάστατος ή αν ήταν πιο πολύπλοκος, όπως οι άνθρωποι, ενεργώντας με διαφορετικά κίνητρα. Οι ταυτοποιήσεις του παιδιού, η αναπαράσταση του εαυτού και η αναπαράσταση του αντικειμένου, γίνονται πιο ευδιάκριτες με τις διευκρινήσεις που δίνονται από τα παιδιά σχετικά με τους κουκλοχαρακτήρες που προτίμησαν ή όχι στην ιστορία. Συχνά, φαίνεται πως χαρακτήρες που αγαπήθηκαν ή μισήθηκαν, αναπαριστούν ένα μέρος της οπτικής των αυτοαναφορών του παιδιού, σαν δυο πόλοι του ίδιου του εαυτού. Επίσης, σε αυτό το σημείο της συνέντευξης το παιδί μπορεί να ερωτηθεί σχετικά με το ποιο μέρος της ιστορίας απόλαυσε περισσότερο και ποιο όχι ή για το ποιος χαρακτήρας από αυτούς που έπαιξαν στην ιστορία θα ήθελε το ίδιο να είναι και ποιος όχι. Αυτό βοηθά τον θεραπευτή να εκτιμήσει ποιο αντιλαμβάνεται ο θεραπευόμενος πως είναι το πρόβλημα στην ιστορία, το οποίο συνήθως δυναμικά και συμβολικά σχετίζεται με συγκρούσεις που συμβαίνουν στην πραγματική ζωή.

Κλείνοντας τον παρεμβατικό αυτό κύκλο των κουκλοθεατρικών δράσεων αξίζει να επισημανθεί μια νέα οπτική που αναπτύσσεται στο χώρο της κούκλας. Τα επιτεύγματα της τεχνολογίας εισέρχονται στο κουκλοθέατρο, δημιουργώντας τις πρώτες ψηφιακές κούκλες, τις πρώτες εικονικές φιγούρες, τις αποκαλούμενες ως *avatar*. Το ρήμα *puppeteering*, η ιδέα δηλαδή της ενασχόλησης με την τέχνη του κουκλοθεάτρου, αν μπορούμε να αποδώσουμε τη λέξη κατ' αυτόν τον τρόπο, αναφέρεται στην προσπάθεια να χειριστούμε ένα φανταστικό αντικείμενο ή έναν εικονικό χαρακτήρα σε πραγματικό χρόνο, προκειμένου να δημιουργήσουμε την ψευδαίσθηση της ζωής. Η κίνηση ωστόσο που θα κάνει αυτός ο φανταστικός χαρακτήρας, το *avatar* δηλαδή προς ένα άλλο *avatar*, είναι πολύ σημαντική. Διαθέτει ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που εκτείνεται έξω από το σώμα του *avatar* γιατί ακριβώς προβάλλει μια υπαινισσόμενη οπτική γωνία πάνω στο πρόσωπο ή το αντικείμενο το οποίο κοιτάζει (Ventrella, 2014: 63).

### **1.8 Ενσυναίσθηση – Ορισμοί, οπτικές και προεκτάσεις**

Η χρήση του όρου ενσυναίσθηση εκτός του ότι είναι μια σχετικά πρόσφατη επινόηση ως λέξη, αποτελεί ταυτόχρονα και μια πολύπλοκη έννοια, η οποία χρησιμοποιήθηκε απ' την πρώτη κιόλας στιγμή που εισήχθη, με πολλούς διαφορετικούς τρόπους από πολλούς μελετητές (Decety, & Ickes, 2009). Κάποιοι την αποδέχτηκαν άμεσα, μερικοί την αμφισβήτησαν και άλλοι, στην αρχή τουλάχιστον την απέρριψαν (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003: 295). Η ενσυναίσθηση είναι πολύ δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια κι αυτό φαίνεται εξάλλου από τις πολλές απόπειρες ορισμού της από την ψυχολογική και φιλοσοφική βιβλιογραφία (Snow, 2000: 65). Για την ίδια αυτή λέξη διαπιστώνονται πολλές διαφορές και γι' αυτό πολλές ερμηνείες (Wispe, 1987: 17· Hatfield, Rapson, & Le, 2009: 19). Δεν πρόκειται τόσο για μια κατάσταση όσο για μια διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία (Raasch, 2007: 93), σημαντική παράμετρος που γρήγορα έλαβε υπόψη ο Rogers και μετέφερε την έννοια αυτή στο χώρο της εκπαίδευσης (Cooper, 2011: 10). Η προσέγγιση του όρου *ενσυναίσθηση* θυμίζει ακριβώς τους λόγους που αναλύθηκαν σχετικά με τη δυσκολία ερμηνείας της λέξης *κούκλα* (Tillis, 1992: 15). Είναι πράγματι δύσκολη η προσπάθεια να ανιχνεύσει κανείς την ιστορία του προσδιορισμού του όρου, καθώς κάθε δεκαετία περίπου διαδεχόταν τον ορισμό ένας νέος

ψυχολογικός προσδιορισμός ή γινόταν ευρύτερη χρήση παλαιότερου προσδιορισμού, με αποτέλεσμα να αποσταθεροποιείται κάθε απόπειρα σταθερού ορισμού. «*Με τόσους επαναπροσδιορισμούς και επανατοποθετήσεις δε θυμόμαστε πια πού πρωτοδιατυπώθηκαν ή από ποιους*» διαπιστώνει η Wispé (1987: 17).

Η ενσυναίσθηση ή κοινώς το «αισθάνομαι μαζί» με κάποιον άλλο άνθρωπο συνεπήρε φιλοσόφους και ψυχολόγους (Snow, 2000: 65). Η ενσυναίσθηση έχει τις ρίζες της στη φιλοσοφία των αισθητικών θεωριών. *Einfühlung* είναι η πρώτη γερμανική λέξη που χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει τον όρο ενσυναίσθηση το 1846 (Cooper, 2011: 7) μεταξύ Γερμανών φιλοσόφων του 19<sup>ου</sup> αι. (Howe, 2013) και είναι ο Vischer που την επαναχρησιμοποιεί σε κείμενό του πια το 1873 (Vischer, 1873: 7· Wind, 1964: 127). Ο όρος *Einfühlung* χρησιμοποιήθηκε μετά την αισθητική θεωρία και στην ψυχολογία το 1903 από τον Lipps (Wispé, 1991: 78), ο οποίος κάνει λόγο για πρώτη φορά για το ένστικτο της ενσυναίσθησης και ισχυρίζεται πως αφορά δύο μέρη: το κομμάτι που οδηγείται μέσω της μίμησης και αυτό που κινείται μέσω της έκφρασης (Lipps, 1907: 713). Αν και οι ψυχολόγοι συνήθως του αποδίδουν τα εύσημα θα ήταν πιο ακριβές αν λέγαμε πως ο Lipps οργάνωσε και εξέλιξε τη λέξη αυτή, προερχόμενη από τις αισθητικές θεωρίες, για το χώρο της ψυχολογίας (Wispé, 1987: 18). Το συνηθισμένο τρόπο ορισμού της ενσυναίσθησης στα λεξικά, το πλησίασμα δηλαδή του να νιώσει κάποιος το ίδιο συναίσθημα που ένα τρίτο πρόσωπο νιώθει, φαίνεται να αποδέχονται και να προωθούν μερικοί φιλόσοφοι, νευροεπιστήμονες και ψυχολόγοι (Batson, 2009: 5). Η λέξη *Einfühlung* αποδίδεται το 1909 για πρώτη φορά στην αγγλική γλώσσα με την ονομασία *empathy* από τον Titchener (1909: 21), μια ελληνικής ρίζας απόδοση, μάλλον ατυχή αφού στην αρχαία ελληνική γλώσσα η εμπάθεια σήμαινε πάθος ενώ στα νεότερα ελληνικά εκφράζει το μίσος και τη μοχθηρία (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003: 296). Η ενσυναίσθηση χρησιμοποιήθηκε από θεωρητικούς της δεκαετίας του 1930 και είκοσι περίπου χρόνια αργότερα τη δανείστηκαν και την αναζωογόνησαν ψυχοθεραπευτές της μεθόδου Rogers. Πιο πρόσφατα, επαναχρησιμοποιήθηκε από κοινωνικούς ψυχολόγους και επιστήμονες της εξελικτικής ψυχολογίας ως εξήγηση της αλτρουιστικής συμπεριφοράς (*altruistic behavior*) (Wispé, 1987: 17· Bryant, 1987: 367), εξαίροντας την ηθική της σημαντικότητα (Snow, 2000: 73), αν και η εμπλοκή της σε αυτού του είδους



τις συμπεριφορές κρίνεται από μελετητές πως είναι κάπως θολή (Maibom, 2014: 103). Η λέξη ενσυναίσθηση μεταπήδησε και στο χώρο της έβδομης τέχνης και συζητήθηκε διεξοδικά για πρώτη φορά στη θεωρία του κινηματογράφου το 1953 σε μια εισήγηση του Βέλγου ψυχολόγου Albert Michotte van der Berck σχετικά με τη συναισθηματική συμμετοχή του θεατή στην ταινία (Michotte, 1991: 209). Η κινηματογραφική ενσυναίσθηση είναι μια σύνθετη και εξελισσόμενη δυναμική, η οποία έχει τις ρίζες της στην κιναισθητική και ενδοαισθητική διεργασία του σώματος και συνδέεται με την αισθητική οπτικοακουστική δραστηριότητα του παρατηρητή (D'Aloia, 2012: 106). Όπως πολλές άλλες δεξιότητες έτσι και η ενσυναίσθηση παρουσιάζει σε όλες τις εκφάνσεις της σημαντικές διαφοροποιήσεις ως ατομική ικανότητα, εξαρτώμενη από τις διαφορές που εντοπίζονται τόσο στη συγκρότηση όσο και στην κοινωνικοποίηση του ατόμου (Sharigo et al., 2013: 33).

Παρακάτω, διαπιστώνουμε τον τρόπο με τον οποίο μελετητές και θεωρητικοί προσπάθησαν να οριοθετήσουν αυτήν την «ατιθάσευτη» λέξη. Υιοθετώντας τη στάση του σώματος ή τις εκφράσεις του προσώπου του άλλου και γενικά προσπαθώντας να νιώσει κάποιος όπως ο άλλος, απαντώνται συχνά ως ορισμοί της ενσυναίσθησης σε πολλά λεξικά (Batson, 2009). Ο Παπανούτσος (1985: 20) υποστηρίζει πως με την ενσυναίσθηση νιώθουμε τη μέθεξή μας στη θέση του άλλου, ξαναζώντας κατά κάποιο τρόπο τα βιώματα εκείνου. Ενσυναίσθηση θεωρείται η ικανότητα να μπαίνει κανείς στη θέση ενός άλλου ανθρώπου και να αισθάνεται όσα νιώθει εκείνος (Άλκηστις, 2008: 104), επιτρέποντας στον πρώτο να αντιληφθεί τη στάση και τη συμπεριφορά του δεύτερου (Γκόβαρης, 2001). Μπορεί δηλαδή ο ένας να μπει στη θέση του άλλου και να συναισθανθεί ο πρώτος αυτό που βιώνει ο δεύτερος (Σιδέρης, Γιαννακοπούλου, & Χαραμής, 2016). Είναι μια ανθρώπινη ανταπόκριση (Lasa Aristu et al., 2008: 671), χωρίς αυτό να σημαίνει πως η ενσυναίσθηση αφορά αποκλειστικά ανθρώπινους οργανισμούς (Cooper, 2011: 8· Decety, & Michalska, 2012: 168· Hatfield, Rapson, & Le, 2009: 25). Η ανταπόκριση αυτή ταιριάζει περισσότερο στην κατάσταση ενός άλλου, παρά στου εαυτού κάποιου (Hoffman, 2000: 4). Η ενσυναίσθηση είναι η υιοθέτηση της ίδιας οπτικής που βλέπει ο άλλος τα πράγματα, η οποία όμως επιτυγχάνεται μόνο με την αναγνώριση και κατανόηση και των συναισθημάτων του άλλου (Ζεργιώτης, 2007: 237).

Στο χώρο της Νευροεπιστήμης, η πρόσφατη ανακάλυψη των νευρώνων καθρεφτών ορίζει την ενσυναίσθηση ως τον ψυχολογικό εκείνο μηχανισμό που αναλύει τους τρόπους που αντιλαμβανόμαστε τους άλλους, που μαθαίνουμε μέσω της μίμησης, που αναπτύσσουμε τη γλώσσα και επικοινωνούμε (Rizzolatti, & Craighero, 2004). Η ενσυναίσθηση μπορεί επίσης να ορισθεί ως η ψυχο-φυσιολογική διεργασία η οποία εμπλέκει μια άμεση μορφή εμπειρίας, δηλαδή όταν συμβαίνει το εξής: όταν παρατηρούμε αυτό που κάνει ο άλλος κι εμείς οι ίδιοι το ζούμε με κάποια έννοια, παρά το αντιλαμβανόμαστε σε ένα πνευματικό επίπεδο (Michotte, 1991: 209). Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να διατηρήσεις τις ποιότητες του εαυτού σου την ίδια στιγμή που έχεις επιλέξει να διεισδύσεις στην οπτική γωνία της εμπειρίας του άλλου, προκειμένου να καταφέρεις να διατηρηθείς αντικειμενικός ως προς την κρίση του. Με άλλα λόγια, είναι η προσπάθεια να κατανοήσεις σε βάθος τον άλλον, χωρίς ωστόσο να βιώνεις τα ίδια συναισθήματα με εκείνον (Graziano, & Gkolfo, 2017). Σε αντίθεση με τη μετάδοση συναισθήματος, συμπεριλαμβάνει τη δυνατότητα να βιώνεις αυτό που άλλοι βιώνουν, ενώ παράλληλα είσαι σε θέση να καταλογίσεις αυτές τις μοιραζόμενες εμπειρίες στους άλλους και όχι στον εαυτό σου (Gallese, 2007: 11).

Ο λογοτεχνικός κριτικός και ποιητής Μακρής αναλύει στη *Νέα Εστία* την πρόσληψη του όρου *Einfühlung* από την ελληνική διανόηση, έναν όρο δυσκολομετάφραστο που δημιούργησαν ο Θεόδ. Λιπς, ο Καρλ Γκρόος κ.ά. [sic] (Μακρής, 1983: 936), ορμώμενοι από τον Αριστοτέλη και τη θεωρία της «συμπάθειας», ακολουθώντας ο τελευταίος τον Πλάτωνα. Ως «καλαισθητική συμπάθεια» επιχείρησαν να αποδώσουν τον όρο στα ελληνικά οι Χρήστος Ανδρούτσος και Θεόφιλος Βορέας, όρος ανεδαιφικός και αντιφατικός κατά το Μακρή. Ο Αβροτέλης Ελευθερόπουλος και ο Ευάγγελος Παπανούτσος δίνουν το όνομα «ενσυναίσθηση», όρος εξίσου δυσκολονόητος κατά το Μακρή, μιας και δεν αντιστοιχεί σε ό,τι υπονοεί. Πρόκειται για μια συμπάθεια ως έννοια, αλλά πιο διευρυμένη και γι' αυτό κρίνεται η λέξη «ενσυναίσθηση» ως λιγότερο ελλιπής ανάμεσα στις διάφορες αποδόσεις. Το νόημα της αρχικής έννοιας αλλάζει σε «αλληλοδιείσδυση του εγώ και του αντικειμένου» μέχρι την ενσωμάτωση του «αντικειμένου», σαν αναπόσπαστο κομμάτι του «εγώ».

Έχει επικρατήσει να αναφερόμαστε κυρίως σε δύο τύπους ενσυναίσθησης: τη γνωστική και τη συναισθηματική (Hojat, 2010: 7). Στην πραγματικότητα, οι παραπάνω ορισμοί εμπεριέχουν, άλλοι περισσότερο κι άλλοι λιγότερο, ποιότητες και των δυο αυτών τύπων ενσυναίσθησης. Υποστηρικτές της γνωστικής διάστασης της ενσυναίσθησης είναι εκείνοι που ορίζουν την ενσυναίσθηση ως μια πνευματική κατανόηση της οπτικής ή των αναγκών του άλλου (Hunter, 2011: 245) ή ως την ικανότητα του να κατανοεί κάποιος την κατάσταση ενός άλλου χωρίς ωστόσο να την κάνει δική του (MacKay, Hughes, & Carver, 1990: 155). Ο ψυχαναλυτής Kohut (1971: 300) περιγράφει τη γνωστική ενσυναίσθηση ως ένα είδος γνώσης που είναι συνυφασμένο με την αντίληψη μιας πολύπλοκης ψυχολογικής διεργασίας. Η γνωστική ενσυναίσθηση είναι ταυτισμένη με την προσπάθεια κατανόησης της οπτικής του άλλου. Πρόκειται για την ικανότητα ή τη διεργασία του να γνωρίζεις τι είναι αυτό που ο άλλος θέλει, πιστεύει ή αισθάνεται ως αποτέλεσμα της τοποθέτησης του εαυτού σου στη θέση εκείνου (Maibom, 2014: 99). Ο Shaules (2007: 238) προσφέρει μια προέκταση της γνωστικής ενσυναίσθησης σε σχέση με τον εθνοκεντρισμό, αναφέροντας πως τα υψηλά ποσοστά γνωστικής ενσυναίσθησης επιτρέπουν το συμπέρασμα πως το άτομο δε βλέπει το δικό του κόσμο ως τον πρωταρχικό. Όσο αυτά τα ποσοστά μειώνονται, τόσο αυξάνονται οι απόλυτες πολιτισμικές κριτικές. Η δυσφήμιση των άλλων πολιτισμών σημαίνει πιθανόν χαμηλή γνωστική ενσυναίσθηση, ενώ αντίθετα η υψηλή τιμή εμπεριέχει την αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών.

Η ενσυναίσθηση, όπως γενικότερα κοινώς την αντιλαμβανόμαστε, είναι η συναισθηματική ενσυναίσθηση (Maibom, 2014: 99). Η συναισθηματική ενσυναίσθηση είναι μια πιο αντιδραστική απόκριση στις συνθήκες του άλλου. Είναι η ικανότητα να βιώσεις τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου (Elfers, & Hlava, 2016: 61). Η Eisenberg (2000) την ορίζει ως τη συναισθηματική απόκριση που πηγάζει από τη σύλληψη και την κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης ενός τρίτου. Αυτή η απόκριση είναι πανομοιότυπη ή παραπλήσια σε αυτό που ο τρίτος αναμένεται να νιώθει. Οι άνθρωποι προφανώς είναι σε θέση να διαθέτουν και τις δυο πλευρές της ενσυναίσθησης. Και οι δυο πλευρές της είναι σημαντικές προκειμένου η δεξιότητα να λειτουργήσει στην ολότητά της. Η γνωστική ενσυναίσθηση έχει απόσταση από τη

συναισθηματική, με τη δεύτερη να είναι πιο κυρίαρχη, αναχαιτίζοντας τυχόν προσβλητικές συμπεριφορές (Hunter, 2011: 246). Όσον αφορά την κιναισθητική ενσυναίσθηση, ένας εύληπτος τρόπος να την κατανοήσει κάποιος είναι να παρατηρήσει πώς χρησιμοποιεί το σώμα του ενώ παρακολουθεί κάποιο συναρπαστικό αθλητικό παιχνίδι ή μια προβολή γεμάτη μυστήριο και αγωνία. Οι πιο ενεργά εμπλεκόμενοι από αυτούς σίγουρα θα πραγματοποιήσουν κινήσεις ανάλογες με αυτές που παρατηρούν, μόνο πιο μικρές και πιο αβρές (Moore, & Yamamoto, 1988).

Η θεωρία της ενσυναίσθησης αναφέρεται σε εκείνο το άτομο που έχει την τάση να βοηθά κάποιο άλλο πρόσωπο, ώστε ο φόβος και ο πόνος του προσώπου εκείνου να γίνεται και δικός του φόβος και πόνος. Σώζει άλλους όπως ακριβώς θα έσωζε και τον εαυτό του, αν βίωνε μια παρόμοια κατάσταση. Ο «άλλος» γίνεται το αντιπροσωπευτικό «εγώ» (Konarszewski, 1992: 22). Η ενσυναίσθηση και η αίσθηση της δικαιοσύνης είναι συναισθήματα στενά συνδεδεμένα και παίζουν στρατηγικό ρόλο στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στο σχηματισμό κοινωνικών κρίσεων. Η ενσυναίσθηση του πόνου υπηρετεί τον ίδιο ρόλο σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση, ενεργώντας ως σινιάλο ότι πρέπει να αναλάβουμε δράση προκειμένου να κατευνάσουμε τον πόνο του άλλου. Η αίσθηση ότι σε κάποιον άλλο έχουν φερθεί άδικα είναι μια μορφή ενσυναίσθησης, η οποία μπορεί να έχει την ίδια αφετηρία με την ενσυναίσθηση για το φυσικό πόνο (Frith, 2007: 2). Αν και όχι σε ολοκληρωτικό βαθμό η ενσυναίσθηση μάς δίνει στην πράξη τι είναι αυτό που άλλα όντα βιώνουν σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, προσπαθώντας «να μπούμε στα παπούτσια τους», να «δούμε» από τη δική τους οπτική γωνία, προσπαθώντας να μπούμε στη θέση τους (Cunpow, 2015). Αν και στο τέλος πάντα διατηρούμε τη δική μας οπτική γωνία, δεν είμαστε ολοκληρωτικά εστιασμένοι μόνο σε αυτή, αλλά δηλώνουμε πρόθυμοι και τροφοδοτούμαστε συνεχώς, σε μια διαδικασία εν εξελίξει από την ενσυναισθητική εκτίμησή μας για τις οπτικές των άλλων ανθρώπων (Shapiro et al., 2013: 33). Η ενσυναίσθηση έχει τις ρίζες της σε μια διεργασία ενσωμάτωσης, κατά την οποία γνωρίζουμε τους άλλους προσαρμόζοντας τη δική μας κίνηση πάνω τους (Bishko, 2014a: 47).

Ο Batson (2009: 3-15) προκειμένου να περιορίσει τη σύγχυση, συνοψίζει τη χρήση του όρου ενσυναίσθηση σε οκτώ φαινόμενα: α) Γνώση της εσωτερικής

κατάστασης του άλλου, συμπεριλαμβανομένων των σκέψεων και των συναισθημάτων του, β) Υιοθέτηση ίδιας στάσης σώματος με εκείνον, προκειμένου να ταιριάζουν οι νευρωνικές αποκρίσεις του, γ) Επικέντρωση της προσοχή του ώστε να νιώθει όπως νιώθει ένας άλλος άνθρωπος, δ) Χρησιμοποιώντας τη διαίσθηση ή την προβολή να αντιλαμβάνεται ο ένας την κατάσταση του άλλου, ε) Να φαντάζεται κανείς το πώς σκέφτεται κι αισθάνεται ο άλλος, στ) Να φαντάζεται κανείς πώς θα σκεφτόταν κάποιος τρίτος και θα αισθανόταν στη θέση του άλλου, ζ) Να αισθάνεται δυστυχής βλέποντας έναν άλλο άνθρωπο να υποφέρει, η) Να έχει την αίσθηση του άλλου ανθρώπου που υποφέρει.

Οι διαφορές ανάμεσα στους προσδιορισμούς του όρου της ενσυναίσθησης είναι κάποιες φορές διακριτές, αν και εντοπίζεται μια μικρή δυσανασχέτηση για το αν πράγματι υφίσταται καθένας από όλους αυτούς τους προσδιορισμούς. Γεγονός είναι ότι η ενσυναίσθηση έχει αναλυθεί σε πολλούς και ποικίλους παράγοντες, ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει συμφωνία ως προς τη γνωστική και θυμική της διάσταση (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003: 297). Επίσης, η ενσυναίσθηση φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην ενεργοποίηση της προκοινωνικής συμπεριφοράς, όπως είναι για παράδειγμα η προσφορά βοήθειας, το να μοιράζεται κάποιος κάτι ή η τήρηση της αναμονής στη σειρά για κάτι (Rheingold, & Hay, 1980). Επίσης, η δεξιότητα αυτή σχετίζεται με την αναστολή της επιθετικότητας και την παροχή συναισθηματικής βάσης για την ανάπτυξη της ηθικής του ατόμου (Decety, 2012). Η Bryant (1987: 367) ξεκαθαρίζει πως ενώ η σύνδεση μεταξύ ενσυναίσθησης και προκοινωνικής συμπεριφοράς στους ενήλικες τουλάχιστον είναι αρκετά σαφής, δεν είναι τόσο ξεκάθαρη όταν αναφερόμαστε σε άτομα νεαρότερης ηλικίας, σε παιδιά κι εφήβους δηλαδή.

Μερικοί μελετητές συνδέουν την έννοια της ενσυναίσθησης και με μια πηγαία ανάγκη του ανθρώπου να θεραπεύσει τον άλλον (Κωστοπούλου, 2014). Η κοινωνική δεξιότητα της ενσυναίσθησης τίθεται στο επίκεντρο διαφόρων μελετών και προγραμμάτων που διεξάγονται προκειμένου να εξεταστεί σε βάθος η σχέση γιατρού και ασθενή. Η ενσυναίσθηση χρησιμοποιείται ευρέως στο χώρο της ίασης και παίζει καθοριστικό ρόλο στις σχέσεις θεραπευόμενου και θεραπευτή (Γερογιάννη, & Γερογιάννη, 2002). Κρίνεται ως βασική προϋπόθεση ο θεραπευτής να διαθέτει

ενσυναίσθητική προσέγγιση προς κάθε θεραπευόμενο, το να προσπαθεί δηλαδή ο κάθε επαγγελματίας στο χώρο της υγείας να κατανοήσει την πραγματικότητα μέσα από την οπτική την οποία βιώνει ο άρρωστος, στέλνοντάς του το μήνυμα ότι τον καταλαβαίνει (Παπαδάτου, & Αναγνωστόπουλος, 2012).

Μια άλλη παράμετρος που οφείλει να καταγραφεί είναι η σχέση της ενσυναίσθησης με τη φροντίδα και την περίθαλψη ζώων, κατοικίδιων ή μη. Σε μελέτες και παρεμβάσεις φαίνεται πως το χτίσιμο της συμπόνοιας αλλά και της ενσυναίσθησης λειτουργούν ευεργετικά στη σχέση ανθρώπου-ζώου, όσον αφορά τη φροντίδα των ζώων (Fine, Tedeschi, & Elvone, 2015: 26). Η κακοποίηση των ζώων μπορεί να σημειώνεται ακριβώς γιατί δεν υπάρχει η ενσυναίσθηση (Shapiro et al., 2013: 33). Σε έρευνα του Poresky (1990: 935) διαπιστώνεται πως τα παιδιά με κατοικίδιο ζώο δεν είχαν απαραίτητως υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης από εκείνα τα παιδιά που δεν είχαν κατοικίδιο. Ωστόσο, εκείνα τα παιδιά που είχαν ισχυρούς δεσμούς με κάποιο ζώακι διέθεταν και υψηλότερη ενσυναίσθηση απ' ό,τι τα παιδιά χωρίς κατοικίδιο. Κόντρα στα προγνωστικά η μελέτη των Daly και Morton (2003) διαπιστώνει πως δεν υπάρχει διαφορά ως προς την ενσυναίσθηση μεταξύ ιδιοκτητών κατοικίδιων και παιδιών χωρίς κατοικίδιο. Την ενσυναίσθηση μπορούμε να τη νιώσουμε ακόμη και με φανταστικούς χαρακτήρες, ζώα ή ανθρώπους. Προκειμένου να το επιτύχουμε χρησιμοποιούμε μερικούς απ' τους ψυχολογικούς μηχανισμούς, οι οποίοι μας επιτρέπουν να βιώνουμε την ενσυναίσθηση και για τους αληθινούς ανθρώπους. Επιπλέον, το συναίσθημα αυτό προς τους φανταστικούς χαρακτήρες μπορεί να διαχωριστεί από άλλα συναισθήματα που ίσως οι ιστορίες τους μας προκαλούν. Η ενσυναίσθηση με φανταστικούς χαρακτήρες μπορεί να εξηγηθεί και με το «σαν να» (*as if*), δηλαδή σαν να επρόκειτο για αληθινούς ανθρώπους (Snow, 2000: 70). Η ενσυναίσθηση είναι σύμφυτη με την καθολική εμπειρία προς όλα τα στοιχεία του εικονικού κόσμου, δηλαδή την ιστορία, το περιβάλλον, τις συνθήκες και την κίνηση των χαρακτήρων. Ο τρόπος που κινούμε τους χαρακτήρες στους εικονικούς κόσμους καθιστά την ενσυναίσθητική μας εμπειρία, μια εμπειρία από πρόθεση και αυθεντική (Bishko, 2004b: 233).

Ολοκληρώνοντας τις απόψεις μελετητών και θεωρητικών γύρω από το κεφάλαιο της ενσυναίσθησης, αξίζει να σταθούμε στις πρόσφατες εξελίξεις στο χώρο της ιατρικής

επιστήμης, οι οποίες σχετίζονται με την έννοια που εξετάζουμε. Οι κύκλοι της ιατρικής έρευνας κάνουν λόγο για μια σπουδαία ανακάλυψη, τη σημαντικότερη ίσως των τελευταίων δεκαετιών: τους νευρώνες καθρέφτες (mirror neurons), οι οποίοι αναστατώνουν τους επιστημονικούς κύκλους της θεραπείας (Γιώτης, Πορτοκάλογλου, & Landy, 2016). Με τη βοήθεια της εξελικτικής ψυχολογίας τη δεκαετία του 2000 σημειώθηκε μια έκρηξη ερευνών στα θεμέλια της Νευροφυσιολογίας όσον αφορά την ενσυναίσθηση. Ακόμη πιο πρόσφατα, η έρευνα άρχισε να εστιάζει στις νευροαναπτυξιακές αλλαγές των κυκλωμάτων που προκαλούν την ενσυναίσθηση (Decety, & Michalska, 2012: 167).

Μερικά θηλαστικά και κάποια πουλιά διαθέτουν νευρώνες καθρέφτες. Για την ακρίβεια, πρωτίστως εντοπίστηκαν σε αυτά τα είδη και μετά στον άνθρωπο. Αυτό έχει σημαντικές συνέπειες στις σχέσεις ανθρώπων-ζώων, καθώς και για τα αίτια της κακοποίησης ζώων ή για την περίθαλψή τους (Shapiro et al., 2013: 33). Λίγο μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1990 μια νέα τάξη προκινητικών νευρώνων ανακαλύφθηκε στον προκινητικό φλοιό του εγκεφάλου του πιθήκου μακάκα, του είδους πιθήκου δηλαδή που βρίσκεται πιο κοντά στη φυσιολογία του ανθρώπου. Αυτοί οι νευρώνες αποφορτίζονται όχι μόνο όταν οι πίθηκοι αυτοί εκτελούν κινήσεις του χεριού επιτελώντας το στόχο που έχουν, όπως το να αρπάξουν για παράδειγμα έναν καρπό δέντρου, αλλά και όταν παρατηρούν άλλες ατομικότητες, ανθρώπους ή πιθήκους, να εκτελούν παρόμοιες κινήσεις (Gallese, 2007: 5). Η παρατήρηση της δράσης ενός άλλου ατόμου, εμπεριέχει μια φυσιολογική απόκριση, σαν να είχε κανείς την πρόθεση να εκτελέσει την πράξη ο ίδιος. Είναι επίσης ο μηχανισμός με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε το περιβάλλον μας (Ventrella, 2014: 70). Με άλλα λόγια, οι νευρώνες καθρέφτες είναι κατασκευασμένοι να ανταποκρίνονται όχι μόνο στη δράση, αλλά και στις προθέσεις του κάθε ατόμου (Morrison, 2004: 68-73).

Η πρόσφατη αυτή ανακάλυψη των νευρώνων καθρεφτών, ενός συστήματος δηλαδή από εγκεφαλικά κύτταρα, αποδεικνύεται πως συνδέεται στενά με το συναισθηματικό κέντρο του εγκεφάλου, δίνοντας τη δυνατότητα στο άτομο να κατανοεί τις προθέσεις και τα συναισθήματα των άλλων. Επιπλέον, η λειτουργία των νευρώνων αυτών σχετίζεται με τα ημισφαίρια του εγκεφάλου. Η σύνδεσή τους με το αριστερό

ημισφαίριο αφορά στη συνειδητή μίμηση ενός συναισθήματος ή μιας συμπεριφοράς, ενώ η σύνδεση με το δεξί ημισφαίριο διεγείρει μια πιο ασυνείδητη συναισθηματική προσομοίωση. Αυτή η διάκριση μπορεί να οδηγήσει στη μεθόδευση τεχνικών υπόδυσης ρόλων και στο χώρο της δραματοθεραπείας, ανάλογα με το μέρος του εγκεφάλου που κρίνεται πως χρειάζεται ενίσχυση (Γιώτης, Πορτοκάλογλου, & Landy, 2016).

## 1.9 Παιδιά και ενσυναίσθηση

Αναντίρρητα, ο ισχυρισμός ότι «το φαινόμενο της ενσυναίσθησης έχει επιστήσει ελάχιστη προσοχή γύρω από τις ηλικιακές ομάδες των παιδιών» (Feshbach, & Roe, 1968: 133) έχει πλέον καταρριφθεί. Μπορεί να μην υπάρχει σαφής πληροφόρηση για το πότε ακριβώς ενεργοποιείται σε ένα παιδί η ενσυναίσθηση (Koksal Akyol, & Aslan, 2014: 113), έρχονται, ωστόσο, στη δημοσιότητα όλο και περισσότερες έρευνες γύρω απ' τη μέτρηση της συγκεκριμένης δεξιότητας στην παιδική ηλικία. Οι τέχνες, ιδιαίτερα το δράμα, είναι πολύ σημαντικές, διότι βοηθούν να πάρουν μορφή οι πράξεις, στη συνέχεια να αποκρυσταλλωθούν και μέσω της ενσυναίσθησης να επέλθει η ταύτιση με αυτές (Bakhtin et al., 1986). Τεράστιο ενδιαφέρον έχει προσελκύσει στους ερευνητές η σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και της προκοινωνικής συμπεριφοράς. Οι έρευνες των Feshbach (1979), Iannotti (1978) και Staub (1971) τη δεκαετία του 1970 έδειξαν σε γενικές γραμμές ότι οι προσχεδιασμένες δράσεις που ενθαρρύνουν τα παιδιά προς την ανάληψη ρόλων και την ευαισθητοποίηση στα συναισθήματα των άλλων, μπορούν να διευκολύνουν την προσφορά βοήθειας και τη συνεργασία μεταξύ τους. Η ταύτιση των ευρημάτων που αναδύονται από τις παραπάνω έρευνες υποδεικνύει ότι η άνοδος του δείκτη ενσυναίσθησης σχετίζεται πιθανόν με τα υψηλά ποσοστά της συνεργατικής εθελοντικής συμπεριφοράς των παιδιών. Ωστόσο, ακόμη κι αν η εμπειρία της ανόδου της ενσυναίσθησης αυξάνει την πιθανότητα μιας βοηθητικής απόκρισης από την πλευρά του παιδιού, δεν επιβεβαιώνεται πως μια βοηθητική απόκριση όντως θα ενεργοποιηθεί (Barnett, 1987: 147).

Αναγνωρίζοντας την αμοιβαιότητα που υπάρχει ανάμεσα στη συναισθηματική και τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Feshbach, & Feshbach, 1987: 1335), η ενσυναίσθηση βοηθά σε τρεις τομείς: να επιτύχουμε μεγαλύτερη κατανόηση για τους



άλλους, να επιτύχουμε μεγαλύτερη γνώση για τον εαυτό μας και να βελτιώσουμε τις σχέσεις μας με τους άλλους. Είναι ιδιαίτερα εφαρμόσιμη στην εκπαίδευση, τις εκπαιδευτικές θεωρίες και τη διδασκαλία και προσφέρει μεγάλο αριθμό μεθοδολογικών προσεγγίσεων της γνώσης, που αφορούν την έκφραση, τη συναίσθηση και τη συμμετοχή (Raasch, 2007: 91). Τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας είναι ελαφρώς πιο φιλοσοφημένα ως προς την ανταπόκριση για βοήθεια ή προσφορά, στο βαθμό που τα ίδια αρχίζουν να αντιλαμβάνονται πως ο άλλος έχει ανάγκες κι επιθυμίες που διαφέρουν από τις δικές τους. Αυτές οι πρώτες αντιδράσεις μπορούν να αποδειχθούν θεμελιώδεις όσον αφορά την ηθική ανάπτυξη (Snow, 2000: 75). Όσο οι μαθητές αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους ως προς το να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων, αρχίζουν επίσης να καλλιεργούν και την ενσυναίσθησή τους (Lee, 2012: 167). Σε κάποιες μελέτες διαπιστώνεται ότι τα αγόρια ένιωθαν σε μεγαλύτερο βαθμό την ενσυναίσθηση με αγόρια, παρά με τα κορίτσια κι αντίστοιχα τα κορίτσια ένιωθαν περισσότερη ενσυναίσθηση με τα άτομα του ίδιου φύλου (Feshbach, & Roe, 1968: 144). Σε άλλες συμπεραίνεται ότι τα κορίτσια σημείωσαν αρνητικότερο σκορ στο σύνολο της ενσυναίσθησης σε σχέση με τα αγόρια (Feshbach, & Feshbach, 1987: 1340), ενώ σε κάποιες άλλες διαφαινόταν πως μεγαλύτερα ποσοστά ενσυναίσθησης διέθεταν συνολικά τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια (Strayer, & Roberts, 1997b· Eisenberg, & Lennon, 1983· Bryant, 1982· Hoffman, 1977). Μέσω αυτοαναφορών παιδιών ηλικίας 5 ως 9 ετών, έρευνες διαπιστώνουν υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης σε κορίτσια από ό,τι στα αγόρια (Charman et al., 2006· Hughes et al., 2005).

Παρόλο που κατά καιρούς έχει επιχειρηθεί με διάφορα μέσα και τρόπους να μελετηθεί ποσοτικά η ενσυναίσθηση, μια απ' τις τεχνικές που έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως για την ανίχνευση της συγκεκριμένης δεξιότητας σε παιδιά είναι το ερωτηματολόγιο (Lasa Aristu et al., 2008: 671). Την εξέταση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας ενός δείκτη μέτρησης της ενσυναίσθησης για μια ευρεία γκάμα ηλικιών παιδιών κι εφήβων, μέσω συμπλήρωσης ερωτηματολογίου, σχεδίασε στη μελέτη της η Brenda Bryant (1982: 413) με σκοπό η χρήση του ερωτηματολογίου αυτού να αποτελέσει μια πολύ χρήσιμη μέθοδο, ώστε να κατανοήσουμε την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και τη σχέση της με την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

### **1.10 Το ερωτηματολόγιο της Bryant ως δείκτης ενσυναίσθησης για παιδιά και εφήβους (IECA)**

Εξετάζοντας το ερωτηματολόγιο που συνθέτει το 1982 η Brenda Bryant για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης, διαπιστώνουμε πως η συγκεκριμένη κλίμακα αξίζει να αντιμετωπιστεί ως ένα ξεχωριστό παράδειγμα. Καταρχάς, αποτελεί μια απ' τις πρώτες αξιολογήσεις της ενσυναίσθησης που στηρίζεται αποκλειστικά και μόνο στο ερωτηματολόγιο, χωρίς να υποβάλλει τους συμμετέχοντες σε άλλες διαδικασίες. Κοινή μέθοδος εκτίμησης της εικόνας παιδιών, εφήβων κι ενηλίκων συμπεριλάμβανε την αξιολόγηση μέσω φωτογραφιών, εικόνων, προβολής διαφανειών, μέσω σχολιασμού βιντεοσκοπημένων αποσπασμάτων ή ακόμη και μέσω της χρήσης «κρυφών παρατηρητών» (Mehrabian, & Epstein, 1972: 525-543· Bryant, 1982: 414). Πρακτικές πολύ συχνές, αν όχι αποκλειστικές, τουλάχιστον μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Επιπρόσθετα, την ίδια χρονική περίοδο που άλλα τεστ ενσυναίσθησης θεωρούνται ξεπερασμένα ή τουλάχιστον έχουν εκτιμηθεί ως αποτυχημένα, η συγκεκριμένη φόρμα απαντήσεων συνεχίζει να απασχολεί τους μελετητές μέχρι και τις μέρες μας. Το ερωτηματολόγιο Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA) αποτελεί ένα ποσοτικό εργαλείο μέτρησης της ενσυναίσθησης το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως από ερευνητές σε διάφορες παρεμβάσεις που λαμβάνουν χώρα στον παγκόσμιο χάρτη, για παρόμοιες ή ακόμη και τελείως διαφορετικές θεματικές (Barrio, Aluja, & García, 2004: 257). Το εντυπωσιακότερο ωστόσο είναι πως έχουν διεξαχθεί έρευνες σε παιδιά και εφήβους που αναλύουν το ίδιο το ερωτηματολόγιο και το αξιολογούν ως αξιόπιστο ή μη εργαλείο μέτρησης της ενσυναίσθησης. Στη συνέχεια της παρούσας μελέτης θα εξετάσουμε μερικές από αυτές τις έρευνες που αναλύουν επισταμένως το ερωτηματολόγιο αυτό καθώς και άλλες παρεμβάσεις, οι οποίες χρησιμοποίησαν το συγκεκριμένο ποσοτικό εργαλείο για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων.

Προτού λοιπόν αναφερθούμε σε άλλες έρευνες, είναι χρήσιμο να παρουσιάσουμε το ίδιο το ερωτηματολόγιο. Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα ενός ερωτηματολογίου για την ενσυναίσθηση σε μια ευρεία ηλικιακή κλίμακα σε σχέση με αυτή για τους ενήλικες που χρησιμοποιούν οι προγενέστεροι Mehrabian και Epstein (1972: 525-543). Αν είναι θετικές οι μετρήσεις, τότε το εργαλείο

αυτό θα είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στο να κατανοήσουμε σε βάθος την ενσυναίσθηση και τη σχέση της με την κοινωνική ανάπτυξη. Η πρόθεση του ερωτηματολογίου της Bryant (1982) εστιάζει κυρίως στη συναισθηματική ανταπόκριση των παιδιών παρά στη γνωστική οπτική, με την ελπίδα να εγκαταλειφθεί οριστικά κάθε προηγούμενη απόπειρα μέτρησης, ώστε να επιτραπεί σε ένα και μόνο ερωτηματολόγιο να δώσει σαφή εικόνα του κάθε ερωτώμενου. Ταυτόχρονα, υπάρχουν περιορισμοί ως προς αυτό καθώς η συμπλήρωση, κατά βούληση, των απαντήσεων από κάθε άτομο του δείγματος, ενδεχομένως να κρύβει σε κάποιες απαντήσεις σκοπιμότητα. Για παράδειγμα, μια περιγραφόμενη δράση που υποδεικνύει ενσυναίσθηση ίσως να μην ανταποκρίνεται στον ερωτώμενο, αλλά εκείνος να δηλώνει πως την έχει βιώσει λόγω ακριβώς του θετικού της πρόσημου. Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε δύο ομάδες μελέτης: η πρώτη αφορούσε 258 παιδιά, 126 αγόρια και 132 κορίτσια, εκ των οποίων 56 μαθητές 7 ετών, 115 μαθητές 10 ετών και 87 παιδιά 14 ετών από 5 σχολεία αστικών και μη περιοχών. Δύο συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή βοήθησαν στη συλλογή των ερωτηματολογίων από τις δύο μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, ενώ για τις μικρότερες, οι συλλέκτες αυτοί βοήθησαν τα παιδιά κατά τη συμπλήρωση. Η δεύτερη ομάδα δείγματος περιλάμβανε 72 παιδιά 6 ετών, 36 από κάθε φύλο και άλλα 94 παιδιά, 42 αγόρια και 52 κορίτσια. Η ομάδα των 7 ετών του δεύτερου αυτού δείγματος ακολούθησε διαφορετική διαδικασία συλλογής δεδομένων, καθώς οι απαντήσεις των μαθητών εκμαιεύτηκαν μέσω συνεντεύξεων κατ' οίκον από μια συμμετέχουσα ερευνήτρια. Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου για την πρώτη ομάδα δείγματος έγιναν με μια εννιάβαθμη κλίμακα «συμφωνίας», από -4 που ισοδυναμεί με την επιλογή «διαφωνώ πάρα πολύ» ως το +4 που σημαίνει «συμφωνώ πάρα πολύ», ενώ για τη δεύτερη έγιναν με το διχοτομικό τρόπο του «ναι» ή «όχι».

Από τα 33 ερωτήματα που διέθετε το ερωτηματολόγιο ενηλίκων των Mehrabian και Epstein (1972) διατηρήθηκαν ως είχαν ή χρειάστηκε να τροποποιηθούν, για να αντιστοιχούν σε ηλικίες παιδιών, τα 17 από αυτά. Για παράδειγμα, το στοιχείο «συχνά βρίσκω ενοχλητικές τις δημόσιες εκδηλώσεις αγάπης» χρειάστηκε να μετατραπεί σε «οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται στο δρόμο είναι ανόητοι». Απαντήσεις που σχετίζονται με τα φύλα, θέτουν 8 ερωτήματα, 4 για κάθε φύλο, διευκρινίζοντας τις προθέσεις σχετικά με την ενσυναίσθηση σε άτομα του ίδιου φύλου αλλά και με το

αντίστοιχα αντίθετο. Ο δείκτης Cronbach έδειξε για τις ηλικίες των 7 ετών  $\alpha=.54$ , για τους μαθητές 10 ετών  $\alpha=.68$  και για τα δεκατετράχρονα παιδιά  $\alpha=.79$ . Η Bryant διαπίστωσε την αξιοπιστία του "test-retest" στο .74 για τα παιδιά 7 ετών, .81 για τα παιδιά 10 ετών και .83 για τα παιδιά 14 ετών. Τα κορίτσια στο σύνολό τους έδειξαν υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης απ' ό,τι τα αγόρια. Επίσης, τα ποσοστά ενσυναίσθησης προς το ίδιο φύλο κυμάνθηκαν περίπου στις ίδιες τιμές και για τα δύο φύλα και στις τρεις ηλικιακές ομάδες. Η μέτρηση αυτή της ενσυναίσθησης υποδεικνύει και συναισθηματική ανταπόκριση προς τους άλλους. Τέλος, οφείλει να αναγνωρισθεί ότι, όπως και σε προηγούμενες μελέτες με αντίστοιχες συμπληρώσεις ερωτηματολογίων, ο ερωτηθείς μαθητής απαντά μόνος του για τις προθέσεις ενσυναίσθησης και το παρόν εργαλείο δε μετρά απευθείας την ενσυναισθητική συμπεριφορά. Η Bryant ολοκληρώνει την μελέτη με τον προβληματισμό της σχετικά με το φύλο του συνεντευξιαστή των μαθητών και της συλλογής των δεδομένων γενικότερα, κρίνοντας πως χρειάζεται περαιτέρω έρευνα (Bryant, 1982: 413-425).

Η ακόλουθη έρευνα εξετάζει τις ψυχομετρικές ιδιότητες του ερωτηματολογίου της Bryant, τη δομή των ερωτήσεων και την αξιοπιστία του, αλλά και τις διαφορές που σημειώνονται στις απαντήσεις των δύο φύλων. Το δείγμα αποτέλεσαν 832 Ισπανοί μαθητές με μέση ηλικία τα 14,4 χρόνια για το κάθε φύλο, 408 αγόρια και 424 κορίτσια του γενικού πληθυσμού και οι απαντήσεις δόθηκαν με τη διαβαθμιζόμενη κλίμακα τύπου Likert, από το +1 που αντιστοιχούσε σε χαμηλή ενσυναίσθηση μέχρι το +5 που ήταν η υψηλή. Οι απαντήσεις επεξεργάστηκαν με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους: με συγκεντρωμένες και τις 22 ερωτήσεις υπό μια κατηγορία, με 20 ερωτήσεις υπό μια κατηγορία, με 20 ερωτήσεις χωρισμένες σε τρεις κατηγορίες (*Συναισθήματα θλίψης, Κατανόηση συναισθημάτων και Δακρυϊκές αντιδράσεις*), με τρεις κατηγορίες και στοχευμένα ζευγάρια απαντήσεων. Οι τιμές Cronbach ήταν από  $\alpha=.72$  ως  $\alpha=.78$ . Η ισπανόφωνη έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα πως χρειάζεται περαιτέρω μελέτη του ερωτηματολογίου με άξονα τις τρεις προτεινόμενες κατηγορίες και επισημαίνει τον περιορισμό πως τρία ζευγάρια ερωτήσεων του ερωτηματολογίου μοιάζουν υπερβολικά μεταξύ τους. Αναφέρεται χαρακτηριστικά πως δυο απ' τις ερωτήσεις είναι πανομοιότυπες, καθώς αλλάζει μόνο το φύλο του προσώπου, καταλήγοντας στο ότι μια

απ' τις δυο θα μπορούσε να παραληφθεί. Κλείνοντας, η έρευνα προτείνει τη συνέχιση της χρήσης του ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης σε παιδιά και εφήβους (Barrio, Aluja, & García, 2004: 257-262).

