



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

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

**ΚΟΛΕΥΡΗ ΧΡΥΣΗ Α.Μ: 505220150**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ**

**ΜΕΛΟΣ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΖΩΝΙΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ**

**ΜΕΛΟΣ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΜΠΑΡΜΠΟΥΣΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ**

**ΘΕΜΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ**  
**ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ**  
**ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

**Ναύπλιο, 2018**

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Αστέριο Τσιάρα, για όλη την βοήθεια που μου πρόσφερε και την υποστήριξη που μου παρείχε. Οι άμεσες και καθοδηγητικές απαντήσεις του στις ερωτήσεις μου, με διαφώτισαν σε πολλές στιγμές προβληματισμού. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Άλκηστη Κοντογιάννη, που μας έδωσε την ευκαιρία να γνωρίσουμε τον κόσμο του θεάτρου και της δραματικής τέχνης, μέσω αυτού του μεταπτυχιακού προγράμματος. Η κα. Άλκηστις, μας έδωσε έμπνευση, για να κάνουμε τα δικά μας δειλά βήματα σε αυτόν τον τόσο δημιουργικό χώρο. Φυσικά, θα ήθελα να συμπεριλάβω στις ευχαριστίες και όλους τους αφανείς συντελεστές, όπως εμπνευστές, καθηγητές και εργαζόμενους του Πανεπιστημίου που μας έδωσαν την δυνατότητα με το έργο τους, να γίνουμε και εμείς καλύτεροι άνθρωποι και επαγγελματίες.

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην διευθύντρια του Πρότυπου Εθνικού Νηπιοτροφείου, Κα. Ζέτα και την ψυχολόγο του σχολείου Κα. Χρυσούλα Μαυράκη, οι οποίες μου επέτρεψαν να πραγματοποιήσω το ερευνητικό μου έργο στα τμήματα του παιδικού σταθμού. Θα ήθελα επίσης να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην Κα. Γιάννα, την νηπιαγωγό της πειραματικής ομάδας, η οποία με βοήθησε πολύ στην ερευνητική μου προσπάθεια, καθώς και στις παρεμβάσεις που πραγματοποίησα στο τμήμα της. Η υποστήριξη και οι συμβουλές της ήταν πολύ βοηθητικές στον σχεδιασμό, την οργάνωση, την εκτέλεση και την ανατροφοδότηση των θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων. Την ευχαριστώ για τον χρόνο του τμήματος που μου διέθεσε, προκειμένου να πραγματοποιήσω τα εργαστήρια, καθώς και τον προσωπικό της χρόνο, παραχωρώντας μου παρατηρήσεις, ιδέες, υλικό, καθώς και συνεντεύξεις.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου που με κάθε δυνατό τρόπο με στήριξαν κατά την διάρκεια συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας, και πάντα με στηρίζουν σε οποιοδήποτε βήμα μου!

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η δραματική τέχνη αποτελεί ένα εξαιρετικά πολύτιμο εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι αποδεδειγμένη η σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού δράματος ως προς την ανάπτυξη κοινωνικών, εκφραστικών, διανοητικών και συναισθηματικών ικανοτήτων (Τσιάρας, 2007: 11-12). Παρόλο που διάφορες έρευνες πάνω στη δραματική τέχνη και τα οφέλη της έχουν πραγματοποιηθεί, μελετώντας την συναφή βιβλιογραφία, παρατηρήθηκε έλλειψη ερευνών στο πεδίο της ενσυναίσθησης. Έτσι, η παρούσα έρευνα εξετάζει την επίδραση της δραματικής τέχνης στην ενσυναίσθηση παιδιών προσχολικής ηλικίας, 4-5 ετών.