Το 2007 στην Ολλανδία διεξάγεται μια ακόμη έρευνα, η οποία εστιάζει στην εσωτερική δομή του ερωτηματολογίου IECA της Bryant (1982). Το δείγμα αποτελούν 1.978 μαθητές ηλικίας 8-14 ετών. Τα τρία δείγματα αναλυτικά συμπεριλάμβαναν: το πρώτο 817 μαθητές 8-9 ετών με μέση ηλικία τα 8,9 χρόνια, το δεύτερο 82 μαθητές 9-12 ετών με μέση ηλικία τα 10,9 χρόνια και το τρίτο δείγμα 1.079 μαθητές 13-14 ετών με μέση ηλικία τα 13,4 χρόνια. Το ερωτηματολόγιο ακολούθησε τη διαδικασία της διπλής μετάφρασης, «μπρος-πίσω» δηλαδή, από δύο ερευνητές εκ των οποίων η μητρική του ενός ήταν τα αγγλικά και του δεύτερου τα ολλανδικά. Ο διχοτομικός τρόπος απάντησης («να» ή «όχι») ακολουθήθηκε και για τα τρία δείγματα. Οι απαντήσεις που ενίσχυαν το βαθμό ενσυναίσθησης του ερωτηθέντα βαθμολογούνταν με +1, ενώ οι απαντήσεις που δεν πρόσθεταν πόντους ενσυναίσθησης βαθμολογούνταν με 0. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου υποδεικνύουν χαμηλή εσωτερική συνοχή, αφού οι τιμές του δείκτη Cronbach έδειξαν  $\alpha=.52$  για τους μαθητές 8-9 ετών,  $\alpha=.62$  για τα παιδιά 9-12 ετών και  $\alpha=.66$  για τις ηλικίες 13-14 ετών. Παρόλο που το αρχικό τεστ εκλαμβάνει τη συμπεριφορά ως κάτι μονοδιάστατο, η ολλανδική έρευνα διαπιστώνει πως το ενσυναισθητικό αυτό εργαλείο είναι πολυδιάστατο, αφού χωρίστηκε σε δύο υποενότητες: την *Ενσυναισθητική θλίψη* και τη *Συμπεριφορά*. Η πρώτη κατηγορία (*Ενσυναισθητική θλίψη*) έδωσε τιμές καλής αξιοπιστίας στα δύο μεγάλα δείγματα (.71 για το πρώτο δείγμα και .76 για το τρίτο) και σχεδόν αποδεκτές τιμές στο μικρότερο δείγμα (.68). Η δεύτερη κατηγορία (*Συμπεριφορά*) εμφάνισε χαμηλή αξιοπιστία και για τα τρία δείγματα (.59 για το πρώτο, .55 για το δεύτερο και .54 για το τρίτο). Η ίδια λύση των δύο κατηγοριών εφαρμόστηκε σε όλα τα δείγματα, υποδεικνύοντας τη δυνατότητα αναπαραγωγής σε καλό βαθμό και προτρέποντας, αντί για τον τριπλό διαχωρισμό των ερωτήσεων σύμφωνα με την ισπανική έρευνα των Barrio et al. (2004), να εφαρμόζεται ο διπλός διαχωρισμός της παρούσας μελέτης. Η ενσυναίσθηση που σημείωσαν τα κορίτσια ήταν περισσότερη σε σχέση με τα αγόρια και στα τρία δείγματα. Τα ευρήματα αμφισβητούν σοβαρά την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου της Bryant, ως ένδειξη μέτρησης της συναισθηματικής

ενσυναίσθησης. Περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να διαφωτίσει τη χρήση του ερωτηματολογίου ως μέτρηση της ανταπόκρισης του ατόμου στη θλίψη του άλλου. Τέλος, σημαντικό συμπέρασμα της ολλανδικής μελέτης είναι ότι η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει κοινά ερωτήματα για αγόρια και κορίτσια όλων των ηλικιών και γι' αυτό θα μπορούσε να εξετάσει κάποιος διαφορές στις απαντήσεις ως προς τα φύλα και τις ηλικίες στη συναισθητική θλίψη παιδιών και εφήβων (De Wied et al., 2007: 99-104).

Η έρευνα των Lasa Aristu, Holgado Tello, Carrasco Ortiz, και Barrio Gándara, (2008) εξετάζει τη δομή του ερωτηματολογίου της Bryant χρησιμοποιώντας δυο διαφορετικές ισοδύναμες ομάδες, προκειμένου να υπάρξει πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Το συνολικό δείγμα αποτέλεσαν 2.714 παιδιά, εκ των οποίων 1252 αγόρια και 1462 κορίτσια με μέση ηλικία τα 11,12 χρόνια. Η δειγματοληψία έγινε τυχαία από διαφορετικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μαδρίτης και της Βαλένθια. Το ερωτηματολόγιο διέθετε τρεις σκάλες διαβάθμισης ως προς τις απαντήσεις και βαθμολογούνταν με +1 βαθμό η επιλογή «διαφωνώ πολύ» έως +3 βαθμούς που αντιστοιχούσε η επιλογή «συμφωνώ πολύ». Η τιμή Cronbach μετρήθηκε στο  $\alpha=.72$ . Η μελέτη αυτή βρίσκεται πολύ κοντά στη δομή που προτείνει ο Barrio et al. (2004), δηλαδή τη δημιουργία τριών θεωρητικών διαστάσεων στο ερωτηματολόγιο: γνωστικό περιεχόμενο μέσω της *Κατανόησης συναισθημάτων*, συναισθηματικό περιεχόμενο μέσω *Συναισθημάτων θλίψης* και αντιδράσεις συμπάθειας μέσω των *Δακρυϊκών αντιδράσεων*. Επίσης, η έρευνα εστιάζει στο στοιχείο 10 του αρχικού ερωτηματολογίου «Μου είναι δύσκολο να καταλάβω γιατί κάποιος εκνευρίζεται», το οποίο μπορεί να θεωρηθεί και σαν γνωστική ενσυναίσθηση, με την έννοια ότι «είναι δύσκολο να κατανοήσω ή να πιστέψω», αλλά ταυτόχρονα και σαν συναισθηματική πτυχή ενσυναίσθησης, με την έννοια ότι «αυτές οι στιγμές που συμβαίνει μου είναι πολύ δύσκολες». Παρ' όλ' αυτά, οι Ισπανοί μεταφραστές το καταχώρισαν στη γνωστική ενσυναίσθηση. Συμπερασματικά, το ερωτηματολόγιο εμπεριέχει μια ολοκληρωμένη σύλληψη ενσυναίσθησης, προσφέροντας δομικά μια κατηγορία γνωστικής και δύο κατηγορίες συναισθηματικής πτυχής της δεξιότητας. Η δομή του ερωτηματολογίου είναι θεωρητικά και πρακτικά κατάλληλη για παιδιά και εφήβους και συνολικά το ερωτηματολόγιο κρίνεται ως συνεπές, έπειτα από βιβλιογραφική ανασκόπηση. Γι' αυτό,

καταλήγει η έρευνα, το συγκεκριμένο εργαλείο εκτιμάται ως κατάλληλο για μελέτη και διεξαγωγή συμπερασμάτων σε αυτόν τον ηλικιακό πληθυσμό.

Η επόμενη έρευνα που αναλύουμε λαμβάνει χώρα πάλι σε ισπανικό έδαφος και εξετάζει τη δομή του ερωτηματολογίου IECA της Bryant σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών Δημοτικού σχολείου στην Ισπανία. 2050 παιδιά, με μέση ηλικία τα 9,8 χρόνια, από 27 Δημοτικά σχολεία καλούνται να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Το μοντέλο απαντήσεων που ταίριαξε καλύτερα ήταν αυτό που πρότειναν οι Lasa Agistu et al. (2008) των τριών κατηγοριών: *Κατανόηση συναισθημάτων, Συναισθήματα θλίψης και Δακρυϊκές αντιδράσεις*. Σε αρκετά ικανοποιητικά επίπεδα, μεταξύ δηλαδή .76 και .83, κυμάνθηκαν τα επίπεδα της εσωτερικής συνοχής των κατηγοριών. Όταν οι κατηγορίες αναλύθηκαν με βάση το φύλο των παιδιών, διαπιστώθηκαν σημαντικές στατιστικές διαφορές μεταξύ τους. Η μελέτη υποστηρίζει τη δομή των τριών κατηγοριών και συμπεραίνει την αμετάβλητη διαφορά μεταξύ φύλων, εκτιμώντας το συγκεκριμένο εργαλείο ως μια χρήσιμη πηγή εξερεύνησης της έκφρασης ενσυναίσθησης σε Δημοτικά σχολεία (Lucas-Molina et al., 2016).

Ας εξετάσουμε τώρα μερικές παρεμβάσεις οι οποίες χρησιμοποίησαν το συγκεκριμένο μοντέλο ενσυναίσθησης των 22 ερωτήσεων της Bryant σε έρευνες με συγκεκριμένη θεματική. Ο Poresky (1990: 931-936) μελετά τη γνωστική και συναισθηματική οπτική που αναπτύχθηκε για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία είχαν κάποιου είδους δέσιμο με κατοικίδιο. Μεταξύ άλλων ποσοτικών εργαλείων, στο δείγμα των 38 παιδιών, 21 κοριτσιών και 17 αγοριών, 3 ως 6 ετών με μέση ηλικία τα 4,6 χρόνια, χρησιμοποιήθηκε και το ερωτηματολόγιο της Bryant. Η τιμή Cronbach κινήθηκε στο  $\alpha=.54$ .

Η έρευνα των Strayer, & Roberts (1997a: 385-403) εξετάζει τις σχέσεις της προτιμώμενης φυσικής εγγύτητας των παιδιών με άλλα άτομα αλλά επιχειρεί να μετρήσει και την ενσυναίσθηση που τα παιδιά δείχνουν προς αυτή την κατηγορία ανθρώπων που επιλέγουν. Το δείγμα των 73 παιδιών που φοιτούσαν σε σχολεία του Καναδά χωρίστηκε σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με την ηλικία τους. Στο πρώτο συμμετείχαν 15 αγόρια και 18 κορίτσια με μέση ηλικία τα 5,13 χρόνια, στο δεύτερο 10 αγόρια και 10 κορίτσια με μέση ηλικία τα 8,83, ενώ το τρίτο 10 αγόρια και 10 κορίτσια

με μέσο όρο ηλικίας τα 13,07 χρόνια. Για το δεύτερο σκέλος του ερωτήματος χρησιμοποιείται ως ποσοτικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο της Bryant (1982), βαθμολογώντας με +1 την ενσυναίσθηση και με 0 τη μη έκφραση ενσυναίσθησης. Επειδή τα παιδιά της πρώτης υποομάδας του δείγματος ήταν 5 ετών και η Bryant συστήνει τη χρήση του εργαλείου για παιδιά 6 ετών και άνω, αποφασίστηκε από την ερευνητική ομάδα πως έπρεπε να εκτιμηθεί ο δείκτης εσωτερικής συνοχής, ώστε να αποδειχθεί αν το ερωτηματολόγιο ήταν κατάλληλο και γι' αυτή την ηλικιακή ομάδα. Η πολύ χαμηλή τιμή του δείκτη Cronbach ( $\alpha = .48$ ) άφησε εκτός αυτή την ομάδα δείγματος, οπότε αναγκαστικά το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε για τις υπόλοιπες. Παρ' όλ' αυτά, για τις άλλες δύο ομάδες που μετρήθηκαν με το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο τα αποτελέσματα δε φαίνεται να συγκλίνουν σημαντικά με τα ποσοστά εγγύτητας προς τρίτους.

Μια ακόμη έρευνα χρησιμοποιεί το ερωτηματολόγιο της Bryant σε δείγμα 139 παιδιών, για να διαπιστώσει αν υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στο δεσμό ανθρώπου-ζώου και της ενσυναίσθησης. Για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων χρησιμοποιείται η κλίμακα ενσυναίσθησης της Bryant. Διαψεύδοντας τα προγνωστικά, η έρευνα μεταξύ άλλων καταλήγει στο συμπέρασμα, λαμβάνοντας υπόψη τις μετρήσεις του ερωτηματολογίου, πως δεν υπάρχει διαφορά ως προς την ενσυναίσθηση μεταξύ ιδιοκτητών κατοικίδιων και παιδιών χωρίς κατοικίδιο (Daly, & Morton, 2003: 298-314).

Το 2008 το ερωτηματολόγιο της Bryant χρησιμοποιήθηκε ως βάση για τη συγκρότηση του Griffith Empathy Measure (GEM), άλλης κλίμακας μέτρησης της ενσυναίσθησης. Το ερωτηματολόγιο GEM, βασισμένο στο IECA της Bryant, συμπληρώθηκε από γονείς προκειμένου να εξακριβωθεί το ποσοστό συμφωνίας τους με θέσεις που αφορούν τα παιδιά τους. Το δείγμα αποτέλεσαν 2.612 γονείς παιδιών 4-16 ετών με μέση ηλικία τα 7,71 χρόνια από σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αυστραλίας. Το τεστ των 23 στοιχείων χρησιμοποίησε εννιάβαθμη κλίμακα απαντήσεων τύπου Likert, από το «διαφωνώ πολύ» (-4) ως το «συμφωνώ πολύ» (+4). Ο δείκτης Cronbach του νέου τεστ ενσυναίσθησης έδωσε συνολικά  $\alpha = .81$ . Συμπερασματικά, η έρευνα καταλήγει στο ότι ενώ η γνωστική παράμετρος του συγκεκριμένου διαγνωστικού τεστ μοιάζει σταθερή, εντούτοις δεν παρουσιάζει υψηλή



εσωτερική συνάφεια. Κατά συνέπεια, χρειάζονται περαιτέρω έρευνες με το συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης της ενσυναίσθησης προκειμένου να διεξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα (Dadds et al., 2008: 111-122).

Το 2010 καταγράφεται μια ελληνική απόπειρα να χρησιμοποιηθεί το εργαλείο IECA της Bryant, μαζί με άλλα ερευνητικά μέσα, προκειμένου να μελετηθεί η σχέση μεταξύ γονικού συνδέσμου και σχολικού εκφοβισμού με το διαμεσολαβητικό ρόλο της ενσυναίσθησης. Στην έρευνα αυτή πήραν μέρος 504 παιδιά, με ίση περίπου κατανομή αγοριών-κοριτσιών της Δ΄ και Ε΄ τάξης δημοτικών σχολείων της Κρήτης με μέση ηλικία τα 11,32 χρόνια. Τα ερωτηματολόγια συμπεριλάμβαναν και τις 22 ερωτήσεις της Bryant και συμπληρώθηκαν σε μια διδακτική ώρα εντός της τάξης, αφού μεταφράστηκαν με τον διπλό τρόπο, με την τεχνική του «μπρος-πίσω». Οι ενσυναισθητικές απαντήσεις επιβραβεύονταν με +1 βαθμό, ενώ οι μη ενσυναισθητικές ισοδυναμούσαν με 0. Η δομή του ερωτηματολογίου αναλύθηκε με τη δομή των τριών παραγόντων των Barrio et al. (2004). Ο δείκτης Cronbach για καθεμιά από τις τρεις υποενότητες ήταν:  $\alpha=.52$  για την *Ενσυναισθητική θλίψη*,  $\alpha=.56$  για την *Κατανόηση συναισθημάτων* και  $\alpha=.65$  για τις *Δακρυϊκές αντιδράσεις*. Η παρούσα έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη διαφοροποίησης μεταξύ συναισθηματικών και γνωστικών πτυχών της ενσυναίσθησης (Mitsopoulou, & Giouzoulas: 2013: 1-16).

Κλείνουμε την παρούσα ενότητα με μια ακόμη έρευνα, η οποία επιχειρεί να εστιάσει στην τάση προηγούμενων μελετών που συμπεραίνουν πως τα κορίτσια είναι πιο ενσυναισθητικά απ' ό,τι τα αγόρια. Αυτή η διαπίστωση φαίνεται να ισχύει για μεγάλη ηλικιακή κλίμακα, από τα μικρά παιδιά ως την ενηλικίωση των ανθρώπων. Ωστόσο, ελλοχεύει ο κίνδυνος αυτά τα αποτελέσματα που παράγουν οι μελέτες αυτές να μην είναι καθαρά, καθώς πρόκειται για αυτοαναφορικές επιλογές των συμμετεχόντων σε ερωτηματολόγια. Η προσπάθεια των Michalska, Kinzler, & Decety (2013: 22-32) επικεντρώνεται σε αυτοαναφορές, μέσω του ερωτηματολογίου της Bryant αλλά και σε νευροφυσιολογικές μετρήσεις της ενθουσιώδους διέγερσης, κύριο δομικό στοιχείο της ενσυναίσθησης. Με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους επιχειρείται η ανίχνευση ενσυναίσθησης στα 65 παιδιά του δείγματος, 30 κοριτσιών και 35 αγοριών, 4 ως 17 ετών με μέση ηλικία τα 11,5 χρόνια. Σε συνάρτηση με την ηλικία, τα κορίτσια σημείωσαν

μέσω του ερωτηματολογίου μεγαλύτερα ποσοστά ενσυναίσθησης σε σχέση με τα αγόρια. Ταυτόχρονα, φάνηκε πως τα κορίτσια «ανησυχούσαν» περισσότερο σε σχέση με τα αγόρια «σε περίπτωση που έβλεπαν μπροστά τους κάποιο άτομο να έχει χτυπηθεί», στοιχείο του ερωτηματολογίου για το οποίο τα παιδιά κλήθηκαν να πάρουν θέση. Ωστόσο, αντίθετα προς την τάση που διαμορφωνόταν μέσω του διαγνωστικού τεστ, κατά τη νευρολογική δραστηριότητα που ακολούθησε η έρευνα δε βρέθηκε καμία αξιόλογη διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Το ίδιο συμπεραίνεται ακόμη και για το παραπάνω στοιχείο που στα ερωτηματολόγια φάνηκε να υπερτερούν τα κορίτσια. Συμπερασματικά, παρόλο που αρκετές έρευνες τείνουν να προτάσσουν τα κορίτσια ως προς την εκδήλωση ενσυναίσθησης, τα αποδεικτικά στοιχεία της συγκεκριμένης μελέτης είναι διφορούμενα ως προς την κυρίαρχη αυτή τάση.

Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να επισημανθεί η ανησυχία των ερευνητών, η οποία εκφράζεται γύρω από το κατά πόσο τα διάφορα διαγνωστικά τεστ ενσυναίσθησης, τα οποία συμπληρώνει μόνος του ο συμμετέχοντας κατά βούληση δική του, μετράνε αυτό που υποτίθεται πως πρέπει να μετράνε. Ωστόσο, ένα πιο ανησυχητικό φαινόμενο στα διάφορα ερωτηματολόγια της ενσυναίσθησης που κατά καιρούς ξεπηδούν και απασχολούν την επιστημονική κοινότητα είναι το ότι επιχειρούν να αθροίσουν διαφορετικές πτυχές της ενσυναίσθησης, ενώ συχνά σημειώνουν τιμές που υποδεικνύουν χαμηλή εσωτερική συνάφεια. Το υψηλό σκορ σε ένα στοιχείο ενός ολόκληρου ερωτηματολογίου δεν προεξοφλεί πως όλα τα στοιχεία της λίστας των ερωτημάτων θα έχουν το ίδιο θετικό αποτέλεσμα (Maibom, 2014: 99).

### **1.11 Σχέση ενσυναίσθησης και επιθετικότητας – Έρευνες**

Πολύς λόγος γίνεται τα τελευταία κυρίως χρόνια για την επιθετικότητα των μαθητών εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Μάλιστα τονίζεται συχνά πως αυτά τα περιστατικά δεν είναι λίγα, αν και δεν είναι εύκολο να καταμετρηθούν και κυρίως να αναγνωρισθούν ως επιθετικές συμπεριφορές. Συχνά, υπερβάλλουμε για την έκταση αυτών των συμβάντων, επισημαίνοντας πως πρόκειται για περιστατικά «μπούλινγκ» (*bullying*). Υπάρχει άραγε σχέση αυτής της επιθετικής συμπεριφοράς με την ενσυναίσθηση; Μπορεί η ενσυναίσθηση να αποθαρρύνει τα παιδιά από το να ξεσπούν με

αυτόν τον τρόπο; Προτού παρουσιάσουμε τα ευρήματα διαφόρων ερευνών πάνω στο θέμα, κρίνουμε σκόπιμο να επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε το σχολικό εκφοβισμό και να τον διαχωρίσουμε από την επιθετική συμπεριφορά.

Από διάφορους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν δοθεί, ο Lines (2008: 19) κατασκευάζει έναν καινούριο ή πιο σωστά συνθέτει μια δημιουργία από προηγούμενους. Ο σχολικός εκφοβισμός ή bullying είναι η επαναλαμβανόμενη φυσική, ψυχολογική, κοινωνική, λεκτική ή συναισθηματική μέθοδος εκφοβισμού κάποιου από ένα άλλο άτομο ή μια ομάδα. Είναι κάθε ενέργεια η οποία σε θυμώνει, σε πληγώνει ή σε στενοχωρεί, όπως το να χτυπάς κάποιον ή να του δίνεις προσωνύμια. Ο εκφοβισμός ή το bullying όπως έχει επικρατήσει πλέον να επικοινωνείται ως αμετάφραστος όρος από τα αγγλικά, εμφανίζεται κυρίως μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Οι πιο συνήθεις μορφές εκφοβισμού που συναντώνται και στα Δημοτικά σχολεία ακόμη είναι ο λεκτικός εκφοβισμός, με τη μορφή διάδοσης φημών ή απειλών, η σωματική βία και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, ο πιο σύγχρονος τρόπος εκφοβισμού που σημειώνεται μέσω του διαδικτύου. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι στοχευμένες παρεμβάσεις που λαμβάνουν χώρα ανά την επικράτεια έχουν σα στόχο μεταξύ άλλων και την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, η οποία φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην αποδυνάμωση τέτοιων φαινομένων (Σιδέρης, Γιαννακοπούλου, & Χαραμής, 2016). Είναι αλήθεια πως το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού λαμβάνει όλο και πιο ανησυχητικές διαστάσεις και στη χώρα μας. Ωστόσο με ψυχραιμία οφείλουμε όταν το εντοπίζουμε, να καταφέρνουμε να το διαχωρίζουμε από τους απλούστερης μορφής διαπληκτισμούς που συχνά συμβαίνουν μεταξύ μαθητών. Αυτές οι διαμάχες, ωφέλιμες εμπειρίες με έναν τρόπο, λύνονται εντός του πλαισίου που γεννιούνται και δεν έχουν σχέση με την επαναλαμβανόμενη και συνειδητή προσπάθεια πρόκλησης κι επιβολής οποιασδήποτε μορφής πόνου ή βλάβης (Ανδρέου, & Smith, 2002).

Ας εξετάσουμε αναλυτικότερα έρευνες που έχουν διεξαχθεί εντός του σχολικού περιβάλλοντος σε μαθητές και εφήβους σχετικά με την επιθετικότητα και την πιθανή της σχέση με την κοινωνική δεξιότητα της ενσυναίσθησης, ξεκινώντας χρονολογικά απ' τις παλαιότερες και φτάνοντας μέχρι το σήμερα. Μια πρώτη σημαντική έρευνα καταγράφεται σε δείγμα 40 μαθητών 6-7 ετών και 48 παιδιά 4-5 ετών. Η έρευνα των

Feshbach και Feshbach (1969: 102-107) υποδεικνύει πως τα αγόρια μαθητές 6-7 ετών που έδειξαν υψηλά ποσοστά ενσυναίσθησης, σύμφωνα πάντα με τις μετρήσεις και την αξιολόγηση των δασκάλων τους, υπήρξαν λιγότερο επιθετικά σε σχέση με τα αγόρια που σημείωσαν μικρότερα ποσοστά ενσυναίσθησης. Για τα κορίτσια δεν υπήρξαν αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ υψηλής και χαμηλής ενσυναίσθησης. Η ποσοτική μέθοδος μέτρησης της ενσυναίσθησης της Bryant, εργαλείο που παρουσιάστηκε διεξοδικά σε προηγούμενο κεφάλαιο, έδειξε σαφή σχέση της ενσυναίσθησης με την επιθετικότητα για τις ηλικιακές ομάδες των 6 και 9 ετών, εύρημα που συμφωνεί με την παραπάνω σχετική έρευνα των Feshbach και Feshbach (Bryant, 1982: 422).

Στην παρακάτω μελέτη εξερευνώνται οι σχέσεις μεταξύ κοινωνικής νοημοσύνης, ενσυναίσθησης και διαφορετικών τύπων επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον. Το δείγμα αποτέλεσαν 526 μαθητές 10 έως 14 ετών, 274 κορίτσια και 252 αγόρια, σε 22 τάξεις 8 διαφορετικών σχολείων της Φινλανδίας. Μερικές παράμετροι, όπως για παράδειγμα λεκτική επίθεση, έμμεση επίθεση κ.ά. υπολογίστηκαν κατά μόνας, προκειμένου να διεξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα. Επίσης, η αξιολόγηση όσον αφορά την επιθετικότητα αλλά και την ενσυναίσθηση έγινε από τους ίδιους τους μαθητές όχι όμως για τον εαυτό τους αλλά για τους άλλους. Κι αυτό γιατί η επιθετικότητα καταδικάζεται σε γενικές γραμμές από τους κοινωνικούς κανόνες και συνήθως υπάρχει η τάση ο καθένας να υποτιμά την επιθετικότητά του και να μην παραδέχεται εύκολα ότι εκδήλωσε έστω και έμμεσα αυτή τη συμπεριφορά προς κάποιον άλλον. Οι μαθητές συνηθίζουν να υπερεκτιμούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα κρίνεται ως μη ειλικρινής ο τρόπος συμπλήρωσης μιας φόρμας αξιολόγησης του μαθητή από τον ίδιο. Όπως αναμενόταν, η ενσυναίσθηση μειώνει τις επιθετικές συμπεριφορές και το προφίλ του επιτιθέμενου συμπεριλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως η αναιδεια κι η απαξίωση (Kaukiainen et al., 1999: 81-89).

Έρευνα σχετική με την ενσυναίσθηση και την παραβατικότητα των εφήβων επέλεξε ως δείγμα νεανικής παραβατικότητας 66 αγόρια και 33 κορίτσια ηλικίας 12 έως 18 ετών και άλλα 33 αγόρια και 33 κορίτσια ως δείγμα μη παραβατικότητας ηλικίας 15 έως 19 ετών. Επιχειρήθηκε να διαπιστωθεί το ποσοστό ενσυναίσθησης, αλτρουισμού και κοινωνικής στήριξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως μόλις μια απ' τις παραμέτρους

ενσυναίσθησης που καταμετρήθηκαν, αυτή του *Συναισθηματικού τόνου*, παρουσίασε διαφορετικά ποσοστά για τους παραβατικούς από τους μη παραβατικούς μαθητές (Bush, Mullis, & Mullis, 2000: 467-478).

Η έρευνα των Strayer, & Roberts (2004: 1-13) διεξήχθη προκειμένου να διαπιστωθεί αν η συναισθηματική έκφραση και ο θυμός μπορεί να φέρουν προγνωστικές ιδιότητες, όσον αφορά την εκδήλωση ενσυναίσθησης σε παιδιά και αν η ενσυναίσθηση προβλέπει με σχετική ακρίβεια τις προκοινωνικές συμπεριφορές. Η μελέτη έγινε ανάμεσα σε 24 παιδιά 5 ετών, 12 αγόρια και 12 κορίτσια, αρχικά όλα άγνωστα μεταξύ τους. Στη συνέχεια, χωρίστηκαν σε έξι τετραμελείς ομάδες του ίδιου φύλου η καθεμία και ακολούθησαν τρεις συναντήσεις που περιλάμβαναν μια ώρα παιχνίδι η κάθε συνάντηση. Πράγματι, τα ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία μέτρησης κατέδειξαν πως η έλλειψη ενσυναίσθησης αντιστοιχούσε σε θυμό και επιθετικότητα, ενώ τα θετικά ποσοστά της κοινωνικής δεξιότητας οδηγούσαν σε προκοινωνικές συμπεριφορές.

Το 2006 διεξήχθη μια έρευνα ανάμεσα σε 720 εφήβους, συγκεκριμένα 376 αγόρια και 344 κορίτσια, σε 3 σχολεία του Hertfordshire της νότιας Αγγλίας ώστε να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στα χαμηλά ποσοστά ενσυναίσθησης και το σχολικό εκφοβισμό. Στα αποτελέσματα διαπιστώθηκαν τα εξής: τα αγόρια που επιτίθενται με βία διαθέτουν λιγότερη ενσυναίσθηση σε σχέση με εκείνα που δεν είναι επιθετικά προς τους άλλους. Επίσης, τα αγόρια εκείνα που επιτίθενται συστηματικά έχουν επίσης χαμηλή ενσυναίσθηση. Γι' αυτό ενώ ίσως υπάρχει σχέση ανάμεσα στη χαμηλή ενσυναίσθηση και τη βία, αυτή η σχέση μπορεί να αφορά περισσότερο τη χαμηλή ενσυναίσθηση και τη συχνή επιθετικότητα. Όσοι μαθητές και των δύο φύλων επιτίθονταν, είτε συστηματικά είτε όχι σε άλλα άτομα, είχαν οριακά χαμηλότερα ποσοστά γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης από αυτούς που δεν ενεργούσαν με βία (Jolliffe, & Farrington, 2006: 540-550).

Στην Ιταλία, μια μελέτη σε δείγμα 318 εφήβων εξετάζει τη σχέση της ενσυναίσθησης με την επιθετική δράση ή το σχολικό εκφοβισμό. Τα χαμηλά ποσοστά ενσυναισθητικής ανταπόκρισης ήταν συνδεδεμένα με μαθητές που είχαν το ρόλο του θύτη σε ιστορίες εκφοβισμού. Αντίθετα, η ενσυναίσθηση ήταν θετικά συνδεδεμένη με μαθητές που βοηθούσαν ενεργά συμμαθητές τους, θύματα περιστατικών εκφοβισμού. Τα

ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν και επεκτείνουν τη βιβλιογραφία στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ ενσυναίσθησης, προκοινωνικότητας και επιθετικής συμπεριφοράς (Gini et al., 2007: 467-476).

Το 2012 διεξάγεται μια έρευνα στην Ελλάδα και ο σκοπός της είναι να εξετάσει τη σχέση μεταξύ του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στο σχολικό περιβάλλον και μιας σειράς κοινωνικών συναισθηματικών παραμέτρων, μεταξύ αυτών και της ενσυναίσθησης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 206 μαθητές Δημοτικού σχολείου, 95 αγόρια και 111 κορίτσια, μεταξύ 10 και 13 ετών σε 7 Δημοτικά σχολεία της Βορείου Ελλάδας. Η ενσυναίσθηση φαίνεται να αναχαιτίζει την εκδήλωση αντικοινωνικών συμπεριφορών. Η βαθμολογία θυματοποίησης ήταν κι αυτή αρνητικά συνδεδεμένη με τη συνολική βαθμολογία ενσυναίσθησης, αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν μέσω ερωτηματολογίων. Συμπερασματικά, εάν τα θύματα αδυνατούν να αναγνωρίσουν, να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, αυτό μπορεί να οδηγήσει στην απόρριψή τους από το σχολικό περίγυρο των συνομήλικων ατόμων (Kokkinos, & Kipritsi, 2012: 41-58).

Μια ακόμη μελέτη που καταγράφεται σε ελληνικό έδαφος εστιάζει στα ερευνητικά πορίσματα σε σχέση με περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Η έρευνα εκτιμά πως οι δράστες αδυνατούν να μπουν στη θέση του άλλου σημειώνοντας χαμηλά ποσοστά ενσυναίσθησης. Η δεξιότητα αυτή οφείλει να εξελίσσεται στο μαθητή, μιας και θα αποτελέσει τη βάση για την επίλυση προβλημάτων και τη διαχείριση του συναισθήματος του μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Μπογιατζόγλου, Βίλλη, & Γαλάνη (2012: 15-23).

Η έρευνα που εξετάζουμε σε αυτή την παράγραφο εστιάζει στην έννοια του κυβερνο-εκφοβισμού, στην απειλητική δηλαδή ενέργεια που συμβαίνει διαμέσου των νέων τεχνολογιών κι επικοινωνιών. Η ερευνητική ομάδα μελετά τις εμπειρίες γύρω από τα θέματα του κυβερνο-εκφοβισμού και της κυβερνο-θυματοποίησης σε 429 μαθητές από την Ε΄ Δημοτικού ως τη Γ΄ Λυκείου, σε σχολεία των Περιφερειών Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης και Νοτίου Αιγαίου. Οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς και τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα αγόρια συμμετείχαν περισσότερο σε τέτοιους είδους περιστατικά σε σχέση με τα κορίτσια, ειδικά όσα παιδιά ανήκαν στις ηλικίες υψηλής επικινδυνότητας (Λύκειο). Τα ίδια αυτά

άτομα, έπειτα από την ανάλυση των ερωτηματολογίων, σημείωσαν χαμηλά ποσοστά στη συναισθηματική ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες (Kokkinos, & Antoniadou, 2013: 138-169).

Οι παρεμβάσεις που αποσκοπούν στη μείωση της συμπεριφοράς εκφοβισμού στοχεύουν ταυτόχρονα και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Ωστόσο, πολύ λίγες έρευνες έχουν ασχοληθεί με τα επίπεδα της ενσυναίσθησης και τη σχέση αυτών με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση, ειδικά στο πέρασμα από τις τάξεις του Δημοτικού στο Γυμνάσιο. Η μελέτη, σε ένα δείγμα 431 μαθητών, εξετάζει τις φυσικές αλλαγές της γνωστικής ενσυναίσθησης στους τελειόφοιτους του Δημοτικού σχολείου καθώς το αν περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης σχετίζονται με αλλαγές στη γνωστική ενσυναίσθηση των ίδιων με το πέρασμα του χρόνου. Ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση σχετίζονται άμεσα με τα χαμηλότερα ποσοστά γνωστικής ενσυναίσθησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφουν τη δυνατότητα βελτίωσης των δεξιοτήτων της γνωστικής ενσυναίσθησης και τη μείωση εμπλοκής μαθητών σε περιστατικά εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον πριν τη μετάβαση από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο (Williford et al., 2016: 525-541).

Η μελέτη σε 636 μαθητές Γυμνασίου εξερευνά τις σχέσεις μεταξύ ρόλων συμπεριφοράς σε ιστορίες σχολικού εκφοβισμού, όπως θύμα ιστορίας εκφοβισμού, εκφοβιστής ή βοηθός εκφοβιστή κλπ. και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση και ο αυτοέλεγχος. Σημειώνεται πως οι παραπάνω ρόλοι επιλέγονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες για τον εαυτό τους. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ποσοστά που επιτρέπουν τη συσχέτιση μεταξύ συμπεριφοράς συμμετεχόντων σε σχολικό εκφοβισμό και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ειδικότερα, οι υπερασπιστές θυμάτων έχουν υψηλότερα ποσοστά πολλαπλών κοινωνικών δεξιοτήτων (Jenkins, Demaray, Fredrick, & Summers, 2016: 259-278).

Ολοκληρώνουμε τον κύκλο ερευνών σχετικά με την ενσυναίσθηση και τον εκφοβισμό με τη μελέτη των Jenkins, Demaray, & Tennant (2017: 42-64). Ο σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να κατανοηθεί η σχέση μεταξύ εμπειριών εκφοβισμού μαθητών και κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών παραγόντων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες, μεταξύ αυτών η ενσυναίσθηση και η συνεργασία, ήταν

συνδεδεμένες θετικά σε πολύ σημαντικό βαθμό με την υπερασπιστική συμπεριφορά προς τρίτους, τόσο για τα κορίτσια όσο και για τα αγόρια.

### 1.12 Ενσυναίσθηση και σχολικές επιδόσεις – Έρευνες

Οι σχολικές επιδόσεις είναι μια παράμετρος που μελετάται συνήθως σε συνάρτηση αποκλειστικά με το φύλο. Είναι διαπιστωμένο πως σε όλες τις βαθμίδες του σχολείου, χωρίς εξαίρεση, τα κορίτσια πετυχαίνουν μεγαλύτερους βαθμούς σε σχέση με τα αγόρια (Παρασκευόπουλος, 1994: 152). Ωστόσο, πολύ λίγες φαίνεται να είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με την ενδεχόμενη συσχέτιση της ενσυναίσθησης και των καλών επιδόσεων στα σχολικά μαθήματα. Το ελάχιστο σχετικό υλικό που εντοπίζεται επιτρέπει να συμπεράνει κάποιος πως ίσως τελικά δεν υπάρχει συσχέτιση των δύο αυτών εννοιών. Απ' την άλλη, αναρωτιέται κανείς αν πράγματι έχει προγραμματιστεί κι εκτελεστεί σημαντικός αριθμός ερευνών πάνω σε αυτές τις δυο παραμέτρους ώστε να καταλήγει κάποιος αβίαστα στην παραπάνω σκέψη. Όπως και να 'χει, οι ενδεχόμενες καλύτερες σχολικές επιδόσεις σε παιδιά με ενσυναίσθηση ίσως είναι ένα διερευνητικό ερώτημα το οποίο μάλλον δεν εξετάζεται συχνά.

Σε έρευνα διαπιστώνεται πως τα παιδιά ηλικίας 8 ή 9 ετών που έχουν υψηλή ενσυναίσθηση θα επιτύχουν υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τα παιδιά που, αντίστοιχα, έχουν χαμηλό δείκτη (Feshbach, & Feshbach, 1987: 1336), καθώς επίσης και ότι συναισθηματικοί ιδιοσυγκρασιακοί παράγοντες συνδέονται στενά με τη γνωστική ανάπτυξη ενός παιδιού και την ακαδημαϊκή του εξέλιξη.

Οι μαθητές οι οποίοι κατάφεραν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των συμμαθητών τους, με μη λεκτικό τρόπο, υπηρετώντας ουσιαστικά την ενσυναίσθηση, σε γενικές γραμμές είχαν καλύτερες σχολικές επιδόσεις, αν και ο βαθμός ευφυΐας τους κατά μέσο όρο κυμαινόταν περίπου στα ίδια επίπεδα με εκείνους τους μαθητές που ήταν λιγότερο ικανοί στην αναγνώριση των μη λεκτικών μηνυμάτων (Goleman, 2010).

Τέλος, οι μαθητές που διδάσκονται στα σχολεία μπορεί να έχουν καλύτερα αποτελέσματα και επιδόσεις αν δεχθούν ολόπλευρη προσέγγιση από τους εκπαιδευτικούς. Οι πρακτικές συμβουλές της Geneva Gay (2000) οδηγούν σε αυτά τα αποτελέσματα. Η Gay επιχειρεί την καλλιέργεια της συνεργασίας και όχι του



ανταγωνισμού και της βαθμοθηρίας, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές προσπαθούν όλοι για ένα συλλογικό αποτέλεσμα, μια συλλογική γνώση που θα προσκομίσουν από το μάθημα της ημέρας. Ακόμη, καθοριστικό ρόλο παίζει και η εμπιστοσύνη στο μοίρασμα προσωπικών ιστοριών μέσα στην τάξη με τους μαθητές, καθώς επίσης και η προσπάθεια από όσους μαθητές ακούν την ιστορία να την αναλύσουν και να την αξιολογήσουν, θυμίζοντας τις αρχές της ενεργητικής ακρόασης, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση.

### 1.13 Ενεργητική ακρόαση

Ένα από τα συστατικά στοιχεία της ενεργητικής ακρόασης είναι και η ενσυναίσθηση (Mukherjee, & Basu, 2005: 14· Rogers, 1961) ή αντίστροφα, η ενσυναίσθητική απόκριση εμπεριέχει την ενεργητική ακρόαση (Servellen, 2011: 91). Η ενεργητική και ενσυναίσθητική ακρόαση, όροι που προσδιορίστηκαν από τον ψυχολόγο Rogers τη δεκαετία του 1950 αποτελούν παραδείγματα πολύ αποτελεσματικής ακρόασης (Sullivan, 2009: 294). Οι ειδικοί μελετούν τα προτερήματα της ενεργητικής ακρόασης από τη δεκαετία του 1960 και οι αρχές της τεχνικής αυτής αναμφίβολα συμβάλλουν στην καθαρότερη συνομιλία. Η ενεργητική ακρόαση είναι σημαντική, γιατί αναγνωρίζει τη σημασία των συναισθημάτων (Hirsch, 2007: 38) και αποτελεί ουσιαστικά ένα δομημένο τρόπο να ακούει κάποιος (Bakić-Mirčić, 2012: 87). Η Διεθνής Εταιρεία Ακρόασης ορίζει την ενεργητική ακρόαση ως εκείνη την ενεργητική διεργασία με την οποία λαμβάνεις, σχηματίζεις το νόημα και αποκρίνεσαι σε λεκτικά ή μη λεκτικά μηνύματα<sup>3</sup>. Είναι η πνευματική ικανότητα που μεταφράζεται ως η επιθυμία κάποιου να ακούει και να καταλαβαίνει (Center for Creative Leadership, & Hoppe, 2007). Η ενεργητική ακρόαση αποτελεί μια δεξιότητα κατά την οποία ο ακροατής παραφράζει και αποσαφηνίζει αυτό που ειπώθηκε από τον ομιλητή. Με άλλα λόγια, η ενεργητική ακρόαση αποδεικνύει πως ένα μήνυμα κατανοήθηκε σωστά σε τέτοιο βαθμό που επαναπροσδιορίστηκε με

---

<sup>3</sup> Η Διεθνής Εταιρεία Ακρόασης (International Listening Association) ιδρύθηκε το 1979 και αποτελεί μια παγκόσμια κοινότητα, η οποία δραστηριοποιείται σε πάνω από 19 χώρες. Η ταυτότητα και οι δράσεις της εταιρείας περιγράφονται αναλυτικά στον παρακάτω σύνδεσμο <http://www.listen.org> [τελευταία επίσκεψη Αύγουστος 2017].

ακρίβεια, χρησιμοποιώντας ωστόσο διαφορετικές λέξεις, αλλά συγκρατώντας παράλληλα το ίδιο νόημα (Young-Adams, 2014: 64).

Η ενεργητική ακρόαση είναι εξ ορισμού μια ενεργητική διαδικασία. Η γλώσσα του σώματος που υιοθετεί ο δέκτης την ώρα της ενεργητικής ακρόασης είναι πολύ σημαντική για την επιτυχία της διαδικασίας (Penzer, & Ersser, 2010: 93). Αποτελεί πολύπλοκη μορφή επικοινωνίας κατά την οποία ο συνομιλητής μεταδίδει το μήνυμα ότι κατανοεί τον ομιλητή και τον αποδέχεται (Παπαδάτου, & Αναγνωστόπουλος, 2012). Στα θετικά στοιχεία της ενεργητικής ακρόασης συγκαταλέγεται και το χτίσιμο της εμπιστοσύνης (Bakić-Mirčić, 2012: 90). Η ενεργητική ακρόαση χρησιμοποιείται συχνά για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, μειώνοντας τις παρεξηγήσεις και τις προστριβές που τυχόν μπορεί να προκύψουν ανάμεσα στα άτομα που εμπλέκονται στη διαδικασία, ενδυναμώνοντας παράλληλα τη συνεργασία και την κατανόηση μεταξύ τους (Wilbanks, 2009).

Καλός ακροατής σημαίνει ταυτόχρονα και ενεργός ακροατής. Επιπλέον, υπάρχουν τρία πρωταρχικά στοιχεία της ενεργητικής ακρόασης: η κατανόηση, η διατήρηση και η απόκριση. Αυτό που ακούγεται οφείλει ο ακροατής να το συλλέξει ως ήχο και να το μετασχηματίσει σε λέξεις. Όσον αφορά τη διατήρηση της πληροφορίας ο κάθε ακροατής έχει διαφορετική μνήμη και είναι υποκειμενικό ποια πληροφορία επιλέγει ο καθένας να συγκρατήσει και ποια να απορρίψει, ανάλογα και πόση προσοχή δίνει σε αυτό που εισπράττει ως μήνυμα από τον αποστολέα. Κατά το στάδιο της απόκρισης, αυτή στέλνεται με μη λεκτικό τρόπο. Αν η απόκριση ήταν λεκτική, τότε αυτόματα οι ρόλοι του πομπού και του δέκτη του μηνύματος θα αντιστρέφονταν (Bakić-Mirčić, 2012: 88).

Η σοβαρή τεχνική της ακρόασης ονομάζεται συχνά ενεργητική ακρόαση και απαιτεί υψηλά ποσοστά συγκέντρωσης και γνώσης των μηνυμάτων που λαμβάνονται. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: αίσθηση, επεξεργασία, αξιολόγηση και απόκριση. Το να κρατά κάποιος σημειώσεις, να έχει βλεμματική επαφή με τον πομπό του μηνύματος και να μη διακόπτει βελτιώνουν τις αισθητηριακές δεξιότητες. Ο δέκτης συγκεντρώνεται περισσότερο αν επιτρέψει στον πομπό να ολοκληρώσει, ώστε να αποστείλει όλο το περιεχόμενο του μηνύματος, με περισσότερες πληροφορίες και

λεπτομέρειες απ' ό,τι αν τον διέκοπταν κατά την αποστολή. Στη συνέχεια, το μήνυμα οφείλει να επεξεργαστεί σωστά από το δέκτη, λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο και τα συμφραζόμενα. Η ενεργητική ακρόαση περιλαμβάνει και τη διαδικασία σχηματισμού γνώμης, αν δηλαδή με αυτό που μόλις εστάλη από τον πομπό, ο δέκτης συμφωνεί ή όχι. Η επανάληψη του μηνύματος ή των μηνυμάτων με τη μορφή συμπερασμάτων μπορεί να βοηθήσει στο αξιολογικό μέρος. Τέλος, η απόκριση είναι προσδοκία και απαίτηση της ενεργητικής ακρόασης, καθώς είναι απαραίτητη η αμφίδρομη επικοινωνία αποστολέα-παραλήπτη. Οι αποκρίσεις προσφέρουν υλικό για ανατροφοδότηση και επίσης προλειαίνουν το έδαφος για τη μετάβαση του δέκτη στον επόμενο ρόλο, εκείνο του πομπού (Ingram et al., 2008: 118).

#### **1.14 Συμπεράσματα**

Έπειτα από την εξέταση της βιβλιογραφίας φαίνεται πως η καταγωγή του κουκλοθεάτρου αποτελεί ζήτημα που απασχολεί ακόμη και σήμερα τους θεωρητικούς και ιστορικούς μελετητές. Ενδείξεις φανερώνουν την πρωταρχική σχέση του είδους με την Αίγυπτο, την αρχαία Ελλάδα και την Ινδία, προτού εξαπλωθεί σε όλο τον κόσμο και κυριαρχήσει ως καλλιτεχνική φόρμα. Ωστόσο, σε αυτό που συγκλίνουν όλοι οι ερευνητές είναι στη χρησιμότητα του κουκλοθεάτρου. Η κούκλα, πολύ νωρίς πέταξε το θρησκευτικό μανδύα που την τύλιγε μέχρι το μεσαίωνα και απέκτησε οντότητα και ισχύ εκτός ναών, τόσο σε παλάτια προς τέρψη των πλουσίων όσο και σε δρόμους των φτωχογειτονιών. Κουκλοπαίχτες-ηθοποιοί, με ιταλικές πιθανότατα ρίζες, ταξίδεψαν σε ολόκληρη την Ευρώπη το 17<sup>ο</sup> αι., μεταλαμπαδεύοντας αυτή τη μορφή διασκέδασης, καθιερώνοντας το ρόλο του κουκλοπαίχτη και διαχωρίζοντάς τον από αυτόν του ηθοποιού. Το κουκλοθέατρο, μαζί με τον Καραγκιόζη, αποτέλεσαν κυρίαρχες καλλιτεχνικές τάσεις στην Ελλάδα του 20<sup>ου</sup> αι. τόσο για παιδιά όσο και ενήλικες. Σήμερα, σε παγκόσμιο επίπεδο, η εξέλιξη της τεχνολογίας και των ηλεκτρονικών μέσων πληροφόρησης δίνουν νέα ώθηση στο κουκλοθέατρο, δημιουργώντας ψηφιακούς χαρακτήρες και μια ολόκληρη φιλοσοφία γύρω από τους εικονικούς κόσμους.

Δεν είναι υπερβολή να υποστηρίξουμε ότι η κούκλα βγήκε από τις εκκλησίες για να εισέλθει πολλά χρόνια αργότερα στις σχολικές αίθουσες. Τα εκπαιδευτικά σχολικά

προγράμματα, κυρίως Νηπιαγωγείων και Δημοτικών σχολείων, υιοθέτησαν την κούκλα ως εκπαιδευτικό εργαλείο και είδαν σε αυτή μια ευκαιρία να διδάξουν οι δάσκαλοι στους μαθητές σχεδόν τα πάντα. Μέσα σε ένα ασφαλές και χαρούμενο πλαίσιο, το παιδί μπορεί να εκφραστεί και να αισθανθεί μέσω της κούκλας, χωρίς να αντιλαμβάνεται ίσως πως εκείνη τη χρονική στιγμή που υποδύεται το ρόλο και δίνει φωνή στη φιγούρα, στην πραγματικότητα είναι το ίδιο που εξωτερικεύει δικές του σκέψεις, λέξεις και συναισθήματα. Από τότε που συλλέχθηκαν για πρώτη φορά τα ευρήματα γύρω απ' τη χρησιμότητα του κουκλοθεάτρου, οργανώνονται και πραγματοποιούνται πολλές παρεμβάσεις εντός των σχολικών κτηρίων, μέσω τεχνικών κουκλοθεάτρου, προκειμένου να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν γλωσσικές, κοινωνικές ή άλλους είδους δεξιότητες. Ταυτόχρονα, το κουκλοθέατρο παρουσιάζει εντυπωσιακά αποτελέσματα και στο χώρο της θεραπείας, σε δράσεις με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, με κινητικά, ψυχολογικά ή άλλου είδους προβλήματα.

Η δεξιότητα της γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης, της συνειδητής δηλαδή προσπάθειας να μπει στη θέση του άλλου, φαίνεται να αναπτύσσεται με τη χρήση της κούκλας. Διαπιστώνεται πως οι παρεμβάσεις κουκλοθεάτρου συχνά πετυχαίνουν να αυξήσουν τα ποσοστά ενσυναίσθησης στους συμμετέχοντες μαθητές. Τα κορίτσια ίσως διαθέτουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση από ό,τι τα αγόρια, αν και αυτό το συμπέρασμα είναι πολύ δύσκολο να παγιωθεί, αφού η ενσυναίσθηση δεν μπορεί να εκτιμηθεί εύκολα και με βεβαιότητα από τις κατά καιρούς κλίμακες που δημιουργούνται. Το εργαλείο-ερωτηματολόγιο της Brenda Bryant (1982) Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA) αποτελεί ξεχωριστό παράδειγμα μέτρησης της ενσυναίσθησης, παιδιών και εφήβων, για δυο κυρίως λόγους: πρώτον, υπήρξε πρωτοποριακό μάλλον για την εποχή του, εγκαταλείποντας κάθε προηγούμενη μέτρηση που χρειαζόταν συμπληρωματικές καταγραφές με χρήση φωτογραφιών, διαφανειών ή βιντεοσκοπήσεων. Και δεύτερον, ακόμη και τη σημερινή εποχή εξακολουθεί να απασχολεί την ερευνητική κοινότητα, καθώς διεξάγονται μετρήσεις με αυτό το εργαλείο, παρουσιάζοντας ικανοποιητικές τιμές εσωτερικής συνέπειας, ενώ ταυτόχρονα καταγράφονται έρευνες που εστιάζουν στην εσωτερική εννοιολογική δομή των 22 ερωτήσεων του, εγκρίνοντας

υπό προϋποθέσεις τη χρήση του στις ηλικίες που προτείνει και η ίδια: παιδιά και εφήβους.

Κλείνοντας, η ενσυναίσθηση εμπεριέχει ως έννοια την ενεργητική ακρόαση, τη σοβαρή δηλαδή τεχνική με την οποία ακούμε κάποιον και επίσης ενδέχεται να σχετίζεται και με τις βελτιωμένες σχολικές επιδόσεις των μαθητών, αν και το υλικό που εντοπίστηκε δεν επιτρέπει την ασφαλή διεξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τη δεύτερη υπόθεση. Εκείνο που ίσως να είναι πιο ξεκάθαρο είναι η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη δεξιότητα αυτή με τις προκοινωνικές συμπεριφορές και την επιθετική δράση. Η πλειοψηφία σχετικών ερευνών σε σχολεία με μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τείνει στο συμπέρασμα πως όσο πιο υψηλά βρίσκονται τα ποσοστά της ενσυναίσθησης, τόσο λιγότερα είναι τα περιστατικά επιθετικότητας, ηλεκτρονικού εκβιασμού ή άλλου είδους σχολικού εκφοβισμού που σημειώνονται.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 | Μεθοδολογία έρευνας

Το σχολικό περιβάλλον, όπως φαίνεται μέσα από τη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία, ενδείκνυται για παρεμβάσεις μέσω κουκλοθεάτρου. Μπορεί κάποιος να διερευνήσει μια πληθώρα δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών που αφορούν τους μαθητές. Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) με τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) του Υπουργείου Παιδείας χρησιμοποιούν το εργαλείο αυτό στις νηπιακές ηλικίες και στο Δημοτικό σχολείο στις δυο πρώτες τάξεις (Α', Β') και στην τελευταία (ΣΤ'). Η Δ' τάξη του Δημοτικού αναλαμβάνει να υλοποιήσει άλλες δραστηριότητες όσον αφορά το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Ένας από τους βασικούς στόχους της παρούσας έρευνας είναι να παρεμβεί με κουκλοθεατρικές τεχνικές σε αυτή την τάξη (Δ'), να ασχοληθεί δηλαδή με μαθητές 9 έως 10 ετών.

### 2.1 Σκοπός και υποθέσεις της παρούσας έρευνας

Η έρευνα αυτή έχει σαν σκοπό να εξετάσει αν και κατά πόσο η χρήση τεχνικών του κουκλοθεάτρου μπορεί να αναπτύξει τα ποσοστά της ενσυναίσθησης σε μαθητές της Δ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Το κύριο ερευνητικό μας ερώτημα είναι αν και κατά πόσο ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα-παρέμβαση με εφαρμογή τεχνικών του κουκλοθεάτρου είναι ικανό να αναπτύξει τη λειτουργία της ενσυναίσθησης σε μαθητές της Δ' τάξης του Δημοτικού σχολείου, σε παιδιά δηλαδή 9 έως 10 χρονών.

Εκτός από το κύριο ερευνητικό μας ερώτημα, θέτουμε και τα εξής δευτερεύοντα ερωτήματα:

α) Επιβεβαιώνεται και σε αυτή την έρευνα, όπως και σε αρκετές, προγενέστερες μετρήσεις της ενσυναίσθησης, ότι τα κορίτσια δείχνουν υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης σε σχέση με τα αγόρια;

β) Συνέβαλε η εφαρμογή του προγράμματος στην ανάπτυξη της ενεργητικής ακρόασης των μαθητών;

γ) Σχετίζονται τα ποσοστά ενσυναίσθησης των μαθητών με τις ατομικές τους επιδόσεις στην τάξη;

δ) Ενδεχόμενες επιθετικές συμπεριφορές από μαθητές προς άλλους μαθητές μειώθηκαν κατά το διάστημα εφαρμογής του προγράμματος κι έπειτα;

Μελετώντας προσεκτικά τη βιβλιογραφία και σύμφωνα με την πιλοτική μας έρευνα, αλλά και μέσα από τη δική μας εμπειρία, λαμβάνοντας υπόψη προηγούμενες έρευνες εστιασμένες σε μαθητές 9-10 χρονών που φοιτούν σε Δημοτικά σχολεία και την επίδραση της ενσυναίσθησης μετά από εφαρμοσμένα προγράμματα, η κύρια ερευνητική υπόθεση της έρευνάς μας είναι πως ένα εξειδικευμένο παρεμβατικό πρόγραμμα με τεχνικές κουκλοθεάτρου θα καλλιεργούσε σε ικανοποιητικό βαθμό την ενσυναίσθηση των μικρών μαθητών. Όσον αφορά τα δευτερεύοντα διερευνητικά ερωτήματα:

α) Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών που έγιναν σε μαθητές Δημοτικού σε σχέση με την ενσυναίσθηση, εκτιμούμε πως και στη δική μας έρευνα τα κορίτσια θα καταγράψουν μεγαλύτερα ποσοστά στη δεξιότητα αυτή απ' ό,τι τα αγόρια.

β) Η αύξηση των ποσοστών ενσυναίσθησης θα συμβάλλει και στην αύξηση της ενεργητικής ακρόασης, μιας και θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της ενσυναίσθησης η προσεχτική ακρόαση.

γ) Θα επιβεβαιωθεί ότι οι υψηλές επιδόσεις μαθητών μέσα στην τάξη σχετίζονται με τα υψηλά ποσοστά ενσυναίσθησης που εκείνοι επιδεικνύουν.

δ) Όσον αφορά τη σχέση ενσυναίσθησης και επιθετικότητας, η συντριπτική πλειοψηφία των αντίστοιχων ερευνών θα επιβεβαιωθεί και στην έρευνα αυτή. Ενδεχόμενες επιθετικές συμπεριφορές από μαθητές προς άλλους μαθητές θα μειωθούν κατά το διάστημα που το πρόγραμμα θα εξελιχθεί αλλά και αργότερα, όταν πια η δράση θα έχει ολοκληρωθεί, τα ποσοστά τέτοιων επιθέσεων θα εξακολουθούν να παραμένουν σε χαμηλά ποσοστά.

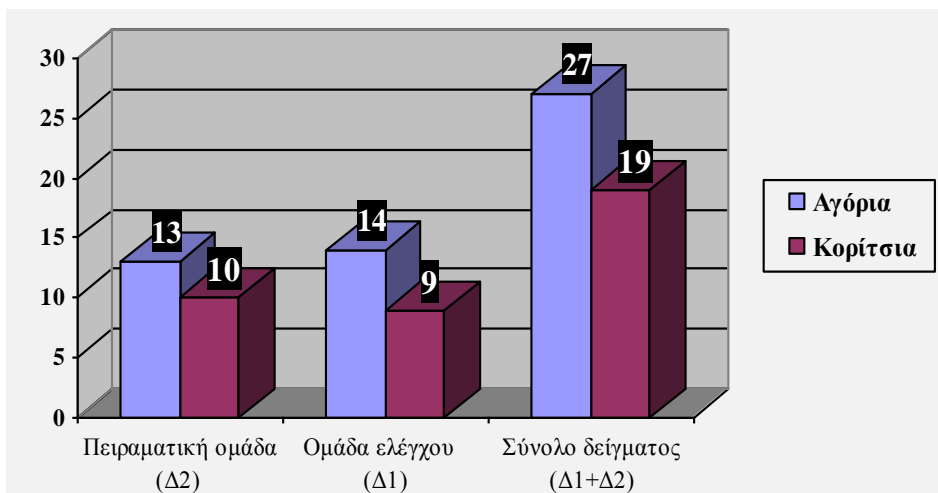
## 2.2 Μεθοδολογία έρευνας

### 2.2.1 Δείγμα – Ερευνητικός πληθυσμός

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν συνολικά 46 μαθητές της Δ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου (n=46), 27 αγόρια (58,70%) και 19 κορίτσια (41,30%), όλοι 9 έως 10 ετών. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ξεχωριστά και τα δύο τμήματα της Δ΄ Δημοτικού (Δ1 και Δ2), με το Δ2 να αποτελεί την πειραματική ομάδα (ΠΟ) και το Δ1 την ομάδα ελέγχου (ΟΕ). Το Δ1 (n2=23) είχε 23 μαθητές (50% του συνολικού δείγματος), 14 αγόρια (60,87%) και 9 κορίτσια (39,13%), ενώ το Δ2 (n1=23) είχε επίσης 23 μαθητές (50% του συνολικού δείγματος), με 13 αγόρια (56,52%) και 10 κορίτσια (43,48%). Σημειώνουμε πως κατόπιν συνεννόησης με τη Διεύθυνση του σχολείου εξασφαλίστηκαν οι σχετικές άδειες, προκειμένου να επιτραπεί η διεξαγωγή της έρευνάς μας εντός του σχολικού κτηρίου.

**Γράφημα 1**

Η κατανομή του δείγματος της ΠΟ και της ΟΕ ανά φύλο.



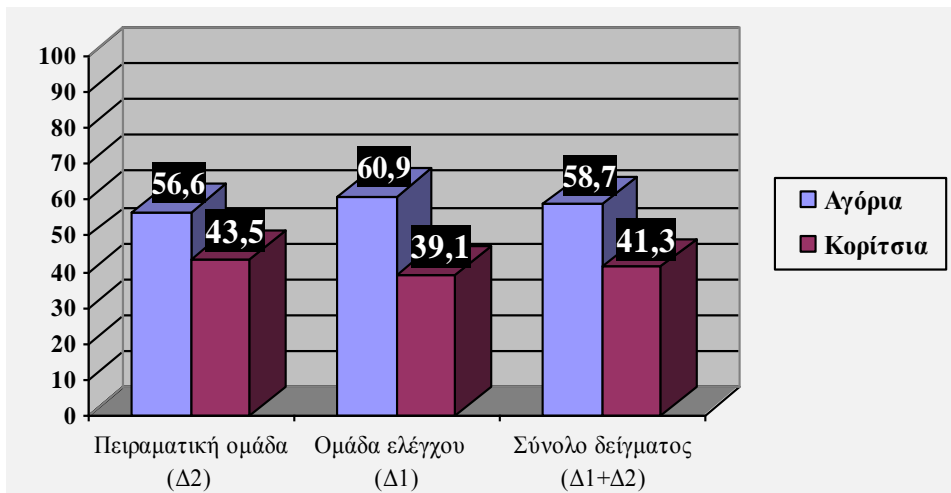
Όσον αφορά τα γενικά χαρακτηριστικά του δείγματος, αναφέρουμε πως κανένας από τους/τις 46 μαθητές/τριες του συνολικού δείγματος δε συνοδευόταν από κάποιο πιστοποιητικό μαθησιακών δυσκολιών από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ), τα Ιατροπαιδαγωγικά



Κέντρα (ΙΠΔ) ή την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ). Στα γραφήματα 1 και 2 παρουσιάζονται αναλυτικά με ποσοστά τα φύλα των μαθητών του δείγματος.

**Γράφημα 2**

Τα ποσοστά του δείγματος της ΠΟ και της ΟΕ ανά φύλο.



### 2.2.2 Στρατηγική δειγματοληψίας

Το κατάλληλο μέγεθος του δείγματος καθορίζεται τόσο από τους σκοπούς της ερευνητικής μελέτης όσο και από την ιδιαίτερη φύση του πληθυσμού που βρίσκεται υπό εξέταση (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 151). Η έρευνά μας αφορά αποκλειστικά μαθητές Δημοτικών σχολείων της Δ' τάξης οπότε το δείγμα μας οφείλει να προέρχεται μέσα από τις σχολικές αίθουσες. Κρίναμε λοιπόν ως πιο κατάλληλη στρατηγική τη χρήση της «βολικής» δειγματοληψίας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 170). Η πρόσβασή μας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με την ιδιότητα του δασκάλου Θεατρικής Αγωγής, καθιστά πιο εύκολη τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνάς μας. Ωστόσο, επειδή ακριβώς πρόκειται για μη τυχαία δειγματοληψία με τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος (Κυριαζή, 2011: 116), επιχειρήσαμε να αυξήσουμε λίγο τα ποσοστά του παράγοντα του τυχαίου. Κρίθηκε σκόπιμο να υποβάλλουμε σε κλήρωση 3 συνολικά Δημοτικά σχολεία, με 2 τμήματα της Δ' τάξης το καθένα, στα οποία είχαμε πρόσβαση και τυχαία να επιλεγεί

το ένα από αυτά. Επίσης, μια δεύτερη κλήρωση έγινε ανάμεσα στα δύο τμήματα της Δ΄ τάξης του σχολείου που κληρώθηκε προκειμένου να χωρίσουμε την Πειραματική Ομάδα (ΠΕ), την οποία θα αποτελούσε το ένα τμήμα από την Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ), την οποία θα αποτελούσε το δεύτερο τμήμα.

### 2.2.3 Έρευνα-δράση

Αποφασίσαμε να πραγματοποιήσουμε έρευνα-δράση, μια παρέμβαση δηλαδή μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου με μια προσεκτική εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης (Cohen, & Manion, 1994). Πρόκειται για μια αρκετά διαδεδομένη μέθοδο μιας και ξεκινά χρονικά να εφαρμόζεται ήδη απ' τις αρχές του 20ου αι. σε διάφορα πεδία, μεταξύ αυτών και στην εκπαίδευση (Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014: 4). Η έρευνα-δράση μέσω της παρέμβασης που εξ ορισμού πραγματοποιεί, επιχειρεί την αλλαγή των εκ προϋποθέσεως συμμετεχόντων σε αυτή (Τσιώλης, 2014: 51). Στο σχολείο λοιπόν που κληρώθηκε, το 15<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Περιστερίου, πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση με τεχνικές κουκλοθεάτρου μέσα σε διάστημα 5 μηνών, από το Νοέμβριο του 2016 ως το Μάρτιο του 2017. Κάθε μια από τις 16 συνολικά προγραμματισμένες συναντήσεις μας είχε διάρκεια μιάμιση ώρα και πραγματοποιούνταν κάθε Παρασκευή κατά το πρώτο συνεχόμενο δίωρο (8:10' με 9:40') του σχολικού ωραρίου του Δημοτικού σχολείου. Σε αυτό το δίωρο και εντός της σχολικής αίθουσας, σε γνώριμο δηλαδή περιβάλλον για τους συμμετέχοντες, δοκιμάσαμε τις τεχνικές κουκλοθεάτρου και με διάφορα μέσα συλλέξαμε πολύτιμο υλικό προκειμένου να μετρήσουμε την ενσυναίσθηση των μικρών μαθητών. Ο ερευνητής κατά τη διάρκεια αυτών των συναντήσεων κράτησε το ρόλο του *συμμετέχοντα ως παρατηρητή* (Κυριαζή, 2011: 251), δηλαδή αποκάλυψε την έρευνα στους συμμετέχοντες, αλλά συμμετείχε κιόλας ο ίδιος ως ένα βαθμό στις δραστηριότητες, διασκεδάζοντας ή θέτοντας ζητήματα προς προβληματισμό στην ομάδα.

### 2.2.4 Ερευνητικά εργαλεία

Προκειμένου να υλοποιήσουμε την έρευνα-δράση και να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα σε σχέση με την προσπάθειά μας, χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουμε τόσο

ποσοτικά όσο και ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων επιτυγχάνοντας την «τριγωνοποίηση», τη χρήση δυο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων στη μελέτη κάποιων διαστάσεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 189). Για την επιτυχή διεξαγωγή της μεικτής έρευνας εκμεταλλευτήκαμε τα παρακάτω ποσοτικά και ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε το Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA), το ερωτηματολόγιο των 22 ερωτήσεων ενσυναίσθησης που δημιούργησε η Bryant (1982) για παιδιά κι εφήβους. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση τόσο στην ΠΕ όσο και στην ΟΑ, πριν και μετά το τέλος των παρεμβάσεων.

Στην έρευνα-δράση ο ερευνητής αποφάσισε να εμπλακεί ο ίδιος ως ο συμμετέχων ως παρατηρητής (Nilsen, 2017: 11), επιδιώκοντας την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στις 16 κουκλοθεατρικές συναντήσεις που ετοιμάστηκαν. Στην πράξη, ενισχύσαμε τις στενές σχέσεις με τα μέλη της ομάδας, αφού ο ερευνητής τυγχάνει να είναι και ο εκπαιδευτικός της τάξης που διδάσκει το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Ο συμμετέχων-παρατηρητής κρατούσε ημερολόγιο παρατήρησης, απαραίτητο για τις λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές των συμμετεχόντων μαθητών (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 320).

Τέλος, ένα ακόμη εργαλείο ποιοτικής έρευνας που χρησιμοποιήσαμε ήταν η εστιασμένη συνέντευξη (Merton, & Kendall, 1946), μιας και οι προθέσεις μας ήταν γνωστοποιημένες ήδη στο Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου που αναλάβαμε την παρέμβαση. Οι συνεντεύξεις σε γενικές γραμμές δίνουν τη δυνατότητα στα υποκείμενα να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν διάφορες καταστάσεις μέσα από το προσωπικό τους πρίσμα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 449). Εκτός αυτού, οι συνεντεύξεις είναι το πιο δημοφιλές εργαλείο που χρησιμοποιείται για την κατανόηση και τη διαχείριση προβλημάτων, δυνατών σημείων ή αδυναμιών των παιδιών (Smith, 1982: 319). Το εργαλείο αυτό το χρησιμοποιήσαμε με τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στις τάξεις που κάναμε τις δράσεις κουκλοθεάτρου, είτε επρόκειτο για το/τη δάσκαλο/α της τάξης είτε για τους/τις καθηγητές/τριες ειδικοτήτων.

### 2.2.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Ξεκινώντας από τα ποσοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης της Bryant μεταφράστηκε με το ενδεικνυόμενο διπλό τρόπο «μπροσπίσω», από την πρωτότυπη αγγλική γλώσσα δηλαδή στην ελληνική και σε δεύτερο χρόνο από την ελληνική πίσω στην αγγλική, ώστε να ελεγχθεί πως τα 22 στοιχεία ενσυναίσθησης αποδίδονται σωστά ως προς το εννοιολογικό τους ύψος σε σχέση με το αρχικό ερωτηματολόγιο. Κατά τη μετάφραση προσπαθήσαμε να αποφύγουμε τα συνήθη σφάλματα στη διατύπωση των ερωτήσεων (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 419), χωρίς εμφανή προτροπή συγκεκριμένης απάντησης, προσέχοντας το λεξιλόγιο να είναι απλό, οι ερωτήσεις μονοδιάστατες και σε γενικές γραμμές να είναι λιτές και σύντομες οι προτάσεις (Κυριαζή, 2011: 130). Στους μαθητές του σχολείου διανεμήθηκε μια εβδομάδα πριν την έναρξη των παρεμβάσεων και συμπληρώθηκε μέσα σε 35' περίπου, εντός του χρονικού ορίου της μιας διδακτικής ώρας. Ζητήθηκε από τους μαθητές να διαλέξουν ένα ψευδώνυμο, να το καταγράψουν στο απαντητικό φύλλο και να το θυμούνται στο μέλλον για μια ακόμη χρήση. Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσής τους, τόσο από την ΠΟ όσο και από την ΟΑ δεν υπήρξε καμία απορία όσον αφορά την κατανόηση των ερωτήσεων ή τον τρόπο συμπλήρωσής του. Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι δεν υπήρξε καμία απουσία κατά τις ημερομηνίες που δόθηκε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση. Ενδεικτικές ερωτήσεις/στοιχεία του ερωτηματολογίου είναι: *«Μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα ακόμα και αν εγώ δεν έχω πάρει κάποιο δώρο»*, *«Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση»*. Οι ερωτήσεις απαντήθηκαν με τον ενδεικνυόμενο τρόπο από πλευράς Bryant (1982: 415), διχοτομικά για μαθητές 9-10 ετών («Ναι»/«Όχι») και ίσως αυτός είναι και ο πιο κατάλληλος για μικρούς μαθητές, αφού οι διχοτομικές ερωτήσεις αναγκάζουν τους απαντώντες να αποκαλύψουν τις πραγματικές τους στάσεις για ένα ζήτημα, ενώ ταυτόχρονα τα αποτελέσματά τους κωδικοποιούνται γρήγορα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 422). Στις 22 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, 11 αποφαιτικές και 11 καταφατικές απαντήσεις οδηγούν στη βαθμολόγηση με +1 στο συνολικό ποσοστό της ενσυναίσθησης. Η προέρευνα που κάναμε έδειξε πως χρειάστηκε λόγω δυσκολίας κατανόησης μερικών ερωτήσεων από τους μαθητές, να προσθέσουμε για όλα τα στοιχεία

στη φόρμα απαντήσεων και το αντίστοιχο ρήμα προκειμένου να αντιληφθούν πλήρως οι ερωτώμενοι το ζητούμενο του κάθε στοιχείου. Για παράδειγμα, το πιο δυσνόητο ίσως ερώτημα που έδειξε η προέρευνα ήταν το στοιχείο 22 που περιείχε δύο αρνήσεις κατά τη διατύπωση: «Δε με στενοχωρεί όταν ο δάσκαλος μου τιμωρεί ένα συμμαθητή μου επειδή δεν υπάκουσε στους κανόνες του σχολείου». Η απάντηση «Ναι/»Όχι» μορφοποιήθηκε σε «Ναι, με στενοχωρεί» και «Όχι, δε με στενοχωρεί» ώστε να διευκολυνθούν οι μαθητές κατά τη συμπλήρωση. Τέλος, εφαρμόσαμε με τη χρήση ψευδώνυμων εκ μέρους των παιδιών την ανωνυμοποίηση, την απομάκρυνση δηλαδή όλων εκείνων των πληροφοριών, οι οποίες καθιστούν αναγνωρίσιμο το πρόσωπο που μιλά ή άλλα πρόσωπα που αναφέρονται στα δεδομένα (Τσιώλης, 2014: 409). Τα ίδια ερωτηματολόγια δόθηκαν και μια εβδομάδα μετά το τέλος των παρεμβάσεων, με αλλαγή της σειράς των στοιχείων αυτή τη φορά σε σχέση με την προηγούμενη συμπλήρωση, προκειμένου να απαντηθούν εκ νέου από τους μαθητές. Ζητήθηκε να θυμηθούν και να καταγράψουν το ψευδώνυμο που είχαν διαλέξει κατά τη συμπλήρωση του πρώτου ερωτηματολογίου. Η ταυτοποίηση του κάθε μαθητή στα δυο ερωτηματολόγια, ένα πριν την παρέμβαση και ένα κατόπιν, έγινε χωρίς κανένα πρόβλημα. Και αυτή τη φορά όλοι οι μαθητές ήταν παρόντες κατά την ημερομηνία συμπλήρωσης.

Όσον αφορά τη διεξαγωγή συμπερασμάτων μέσω της αξιολόγησης των μαθητών δημιουργήσαμε μια βάση δεδομένων για να ποσοτικοποιήσουμε τα περιγραφικά δεδομένα βαθμολόγησης της Δ΄ Δημοτικού. Η περιγραφική βαθμολογία που δίδεται από την Α΄ Δημοτικού μέχρι και την Δ΄ περιλαμβάνει την εξής κλίμακα: Άριστα (Α), Πολύ καλά (Β), Καλά (Γ) και Σχεδόν Καλά (Δ). Αυτός ο τρόπος βαθμολόγησης αντιστοιχήθηκε με αριθμητικό ποσό ώστε να δημιουργηθεί μια κλίμακα επεξεργασίας των δεδομένων: για κάθε «Α» που βαθμολογήθηκε ο μαθητής αριθμητικά τιμήθηκε με +4, για κάθε «Β» με +3, για κάθε «Γ» με +2 και για κάθε «Δ» με +1. Στη συνέχεια, προστέθηκαν για όλους τους μαθητές οι βαθμοί των μαθημάτων που περιλαμβάνονται στην Δ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου: Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Φυσική Αγωγή, Θρησκευτικά, Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, Αγγλικά, Μουσική, Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή. Σημειώνουμε πως για

τα τρία τελευταία μαθήματα, προσμετράται ο μέσος όρος τους υπό τον κοινό παρονομαστή της Αισθητικής Αγωγής.

Ως ποιοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήσαμε τη συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή και τη συνέντευξη. Παρατηρώντας τα παιδιά στο φυσικό περιβάλλον της τάξης, κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους σε μια δράση, μας προσφέρονται οι καλύτερες ενδείξεις των δυνατοτήτων τους (Nilsen, 2017: 10). Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεών μας ακολουθήσαμε με τη συμμετοχική μας παρατήρηση τους στοιχειώδεις κανόνες, προκειμένου να μη διαταραχθεί το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτή και μαθητών. Οι σημειώσεις που κρίναμε απαραίτητο να κρατάμε, ήταν μια διαδικασία που γινόταν αμέσως μετά το τέλος κάθε συνάντησης στο χώρο του γραφείου διδασκόντων, μακριά από τους συμμετέχοντες και άμεσα χρονικά, ώστε να μην ξεχαστούν σκέψεις που θέλαμε οπωσδήποτε να καταγράψουμε. Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια των κουκλοθεατρικών αναπαραστάσεων από τους μαθητές, ο ερευνητής κρατούσε κάποιες φορές σημειώσεις σε σχέση με τις αυτοσχεδιαστικές ιστορίες που δημιουργούνταν, αλλά και με τις αντιδράσεις των θεατών. Ως παρατηρητές, ήμασταν έτοιμοι και για τη διαχείριση και καταγραφή τυχόν κρίσιμου συμβάντος (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 521). Εκτός των παραπάνω, οι μελέτες παρατήρησης είναι πολύτιμες, όταν συλλέγονται δεδομένα αναφορικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά. Οι ερευνητές μπορούν να αναπτύξουν πιο στενές και άτυπες σχέσεις με εκείνους που παρατηρούν (Bailey, 1978).

Τέλος, όσον αφορά τις αφηγηματικές καταγραφές προσφέρουν σχεδόν πάντοτε ενδιαφέρον υλικό προς επεξεργασία. Κάθε φορά λέγεται μια ιστορία, παρουσιάζοντας λεπτομέρειες της δράσης, των λέξεων και τα αποτελέσματα αυτών (Nilsen, 2017: 10). Οι συνεντεύξεις δίνουν τη δυνατότητα στα υποκείμενα να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν διάφορες καταστάσεις μέσα από το προσωπικό τους πρίσμα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 449). Επιλέξαμε την εστιασμένη συνέντευξη, μια άμεση μέθοδο προκειμένου να αντλήσουμε πληροφορίες από τους ερωτώμενους και να προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα δευτερεύοντα διερευνητικά ερωτήματα. Θέλουμε να ανακαλύψουμε μετά το πέρας των δράσεων, αν ενισχύθηκε η ενεργητική ακρόαση των μαθητών της ΠΟ (β' ερώτημα), αν οι επιδόσεις των μαθητών της ΠΟ σχετίζονται με

την ενσυναίσθηση (γ' ερώτημα) και αν μειώθηκαν τυχόν κρούσματα επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών της τάξης της ΠΟ της έρευνας προς άλλους μαθητές (δ' ερώτημα). Σημαντικές κρίνονται οι γνώμες των διδασκόντων καθώς προσφέρουν μια τρίτη ματιά στα δεδομένα και αποτελούν μια πιο αντικειμενική πηγή πληροφόρησης σε σχέση με το συμμετέχοντα εκπαιδευτικό στην παρέμβαση. Οι εκπαιδευτικοί που προσφέρθηκαν να εκφράσουν τη γνώμη τους ζήτησαν να τηρηθεί στο παρόν γραπτό η ανωνυμία τους.

Κλείνουμε με μια παραδοχή, στην οποία πολλές έρευνες συγκλίνουν και ίσως αποτελεί τη μεγαλύτερη αλήθεια: Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει να παρουσιάσει ένα πρόγραμμα στη σχολική τάξη, είτε πρόκειται να εντάξει θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές είτε κουκλοθεατρικές, οφείλει να έχει προετοιμαστεί πολύ καλά γιατί αυτός είναι ο παράγοντας που εξαρτάται αν το παιδί θα παρακολουθήσει με χαρά κι ενδιαφέρον το πρόγραμμα αυτό (Τσιάρας, 2004).

### **2.3 Πρόγραμμα παρέμβασης – Οι κουκλοθεατρικές δράσεις**

Η έρευνα-δράση που πραγματοποιήθηκε στο επιλεγμένο Δημοτικό σχολείο ολοκληρώθηκε σε 16 συναντήσεις, διάρκειας μιάμισης ώρας η καθεμιά. Λαμβάνοντας υπόψη την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τη χρήση γαντόκουκλας και τις ενσυναίσθητικές καταστάσεις προς αναπαράσταση, τις αυτοσχεδιαστικές αναπαραστάσεις και τις ασκήσεις ζεστάματος κι επικοινωνίας (Shapiro et al., 2013: 33-54· Strayer, & Roberts, 1997a: 390· Άλκηστις, 2008· Kostelnik et al., 2017: 256-257· Irwin, 2002) αλλά και με βάση τη δική μας εμπειρία στο σχολικό περιβάλλον, σε σχέση με το σύνολο των 23 μαθητών στην τάξη και τους χρονικούς περιορισμούς που αυτό επιφέρει, καταλήξαμε στις παρακάτω συνοπτικά περιγραφόμενες δράσεις. Σημειώνουμε εκ των προτέρων πως σε σχέση με τις καταστάσεις συνεχώς υπήρχαν δύο δρόμοι όσον αφορά την εξέλιξη της πορείας της συνάντησης. Οι δράσεις που περιγράφονται παρακάτω έρχονται ως αποτέλεσμα προηγούμενων επιλογών των μαθητών κατά τους αυτοσχεδιασμούς. Επίσης, σε κάποιες μονολογικές αυτοσχεδιαστικές κουκλοθεατρικές ιστορίες, αρκετές φορές οι μαθητές/τριες καθόντουσαν όλοι μαζί σε κύκλο και η κούκλα-πρωταγωνίστρια «ζωντάνευε» από χέρι σε χέρι, εκφράζοντας με λόγια, κίνηση και ήχο

αυτό που ήθελε. Τέλος, ο ερευνητής λειτούργησε στην ομάδα ακολουθώντας τον κανόνα ότι ο εκπαιδευτής παρουσιάζοντας την κάθε άσκηση που έχει προγραμματίσει για την εκάστοτε παρέμβαση δε δείχνει ο ίδιος πώς εκτελείται και δεν μπαίνει στην διαδικασία της αναπαράστασης (Παπαθανασίου, 2001: 15).

#### Εισαγωγική συνάντηση:

*Γνωριμία με το κουκλοθέατρο.* Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν βασικές πληροφορίες σχετικά με την προέλευση του κουκλοθεάτρου και τα είδη της.

*Γαντόκουκλες και βασικοί κανόνες χειρισμού της κάθε κούκλας.* Παρουσίαση των εννέα γαντόκουκλων: αγόρι, κορίτσι, βασιλιάς, πριγκίπισσα, κυνηγός (ανθρωπόμορφες κούκλες), σκύλος, αλεπού, άλογο, λαγός (ζωόμορφες κούκλες). Πώς κρατάμε τη γαντόκουκλα, πώς εμφανίζεται και εξαφανίζεται από τη σκηνή, πώς αντιδρά, κλπ.

*Ερμηνεία της κούκλας στη σκηνή.* Απλές οδηγίες κίνησης, φωνής και στησίματος των κουκλοπαιχτών. Έμφαση στο ότι ο κουκλοπαίχτης, είτε αγόρι είτε κορίτσι, επιλέγει όποια κούκλα θέλει ασχέτως του φύλου της κούκλας (κυρίως για τις ανθρωπόμορφες κούκλες).

*Η κούκλα λέει «καλημέρα!»* Κάθε μαθητής/τρια με τη σειρά δοκιμάζει μόνος/η του/της να φορέσει τη γαντόκουκλα της αρεσκείας του/της και να πει μια «καλημέρα» πίσω από την κουκλοθεατρική σκηνή. Επίσης, μπορεί να συμπληρώσει με λόγια ή κινήσεις ό,τι άλλο θέλει!

*Κατάσταση:* Χωρισμός σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και δημιουργία αυτοσχεδιαστικής παράστασης.

*Κλείσιμο/Ποια κούκλα μου αρέσει και γιατί;* Σε ένα χαρτάκι post-it καταγράφουμε πρόχειρα τις σκέψεις μας για την αγαπημένη μας κούκλα. Ακολουθεί συζήτηση για την πρώτη αυτή εμπειρία.

#### 1<sup>η</sup> συνάντηση:

*Εξήγηση στους/στις μαθητές/τριες με απλά λόγια του σκοπού της παρέμβασης.*



*Η κούκλα Α παίζει με την κούκλα Β, όταν ξαφνικά η κούκλα Α χτυπάει την κούκλα Β, επειδή η δεύτερη έκανε ζαβολιά. Πώς λύνουν τη διαφορά τους; Σύντομος αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια με δυο οποιεσδήποτε γαντόκουκλες.*

*Κατάσταση 1α: Το πάρτι. Δυο κούκλες (κούκλα Α και κούκλα Β) τσακώνονται επειδή η μια θέλει να καλέσουν την αλεπού ενώ η άλλη όχι. Διάλογος δυο ρόλων από τους/τις μαθητές/τριες με οποιεσδήποτε γαντόκουκλες (εκτός της αλεπούς).*

*Κατάσταση 1β: Η αλεπού (κούκλα Γ) βρίσκεται στο σπίτι της ενώ ξέρει πως όλοι οι υπόλοιποι από την παρέα βρίσκονται στο πάρτι. Τι σκέφτεται άραγε; Πώς νιώθει; Αυτοσχεδιασμός στο ρόλο της αλεπούς (κούκλα Γ) από όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες με τη μορφή ενός μονολόγου.*

*Κατάσταση 1γ: Ξαφνικά, χτυπάει η πόρτα του σπιτιού της αλεπούς. Ποιος να είναι άραγε...; Προετοιμασία κουκλοθεατρικής ιστορίας με τρεις ρόλους από τους μαθητές/τριες. Χρησιμοποιούμε την αλεπού και άλλους δύο ρόλους με οποιεσδήποτε γαντόκουκλες.*

*Κατάσταση 1δ: Τι συζητάνε μεταξύ τους την επόμενη μέρα του πάρτι οι δυο κούκλες που το διοργάνωσαν; Σύντομη αυτοσχεδιαστική σκηνή σε ζευγάρια μαθητών/τριων με δυο οποιεσδήποτε γαντόκουκλες (εκτός της αλεπούς).*

*Κλείσιμο/Αναστοχασμός: Έχουμε νιώσει ποτέ όπως η αλεπού στην ιστορία αυτή; Τι σκέψεις κάνουμε για τους άλλους όταν μας αφήνουν έξω από δραστηριότητες; Τους δικαιολογούμε άραγε;*

## 2<sup>η</sup> συνάντηση:

*Η κούκλα Α νυστάζει και δεν την αφήνει να κοιμηθεί η κούκλα Β. Άσκηση ζεστάματος με πολύ σύντομες ελεύθερες αναπαραστάσεις της κατάστασης σε ζευγάρια.*

*Κατάσταση 2α: Ο άνθρωπος και ο απείθαρχος σκύλος παίζουν στην αυλή. Αυτοσχεδιασμός για τα μισά ζευγάρια μαθητών/τριων.*

*Κατάσταση 2β: Ο άνθρωπος και ο σκύλος δεν παίζουν, γιατί ο σκύλος είναι άρρωστος. Αυτοσχεδιασμός για τα υπόλοιπα ζευγάρια μαθητών/τριων.*

*Κατάσταση 2γ: Τι θέλει να πει ο σκύλος στον άνθρωπο; Ατομικός αυτοσχεδιασμός για όλους/όλες.*

*Κλείσιμο/Αναστοχασμός.* Συζήτηση γύρω απ' τη σχέση μας με το σκύλο ή όποιο άλλο κατοικίδιο ζώο.

### 3<sup>η</sup> συνάντηση:

*Η κούκλα Α και κούκλα Β είναι αδέρφια. Η κούκλα Α τραγουδάει δυνατά στο μπάνιο και ενοχλεί την κούκλα Β. Άσκηση ζεστάματος με πολύ σύντομες ελεύθερες αναπαραστάσεις της κατάστασης σε ζευγάρια.*

*Κατάσταση 3α: Ο κυνηγός ετοιμάζεται για το κυνήγι. Η αλεπού και ο λαγός είναι στο δάσος. Αυτοσχεδιασμός σε τριάδες μαθητών/τριων.*

*Κατάσταση 3β: Ο κυνηγός ετοιμάζεται για το κυνήγι. Δεν υπάρχει όμως κανένα ζώο να πιάσει στο δάσος. Πού πήγαν όλα τους; Αυτοσχεδιασμός με τη μορφή μονολόγου από τους υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες.*

*Κατάσταση 3γ: Τα ζώακια έχουν συγκεντρωθεί στην κρυψώνα τους. Τι λένε μεταξύ τους; Αυτοσχεδιασμός σε τριάδες, ζευγάρια ή ατομικά (μονόλογος) από τους/τις μαθητές/τριες.*

*Κλείσιμο/Αναστοχασμός.* Συζήτηση γύρω απ' τη σχέση του ανθρώπου με το κυνήγι και την αλυσίδα της ζωής. Τι θα συμβεί αν σπάσει; Ποιος έχει την ευθύνη;

### 4<sup>η</sup> συνάντηση:

*Η κούκλα σήμερα βαριέται πολύ. Γιατί βαριέται άραγε; Άσκηση ζεστάματος με πολύ σύντομες ελεύθερες αναπαραστάσεις της κατάστασης ατομικά.*

*Κατάσταση 4α: Ο βασιλιάς έχει κλειδώσει στο σπίτι την κόρη του, η οποία θέλει να βγει έξω μια βόλτα. Ποιος θα υποχωρήσει; Αυτοσχεδιασμός για τα μισά ζευγάρια μαθητών.*

*Κατάσταση 4β: Η κόρη έχει βγει έξω. Ο βασιλιάς ανησυχεί. Αυτοσχεδιασμός με τη μορφή μονολόγου από τους υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες.*

*Κλείσιμο/Αναστοχασμός.* Τι σημαίνει «μπαίνω για λίγο στη θέση του άλλου»; Παραδείγματα από προηγούμενες αναπαραστάσεις και την καθημερινότητα. Πόσο εύκολο είναι;

5<sup>η</sup> συνάντηση:

*Το ξέφρενο πάρτι! Οι κούκλες σχεδιάζουν σήμερα ένα πάρτι-έκπληξη στο άλογο. Σσσς... το άλογο βρίσκεται μέσα στο σπίτι και δεν πρέπει να καταλάβει τίποτα! Μία-μία κούκλα περνά αθόρυβα με το δώρο της και μας εξηγεί τι αγόρασε για το άλογο! Ατομικός αυτοσχεδιασμός.*

*Κατάσταση 5α: Το άλογο κλαίει. Και σήμερα μάλιστα είναι και τα γενέθλιά του! Τι του συμβαίνει; Ποιος θέλει να το πλησιάσει για να μάθουμε κι εμείς τι συμβαίνει; Αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια, όπου ο ένας ρόλος είναι το άλογο και ο άλλος μια οποιαδήποτε άλλη γαντόκουκλα.*

*Κατάσταση 5β: Το άλογο τώρα νιώθει καλύτερα. Τι θέλει να μας πει μετά από όλα αυτά που πέρασε; Αυτοσχεδιασμός σε μορφή μονολόγου για όλους/όλες.*

*Κλείσιμο/Αναστοχασμός: Τι συμβαίνει άραγε όταν οι άνθρωποι δε μιλάμε μεταξύ μας και δεν αποκαλύπτουμε αυτό που αισθανόμαστε; Ποιος μας καταλαβαίνει και μας νιώθει;*

6<sup>η</sup> συνάντηση:

*Η κούκλα Α αποκαλύπτει ένα μυστικό στην κούκλα Β και αποχωρούν. Η κούκλα Γ όμως κρυφακούει και γνωρίζοντας αυτό το μυστικό το αποκαλύπτει στην κούκλα Δ. Η κούκλα Α και η κούκλα Β ξαναεμφανίζονται και προσπαθούν να καταλάβουν τι έχει συμβεί. Χαμός! Αυτοσχεδιασμός ανά τετράδες μαθητών/τριων.*

*Κατάσταση 6α: Ο πλούσιος κι ο φτωχός. Η κούκλα Α είναι μια πάμπλουτη κούκλα, η οποία βρίσκεται στο σπίτι της, μπροστά στο τζάκι και ξεκουράζεται, αμέσως μετά το δείπνο. Ξαφνικά, χτυπάει η πόρτα. Ανοίγει και βλέπει την κούκλα Β, μια πάμπτωχη φιγούρα να κρυνώνει, ζητιανεύοντας λίγο φαγητό. Θα τη βάλει μέσα στο σπίτι της; Αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια μαθητών/τριων.*

*Κατάσταση 6β: Η κούκλα Β που ζητιάνευε θέλει να κάνει ένα δώρο στην κούκλα Α για όσα της πρόσφερε. Δεν έχει όμως καθόλου χρήματα. Τι θα μπορούσε να είναι αυτό το δώρο άραγε; Αυτοσχεδιασμός με τη μορφή μονολόγου για όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες.*

*Κλείσιμο/Αναστοχασμός:* Υπάρχουν φτωχοί άνθρωποι στη γειτονιά μας που αναγκάζονται να ψάχνουν φαγητό μέσα στα σκουπίδια; Πώς νιώθουμε για αυτούς και πώς νιώθουν άραγε οι ίδιοι για τον εαυτό τους;

### 7<sup>η</sup> συνάντηση:

*Δυο κούκλες μιλούν στο τηλέφωνο και κανονίζουν να βγουν βόλτα. Η μια από τις δυο όμως δεν ακούει καλά γιατί δεν έχει καλό σήμα το κινητό. Πού θα πάνε τελικά; Γρήγορος αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια.*

*Κατάσταση 7α:* Η κούκλα Α στέκεται πάνω σε ένα καροτσάκι. Δεν μπορεί να μετακινηθεί, δεν μπορεί να περπατήσει. Έρχονται οι φίλοι από το σπίτι να τη δουν και να κάνουν λίγη παρέα. Αυτοσχεδιασμός σε τριάδες μαθητών/τριων με την κούκλα Α να είναι στο καρότσι της και άλλες δυο που κινούνται κανονικά.

*Κατάσταση 7β:* Η κούκλα Α είναι μόνη της πλέον. Είναι χαρούμενη που έχει φίλους αλλά στεναχωριέται που δεν μπορεί να περπατήσει. Τι θα έκανε άραγε αν μπορούσε να περπατήσει; Ατομικός αυτοσχεδιασμός για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες.

*Κλείσιμο/Αναστοχασμός:* Δεν έχουμε όλοι την ίδια σωματική διαθεσιμότητα. Πώς είναι να μην έχουμε πόδια, να μην μπορούμε να περπατήσουμε μέσα από το ρόλο αυτής της κούκλας;

### 8<sup>η</sup> συνάντηση:

*«Καλημέρα! Σήμερα ήθελα να σας πω ότι...»* Άσκηση ζεστάματος, όπου κάθε μαθητής διαλέγει μια οποιαδήποτε κούκλα και λέει κάτι μέσα από το ρόλο.

*Η κούκλα Α κρατάει στο χέρι της ένα γλειφιτζούρι. Η κούκλα Β έχει φάει το δικό της και θέλει λίγο από το γλειφιτζούρι της κούκλας Α. Δεύτερη άσκηση ζεστάματος σε ζευγάρια.*

*Κατάσταση 8α:* Το αγόρι παίζει στο διάλειμμα μόνο του. Το πλησιάζει μια άλλη κούκλα για να παίξουν παρέα. Εκείνο δε θέλει. Αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια.

*Κατάσταση 8β:* Το κορίτσι παίζει στο διάλειμμα μόνο του. Το πλησιάζει μια άλλη κούκλα για να παίξουν παρέα. Εκείνο δε θέλει. Αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια.