Η έρευνα δράσης έλαβε χώρα στο Πρότυπο Εθνικό Νηπιοτροφείο Καλλιθέας. Το νηπιοτροφείο λειτουργεί ως μονάδα φροντίδας παιδιών που χρήζουν προστασίας. Παράλληλα, ο χώρος του ιδρύματος διαθέτει παιδικό σταθμό, διαθέσιμο για τα προστατευόμενα παιδιά αλλά και τα παιδιά των γειτονικών δήμων που επιθυμούν να φοιτήσουν στο σχολείο. Η ηλικιακή ομάδα που επιλέχθηκε για την έρευνα ήταν παιδιά 4-5 ετών, μαθητές των προνηπιακών τμημάτων. Από τα τέσσερα τμήματα προνηπίων που διαθέτει ο παιδικός σταθμός, δύο μόνο τμήματα συμμετείχαν στην έρευνα. Το ένα τμήμα αποτέλεσε την πειραματική ομάδα και το δεύτερο τμήμα, την ομάδα ελέγχου. Το δείγμα της έρευνας διαμορφώθηκε από 39 παιδιά. Η πειραματική ομάδα απαρτιζόταν από 19 παιδιά, ενώ η ομάδα ελέγχου από 20. Η ερευνήτρια-εμπυχωτρια πραγματοποίησε 11 παρεμβάσεις δραματικής τέχνης που στόχευαν στην βελτίωση της ενσυναίσθησης των παιδιών.

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας, που θα μας επιτρέπουν να εξάγουμε έγκυρα συμπεράσματα σχετικά με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία, με την μέθοδο της τριγωνοποίησης. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: το Ερωτηματολόγιο EmQue (Empathy Questionnaire), συνεντεύξεις από τις νηπιαγωγούς των δυο τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα και παρατηρήσεις στο προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας.

Το ερωτηματολόγιο εξέτασε την συναισθηματική ταύτιση, την προσοχή στα συναισθήματα των άλλων και την προκοινωνική συμπεριφορά. Στις δυο ομάδες δόθηκε ένα προ-τεστ και μετα-τεστ, πριν και μετά τις παρεμβάσεις αντίστοιχα, ώστε να αποκλειστούν εξωτερικές μεταβλητές από την διαδικασία και να εκμηδενιστούν διαφορές που προέρχονται από την διαφορετική σύνθεση του δείγματος των δύο τμημάτων. Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με το πρόγραμμα στατικής ανάλυσης SPSS και τα κριτήρια t-student

και wilcoxon. Επίσης, με τον δείκτη cronbach alpha, ελέγχθηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση της ενσυναίσθησης, στην πειραματική ομάδα. Παρόλα αυτά, τα ποιοτικά δεδομένα της ερευνήτριας (οι συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς των τάξεων και οι προσωπικές παρατηρήσεις της ερευνήτριας και της νηπιαγωγού), υποστηρίζουν πως υπήρξε βελτίωση στην ενσυναίσθηση των παιδιών και γενικότερα στις κοινωνικο-συναισθηματικές τους ικανότητες.

Θεωρούμε πως τα παιδιά αυτής της ηλικίας βρίσκονται ακόμα σε οριακό στάδιο ανάπτυξης ενσυναίσθησης και η εκδήλωση πράξεων ενσυναίσθησης δεν είναι τόσο εμφανής όσο σε μεταγενέστερη ηλικία. Επιπλέον, θεωρούμε πως η πειραματική ομάδα χρειαζόταν περισσότερες παρεμβάσεις, προκειμένου η διαφορά στην ενσυναίσθηση να γίνει πιο αισθητή καθώς και να διατηρηθούν τα θετικά οφέλη του προγράμματος. Για αυτούς τους λόγους ερμηνεύεται η μικρή διαφορά των pre και post test της πειραματικής ομάδας. Η συνεισφορά της Δραματικής τέχνης μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά σημαντική για την βελτίωση της εκπαίδευσης που παρέχεται σήμερα. Θα παροτρύναμε συναδέλφους και ερευνητές να προχωρήσουν μελλοντικά σε περαιτέρω έρευνες πάνω στην Δραματική τέχνη και την ενσυναίσθηση.