*Κατάσταση 8γ: Οι δυο μοναχικές κούκλες, το αγόρι και το κορίτσι, συναντιούνται στο σχολάσμα. Οι γονείς τους δεν έχουν έρθει ακόμη να τις πάρουν. Τι λένε μεταξύ τους; Αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια.*

*Κλείσιμο/Αναστοχασμός: Στο διάλειμμα παίζουν όλα τα παιδιά; Υπάρχει παιδί που δε θέλει να παίζει; Πώς νιώθουν τα μοναχικά παιδιά;*

### 9<sup>η</sup> συνάντηση:

*Στο κομμωτήριο, ο πελάτης και ο κομμωτής προσπαθούν να συνεννοηθούν για το πώς θα κοπούν τα μαλλιά του πελάτη. Στο τέλος του κουρέματος, ο πελάτης είναι δυσαρεστημένος. Άσκηση ζεστάματος για ζευγάρια.*

*Κατάσταση 9α: Οι κούκλες γράφουν διαγώνισμα στο σχολείο. Η κούκλα Α παίρνει «Α» ενώ η κούκλα Β παίρνει «Β». Όλοι οι μαθητές ξέρουν πως η κούκλα που πήρε «Α» δεν είχε διαβάσει, αλλά αντέγραφε από την κούκλα Β. Θα το πουν στο δάσκαλο; Αυτοσχεδιασμός σε τετράδες με την κούκλα που πήρε «Α», την κούκλα που πήρε «Β», το δάσκαλο και έναν/μια ακόμη συμμαθητή/τρια της τάξης.*

*Κατάσταση 9β: Ο δάσκαλος έχει θυμώσει με αυτή τη συμπεριφορά και αποφασίζει να βάλει σε όλους «Β». Οι μαθητές προτείνουν στο δάσκαλο να μην τιμωρηθεί όλη η τάξη, αλλά να πάρει «Β» μόνο η μαθήτρια που αντέγραψε. Τι λέει η μαθήτρια που αντέγραψε; Αυτοσχεδιαστικός μονόλογος για όλους τους/τις μαθητές/τριες.*

*Κλείσιμο/Αναστοχασμός: Πώς νιώθει άραγε ένας/μια μαθητής/τρια όταν απομονωθεί και στοχοποιηθεί από την ομάδα; Έχουμε παραδείγματα; Πώς νιώσαμε και πώς ενεργήσαμε σε αυτές τις καταστάσεις;*

### 10<sup>η</sup> συνάντηση:

*Οι κούκλες είναι πολύ χαρούμενες σήμερα γιατί φτιάχνουν ένα καινούριο, μεγάλο σπίτι όπου θα μείνουν όλες μαζί. Υπάρχουν όμως πολλά πράγματα που πρέπει πρώτα να γίνουν. Πώς θα βοηθήσει κάθε κούκλα στην κατασκευή του σπιτιού; Βρείτε ρόλους! Αυτοσχεδιασμός ατομικός με οποιαδήποτε γαντόκουκλα από τους/τις μαθητές/τριες, ως ζέσταμα.*

*Κατάσταση 10α: Η πριγκίπισσα (κούκλα Α) και ο βασιλιάς-πατέρας της (κούκλα Β) συζητούν για το δώρο των γενεθλίων της κόρης. Η πριγκίπισσα θέλει ένα σκυλάκι και ο πατέρας προσπαθεί να της τονίσει ότι ο σκύλος δεν είναι παιχνίδι, αλλά έχει ευθύνες! Αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια από τους/τις μαθητές/τριες.*

*Κατάσταση 10β: Η πριγκίπισσα (κούκλα Α) χαίρεται πολύ που ο πατέρας της θα της αγοράσει ένα σκυλάκι. Αμέσως, θέλει να το πει στους φίλους της, το αγόρι (κούκλα Β) και το κορίτσι (κούκλα Γ). Εκείνα δε χαίρονται, γιατί πιστεύουν πως η πριγκίπισσα δε θα κάνει παρέα μαζί τους, αλλά μόνο με το σκύλο. Πώς θα εξελιχθεί αυτή η φιλία; Προετοιμασία κουκλοθεατρικής ιστορίας σε τριάδες.*

*Κλείσιμο/Αναστοχασμός: Τι περιμένουμε από τους φίλους μας; Εμείς τους σκεφτόμαστε και τους νιώθουμε όσο εκείνοι;*

### 11<sup>η</sup> συνάντηση:

*Οι δουλειές του σπιτιού. Η κούκλα Α συγυρίζει, ενώ η κούκλα Β τεμπελιάζει. Άσκηση ζεστάματος σε ζευγάρια.*

*Κατάσταση 11α: Τα ζώα του δάσους κοροϊδεύουν το λαγό για τα μεγάλα του αυτιά. Ο λαγός είναι ακίνητος, τοποθετημένος επί σκηνής και μια-μια κούκλα περνάει, τον κοροϊδεύει και στη συνέχεια αποχωρεί.*

*Κατάσταση 11β: Ας σκεφτούμε λίγο αυτόν τον λαγό. Πώς να ένιωθε άραγε μετά από όλα αυτά τα κοροϊδευτικά σχόλια; Μονόλογος του κάθε μαθητή/τριας στο ρόλο του λαγού.*

*Κατάσταση 11γ: Μήπως οι κούκλες θέλουν τώρα να πουν κάτι άλλο στο λαγό; Στους ίδιους ρόλους, μια-μια κούκλα ξαναεπισκέπτεται το λαγό και δευτερολογεί.*

*Κατάσταση 11δ: Πώς νιώθει τώρα ο λαγός; Τι λέει; Μονόλογος του κάθε μαθητή/τριας στο ρόλο του λαγού.*

*Κλείσιμο/Αναστοχασμός: Πόσο συχνά κοροϊδεύουμε στα διαλείμματα ο ένας τον άλλον; Πώς νιώθει κάποιος που δέχεται αυτή την κοροϊδία;*

12<sup>η</sup> συνάντηση:

*Ποιος έκλεψε το γλυκό; Η κούκλα Α κλέβει το βάζο με τη μαρμελάδα από το ράφι. Η κούκλα Β τη βλέπει και την πιάνει στα πράσα! Άσκηση ζεστάματος σε ζευγάρια.*

*Κατάσταση 12α: Το κορίτσι (κούκλα Α) έρχεται στο σπίτι με μια φίλης της (κούκλα Β) για να παίξουν παιχνίδια στον υπολογιστή. Ο πατέρας (κούκλα Γ) ανακοινώνει πως λόγω των σκανταλιών του σκύλου (κούκλα Δ), η φίλη πρέπει να πάει σπίτι της και ότι ο υπολογιστής δε θα ανοίξει για δυο μέρες. Υπεύθυνο για το σκύλο είναι το κορίτσι. Τι θα συμβεί στην ιστορία; Προετοιμασία κουκλοθεατρικής ιστορίας ανά τέσσερις μαθητές/τριες.*

*Κατάσταση 12β: Η φίλη (κούκλα Β) γυρίζει σπίτι της. Πώς ένιωσε; Ατομικός αυτοσχεδιασμός.*

*Κατάσταση: 12γ: Ο πατέρας (κούκλα Γ) συνομιλεί με την κόρη του (κούκλα Α) και αποφασίζουν οριστικά αν θα κρατήσουν ή όχι το σκύλο.*

*Κλείσιμο/Αναστοχασμός: Μήπως κάποιες φορές πράγματα που λέμε πληγώνουν τους άλλους χωρίς να το καταλαβαίνουμε; Τι σκέφτονται και πώς νιώθουν; Εμείς τι σκεφτόμαστε και πώς νιώθουμε;*

13<sup>η</sup> συνάντηση:

*Διαλέγω ένα συναίσθημα, παίρνω την ανάλογη φωνή και λέω αυτό που θέλω σε όλη την ομάδα! Ελεύθερος ατομικός αυτοσχεδιασμός κάθε μαθητή/τριας με οποιαδήποτε γαντόκουκλα, ως άσκηση ζεστάματος.*

*Κατάσταση 13α: Το αγόρι (κούκλα Α) έχει θυμώσει επειδή οι γονείς του (κούκλα Β και κούκλα Γ) δεν το αφήνουν να βγει έξω μια βόλτα. Πιστεύουν ότι είναι πολύ μικρός για κάτι τέτοιο. Θα τους πείσει; Αυτοσχεδιασμός σε τριάδες μαθητών/τριων.*

*Κατάσταση 13β: Το αγόρι (κούκλα Α), τιμωρημένο, μόνο του στο δωμάτιό του. Τι σκέφτεται; Πώς νιώθει; Ατομικός αυτοσχεδιασμός.*

*Κατάσταση 13γ: Οι γονείς (κούκλα Α και κούκλα Β) συζητούν για το αν πρέπει να τον αφήσουν ελεύθερο να βγει από το δωμάτιό του. Αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια.*

*Κατάσταση 13δ: Χτυπάει η πόρτα. Ποιος είναι; Μήπως άραγε είναι κάποιος/α που θα δώσει λύση στο πρόβλημα;* Προετοιμασία ιστορίας για δυο ρόλους: το αγόρι (κούκλα Α) και ο άγνωστος (κούκλα Β).

*Κλείσιμο/Αναστοχασμός: Πώς βλέπουμε εμείς τα πράγματα και πώς οι άλλοι; Τι σκεφτόμαστε και πώς νιώθουμε όταν μας αδικούν;*

#### 14<sup>η</sup> συνάντηση:

*Οι κούκλες κοιμούνται. Ξυπνάει μόνο μια κάθε φορά και μας μιλάει για το ποια κούκλα αγαπάει πιο πολύ από τις υπόλοιπες. Ατομικός αυτοσχεδιασμός με οποιαδήποτε γαντόκουκλα, ως άσκηση ζεστάματος.*

*Κατάσταση 14α: Ο κυνηγός (κούκλα Α) κατηγορείται πως έκλεψε τα χρήματα του βασιλιά (κούκλα Β). Η αλεπού-αστυνομικός (κούκλα Γ) ανακρίνει τον κυνηγό. Κουκλουθεατρικός αυτοσχεδιασμός σε τριάδες μαθητών/τριών.*

*Κατάσταση 14β: Τι σκέφτονται οι γείτονες; Τι λένε μεταξύ τους για τον κυνηγό που φέρεται να έχει κλέψει τα χρήματα; Αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια ή τριάδες μαθητών/τριών με οποιοσδήποτε γαντόκουκλες, εκτός των τριών ρόλων (κυνηγός, βασιλιάς, αλεπού).*

*Κατάσταση 14γ: Αποδεικνύεται πως ο κυνηγός δεν έκλεψε τα χρήματα του βασιλιά (κούκλα Β), αλλά όπως ομολόγησε ο τελευταίος, είχε ξεχάσει ότι τους άλλαξε την κρυψώνα. Ο κυνηγός ζητά από την αλεπού-αστυνομικό να τιμωρήσει το βασιλιά επειδή τον κατηγορήσε άδικα. Τι σκέφτεται και πώς νιώθει ο κυνηγός (κούκλα Α); Η αλεπού-αστυνομικός (κούκλα Γ); Διαδοχικοί μονόλογοι από τους μαθητές/τριες.*

*Κλείσιμο/Αναστοχασμός: Γνωρίζουμε όλες τις πληροφορίες όταν σχηματίζουμε κατηγορία για κάποιον; Πώς νιώθει αυτός που αδικείται;*

#### 15<sup>η</sup> συνάντηση:

*Τι γυρεύει η αλεπού στο παζάρι; Δύο μανάβηδες (κούκλα Α και κούκλα Β), με δικά του φρούτα ο καθένας, προσπαθούν να πείσουν την αλεπού (κούκλα Γ) να αγοράσει από αυτούς φρούτα. Αυτοσχεδιασμός σε τριάδες μαθητών/τριών.*



Σε άλλο χώρο του παζαριού, ένας βασιλιάς (κούκλα Α) θέλει να αγοράσει ένα άλογο (κούκλα Β) αλλά εκείνο μιλά με ανθρώπινη φωνή! Τι λένε μεταξύ τους; Αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια.

*Κατάσταση 15α:* Το κορίτσι (κούκλα Α) γυρίζει από το σχολείο με δύο φίλες (κούκλα Β και κούκλα Γ). Οι δυο φίλες ενθαρρύνουν το κορίτσι να πάνε στο δάσος όλες μαζί και να τρομάζουν ένα λαγό που γνωρίζουν πως έχει παγιδευτεί σε ένα συγκεκριμένο σημείο. Το κορίτσι δέχεται να το κάνει, αν και δεν της αρέσει η ιδέα. Ο λαγός φαίνεται να τρέμει από το φόβο του, ενώ τα κορίτσια απολαμβάνουν να του κάνουν γκριμάτσες και να του φωνάζουν. Οι δυο φίλες αποχωρούν και μένει μόνο του το κορίτσι με το λαγό. Προετοιμασία ιστορίας σε τριάδες των μαθητών/τριών, με το λαγό να παραμένει ακίνητη κούκλα επί σκηνης.

*Κατάσταση 15β:* Τι θέλει να πει ο λαγός; Μονόλογος για κάθε μαθητή/τρια.

*Κατάσταση 15γ:* Το κορίτσι (κούκλα Α) γυρίζει σπίτι. Ξαφνικά, βλέπει στο δωμάτιό της. Η ιστορία συνεχίζεται σε ζευγάρια με το κορίτσι (κούκλα Α) και οποιαδήποτε άλλη γαντόκουκλα στο δεύτερο ρόλο.

*Κλείσιμο/Αναστοχασμός:* Πώς γίνεται να συμβιώνουμε όλοι μαζί, ζώα και άνθρωποι, σε αυτό τον πλανήτη; Αν ήμασταν ο λαγός της ιστορίας, τι θα σκεφτόμασταν για αυτά τα παιδιά;

### 16<sup>η</sup> συνάντηση:

Δυο κούκλες τσακώνονται για το ποια θα κερδίσει αν παραβγούν σε αγώνα τρεξίματος. Γρήγορος κουκλοθεατρικός αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια, ως ζεστάμα.

*Κατάσταση 16α:* Οι κούκλες σήμερα είναι λίγο στενοχωρημένες γιατί δε θα τις χρειαστούμε άλλο στο μάθημα. Τι σκέφτονται άραγε; Πώς πέρασαν μαζί μας όλες αυτές τις μέρες; Ατομικός αυτοσχεδιασμός, ως δεύτερη άσκηση ζεστάματος.

*Σύντομη ανασκόπηση των ιστοριών/καταστάσεων που αυτοσχεδίασαν οι μαθητές/τριες καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.*

*Κατάσταση 16β:* Ποια ιστορία θέλετε να ξαναπαίζουμε; Σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων προετοιμάζουμε μια ιστορία που ίσως έχει σχέση με κάποιο θέμα που μας

απασχόλησε σε προηγούμενο μάθημα. Μοιράζουμε ρόλους και αναπαριστούμε ό,τι θέλουμε!

*Κατάσταση 16γ: Οι κούκλες στο κέντρο.* Τοποθετούμε όλες τις κούκλες στο κέντρο και οι μαθητές/τριες κάθονται σε μεγάλο κύκλο. Ποια ιστορία θυμόμαστε πιο έντονα για κάθε κούκλα; Σε ποια ιστορία από όλες όσες συμμετείχαμε, νιώσαμε πολύ όμορφα και σε ποια νιώσαμε ίσως άβολα ή άσχημα;

*Κλείσιμο/Αξιολόγηση προγράμματος:* Τι θέλουμε εμείς να πούμε με τη σειρά μας στις κούκλες; Μπορούμε επίσης να διαλέξουμε μια από τον κύκλο και να τη συστήσουμε σε όλους τους συμμαθητές/τριες μας ως έναν/μια καινούριο/α καλό/ή μας φίλο/η.

#### 17<sup>η</sup> συνάντηση (απρογραμματίστη δράση):

*Παράσταση:* Οι μαθητές της ΠΟ παρουσίασαν στους συμμαθητές τους και σε ειδική εκδήλωση για τους γονείς και κηδεμόνες κουκλοθεατρικές σκηνές με αφορμή τα κείμενα που είχαν συνθέσει κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 | Ανάλυση των δεδομένων

Αφού ολοκληρώθηκε ομαλά ο κύκλος των προγραμματισμένων συναντήσεών μας με τους μαθητές της ΠΟ της Δ΄ τάξης, προχωρήσαμε τον Ιούνιο του 2017 στις συνεντεύξεις με μέλη του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου και καταγράψαμε τις απόψεις και τις παρατηρήσεις τους γύρω από τα διερευνητικά μας ερωτήματα. Στη συνέχεια, μόλις είχαμε ολοκληρώσει τη συλλογή υλικού που αφορούσε την παρέμβασή μας, ξεκινήσαμε την αξιολόγηση της προσπάθειάς μας, επιτρέποντας στα ερευνητικά μέσα να βοηθήσουν στη διεξαγωγή συμπερασμάτων.

### 3.1 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

#### 3.1.1 Ερωτηματολόγια

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε και θα αναλύσουμε τα στατιστικά δεδομένα που προέκυψαν μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές της Δ΄ τάξης τόσο της ΠΟ όσο και της ΟΕ, τα οποία αξιοποιήσαμε μέσω του προγράμματος Superior Performance Software System (SPSS, version 23.0). Η κλίμακα IECA της Bryant (1982) επιχειρεί να αποδώσει το βαθμό ενσυναίσθησης του κάθε ανήλικου μαθητή, αφότου εκείνος πρώτα «πάρει θέση» σε 22 διαφορετικές ερωτήσεις. Ακολουθήσαμε το διχοτομικό τρόπο απάντησης στο ερωτηματολόγιο («ναι» ή «όχι»), τον προτεινόμενο δηλαδή τρόπο απάντησης για τις ηλικίες που μας απασχολούν στην παρούσα έρευνα (παιδιά 9-10 ετών). Το συνολικό ποσοστό ενσυναίσθησης προκύπτει απαντώντας στα μισά ερωτήματα με καταφατικό τρόπο και στα υπόλοιπα μισά με αποφατικό. Κατά την επεξεργασία των δεδομένων, αντιστρέψαμε τα αρνητικά ερωτήματα σε θετικά ώστε κάθε μια θετική απόκριση του μαθητή να προσθέτει +1 στο σύνολο ενσυναίσθησής του, ενώ κάθε αρνητική να δίνει 0. Καθεμιά από τις ερωτήσεις ονομάστηκε INDEX και τη συνοδεύει ο αντίστοιχος αριθμός ερώτησης από το 1 ως το 22, ενώ τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων μετά τις παρεμβάσεις ονομάστηκαν INDEXaf με τον αντίστοιχο αριθμό ερώτησης δίπλα. Ο δείκτης Cronbach's Alpha του ερωτηματολογίου της Bryant εκτιμήθηκε συνολικά στο  $\alpha = ,863$  για την πειραματική ομάδα και στο  $\alpha = ,907$  για την ομάδα ελέγχου στα 44 συνολικά εξεταζόμενα ερωτήματα

της διπλής συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, πριν και μετά δηλαδή τις παρεμβάσεις. Οι τιμές του συγκεκριμένου δείκτη είναι πολύ ικανοποιητικές, αποδεικνύοντας ότι το ερωτηματολόγιο δε μπορεί να αμφισβητηθεί ως προς τη συνοχή και την αξιοπιστία του. Ακολουθώντας το διαχωρισμό τριών υποομάδων των 22 ερωτήσεων που προτείνουν οι Lasa Aristu et al. (2008), οι τιμές Cronbach είναι πιο χαμηλές, όπως είναι επόμενο λόγω της ελάττωσης του συνολικού αριθμού ερωτήσεων ανά κατηγορία, χωρίς ωστόσο να βρίσκονται εκτός των χαμηλότερων ορίων αποδοχής κλίμακας. Για την *Κατανόηση συναισθημάτων* (9 ερωτήματα) ο δείκτης Cronbach απέδωσε  $\alpha = ,726$ , για τα *Συναισθήματα θλίψης* (6 ερωτήματα) η τιμή ήταν  $\alpha = ,804$  και για τις *Δακρυϊκές αντιδράσεις* (7 ερωτήματα) διαμορφώθηκε σε  $\alpha = ,730$ . Παρακάτω, στους πίνακες 1 και 2 αναγράφονται οι τιμές αυτές του δείκτη Cronbach's Alpha αναλυτικά.

#### Πίνακας 1

Ο δείκτης Cronbach's Alpha για το ερωτηματολόγιο Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA), όπως διαμορφώθηκε με το συνολικά εξεταζόμενο ερωτηματολόγιο των 22 ερωτήσεων.

#### Reliability Statistics

Ομάδα παιδιών	Cronbach's Alpha	N of Items
Πειραματική ομάδα	,863	44
Ομάδα ελέγχου	,907	44

#### Πίνακας 2

Οι τιμές του δείκτη Cronbach's Alpha για το ερωτηματολόγιο IECA, όπως διαμορφώνονται ανά υποομάδα, σύμφωνα με το πρότυπο ανάλυσης της δομής του ερωτηματολογίου των Lasa Aristu et al. (2008).

Reliability Statistics					
Κατανόηση συναισθημάτων (9 ερωτήσεις)		Συναισθήματα θλίψης (6 ερωτήσεις)		Δακρυϊκές αντιδράσεις (7 ερωτήσεις)	
Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items
,726	18	,804	12	,730	14

Στον πίνακα 3 παρατηρούμε τις τιμές του δείκτη Cronbach, σε περίπτωση που κάποιο στοιχείο αφαιρούνταν από το συνολικό ερωτηματολόγιο της Bryant, ενώ στους πίνακες 4, 5 και 6 βλέπουμε πώς θα διαμορφωνόταν η τιμή του συγκεκριμένου δείκτη στις κατηγορίες των *Κατανόηση συναισθήματος*, *Συναισθήματα θλίψης* και *Δακρυϊκές αντιδράσεις*, σε καθεμιά δηλαδή από τις υποομάδες του πρότυπου δομικού διαχωρισμού του ερωτηματολογίου των Lasa Aristu et al. (2008).

### Πίνακας 3

Οι τιμές του δείκτη Cronbach's Alpha σε περίπτωση αφαίρεσης ενός ερωτήματος από τα 22 του ερωτηματολογίου.

#### Item-Total Statistics<sup>a</sup>

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
INDEX1	27,43	51,257	,489	.	,856
INDEX2	27,65	49,964	,653	.	,853
INDEX3	27,52	50,261	,610	.	,854
INDEX4	27,87	51,300	,567	.	,855
INDEX5	27,48	49,352	,756	.	,850
INDEX6	27,61	53,522	,150	.	,864
INDEX7	27,83	52,332	,364	.	,859
INDEX8	27,48	54,443	,028	.	,866
INDEX9	27,43	55,893	-,169	.	,870
INDEX10	27,39	53,704	,142	.	,864
INDEX11	27,61	49,340	,739	.	,850
INDEX12	27,74	50,111	,660	.	,853
INDEX13	27,48	49,352	,756	.	,850
INDEX14	27,48	49,988	,661	.	,852
INDEX15	27,65	53,510	,153	.	,864
INDEX16	27,70	51,858	,389	.	,859
INDEX17	27,70	54,403	,034	.	,866
INDEX18	27,35	51,510	,495	.	,857
INDEX19	28,00	54,545	,064	.	,864
INDEX20	27,39	52,067	,385	.	,859
INDEX21	27,39	53,431	,182	.	,863
INDEX22	27,83	50,968	,582	.	,855
INDEX1af	27,22	54,178	,119	.	,863
INDEX2af	27,35	50,146	,716	.	,852

INDEX3af	27,17	55,150	-,078	.	,865
INDEX4af	27,48	52,170	,344	.	,860
INDEX5af	27,13	54,573	,092	.	,863
INDEX6af	27,43	53,530	,159	.	,864
INDEX7af	27,35	52,874	,280	.	,861
INDEX8af	27,13	55,300	-,143	.	,865
INDEX9af	27,26	55,111	-,063	.	,867
INDEX10af	27,17	53,877	,222	.	,862
INDEX11af	27,39	51,613	,454	.	,857
INDEX12af	27,52	49,897	,663	.	,852
INDEX13af	27,30	51,949	,456	.	,857
INDEX14af	27,26	53,838	,161	.	,863
INDEX15af	27,35	52,874	,280	.	,861
INDEX16af	27,30	52,403	,380	.	,859
INDEX17af	27,35	55,692	-,148	.	,869
INDEX18af	27,17	53,787	,244	.	,861
INDEX19af	27,48	54,443	,028	.	,866
INDEX20af	27,22	53,360	,283	.	,861
INDEX21af	27,17	53,877	,222	.	,862
INDEX22af	27,52	50,715	,544	.	,855

a. Ομάδα παιδιών = Πειραματική ομάδα

#### Πίνακας 4

Οι τιμές του δείκτη Cronbach's Alpha σε περίπτωση αφαίρεσης ερωτήματος στην υποομάδα *Κατανόηση συναισθήματος*.

#### Item-Total Statistics<sup>a</sup> (Κατανόηση συναισθήματος)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
INDEX2	12,35	8,692	,563	.	,685
INDEX8	12,17	10,241	,045	.	,741
INDEX9	12,13	10,391	,001	.	,745
INDEX14	12,17	8,877	,506	.	,692
INDEX16	12,39	8,522	,639	.	,677
INDEX17	12,39	9,249	,374	.	,707
INDEX18	12,04	9,407	,372	.	,708
INDEX20	12,09	9,174	,434	.	,701
INDEX21	12,09	10,265	,049	.	,739
INDEX2af	12,04	9,043	,514	.	,693

INDEX8af	11,83	10,514	,056	.	,729
INDEX9af	11,96	10,953	-,183	.	,753
INDEX14af	11,96	9,498	,412	.	,705
INDEX16af	12,00	9,273	,460	.	,700
INDEX17af	12,04	9,771	,235	.	,721
INDEX18af	11,87	10,028	,286	.	,717
INDEX20af	11,91	9,719	,370	.	,710
INDEX21af	11,87	9,846	,389	.	,711

a. Ομάδα παιδιών = Πειραματική ομάδα

### Πίνακας 5

Οι τιμές του δείκτη Cronbach's Alpha σε περίπτωση αφαίρεσης ερωτήματος στην υποομάδα *Συναισθήματα θλίψης*.

### Item-Total Statistics<sup>a</sup> (*Συναισθήματα θλίψης*)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
INDEX4	6,35	7,783	,667	.	,681
INDEX6	6,09	8,538	,245	.	,727
INDEX7	6,30	8,494	,319	.	,717
INDEX12	6,22	7,905	,507	.	,695
INDEX15	6,13	8,664	,204	.	,731
INDEX19	6,48	9,079	,212	.	,727
INDEX22	6,30	7,949	,545	.	,692
INDEX4af	5,96	8,498	,269	.	,724
INDEX6af	5,91	8,901	,135	.	,738
INDEX7af	5,83	8,605	,275	.	,722
INDEX12af	6,00	7,909	,478	.	,698
INDEX15af	5,83	8,605	,275	.	,722
INDEX19af	5,96	8,771	,173	.	,735
INDEX22af	6,00	7,727	,548	.	,689

a. Ομάδα παιδιών = Πειραματική ομάδα

**Πίνακας 6**

Οι τιμές του δείκτη Cronbach's Alpha σε περίπτωση αφαίρεσης ερωτήματος στην υποομάδα *Δακρυϊκές αντιδράσεις*.

**Item-Total Statistics<sup>a</sup> (Δακρυϊκές αντιδράσεις)**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
INDEX4	6,35	7,783	,667	.	,681
INDEX6	6,09	8,538	,245	.	,727
INDEX7	6,30	8,494	,319	.	,717
INDEX12	6,22	7,905	,507	.	,695
INDEX15	6,13	8,664	,204	.	,731
INDEX19	6,48	9,079	,212	.	,727
INDEX22	6,30	7,949	,545	.	,692
INDEX4af	5,96	8,498	,269	.	,724
INDEX6af	5,91	8,901	,135	.	,738
INDEX7af	5,83	8,605	,275	.	,722
INDEX12af	6,00	7,909	,478	.	,698
INDEX15af	5,83	8,605	,275	.	,722
INDEX19af	5,96	8,771	,173	.	,735
INDEX22af	6,00	7,727	,548	.	,689

a. Ομάδα παιδιών = Πειραματική ομάδα

Ο πληθυσμός που απευθύνεται η συγκεκριμένη δράση είναι στατιστικά πολύ μικρός ( $N < 50$ ), γεγονός που μας αναγκάζει να εξετάσουμε αν το δείγμα μας εμφανίζει κανονική κατανομή. Ωστόσο, παρότι ορίσαμε κατά τη διεξαγωγή του Shapiro-Wilk test ως κατώτατο όριο για την κανονική κατανομή το 5% ( $p > 0,05$ ) ο δείκτης Sig. παρέμεινε μηδενικός για όλα τα ερωτήματα και για τις δύο ομάδες του δείγματος, επειδή ο τρόπος απάντησης των στοιχείων του ερωτηματολογίου δεν ήταν διαβαθμιζόμενης κλίμακας τύπου Likert, αλλά απαιτούσαν διχοτομικές απαντήσεις («Ναι»/«Όχι»). Αναλυτικά, παρατηρούμε τις μηδενικές τιμές του τεστ όπως διαμορφώνονται στον πίνακα 7.



**Πίνακας 7**

Shapiro-Wilk test για ΠΟ και ΟΕ.

**Tests of Normality**

Ομάδα παιδιών		Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
Πειραματική ομάδα	INDEX1	,605	23	,000
	INDEX2	,634	23	,000
	INDEX3	,634	23	,000
	INDEX4	,512	23	,000
	INDEX5	,622	23	,000
	INDEX6	,639	23	,000
	INDEX7	,551	23	,000
	INDEX8	,622	23	,000
	INDEX9	,605	23	,000
	INDEX10	,582	23	,000
	INDEX11	,639	23	,000
	INDEX12	,605	23	,000
	INDEX13	,622	23	,000
	INDEX14	,622	23	,000
	INDEX15	,634	23	,000
	INDEX16	,622	23	,000
	INDEX17	,622	23	,000
	INDEX18	,551	23	,000
	INDEX19	,324	23	,000
	INDEX20	,582	23	,000
	INDEX21	,582	23	,000
	INDEX22	,551	23	,000
Ομάδα ελέγχου	INDEX1	,512	23	,000
	INDEX2	,639	23	,000
	INDEX3	,551	23	,000
	INDEX4	,582	23	,000
	INDEX5	,551	23	,000
	INDEX6	,634	23	,000
	INDEX7	,582	23	,000
	INDEX8	,634	23	,000
	INDEX9	,639	23	,000

INDEX10	,551	23	,000
INDEX11	,634	23	,000
INDEX12	,639	23	,000
INDEX13	,582	23	,000
INDEX14	,622	23	,000
INDEX15	,634	23	,000
INDEX16	,622	23	,000
INDEX17	,582	23	,000
INDEX18	,634	23	,000
INDEX19	,512	23	,000
INDEX20	,605	23	,000
INDEX21	,634	23	,000
INDEX22	,582	23	,000

Εφαρμόσαμε ένα ακόμη τεστ ώστε να συγκρίνουμε τις απαντήσεις των δύο μαθητικών ομάδων της έρευνάς μας και να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσο εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, τόσο πριν την παρέμβασή μας όσο και κατόπιν αυτής. Μέσω του Mann-Whitney test παρατηρούμε στον πίνακα 8 ότι πριν την παρέμβαση σε όλες τις ερωτήσεις – μεταβλητές ισχύει η εξίσωση  $asympt. Sig. (2-tailed) > 0,05$  (p-value). Κατά συνέπεια, τα δύο δείγματα όσον αφορά το επίπεδο ενσυναίσθησης που προκύπτει από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο, προτού καν εισέλθουμε στο σχολείο για την προγραμματισμένη παρέμβαση, δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Σε μερικά ερωτήματα φαίνεται να προηγείται η πειραματική ομάδα, ενώ σε άλλα η ομάδα ελέγχου, πάντα όμως μέσα στα όρια της αποδεκτής απόκλισης μεταξύ τους.

#### Πίνακας 8

Mann-Whitney test για ΠΟ και ΟΕ (πριν την παρέμβαση).

#### Mann-Whitney Test

	Ranks			
	Ομάδα παιδιών	N	Mean Rank	Sum of Ranks
INDEX1	Πειραματική ομάδα	23	22,00	506,00
	Ομάδα ελέγχου	23	25,00	575,00

	Total	46		
INDEX2	Πειραματική ομάδα	23	22,50	517,50
	Ομάδα ελέγχου	23	24,50	563,50
	Total	46		
INDEX3	Πειραματική ομάδα	23	21,50	494,50
	Ομάδα ελέγχου	23	25,50	586,50
	Total	46		
INDEX4	Πειραματική ομάδα	23	22,50	517,50
	Ομάδα ελέγχου	23	24,50	563,50
	Total	46		
INDEX5	Πειραματική ομάδα	23	22,00	506,00
	Ομάδα ελέγχου	23	25,00	575,00
	Total	46		
INDEX6	Πειραματική ομάδα	23	22,50	517,50
	Ομάδα ελέγχου	23	24,50	563,50
	Total	46		
INDEX7	Πειραματική ομάδα	23	23,00	529,00
	Ομάδα ελέγχου	23	24,00	552,00
	Total	46		
INDEX8	Πειραματική ομάδα	23	24,00	552,00
	Ομάδα ελέγχου	23	23,00	529,00
	Total	46		
INDEX9	Πειραματική ομάδα	23	25,50	586,50
	Ομάδα ελέγχου	23	21,50	494,50
	Total	46		
INDEX10	Πειραματική ομάδα	23	23,00	529,00
	Ομάδα ελέγχου	23	24,00	552,00
	Total	46		
INDEX11	Πειραματική ομάδα	23	22,50	517,50
	Ομάδα ελέγχου	23	24,50	563,50
	Total	46		
INDEX12	Πειραματική ομάδα	23	22,00	506,00
	Ομάδα ελέγχου	23	25,00	575,00
	Total	46		
INDEX13	Πειραματική ομάδα	23	22,50	517,50
	Ομάδα ελέγχου	23	24,50	563,50
	Total	46		

INDEX14	Πειραματική ομάδα	23	23,50	540,50
	Ομάδα ελέγχου	23	23,50	540,50
	Total	46		
INDEX15	Πειραματική ομάδα	23	23,50	540,50
	Ομάδα ελέγχου	23	23,50	540,50
	Total	46		
INDEX16	Πειραματική ομάδα	23	21,00	483,00
	Ομάδα ελέγχου	23	26,00	598,00
	Total	46		
INDEX17	Πειραματική ομάδα	23	24,50	563,50
	Ομάδα ελέγχου	23	22,50	517,50
	Total	46		
INDEX18	Πειραματική ομάδα	23	25,50	586,50
	Ομάδα ελέγχου	23	21,50	494,50
	Total	46		
INDEX19	Πειραματική ομάδα	23	22,00	506,00
	Ομάδα ελέγχου	23	25,00	575,00
	Total	46		
INDEX20	Πειραματική ομάδα	23	24,00	552,00
	Ομάδα ελέγχου	23	23,00	529,00
	Total	46		
INDEX21	Πειραματική ομάδα	23	25,00	575,00
	Ομάδα ελέγχου	23	22,00	506,00
	Total	46		
INDEX22	Πειραματική ομάδα	23	23,00	529,00
	Ομάδα ελέγχου	23	24,00	552,00
	Total	46		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	INDEX1	INDEX2	INDEX3	INDEX4	INDEX5	INDEX6
Mann-Whitney U	230,000	241,500	218,500	241,500	230,000	241,500
Wilcoxon W	506,000	517,500	494,500	517,500	506,000	517,500
Z	-,972	-,584	-1,225	-,664	-,933	-,584
Asymp. Sig. (2-tailed)	,331	,559	,221	,507	,351	,559

Test Statistics <sup>a</sup>						
	INDEX7	INDEX8	INDEX9	INDEX10	INDEX11	INDEX12
Mann-Whitney U	253,000	253,000	218,500	253,000	241,500	230,000
Wilcoxon W	529,000	529,000	494,500	529,000	517,500	506,000
Z	-,324	-,296	-1,177	-,324	-,584	-,889
Asymp. Sig. (2-tailed)	,746	,767	,239	,746	,559	,374

Test Statistics <sup>a</sup>						
	INDEX13	INDEX14	INDEX15	INDEX16	INDEX17	INDEX18
Mann-Whitney U	241,500	264,500	264,500	207,000	241,500	218,500
Wilcoxon W	517,500	540,500	540,500	483,000	517,500	494,500
Z	-,612	,000	,000	-1,458	-,612	-1,225
Asymp. Sig. (2-tailed)	,540	1,000	1,000	,145	,540	,221

Test Statistics <sup>a</sup>				
	INDEX19	INDEX20	INDEX21	INDEX22
Mann-Whitney U	230,000	253,000	230,000	253,000
Wilcoxon W	506,000	529,000	506,000	529,000
Z	-1,218	-,311	-,906	-,324
Asymp. Sig. (2-tailed)	,223	,756	,365	,746

a. Grouping Variable: Ομάδα παιδιών

Μετά το πέρας των δικών μας παρεμβάσεων μέσω τεχνικών κουκλοθεάτρου οι μετρήσεις των δεικτών αποκάλυψαν πως η ενσυναίσθηση σημείωσε ανοδικά ποσοστά και στα 22 ερωτήματα της κλίμακας IECA της Bryant (1982) για την πειραματική ομάδα. Η ομάδα ελέγχου, αντίθετα, σε κάποιες ερωτήσεις φαίνεται να συγκρατεί ή να μειώνει ελαφρώς τα ποσοστά που είχε και πριν από τις παρεμβάσεις, ενώ σε δυο ερωτήματα, τα οποία τονίζονται με πιο έντονο χρώμα στον πίνακα 9, καταγράφεται ακόμη και σημαντική στατιστική αλλαγή. Πρόκειται για τα στοιχεία INDEX6af: asymp. Sig. (2-tailed) = 0,080 > 0,05 (p-value) και INDEX12af: asymp. Sig. (2-tailed) = 0,078 > 0,05 (p-value).

**Πίνακας 9**

Mann-Whitney test για ΠΟ και ΟΕ (μετά την παρέμβαση).

**Mann-Whitney Test**

	<b>Ranks</b>			
	<b>Ομάδα παιδιών</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>Sum of Ranks</b>
INDEX1af	Πειραματική ομάδα	23	27,50	632,50
	Ομάδα ελέγχου	23	19,50	448,50
	Total	46		
INDEX2af	Πειραματική ομάδα	23	27,50	632,50
	Ομάδα ελέγχου	23	19,50	448,50
	Total	46		
INDEX3af	Πειραματική ομάδα	23	27,50	632,50
	Ομάδα ελέγχου	23	19,50	448,50
	Total	46		
INDEX4af	Πειραματική ομάδα	23	27,00	621,00
	Ομάδα ελέγχου	23	20,00	460,00
	Total	46		
INDEX5af	Πειραματική ομάδα	23	27,50	632,50
	Ομάδα ελέγχου	23	19,50	448,50
	Total	46		
INDEX6af	Πειραματική ομάδα	23	26,50	609,50
	Ομάδα ελέγχου	23	20,50	471,50
	Total	46		
INDEX7af	Πειραματική ομάδα	23	28,50	655,50
	Ομάδα ελέγχου	23	18,50	425,50
	Total	46		
INDEX8af	Πειραματική ομάδα	23	29,00	667,00
	Ομάδα ελέγχου	23	18,00	414,00
	Total	46		
INDEX9af	Πειραματική ομάδα	23	28,50	655,50
	Ομάδα ελέγχου	23	18,50	425,50
	Total	46		
INDEX10af	Πειραματική ομάδα	23	27,50	632,50
	Ομάδα ελέγχου	23	19,50	448,50
	Total	46		
INDEX11af	Πειραματική ομάδα	23	27,50	632,50

	Ομάδα ελέγχου	23	19,50	448,50
	Total	46		
INDEX12af	Πειραματική ομάδα	23	26,50	609,50
	Ομάδα ελέγχου	23	20,50	471,50
	Total	46		
INDEX13af	Πειραματική ομάδα	23	28,50	655,50
	Ομάδα ελέγχου	23	18,50	425,50
	Total	46		
INDEX14af	Πειραματική ομάδα	23	28,50	655,50
	Ομάδα ελέγχου	23	18,50	425,50
	Total	46		
INDEX15af	Πειραματική ομάδα	23	27,00	621,00
	Ομάδα ελέγχου	23	20,00	460,00
	Total	46		
INDEX16af	Πειραματική ομάδα	23	28,00	644,00
	Ομάδα ελέγχου	23	19,00	437,00
	Total	46		
INDEX17af	Πειραματική ομάδα	23	28,00	644,00
	Ομάδα ελέγχου	23	19,00	437,00
	Total	46		
INDEX18af	Πειραματική ομάδα	23	28,50	655,50
	Ομάδα ελέγχου	23	18,50	425,50
	Total	46		
INDEX19af	Πειραματική ομάδα	23	27,00	621,00
	Ομάδα ελέγχου	23	20,00	460,00
	Total	46		
INDEX20af	Πειραματική ομάδα	23	29,00	667,00
	Ομάδα ελέγχου	23	18,00	414,00
	Total	46		
INDEX21af	Πειραματική ομάδα	23	29,00	667,00
	Ομάδα ελέγχου	23	18,00	414,00
	Total	46		
INDEX22af	Πειραματική ομάδα	23	27,50	632,50
	Ομάδα ελέγχου	23	19,50	448,50
	Total	46		

Test Statistics <sup>a</sup>						
	INDEX1af	INDEX2af	INDEX3af	INDEX4af	INDEX5af	INDEX6af
Mann-Whitney U	172,500	172,500	172,500	184,000	172,500	195,500
Wilcoxon W	448,500	448,500	448,500	460,000	448,500	471,500
Z	-2,535	-2,353	-2,657	-2,049	-2,828	-1,752
Asymp. Sig. (2-tailed)	,011	,019	,008	,040	,005	,080

Test Statistics <sup>a</sup>						
	INDEX7af	INDEX8af	INDEX9af	INDEX10af	INDEX11af	INDEX12af
Mann-Whitney U	149,500	138,000	149,500	172,500	172,500	195,500
Wilcoxon W	425,500	414,000	425,500	448,500	448,500	471,500
Z	-2,919	-3,563	-2,988	-2,657	-2,335	-1,765
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004	,000	,003	,008	,020	,078

Test Statistics <sup>a</sup>					
	INDEX13af	INDEX14af	INDEX15af	INDEX16af	INDEX17af
Mann-Whitney U	149,500	149,500	184,000	161,000	161,000
Wilcoxon W	425,500	425,500	460,000	437,000	437,000
Z	-2,942	-2,988	-2,073	-2,666	-2,635
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003	,003	,038	,008	,008

Test Statistics <sup>a</sup>					
	INDEX18af	INDEX19af	INDEX20af	INDEX21af	INDEX22af
Mann-Whitney U	149,500	184,000	138,000	138,000	172,500
Wilcoxon W	425,500	460,000	414,000	414,000	448,500
Z	-3,169	-2,049	-3,323	-3,422	-2,390
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,040	,001	,001	,017

a. Grouping Variable: ομάδα παιδιών

Για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων του ίδιου δείγματος σε μετρήσεις που έγιναν σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές, εφαρμόσαμε στην ΠΟ και την ΟΕ το Wilcoxon Signed Ranks Test, ακριβώς επειδή οι μεταβλητές εμφάνισαν μη κανονική κατανομή. Ορίσαμε ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το 5 % ( $p < 0,05$ ) και τα αποτελέσματα αναρτώνται στον πίνακα 10. Παρατηρούμε έπειτα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου τεστ ότι τόσο στην ΠΟ όσο και στην ΟΕ οι απαντήσεις που δόθηκαν



είναι κατά ένα μεγάλο ποσοστό κοινές σε σχέση με αυτές της πρώτης συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Οι διαφορές που διαπιστώνονται στην ΠΟ καταγράφονται μόνο προς τη θετική έκφραση της ενσυναίσθησης, ενώ στην ΟΕ υπάρχουν πολύ μικρές αυξομειώσεις είτε προς τη θετική είτε προς την αρνητική βαθμολογία.

**Πίνακας 10**

Wilcoxon Signed Ranks Test για ΠΟ και ΟΕ.

**Wilcoxon Signed Ranks Test**

Ομάδα παιδιών		Ranks			
		N	Mean Rank	Sum of Ranks	
Πειραματική ομάδα	INDEX1af - INDEX1	Negative Ranks	0 <sup>a</sup>	,00	,00
		Positive Ranks	5 <sup>b</sup>	3,00	15,00
		Ties	18 <sup>c</sup>		
		Total	23		
	INDEX2af - INDEX2	Negative Ranks	0 <sup>d</sup>	,00	,00
		Positive Ranks	7 <sup>e</sup>	4,00	28,00
		Ties	16 <sup>f</sup>		
		Total	23		
	INDEX3af - INDEX3	Negative Ranks	0 <sup>g</sup>	,00	,00
		Positive Ranks	8 <sup>h</sup>	4,50	36,00
		Ties	15 <sup>i</sup>		
		Total	23		
	INDEX4af - INDEX4	Negative Ranks	0 <sup>j</sup>	,00	,00
		Positive Ranks	9 <sup>k</sup>	5,00	45,00
		Ties	14 <sup>l</sup>		
		Total	23		
	INDEX5af - INDEX5	Negative Ranks	0 <sup>m</sup>	,00	,00
		Positive Ranks	8 <sup>n</sup>	4,50	36,00
		Ties	15 <sup>o</sup>		
		Total	23		
	INDEX6af - INDEX6	Negative Ranks	0 <sup>p</sup>	,00	,00
		Positive Ranks	4 <sup>q</sup>	2,50	10,00
		Ties	19 <sup>r</sup>		
Total		23			
INDEX7af - INDEX7	Negative Ranks	0 <sup>s</sup>	,00	,00	
	Positive Ranks	11 <sup>t</sup>	6,00	66,00	

	Ties	12 <sup>u</sup>		
	Total	23		
INDEX8af - INDEX8	Negative Ranks	0 <sup>v</sup>	,00	,00
	Positive Ranks	8 <sup>w</sup>	4,50	36,00
	Ties	15 <sup>x</sup>		
	Total	23		
INDEX9af - INDEX9	Negative Ranks	0 <sup>y</sup>	,00	,00
	Positive Ranks	4 <sup>z</sup>	2,50	10,00
	Ties	19 <sup>aa</sup>		
	Total	23		
INDEX10af - INDEX10	Negative Ranks	0 <sup>ab</sup>	,00	,00
	Positive Ranks	5 <sup>ac</sup>	3,00	15,00
	Ties	18 <sup>ad</sup>		
	Total	23		
INDEX11af - INDEX11	Negative Ranks	0 <sup>ae</sup>	,00	,00
	Positive Ranks	5 <sup>af</sup>	3,00	15,00
	Ties	18 <sup>ag</sup>		
	Total	23		
INDEX12af - INDEX12	Negative Ranks	0 <sup>ah</sup>	,00	,00
	Positive Ranks	5 <sup>ai</sup>	3,00	15,00
	Ties	18 <sup>aj</sup>		
	Total	23		
INDEX13af - INDEX13	Negative Ranks	0 <sup>ak</sup>	,00	,00
	Positive Ranks	4 <sup>al</sup>	2,50	10,00
	Ties	19 <sup>am</sup>		
	Total	23		
INDEX14af - INDEX14	Negative Ranks	0 <sup>an</sup>	,00	,00
	Positive Ranks	5 <sup>ao</sup>	3,00	15,00
	Ties	18 <sup>ap</sup>		
	Total	23		
INDEX15af - INDEX15	Negative Ranks	0 <sup>aq</sup>	,00	,00
	Positive Ranks	7 <sup>ar</sup>	4,00	28,00
	Ties	16 <sup>as</sup>		
	Total	23		
INDEX16af - INDEX16	Negative Ranks	0 <sup>at</sup>	,00	,00
	Positive Ranks	9 <sup>au</sup>	5,00	45,00

		Ties	14 <sup>av</sup>		
		Total	23		
	INDEX17af - INDEX17	Negative Ranks	0 <sup>aw</sup>	,00	,00
		Positive Ranks	8 <sup>ax</sup>	4,50	36,00
		Ties	15 <sup>ay</sup>		
		Total	23		
	INDEX18af - INDEX18	Negative Ranks	0 <sup>az</sup>	,00	,00
		Positive Ranks	4 <sup>ba</sup>	2,50	10,00
		Ties	19 <sup>bb</sup>		
		Total	23		
	INDEX19af - INDEX19	Negative Ranks	0 <sup>bc</sup>	,00	,00
		Positive Ranks	12 <sup>bd</sup>	6,50	78,00
		Ties	11 <sup>be</sup>		
		Total	23		
	INDEX20af - INDEX20	Negative Ranks	0 <sup>bf</sup>	,00	,00
		Positive Ranks	4 <sup>bg</sup>	2,50	10,00
		Ties	19 <sup>bh</sup>		
		Total	23		
	INDEX21af - INDEX21	Negative Ranks	0 <sup>bi</sup>	,00	,00
		Positive Ranks	5 <sup>bj</sup>	3,00	15,00
		Ties	18 <sup>bk</sup>		
		Total	23		
	INDEX22af - INDEX22	Negative Ranks	0 <sup>bl</sup>	,00	,00
		Positive Ranks	7 <sup>bm</sup>	4,00	28,00
		Ties	16 <sup>bn</sup>		
		Total	23		
Ομάδα ελέγχου	INDEX1af - INDEX1	Negative Ranks	6 <sup>a</sup>	3,50	21,00
		Positive Ranks	0 <sup>b</sup>	,00	,00
		Ties	17 <sup>c</sup>		
		Total	23		
	INDEX2af - INDEX2	Negative Ranks	3 <sup>d</sup>	2,00	6,00
		Positive Ranks	0 <sup>e</sup>	,00	,00
		Ties	20 <sup>f</sup>		
		Total	23		
	INDEX3af - INDEX3	Negative Ranks	4 <sup>g</sup>	2,50	10,00
		Positive Ranks	0 <sup>h</sup>	,00	,00

	Ties	19 <sup>i</sup>		
	Total	23		
INDEX4af - INDEX4	Negative Ranks	2 <sup>j</sup>	2,50	5,00
	Positive Ranks	2 <sup>k</sup>	2,50	5,00
	Ties	19 <sup>l</sup>		
	Total	23		
INDEX5af - INDEX5	Negative Ranks	4 <sup>m</sup>	3,00	12,00
	Positive Ranks	1 <sup>n</sup>	3,00	3,00
	Ties	18 <sup>o</sup>		
	Total	23		
INDEX6af - INDEX6	Negative Ranks	4 <sup>p</sup>	2,50	10,00
	Positive Ranks	0 <sup>q</sup>	,00	,00
	Ties	19 <sup>r</sup>		
	Total	23		
INDEX7af - INDEX7	Negative Ranks	1 <sup>s</sup>	1,50	1,50
	Positive Ranks	1 <sup>t</sup>	1,50	1,50
	Ties	21 <sup>u</sup>		
	Total	23		
INDEX8af - INDEX8	Negative Ranks	4 <sup>v</sup>	3,50	14,00
	Positive Ranks	2 <sup>w</sup>	3,50	7,00
	Ties	17 <sup>x</sup>		
	Total	23		
INDEX9af - INDEX9	Negative Ranks	4 <sup>y</sup>	3,50	14,00
	Positive Ranks	2 <sup>z</sup>	3,50	7,00
	Ties	17 <sup>aa</sup>		
	Total	23		
INDEX10af - INDEX10	Negative Ranks	5 <sup>ab</sup>	3,50	17,50
	Positive Ranks	1 <sup>ac</sup>	3,50	3,50
	Ties	17 <sup>ad</sup>		
	Total	23		
INDEX11af - INDEX11	Negative Ranks	6 <sup>ae</sup>	4,00	24,00
	Positive Ranks	1 <sup>af</sup>	4,00	4,00
	Ties	16 <sup>ag</sup>		
	Total	23		
INDEX12af - INDEX12	Negative Ranks	5 <sup>ah</sup>	3,50	17,50
	Positive Ranks	1 <sup>ai</sup>	3,50	3,50

	Ties	17 <sup>aj</sup>		
	Total	23		
INDEX13af - INDEX13	Negative Ranks	8 <sup>ak</sup>	4,50	36,00
	Positive Ranks	0 <sup>al</sup>	,00	,00
	Ties	15 <sup>am</sup>		
	Total	23		
INDEX14af - INDEX14	Negative Ranks	7 <sup>an</sup>	5,00	35,00
	Positive Ranks	2 <sup>ao</sup>	5,00	10,00
	Ties	14 <sup>ap</sup>		
	Total	23		
INDEX15af - INDEX15	Negative Ranks	5 <sup>aq</sup>	5,50	27,50
	Positive Ranks	5 <sup>ar</sup>	5,50	27,50
	Ties	13 <sup>as</sup>		
	Total	23		
INDEX16af - INDEX16	Negative Ranks	5 <sup>at</sup>	3,00	15,00
	Positive Ranks	0 <sup>au</sup>	,00	,00
	Ties	18 <sup>av</sup>		
	Total	23		
INDEX17af - INDEX17	Negative Ranks	2 <sup>aw</sup>	3,00	6,00
	Positive Ranks	3 <sup>ax</sup>	3,00	9,00
	Ties	18 <sup>ay</sup>		
	Total	23		
INDEX18af - INDEX18	Negative Ranks	2 <sup>az</sup>	1,50	3,00
	Positive Ranks	0 <sup>ba</sup>	,00	,00
	Ties	21 <sup>bb</sup>		
	Total	23		
INDEX19af - INDEX19	Negative Ranks	1 <sup>bc</sup>	2,50	2,50
	Positive Ranks	3 <sup>bd</sup>	2,50	7,50
	Ties	19 <sup>be</sup>		
	Total	23		
INDEX20af - INDEX20	Negative Ranks	7 <sup>bf</sup>	4,50	31,50
	Positive Ranks	1 <sup>bg</sup>	4,50	4,50
	Ties	15 <sup>bh</sup>		
	Total	23		
INDEX21af - INDEX21	Negative Ranks	3 <sup>bi</sup>	2,00	6,00
	Positive Ranks	0 <sup>bj</sup>	,00	,00

	Ties	20 <sup>bk</sup>		
	Total	23		
INDEX22af - INDEX22	Negative Ranks	4 <sup>bl</sup>	3,50	14,00
	Positive Ranks	2 <sup>bm</sup>	3,50	7,00
	Ties	17 <sup>bn</sup>		
	Total	23		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

Ομάδα παιδιών		INDEX1af - INDEX1	INDEX2af - INDEX2	INDEX3af - INDEX3
Πειραματική ομάδα	Z	-2,236 <sup>b</sup>	-2,646 <sup>b</sup>	-2,828 <sup>b</sup>
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,025	,008	,005
Ομάδα ελέγχου	Z	-2,449 <sup>c</sup>	-1,732 <sup>c</sup>	-2,000 <sup>c</sup>
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,014	,083	,046

**Test Statistics<sup>a</sup>**

Ομάδα παιδιών		INDEX4af - INDEX4	INDEX5af - INDEX5	INDEX6af - INDEX6
Πειραματική ομάδα	Z	-3,000 <sup>b</sup>	-2,828 <sup>b</sup>	-2,000 <sup>b</sup>
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,003	,005	,046
Ομάδα ελέγχου	Z	,000 <sup>d</sup>	-1,342 <sup>c</sup>	-2,000 <sup>c</sup>
	Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000	,180	,046

**Test Statistics<sup>a</sup>**

Ομάδα παιδιών		INDEX7af - INDEX7	INDEX8af - INDEX8	INDEX9af - INDEX9
Πειραματική ομάδα	Z	-3,317 <sup>b</sup>	-2,828 <sup>b</sup>	-2,000 <sup>b</sup>
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,005	,046
Ομάδα ελέγχου	Z	,000 <sup>d</sup>	-,816 <sup>c</sup>	-,816 <sup>c</sup>
	Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000	,414	,414

**Test Statistics<sup>a</sup>**

Ομάδα παιδιών		INDEX10af - INDEX10	INDEX11af - INDEX11	INDEX12af - INDEX12
Πειραματική ομάδα	Z	-2,236 <sup>b</sup>	-2,236 <sup>b</sup>	-2,236 <sup>b</sup>
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,025	,025	,025
Ομάδα ελέγχου	Z	-1,633 <sup>c</sup>	-1,890 <sup>c</sup>	-1,633 <sup>c</sup>
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,102	,059	,102

Ομάδα παιδιών		Test Statistics <sup>a</sup>		
		INDEX13af - INDEX13	INDEX14af - INDEX14	INDEX15af - INDEX15
Πειραματική	Z	-2,000 <sup>b</sup>	-2,236 <sup>b</sup>	-2,646 <sup>b</sup>
ομάδα	Asymp. Sig. (2-tailed)	,046	,025	,008
Ομάδα ελέγχου	Z	-2,828 <sup>c</sup>	-1,667 <sup>c</sup>	,000 <sup>d</sup>
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,005	,096	1,000

Ομάδα παιδιών		Test Statistics <sup>a</sup>		
		INDEX16af - INDEX16	INDEX17af - INDEX17	INDEX18af - INDEX18
Πειραματική	Z	-3,000 <sup>b</sup>	-2,828 <sup>b</sup>	-2,000 <sup>b</sup>
ομάδα	Asymp. Sig. (2-tailed)	,003	,005	,046
Ομάδα ελέγχου	Z	-2,236 <sup>c</sup>	-,447 <sup>b</sup>	-1,414 <sup>c</sup>
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,025	,655	,157

Ομάδα παιδιών		Test Statistics <sup>a</sup>		
		INDEX19af - INDEX19	INDEX20af - INDEX20	INDEX21af - INDEX21
Πειραματική	Z	-3,464 <sup>b</sup>	-2,000 <sup>b</sup>	-2,236 <sup>b</sup>
ομάδα	Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,046	,025
Ομάδα ελέγχου	Z	-1,000 <sup>b</sup>	-2,121 <sup>c</sup>	-1,732 <sup>c</sup>
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,317	,034	,083

Ομάδα παιδιών		Test Statistics <sup>a</sup>
		INDEX22af - INDEX22
Πειραματική	Z	-2,646 <sup>b</sup>
ομάδα	Asymp. Sig. (2-tailed)	,008
Ομάδα ελέγχου	Z	-,816 <sup>c</sup>
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,414

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.

d. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

Προχωρώντας στις αναλύσεις των δυο φύλων, ο πίνακας 11 εμφανίζει τα ποσοστά ενσυναίσθησης ανά ερώτηση για κάθε ομάδα του δείγματος. Παρατηρούμε πως στο σύνολο των 22 ερωτήσεων, τα αγόρια της ΠΟ εμφανίζονται μπροστά στις 11 ερωτήσεις, ενώ στις υπόλοιπες μισές τα κορίτσια. Στον ίδιο πίνακα, παρουσιάζονται με

έντονα χρώματα τα ποσοστά της ομάδας του φύλου που καταγράφει το υψηλότερο ποσοστά για καθεμία από τις ερωτήσεις.