*Λέξεις κλειδιά: ενσυναίσθηση, προσχολική ηλικία, προνήπια, δραματική τέχνη, εκπαίδευση, έρευνα.*

## **ABSTRACT**

Drama is considered to be an incredibly valuable tool on the teaching process. It has been proven that engaging into drama-related activities can enhance a student's social, expressive, mental and emotional abilities. The research that has taken place, focusing on the positive effects of drama is limited and it's easy to assume the lack of research regarding the effect of drama on the empathic skills of young students. Hence, the present study examines the effect of drama on the empathy of preschool aged children.

The action study took place at the National Childcare Institution of Kallithea. The Childcare setting functions as a caring unit for children in need of protection. Moreover, the facilities of the institution include a daycare centre, available for children who live in the institution as well as for children from the nearby areas of Athens who wish to attend the institution's preschool or nursery classes.

The selected age group for the present study was children between 4-5 years old, pupils of the pre-kindergarten class. The daycare runs nursery, preschool, pre-kindergarten and kindergarten classes. From the above-mentioned classes only two were selected to participate in the study. One of the two, served as the experimental group and the second one as the control group. The sample of the research consisted of 39 preschool aged children. 19 Children formed the experimental group and 20 the control group. The researcher completed 11 dramatic-context interventions, specifically designed to improve the empathy of the participating students.

In order to collect the necessary data that would allow us to conclude safe assumptions regarding the improvement of our participants' empathy, qualitative and quantitative methods of research were used in the study. The triangulation method of research was applied in the current study. The tools used for the data collection were the following: The Empathy Questionnaire (EmQue), interviews and observations of the researcher that were noted on the researcher's diary/journal. The questionnaire evaluated three different categories, that are considered related to children's ability to empathize. More specifically, the three categories were the following: the emotion contagion, attention to others' feelings and prosocial actions.

In both of the groups, the questionnaire was given prior to the interventions and afterwards. Hence, we ensured that the final results remained undependable of any unpredicted variables or differences on the synthesis of the two groups. The quantitative data were analyzed using the SPSS statistical package, version 23 and the t-student and wilcoxon programs. In addition, we performed the Cronbach alpha criteria to check the reliability of the

questionnaire's items. From the quantitative data analysis it was found that there is not a statistically important improvement between the pre and post test in the experimental group. However, the qualitative means of the study, such as the interviews and the researcher's personal observations, suggest that the drama interventions have had a positive effect on the empathy and the socio-emotional skills of the students.

We reckon that children 4-5 years old, are experiencing a crucial borderline point of their empathetic development and externalization, thus the expression of empathic actions are not as apparent as in older stages. Moreover, we believe that the experimental group was in need of more interventions in order to present a more obvious change in their empathetic skills and also preserve the positive effects of the program. Considering the above-mentioned reasons, it's easier to explain the insignificant difference between the pre-test and post-test of the experimental group. Drama has contributed incredibly in today's education and it's considered as a very useful educational tool, which can positively affect all aspects of education.

*Key words: empathy, early years, pre-kindergarten class, drama, education, research*

## ΔΟΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα εργασία μελετά την επίδραση της δραματικής τέχνης στην ενσυναίσθηση παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η εργασία χωρίζεται σε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος αναλύονται οι δυο βασικοί όροι της έρευνας: η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και η ενσυναίσθηση. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας περιγράφεται ο τρόπος που εργαστήκαμε στην ερευνητική διαδικασία της εργασίας.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, πραγματοποιείται μια σύντομη εισαγωγή στον όρο δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μέσα από την ανασκόπηση της διαθέσιμης βιβλιογραφίας. Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται προσπάθεια να οριστεί η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, μέσα από την ιστορία της και τη χρήση της στο σχολικό περιβάλλον. Στο ίδιο κεφάλαιο μπορεί κανείς να πληροφορηθεί για τα είδη του δράματος, το θεατρικό παιχνίδι και τις θεατρικές παραστάσεις. Επιπλέον, αναφέρονται τα οφέλη της δραματικής τέχνης σε διάφορους τομείς ανάπτυξης των παιδιών. Τέλος, δίνονται σύντομες πληροφορίες για την διαδικασία σχεδιασμού θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, διαπραγματευόμαστε τον όρο ενσυναίσθηση. Αρχικά, πραγματοποιείται μια σύντομη εισαγωγή στο όρο, όπου αναλύεται τι είναι ενσυναίσθηση, σε τι είδη και επίπεδα χωρίζεται καθώς και ποιοι παράγοντες επιδρούν στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης. Τέλος, μελετάται η σχέση ενσυναίσθησης και εκπαίδευσης καθώς και η σχέση ενσυναίσθησης και δραματικής τέχνης.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας, η ερευνήτρια αναφέρει πληροφορίες για τον τρόπο που εργάστηκε στο ερευνητικό τμήμα της εργασίας. Στο εισαγωγικό κομμάτι της έρευνας δίνονται διάφορες πληροφορίες σχετικές με την έρευνα και τον στόχο που έθεσε η ερευνήτρια πριν ξεκινήσει την υλοποίηση παρεμβάσεων στην πειραματική ομάδα. Στην συνέχεια δίνονται πληροφορίες για τον τρόπο υλοποίησης της έρευνας και των παρεμβάσεων. Το τρίτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την συλλογή των δεδομένων της έρευνας και την ανάλυση τους.

Στο τέταρτο κεφάλαιο πραγματοποιείται συζήτηση για τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων και τον επίλογο της εργασίας.



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b>	<b>iii</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b>	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>v</b>
<b>ΔΟΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</b>	<b>vii</b>
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ</b>	<b>ix</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	<b>1</b>
<b>Α΄ ΜΕΡΟΣ</b>	<b>6</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b>	<b>6</b>
1.1. Ορισμός Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση	6
1.1.2 Εκπαίδευση με χρήση Δράματος	7
1.1.3 Ιστορία Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση	8
1.2. Είδη δράματος	11
1.2.1 Ορισμός και Χαρακτηριστικά του δημιουργικού δράματος (Creative Drama)	11
1.2.2 Ορισμός και Χαρακτηριστικά του διαδικαστικού δράματος (Process Drama)	12
1.2.3 Ορισμός και Χαρακτηριστικά του ιστορικού δράματος (Story drama)	13
1.3 Θεατρικό παιχνίδι	13
1.4 Δραματική τέχνη και ανάπτυξη	15
1.4.1 Δραματική τέχνη και συναισθηματική ανάπτυξη	16
1.4.2 Δραματική τέχνη και κοινωνική ανάπτυξη	17
1.5 Σχεδιασμός θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων	19
1.5.1 Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή	21
1.5.2 Τα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια της έρευνας	22
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ</b>	<b>23</b>
2.1 Εισαγωγή στην ενσυναίσθηση	23
2.1.1 Ορισμός Ενσυναίσθησης	25
2.1.1.1 Είδη ενσυναίσθησης	25
2.1.2 Επίπεδα ενσυναίσθησης	27
2.1.3 Παράγοντες ανάπτυξης ενσυναίσθησης	28
2.2 Ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη	32
2.3 Ενσυναίσθηση και εκπαίδευση	33
2.3.1 Ενσυναίσθηση και προσχολική ηλικία	34
2.4 Ενσυναίσθηση και δραματική τέχνη	35
<b>ΜΕΡΟΣ Β΄</b>	<b>38</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΑ</b>	<b>38</b>
3.1 Εισαγωγή στην έρευνα	38
3.1.1 Μεθοδολογία της έρευνας	38
3.1.2 Στόχοι της έρευνας	40
3.1.3 Υποθέσεις	40
3.1.4 Περιορισμοί της έρευνας	41
3.2 Υλοποίηση έρευνας	42
3.2.1 Χώρος διεξαγωγής της έρευνας	42

3.2.2	Οι δυο ομάδες της έρευνας	42
3.2.3	Διαδικασία	43
3.3	Συλλογή δεδομένων	44
3.3.1.	Συνεντεύξεις	45
3.3.2	Ημερολόγιο παρατήρησης	46
3.3.3	Ερωτηματολόγιο 'Empathy Questionnaire'	47
3.4	Ανάλυση δεδομένων	49
3.4.1	Ποιοτική ανάλυση δεδομένων	49
3.4.1.1	Ανάλυση συνεντεύξεων	61
3.4.1.2.	Ανάλυση προσωπικού ημερολογίου ερευνήτριας	63
3.4.2	Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων	64
3.4.2.1	Αποτελέσματα ερωτηματολογίου	66
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b>		<b>68</b>
4.1	Συμπεράσματα	68
4.2	Επίλογος	70
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>		<b>73</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1:ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ</b>		<b>87</b>
<b>ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ</b>		<b>90</b>

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΡΙΤΗΡΙΟΥ CRONBACH ALPHA</b>	<b>64</b>
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΟ ΟΜΑΔΕΣ</b>	<b>66</b>

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην πλειονότητα των παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων το εβδομαδιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει χρόνο ενασχόλησης των νηπίων με τη Δραματική τέχνη και το θέατρο. Στα δημόσια νηπιαγωγεία και τους παιδικούς σταθμούς οι παιδαγωγοί του τμήματος αναλαμβάνουν να παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες εξοικείωσης με τη Δραματική τέχνη. Σε πολλούς ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς, παραχωρούνται μία ή δύο ώρες την εβδομάδα σε ωρομίσθιους θεατρολόγους προκειμένου να αναλάβουν εκείνοι τη διδασκαλία της Δραματικής τέχνης ή του θεατρικού παιχνιδιού.

Επιπλέον αριθμούνται σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης, τα οποία δε μεροληπτούν για καμία ευκαιρία εξοικείωσης των παιδιών με το Δραματικό παιχνίδι, πιθανότερα λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης, εμπειρίας ή ενδιαφέροντος εκ μέρους των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης. Η επαφή λοιπόν, των παιδιών με τη Δραματική τέχνη και το Θέατρο, τουλάχιστον στην Προσχολική εκπαίδευση, έχει ανατεθεί στη βούληση των εκάστοτε εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, εφόσον δεν υπάρχει συγκεκριμένη οδηγία από το Υπουργείο Παιδείας.

Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αξιοποιεί ένα ευρύ φάσμα τεχνικών του θεάτρου που προϋποθέτουν σωματική κίνηση, φωνητική εξάσκηση, συγκέντρωση, και διαρκή επικοινωνία με τη ομάδα (Toivanen, Halkilahti & Ruismaki, 2013: 1170). Από μελέτες, έχει τονιστεί πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η δραματική τέχνη στην προσχολική εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα (Tombak, 2014 Anderson, 2012: 135).

Η προσχολική ηλικία αποτελεί μια πολύ ευαίσθητη περίοδο, όπου τίθενται τα θεμέλια της προσωπικότητας και των ικανοτήτων που θα συνοδεύουν εφόρου ζωής, τον μελλοντικό ενήλικα. Σε αναφορά της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2014) αναφέρεται πως η προσχολική ηλικία είναι η πιο σημαντική περίοδος ανάπτυξης του ατόμου. Για το λόγο αυτό, τη σημερινή εποχή, δίνεται μεγάλη έμφαση στην παροχή ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα τα τελευταία τριάντα χρόνια, η προσχολική εκπαίδευση έχει τοποθετηθεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος από την πολιτεία, ερευνητές, εκπαιδευτικούς, γονείς ακόμα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Dahlberg et al, 1999).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση στοχεύει στην παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες της (European Commission, 2014). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο έχουν υπογραμμίσει τη σπουδαιότητα εκπαίδευσης όλων των κοινωνικών στρωμάτων και όλων των εθνικοτήτων που ζουν σε μια χώρα. Η «επένδυση» στην παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης για τα παιδιά και τους έφηβους μπορεί να θεωρηθεί ως «επένδυση» στον κόσμο του «αύριο».