**Πίνακας 11**

Συγκριτικές τιμές απαντήσεων ανά φύλο για ΠΙΟ και ΟΕ (πριν και μετά την παρέμβαση).

			<b>Report</b>				
Ομάδα παιδιών	φύλο		INDEX1	INDEX2	INDEX3	INDEX4	INDEX5
Πειραματική ομάδα	αγόρι	N	13	13	13	13	13
		Mean	,62	,46	,69	,23	,62
		Std. Deviation	,506	,519	,480	,439	,506
	κορίτσι	N	10	10	10	10	10
		Mean	,70	,40	,40	,20	,60
		Std. Deviation	,483	,516	,516	,422	,516
	Total	N	23	23	23	23	23
		Mean	,65	,43	,57	,22	,61
		Std. Deviation	,487	,507	,507	,422	,499
Ομάδα ελέγχου	αγόρι	N	14	14	14	14	14
		Mean	,71	,36	,64	,43	,79
		Std. Deviation	,469	,497	,497	,514	,426
	κορίτσι	N	9	9	9	9	9
		Mean	,89	,78	,89	,11	,67
		Std. Deviation	,333	,441	,333	,333	,500
	Total	N	23	23	23	23	23
		Mean	,78	,52	,74	,30	,74
		Std. Deviation	,422	,511	,449	,470	,449

			<b>Report</b>				
Ομάδα παιδιών	φύλο		INDEX6	INDEX7	INDEX8	INDEX9	INDEX10
Πειραματική ομάδα	αγόρι	N	13	13	13	13	13
		Mean	,54	,31	,46	,62	,69
		Std. Deviation	,519	,480	,519	,506	,480
	κορίτσι	N	10	10	10	10	10
		Mean	,40	,20	,80	,70	,70
		Std. Deviation	,516	,422	,422	,483	,483
	Total	N	23	23	23	23	23
		Mean	,48	,26	,61	,65	,70



		Std. Deviation	,511	,449	,499	,487	,470
Ομάδα ελέγχου	αγόρι	N	14	14	14	14	14
		Mean	,57	,29	,50	,43	,79
		Std. Deviation	,514	,469	,519	,514	,426
	κορίτσι	N	9	9	9	9	9
		Mean	,56	,33	,67	,56	,67
		Std. Deviation	,527	,500	,500	,527	,500
Total		N	23	23	23	23	23
		Mean	,57	,30	,57	,48	,74
		Std. Deviation	,507	,470	,507	,511	,449

### Report

Ομάδα παιδιών	φύλο		INDEX11	INDEX12	INDEX13	INDEX14	INDEX15	
Πειραματική ομάδα	αγόρι	N	13	13	13	13	13	
		Mean	,62	,38	,69	,77	,38	
		Std. Deviation	,506	,506	,480	,439	,506	
	κορίτσι	N	10	10	10	10	10	
		Mean	,30	,30	,50	,40	,50	
		Std. Deviation	,483	,483	,527	,516	,527	
	Total		N	23	23	23	23	23
			Mean	,48	,35	,61	,61	,43
			Std. Deviation	,511	,487	,499	,499	,507
Ομάδα ελέγχου	αγόρι	N	14	14	14	14	14	
		Mean	,50	,29	,71	,57	,36	
		Std. Deviation	,519	,469	,469	,514	,497	
	κορίτσι	N	9	9	9	9	9	
		Mean	,67	,78	,67	,67	,56	
		Std. Deviation	,500	,441	,500	,500	,527	
	Total		N	23	23	23	23	23
			Mean	,57	,48	,70	,61	,43
			Std. Deviation	,507	,511	,470	,499	,507

### Report

Ομάδα παιδιών	φύλο		INDEX16	INDEX17	INDEX18	INDEX19	INDEX20
Πειραματική ομάδα	αγόρι	N	13	13	13	13	13
		Mean	,31	,31	,77	,00	,69
		Std. Deviation	,480	,480	,439	,000	,480

	κορίτσι	N	10	10	10	10	10
		Mean	,50	,50	,70	,20	,70
		Std. Deviation	,527	,527	,483	,422	,483
	Total	N	23	23	23	23	23
		Mean	,39	,39	,74	,09	,70
		Std. Deviation	,499	,499	,449	,288	,470
Ομάδα ελέγχου	αγόρι	N	14	14	14	14	14
		Mean	,64	,29	,57	,14	,64
		Std. Deviation	,497	,469	,514	,363	,497
	κορίτσι	N	9	9	9	9	9
		Mean	,56	,33	,56	,33	,67
		Std. Deviation	,527	,500	,527	,500	,500
	Total	N	23	23	23	23	23
		Mean	,61	,30	,57	,22	,65
		Std. Deviation	,499	,470	,507	,422	,487

### Report

Ομάδα παιδιών	φύλο		INDEX21	INDEX22	INDEX1af	INDEX2af
Πειραματική ομάδα	αγόρι	N	13	13	13	13
		Mean	,85	,31	,85	,77
		Std. Deviation	,376	,480	,376	,439
	κορίτσι	N	10	10	10	10
		Mean	,50	,20	,90	,70
		Std. Deviation	,527	,422	,316	,483
	Total	N	23	23	23	23
		Mean	,70	,26	,87	,74
		Std. Deviation	,470	,449	,344	,449
Ομάδα ελέγχου	αγόρι	N	14	14	14	14
		Mean	,50	,21	,36	,29
		Std. Deviation	,519	,426	,497	,469
	κορίτσι	N	9	9	9	9
		Mean	,67	,44	,78	,56
		Std. Deviation	,500	,527	,441	,527
	Total	N	23	23	23	23
		Mean	,57	,30	,52	,39
		Std. Deviation	,507	,470	,511	,499

Ομάδα παιδιών	φύλο		Report			
			INDEX3af	INDEX4af	INDEX5af	INDEX6af
Πειραματική ομάδα	αγόρι	N	13	13	13	13
		Mean	,92	,38	,92	,62
		Std. Deviation	,277	,506	,277	,506
	κορίτσι	N	10	10	10	10
		Mean	,90	,90	1,00	,70
		Std. Deviation	,316	,316	,000	,483
	Total	N	23	23	23	23
		Mean	,91	,61	,96	,65
		Std. Deviation	,288	,499	,209	,487
Ομάδα ελέγχου	αγόρι	N	14	14	14	14
		Mean	,50	,36	,50	,36
		Std. Deviation	,519	,497	,519	,497
	κορίτσι	N	9	9	9	9
		Mean	,67	,22	,78	,44
		Std. Deviation	,500	,441	,441	,527
	Total	N	23	23	23	23
		Mean	,57	,30	,61	,39
		Std. Deviation	,507	,470	,499	,499

Ομάδα παιδιών	φύλο		Report			
			INDEX7af	INDEX8af	INDEX9af	INDEX10af
Πειραματική ομάδα	αγόρι	N	13	13	13	13
		Mean	,85	,92	,69	,92
		Std. Deviation	,376	,277	,480	,277
	κορίτσι	N	10	10	10	10
		Mean	,60	1,00	1,00	,90
		Std. Deviation	,516	,000	,000	,316
	Total	N	23	23	23	23
		Mean	,74	,96	,83	,91
		Std. Deviation	,449	,209	,388	,288
Ομάδα ελέγχου	αγόρι	N	14	14	14	14
		Mean	,29	,57	,43	,71
		Std. Deviation	,469	,514	,514	,469
	κορίτσι	N	9	9	9	9
		Mean	,33	,33	,33	,33

	Std. Deviation	,500	,500	,500	,500
Total	N	23	23	23	23
	Mean	,30	,48	,39	,57
	Std. Deviation	,470	,511	,499	,507

		Report				
Ομάδα παιδιών	φύλο		INDEX11af	INDEX12af	INDEX13af	INDEX14af
Πειραματική ομάδα	αγόρι	N	13	13	13	13
		Mean	,77	,46	,92	1,00
		Std. Deviation	,439	,519	,277	,000
	κορίτσι	N	10	10	10	10
		Mean	,60	,70	,60	,60
		Std. Deviation	,516	,483	,516	,516
	Total	N	23	23	23	23
		Mean	,70	,57	,78	,83
		Std. Deviation	,470	,507	,422	,388
Ομάδα ελέγχου	αγόρι	N	14	14	14	14
		Mean	,36	,29	,29	,36
		Std. Deviation	,497	,469	,469	,497
	κορίτσι	N	9	9	9	9
		Mean	,33	,33	,44	,44
		Std. Deviation	,500	,500	,527	,527
	Total	N	23	23	23	23
		Mean	,35	,30	,35	,39
		Std. Deviation	,487	,470	,487	,499

		Report				
Ομάδα παιδιών	φύλο		INDEX15af	INDEX16af	INDEX17af	INDEX18af
Πειραματική ομάδα	αγόρι	N	13	13	13	13
		Mean	,77	,77	,62	,92
		Std. Deviation	,439	,439	,506	,277
	κορίτσι	N	10	10	10	10
		Mean	,70	,80	,90	,90
		Std. Deviation	,483	,422	,316	,316
	Total	N	23	23	23	23
		Mean	,74	,78	,74	,91
		Std. Deviation	,449	,422	,449	,288

Ομάδα ελέγχου	αγόρι	N	14	14	14	14
		Mean	,50	,43	,36	,43
		Std. Deviation	,519	,514	,497	,514
	κορίτσι	N	9	9	9	9
		Mean	,33	,33	,33	,56
		Std. Deviation	,500	,500	,500	,527
	Total	N	23	23	23	23
		Mean	,43	,39	,35	,48
		Std. Deviation	,507	,499	,487	,511

		Report				
Ομάδα παιδιών	φύλο	INDEX19af	INDEX20af	INDEX21af	INDEX22af	
Πειραματική ομάδα	αγόρι	N	13	13	13	13
		Mean	,46	,85	,92	,62
		Std. Deviation	,519	,376	,277	,506
	κορίτσι	N	10	10	10	10
		Mean	,80	,90	,90	,50
		Std. Deviation	,422	,316	,316	,527
	Total	N	23	23	23	23
		Mean	,61	,87	,91	,57
		Std. Deviation	,499	,344	,288	,507
Ομάδα ελέγχου	αγόρι	N	14	14	14	14
		Mean	,29	,21	,50	,21
		Std. Deviation	,469	,426	,519	,426
	κορίτσι	N	9	9	9	9
		Mean	,33	,67	,33	,22
		Std. Deviation	,500	,500	,500	,441
	Total	N	23	23	23	23
		Mean	,30	,39	,43	,22
		Std. Deviation	,470	,499	,507	,422

Συνολικά, τα ποσοστά ενσυναίσθησης ανά φύλο φαίνονται στον πίνακα 12. Παρατηρούμε ότι σύμφωνα με τις μετρήσεις που έγιναν, τα αγόρια εμφάνισαν υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης από τα κορίτσια. Αυτή η διαπίστωση καταγράφηκε

και για τις δύο ομάδες του δείγματος. Η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων κυμάνθηκε στο 13% για την πειραματική ομάδα και στο 21,8% για την ομάδα ελέγχου.

### Πίνακας 12

Ποσοστά ενσυναίσθησης ανά φύλο για ΠΟ και ΟΕ.

#### Φύλο

Ομάδα παιδιών			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πειραματική ομάδα	Valid	αγόρι	13	56,5	56,5	56,5
		κορίτσι	10	43,5	43,5	100,0
		Total	23	100,0	100,0	
Ομάδα ελέγχου	Valid	αγόρι	14	60,9	60,9	60,9
		κορίτσι	9	39,1	39,1	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

Μια ακόμη διαδικασία που ακολουθήσαμε στην ποσοτική ανάλυση της κλίμακας ήταν να απομονώσουμε τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που απευθύνονται απευθείας σε καθένα από τα δυο φύλα και κατόπιν να τις αναλύσουμε με βάση το φύλο των συμμετεχόντων. Ενδεικτικά, αναφέρουμε δύο φυλετικού περιεχομένου ερωτήσεις: «Όταν βλέπω ένα αγόρι να κλαίει, θέλω να κλάψω κι εγώ» (στοιχείο 4) και την αντίστοιχη για το άλλο φύλο «όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει, θέλω να κλάψω κι εγώ» (στοιχείο 19). Όπως διαπιστώνουμε στον πίνακα 13, τα ποσοστά των αυτοαναφορικών απαντήσεων μετά τις παρεμβάσεις είναι υψηλότερα συνολικά για τα αγόρια που «εκφράζουν ενσυναίσθηση προς τα αγόρια» απ' ό,τι για τα κορίτσια που «εκφράζουν ενσυναίσθηση προς τα αγόρια» αλλά και για τα αγόρια που «εκφράζουν ενσυναίσθηση προς τα κορίτσια» απ' ό,τι για τα κορίτσια που «εκφράζουν ενσυναίσθηση προς τα κορίτσια». Με άλλα λόγια, τόσο στην έκφραση προς το ίδιο φύλο όσο και διασταυρωτά τα αγόρια καταγράφουν υψηλότερες τιμές έκφρασης της δεξιότητας από ό,τι τα κορίτσια.

**Πίνακας 13**

Ποσοστά ενσυναίσθησης σε ερωτήσεις φύλου για ΠΟ και ΟΕ.

**Report<sup>a</sup> – Ερωτήσεις που εκφράζουν ενσυναίσθηση προς τα αγόρια**

Φύλο	INDEX1	INDEX5	INDEX8	INDEX19	INDEX1af	INDEX5af	INDEX8af	INDEX19af
αγόρι	53,3%	57,1%	42,9%	0,0%	55,0%	54,5%	54,5%	42,9%
κορίτσι	46,7%	42,9%	57,1%	100,0%	45,0%	45,5%	45,5%	57,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Report<sup>a</sup> – Ερωτήσεις που εκφράζουν ενσυναίσθηση προς τα κορίτσια**

Φύλο	INDEX4	INDEX11	INDEX13	INDEX14	INDEX4af	INDEX11af	INDEX13af	INDEX14af
αγόρι	60,0%	72,7%	64,3%	71,4%	35,7%	62,5%	66,7%	68,4%
κορίτσι	40,0%	27,3%	35,7%	28,6%	64,3%	37,5%	33,3%	31,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

% of Total Sum

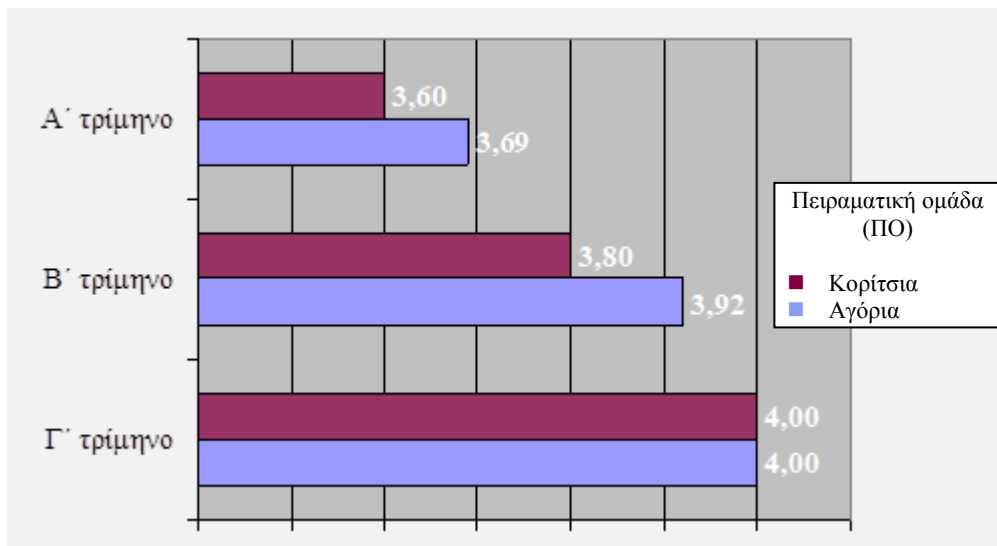
a. Ομάδα παιδιών = Πειραματική ομάδα

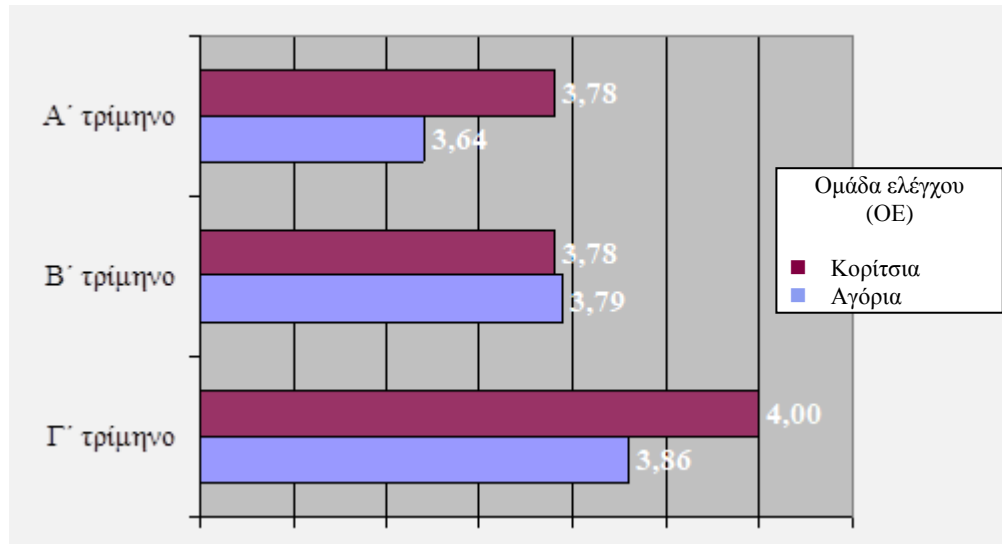
**3.1.2 Σχολικές επιδόσεις**

Το γράφημα 3 παρουσιάζει αναλυτικά το μέσο όρο βαθμολογίας των μαθητών για κάθε τρίμηνο, ξεχωριστά για αγόρια και κορίτσια. Έπειτα από τον υπολογισμό του μέσου όρου του κάθε μαθητή, όπως περιγράφηκε προηγουμένως στη Διαδικασία συλλογής δεδομένων (κεφ. 2.2.5), προέκυψε το παρακάτω γράφημα για την ΠΟ και την ΟΕ.

**Γράφημα 3**

Οι μέσοι όροι βαθμολογίας των τριών τριμήνων της ΠΟ και της ΟΕ.





### 3.2 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Τα εργαλεία του ποιοτικού σκέλους της έρευνας-δράσης ήταν οι καταγραφές που έγιναν από πλευράς μας, τόσο κατά τη διάρκεια των συναντήσεων όσο και κατόπιν αυτών σε οτιδήποτε κρίναμε σημαντικό σε σχέση με τη λεκτική και εξωλεκτική συμπεριφορά των μαθητών. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε και η συνέντευξη με εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, το οποίο εμπλέκεται με τους μαθητές της ΠΟ της έρευνας.

#### 3.2.1 Ο συμμετέχων παρατηρητής - Ημερολόγιο

Μέσα από την παρουσία μας και τις καταγραφές μας καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, μπορούμε να συνοψίσουμε στα ακόλουθα αξιολογικά σημεία. Θυμίζουμε πως η παρέμβασή μας κάθε φορά διαρκούσε 90 λεπτά για 16 συνολικά συναντήσεις. Για την καλύτερη κατανόηση των φράσεων των μαθητών χωρίζουμε με μπάρες ( | ) όταν αναφερόμαστε σε διαφορετικό μαθητή/τρια που μιλά. Η υποδοχή του εγχειρήματος έγινε με ενθουσιασμό από την πειραματική ομάδα και αρκετά παιδιά εκδήλωναν με χαμόγελα την ευχαρίστησή τους. Τα λίγα λόγια διδασκαλίας του τρόπου κίνησης και στησίματος της κούκλας διαδέχθηκε η ανυπομονησία. *Κύριε, γρήγορα, θα χτυπήσει κουδούνι!* | *Κύριε, να!* *Ελάτε να ξεκινήσουμε!* ακούστηκε από μαθητές, προκειμένου να ξεκινήσουν οι αναπαραστάσεις από τα ίδια. Ο πρώτος ελεύθερος αυτοσχεδιασμός αρκέστηκε μόνο σε



μερικές ξυλιές μεταξύ των φιγούρων, κραυγές και γενικά ιστορίες χωρίς κάποια νοηματική αλληλουχία γεγονότων ή κάποια προσπάθεια να εκφραστεί ένα συνολικό αποτέλεσμα ομάδας. Μόνο μια ομάδα δυο αγοριών δημιούργησε μια ιστορία κατά την οποία ένα άρρωστο σκυλί βρισκόταν στον κτηνίατρο και άλλη μια ομάδα, επίσης δυο αγοριών, αυτοσχεδίασε μια ιστορία για τη φίλια δυο ζώων, ενός αλόγου και ενός σκύλου, τα οποία παίζανε ποδόσφαιρο. Αντίστοιχα, από την πλευρά των θεατών η αντιμετώπιση των ιστοριών ήταν χλιαρή, σχολιάζοντας ενδιάμεσα στις ιστορίες, άλλοτε ψιθυριστά και άλλοτε δυνατώτερα, προκαλώντας ανησυχία στην ολομέλεια. Αρκετές φορές τα παιδιά μόνα τους φώναζαν *ησυχία* σε άλλα παιδιά, χωρίς ωστόσο να επιτυγχάνεται το φιλήσυχο κλίμα που χρειάζεται για τη διεξαγωγή κουκλοθεατρικών δράσεων. Εξυπακούεται πως συνειδητά επιτρέπαμε την ελεύθερη έκφραση των μαθητών, χωρίς να προσπαθούμε να επιβάλλουμε οποιαδήποτε είδους «τάξη». Κατά την εισαγωγική συνάντηση, μοιράσαμε χαρτάκια post-it στους μαθητές και ζητήσαμε να καταγράψουν τις σκέψεις τους σε σχέση με την αγαπημένη τους κούκλα. Μερικές από αυτές ήταν: *Μου αρέσει ο κυνηγός γιατί τους σκοτώνει όλους. | Πιο πολύ μου αρέσει το κουνελάκι γιατί είναι χαριτωμένο και γλυκό και γιατί γενικώς μου αρέσουν τα κουνελάκια. | Μου αρέσει η κούκλα κυνηγός γιατί νομίζω πως είναι η πιο αστεία και μου αρέσει γιατί φοράει πράσινα και εγώ είμαι Παναθηναϊκός. | Μου αρέσει ο σκύλος γιατί είναι κατοικίδιο ζώο και είναι φίλος του ανθρώπου και μπορεί να κάνει πολλά πράγματα. | Εμένα μου αρέσει πιο πολύ η αλεπού γιατί είναι χαριτωμένη. | Μου αρέσει ο σκύλος γιατί είναι καφέ. | Μου αρέσει η αλεπού επειδή τρώει πολύ. | Μου άρεσε το αγόρι. | Μου αρέσει το αλογάκι γιατί είναι γλυκούλι. | Μου αρέσει ο κυνηγός γιατί κυνηγάει ζώα (βλ. Παράρτημα).*

Από τις πρώτες κιάλας θεματικές ιστορίες που φέραμε στην ομάδα, άρχισε ο προβληματισμός και η σκέψη των παιδιών να ενεργοποιείται. Χαρακτηριστική είναι η ιστορία που φέραμε κατά την 1<sup>η</sup> συνάντηση με την «απομόνωση της αλεπούς». Στην αρχή, τα παιδιά διασκεδάζαν με τις ιστορίες που έφτιαχναν και κατά τον πρώτο αυτοσχεδιασμό (ζέσταμα) και μετά στο «πάρτι» (1α) και αρέσκονταν, μετά την αρχική οδηγία για το ξύλο μεταξύ των κουκλών της άσκησης ζεστάματος, να συνεχίζουν να ξυλοφορτώνουν η μια κούκλα την άλλη και στη δεύτερη ιστορία, χωρίς ωστόσο εκεί να έχει δοθεί τέτοια οδηγία. Στη συνέχεια όμως όταν ζητήσαμε να μιλήσουν εξ ονόματος

της αλεπούς (1β), ακολούθησε μια μικρή παύση. Ενώ μέχρι εκείνη τη στιγμή προσπαθούσαν μερικοί μάλιστα να υπερπηδήσουν τη σειρά άλλων παιχτών και να παίξουν πιο γρήγορα, στη φάση που αναζητούσαμε κουκλοπαίχτες για να μιλήσουν ως αλεπούδες επικράτησε σιωπή. Μόνο ένα αγόρι θέλησε να πλησιάσει και να πάρει πρώτος το λόγο: *Είμαι η αλεπού. Πού έχουν πάει όλοι; Ξέρω, ξέρω. Στο πάρτι. Εμένα γιατί δε με καλούν; Απαντά ακαριαία μια μαθήτρια-θεατής: Αφού τους δέρνεις! Γιατί να σε καλέσουν; Οι υπόλοιποι γελούν. Ο κουκλοπαίχτης αφήνει την κούκλα κάτω, βγαίνει από τη σκηνή και μιλά, όχι ως ρόλος πια, αλλά ως ο μαθητής στη συμμαθητριά του: Ρε, δεν είναι αστείο. Εσένα θα σου άρεσε να μην σε καλούσανε στο πάρτι τους; Επικρατεί ησυχία και σιγά σιγά τα παιδιά αναλαμβάνουν να μιλήσουν υποστηρικτικά από το ρόλο της αλεπούς. Χαρακτηριστικές φράσεις οι ακόλουθες: Γιατί δε με κάνει κανείς παρέα; | Θέλω φίλους. | Είμαι θλιμμένη και βαριέμαι μόνη μου. | Θα τους αγαπάω τους φίλους μου. Οι ομάδες συνθέτουν ευχάριστα γεγονότα στη συνέχεια των αυτοσχεδιασμών (1γ) και η αλεπού σύντομα έρχεται στο πάρτι. Τα παιδιά φαίνεται να αντιλαμβάνονται ήδη από την πρώτη αυτή περιπέτεια τη σκληρότητα της απομόνωσης και το τονίζουν κατά το σχολιασμό στο κλείσιμο της ημέρας: Δεν είναι ωραίο να μη σου λένε εσένα μόνο να μην έρθεις στο πάρτι.*

Στη διάρκεια της 2<sup>ης</sup> συνάντησης στις ιστορίες με τα κατοικίδια, οι ομάδες ξεκίνησαν με χιούμορ να περιγράφουν τη σχέση ανθρώπου-σκύλου (2α). *Έλα δω ρε κοπρίτη! Πάρε αυτό το μπισκότο και κάνε τούμπα! | Τι έπαθες ρε μούργο; Αυτές είναι μερικές από τις χαρακτηριστικότερες φράσεις του πρώτου αυτοσχεδιασμού. Στη συνέχεια, όταν ο σκύλος αρρωσταίνει, τα παιδιά στις ιστορίες τους ως αφεντικά έγιναν ακόμη πιο απαιτητικά από τους σκύλους τους, ειδικά αρκετά από τα κορίτσια. Ρε χαζό, τι έπαθες; Κοιμήθηκες; | Γιατί δεν κάνεις κουνάς την ουρά σου; | Θεε ξύλο για να ζυπνήσεις; Μια μαθήτρια διακόπτει τη δράση λέγοντας: Τα ζώα δεν κάνει να τα χτυπάμε, για να λάβει την απάντηση από άλλο συμμαθητή της: Άμα είναι δικό σου, μπορείς να το χτυπάς. Αποκαλυπτική ήταν η στιγμή που ο σκύλος μιλά (2γ) και εκφράζει ό,τι θέλει προς τον άνθρωπο. Έτσι και με ξαναχτυπήσεις θα σε δαγκώσω! | Θα φύγω από το σπίτι και δε θα έχεις φύλακα πια. | Μη με χτυπάς γιατί πονάω. | Θα ψάξω να βρω ένα αφεντικό να με αγαπάει, όχι όπως εσύ! Στο κλείσιμο, τα παιδιά μίλησαν για τα δικά τους κατοικίδια και*

παρατηρήθηκε πως οι περισσότεροι που έδρασαν με βία στους αυτοσχεδιασμούς απέναντι στους σκύλους, δε διέθεταν δικό τους κατοικίδιο. Προσπαθήσαμε να θέσουμε τα όρια της σχέσης μας με τα ζώα, μιλήσαμε για τις ελευθερίες τους, τις ανάγκες τους και τα δικαιώματά τους. Και σε αυτή τη συνάντηση, κάποιες φορές επικράτησε αναστάτωση, καθώς μαθητές σχολιάζανε αυτό που βλέπανε επί σκηνής, κατά τη διάρκεια των αναπαραστάσεων.

Στην επόμενη συνάντηση υπάρχει ενθουσιασμός από τα αγόρια μιας και θα ασχοληθούμε με την κούκλα-κυνηγό. Οι ιστορίες που αναπαριστάνονται (3α) είναι γεμάτες σκοτωμούς. *Έλα ρε, θα σε σκότωσα τώρα. | Εγώ είμαι ο κυνηγός, εγώ σκοτώνω μόνο. Φύγε!* Σε όλες τις ιστορίες της κατάστασης αυτής δεν καταφέρνει να σωθεί κανένα ζώο από τον αιμοβόρο κυνηγό. Στην επόμενη ιστορία (3β) όπου ο κυνηγός είναι μόνος του πια, σε μερικές ιστορίες αγοριών, κυρίως, φαίνεται ο κυνηγός να απολαμβάνει την υπεροχή του. *Είμαι ο κυνηγός! Είμαι ο καλύτερος! | Τους έφαγα όλους! | Αν υπάρχει κι άλλος λαγός κάπου, θα τον πιάσω και θα τον τουφεκίσω!* Τα κορίτσια φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι κάτι δεν πάει καλά. *Τι θα κυνηγήσω τώρα; | Τι θα φάω; | Πάω στο ψυγείο να δω αν έχει μείνει τίποτα να φάω.* Στις συνομιλίες των ζώων (3γ) τα παιδιά αντιλαμβάνονται πως ο κυνηγός δεν έπρεπε να σκοτώνει τα ζώα. Την ερώτηση του ερευνητή «κι αν δε μείνει κανένα ζώο πια στον πλανήτη, τι θα γίνει;» διαδέχθηκε η παρατεταμένη σιωπή. Ένα αγόρι απαντά: *Κόριε, να μην την ξαναφέρετε αυτή τη κούκλα-κυνηγό.* Η ομάδα συζητώντας κατά το κλείσιμο αντιλήφθηκε τη μοναδικότητα της σημασίας του κάθε ζώου χωρίς να χρειασθεί να ακυρωθεί στον απόλυτο βαθμό ο ρόλος του κυνηγού, με φράσεις όπως: *Όλα τα ζώα είναι απαραίτητα. | Ο κυνηγός δε χρειάζεται να κυνηγάει κάθε μέρα. | Όλοι θέλουμε να ζούμε και όχι να φοβόμαστε.*

Στην αναπαράσταση της ιστορίας του βασιλιά με την κόρη του (4α) στην επόμενη συνάντηση, οι μαθητές «ταυτίζονται» με την κόρη η οποία θέλει να βγει έξω από το σπίτι. Σε όλες τις αναπαραστάσεις η κόρη καταφέρνει και δραπετεύει, ζώντας την ελευθερία της. Το κομμάτι της ανησυχίας του βασιλιά μάλλον περνά απαρατήρητο, καθώς στις περισσότερες ιστορίες παρουσιάζεται αυταρχικός να διατάζει την κόρη *Σφουγγάρισε! | Φτιάξε μου ένα τοστ να φάω!* Ή σε άλλες αναπαραστάσεις εμφανίζεται κουρασμένος: *Εγώ τώρα θα πάω λίγο να κοιμηθώ γιατί κουράστηκα. | Πάω για ύπνο, αλλά*

*έχω κλειδώσει. Στο μονόλογο του βασιλιά (4β) οι μαθητές καταφέρνουν να απομονωθούν από το συναισθηματικό κόσμο της κόρης του και να αφοσιωθούν αποκλειστικά στον ίδιο. Η ανησυχία του βασιλιά τώρα αρχίζει να γίνεται μέρος και της δικής τους ανησυχίας: Γιατί αυτό το κορίτσι δεν καταλαβαίνει πως δεν πρέπει να γυρνάει έξω. | Είναι αργά και φοβάμαι. Το ίδιο αγόρι που είπε την τελευταία φράση, λέει ευθύς και το ακόλουθο: Κύριε, σαν την αδερφή μου στο σπίτι που τη ψάχνουμε μερικές φορές! Η ομάδα αντιλαμβάνεται σταδιακά τι σημαίνει να προσπαθείς να δεις τα πράγματα από την πλευρά του άλλου: Ο βασιλιάς ανησυχεί και η κόρη κάνει του κεφαλιού της! | Η κόρη θέλει να βγει έξω αλλά κι ο βασιλιάς θέλει να μη βγει, οπότε πρέπει να βρουν λύση.*

Στην 5<sup>η</sup> συνάντηση τα παιδιά βρίσκουν ευφάνταστες αφορμές για τις οποίες το άλογο κλαίει (5α): *Μου λέρωσε η χαιτή! | Δεν έχω τι να φορέσω σήμερα που έχω γενέθλια! | Μου χάλασε η σέλα και πρέπει να την πάω στο μάστορα!* Το ενδιαφέρον είναι ο τρόπος που προσεγγίζεται ο δεύτερος ρόλος σε αυτή την αναπαράσταση, για τον οποίο εμείς δώσαμε την οδηγία ότι «θέλουμε να πλησιάσουμε το άλογο να μάθουμε τι συμβαίνει». Οι περισσότεροι δεύτεροι ρόλοι δεν αρκούνται απλώς στην πληροφόρηση από το άλογο, αλλά φαίνεται να κατανοούν τη στενοχώρια του και ψάχνουν έναν τρόπο να το βοηθήσουν: *Μην κλαις καλό μου αλογάκι. | Θα σε βοηθήσω εγώ! | Ποιος σε πείραξε; Οι λύσεις που δίνονται είναι όλες χαρούμενης έκβασης και το άλογο χαίρεται πολύ. Αυτό το συναίσθημα γίνεται αντιληπτό και στην επόμενη κατάσταση (5β) όπου το άλογο μας ευχαριστεί όλους που το βοηθήσαμε να βρει λύσεις και να μην κλαίει πια: Τώρα είμαι πολύ ευτυχισμένο! | Θέλω να σας πω ότι σας αγαπώ όλους! | Επιτέλους, τώρα έχω τους φίλους μου εδώ!* Έχει ενδιαφέρον πως και η σωματική στάση των παιδιών που παρακολουθούσαν το δρώμενο αυτό είχε αλλάξει: τα σώματα δεν ήταν καμπουριαστά, το βλέμμα ήταν έντονο, καρφωμένο στις αναπαραστάσεις και τα χαμόγελα ήταν διαπεραστικά. Καταγράφεται επίσης μια ευχάριστη στιγμή όπου ένα αγόρι στρέφει το βλέμμα του προς τα πίσω, βλέπει ένα συμμαθητή του, ανταλλάσσουν ένα χαμόγελο μεταξύ τους κι επιστρέφουν στην παρακολούθηση της σκέψης του αλόγου (5β).

Στην ιστορία του πλούσιου και του φτωχού (6α) οι αναπαραστάσεις είναι μάλλον ανάμεικτες ως προς την έκβαση. Αρκετά παιδιά επιλέγουν να δεχτεί ο πλούσιος το φτωχό μέσα στο σπίτι: *Να! Πάρε αυτή την ηλεκτρική κουβέρτα. | Πέρασε μέσα. Κάνει κρύο έξω. |*

*Τι θα ήθελες να φας; Ομελέτα; Σε άλλες αναπαραστάσεις ο πλούσιος που έχει ήδη δεχθεί στο σπίτι του το φτωχό, τον διώχνει στο τέλος της ιστορίας με διάφορες αφορμές: Τι κάνεις εκεί; Φοράς τα φορέματά μου; Έξω! | Φύγε έξω, τώρα! | Αν δε θέλεις να είσαι ο υπηρέτης μου, να πας να βρεις άλλη δουλειά! Στην επόμενη κατάσταση (6β) που η φτωχή κούκλα προσεγγίζει την πλούσια για να της δώσει ένα δώρο άνευ χρηματικής αξίας και να την ευχαριστήσει, αρχικά σηκώνονται μόνο οι μαθητές που κατά την προηγούμενη αναπαράσταση καλοδέχθηκαν τη φτωχή κούκλα μέσα στο πλούσιο σπίτι. Δεν έχω να σου δώσω χρήματα, αλλά μπορώ να σου δώσω αυτό το φρούτο που έκοψα από το δέντρο. | Μπορώ αν θέλεις να πάρω το παιδί μου και να έρθουμε να μείνουμε όλοι μαζί στο σπίτι σου | Σου έφερα ένα σκυλάκι που βρήκα στο δρόμο. Αυτές είναι μερικές από τις προτάσεις-δώρα της φτωχής κούκλας. «Ποιος άλλος θέλει να σηκωθεί να μας παρουσιάσει ένα ακόμη δώρο που έφερε η κούκλα σε αυτό το πλούσιο σπίτι;» ρωτά ο ερευνητής για να λάβει την απάντηση από μαθήτρια: *Μα, κύριε, εμείς δεν μπορούμε γιατί της φερθήκαμε άσχημα. Τη διώξαμε από το σπίτι!* Απαντά τότε άλλος μαθητής *Εμ, είδες; Ενώ αν την είχατε βοηθήσει, τώρα θα σας έφερνε και δώρο!* Αυτός ο διάλογος στάθηκε αφορμή να μιλήσουμε με παραδείγματα για τους συνανθρώπους μας που δεν έχουν φαγητό και να κατανοήσουμε τον τρόπο που σκέπτονται και αισθάνονται αυτοί οι άνθρωποι.*

Στην επόμενη συνάντηση που προσεγγίσαμε το θέμα της αναπηρίας οι μαθητές φάνηκαν από την αρχή διαθέσιμοι για προβληματισμό. Ίσως επειδή η κούκλα που δεν μπορούσε να περπατήσει, τους έφερε στο νου δικές τους εμπειρίες που θέλησαν να μοιραστούν: μικροτραυματισμοί, ατυχήματα που τους κράτησαν στο κρεβάτι για μερικές εβδομάδες, ατυχήματα που χρειάζονταν κατόπιν βοηθητικά στηρίγματα για να περπατήσουν. Απ' την αρχή εντόπισαν όλες τις δυσκολίες που υπάρχουν στην ακινησία και έφεραν παραδείγματα ανθρώπων με αναπηρίες αλλά και ισχυρή θέληση, όπως εκείνων που συμμετέχουν στους παραολυμπιακούς αγώνες. Η άσκηση της συνάντησης των φίλων (7α) λειτούργησε υποστηρικτικά για όλες τις ομάδες και προσπάθησαν να διασκεδάσουν όλοι μαζί παρέα οι χαρακτήρες, έστω κι αν μια κούκλα είχε πρόβλημα μετακίνησης. Τα όνειρα της κούκλας (7β) που ήθελε να περπατήσει ήταν διάφορα: *Θέλω να γίνω χορεύτρια! | Θέλω να μπορώ να πετάω! | Θα μεταφέρω το καρότσι μου σαν*

*καβούκι χελώνας!* Οι ιστορίες αυτές έδωσαν αφορμή να μιλήσουμε για τα άτομα με κινητικά προβλήματα και τα παιδιά πολύ εύκολα μπήκαν στη θέση αυτών των ανθρώπων: *Όπως όταν είχα σπάσει το πόδι μου και το είχα στο γύψο και δε μπορούσα να κουνηθώ. Έτσι αισθάνονται και αυτοί οι άνθρωποι, αλλά για πολύ περισσότερο χρόνο, όχι για δυο μήνες μόνο.*

Όσον αφορά το θέμα της απομόνωσης του παιδιού κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, οι μαθητές παρουσίασαν διάφορες αφορμές για να μην παίζουν οι κούκλες μεταξύ τους (8α και 8β). Τα αγόρια έμεναν μόνα τους με δικαιολογίες τύπου: *Χτύπησα το πόδι μου και δεν μπορώ να παίζω ποδόσφαιρο. | Βαριέμαι να παίζω. | Παίζω κρυφά με το τάμπλετ μου.* Τα κορίτσια απ' την άλλη έλεγαν: *Δε θέλω να παίζω γιατί με πονάει η κοιλιά μου. | Έχω πάρει τηλέφωνο να φύγω. | Διαβάζω λίγο γιατί μετά έχουμε τεστ.* Οι συμπαίκτες των ιστοριών παρέσυραν μερικούς στο παιχνίδι, αλλά αρκετοί παρέμειναν πιστοί σε αυτό που βρήκαν αρχικά ως δικαιολογία. Ενδιαφέρον είχε η συνάντηση των μοναχικών παιδιών (8γ) όπου έγιναν διάλογοι πιο αποκαλυπτικοί. *Δε με πονάει η κοιλιά μου, ψέματα έλεγα στα παιδιά. Δε με παίζει κανείς.* Ή σε άλλη ιστορία *Να σου πω κάτι. Κι εσύ μόνη σου είσαι. Θες να παίζουμε παρέα;* Οι ιστορίες αυτές που δημιούργησαν τα παιδιά έδωσαν την καλύτερη αφορμή για να μιλήσουν τα ίδια για το παιχνίδι τους, τις παρέες τους, τα μοναχικά άτομα. Τα παιδιά συμφώνησαν στο πόσο άσχημο είναι να βρίσκεται κάποιος μόνος του και ότι τελικά αυτή η στάση στο διάλειμμα συνήθως δεν είναι επιλογή. Συμφώνησαν όλα τα παιδιά πως δε θα αφήσουν από εδώ κι έπειτα κανένα παιδί να τριγυρίζει μόνο του στο διάλειμμα και πως θα παίζουν με όλους ανεξαιρέτως. Ενδιαφέρον επίσης είχε πως έγιναν διασταυρωτές αναπαραστάσεις φύλου στις ιστορίες χωρίς να υπάρχει από καμία πλευρά διάθεση κοροϊδίας ή υποβάθμισης του άλλου φύλου.

Στην 9<sup>η</sup> συνάντηση εισαγάγαμε την ομάδα στο θέμα της βαθμοθηρίας με τις αναπαραστάσεις (9α) να αποκαλύπτουν στο δάσκαλο ότι η μια κούκλα της ιστορίας αντέγραψε και γι' αυτό άδικα βαθμολογήθηκε με «Α». Ο δάσκαλος στις περισσότερες αναπαραστάσεις τιμωρούσε αυστηρά την κούκλα αυτή, η οποία απομονωνόταν από την ομάδα: *Θα γράφεις εκατό φορές ότι δε θα αντιγράψεις ξανά. | Αύριο θέλω να έρθουν οι γονείς σου στο σχολείο να μιλήσουμε.* Σε μια αναπαράσταση ο δάσκαλος συγχώρεσε τη μαθήτριά επειδή εκείνη ζήτησε «συγγνώμη» ενώ σε άλλη παρουσίαση το αποκαλύπτει η

ίδια η κούκλα πρώτη στην τάξη, προτού προλάβουν να το μαρτυρήσουν οι άλλοι ρόλοι. Στους μονολόγους της μαθήτριας (9β) αντιλαμβάνονται τα παιδιά σε πόσο άσχημη ψυχολογική κατάσταση είναι ο ρόλος και ότι αυτό που τη στενοχωρεί περισσότερο τη μαθήτρια-κούκλα είναι που έχει χάσει τους φίλους της. *Δε με ενδιαφέρουν οι βαθμοί αρκεί να ξαναγυρίσουν πίσω οι φίλοι μου* αναφέρει ένα αγόρι χαρακτηριστικά. Στην ολομέλεια συζητήθηκε η απομόνωση των μαθητών, μια κατάσταση η οποία όλα τα παιδιά συμφώνησαν ότι δεν είναι σωστό να συμβαίνει και ότι είναι πολύ άσχημο για αυτόν που τη ζει. Τα παιδιά έφεραν παραδείγματα που φανερώνουν τις προθέσεις τους να βοηθήσουν τους άλλους, σε διάφορες στιγμές της καθημερινής ζωής μέσα στο σχολείο: *Εγώ μια φορά είχα δει μια συμμαθήτριά μου που έκλαιγε και της είπα να μη στεναχωριέται. | Εγώ αν δω κάποιον να είναι μόνος του θα πάω να του κάνω παρέα, όπως θα ήθελα να κάνει κι εκείνος αν έβλεπε εμένα να μην έχω παρέα.*

Στην επόμενη συνάντηση τα παιδιά φτιάχνουν ιστορίες σε σχέση με την ευθύνη ενός σκύλου μέσα στο σπίτι. Οι ιστορίες (10α) ανάλογα με το αυτοσχεδιαστικό κλείσιμο που προτείνει η κάθε ομάδα, είναι μοιρασμένες σε δύο κατηγορίες: στην πρώτη, η πριγκίπισσα θέλει για να τα γενέθλιά της ένα σκυλάκι και τελικά το αποκτά, ενώ στη δεύτερη παρουσιάζεται περισσότερο προβληματισμένη σε σχέση με αυτό που της αναφέρει ο βασιλιάς περί ευθύνης του ζώου. Στην επόμενη κατάσταση (10β) οι αναπαραστάσεις καταλήγουν σε δυο δρόμους: ο πρώτος παρουσιάζει την πριγκίπισσα να παίζει με το σκύλο αλλά και τους φίλους της, ενώ στο δεύτερο η πριγκίπισσα αποφασίζει να μην κρατήσει το σκύλο αν οι φίλοι της πιστεύουν ότι θα τους εγκαταλείψει. Η φίλια και η κατανόηση της σχέση μας με τους άλλους απασχόλησε την ομάδα κατά το κλείσιμο: *Οι φίλοι μου είναι εδώ στο σχολείο. | Τα απογεύματα ερχόμαστε και παίζουμε στο σχολείο με τους φίλους μου. | Προσπαθώ να μην τους στενοχωρώ και κάποιες φορές που τσακωνόμαστε, τα ξαναβρίσκουμε και λέμε «συγγνώμη» | Όταν κάνω πάρτι, καλώ όλα τα παιδιά της τάξης μου. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται με όσα διαμείβονται μεταξύ τους πως οι φίλοι είναι πολύ σημαντικό εφόδιο για τη ζωή τους και ότι θα πρέπει να προσπαθούμε να σκεφτόμαστε με το δικό τους τρόπο, γιατί κάτι καλό θέλουν να μας πουν. Να τους ακούμε!*

Την επόμενη φορά που συναντηθήκαμε παρουσιάσαμε το λαγό επί σκηνής και ξεκίνησε η αναπαράσταση με την προσπάθεια να κοροϊδέσουμε τα μεγάλα αυτιά του (11α). Σημειώνουμε πως κάποια παιδιά δεν ήθελαν να πάρουν μέρος σε αυτό το πρώτο μέρος της άσκησης. Στο μονόλογο του λαγού (11β) έχει ενδιαφέρον το ότι μίλησαν πρώτοι εκείνοι οι μαθητές που παρέμειναν σιωπηλοί κατά το πρώτο μέρος της άσκησης περιγράφοντας το πόσο άσχημα αισθάνεται τώρα ο λαγός για όλα αυτά που άκουσε και ρωτώντας το κοινό αν θα τους *άρεσε κι εκείνους να τους κοροϊδεύουν με τον ίδιο τρόπο*; Στη συνέχεια πήραν το λόγο και τα παιδιά που έπαιξαν κατά το πρώτο μέρος αναφέροντας πως είναι άσχημο στα αλήθεια να ακούς όλα αυτά τα λόγια. Μια μαθήτρια ακούγοντας αυτά τα σχόλια, πετάγεται, απευθυνόμενη στους συμμετέχοντες της πρώτης άσκησης, λέγοντας: *Μπράβο! Τώρα όμως που το κάνατε είναι αργά*. Η ιστορία οδηγείται μόνη της στο να ξαναφορέσουν τους ρόλους τους τα παιδιά (11γ) και να μιλήσουν στο λαγό: *Συγγνώμη! | Ήμουν χαζός! | Θέλεις να παίξουμε; | Αυτά που είπα πριν δεν τα εννοούσα. Θες να ξαναγίνουμε φίλοι*; Αυτά είναι μερικά σχόλια που έγιναν. Ενδιαφέρον είχε η αναπαράσταση ενός αγοριού που το μόνο που έκανε ήταν να πλησιάσει με τη φορεμένη στο χέρι του κούκλα του αλόγου και να χαϊδέψει τα αυτιά του λαγού. Οι θεατές παρακολουθούσαν σιωπηλοί το θέαμα με βλέμμα ικανοποίησης και ευχαρίστησης, χωρίς κανείς να έχει την ανάγκη η ιστορία αυτή να υπογραμμισθεί και με λόγο. Η κοροϊδία στο διάλειμμα είναι ένα ευαίσθητο θέμα για τους μαθητές. Προσπαθήσαμε να μπούμε στη θέση του άλλου και να δούμε πώς σκέφτεται και πώς νιώθει: *Αυτό που μας κάνουν και δε μας αρέσει, δεν πρέπει κι εμείς να το κάνουμε στους άλλους. | Ο άλλος κάποιες φορές στεναχωριέται και εμείς δεν το καταλαβαίνουμε*. Τα παιδιά μίλησαν για περιστατικά της καθημερινότητά τους που άλλοτε υπήρξαν θύτες κι άλλοτε θύματα κοροϊδίας και περιπαίγματος.

Στη 12<sup>η</sup> συνάντηση τέθηκε το θέμα της ευθύνης αλλά και της διαχείρισης συγκρούσεων (12α). Το κορίτσι και ο πατέρας τσακώνονται, παρουσία φίλης στο σπίτι, για την απαγόρευση χρήσης του υπολογιστή λόγω του ότι ο σκύλος δεν πειθαρχεί, ευθύνη την οποία φέρει εξολοκλήρου η κόρη. Χαρακτηριστικό στις περισσότερες ιστορίες που επινοούνται είναι πως η κούκλα-φίλη δεν προλαβαίνει να πάρει το λόγο στο δρώμενο, αλλά ο ρόλος της επισκιάζεται από τις άλλες δυο εκρηκτικές παρουσίες. Μια



ομάδα παρουσιάζει τη φίλη να στεναχωριέται πολύ και να αποχωρεί από την ιστορία, με τον πατέρα να τη φέρνει πίσω ζητώντας της *συγγνώμη*. Τα παιδιά συνειδητοποιούν όταν μιλούν εκ μέρους της φίλης (12β) ότι βρέθηκε σε άσχημη θέση και ότι δε θα έπρεπε να βρίσκεται μπροστά όση ώρα εξελισσόταν ο διάλογος πατέρα-κόρης: *Δε μου άρεσε που ο πατέρας μιλούσε απότομα στη φίλη μου, με στενοχώρησε λιγάκι. | Η φίλη μου σήμερα έκλαιγε γιατί ο μπαμπάς της δε μας άφησε να παίζουμε παρέα και όλο αυτό με νευρίασε.* Στη συνέχεια, ο διάλογος (12γ) φανερώνει μια κατανομή ευθυνών και προς τις δύο διευθύνσεις: ο σκύλος θα κρατηθεί αλλά *θα τον φροντίζουμε και οι δυο*. Αυτή η λύση δόθηκε αφότου καθεμιά πλευρά εξέθεσε την κατάσταση από τη δική της οπτική με την άλλη πλευρά να δείχνει κατανόηση σε ό,τι εκφράζεται: *Έχεις δίκιο μπαμπά ότι ο σκύλος δεν είναι ένα παιχνίδι. | Κόρη μου, καταλαβαίνω ότι θες να αγοράσεις σκύλο, αλλά δε γίνεται αυτό.* Συμπληρώνουμε πως αυτή η συνάντηση ήταν η πρώτη που δε διακόπηκε καθόλου η ροή των δράσεων και οι μαθητές-θεατές παρακολουθούσαν απρόσκοπτα τις δράσεις, συγκεντρωμένοι στις εξελίξεις της κάθε σκηνής, χωρίς να συνομιλούν μεταξύ τους ή να διακόπτουν τη δράση. Από εδώ και στο εξής, οι συναντήσεις μας γίνονταν κάτω από αυτή τη θεατρική ατμόσφαιρα, όπου οι μαθητές παρακολουθούσαν με ζωηρό ενδιαφέρον και συμμετείχαν εξίσου στις κουκλοθεατρικές ιστορίες.

Στην επόμενη συνάντηση περιγράφεται η σύγκρουση γονέων-αγοριού (13α), όπου ο γιος προσπαθεί να πείσει τους γονείς του να βγει βόλτα. Οι μαθητές επιχειρηματολογούν υπέρ της μιας ή της άλλης πλευράς. Στην άσκηση αυτή τα παιδιά παρουσιάζουν λύσεις συμβιβαστικές: *Να βγούμε όλοι μαζί, σαν οικογένεια αγαπημένη | Θα βγεις βόλτα αλλά θα γυρίσεις την ώρα που θα σου πούμε γιατί ανησυχούμε.* Ο γιος στις αναπαραστάσεις το δέχεται, καταλαβαίνει πως κι εκείνοι ως γονείς ανησυχούν και θέλουν το καλό του. Το τιμωρημένο αγόρι (13β) παρουσιάζεται κλεισμένο στο δωμάτιό του. Οι μαθητές πολύ εύκολα έρχονται στη θέση του: *Είμαι θλιμμένος γιατί δε γίνεται αυτό που θέλω! | Πω, πω, αυτοί οι γονείς! Συνέχεια κάνουν πως τα ξέρουν όλα!* Στο ρόλο των γονέων (13γ) αναλύονται οι φόβοι τους σχετικά με το παιδί: *Αν βγει έξω, μπορεί να το χτυπήσουν! | Αν πάει βόλτα και δε γυρίσει την ώρα που του είπαμε, πού θα το βρούμε μετά;* Οι ιστορίες κλείνουν με την ξαφνική είσοδος ενός μυστηριώδους προσώπου (13δ) που δίνει τη λύση. Είναι ένας φίλος του αγοριού που ήρθε να τον πάρει με το αυτοκίνητο

να πάνε κρυφά βόλτα, ή είναι το αγαπημένο του άλογο που άκουγε ό,τι συνέβη και υποσχέθηκε να πάνε μαζί μια βόλτα και να επιστρέψουν γρήγορα για να μην ανησυχήσουν οι γονείς. Μια ομάδα θυμόταν ακόμη την αναπαράσταση της 4<sup>ης</sup> συνάντησης με τη φυλακισμένη κόρη του βασιλιά και έφερε στην ιστορία την πρωταγωνίστρια που ανέφερε στο αγόρι: *Μην ανησυχείς! Σε καταλαβαίνω! Τα ίδια περνάω κι εγώ στο παλάτι με τον πατέρα μου. Μπορούμε να πάμε μια βόλτα μαζί αν θες. Κι εγώ νωρίς πρέπει να γυρίσω γιατί θα με ψάχνει ο πατέρας μου.* Οι δράσεις κλείνουν με τις σκέψεις της ομάδας γύρω από τις οπτικές των διαφόρων ρόλων, τόσο στο κουκλοθέατρο όσο και στη ζωή μας: *Θα ήθελα να είχα ένα άλογο κι εγώ και να έρχεται όταν το φωνάζω! | Είναι ωραίο να λέμε αυτό που σκεφτόμαστε γιατί έτσι καταλαβαίνουμε καλύτερα αυτό που νιώθουμε.*

Στην επόμενη προγραμματισμένη μας συνάντηση έχουμε μια σκηνή δικαστηρίου (14α), στην οποία ο κυνηγός κατηγορείται από το βασιλιά ότι του έκλεψε τα χρήματα και η αλεπού-αστυνομικός έχει αναλάβει την ανάκριση. Οι περισσότερες ιστορίες καταλήγουν στο ότι ο κυνηγός θα πρέπει να πάει στη φυλακή. Στην επόμενη σκηνή (14β) οι γείτονες μιλούν για το περιστατικό: *Έπρεπε να πάει στη φυλακή! | Αυτό είναι το σωστό. Να φυλακιστεί. | Έκλεψε τα χρήματα του βασιλιά, οπότε η αλεπού τον πήγε στη φυλακή. | Να δώσει τα χρήματα πίσω, άμα θέλει να βγει από τη φυλακή! | Φέρτε πίσω τα κλεμμένα!* Αυτές είναι μερικές από τις φράσεις που ακούστηκαν. Η ανατροπή ωστόσο έρχεται στην επόμενη ιστορία (14γ) όπου αποκαλύπτουμε πως ο κυνηγός δεν έκλεψε τα χρήματα, αλλά τα είχε ξεχάσει ο βασιλιάς κάπου αλλού. Στο μονόλογο του ρόλου του κατηγορούμενου κυνηγού, πρώτα μίλησαν όσοι μαθητές είχαν ζωντανέψει τον ομώνυμο χαρακτήρα: *Σας το 'λεγα! Δεν το έκανα εγώ. Γιατί δε με πιστεύετε; | Να, ορίστε, μόνος του τα ξέχασε ο αφηρημένος!* Στη συνέχεια, όλοι οι μαθητές μίλησαν εξ ονόματος του κυνηγού, με χαρακτηριστικές φράσεις τις: *Τσάμπα με κατηγορήσατε. | Δε σας έχω φίλους!* Η αλεπού-αστυνομικός βρέθηκε σε πολύ δύσκολη θέση: *Ίσως έπρεπε να τον πιστέψω τον κυνηγό, αλλά δεν ήμουν σίγουρη. | Τώρα θα στείλω στη φυλακή το βασιλιά!* Κάποια άλλη μαθήτρια προτείνει: *Βιάστηκα να αποφασίσω τη φυλάκιση του κυνηγού. Τώρα όμως που ζητάει να βάλω στη φυλακή το βασιλιά; Τι να κάνω; Τι να κάνω αλήθεια, παιδιά;* Απευθύνθηκε στους θεατές για να λάβει την απάντηση από μαθητή: *Μπες στη θέση του! Εσύ θα ήθελες να ήσουν φυλακισμένη;*

Στην προτελευταία μας συνάντηση η ιστορία του λαγού που τον φοβερίζουν (15α) ήταν επίσης χαρακτηριστική. Οι εκφράσεις του προσώπου των παιδιών που παρακολουθούν είναι ανήσυχες για την εξέλιξη της ιστορίας. Κάποιοι μαθητές δεν επιθυμούν να λάβουν μέρος στο τρόμαγμα του λαγού, γεγονός που γίνεται απόλυτα σεβαστό. Ο μονόλογος του λαγού (15β) είναι χαρακτηριστικός: *Γιατί μου συμπεριφέρεστε έτσι; | Εγώ παγιδεύτηκα στο δάσος και αντί να με βοηθήσετε, με τρομάζετε; | Θα τα πω όλα στους γονείς σας! | Ανησυχεί και η δική μου λαγουδο-οικογένεια. | Φοβάμαι! Θέλω να γυρίσω σπίτι μου.* Στην έκπληξη της επιστροφής στο σπίτι (15γ) το κορίτσι που δεν ήθελε να συμμετάσχει συναντά: την αλεπού που είναι φίλη με το λαγό και της προτείνει να πάνε ξανά μαζί στο δάσος και να σώσουνε το λαγό, ενώ σε άλλη ιστορία το κορίτσι συναντά τον ίδιο το λαγό που έχει δραπετεύσει μόνος του και τη συγχωρεί για όλη αυτή τη συμπεριφορά και προτείνει να γίνουνε φίλοι. Τα παιδιά στο κλείσιμο αναγνωρίζουν τις οπτικές των άλλων, είτε πρόκειται για ανθρώπους είτε για ζώα: *Ο καημένος ο λαγός, τι κρίμα όλα αυτά που του έκαναν. | Δε θα ήθελα με τίποτα να ήμουνα αυτός ο λαγός! | Γιατί το κορίτσι έκανε όλα αυτά αφού δεν ήθελε; | Θα μπορούσε να πει «δε θέλω» και να μην κάνει παρέα με αυτά τα κορίτσια. Εγώ αυτό θα έκανα πάντως.*

Στην τελευταία συνάντηση με τις κούκλες, οι μαθητές δε θέλουν να τις αποχωριστούν και στενοχωριούνται που εκείνες θα μας αποχαιρετίσουν. Όταν τα παιδιά μίλησαν ως κούκλες για τους μαθητές του προγράμματος (16α) εξέφρασαν ανάμεικτα συναισθήματα: *Λυπάμαι που πρέπει να φύγουμε, αλλά νομίζω πως περάσαμε πολύ ωραία μαζί σας! | Εγώ χαίρομαι που δε θα σας ξαναδώ γιατί κατάλαβα πως είστε πανέξυπνα παιδιά και τα μάθατε όλα! | Εγώ σας χαιρετώ και πέρασα ωραία με όλα τα χεράκια που με ζωντάνεψαν! | Εγώ χάρηκα γιατί έβαλα πολλούς στη φυλακή, αλλά και γιατί έβγαλα πολλούς απ' τη φυλακή!* Στο δεύτερο μέρος (16β) ξαναζωντάνεψαν οι ιστορίες με το σκύλο που αρρώστησε (2β) αλλά έγινε καλά και συνέχισαν το παιχνίδι, με τη μαθήτριά που αντέγραψε (9α) αλλά ο δάσκαλος δεν τη μάλωσε γιατί εκείνη πρώτη ζήτησε συγνώμη και του χάρισε μια ζωγραφιά, με τον κυνηγό (3β) που ωστόσο δεν κυνηγά ζώα, αλλά όλοι μαζί ζουν σε μια καλύβα μοιράζοντας μεταξύ τους τις δουλειές του σπιτιού, με το φτωχό και τον πλούσιο (6α), που μοιράζονται τα πράγματα του πλούσιου και παίζουν παιχνίδια

*μπροστά στο τζάκι, ξανά η ιστορία με το φτωχό και τον πλούσιο (6α), που έχουν τώρα πια αγοράσει ένα σκυλάκι και το φροντίζουν μαζί.*

Στην άσκηση με τις κούκλες στο κέντρο τα παιδιά θυμήθηκαν διάφορα μικρά περιστατικά, αλλά πιο ολοκληρωμένα αναφέρθηκαν σε δυο κυρίως ιστορίες. Ήταν αυτές σε σχέση με τα μοναχικά παιδιά στο διάλειμμα (κατάσταση 8) και με την κοροϊδία του λαγού (κατάσταση 15). Όσον αφορά τις κούκλες υπήρξε η ταύτιση του κυνηγού με το κυνήγι των ζώων μέχρι την εξαφάνισή τους, του βασιλιά με την απαγόρευση της εξόδου της κόρης, του σκύλου με το παιχνίδι με την πριγκίπισσα, του αλόγου με τη διοργάνωση του πάρτι-έκπληξη για τα γενέθλιά του, του αγοριού και του κοριτσιού με τη μοναξιά στο διάλειμμα, της αλεπούς με το ρόλο της ανακρίτριας, του λαγού με την κοροϊδία για τα αυτιά του, της πριγκίπισσας με την αναπάντεχη συνάντησή της με το τιμωρημένο αγόρι.

Στο κλείσιμο των συμμετεχόντων σε σχέση με τις κούκλες ο καθένας ήταν ελεύθερος να εκφράσει ό,τι ήθελε προς αυτές τις φιγούρες που τόσες μέρες ήταν μαζί μας και μας κρατούσαν συντροφιά. Τα περισσότερα παιδιά δε θέλησαν να ξεχωρίσουν καμία φιγούρα και μίλησαν για *μια πολύ ωραία παρέα | μια ομάδα από κούκλες που μάθαμε πολλά | μια αστεία ομάδα από κούκλες που γελάσαμε πολύ | χορτάσαμε τσακωμούς | γελάσαμε και με πράγματα που δε θα 'πρεπε να γελάμε | μάθαμε να βλέπουμε αυτό που σκέφτεται ο άλλος | μάθαμε να παίζουμε καλύτερα*. Ένα αγόρι πήρε το λόγο και παίρνοντας στο χέρι την αλεπού είπε: *Να προσέχετε τι λέτε και τι κάνετε, αλλιώς εγώ η αλεπού θα σας βρω και θα σας τιμωρήσω!* Ένα κορίτσι πήρε στο χέρι το σκύλο και είπε: *Αυτός είναι ο πιο πιστός φίλος του ανθρώπου! Να τον αγαπάμε και να του το δείχνουμε ότι τον αγαπάμε!*

Εκτός από τα συμβάντα κατά τη διάρκεια των προγραμματισμένων δράσεων, σημαντικό είναι να καταγραφεί και ο τρόπος συνεργασίας των παιδιών στις τυχαίες συναντήσεις ζευγαριών, τριάδων ή τετράδων. Κατά τις πρώτες συναντήσεις υπήρχαν έντονα διασπαστικές στιγμές στη ροή του προγράμματος. Σταδιακά, εξομαλύνθηκαν όλες αυτές οι αναταραχές και τα παιδιά συγκεντρώνονταν πιο εύκολα σε αυτό που είχαν να κάνουν. Επίσης, από την 4<sup>η</sup> συνάντηση και μετά, ως θεατές αυτοβελτιώθηκαν ως προς τον τρόπο παρακολούθησης των δράσεων. Η προσοχή τους ήταν στραμμένη σε όλο αυτό που συνέβαινε επί σκηνής και συμμετείχαν με τις αντιδράσεις τους: χαμόγελο,

μικροκινήσεις, βλέμματα. Οι ομάδες ψιθυριστά συνεννοούνταν, όταν επρόκειτο για προετοιμασία ιστορίας, ενώ ταυτόχρονα περίμεναν υπομονετικά τη σειρά τους για την παρουσίαση του δρώμενου της ομάδας τους. Κατά το κλείσιμο/αναστοχασμό της κάθε συνάντησης τα παιδιά μόνα τους ήταν σε θέση να αξιολογήσουν όσα συνέβησαν και να εστιάσουν στο πιο σημαντικό για εκείνα. Οι σκέψεις και οι προτάσεις τους φανέρωναν βαθιά κατανόηση της κάθε κατάστασης προς αναπαράσταση και αναζητούσαν λύσεις τόσο κατά τη διάρκεια της εξέλιξης των θεατρικών ιστοριών όσο και κατά το κλείσιμο των εργασιών ημέρας.

Η χρήση της γαντόκουκλας βοήθησε σημαντικά στην ανάληψη και υπόδυση ρόλων, καθώς τα παιδιά με ευκολία χρησιμοποίησαν τις κούκλες και δημιούργησαν ιστορίες. Η κίνηση της κούκλας ήταν φυσική εκ μέρους των παιδιών, ζωνρή σε σημεία που χρειαζόταν, οδηγώντας στην ταύτισή της με τους θεατές. Μέσα από τις ιστορίες εκφράστηκε μια πληθώρα συναισθημάτων από τη χαρά μέχρι το θυμό και από τη λύπη μέχρι τον ενθουσιασμό. Επίσης, τα παιδιά εκμεταλλεύτηκαν στο έπακρο τις δυνατότητες αναπαράστασης. Με τη χρήση ζώων στις ιστορίες δημιούργησαν με άνεση και πρωτοτυπία αυτοσχεδιασμούς αποκλειστικά με τη συμμετοχή ζωόμορφων φιγούρων ή την εμπλοκή σε διαλόγους μεταξύ ζωόμορφων και ανθρωπόμορφων κουκλών.

Τέλος, σε αυτό το ημερολόγιο παρατήρησης συμπληρώνουμε πως σε κάθε επόμενη συνάντηση, θυμίζαμε συνοπτικά το τι συνέβη την περασμένη φορά, ενημερώνοντας για τα πιο σημαντικά σημεία τα άτομα που τυχόν απουσίαζαν. Επίσης, σημειώνουμε πως οι πρώτες ασκήσεις προθέρμανσης δεν καταγράφηκαν εδώ αναλυτικά αλλά συνοψίζουμε στο ότι ο στόχος τους ήταν να αποφορτίσουν την ατμόσφαιρα, σκορπώντας πολλά γέλια στην αίθουσα. Τα παιδιά γνώριζαν ήδη μετά τις πρώτες συναντήσεις πως θα ξεκινήσουμε με κάτι πάρα πολύ αστείο και το περίμεναν πώς και πώς. Σημειώνουμε μόνο το χαρακτηριστικότερο ίσως σχόλιο που ακούστηκε από μαθητή στην άσκηση προθέρμανσης, κατά την οποία όποιος ήθελε φορούσε μια κούκλα στο χέρι και έλεγε ό,τι ήθελε στους θεατές με τη φωνή και το συναίσθημα της κούκλας (13<sup>η</sup> συνάντηση). Γεμάτος ενθουσιασμό με την κούκλα του αγοριού στο χέρι ο μαθητής λέει απευθυνόμενος προς τους θεατές: *Καλημέρα, παιδιά! Σήμερα είμαι πολύ χαρούμενος γιατί σας ξαναβρίσκω και θα παίζουμε! Έχουμε γίνει σαν οικογένεια!*

Ως κλείσιμο όλων των συναντήσεων και μετά από προτροπή των μαθητών/τριών πραγματοποιήσαμε μια εκδήλωση στο χώρο του σχολείου κατά την οποία οι συμμετέχοντες της ΠΟ θέλησαν να παρουσιάσουν με τις κούκλες της παρέμβασης μικρές θεατρικές σκηνές σε κείμενα που είχαν γράψει οι ίδιοι, με αφορμή όλες εκείνες τις ιστορίες που αυτοσχεδίασαν. Η υλοποίηση του αιτήματος των μαθητών συμφωνούσε και με την πρόταση που υποστήριξε η Buckley (2015: 70) σχετικά με το όφελος της παρακολούθησης των κουκλοθεατρικών δρώμενων από μαθητές άλλων τάξεων του σχολείου. Η παράσταση δόθηκε τον Ιούνιο του 2017, σε πρωινό ωράριο για τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς από τις άλλες τάξεις και σε απογευματινή ώρα για τους γονείς και κηδεμόνες. Η όλη προετοιμασία των δράσεων για την ενσυναίσθηση δηλώθηκε και εγκρίθηκε ως πολιτιστικό πρόγραμμα στη Διεύθυνση Α΄βάθμιας Εκπαίδευσης Γ΄ Αθήνας, η οποία μας χορήγησε και τη σχετική βεβαίωση (βλ. Παράρτημα).

### 3.2.2 Συνεντεύξεις

Έπειτα από την επεξεργασία του διαθέσιμου ηχογραφημένου υλικού παρουσιάζουμε με τη μορφή έκθεσης τις σκέψεις των εκπαιδευτικών που ζητήσαμε τη γνώμη τους σε σχέση με τα συγκεκριμένα θέματα της έρευνας. Οι εστιασμένες συνεντεύξεις δόθηκαν τόσο από τη δασκάλα της τάξης όσο και από άλλους εκπαιδευτικούς που δίδαξαν στην ΠΟ της Δ΄ τάξης κατά το τρέχον έτος της έρευνας. Υπενθυμίζουμε την επιθυμία που έγινε σεβαστή, αυτή της ανώνυμης παρουσίασης των περιγραφών των εκπαιδευτικών στο παρόν γραπτό.

Ζητήσαμε αρχικά από τη δασκάλα της τάξης να μας περιγράψει τη γενική εικόνα του τμήματος, εστιάζοντας στο χρονικό διάστημα από το Νοέμβριο μέχρι και το Μάρτιο, όσο δηλαδή διήρκησε η δική μας παρέμβαση. Η δασκάλα περιέγραψε την τάξη ως μια ατμόσφαιρα όπου μέχρι τα Χριστούγεννα επικρατούσε μια αναστάτωση μεταξύ των μαθητών. Συχνά διέκοπτε το μάθημα, επιβάλλοντας την ησυχία, ενώ άλλες φορές απλώς σταματούσε και κοιτούσε επίμονα τα άτομα που διέκοπταν τη διδασκαλία με το να σχολιάσουν κάτι ή να γελάσουν. Σταδιακά, αυτή η συχνότητα αυτής της συμπεριφοράς άρχισε να μειώνεται. Τα παιδιά από το Φεβρουάριο και μετά άρχισαν να εργάζονται με

έναν τελείως διαφορετικό τρόπο μέσα στην τάξη. Έμοιαζαν πιο συγκροτημένα και δε διέκοπταν τη διδασκαλία αν δε συνέβαινε κάτι σημαντικό. Τηρούσαν μόνα τους τη σειρά όταν σήκωναν το χέρι για να πουν μάθημα, δε διέκοπταν τους συμμαθητές τους για να πουν αυτό που εκείνα ήθελαν και συμμετείχαν ομαδικά σε ό,τι γινόταν εντός της τάξεως. Για παράδειγμα, ένα αστείο περιστατικό ήταν ξαφνικά αστείο για όλη την τάξη. Αντίστοιχα, μια αυστηρή επίπληξη της δασκάλας προς ένα μαθητή, φαινόταν στα πρόσωπα των παιδιών σα να γινόταν η παρατήρηση προς καθέναν προσωπικά. Έμοιαζε να απορροφούσε όλη η τάξη μαζί, ως σύνολο, την αντίδραση σε κάθε ερέθισμα που δινόταν. Σε σχέση με τη μεταξύ τους επικοινωνία, η δασκάλα της τάξης μάς τόνισε πως οι μαθητές κατά την έναρξη του σχολικού έτους δυσκολεύονταν να συνεργασθούν μεταξύ τους, ένα πρόβλημα που κουβαλούσαν ήδη από την προηγούμενη σχολική χρονιά. Από τον Φεβρουάριο και μετά παρατήρησε μια πιο βοηθητική συμπεριφορά των παιδιών μεταξύ τους. Δανείζονταν πιο εύκολα ο ένας από τον άλλο γραφική ύλη που τυχόν κάποιος ξεχνούσε να φέρει από το σπίτι, μια άσκηση στα μαθηματικά που δεν μπορούσε κάποιος μαθητής να τη λύσει, κάποιος άλλος, ίσως ο διπλανός του, ψιθυριστά του έλεγε πώς να οδηγηθεί στο αποτέλεσμα, χωρίς να του δίνει έτοιμη τη λύση και γενικά αναπτύχθηκε η αίσθηση της φροντίδας και της έγνοιας του άλλου. Μια διαπίστωση επίσης είναι ότι περιορίστηκαν οι προστριβές μεταξύ τους, αγόρια με κορίτσια. Η τάξη ξεκίνησε με έντονες αψιμαχίες και χωρίστηκαν σχεδόν σε δύο παρατάξεις: αγόρια και κορίτσια. Συμφωνήθηκε ανακωχή πριν τα Χριστούγεννα και οι πρώτοι μήνες του έτους 2017 κυλούσαν σχετικά ήρεμα, τουλάχιστον ανώδυνα. Η κατάσταση αυτή βελτιώθηκε σημαντικά από το Φεβρουάριο και μετά. Τα παιδιά άρχισαν να ξαναπαίζουν όλα μαζί ή σε μικρότερες ομάδες στο προαύλιο χωρίς να έχουν τέτοιου είδους διαφορές να λύσουν. Κάποια αγόρια θα παίζουν ποδόσφαιρο στο διάλειμμα, κάποια κορίτσια θα καθίσουν στο πεζούλι να μιλήσουν μεταξύ τους και να φάνε κάτι, αλλά σε καμία περίπτωση δεν αντιμετωπίστηκε ξανά αυτό το φαινόμενο της αρχής του σχολικού έτους που δίχασε την τάξη. Στα θρανία συνήθως το σκεπτικό της δασκάλας είναι να τοποθετεί ένα αγόρι κι ένα κορίτσι μαζί. Την τρέχουσα χρονιά, μετά από τις έντονες καταστάσεις του Σεπτεμβρίου, αυτό φαινόταν ακατόρθωτο. Από το Μάρτη και μετά, άλλαξε και αυτή η κατάσταση με τα παιδιά όχι μόνο να κάθονται στο ίδιο θρανίο

αγόρι με κορίτσι, αλλά να τα πηγαίνουν και πολύ καλά μεταξύ τους. Επίσης, ελαττώθηκε σημαντικά ο αριθμός επισκέψεων των μαθητών στο γραφείο κατά τα διαλείμματα, σε σχέση με το χρονικό διάστημα πριν το κλείσιμο για τις γιορτές των Χριστουγέννων. Αυτό το γεγονός η δασκάλα το αποδίδει στο ότι τα παιδιά διαχειρίζονται καλύτερα πλέον μόνα τους τα θέματα που τους απασχολούν και δε χρειάζονται την επίβλεψη ή τη γνωμοδότηση τρίτων. Κατανοούν καλύτερα το διαφορετικό τρόπο σκέψης, ανιχνεύοντας την ύπαρξη της ενσυναίσθησης. Φυσικά, όλο αυτό το κλίμα, καταλήγει η δασκάλα της τάξης, επηρέασε και τη δική της ψυχολογία και τη γενική εικόνα της τάξης με αντίκτυπο τους καλύτερους βαθμούς που αποδίδονταν σε κάθε επόμενο τρίμηνο.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκε και ο γυμναστής της τάξης, ο οποίος έκανε λόγο για μεταστροφή του κλίματος της συνολικής ομάδας μαθητών προς το γονιμότερο, κατά το χρονικό διάστημα της δικής μας παρέμβασης. Στα παιχνίδια της γυμναστικής συμβαίνουν οι περισσότεροι τσακωμοί και συγκρούσεις και φυσικά αυτή η Δ΄ τάξη δεν αποτελούσε εξαίρεση. Αντίθετα απ' ό,τι ίσως αναμενόταν, τα κορίτσια κυρίως ήταν μπροστάρηδες σε ομηρικούς τσακωμούς που συχνά κατέληγαν σε κλάματα, φωνές, αποχωρήσεις από τα παιχνίδια. Ο ανταγωνισμός τους ήταν έντονος και γρήγορα επεκτάθηκε στις σχέσεις με τα αγόρια, διεκδικώντας η κάθε πλευρά τη νίκη σε κάθε παιχνίδι προκειμένου να την καταχωρίσουν σε ένα συνολικό σκορ αντιπαράθεσης αγοριών-κοριτσιών. Επιχειρήθηκε εκ μέρους του γυμναστή με πολλούς τρόπους η μεταστροφή του κλίματος, αλλά αυτό στάθηκε αδύνατο. Ακόμη και οι αναβολές παιχνιδιών ή οι παραδειγματικές τιμωρίες δε φάνηκαν να βοηθούν στην πορεία για ένα πιο ειρηνικό κλίμα. Με την έλευση του 2017 διαπιστώνει ο γυμναστής την παραπάνω μεταστροφή που περιγράφει. Τα παιδιά ήταν πιο συγκεντρωμένα στα παιχνίδια, άκουγαν προσεκτικότερα από το προηγούμενο διάστημα τις οδηγίες και τους κανόνες αυτών. Άλλωστε, ένας λόγος συχνής διαφωνίας ήταν το ότι δεν είχαν αντιληφθεί σωστά όλους τους κανόνες με αποτέλεσμα να θέτουν τον εαυτό τους εκτός παιχνιδιού λόγω αφηρημάδας ή επειδή κάποιος τους μιλούσε την ώρα της εξήγησης των κανόνων. Κάποια στιγμή τότε είναι που το σκορ των φύλων σταμάτησε να καταμετρά πόντους και τα παιδιά ξανάγιναν τάξη ή πιο σωστά ομάδα. Οι προστριβές και οι συγκρούσεις



μειώθηκαν, οι μικροπαρεξηγήσεις λύνονταν πριν καν γίνουν μεγάλες και όποια εμπόδια υπήρχαν στην επικοινωνία των μαθητών κάμφθηκαν γρήγορα και ανεπιστρεπτί.

Τη συνολική εκτίμηση της τάξης μάς περιέγραψε και η εικαστικός του τμήματος, εικόνα που δε διαφοροποιείται από τις παραπάνω περιγραφές. Οι μαθητές στην αρχή της χρονιάς δεν μπορούσαν να συνεργασθούν όσον αφορά πιο ομαδικές εργασίες. Ήθελαν να παράγουν τα δημιουργήματα της ημέρας είτε μόνοι τους είτε σε αποκλειστική συνεργασία με τους πολύ κοντινούς τους φίλους. Επίσης, έργα διαφόρων μαθητών συχνά γίνονταν αφορμή για περιπαιχτικά σχόλια, τα οποία συνεχίζονταν και κατά την ώρα του διαλείμματος. Υπήρχε μέχρι περίπου την περίοδο των Χριστουγέννων ένα κλίμα έντονου ανταγωνισμού, παροτρύνοντας την εικαστικό να τους βαθμολογεί σε καθεμιά δημιουργία ώστε να κρατούν ένα συνολικό σκορ αγοριών εναντίον κοριτσιών. Επίσης, υπήρχαν μέρες που τα παιδιά έψαχναν τρόπο την ώρα του μαθήματος να σχολιάσουν αρνητικά τις προσπάθειες των άλλων μαθητών. Από το νέο έτος σταδιακά άρχισε να εκτονώνεται αυτό το κλίμα και να αναπτύσσεται μια άμιλλα μεταξύ τους. Έπαψαν οι σχολιασμοί στα έργα άλλων, έπεσαν οι τόνοι κριτικής του άλλου και το μάθημα πήρε άλλη διάσταση. Τα παιδιά μπορούσαν να συνεργασθούν μεταξύ τους, να προτείνουν πράγματα, να βρουν λύσεις και ωραίες ιδέες.

Μια ακόμη σημαντική κατάθεση έχουμε από τη δασκάλα της μουσικής, η οποία ενώ στην αρχή της χρονιάς αισθανόταν απογοητευμένη από τη συμπεριφορά της τάξης, καταλήγει προς το τέλος της χρονιάς να δημιουργεί τη χορωδία από αυτή την ομάδα παιδιών. Κάνει λόγο για άλλη εικόνα πριν τις γιορτές των Χριστουγέννων και για άλλη κάπου περίπου μετά το Φλεβάρη. Τα παιδιά εκφράζονται πολύ εύκολα μέσω του τραγουδιού. Ωστόσο, αυτή η τάξη είχε καταφέρει να δημιουργήσει εσωτερικά ένα *ταμπού*: ότι δηλαδή το να τραγουδάμε την ώρα της μουσικής είναι ανόητο. Σε αρκετά τραγούδια κατά τη διάρκεια του μαθήματος η μουσικός αντιλαμβανόταν πως τα παιδιά αντάλλασσαν συνωμοτικές ματιές μεταξύ τους, χωρισμένα σε μικρές ομάδες, υπονομεύοντας και κοροϊδεύοντας ίσως άλλα παιδιά. Αυτή η κατάσταση έγινε τόσο φορτική λίγο πριν τις γιορτές των Χριστουγέννων που το μάθημα γινόταν με μεγάλη δυσκολία. Από το νέο έτος σταδιακά αυτή η κατάσταση άρχισε να εκτονώνεται. Οι μαθητές μόνοι τους απελευθερώθηκαν από αυτό το ταμπού, την κατάσταση ουσιαστικά

που τα κρατούσε στάσιμα στο μάθημα. Έδειξαν ζήλο στο να μάθουν νέα τραγούδια και μάλιστα τα τραγουδούσαν ακόμη και στα διαλείμματα, ειδικά όταν ενημερώθηκαν πως θα αποτελέσουν μέλη της χορωδίας του σχολείου. Σύμφωνα με τη δασκάλα μουσικής όλη αυτή μεταστροφή ήταν για εκείνη μια αναπάντεχη αλλαγή.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η εκτίμηση δύο ακόμη συναδέλφων εκπαιδευτικών όσον αφορά τον τρόπο διαχείρισης του χρόνου της ΠΟ κατά τα διαλείμματα εντός του σχολικού ωραρίου. Οι δυο δασκάλες μάζ μίλησαν σχετικά με τον τρόπο που τα παιδιά εκμεταλλεύονταν το χρονικό διάστημα των διαλειμμάτων τους, με αφορμή την εμπειρία τους όταν εκείνες εκτελούσαν την προγραμματισμένη εφημερία τους στον προαύλιο χώρο του σχολείου, μια φορά την εβδομάδα. Και οι δυο εξέφρασαν την ίδια ακριβώς σκέψη: η αρχή της σχολικής χρονιάς βρήκε την τάξη αυτή αποδιοργανωμένη, κατάσταση η οποία μεταφέρθηκε και στο χώρο της αυλής. Τα παιδιά δεν κατάφερναν να ολοκληρώσουν όποιο ομαδικό παιχνίδι ξεκινούσαν γιατί αμέσως άρχιζαν οι ζαβολιές και η παραβατικότητα των κανόνων. Οι συχνοί τσακωμοί της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών ήταν καθημερινότητα για τους εφημερεύοντες δασκάλους, ενώ πολλά περιστατικά κατέληγαν στην «ετυμηγορία της διεύθυνσης». Η κατάληξη συνήθως ήταν να σταματήσουν τα παιδιά να παίζουν το συγκεκριμένο παιχνίδι που άρχιζαν, να αλλάξουν παρέες και να το συνεχίσουν ή να βρουν κάτι άλλο να κάνουν με λιγότερα άτομα. Κάθε νέα προσπάθεια αποκατάστασης των σχέσεων ήταν καταδικασμένη να αποτύχει. Από το Φεβρουάριο και μετά, τα παιδιά αυτά βελτίωσαν την κοινωνική τους συμπεριφορά, παραμέρισαν τις προσωπικές τους επιθυμίες και τις εριστικές συμπεριφορές και ανταποκρίθηκαν σε ένα κάλεσμα για παιχνίδι χωρίς αντιπαλότητες. Αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας ήταν η διατήρηση ή και σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ τους, η συνεργασία με καλή διάθεση και το γενικότερο ευχάριστο κλίμα που επικρατούσε κατά τα διαλείμματα.

Συγκεντρωτικά, ως μια συνολική αποτίμηση μπορούμε να μιλήσουμε για την πειραματική μας ομάδα ως μια τάξη δυο εποχών. Κατά την πρώτη, η οποία χρονικά υφίσταται μέχρι τα Χριστούγεννα, τα παιδιά της τάξης φαίνεται να λειτουργούν μέσα σε ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο, χωρισμένα σε μικρές ομάδες ή να ενεργούν υπό την ομπρέλα του φύλου, αγόρια ενάντια στα κορίτσια. Αρκετά από τα μαθήματα του διδακτικού έτους

λειτουργούν ως αφορμή για σχολιασμούς, κοροϊδίες υπό τη γενική πίεση για οποιαδήποτε είδους επιβεβαίωση ατομική ή ομαδική όσον αφορά το φύλο. Το κλίμα συνεργασίας δεν ευδοκιμεί και διάφορες απόπειρες αλλαγής της κατάστασης εντός της τάξεως φαίνεται να αποτυγχάνουν. Μετά τις γιορτές των Χριστουγέννων και από το Φλεβάρη πιο έντονα καταγράφεται μια είδους μεταστροφή του κλίματος. Χωρίς να μπορεί να γίνει πιο συγκεκριμένη χρονικά, αποδίδεται περίπου αυτή την περίοδο και ευρύτερα από τον ερχομό του 2017. Τα παιδιά εγκαταλείπουν προηγούμενες συμπεριφορές, ανασυγκροτούνται, συνεργάζονται και αλληλοβοηθούνται σε καθημερινά πράγματα, λειτουργούν υποστηρικτικά και ενθαρρυντικά, δημιουργώντας μια νέα πραγματικότητα. Σε αυτή τη νέα κατάσταση, μαθητές και εκπαιδευτικό προσωπικό λειτουργούν πολύ πιο αρμονικά, τόσο στις αίθουσες διδασκαλίας όσο και στον προαύλιο χώρο, κερδίζοντας οι μεν την εύνοια των δε. Κλείνουμε αυτόν το συμπερασματικό κύκλο με τις πέντε δημοφιλέστερες λέξεις των συνεντεύξεων που πραγματοποιήσαμε, οι οποίες ήταν: κλίμα, αλλαγή, κατάσταση, μεταστροφή και συνεργασία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 | Συμπεράσματα

### 4.1 Συζήτηση

Από το Νοέμβριο του 2016 ως το Μάρτιο του 2017 υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα-δράση σε Δημοτικό σχολείο του Περιστερίου, σε 46 μαθητές της Δ΄ τάξης ηλικίας 9-10 ετών, επιδιώκοντας να εκτιμήσουμε αν οι κουλθοεατρικές τεχνικές που θα χρησιμοποιούσαμε, θα οδηγούσαν στην αύξηση των ποσοστών ενσυναίσθησης των μικρών μαθητών. Η επεξεργασία των ποσοτικών και ποιοτικών μέσων συλλογής υλικού (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και καταγραφές παρατήρησης) καταλήγει σε μια σειρά ευρημάτων, κάποια από τα οποία επιβεβαιώνουν τις αρχικές υποθέσεις μας και τις σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί, ενώ κάποια άλλα εκπλήσσουν ίσως με την εκτίμηση που δίνουν τόσο ως προς τις υποθέσεις μας όσο και ως προς τις σχετικές έρευνες που έχουν εκπονηθεί. Το κύριο διερευνητικό μας ερώτημα, αν δηλαδή τα επίπεδα ενσυναίσθησης βελτιώνονται έπειτα από την παρέμβαση που πραγματοποιείται με τη χρήση κουλθοεατρικών τεχνικών, απαντάται μέσα και από τα ποσοτικά και από τα ποιοτικά δεδομένα. Οι τιμές του δείκτη Cronbach του ερωτηματολογίου της Bryant (1982) που χρησιμοποιήσαμε εκτιμώνται ως αρκετά υψηλές όσον αφορά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και στη δική μας έρευνα. Η τιμή για την ΠΟ ήταν  $\alpha = ,863$  και για την ΟΕ  $\alpha = ,907$  (βλ. Πίνακα 1). Ακόμη και κατά το διαχωρισμό των 22 ερωτήσεων σε τρεις υποομάδες, σύμφωνα με τον προτεινόμενο δομικό χωρισμό των Lasa Aristu et al. (2008) οι τιμές παρέμειναν σε υψηλά επίπεδα:  $\alpha = ,726$  για τα 9 στοιχεία *Κατανόησης συναισθημάτων*,  $\alpha = ,804$  για τα 7 στοιχεία *Συναισθημάτων θλίψης* και  $\alpha = ,730$  για τα 7 στοιχεία των *Δακρυϊκών αντιδράσεων* (βλ. Πίνακα 2). Επίσης, σύμφωνα με τις σχετικές μετρήσεις ακόμη και στην ενδεχόμενη αφαίρεση οποιουδήποτε στοιχείου του ερωτηματολογίου δε φάνηκε να επηρεάζεται η γενική εικόνα του δείκτη (βλ. Πίνακες 4-6).