Στην Ευρώπη, η ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχεται σήμερα, θεωρείται καλύτερη σε σύγκριση με το παρελθόν. Ένας παράγοντας που οδήγησε στη βελτίωση της εκπαίδευσης μπορεί να θεωρηθεί η αναγνώριση της αξίας της ποιοτικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η αυξανόμενη εμπειρία που αποκτάται μέσα από την εκπαιδευτική πρακτική και την έρευνα, έχουν συμβάλει ώστε νέες γνώσεις να έρθουν στην επιφάνεια και νέοι, πιο αποτελεσματικοί μέθοδοι διδασκαλίας να υιοθετηθούν.

Η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την «είσοδο» της γυναίκας στην αγορά εργασίας, συνέβαλαν στην αύξηση του αριθμού των κέντρων προσχολικής εκπαίδευσης (Dahlberg et al, 1999). Καθώς πληθαίνουν οι εργαζόμενες μητέρες προκύπτει η ανάγκη φύλαξης, απασχόλησης και εκπαίδευσης των μικρών παιδιών.

Οι μητέρες που εργάζονται αδυνατούν να αναλάβουν εξολοκλήρου τον ενεργό ρόλο της ανατροφής και διαπαιδαγώγησης που τους είχε αναταθεί παλιότερα (Dahlberg et al, 1999). Παρόλα αυτά, επιθυμούν να εξασφαλίσουν στο παιδί τους την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση. Αυτό ωθεί τα σχολικά ιδρύματα να γίνουν ανταγωνιστικά, θέτοντας σε εφαρμογή τις πιο σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους καθώς και παρέχοντας διάφορες υπηρεσίες για την ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού και του γονέα.

Η προσχολική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ένα παρελθόν συνεχών αλλαγών και βελτιώσεων, έως ότου καταλήξει να αποτελεί το ασφαλές και πολυδιάστατο σχολικό περιβάλλον που είναι σήμερα (Hyson, 1994). Στη σύγχρονη εκπαίδευση, τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως ικανοί εξερευνητές με έμφυτες ικανότητες και η προσχολική ηλικία θεωρείται κρίσιμη για την φυσιολογική και ολιστική ανάπτυξη του μικρού παιδιού (Leseman et al., 2009· Αλευριάδου κ.α., 2008· Θεοφιλίδης, 2010). Παρόλα αυτά, στο παρελθόν και κυρίως στην αρχαιότητα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιμετωπίζονταν ως άτομα περιορισμένων ικανοτήτων με συνέπεια την παραμέληση της εκπαίδευση τους, η οποία αναθετόταν αποκλειστικά στην βούληση των γονέων (Morgan, 2011).

Η αλλαγή άρχισε να συντελείται τον 17<sup>ο</sup> αιώνα, όταν φιλόσοφοι και στοχαστές όπως ο Comenius τόνισαν την αξία της εκπαίδευσης και μάθησης από μικρή ηλικία (Morgan, 2011). Τον 18<sup>ο</sup> αιώνα, ο Johann Obelin στην Γαλλία και ο Johann Pestalozzi στην Ελβετία συνέβαλαν με το έργο τους, ώστε να καθιερωθεί η εκπαίδευση σε σχολικό χώρο (Morgan, 2011). Στα τέλη του 1800 και αρχές του 1900, δόθηκε μεγάλη έμφαση στις ανάγκες της προσχολικής ηλικίας (Morgan, 2011).

Λόγω του σύγχρονου τρόπου ζωής, η ανάγκη για προσχολική εκπαίδευση, έξω από τα πλαίσια της οικογένειας, έχει γίνει πιο επιτακτική. Λόγοι όπως: α) η εργασία και των δύο γονέων, β) η έλλειψη κατάλληλων χώρων στις μεγαλουπόλεις που να εξυπηρετούν το παιχνίδι

του μικρού παιδιού, γ) η ανάγκη κατάλληλης προετοιμασίας για την είσοδο των παιδιών στο κατώφλι της ιδιαίτερα οργανωμένης και απαιτητικής βαθμίδας Δημοτικού, δ) η ανάγκη ανάπτυξης πολυπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών από μικρή ηλικία καθώς μεγαλώνουν σε μια πλουραλιστική κοινωνία, έχουν συμβάλει στην ένταξη όλο και περισσότερων μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου (Eurodice, 2009· Ζαμπέτα, 2004· Κυπριανός, 2007).

Η προνηπιακή εκπαίδευση στοχεύει να ενισχύσει την ταυτότητα του παιδιού ως άτομο και ως μαθητή προκειμένου να του εξασφαλίσει επιτυχημένη σχολική πορεία στις σχολικές επιδόσεις (Zigler, Gilliam & Jones, 2006). Σύμφωνα με τη έρευνα του Grantham-McGregor και των συνεργατών του (2007), πάνω από διακόσια εκατομμύρια παιδιά προσχολικής και βρεφικής ηλικίας που ζουν σε υποανάπτυκτες χώρες, δεν αναπτύσσουν επαρκώς δεξιότητες κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές λόγω ακατάλληλων συνθηκών διαβίωσης. Έρευνες έχουν δείξει πως η προσχολική εκπαίδευση που προσφέρει ποιοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει θετικές επιδράσεις στην κοινωνικο-συναισθηματική και νοητική ικανότητα του ατόμου (Leseman et al, 2009).

Η προσχολική εκπαίδευση επιπλέον προετοιμάζει την ομαλή μετάβαση του παιδιού στο Δημοτικό, εφοπλίζοντας το με όλες τις απαραίτητες δεξιότητες για την επιτυχία του σε όλη την σχολική και ακαδημαϊκή του πορεία. Έρευνα έδειξε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην συμμετοχή του παιδιού στην προσχολική εκπαίδευση και την ανάπτυξη ικανοτήτων απαραίτητων για τη σχολική επιτυχία (Mullis et al, 2006). Οι Spies, Buckel & Wagner (2003) έχουν εκφράσει την άποψη πως η παρακολούθηση του νηπιαγωγείου στην Γερμανία από παιδιά μεταναστών συντελεί στη συνέχιση της εκπαίδευσης τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Επιπλέον, η προσχολική εκπαίδευση διασφαλίζει όχι μόνο πως μακροπρόθεσμα το παιδί θα εξελιχθεί σε ώριμο ενήλικα αλλά και σε δημιουργικό, σκεπτόμενο και ικανό άτομο (Tombak, 2014).

Η περίοδος που χαρακτηρίζεται ως προσχολική ηλικία ανά τα χρόνια έχει συμπεριλάβει διαφορετικά ηλικιακά έτη (Kozulin, 2003). Παλιότερα, το τέλος της προσχολικής ηλικίας οριζόταν η ηλικία των επτά ετών, ακόμα και οχτώ, όπου το παιδί εισερχόταν στη βαθμίδα του Δημοτικού σχολείου (Kozulin, 2003). Αρχή της προσχολικής ηλικίας οριζόταν η ηλικία των 3 ετών. Καθώς πλέον η είσοδος στο Δημοτικό ξεκινά από μικρότερη ηλικία-συνήθως έξι ετών-ως προσχολική ηλικία εκλαμβάνεται το διάστημα από τριών έως έξι ετών (Kozulin, 2003). Σύμφωνα με τον Tombak (2014), η προσχολική ηλικία ξεκινά από την ηλικία των 36-72 μηνών, έως και την ηλικία των έξι ετών. Σύμφωνα με τον Vygotsky, η προσχολική ηλικία είναι μια περίοδος ραγδαίων αλλαγών στη νοητική, συναισθηματική, ψυχική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών (Kozulin, 2003). Κάθε καινούριο έτος που διαβαίνει το παιδί

προσχολικής ηλικίας χαρακτηρίζεται από διαφορετικές ανάγκες και στόχους συγκριτικά με το προηγούμενο ηλικιακό επίπεδο.