Επιπλέον, οι δύο ομάδες δείγματος της έρευνας, η ΠΟ και η ΟΕ, ξεκίνησαν από τα ίδια περίπου επίπεδα ενσυναίσθησης, όπως έδειξε το Mann-Whitney test που εφαρμόσαμε (Πίνακες 8-9). Και οι δύο ομάδες διαπιστώθηκε πως κυμαίνονταν πριν τις 16 συναντήσεις που πραγματοποιήσαμε στα ίδια περίπου ποσοστά, χωρίς αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ τους. Σε κάποια από τα ερωτήματα προηγούνταν η πειραματική ομάδα

ενώ σε άλλα η ομάδα ελέγχου. Μετά την εφαρμογή των κουκλοθεατρικών δράσεων και την εκ νέου συμπλήρωση του ερωτηματολογίου τα ποσοστά ενσυναίσθησης για την πειραματική ομάδα αυξήθηκαν σε όλα ανεξαιρέτως τα στοιχεία του ερωτηματολογίου. Μάλιστα σε δύο ερωτήματα, συγκεκριμένα στα στοιχεία 6 και 12, η στατιστική διαφορά που διαπιστώνεται είναι σημαντική. Πρόκειται για δυο ερωτήματα στα οποία πριν την παρέμβαση προηγούνταν η ΟΕ ενώ μετά την παρέμβαση η ΠΟ αύξησε σημαντικά τα ποσοστά της και προηγήθηκε, την ίδια στιγμή που η ΟΕ υποχώρησε από τις τιμές που σημείωσε κατά την πρώτη μέτρηση. Επιπλέον, εφαρμόσαμε το Wilcoxon Signed Ranks test (Πίνακας 10) προκειμένου να μετρήσουμε το ίδιο δείγμα σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές λόγω μη κανονικής κατανομής. Παρατηρούμε πως οι απαντήσεις που δόθηκαν στο δεύτερο ερωτηματολόγιο ήταν παραπλήσιες με αυτές που δόθηκαν στο πρώτο, τόσο για την ΠΟ όσο και για την ΟΕ. Ειδικότερα, όποια διαφοροποίηση καταγράφηκε για την ΠΟ ήταν μόνο από το αρνητικό προς το θετικό ποσοστό της ενσυναίσθησης, ενώ για την ΟΕ οι μικροαλλαγές που εντοπίζονται συμβαίνουν και προς τη θετική και προς την αρνητική μέτρηση της ενσυναίσθησης.

Με βάση όλα τα παραπάνω στοιχεία του ερωτηματολογίου της Bryant φαίνεται πως τα ποσοστά ενσυναίσθησης αυξήθηκαν σημαντικά για την πειραματική μας ομάδα, έπειτα από τις παρεμβάσεις μας με τις τεχνικές κουκλοθεάτρου. Η αρχική μας υπόθεση λοιπόν όσον αφορά το κύριο διερευνητικό μας ερώτημα φαίνεται να ακολουθεί και να επιβεβαιώνει τη βιβλιογραφία και τις έρευνες που κάνουν λόγο για την αύξηση μέσω χρήσης κουκλοθεάτρου των ποσοστών ενσυναίσθησης των παιδιών (Buckley, 2015: 70· Lancaster, 2015· Shapiro et al., 2013: 35· Featherstone, 2011: 74· Munzer, 2011· Henderson, 2011: 102· Dukes, & Smith, 2009: 90· Gelineau, 2004: 131). Επιπλέον στοιχεία για την ολόπλευρη ανάλυση του κύριου διερευνητικού μας ερωτήματος συλλέγουμε και από τα ποιοτικά μέσα έρευνας που θέσαμε σε εφαρμογή. Το παιχνίδι ρόλων που χρησιμοποιήσαμε στις παρεμβάσεις μας αποτελεί μια προσέγγιση που αναπτύσσει την ενσυναίσθηση του παιδιού (Randour, Krinsk, & Wolf, 2002: 37), αφού ο μαθητής κατανοεί το πώς μπορεί να νιώθει κάποιος άλλος (Gallo-Lopez, 2005: 147). Ακόμη, οι αντιδράσεις των θεατών που καταγράφηκαν στο ημερολόγιο του ερευνητή, όπως τα βλέμματα, τα γέλια και οι στάσεις σώματος κατά τη διάρκεια αναπαραστάσεων,

εντάσσονται στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της κιναισθητικής ενσυναίσθησης (Moore, & Yamamoto, 1988). Επιπρόσθετα, τα ποσοστά ενσυναίσθησης αυξάνονται αν δεχτούμε πως η αίσθηση ότι σε κάποιον άλλον έχουν φερθεί άδικα αποτελεί μια μορφή της δεξιότητας που ερευνούμε (Frith, 2007: 2). Θυμίζουμε πως συμπεριλάβαμε δράσεις που ανιχνεύουν την αίσθηση δικαιοσύνης των χαρακτήρων, με τα παιδιά να ανταποκρίνονται στο κάλεσμα αυτό διερευνώντας τις οπτικές των ρόλων που νιώθουν ότι αδικούνται. Κάτι ακόμη αξιοσημείωτο που διαπιστώνεται μέσα από τις παρατηρήσεις του ερευνητή αλλά και από τις συνεντεύξεις είναι πως οι μαθητές τηρούσαν τη σειρά τους όσον αφορά τον τρόπο εξέτασης του κάθε μαθήματος και δε διέκοπταν τους άλλους για να πουν κάτι που ήθελαν εκείνοι, δείγματα της προκοινωνικής τους συμπεριφοράς και άμεσα σχετιζόμενα με την ενσυναίσθηση (Rheingold, & Hay, 1980). Η έρευνα αυτή που πραγματοποιήσαμε συγκαταλέγεται στο σύνολο των ερευνών που χρησιμοποίησαν τεχνικές κουκλοθεάτρου με μαθητές προκειμένου να τους ευαισθητοποιήσουν και να αυξήσουν τα ποσοστά ενσυναίσθησής τους (Dunst, 2012: 451-457· Schrandt, Townsend, & Poulson, 2009: 17-32). Οι μαθητές, όπως φάνηκε και μέσα από το ημερολόγιο παρατήρησης, σταδιακά άρχισαν να προβληματίζονται όλο και περισσότερο σε σχέση με την οπτική που άλλοι ρόλοι βλέπουν τα πράγματα και οι αναπαραστάσεις τους συμπεριλάμβαναν όλες εκείνες τις ποιότητες που δείχνουν ότι προσπάθησαν οι ίδιοι γενναία να μπουν σε έναν άλλο ρόλο και να προσεγγίσουν τη δική του πραγματικότητα. Τα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου με τις αυτοσχεδιαστικές δράσεις είτε συμμετείχαν σε αυτές ανθρωπόμορφες είτε ζωόμορφες κούκλες. Μάλιστα, η συχνή κουκλοθεατρική χρήση των ζώων σε συνδυασμό με τις ιστορίες που τα αφορούσαν, όπως η φροντίδα ή η κακοποίηση, έφερε στην επιφάνεια για τη μικρή ομάδα του δείγματος τη σχέση που φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στα κατοικίδια ζώα και την ενσυναίσθηση (Shapiro et al., 2013: 33· Poresky, 1990: 935). Επιπρόσθετα, οι γαντόκουκλες ήταν πειστικές στις μετακινήσεις τους επί σκηνής και ικανές ως προς την καθαρότητα του συναισθήματος που εξέφραζαν, συμβουλευόντας ή προειδοποιώντας τους θεατές (Bender, 1952: 238-257), βοηθώντας παράλληλα την ενίσχυση της ενσυναίσθησης του κουκλοπαίχτη προς την κούκλα του (Jones, 2006: 50).

Όσον αφορά τις συγκριτικές στατιστικές αναλύσεις με άξονα τα δυο φύλα, αυτές μας εκπλήσσουν σε σχέση με το ποια ομάδα μαθητών, τα αγόρια ή τα κορίτσια, δείχνει τα μεγαλύτερα ποσοστά ενσυναίσθησης. Φωτίζοντας τα δευτερεύοντα διερευνητικά ερωτήματα, η έρευνα μάς φανέρωσε πως τα υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης, τόσο για την ΠΟ όσο και για την ΟΕ, εμφάνισαν τα αγόρια, διαψεύδοντας τις αρχικές υποθέσεις (βλ. Πίνακα 12). Τα αγόρια της πειραματικής ομάδας εμφάνισαν τη δεξιότητα σε ποσοστό που εκτιμήθηκε στο 56,5% και συγκριτικά με τα κορίτσια ήταν κατά 13% υψηλότερη η τιμή αυτή. Τα αγόρια μάλιστα διατήρησαν αυτά τα υψηλά ποσοστά στο σύνολο όσον αφορά την εκδήλωση ενσυναίσθησης και προς τα δυο φύλα, αφήνοντας τα κορίτσια πιο πίσω. Αυτές οι διαπιστώσεις φαίνεται να ακολουθούνται και από τις σημειώσεις του ερευνητή, καθώς αρκετά αγόρια από πολύ νωρίς και σε μεγάλη συχνότητα, σε σχέση με τα κορίτσια, έδειχναν να εμβαθύνουν περισσότερο στις οπτικές των άλλων μέσω των κουκλοθεατρικών ρόλων που αναλάμβαναν επί σκηνής. Η τάση αυτή σύμφωνα με τους αριθμούς της δικής μας μελέτης έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες κατά τις οποίες τα υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης φαίνεται να τα διαθέτουν τα κορίτσια (Strayer, & Roberts, 1997b· Eisenberg, & Lennon, 1983· Bryant, 1982· Hoffman, 1977). Υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια εντοπίζονται σε σχετικές έρευνες (Feshbach, & Feshbach, 1987: 1340), οι οποίες ωστόσο δεν εμφανίζουν μεγάλη συχνότητα. Τα ευρήματά μας ίσως επιβεβαιώνουν την έρευνα των Michalska, Kinzler, & Decety (2013: 22-32), οι οποίοι στέκονται επιφυλακτικοί ως προς τη γενικότερη τάση της βιβλιογραφίας που δίνει το προβάδισμα της εκδήλωσης ενσυναίσθησης στα κορίτσια. Τέλος, η σχέση της ενσυναίσθησης ατόμων του ίδιου φύλου φαίνεται να ακολουθείται και από τη δική μας έρευνα μόνο κατά το ήμισυ (βλ. Πίνακα 13), σε ό,τι δηλαδή αφορά τα αγόρια και την εκδήλωση ενσυναίσθησης προς τα αγόρια (Feshbach, & Roe, 1968: 144).

Ας εξετάσουμε στο σημείο αυτό αν η αύξηση των ποσοστών ενσυναίσθησης μέσω της παρέμβασης που πραγματοποιήσαμε οδήγησε και στην αύξηση της ενεργητικής ακρόασης των συμμετεχόντων. Οι παρατηρήσεις που καταγράψαμε στο ημερολόγιο δημιουργούν την αίσθηση πως οι μαθητές «μετα-κινήθηκαν» κατά το χρονικό διάστημα των 16 συναντήσεων. Κατά τις πρώτες συναντήσεις μας αρκετοί από

αυτούς δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν τις αναπαραστάσεις χωρίς να σχολιάζουν μεταξύ τους όσα διαδραματίζονταν, ενοχλώντας ταυτόχρονα και τους γύρω τους. Επίσης, αρκετές φορές διέκοπταν τις δράσεις είτε για να σχολιάσουν κάτι άσχετο με τα όσα συνέβαιναν εκείνη την ώρα είτε για να απαντήσουν κάτι σε κάποιο σχόλιο που είχε προηγηθεί. Σταδιακά και καθώς οι συναντήσεις μας προχωρούσαν, οι συμμετέχοντες συγκεντρώνονταν πολύ περισσότερο σε αυτό που συνέβαινε στους κόλπους της ομάδας. Παρακολουθούσαν προσεκτικότερα τις οδηγίες που δίναμε, αυτοσχεδίαζαν εμβαθύνοντας στην οπτική και την εμπειρία των άλλων ρόλων, παρατηρούσαν ως θεατές με μεγαλύτερη συγκέντρωση τα όσα διαδραματίζονταν επί σκηνής. Όλα αυτά τα καταγεγραμμένα γεγονότα επιβεβαιώνονταν κάθε φορά στον κύκλο συζήτησης γύρω από τις δράσεις της ημέρας. Οι παρατηρήσεις και οι τοποθετήσεις των παιδιών σε σχέση με τα όσα βίωναν σε κάθε δράση, ανακεφαλαίωναν τα βασικότερα σημεία των δράσεων και επαναπροσδιόριζαν ρόλους και καταστάσεις, σύμφωνα με τις δικές τους εμπειρίες και προσλαμβάνουσες. Αυτή η επανατοποθέτηση των μαθητών στον κύκλο με τις συγκεκριμένες αναφορές τους στα δρώμενα της ημέρας επιβεβαιώνουν τα αυξημένα ποσοστά ενεργητικής ακρόασης (Young-Adams, 2014: 64). Επίσης, μέσα από το υλικό των συνεντεύξεων διαφαίνεται πως η ενεργητική ακρόαση αναπτύχθηκε όχι μόνο κατά τη διάρκεια των συναντήσεών μας, αλλά διατηρήθηκε και εντός του σχολικού περιβάλλοντος με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές σταδιακά παρακολουθούσαν και συμμετείχαν προσεκτικότερα στην όλη διαδικασία του μαθήματος, χωρίς να διακόπτουν τους συμμαθητές τους για να μεταφέρουν κάτι που συχνά ήταν άσχετο με το διδασκόμενο μάθημα. Επίσης, συγκεντρώνονταν περισσότερο στις οδηγίες και τις εκφωνήσεις ασκήσεων με αποτέλεσμα τη σωστότερη εκτέλεσή τους. Εκτιμούμε λοιπόν πως η ενεργητική ακρόαση καλλιεργήθηκε στους μαθητές και αυτό οφείλεται στην αύξηση των ποσοστών της ενσυναίσθησης, δεξιότητας που έχει άμεση σχέση με την προσεκτική αυτή παρακολούθηση των συμβαινόντων (Mukherjee, & Basu, 2005: 14· Rogers, 1961· Servellen, 2011: 91).

Ένα ακόμη δευτερεύον ερώτημα θέσαμε σε σχέση με το αν μια ενδεχόμενη αύξηση των ποσοστών της ενσυναίσθησης θα είχε θετικό αντίκτυπο στους βαθμούς των μαθητών. Αυτό απαντήθηκε μέσα από τη φόρμα αξιολόγησης των μαθητών ξεχωριστά



για κάθε τρίμηνο (βλ. Γράφημα 3) αλλά και από όσα μάς μετέφεραν οι εκπαιδευτικοί της τάξης μέσω των συνεντεύξεων. Προς το τέλος του Α΄ τριμήνου ξεκίνησαν οι δικές μας παρεμβάσεις (Νοέμβρης 2016) οι οποίες συνεχίστηκαν καθ' όλη τη διάρκεια του Β΄ τριμήνου (Δεκέμβριος-Μάρτιος) και ολοκληρώθηκαν το πρώτο δεκαπενθήμερο του Γ΄ τριμήνου (Μάρτιος 2017). Οι μαθητές της ΠΟ ξεκίνησαν το Α΄ τρίμηνο από τα ίδια επίπεδα βαθμών με την ΟΕ. Κατά το Β΄ τρίμηνο, ενώ η ΟΕ παρέμεινε στάσιμη καταγράφοντας ελαφριά αυξητικές τάσεις για τα αγόρια, η ΠΟ σημείωσε αύξηση των βαθμών τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια. Τα αγόρια της ΠΟ άγγιζαν σχεδόν το «Άριστα» (Α΄), ενώ τα κορίτσια είχαν άριστες επιδόσεις με διάσπαρτα «Πολύ καλά» (Β΄), καταγράφοντας και για τα δυο φύλα τον ίδιο σχεδόν μέσο όρο μαθημάτων και για τις δυο ομάδες δείγματος. Στο Γ΄ τρίμηνο τα κορίτσια και των δυο ομάδων άριστευσαν, με τα αγόρια της ΠΟ να επιτυγχάνουν το ίδιο αποτέλεσμα, ενώ αυτά της ΟΕ βελτίωσαν ελαφρά τις προηγούμενες επιδόσεις τους. Οι αυξητικές τάσεις των επιδόσεων των μαθητών φάνηκαν και από τις συνεντεύξεις. Οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ευχαριστημένοι τόσο από τις επιδόσεις των παιδιών αλλά κυρίως από τον τρόπο που εκείνα αντιλαμβάνονταν την ουσία των μαθημάτων και της εκπαίδευσης συνολικότερα: έδειχναν εμπιστοσύνη μεταξύ τους, τηρούσαν τις σειρές και τις προτεραιότητες, άκουγαν προσεκτικά και συμμετείχαν στις διαδικασίες, επιβεβαιώνοντας πως είχαν κατανοήσει πλήρως τις οδηγίες που είχαν λάβει και τις είχαν επεξεργαστεί. Επίσης, στα διαλείμματα οι μαθητές ήταν σε θέση να διαχειριστούν μόνοι τους τα προβλήματα που παρουσιάζονταν στις μεταξύ τους σχέσεις, γεγονός που ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς να βαθμολογήσουν ακόμη πιο γενναιόδωρα συνολικά τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών τους. Άλλωστε, εκτιμούμε πως η όλη προσπάθεια των 16 συναντήσεων φαίνεται να είχε αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών και μετά το πέρας των δράσεων, από τη στιγμή που οι μαθητές μάλλον διατήρησαν τις ποιότητες της ενσυναίσθησης σε όλες τους τις ενδοσχολικές δραστηριότητες, γεγονός που παρατήρησαν και οι εκπαιδευτικοί της τάξης και αποτύπωσαν στις βαθμολογικές καρτέλες των μαθητών κατά το Γ΄ τρίμηνο. Η υπόθεση λοιπόν αυτή, της συσχέτισης δηλαδή ενσυναίσθησης και σχολικών επιδόσεων φαίνεται να επιβεβαιώνει τις λιγοστές σχετικές έρευνες (Feshbach, & Feshbach, 1987: 1336· Goleman, 2010· Gay, 2000), οι οποίες συμπεραίνουν πως τα

υψηλά ποσοστά ενσυναίσθησης οδηγούν σε καλύτερες σχολικές επιδόσεις και επαγγελματικές εξελίξεις.

Το τελευταίο διερευνητικό ερώτημα που εμπεριέχει η έρευνα αυτή αφορά το αν οι επιθετικές συμπεριφορές μαθητών σχετίζονται με τα χαμηλά ποσοστά ενσυναίσθησης που εκείνοι παρουσιάζουν. Σε αυτές τις επιθετικές συμπεριφορές συμπεριλαμβάνονται και τα μεμονωμένα και τα πιο συστηματικά περιστατικά που εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον. Η έρευνά μας υποθέτει πως τα υψηλά ποσοστά ενσυναίσθησης ελαττώνουν τον αριθμό εμφάνισης τέτοιων περιστατικών. Προκειμένου να απαντήσουμε σε αυτές τις σκέψεις, οφείλουμε να ανατρέξουμε στις συνεντεύξεις και τις πολύτιμες πληροφορίες που συλλέγουμε από αυτές. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για δυο περιόδους της σχολικής χρονιάς με κομβικό το χρονικό διάστημα των διακοπών των Χριστουγέννων. Μέχρι το διάστημα των εορτών, διαπιστώνεται από τα λεγόμενά τους μια πρώτη περίοδος έντονων επιθετικών περιστατικών. Τόσο η δασκάλα της τάξης όσο κι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί που τοποθετήθηκαν για τις ανάγκες της μελέτης μας, αναφέρθηκαν σε δυο αντίπαλες παρατάξεις, αγοριών και κοριτσιών. Φαίνεται πως η μια πλευρά στρεφόταν εναντίον της άλλης με οποιαδήποτε αφορμή. Μέσα στην τάξη σημειώνονταν αρκετά περιστατικά λεκτικής επίθεσης, με τη μορφή κοροϊδίας κυρίως, με αποτέλεσμα κάποιες φορές το μάθημα να διεξάγεται με μεγάλη δυσκολία. Η ηλεκτρισμένη αυτή ατμόσφαιρα δεν παρέμενε μόνο εντός της σχολικής αίθουσας αλλά μεταφερόταν και στον προαύλιο χώρο του σχολείου. Εκεί, τα περιστατικά με τους μαθητές της ΠΟ πλήθαιναν και οποιαδήποτε μορφή τιμωρίας έμοιαζε αναποτελεσματική. Τα διάφορα παιχνίδια την ώρα της γυμναστικής διακόπτονταν βίαια τις πιο πολλές φορές εξαιτίας επιθετικών συμπεριφορών ή κοροϊδευτικών σχολίων μεταξύ συμμαθητών, καταστάσεις που φαίνεται πως υποκινούνταν πρωτίστως από κορίτσια της τάξης. Ανάλογη κατάσταση εκτιμάται πως επικρατούσε και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, αφού εφημερεύοντες δάσκαλοι υπογραμμίζουν την ύπαρξη επιθετικών φαινομένων μεταξύ των μαθητών, τις συσπειρώσεις σε μικρές ομάδες, επισημαίνοντας σε όλους τους τόνους την αδιέξοδη κατάσταση. Με το νέο σχολικό έτος φαίνεται να έχουμε την αρχή μιας μεταστροφής κλίματος, όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πολύ λιγότερα περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ μαθητών, τόσο εντός όσο και

εκτός των σχολικών αιθουσών. Τα παιδιά εμφανίζονται πιο διαλλακτικά, με έντονη προκοινωνική συμπεριφορά, η οποία κατευνάζει τους έντονους τόνους με τους οποίους είχε ξεκινήσει το σχολικό έτος. Οι μαθητές συνεργάζονται αποτελεσματικότερα, επικοινωνούν καλύτερα και μεταφέρουν αυτές τις ποιότητες στον προαύλιο χώρο. Τα διαλείμματα, μετά το Φεβρουάριο κυρίως, είναι γεμάτα με ευχάριστες συναντήσεις μαθητών, οι οποίοι παίζουν μαζί, συζητούν ή περνούν το χρόνο τους κατά πώς θέλουν μέσα σε ένα κλίμα τελείως διαφορετικό, όπως τονίζουν οι εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί. Δεν υπάρχει η συχνότητα των αψιμαχιών των μαθητών, ενώ οι όποιες διαφορές λύνονται με πρωτοβουλίες των ίδιων, χωρίς την εμπλοκή του εκπαιδευτικού προσωπικού ή της διεύθυνσης. Έπειτα από τις παρεμβάσεις μας και την προσπάθεια ενίσχυσης της ενσυναίσθησης των μαθητών με κουκλοθεατρικές τεχνικές, οι μαθητές της ΠΟ που εικάζεται πως υπήρξαν αρκετά επιθετικοί μεταξύ τους, παρουσίασαν κατόπιν μια άλλη εικόνα με εμφανώς λιγότερα περιστατικά και συμπεριφορές. Αυτή η αξιοσημείωτη διαφορά στο συνολικό αριθμό των επιθετικών κρουσμάτων, χωρίς να είναι καταμετρημένες από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, μας επιτρέπουν να ακολουθήσει η έρευνά μας την τάση που πολλές μελέτες ως τώρα έχουν επισημάνει, ότι δηλαδή η εκδήλωση περισσότερων επιθετικών συμπεριφορών των μαθητών σχετίζεται προφανώς με τα χαμηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης των θυτών τέτοιων περιστατικών (Feshbach, & Feshbach, 1969· Bryant, 1982· Kaukiainen et al., 1999· Bush, Mullis, & Mullis, 2000· Strayer, & Roberts, 2004· Jolliffe, & Farrington, 2006· Gini et al., 2007· Kokkinos, & Kipritsi, 2012· Μπογιατζόγλου, Βίλλη, & Γαλάνη, 2012· Kokkinos, & Antoniadou, 2013· Williford et al., 2016).

## **4.2 Συμπεράσματα**

Η παρούσα έρευνα-δράση διεξήχθη προκειμένου να αποδείξει ότι οι τεχνικές κουκλοθεάτρου μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές της Δ΄ Δημοτικού στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησής τους. Η παρέμβασή μας περιλάμβανε 16 συναντήσεις στο 15<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Περιστερίου, κατά τις οποίες οι μαθητές αυτοσχεδίασαν σε ρόλους με χρήση γαντόκουκλων και κατέληξαν σε διάφορα συμπεράσματα κατά το κλείσιμο κάθε συνάντησης. Τα ποσοτικά και ποιοτικά μέσα που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα

βοήθησαν στη διεξαγωγή συμπερασμάτων, τα περισσότερα εκ των οποίων συμφωνούν με τις αρχικές μας υποθέσεις και ακολουθούν τη βιβλιογραφία. Η χρήση του ερωτηματολογίου Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA), οι συνολικές βαθμολογίες των μαθητών του σχολικού έτους, η συμμετοχική παρατήρηση με την καταγραφή εκ μέρους του ερευνητή καθώς και οι συνεντεύξεις δημιουργούν τις προϋποθέσεις για τον όσο το δυνατόν ασφαλέστερο σχηματισμό κρίσης, όσον αφορά το κύριο ερευνητικό μας ερώτημα και μερικών δευτερευόντων που θέσαμε εξ αρχής.

Η κύρια ερευνητική μας υπόθεση επιβεβαιώθηκε και είναι σύμφωνη με τη βιβλιογραφία, αφού οι τεχνικές κουκλοθεάτρου που χρησιμοποιήσαμε κατά την παρέμβαση οδήγησαν στην αύξηση των ποσοστών ενσυναίσθησης στους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Το συμπέρασμα αυτό διεξήχθη τόσο μέσα από το ποσοτικό μέσο που χρησιμοποιήσαμε (ερωτηματολόγιο IECA) όσο και από τις παρατηρήσεις του συμμετέχοντα ερευνητή και τις συνεντεύξεις των δασκάλων της τάξης. Το δευτερεύον ερώτημα σχετικά με το αν τα κορίτσια ή τα αγόρια δείχνουν υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης δεν επιβεβαίωσε ούτε την υπόθεσή μας, ούτε τις περισσότερες έρευνες, αφού τα αγόρια αποτέλεσαν για την παρούσα μελέτη την ομάδα εκείνη που κατέγραψε το μεγαλύτερο σκορ στην κλίμακα ενσυναίσθησης της Bryant, αφήνοντας τα κορίτσια στη δεύτερη θέση με σημαντική διαφορά. Η ομάδα των μαθητών της πειραματικής ομάδας ενίσχυσε την ενεργητική της ακρόαση, κρίση που διαμορφώθηκε τόσο από τις καταγραφές του ερευνητή όσο και από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται με το συγκριμένο τμήμα του δείγματος. Επίσης, η ενσυναίσθηση βοήθησε τους μαθητές να επιτύχουν υψηλότερες επιδόσεις στα μαθήματά τους, πόρισμα που προκύπτει από τις αναλυτικές βαθμολογίες των μαθητών μέσα από τις αξιολογήσεις των δασκάλων τους. Τέλος, ακολουθώντας τη βιβλιογραφική τάση και την υπόθεση της έρευνάς μας, όσο πιο υψηλά είναι τα ποσοστά ενσυναίσθησης που καταγράφονται ανάμεσα στους μαθητές τόσο πιο δραστική είναι η μείωση των συγκρούσεων και των μεμονωμένων ή συστηματικών επιθετικών συμπεριφορών εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

### 4.3 Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Το δείγμα της έρευνας-δράσης προέρχεται κατόπιν «βολικής» δειγματοληψίας οπότε δεν επιχειρείται καμιά είδους γενίκευση των αποτελεσμάτων αυτής (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 151). Επιπλέον, στοιχεία για την απουσίες μαθητών κατά τις ημέρες των παρεμβάσεων δεν τηρήθηκαν, γεγονός που επηρεάζει το βαθμό γενίκευσης των συμπερασμάτων (Mitsoroulou, & Giovazolias, 2013). Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ως ποσοτικό μέσο συλλογής δεδομένων απαντήθηκε με διχοτομικό τρόπο, αποφεύγοντας την έκφραση ποικιλίας αντιδράσεων (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 422) και με αυτοαναφορικό τρόπο από τους μαθητές, γεγονός που ίσως κρύβει σκοπιμότητα κατά τη συμπλήρωσή του (Bryant, 1982: 414). Επίσης, η διαχείριση των ποιοτικών δεδομένων σύμφωνα με τις προκαθορισμένες υποθέσεις ενδέχεται να προκαλέσει στον ερευνητή ερευνητική προκατάληψη και να τον περιορίσει όσον αφορά το εύρος του ερευνητικού του πεδίου (Robson, 2011). Η συμμετοχική παρατήρηση και καταγραφή που χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος παρατήρησης από τον ερευνητή ελέγχεται ως εργαλείο διεξαγωγής κρίσεων για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 531). Τέλος, οι εστιασμένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με μέλη του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου υπόκεινται σε δικούς τους περιορισμούς, σε σχέση με το αν φέρουν αξιόπιστη και έγκυρη γνώση λόγω της υποκειμενικότητας των όσων εκφράζονται (Κυριαζή, 2011: 255).

### 4.4 Προτάσεις για το μέλλον

Επόμενοι ερευνητές θα μπορούσαν να αντιστρέψουν τις αδυναμίες της παρούσας έρευνας προκειμένου να απαλλαγούν από τους περιγραφόμενους περιορισμούς. Θα μπορούσαν να διερευνήσουν το φαινόμενο που εξετάσαμε με δείγμα που θα προέρχεται από συστηματική δειγματοληψία ώστε να επιτραπεί και η γενίκευση των ευρημάτων. Επιπλέον, όσον αφορά τη χρήση ερωτηματολογίων, οι ερευνητές θα μπορούσαν να εκμεταλλευτούν τον αυτοαναφορικό τρόπο συμπλήρωσής τους από μαθητές, συνδυάζοντάς τα με ετεροαναφορικές μεθόδους, ίσως ερωτηματολόγια ή εκθέσεις αναφοράς από εκπαιδευτικούς ή και από γονείς και κηδεμόνες, προκειμένου να ενισχυθεί

η εγκυρότητα των ευρημάτων. Όσον αφορά τα δευτερεύοντα ερωτήματα της παρούσας έρευνας, μελλοντικοί ερευνητές θα μπορούσαν να εστιάσουν ακόμη περισσότερο σε αυτά, ανάγοντας τα σε κύρια διερευνητικά ερωτήματα και να εξάγουν ασφαλέστερα συμπεράσματα, αναλύοντας τη σχέση της ενσυναίσθησης με τις σχολικές επιδόσεις, την επιθετικότητα ή την ενεργητική ακρόαση. Για το σκοπό αυτό θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν εκτός από τις συνεντεύξεις, σταθμισμένες αυτοαναφορικές ή και ετεροαναφορικές κλίμακες, προκειμένου να διεξαχθούν συμπεράσματα που θα φέρουν έγκυρη και αξιόπιστη γνώση.

## **ΕΠΙΛΟΓΟΣ**

Η παρούσα έρευνα-δράση μέσα από 16 συναντήσεις επιχείρησε να εξετάσει αν τα ποσοστά ενσυναίσθησης μαθητών της Δ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου μπορούν να αυξηθούν με τη χρήση κουκλοθεατρικών τεχνικών. Στα εργαστήρια αυτά, μιάμισης ώρας το καθένα, οι μαθητές έπαιζαν κουκλοθέατρο, αυτοσχεδίασαν δικές τους ιστορίες σε καθορισμένες από τον ερευνητή θεματικές, συνεργάστηκαν και διεξήγαγαν συμπεράσματα μέσα από τις οπτικές των χαρακτήρων που εκείνοι δημιούργησαν. Τα παιδιά είναι έτοιμα να διαχειριστούν οποιαδήποτε κουκλοθεατρική συνθήκη και να παρουσιάσουν στο λεπτό ολοκληρωμένες νοηματικά ιστορίες με αρχή, μέση και τέλος. Επίσης, βρίσκουν ευφάνταστους τρόπους με τους οποίους οι κούκλες κινούνται, μιλούν ή γενικότερα συμπεριφέρονται, προκειμένου να συνθέσουν τις ιστορίες τους. Ξαφνιάζουν με τον τρόπο σκέψης τους, προβληματίζουν με την επιλογή των λέξεων που χρησιμοποιούν, χαίρονται και λυπούνται κατά την αναπαράσταση το ίδιο βαθιά. Είναι ένα υλικό διαθέσιμο για έρευνα, μα πάνω από όλα είναι μικροί άνθρωποι που ανακαλύπτουν τη ζωή και τις εμπειρίες της και επιθυμούν να γευτούν το καθετί, αναλαμβάνοντας οποιοδήποτε ρίσκο. Γι' αυτά τα παιδιά αξίζει να είσαι εκπαιδευτικός και να προσφέρεις πρωτόγνωρες εμπειρίες, ενθουσιώδεις δράσεις και καταστάσεις για προβληματισμό: για ένα τους παραγωγικό χαμόγελο ως παρακαταθήκη για το μέλλον.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ (Ξενόγλωσσες)

- Ackerman, T. (2005). The puppet as a metaphor. In M. Bernier, & J. O'Hare (Eds.), *Puppetry in education and therapy: unlocking doors to the mind and heart* (pp. 5-12). Bloomington, Ind.: AuthorHouse.
- Aiello, B. (1988). The kids on the block and attitude change: A 10-year perspective. In H. E. Yunker (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 223-229). New York, NY: Springer.
- Alexander, M. T., & Dewey, J. (1987). *John Dewey's theory of art, experience, and nature: the horizons of feeling*. Albany: State University of New York Press.
- Allen, A. (2013). *Puppetry for beginners (Puppets & puppetry series)*. Worcestershire, UK: Read Books Ltd.
- Allen, R. M. (1958). *Personality assessment procedures: psychometric, projective, and other approaches*. New York, NY: Harper.
- Anthony, V. (2004). A Snapshot of puppeteers of the United States and Canada. In P. T. Dircks (Ed.), *American puppetry: collections, history and performance* (pp. 9-21). Jefferson, Car. du N.: McFarland & Company.
- Arnott, P. D. (1992). Puppetry. In R. Bauman (Ed.), *Folklore, cultural performances and popular entertainments: a communications-centered handbook* (pp. 282-290). New York, NY: Oxford University Press.
- Bailey, K. D. (1978). *Methods of social research*. New York, NY: Free Press.
- Baird, B. (1965). *The art of the puppet*. New York, NY: Macmillan.
- Bakhtin, M., Holquist, M., McGee, V., & Emerson, C. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakić-Mirić, N. (2012). *An integrated approach to intercultural communication*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Pub.
- Barnett, A. M. (1987). Empathy and related responses in children. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp.146-162). Cambridge: Cambridge University Press.

- Barrio, V. D., Aluja, A., & García, L. F. (2004). Bryant's empathy index for children and adolescents: psychometric properties in the Spanish language. *Psychological Reports, 95*(1), 257-262.
- Barthes, R. (2013). On Bunraku. In J. Schechter (Ed.), *Popular theatre: a sourcebook* (pp. 49-52). Florence: Taylor and Francis.
- Batson, C. D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. In J. Decety, & W. J. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 3-15). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Bell, J. (2015). Theory and practice. In D. N. Posner, C. Orenstein, & J. Bell (Eds.), *The Routledge companion to puppetry and material performance* (pp.13-16). New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group.
- Bender, L. (1952). *Child psychiatric techniques: diagnostic and therapeutic approach to normal and abnormal development through patterned, expressive, and group behavior*. Springfield, Ill: Thomas.
- Bernier, M., & O'Hare, J. (2005). *Puppetry in education and therapy: unlocking doors to the mind and heart*. Bloomington, Ind.: AuthorHouse.
- Bishko, L. (2014a). Our empathic experience of believable characters. In J. Tanenbaum, M. Seif El-Nasr, & M. Nixon (Eds.), *Nonverbal communication in virtual worlds: understanding and designing expressive characters* (pp. 47-56). [Pittsburgh, Pa.]: ETC Press.
- Bishko, L. (2014b). Empathy in virtual worlds: making characters believable with Laban movement analysis. In J. Tanenbaum, M. Seif El-Nasr, & M. Nixon (Eds.), *Nonverbal communication in virtual worlds: understanding and designing expressive characters* (pp. 223-234). [Pittsburgh, Pa.]: ETC Press.
- Blumenthal, E. (2005). *Puppetry and puppets: an illustrated world history*. London: Thames & Hudson.
- Bowers, F. (1984). *Japanese theatre*. Rutland, Vt.: C.E. Tuttle.
- Brady, M., & Gleason, P. T. (1994). *Artstarts: drama, music, movement, puppetry, and storytelling activities*. Englewood, Colo.: Teacher Ideas Press.



- Brandon, J. R., & Banham, M. (1997). *The Cambridge guide to Asian theatre*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53(2), 413-425.
- Bryant, B. (1987). Critique of comparable questionnaire methods in use to assess empathy in children and adults. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp.361-373). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryon, M. (2012). *Management level psychometric assessments: over 400 numerical, verbal and non-verbal practice questions to help you land that senior job*. London: Kogan Page.
- Buckley, M. A. (2015). *Sharing the blue crayon: how to integrate social, emotional, and literacy learning*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Bush, C. A., Mullis, R. L., & Mullis, A. K. (2000). Differences in empathy between offender and nonoffender youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(4), 467-478.
- Carter, M., Curtis, D., Kirk, E., Schipke, C., & Wallace, B. (2010). *The visionary director: a handbook for dreaming, organizing, and improvising in your center*. St. Paul, Minnesota: Redleaf Press.
- Carter, R., & Mason, P. (1998). The selection and use of puppets in counseling. *Professional School Counseling*, 1(5), 50-53.
- Center for Creative Leadership, & Hoppe, M. H. (2007). *Active listening: improve your ability to listen and lead*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Chapman, E., Baron-Cohen, S., Auyeung, B., Knickmeyer, R., Taylor, K., & Hackett, G. (2006). Fetal testosterone and empathy: evidence from the empathy quotient (EQ) and the "reading the mind in the eyes" test. *Social Neuroscience*, 1(2), 135-148.
- Cocchiara, G. (1981). *The history of folklore in Europe*. Philadelphia, US: Institute for the Study of Human Issues.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.

- Collier, P. J., & Cruikshank, G. (1890). *Punch and Judy, with twenty-four illustrations, designed and engraved by George Cruikshank. And other plates*. London: G. Bell & Sons.
- Confino, R. (1972). Puppetry as an educative media. *Elementary English*, 49(3), 450-456.
- Cooper, B. (2011). *Empathy in education: engagement, values and achievement*. New York, NY: Continuum.
- Cornford, F. M. (1934). *The origin of Attic comedy*. Cambridge: University Press.
- Croce, M. (2014). *The chivalric folk tradition in Sicily: a history of storytelling, puppetry, painted carts and other arts*. Jefferson, NC: McFarland.
- Currell, D. (1999). *Puppets and puppet theatre*. Wiltshire [England]: Crowood Press.
- Dadds, M. R., Hunter, K., Hawes, D. J., Frost, D. J. A., Vassallo, S., Bunn, P., Merz, S., & El Masry, Y. (2008). A measure of cognitive and affective empathy in children using parent ratings. *Child Psychiatry and Human Development*, 39(2), 111-122.
- D' Aloia, A. (2012). Cinematic empathy: spectator involvement in the film experience. In D. Reynolds, & M. Reason (Eds.), *Kinesthetic empathy in creative and cultural practices* (pp. 91-108). Bristol, UK: Intellect.
- Daly, B., & Morton, L. L. (2003). Children with pets do not show higher empathy: A challenge to current views. *Anthrozoös*, 16(4), 298-314.
- Decety, J. (2012). *Empathy: from bench to bedside*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Decety, J., & Ickes, J. W. (2009). *The social neuroscience of empathy*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Decety, J., & Michalska, J. K. (2012). How children develop empathy: The contribution of developmental affective neuroscience. In J. Decety (Ed.), *Empathy: From bench to bedside* (pp.167-190). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- De Wied, M., Maas, C., Van Goozen, S., Vermande, M., Engels, R., Meeus W., Matthys, W., & Goudena, P. (2007). Bryant's empathy index: a closer examination of its internal structure. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(2), 99–104.
- Dukes, C., & Smith, M. (2009). *Building better behaviour in the early years*. London: Sage Publications.

- Dunst, C. J. (2012). Effects of puppetry on elementary students' knowledge of and attitudes toward individuals with disabilities. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2012, 4(3), 451-457.
- EGGE, D., MARKS, L., & MCEVERS, D. (1987). Puppets and adolescents: a group guidance workshop approach. *Elementary School Guidance & Counseling*, 21(3), 183-192.
- Eisenberg, N. (2000). Empathy and sympathy. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed.) (pp. 677-691). New York, NY: Guilford Press.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.
- Elfers, J., & Hlava, P. (2016). *The spectrum of gratitude experience*. Cham: Springer International Publishing.
- Engler, L., & Fijan, C. (2012). *Making puppets come alive: how to learn and teach hand puppetry*. Newburyport: Dover Publications.
- Exner, C. (2005). *Practical puppetry A-Z: a guide for librarians and teachers*. Jefferson, N.C.: McFarland.
- Featherstone, S. (2011). *Setting the scene*. London: A & C Black.
- Feshbach, N. D. (1979). Empathy training: a field study in affective education. In S. Feshbach, & A. Fraczek (Eds.), *Aggression and behavior change: biological and social processes* (pp. 234-249). New York, NY: Praeger.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1969). The relationship between empathy and aggression in two age groups. *Developmental Psychology*, 1(2), 102-107.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development*, 58(5), 1335-1347.
- Feshbach, N. D., & Roe, K. (1968). Empathy in six- and seven-year-olds. *Child Development*, 39(1), 133-145.
- Fine, A. H., Tedeschi, P., & Elvove, E. (2015). Forward thinking: the evolving field of human-animal interactions. In A. H. Fine (Ed.), *Handbook on animal-assisted therapy: foundations and guidelines for animal-assisted interventions* (pp. 21-34). London [England]: Elsevier Academic Press.

- Frey, D. (2006). Puppetry interventions for traumatized clients. In L. J. Carey (Ed.), *Expressive and creative arts methods for trauma survivors* (pp. 181-192). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Frith, C. (2007). Chair's introduction. In L. J. Carey (Ed.), *Expressive and creative arts methods for trauma survivors* (pp. 1-2). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Gallese, V. (2007). Embodied simulation: from mirror neuron systems to interpersonal relations. In G. Bock, & J. Goode (Eds.), *Empathy and fairness* (pp. 3-19). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Gallo-Lopez, L. (2005). Drama therapy in the treatment of children with sexual behavior problems. In A. M. Weber, & C. Haen (Eds.), *Clinical applications of drama therapy in child and adolescent treatment* (pp. 137-152). New York, NY: Brunner-Routledge.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gelineau, P. R. (2004). *Integrating the arts across the elementary school curriculum*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Gendler, M. (1986). Group puppetry with school-age children: rationale, procedure and therapeutic implications. *The Arts in Psychotherapy*, 13(1), 45-52.
- Ghosh, S., & Banerjee, U. K. (2006). *Indian puppets*. New Delhi: Abhinav Publications.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467-476.
- Goleman, D. (2010). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Gref, A., & Slonimskaya, E. (2015). Petrushka's voice. In D. N. Posner, C. Orenstein, & J. Bell (Eds.), *The Routledge companion to puppetry and material performance* (pp.69-75). New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group.
- Hagher, H. I. (2014). *The Kwagh-hir theater: A weapon for social action*. Lanham, Maryland: University Press of America.

- Hatfield, E., Rapson, L. R., & Le, L. Y-C. (2009). Emotional contagion and empathy. In J. Decety, & W. J. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 19-30). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Haworth, M. R. (1968). Doll play and puppetry. In A. I. Rabin (Ed.), *Projective techniques in personality assessment: a modern introduction* (pp. 327-365). New York, NY: Springer.
- Henderson, D. A., & Thompson, C. L. (2011). *Counseling children*. Belmont, CA: Brooks/Cole Cengage Learning.
- Henderson, M. (2011). *How to motivate children to learn*. New Delhi: Epitom Books.
- Hirsch, G. (2007). *The complete idiot's guide to difficult conversations*. New York, NY: Alpha Books.
- Hoffman, L. M. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, 712–722.
- Hoffman, L. M. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hojat, M. (2010). *Empathy in patient care: antecedents, development, measurement, and outcomes*. New York, NY: Springer.
- Hornbrook, D. (2002). *Education and dramatic art*. New York: Routledge.
- Howard, R. (2013). *Punch and Judy in 19th century America: a history and biographical dictionary*. Jefferson: McFarland & Co. Publishers.
- Howe, D. (2013). *Empathy: what it is and why it matters*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hughes, C., Jaffee, S. R., Happé, F., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2005). Origins of individual differences in theory of mind: from nature to nurture? *Child Development*, 76(2), 356-370.
- Hunter, J. A. (2011). *Help for adolescent males with sexual behavior problems: a cognitive-behavioral treatment program: therapist guide*. New York, NY: Oxford University Press.
- Iannotti, R. J. (1978). Effect of role-taking experiences on role taking, empathy, altruism, and aggression. *Developmental Psychology*, 14(2), 119-124.

- Ingram, T. N., LaForge, R. W., Avila, R. A., Schwepker Jr., C. H., & Williams, M. R. (2008). *Professional selling: a trust-based approach*. Mason, OH: South-Western.
- Irwin, E. C. (2002). Using puppets for assessment. In C. E. Schaefer, & D. M. Cangelosi (Eds.), *Play therapy techniques* (pp. 101-114). Northvale, N.J.: Jason Aronson.
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., & Summers, K. H. (2016). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of School Violence, 15*(3), 259-278.
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., & Tennant, J. (2017). Social, emotional, and cognitive factors associated with bullying. *School Psychology Review, 46*(1), 42-64.
- Jenkins, R. L., & Beckh, E. (2002). Finger puppets and mask making. In C. E. Schaefer, & D. M. Cangelosi (Eds.), *Play therapy techniques* (pp. 115-122). Northvale, N.J.: Jason Aronson.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior, 32*, 540-550.
- Jones, P. (2006). The active witness. The acquisition of meaning in dramatherapy. In H. Payne (Ed.), *Handbook of inquiry in the arts therapies: one river, many currents* (pp. 41-55). London [u.a.]: Kingsley.
- Jurkowski, H., & Francis, P. (1998). *A history of European puppetry. The twentieth century* (Vol.2). Lewiston, NY: Edwin Mellen.
- Jurkowski, H., & Francis, P. (2014). *Aspects of puppet theatre*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior, 25*, 81-89.
- Kelly, C. (2006). The origins of the Russian theatre. In R. Leach, & V. Borovsky (Eds.), *A history of Russian theatre* (pp. 18-40). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer.
- Kim, H-G., & Fouser, R. J. (2015). *Understanding Korean literature*. Abingdon, Oxon: Routledge.

- Knell, S. M., & Dasari, M. (2011). Cognitive-behavioral play therapy. In S. W. Russ, & L. N. Niec (Eds.), *Play in clinical practice: evidence-based approaches* (pp. 236-263). New York, NY: Guilford Press.
- Kohut, H. (1971). *Le soi: la psychanalyse des transferts narcissiques par Heins Kohut. Trad. de l'anglais par Monique Andre Lussier*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education, 15*(1), 41-58.
- Koksal Akyol, A., & Aslan, D. (2014). The development of an empathy scale for children (ESC). In M. Yasar, O. Ozgun, & J. Galbraith (Eds.), *Contemporary perspectives and research on early childhood education* (pp.113-124). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Konarzewski, K. (1992). Empathy and protest: two roots of heroic altruism. In P. Oliner, S. Oliner, L. Baron, L. Blum, D. Krebs, & M. Smolenska (Eds.), *Embracing the other: philosophical, psychological, and historical perspectives on altruism* (pp. 22-29). New York, NY: NYU Press.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., & Rupiper, M. (2017). *Guiding children's social development and learning: theory and skills*. Boston, MA.: Cengage Learning.
- Lal, A. (2004). *The Oxford companion to Indian theatre*. New Delhi: Oxford University Press.
- Lancaster, S. (2015). *Winning minds: secrets from the language of leadership*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: the art of the relationship*. New York, NY: Routledge.
- Landy, R. J., & Montgomery, T. D. (2012). *Theatre for change: education, social action and therapy*. New York: Palgrave Macmillan.

- Lasa Aristu, A., Holgado Tello, F., Carrasco Ortiz, M., & Barrio Gándara, M. (2008). The structure of Bryant's empathy index for children: A cross-validation study. *The Spanish Journal of Psychology*, *11*(2), 670 – 677.
- Latshaw, G. (2000). *The complete book of puppetry*. Mineola, N.Y.: Dover Publications.
- Laufer, B. (1923). Oriental Theatricals. *Guide (Field Museum of Natural History)*, *1*, 1-59.
- Laughlin, N. M. (1998). *Puppet power. Grades 1-4*. Glenview, IL: Good Year Books.
- Lee, T. (2012). School-based interventions for disruptive behavior. In J. Q. Bostic, & A. L. Bagnell (Eds.), *Evidence-based school psychiatry* (pp. 161-174). Philadelphia, Pa.: Saunders.
- Lim, C., Lim, C., & Chye, K. T. (2011). Self at home. In A. T.-Y. Lai (Ed.), *Asian English writers of Chinese origin: Singapore, Malaysia, Hong Kong* (pp.31-50). Newcastle: Cambridge Scholars.
- Lines, D. (2008). *The bullies: understanding bullies and bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lipps, T. (1907). Das Wissen von fremden Ichen. *Psychologische Untersuchungen*, *1*, 694–722.
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., Giménez-Dasí, M., & Martín-Seoane, G. (2016). Bryant's empathy index: structure and measurement invariance across gender in a sample of primary school-aged children. *Spanish Journal of Psychology*, *19*(44), 44-52.
- MacKay, R. C., Hughes, J. R., & Carver, E. J. (1990). *Empathy in the helping relationship*. New York, NY: Springer.
- McCormick, J., & Pratasik, B. (1998). *Popular puppet theatre in Europe, 1800-1914*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McGuinan, E. F. (1966). Classroom puppet theatre. *Journal of Secondary Education*, *41*, 365-370.
- McKinney, J. (2012). Empathy and exchange: audience experiences of scenography. In D. Reynolds, & M. Reason (Eds.), *Kinesthetic empathy in creative and cultural practices* (pp. 221-235). Bristol, UK: Intellect.



- McPharlin, M. B. (1947). *Rod-puppets and the human theatre*. Columbus: Ohio State University Press.
- McPharlin, P. (1949). *The puppet theatre in America: a history with a list of puppeteers, 1524-1948*. New York, NY: Harper.
- McPharlin, P., & McPharlin, M. B. (1969). *The puppet theatre in America: A history 1524-1948*. Boston, MA.: Plays Inc.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality, 40*, 525–543.
- Maibom, H. (2014). Without fellow feeling. In T. Schramme (Ed.), *Being amoral: psychopathy and moral incapacity* (pp. 91-114). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1946). The focused interview. *American Journal of Sociology, 51*, 541-557.
- Michalska, K. K., Kinzler, K. D., & Decety, J. (2013). Age-related sex differences in explicit measures of empathy do not predict brain responses across childhood and adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience, 3*, 22-32.
- Michotte, A. (1991). The emotional involvement of the spectator in the action represented in a film: Toward a theory. In G. Thinès, A. Costall, & G. Butterworth (Eds.), *Michotte's experimental phenomenology of perception* (pp. 209-217). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2013). The relationship between perceived parental bonding and bullying: the mediating role of empathy. *European Journal of Counselling Psychology, 2*(1), 1-16.
- Moore, C.-L., & Yamamoto, K. (1988). *Beyond words: movement observation and analysis*. London: Gordon and Breach.
- 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.
- Mukherjee, S., & Basu, S. K. (2005). *Organisation & management and business communication*. New Delhi: New Age International.
- Munzer, S. (2011). *Puppets and empathy*. [United States]: S. Munzer.

- Murphy, S. (1996). Heron of Alexandria's on automaton-making. In G. Hollister-Short, & F. James (Eds.), *History of Technology Volume, 17*, (pp.1-44). London: Bloomsbury Publishing.
- Nilsen, B. (2017). *Week by week: plans for documenting children's development*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Oades-Sese, G. V., Cohen, D., Allen, J. W. P., & Lewis, M. (2014). Building resilience in young children the sesame street way. In S. Prince-Embury, & D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience interventions for youth in diverse populations* (pp. 181-202). New York, NY: Springer.
- Olson, J. (2016). A trauma-informed approach to play therapy interventions with African American male children. In W. Ross (Ed.), *Counseling African American males: effective therapeutic interventions and approaches* (pp. 237-252). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Pasqualino, A. (1987). Humor and puppets: An Italian perspective. In D. Sherzer, & J. Sherzer (Eds.), *Humor and comedy in puppetry: celebration in popular culture* (pp.8-29). Bowling Green, Ohio: Bowling Green State University Popular Press.
- Peck, S. (2005). Puppet power: a discussion of how puppetry supports and enhances reading instructions. In M. Bernier, & J. O'Hare (Eds.), *Puppetry in education and therapy: unlocking doors to the mind and heart* (pp. 73-82). Bloomington, Ind.: AuthorHouse.
- Penzer, R., & Ersser, S. (2010). *Principles of skin care: a guide for nurses and other health care professionals*. Chichester, West Sussex, UK: Blackwell Pub.
- Philpott, A. R. (1969). *Dictionary of puppetry*. Boston, MA.: Plays Inc.
- Pieczura, M. (2013). Decidedly dramatic! The power of creative drama in social studies. *Social Studies and the Young Learner*, 25(3), 9-12.
- Pierce, J., & Johnson, C. L. (2010). Problem solving with young children using persona dolls. *Young Children*, 65(6), 106–108.
- Pischel, R. (1902). *The home of the puppet play*. London: Luzac & Company Ltd.
- Poresky, R. H. (1990). The young children's empathy measure: reliability, validity and effects of companion animal bonding. *Psychological Reports*, 66, 931-936.

- Price, T. (2006). *Puppetry handbook for Christian leaders*. Bloomington, Ind.: AuthorHouse.
- Quisenberry, N., & Willis, M. (1975). Puppets as a learning tool. *Language Arts* 52(6), 883-885.
- Randour, M. L., Krinsk, S., & Wolf, J. L. (2002). *AniCare child: an assessment and treatment approach for childhood animal abuse: a project of the beyond violence, the human-animal connection program*. [Sarasota, Fla.]: [publisher not identified].
- Rawlings, K. (2014). The Sutradhar and the Ringddit: A study of terms related to the early puppet theatres. In G. Sarwar (Ed.), *Puppetry for all times: papers presented at the Bali puppetry seminar 2013* (pp.65-84). [Singapore]: Partridge.
- Rheingold, H. L., & Hay, D. F. (1980). Prosocial behavior of the very young. In G. S. Stent (Ed.), *Morality as a biological phenomenon* (pp. 93–108). Berkeley: University of California Press.
- Rief, S. F., & Heimburge, J. A. (2007). *How to reach and teach all children through balanced literacy*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-192.
- Robson, C. (2011). *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Robson, D., & Bailey, V. (1991). *Shadow theatre*. London: Franklin Watts Ltd.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Saunders, F. E. (2011). *How to use puppets in English lessons in schools*. Worcestershire, UK: Read Books Ltd.
- Schrandt, J. A., Townsend, D. B., & Poulson, C. L. (2009). Teaching empathy skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(1), 17-32.
- Scott, A. C. (1999). *The Kabuki theatre of Japan*. Mineola, N.Y. Dover Publications.
- Servellen, G. V. (2011). *Communication skills for the health care professional: concepts, practice and evidence*. New Delhi: Jones and Bartlett.

- Shapiro, K. J., Randour, M. L., Krinsk, S., Wolf, J. L., & Animals and Society Institute. (2013). *The assessment and treatment of children who abuse animals: the AniCare child approach*. Cham: Springer.
- Shaules, J. (2007). *Deep culture: the hidden challenges of global living*. Toronto: Multilingual matters.
- Sherzer, D., & Sherzer, J. (1987). *Humor and comedy in puppetry: celebration in popular culture*. Bowling Green, Ohio: Bowling Green State University Popular Press.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. [London]: University of London Press.
- Slade, P. (1995). *Child play: its importance for human development*. Bristol, Pa.: J. Kingsley Publishers.
- Smith, M. J. (1982). *Instructor's manual to accompany child and family: concepts of nursing practice*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Snow, N. (2000). Empathy. *American Philosophical Quarterly*, 37(1), 65-78.
- Staub, E. (1971). The use of role-playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Deleolpment*, 42, 805-816.
- Strayer, J., & Roberts, W. (1997a). Children's personal distance and their empathy: indices of interpersonal closeness. *International Journal of Behavioral Development*, 20(3), 385-403.
- Strayer, J., & Roberts, W. (1997b). Facial and verbal measures of children's emotions and empathy. *International Journal of Behavioral Development*, 20(4), 627-649.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13(1), 1-13.
- Sullivan, L. E. (2009). *The sage glossary of the social and behavioral sciences*. London: Sage.
- Swortzell, L. (2004). A short view of American puppetry. In P. T. Dircks (Ed.), *American puppetry: collections, history and performance* (pp. 22-38). Jefferson, Car. du N.: McFarland & Company.
- Taylor, D., Ostrow, M. B., & Seminole county board of public instruction, Sanford, FL. (1973). *Puppetry in compensatory education*. [Washington, D.C.]: Distributed by ERIC Clearinghouse. Available at:

- <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED118702>  
[accessed August 2017].
- Tillis, S. (1992). *Toward an aesthetics of the puppet: puppetry as a theatrical art*. New York: Greenwood Press.
- Trimingham, M. (2010). Objects in transition: The puppet and the autistic child. *Journal of Applied Arts and Health*, 1(3), 251–265.
- Tsitou, F-F. (2011). *Puppetry in museum interpretation and communication*. Ph.D. thesis, University of London. Retrieved from [http://www.takey.com/Thesis\\_51.pdf](http://www.takey.com/Thesis_51.pdf) [accessed August 2017].
- Titchener, B. E. (1909). *Lectures on the experimental psychology of the thought-processes*. New York: The Macmillan company.
- Tuinman, J., Pellegrini, J., & Rich, S. (1988). *Teacher's resource book 5a*. [Scarborough, Ont.]: Ginn.
- Varadpande, M. L. (1987). *History of Indian theatre*. New Delhi: Abhinav Publications.
- Ventrella, J. (2014). Virtual gaze: the communicative energy between avatar faces. In J. Tanenbaum, M. Seif El-Nasr, & M. Nixon (Eds.), *Nonverbal communication in virtual worlds: understanding and designing expressive characters* (pp. 61-75). [Pittsburgh, Pa.]: ETC Press.
- Vernon, A., & Clemente, R. (2005). *Assessment and intervention with children and adolescents: Developmental and cultural approaches*. Alexandria, Virg.: American Counseling Association.
- Vischer, R. (1873). *Über das optische Formgefühl: ein Beitrag zur Ästhetik*. Leipzig: Hermann Gredner.
- Weiger, M. (1974). Puppetry. *Elementary English*, 51(1), 55-65.
- Weiner, E. J. (2016). *Deschooling the imagination: critical thought as social practice*. New York, NY: Routledge.
- Weiss, F. (1998). The field of wings: puppetry as therapy from an object relation point of view and incorporating field psychology. In A. Robbins (Ed.), *Therapeutic presence: bridging expression and form* (pp. 219-244). Bristol, Pa.: J. Kingsley.

- Wetmore, K. J., Liu, S., & Mee, E. B. (2014). *Modern Asian theatre and performance 1900-2000*. London: Methuen Drama.
- Wilbanks, D. J. (2009). *Applied psychology in health care*. Clifton Park, NY: Delmar Cengage Learning.
- Wilhem, D. (1980). *Les romantiques allemands*. Paris: Seuil.
- Williford, A., Boulton, A. J., Forrest-Bank, S. S., Bender, K. A., Dieterich, W. A., & Jenson, J. M. (2016). The effect of bullying and victimization on cognitive empathy development during the transition to middle school. *Child & Youth Care Forum*, 45(4), 525-541.
- Wind, E. (1964). *Art and anarchy*. [Evanston, Ill.]: Northwestern University Press.
- Wispé, L. (1987). History of the concept of empathy. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp.17-37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wispé, L. (1991). *The psychology of sympathy*. New York, NY: Plenum Press.
- Wright, D. A., & Wright, J. (1990). *One-person puppet plays*. Englewood, Colo.: Teacher Ideas Press.
- Young-Adams, A. P. (2014). *Kinn's the administrative medical assistant: an applied learning approach*. St. Louis: Elsevier Saunders.

#### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ (Ελληνόγλωσσες)**

- Αγραφιώτης, Θ. (2008). *Το νεοελληνικό θέατρο σκιών ως μέσο αγωγής των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Άλκηστις. (1992). *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις. (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα: δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αναστόπουλος, Χ. (1991). *Κουκλοθεατρικά... και όχι μόνο*. Πάτρα: Αχαϊκές εκδόσεις.

- Ανδρέου, Ε., & Smith, P. K. (2002). Το φαινόμενο «bullying» στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομήλικους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 9-25.
- Βαλάση, Ζ. (1989). Το κουκλοθέατρο-παιγνίδι σε 4 διαστάσεις. Στο Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, & Δήμος Καρδίτσας (Επιμ.), *Το παιδικό θέαμα. Εισηγήσεις στο Α' πανελλήνιο συνέδριο* (σσ. 54-60). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γερογιάννη, Γ. Κ., Γερογιάννη, Σ. Κ. (2002). Ενσυναίσθηση: ανάλυση της έννοιας όπως χρησιμοποιείται στη νοσηλευτική. *Νοσηλευτική*, 41(4), 406-412.
- Γιάνναρης, Γ. (1994). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γιαννοπούλου, Γ. Α. (1933). *Το παιδαγωγικό κουκλοθέατρο, η σημασία, τα μέσα και η εφαρμογή του*. Αθήνα: Δημητράκου.
- Γιώτης, Λ., Πορτοκάλου, Θ., & Landy, R. J. (2016). Η έρευνα στο πεδίο της δραματοθεραπείας. Στο Ι. Παπαδημητρίου, Λ. Γιώτης, Ε. Γιαννούλη, Δ. Μαραβελής, & Α. Πανταγούτσου (Επιμ.), *Η συμβολή των ψυχοθεραπειών μέσω τέχνης στην ψυχιατρική θεραπευτική*. Χειρόγραφο υπό έκδοση.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Θεατρική Παιδεία.
- Δαράκη, Π. (1992). *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζεργιώτης, Α. (2007). Η επικοινωνία στην παιδαγωγική σχέση, ως παράγων διαμόρφωσης του ψυχοσυναισθηματικού κλίματος της σχολικής τάξης. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης* (Τομ.1) (σσ. 222-241). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζώρζος, Γ. (2009). *Αψυχος μίμος: το νευρόσπαστο Καραγκιόζης από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα*. Αθήνα: CreateSpace.
- Κατσαράς, Κ. Μ. (1951). *Δώστε χαρά στα παιδιά μας*. Αθήνα: Αστήρ.
- Κόφφας, Α. (1989). *Δραστηριότητες αισθητικής αγωγής στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: [χ.ε.], 1989.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

- Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Κ. (1977). *Νηπιαγωγική. Συστήματα και μέθοδοι. Σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις, 1-4*, Αθήνα: Βλάσση.
- Κωστοπούλου, Μ. (2014). *Μιλώντας για εμάς και τα προβλήματά μας. Τα δώρα της ψυχολογίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λενακάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2014). Κουκλοθέατρο και δημιουργικότητα. Μια ερευνητική προσέγγιση. Στο Κ. Σαραφίδου (Επιμ.), *Δημιουργικότητα στην εκπαίδευση. Πρακτικά 5<sup>ο</sup> πανελλήνιου συνεδρίου εταιρείας επιστημών αγωγής Δράμας* (σσ. 1069-1081). Δράμα: ΕΕΑΔ.
- Μαγουλιώτης, Α. (1999). *Κουκλοθέατρο Ι. Πώς στήνεται ένα έργο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαγουλιώτης, Α. (2006). *Κουκλοθέατρο Ι, Κούκλες, σκηνικά, παίξιμο: Τρόποι, είδη, πατρόν: Προτάσεις για διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μακρής, Σ. (1983). Αναφορά στην ποιητική. *Νέα Εστία*, 114(1345), 925-938.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10(2-3), 295-309.
- Ματθαίου, Σ., Οικουτά, Ε, & Βολανάκη, Τ. (1996). *Όταν οι κούκλες ζωντανεύουν. Παίζω, μαθαίνω, δημιουργώ μέσα από το κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπάστα, Ζ. (2015). Διαχείριση και τροποποίηση συμπεριφορών στη σχολική τάξη. *Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης*, 2015(2), 906-913.
- Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ., & Γαλάνη, Α. (2012). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψής του. *Ε-περιοδικό επιστήμης & Τεχνολογίας* [Online], 7(2), 15-23. Ανακτήθηκε από <http://e-jst.teiath.gr/> [Τελευταία επίσκεψη Αύγουστος 2017].
- Παιδούση, Ε. (1954). *Το κουκλοθέατρο και η ψυχαγωγία του παιδιού*. Αθήνα: Ατλαντίς.
- Παπαδάτου, Δ., & Αναγνωστόπουλος, Φ. (2012). *Η ψυχολογία στο χώρο της υγείας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παπαθανασίου, Α. (2001). *Θεατροπαιχνίδια*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1985). *Ψυχολογία*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Παπαπαύλου, Κ. (2013). *Νο, το κλασικό θέατρο της Ιαπωνίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.



- Παρασκευόπουλος, Ι. (1994). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών. Διατομικές, διομαδικές και ενδοατομικές διαφορές και αποκλίσεις*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παρούση, Α. (1998). *Κούκλες κουκλοθεάτρον*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παρούση, Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση, εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Πιατά, Α. (2014). Η πολυπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνιακή ικανότητα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Στο Κ. Ξενοφώντος, & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ.176-197). Καβάλα: Σαΐτα.
- Πούχγερ, Β. (1989). *Λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και στα Βαλκάνια*. Αθήνα: Πατάκης.
- Πούχγερ, Β. (2017). *Το παραδοσιακό λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και τη βαλκανική. Οι πρώτες μορφές του θεάτρου*. Αθήνα: Αρμός.
- Σιδέρης, Ν., Γιαννακοπούλου, Δ., & Χαραμής, Π. (2016). *Bullying, και όμως νικείται! Μια νέα στρατηγική για γονείς, παιδαγωγούς, παιδιά και όλους τους άλλους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιάρας, Α. (2004). Το θεατρικό παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 62-76.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσίππρας, Κ. Σ. (2001). *Ο ήχος του Καραγκιόζη: συμβολή στη μελέτη της δημιουργίας και της εξέλιξης του ελληνικού λαϊκού θεάτρου σκιών*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Curnow, T. (2015). *Φιλοσοφία για την καθημερινή ζωή. Πρακτικός οδηγός* (Ν. Σακκά, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Graziano, R., & Gkolfou, E. (2017). *Διατροφική συμβουλευτική. Πως να δώσετε κίνητρο στους ανθρώπους να αλλάξουν διατροφικές συνήθειες*. Milano: Tektime.

- Kokkinos, C. M., & Antoniadou, N. (2013). Κυβερνο-εκφοβισμός και κυβερνο-θυματοποίηση σε παιδιά και εφήβους: συχνότητα εμφάνισης και παράγοντες επικινδυνότητας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 1(1), 138-169.
- Raasch, A. (2007). Ενσυναισθητική επικοινωνία. Στο J. Keast (Επιμ.), *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία* (σσ.91-98). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.

## Παράρτημα

Η ενημέρωση/συναίνεση γονέων και κηδεμόνων των μαθητών στην έρευνα-δράση.

Αγαπητοί γονείς/κηδεμόνες,

Ολοκληρώνοντας τις μεταπτυχιακές σπουδές στο αντικείμενο «Η Δραματική Τέχνη και οι Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Μάθηση» του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Ναυπλίου επιθυμώ να εμβαθύνω στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης της Δ' τάξης μέσω του κουκλοθεάτρου. Για την επίτευξη του στόχου αυτού κρίνεται σημαντική η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου εντελώς ανώνυμα από τους μαθητές. Παρακαλώ όπως επιτρέψετε τη συμμετοχή σε αυτή την έρευνα, βοηθώντας παράλληλα στην εδραίωση του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

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

Χρήστος Θεοχαρόπουλος  
Θεατρολόγος-Ηθοποιός

Παρακαλώ, συμπληρώστε με ένα  
X στο αντίστοιχο κουτάκι

Επιτρέπω

Δεν επιτρέπω

Η πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου ενσυναίσθησης Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA) της Bryant (1982).

Ψευδώνυμο: .....

Είμαι αγόρι       Είμαι κορίτσι

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

Ναι, στεναχωριέμαι       Όχι, δε στεναχωριέμαι

Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται στο δρόμο είναι ανόητοι.

Ναι, είναι       Όχι, δεν είναι

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

Ναι, μου αρέσει       Όχι, δε μου αρέσει

Όταν βλέπω ένα αγόρι να κλαίει, θέλω να κλάψω κι εγώ.

Ναι, θέλω       Όχι, δε θέλω

Με πιάνει ανησυχία όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα κορίτσι.

Ναι, με πιάνει       Όχι, δε με πιάνει

Γελάω ακόμα και αν δεν ξέρω γιατί γελάει κάποιος.

Ναι, γελάω       Όχι, δε γελάω

Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση.

Ναι, κλαίω       Όχι, δεν κλαίω

Τα κορίτσια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα.

Ναι, είναι       Όχι, δεν είναι

Μου είναι δύσκολο να καταλάβω γιατί κάποιος εκνευρίζεται.

Ναι, μου είναι       Όχι, δε μου είναι

Με πιάνει ανησυχία όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα ζώο.

Ναι, με πιάνει       Όχι, δε με πιάνει

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

Ναι, στεναχωριέμαι       Όχι, δε στεναχωριέμαι

Η δεύτερη σελίδα του ερωτηματολογίου ενσυναίσθησης Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA) της Bryant (1982).

Μερικά τραγούδια με στεναχωρούν τόσο που θέλω να κλάψω.

Ναι, με στεναχωρούν  Όχι, δε με στεναχωρούν

Με πιάνει ανησυχία όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα αγόρι.

Ναι, με πιάνει  Όχι, δε με πιάνει

Τα αγόρια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα

Ναι, είναι  Όχι, δεν είναι

Οι μεγάλοι μερικές φορές κλαίνε ακόμη κι όταν δεν είναι λυπημένοι για κάτι.

Ναι, κλαίνε  Όχι, δεν κλαίνε

Είναι ανόητο να συμπεριφέρεσαι στα σκυλιά και στις γάτες σαν να έχουν ανθρώπινα συναισθήματα.

Ναι, είναι  Όχι, δεν είναι

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

Ναι, θυμώνω  Όχι, δε θυμώνω

Τα παιδιά που δεν έχουν φίλους πιθανόν να μην θέλουν να έχουν.

Ναι, είναι πιθανόν  Όχι, δεν είναι πιθανόν

Όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει θέλω να κλάψω κι εγώ.

Ναι, θέλω  Όχι, δε θέλω

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

Ναι, είναι χαζό  Όχι, δεν είναι χαζό

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

Ναι, μπορώ  Όχι, δεν μπορώ

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

Δε με στεναχωρεί  Με στεναχωρεί

Το ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης IECA  
με την προτεινόμενη δομή των Lasa Aristu et al. (2008)

#### *Κατανόηση συναισθημάτων*

8. Τα κορίτσια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα.
14. Τα αγόρια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα.
20. Νομίζω ότι είναι χαζό να κλαίνε κάποιοι άνθρωποι όταν βλέπουν μια λυπητερή ταινία ή όταν διαβάζουν ένα λυπητερό βιβλίο.
2. Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται στο δρόμο είναι ανόητοι.
21. Μπορώ να φάω όλα μου τα μπισκότα ακόμα και όταν βλέπω κάποιον να με κοιτάζει θέλοντας ένα.
16. Είναι ανόητο να συμπεριφέρεσαι στα σκυλιά και στις γάτες σαν να έχουν ανθρώπινα συναισθήματα.
18. Τα παιδιά που δεν έχουν φίλους πιθανόν να μην θέλουν να έχουν.
9. Μου είναι δύσκολο να καταλάβω γιατί κάποιος εκνευρίζεται.
17. Θυμώνω πολύ όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να προσποιείται συνεχώς ότι θέλει βοήθεια από το δάσκαλο.

#### *Συναισθήματα θλίψης*

1. Στεναχωριέμαι όταν βλέπω ένα κορίτσι που δεν βρίσκει κανέναν να παίξει.
11. Στεναχωριέμαι όταν βλέπω ένα αγόρι που δεν βρίσκει κανέναν να παίξει.
13. Με πιάνει ανησυχία όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα αγόρι.
5. Με πιάνει ανησυχία όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα κορίτσι.
10. Με πιάνει ανησυχία όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα ζώο.
3. Στ' αλήθεια μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα ακόμα και αν εγώ δεν έχω πάρει κάποιο δώρο.

#### *Δακρυϊκές αντιδράσεις*

4. Όταν βλέπω ένα αγόρι να κλαίει, θέλω να κλάψω κι εγώ.
19. Όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει, θέλω να κλάψω κι εγώ.
12. Μερικά τραγούδια με στεναχωρούν τόσο που θέλω να κλάψω.
7. Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση.
6. Γελάω ακόμα και αν δεν ξέρω γιατί γελάει κάποιος.
15. Οι μεγάλοι μερικές φορές κλαίνε ακόμη κι όταν δεν είναι λυπημένοι για κάτι.
22. Δε με στεναχωρεί όταν ο δάσκαλός μου τιμωρεί ένα συμμαθητή μου επειδή δεν υπάκουσε στους κανόνες του σχολείου.



Οι γαντόκουκλες των παρεμβάσεων.





Χαρτάκια post-it από την πρώτη ημέρα των παρεμβάσεων.



Μου άρεσε η κουκλα  
κινητος γιατί νομιζω  
πως είναι η πιο  
αστία και μου  
αρέσει για τι φοράει  
πράσινα και εγω  
ειμαι παναθηναϊκός

Το αλοχάνι  
γιατί  
είναι γλυκούτι

Μου άρεσε το  
ατόφι



Με αρέσει το σκυλάκι  
επειδή μου αρέσει τόσο  
πολύ γιατί εοσυζακι υακι  
γαβ, γαβ.

Μου αρέσει το αλφο

Μου αρέσει ο σκύλος γιατί είναι  
πολύ γλυκύ και μου  
θυμίζει το δικό μου  
σκύλο του Μορκε



Ο σκύλος είναι γλυκός  
γιατί είναι καφέ

Ο σκύλος  
γιατί είναι  
καφέ

Εμένα μου αρέσει  
πιο πολύ τη  
αδελφού γιατί είναι  
χαριτωμένη.

Ο σκύλος γιατί  
μπορεί να πάει σε  
πολλά πράγματα και  
γιατί είναι ο φίλος  
σου ανθρώπου. κι επειδή  
είναι γλυκός

Ο σκύλος γιατί είναι  
κατάκοιο ζωο και  
είναι φίλος του  
ανθρώπου και μπορεί  
να κάνει πολλά  
πράγματα

Πιο πολύ μου αρέσει  
το κουνελάκι. Γιατί  
είναι χαριτωμένο και  
γλυκό. Και γιατί γενικά  
μου αρέσουν τα κουνελάκια.



Η Κούκλα σου  
σου δέσει ήταν ο  
Θάλασ και σου άρσεν  
ήναιδης τα πόδια

Τον Κηνιχός  
Πατι  
Κυνητάει Ίωδ

Το Άλογο  
επειδή είναι  
καφέ

ο κηνιχός  
επειδή έχει  
όσους!

Μου άρσεν ο  
κηνιχός γιατί  
σου δέσει  
όλους

Η αγαπημένη μου κούκλα  
ήταν το άχορι γιατί  
μου άρσεν τα μαλλιά του  
που ήταν σαν μακαρό-  
νια.

Την αδελφού σου  
σου δέσει

Αποσπάσματα συνεντεύξεων.

Η συνέντευξη με τη δασκάλα της Δ΄ τάξης, η οποία διδάσκει στην πειραματική ομάδα του δείγματος, πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2017 στο χώρο του γραφείου των δασκάλων, κατόπιν της λήξης του ωραρίου των μαθητών.

**Ερευνητής:** *Θα 'θελα να μιλήσουμε λίγο για το τμήμα που παρέλαβες στην αρχή της χρονιάς φέτος. Πώς ήταν; Αρχικά, μίλησέ μου λίγο για το πώς κύλησε η χρονιά μέχρι το τέλος του Α΄ τριμήνου περίπου. Μέχρι αρχές Δεκέμβρη.*

Δασκάλα Δ΄ τάξης: Ναι, κοίταξε... Μέχρι το Α΄ τρίμηνο θες μόνο;

**Ερευνητής:** *Ναι, ναι. Προσπάθησε όσο γίνεται να εστιώσεις εκεί, σε αυτή τη χρονική περίοδο.*

Δασκάλα Δ΄ τάξης: Ωραία, ωραία. Λοιπόν, πώς ξεκινήσαμε, ε; Μάλλον μουνδιασμένα. Ξεκινήσαμε λίγο αμήχανα. Μέχρι... τα Χριστούγεννα ήμασταν σε αναμπουμπούλα, σε αναστάτωση. Ξέρεις, υπήρχε αυτό το κλίμα, έπειτα από τις διακοπές του καλοκαιριού. Μπάνια, ξεκούραση... Τα παιδιά βγήκαν από το πρόγραμμα και αποσυντονίστηκαν. Εδώ αποσυντονιζόμαστε εμείς θα μου πεις! (γέλια) Έτσι ερμηνεύω την αρχή της χρονιάς. Προσπάθεια να συγκεντρωθούμε, έπειτα από την αποδιοργάνωση του καλοκαιριού. Αυτό θέλει έναν χρόνο «άλφα». Περίπου κανά μήνα, όχι παραπάνω. Έλα όμως που δε σταματούσε.

**Ερευνητής:** *Δε σταματούσε, τι;*

Δασκάλα Δ΄ τάξης: Δε σταματούσε αυτή η βαβούρα. Υπήρχε αναστάτωση μεγάλη, παρατεταμένη. Το να υπάρξει μια φορά φασαρία, είναι λογικό. Παιδιά είναι. Κάπου θέλουν να ξεσπάσουν, κάπου λίγο τα όρια τούς είναι υπερβολικά, κάπου οι κανόνες τα περιορίζουν, λογικό. Εδώ όμως δε μιλάμε γι' αυτό. Μιλάμε για μια κατάσταση χωρίς να υπάρχει λύση. Πολλές φορές σταματούσα το μάθημα. Το σταματούσα.

**Ερευνητής:** *Για ποιο λόγο;*

Δασκάλα Δ΄ τάξης: Δε γινόταν να υπάρξει ησυχία. Πολλές φωνούλες, ψου ψου ψου, μου μου, χα χα χα. Σταματάς μία, σταματάς δύο, ε πώς θα γίνει. Κάποια στιγμή πρέπει να γίνει και το μάθημα. Να διδάξεις αυτό που πρέπει να διδάξεις τη

συγκεκριμένη ώρα. Σταματούσα που λες, Χρήστο μου, μήπως και καταφέρω και έχουμε ησυχία.

**Ερευνητής:** *Αυτό λειτούργησε με τους μαθητές;*

Δασκάλα Δ΄ τάξης: Κάποιες λίγες φορές, ναι. Ή το άλλο: Όποτε μιλούσαν μεταξύ τους ή σχολίαζαν κάτι ή γελούσανε, ξέρεις τι έκανα; Σταματούσα και τους κοιτούσα. Αυτό. Κι εκείνα καταλαβαίνανε και σταματούσανε αμέσως. Μετά από λίγο, άντε πάλι. Ε, και κάπως έτσι προχωρούσε το πράγμα. Από λίγο μάθημα, από λίγο και η φασαρία. Αντάμα.

**Ερευνητής:** *Κάτι άλλο που θεωρείς σημαντικό ως προς αυτή την περίοδο του Α΄ τριμήνου;*

Δασκάλα Δ΄ τάξης: (Σκέφτεται) Ναι... εδώ θα πρόσθετα και τις προστριβές μεταξύ τους αυτό το διάστημα. Ξέρεις, είναι και η ηλικία τώρα που ξεθαρρεύουν και θέλουν και λίγο να κάνουν τους μεγάλους και τα αγόρια να κοκορευτούν στα κορίτσια και τα κορίτσια θέλουν να φανούν εξυπνότερα από τα αγόρια... Όλο αυτό το σκηνικό. Καταλαβαίνεις. Το παραμικρό που θα λεγόταν και θα έμοιαζε άστοχο, αμέσως το «τσιμπούσαν», η άλλη πλευρά δηλαδή και γινόταν πανηγύρι. Συνεχιζόταν μέχρι έξω, στο διάλειμμα. Κοροϊδία με το παραμικρό. Τα αγόρια για τα κορίτσια, τα κορίτσια για τα αγόρια. Και μετά μέσα, στο γραφείο της Ματίνας (σ.σ. Διευθύντρια) για λύση. Δύο παρατάξεις. Κάπως έτσι να το φανταστείς. Το έβλεπες κι εσύ. Αγόρια, κορίτσια. Και στη μέση οι τσακωμοί τους.

**Ερευνητής:** *Κάτι άλλο που ίσως θα ήθελες να συμπληρώσεις στην εικόνα του Α΄ τριμήνου; Μπορεί να είναι οτιδήποτε. Μια κίνηση, μια λέξη που συγκράτησες.*

Δασκάλα Δ΄ τάξης: (Σκέφτεται) Μπα... όχι... Κάτι άλλο, όχι.

**Ερευνητής:** *Ωραία. Κι έρχεται το Β΄ τρίμηνο από αρχές Δεκέμβρη μέχρι και το πρώτο δεκαήμερο του Μαρτίου. Πώς σας βρίσκει αυτό το διάστημα;*

Δασκάλα Δ΄ τάξης: Εδώ τώρα έχουμε αλλαγές. Αλλαγές μετά... τα Χριστούγεννα περίπου. Ναι, εκεί. Μετά τα Χριστούγεννα. Όπου μέχρι τότε, συνεχίζουμε πάνω κάτω σε αυτά που σου είπα ήδη. Σούσουρο και φασαρία και αντιπαλότητες. Μετά τις γιορτές, επιστρέφοντας δηλαδή, ξεκινάμε μαθήματα και αρχίζω να βλέπω... άλλες συμπεριφορές.

***Ερευνητής: Δηλαδή;***

Δασκάλα Δ΄ τάξης: Δηλαδή, το μάθημα ξεκινά... και ξαφνικά... γίνεται! Ολοκληρώνεται! Έχουμε ιστορία και γίνεται ιστορία! Έχουμε μαθηματικά και κάνουμε μαθηματικά! Δηλαδή, τι εννοώ... Δεν υπάρχει αυτή η ανάγκη για να σχολιάσω το παραμικρό, να πω τη χαζομάρα μου, να μιλήσω στο διπλανό μου, να γελάσω με το οτιδήποτε. Παρατήρησα πράγματα για την τάξη που δεν τα είχα ξαναδεί ως τότε. Και να φανταστείς ότι ήρθαν με δυσκολίες τα παιδιά φέτος στην Δ΄ τάξη. Κουβαλάνε δηλαδή περσινές δυσκολίες στη συνεργασία μεταξύ τους, για παράδειγμα. Τώρα, λύθηκαν πολλά πράγματα. Κι από πέρσι προβλήματα, κι από φέτος, στις αρχές της χρονιάς δηλαδή. Και να, μια νέα εικόνα της τάξης μπροστά σου.

***Ερευνητής: Πότε διαπιστώνεις αυτή την αλλαγή; Είναι μέσα στο Β΄ τρίμηνο, σωστά;***

Δασκάλα Δ΄ τάξης: Ναι, ναι, είμαστε στο Β΄ τρίμηνο... είμαστε... Φλεβάρη. Μπορεί και ωρύτερα, ίσως, αλλά, τέλος πάντων, τότε είναι πιο... πιο σίγουρο. Φεβρουάριο. Βέβαια, δεν έγινε «μπαμ», ξαφνικά. Σταδιακά, μέρα με τη μέρα, μάθημα με το μάθημα. Γι' αυτό και δε θυμάμαι χρονικά το πότε.

***Ερευνητής: Όπου διαπιστώνεις, τι ακριβώς; Ποια είναι η εικόνα της τάξης από το Φεβρουάριο και μετά;***

Δασκάλα Δ΄ τάξης: Η εικόνα της τάξης... έχουμε ένα νέο τρόπο, διαφορετικό, εργασίας. Δηλαδή, τα παιδιά είναι πιο συγκεντρωμένα, πιο συγκροτημένα, πιο «μέσα» στο στόχο. Είναι αυτό που σου είπα, Χρήστο, και λίγο πριν. Δε θα σχολιάσουν το παραμικρό. Σα να μην έχουν αυτή την ανάγκη πια! Επίσης, σέβονται. Θα μου πεις «καλά, δε σεβόντουσαν πριν;» Σεβόντουσαν βρε παιδί μου, αλλά τώρα αυτό φαίνεται. Εκφράζεται. Μεταξύ τους. Σηκώνουν χέρια για μάθημα και παλιότερα κοίταγαν με τα χέρια ποιος θα βγάλει το μάτι του άλλου. Τώρα, περιμένουν. Ακούνε. Περάσαμε σε άλλο κλίμα. Ακούνε τους συμμαθητές τους, σε αυτό που έχουν να πουν και καταλαβαίνουν όταν τελειώνει και ξανασηκώνουν τα χέρια. Περιμένουν τη σειρά τους. Αυτό, ας πούμε, ήταν ένα κέρδος, μια κατάκτηση.

***Ερευνητής: Άλλο κέρδος; Άλλη κατάκτηση, όπως αναφέρεις χαρακτηριστικά;***

Δασκάλα Δ΄ τάξης: *(Σκέφτεται και χαμογελά προτού ακριβώς μιλήσει)* Να, τώρα μου 'ρθε η εικόνα. Αυτό θέλω να σου πω. Ένα αστείο γεγονός που θα συνέβαινε, ήταν αστείο για όλη την τάξη. Για όλους. Για όλους μας.

***Ερευνητής: Έχεις κάποιο τέτοιο περιστατικό, προφανώς. Σε βλέπω χαμογελάς. Θες να το μοιραστείς;***

Δασκάλα Δ΄ τάξης: *(γέλια)* Ένα αστείο της χρονιάς μας ας πούμε, ήταν που ο Ζ. ξεχνά κάποια στιγμή την τσάντα του στο σχολάσμα μέσα στην τάξη και είναι έξω στις γραμμές, για να φύγουμε, να σχολάσουμε. Του λέω «Βρε, δεν ξέχασες τίποτα;» «Ωχ!» απαντά. Ε, αυτό έγινε το αστείο της ημέρας. Που κράτησε μέρες. Το «ωχ!» του Ζ. Αλλά αυτό το αστείο δεν ήταν κοροϊδευτικό, με την έννοια του προσβλητικού. Γιατί θα μπορούσε να γίνει, αν σκεφτείς την προηγούμενη περίοδο που σου περιέγραψα. Ήταν με έναν γλυκό τρόπο μια αστεία στιγμή. Ως εκεί. Είχε όρια. Όπως αντίστοιχα, και σε μια επίπληξη, πάλι τη χρεώνονταν όλοι. Δηλαδή, άρχιζα να μαλώνω κάποιον, έναν, και ήταν σαν να είχα μαλώσει έναν έναν ξεχωριστά μέσα στο μάθημα. Το έβλεπα στα πρόσωπά τους.

***Ερευνητής: Ποια είναι η διαφορά με τις επιπλήξεις του Α΄ τριμήνου, όπου κοίταζες έντονα έναν μαθητή, για παράδειγμα;***

Δασκάλα Δ΄ τάξης: Η διαφορά είναι ότι τώρα είναι για όλους αυτή η τιμωρία. Τότε, ήταν για εκείνον τον έναν και πολύ συχνά ούτε καν γι' αυτόν! *(γέλια)* Αντίστοιχα, και το αστείο. Α! Και αυτό επίσης: η προσφορά και η βοήθεια. Ότι χρειαζόταν κάποιος μαθητής, βρισκόταν πάντα ένας άλλος για να το προσφέρει.

***Ερευνητής: Δώσε μου ένα παράδειγμα να καταλάβω.***

Δασκάλα Δ΄ τάξης: Ναι. Να, ας πούμε... με το γνωστό θέμα με το μολύβι. Στο Δημοτικό είμαστε, κάποια μέρα, κάποιος, πάντα, δε θα έχει φέρει μολύβι. Το ξέχασε, δεν το θυμήθηκε, το έβγαλε και δεν το ξαναέβαλε στην τσάντα, το έσπασε, το έχασε, κάτι θα γίνει τέλος πάντων. Στη αρχή της χρονιάς... χαμός! Μην ακουστεί κάτι τέτοιο. Ότι κάποιος ξέχασε το μολύβι του. Μέγα σφάλμα! Αμέσως θα πεταχτεί κάποιος: «Ουφ!» Ξεφυσάει. Ότι «και καλά, ενοχλείς εσύ που το ξέχασες». Τώρα αμέσως, αθόρυβα θα βρεθεί κάποιος να δώσει ένα μολύβι, χωρίς να σχολιαστεί και να συνεχίσουμε το μάθημα κανονικά. Ή το άλλο παράδειγμα, μιας και με

ρωτάς και θες παραδείγματα. Στα μαθηματικά, είχα την Ε. και τη Λ., διπλανές. Πιάνω που λες τη Λ. να μην ξέρει την απάντηση σε ένα πρόβλημα και ακούω την Ε. να της λέει όχι την απάντηση αλλά τον τρόπο να βρει τη λύση, να πλησιάσει στη λύση. Τη βοηθούσε δηλαδή στον τρόπο σκέψης. Καταλαβαίνεις. Σαν να ήθελε να την προστατέψει με έναν τρόπο. Δηλαδή, δε σου δίνω μασημένη τη λύση, αλλά σου δείχνω τον τρόπο. Σε φροντίζω. Φροντίδα. Αυτό. Εγώ τουλάχιστον κάπως έτσι το εκλαμβάνω.

***Ερευνητής: Κάτι άλλο για το Β΄ τρίμηνο; Ή για τον κομβικό μήνα του Φεβρουαρίου και μετά;***

Δασκάλα Δ΄ τάξης: Μιλάμε ακόμη για το Β΄ τρίμηνο... Όχι. Όχι.

***Ερευνητής: Καλώς. Και φτάνουμε στο Γ΄ τρίμηνο και είμαστε λίγο πριν το κλείσιμο της χρονιάς τώρα. Αρχές Ιούνη. Τι εικόνα εισπράττεις από το Μάρτιο και μετά;***

Δασκάλα Δ΄ τάξης: Βλέπω μια εξομάλυνση στις σχέσεις αγοριών-κοριτσιών. Εκεί που ξεκινήσαμε εκρηκτικά το Σεπτέμβρη, μετά, γύρω στα Χριστούγεννα, είχαμε συμφωνήσει να σταματήσουν οι μεταξύ τους προστριβές, κάτι σαν ανακωχή, τώρα είμαστε πολύ πολύ καλύτερα. Να σου πω κι αυτό: Δεν είχα τολμήσει να βάλω αγόρι-κορίτσι να καθίσουν μαζί στο ίδιο θρανίο. Και φαντάσου αυτή είναι τακτική που εφαρμόζω κάθε χρονιά. Όχι μόνο αγόρια μαζί και κορίτσια μαζί, χωριστά. Από το Μάρτη και μετά αυτός ο συνδυασμός βλέπω να γίνεται πραγματικότητα. Και κάτι παραπάνω, μάλιστα. Βλέπω να καταφέρνουν να περνάνε και καλά μαζί! Να συμβιώνουν! Αγόρια-κορίτσια! Άλλο κλίμα. Να συζητούν, να περνάνε καλά.

***Ερευνητής: Μου περιγράφεις μια πορεία μετακινήσεων ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη πολύ ενδιαφέρουσα. Στο προαύλιο, τι γίνεται; Πώς αποτυπώνεται στο διάλειμμα αυτή η συμπεριφορά;***

Δασκάλα Δ΄ τάξης: Αυτό ας το δούμε συνολικά. Δηλαδή, ξεκινάμε τη χρονιά και έχουμε προβλήματα και συγκρούσεις. Πότε τα λύνει η Ματίνα, πότε τα λύνω εγώ, πότε τα λύνουν οι εφημερεύοντες. Αγόρια εναντίον κοριτσιών, κι όλα αυτά που περιγράφαμε νωρίτερα. Κάθε τρεις και λίγο στο γραφείο. Με πείραξε, μου είπε,

του είπα, με κορόιδεψε, τέτοια. Έχω και μια-δυο που απλώνουν και χέρι που και που. Χτυπούν, καταλαβαίνεις. Ε, όλο αυτό το κλίμα αλλάζει σταδιακά από το Φεβρουάριο περίπου. Εκεί. Τότε. Από τα Χριστούγεννα και μέχρι το Φεβρουάριο είμαστε σε ήρεμο κλίμα, χωρίς εντάσεις. Αλλά από το Φεβρουάριο και μετά έχουμε μια συμπεριφορά διαφορετική. Τα παιδιά παίζουν μαζί και ξεχνάνε τις επισκέψεις στο γραφείο. Είναι τότε που αρχίζουν να παίζουν όλα μαζί. Πιο σωστά, να ξαναπαίζουν όλα μαζί. Αυτό που είχαν ξεχάσει ως τότε, αφού ήταν χωρισμένα. Αλλού τα αγόρια, αλλού τα κορίτσια. Θα μου πεις, εντάξει, και τώρα τα αγόρια θα μαζευτούν εκεί πέρα να παίζουν μπάλα, τα κορίτσια θα καθίσουν ξέρω 'γω κάτω στο πεζούλι να πούνε τα δικά τους, να φάνε ένα κουλούρι, αλλά δε συνεχίζεται αυτό το πράγμα που είχαμε με τις δύο αντίπαλες ομάδες. Μπήκε φρένο. Δεν έρχονται παρεξηγημένα στο γραφείο με κλάματα, με βρισιές, να βρούμε λύσεις. Παίζουν όμορφα στο διάλειμμα, όλα μαζί ή σε μικρότερες έστω ομάδες. Σα να έχουν εντοπίσει τα στοιχεία που τους ενώνουν. Κι όλα αυτά που τους ενώνουν, είναι τελικά περισσότερα από αυτά που τους χωρίζουν.

***Ερευνητής: Πού αποδίδεις αυτή την αλλαγή συμπεριφοράς των μαθητών;***

Δασκάλα Δ' τάξης: Αυτό για μένα... (σκέφτεται) οφείλεται στο ότι τα παιδιά αρχίζουν να διαμορφώνουν ένα άλλο σκεπτικό. Αρχίζουν και σκέφτονται καλύτερα, αρχίζουν και διαχειρίζονται καλύτερα τις καταστάσεις που τους απασχολούν. Μόνα τους. Χωρίς τη δική μου γνώμη, τη δική σου επίβλεψη. Δεν την έχουν ανάγκη. Μπορούν και κρίνουν μόνα τους. Σα να καταλαβαίνουν καλύτερα το πώς σκέφτονται οι άλλοι. Αυτό. Καταλαβαίνουν καλύτερα. Και πράττουν σοφότερα.

***Ερευνητής: Να φανταστώ πως όλο αυτό έχει περάσει με έναν τρόπο και στους βαθμούς, σωστά;***

Δασκάλα Δ' τάξης: Μα, ναι. Φυσικά κι έχει περάσει. Αν και... (διστάζει) Εντάξει, η βαθμολογία στο Δημοτικό τώρα είναι ένα άλλο μεγάλο θέμα. Καλύτερα ας μην το πιάσουμε. Θα βγούμε εκτός θέματος.

***Ερευνητής: Ναι, ναι. Συμφωνώ. Ας μην το πιάσουμε, δεν είναι της παρούσης. Να σταθούμε στη δική σου αίσθηση ως προς τις επιδόσεις των μαθητών.***



Δασκάλα Δ΄ τάξης: Μα, δεν είναι φυσικό σε σχέση με το Α΄ τρίμηνο για παράδειγμα που ήμασταν σαν Α΄ Δημοτικού; Δεν υπήρχε συγκέντρωση. Άλλαξε όλο αυτό το κλίμα και τη δική μου ψυχολογία. Και την εικόνα της τάξης, επίσης. Δεν είναι λογικό τα παιδιά που είναι πιο συγκροτημένα, που ακούν αυτό που τους λες, όχι παθητικά, αλλά βλέπεις το ότι σκέφτονται, ότι δουλεύει το μυαλό τους, δεν είναι λογικό να βελτιώνουν την επίδοσή τους; Δε θα πάρουν καλύτερους βαθμούς στο Β΄ τρίμηνο; Δε θα πάρουν ακόμη καλύτερους στο Γ΄;

**Ερευνητής: Υπάρχει κάτι ακόμη που ίσως μας έχει διαφύγει ως τώρα και θα ‘θελες να το συμπληρώσουμε;**

Δασκάλα Δ΄ τάξης: (Σκέφτεται) Όχι, νομίζω ό,τι είχα να στο πω, στο είπα. Μπα!

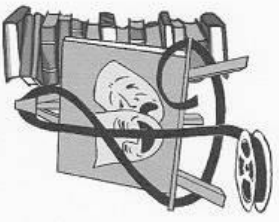


**Ερευνητής: Σε ευχαριστώ πολύ για όσα μου μετέφερες.**

Δασκάλα Δ΄ τάξης: Κι εγώ, Χρήστο μου. Άντε τώρα, σήκω, μάζεψε τα τσαντζαλαμάντζαλα από ‘δώ και πάμε! (κοιτάει το ρολόι) Πω, πω, αργήσαμε καλέ. Άντε, έχουμε και να μαγειρέψουμε σπίτι.

**Ερευνητής: Θα το προσθέσω κι αυτό.**

Δασκάλα Δ΄ τάξης: Βρε πρόσθεσέ το! Να βλέπουν ότι είμαστε και νοικοκυρές! Μάζευε! Α, που ‘σαι; Χρήστο; Να σου πω. Έχω ξεπαγώσει κιμά. Κεφτέδες θα κάνω με λίγο ρυζάκι. Γράψ’ το κι αυτό! (γέλια)

Η βεβαίωση υλοποίησης πολιτιστικού προγράμματος  
από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ΄ Αθήνας.

	<p>ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ Δ/ΝΣΗ Π. &amp; Δ. ΕΚΠ/ΣΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Γ΄ ΑΘΗΝΑΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ</p>	<p><b><u>ΒΕΒΑΙΩΣΗ</u></b></p>	<p>Βεβαιώνεται ότι ο/η Χρήστος Θεοχαρόπουλος, που υπηρετεί στο 15ο Δημοτικό Σχολείο Περιστερίου, υλοποίησε Πολιτιστικό Πρόγραμμα με θέμα: <i>«Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσω τεχνικών κουκλοθέατρου στη Δ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου»</i> κατά το σχολικό έτος 2016-2017.</p>	<p>Η Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων</p>	 Μαρία Μαγαλιού	<p>Ο Διευθυντής Π.Ε. Γ΄ Αθήνας</p>	 Αδάμ Στάμος
---	--	-------------------------------	---	--	---	------------------------------------	--