Μια τόσο ευαίσθητη ηλικία, όπως η προσχολική, απαιτεί αναγνώριση των ιδιαίτερων αναγκών καθώς και παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων, κινήτρων και ευκαιριών για συνεχή πρόκληση των ικανοτήτων τους, σε κάθε ηλικιακό επίπεδο. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην προσχολική ηλικία των τεσσάρων έως πέντε ετών. Η ηλικιακή αυτή περίοδος χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερο έλεγχο των σωματικών δεξιοτήτων των παιδιών (Hughes, 1991). Τα παιδιά που βρίσκονται σε αυτή την ηλικία, μπορούν να εκτελέσουν ασκήσεις που απαιτούν ισορροπία, μυϊκή δύναμη και συγκέντρωση. Επιπλέον, αρχίζουν να ρωτούν και να ενδιαφέρονται για το πώς λειτουργεί ο κόσμος και οι σχέσεις των «μεγάλων».

Τα παιδιά που βρίσκονται στην ηλικία των τεσσάρων ετών μπορούν να ακούν με προσοχή τους άλλους και να συγκεντρώνονται για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα από τα παιδιά τριών ετών. Επιπλέον αρχίζουν να αποκτούν μεγαλύτερη επίγνωση του εαυτού τους, του φύλου τους και των σχέσεων τους με τον κοινωνικό περίγυρο. Το λεξιλόγιό τους είναι πιο πλούσιο σε σχέση με μικρότερες ηλικίες, ενώ μπορούν να κατακτήσουν απλές μαθηματικές έννοιες. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως το τετράχρονο παιδί αντιλαμβάνεται εξερευνώντας τον σύνθετο κόσμο γύρω του. Το παιχνίδι αποτελεί έναν ασφαλή χώρο πειραματισμού, εξερεύνησης, ψυχικής εκτόνωσης, έκφρασης, μάθησης και επικοινωνίας. Για το λόγο αυτό, οι ενήλικες οφείλουν να παρέχουν καθημερινά ευκαιρίες παιχνιδιού και δημιουργικής δραστηριότητας στο παιδί προσχολικής ηλικίας.

Το μικρό παιδί έχει ανάγκη από συναισθηματική ασφάλεια και καθοδήγηση για να γίνει δυνατή η φυσιολογική και ολιστική του ανάπτυξη. Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Ο Gardner (1983) υποστήριξε πως το να μπορεί κανείς να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του άλλου και να εναρμονίζεται με αυτά, αποτελεί μια σημαντική προσαρμοστική ικανότητα προς κατάκτηση.

Την άποψη του Gardner υποστήριξαν οι Robinson, Lloyd και Rowe (2008), αναφέροντας πως η συναισθηματική μας ωριμότητα επηρεάζει την ικανότητα μας να προσαρμοζόμαστε και να μαθαίνουμε. Σύμφωνα με τη Schiller (2009) η συναισθηματική νοημοσύνη στα παιδιά μπορεί να γίνει αντιληπτή όταν ένα παιδί είναι ικανό να αναγνωρίζει και να εκφράζει τα συναισθήματα του, όπως και να συγκρατεί συναισθηματικά ξεσπάσματα.

Ο Goleman (2007) υποστήριξε πως οι συναισθηματικές και κοινωνικές εμπειρίες που θα βιώσουν τα παιδιά τα πρώτα έτη, θα επηρεάσουν την κοινωνική και συναισθηματική τους νοημοσύνη. Συνεπώς γίνεται άμεσα αντιληπτό γιατί είναι σημαντικό να προσφέρουμε κατάλληλες ευκαιρίες στα παιδιά που θα ενισχύουν την ανάπτυξη της συναισθηματικής

νοημοσύνης. Το ερώτημα που προκύπτει είναι ποιος είναι ο κατάλληλος και αποτελεσματικότερος τρόπος να καταφέρουμε τον παραπάνω στόχο;

Ο Gooch και οι συνεργάτες του (2011) υποστηρίζουν πως η συμμετοχή των παιδιών στο «φανταστικό» παιχνίδι συμβάλλει ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τα είδη συναισθημάτων, να μπουν στη θέση του άλλου, και να αυτό-εκφράζονται. Σύμφωνα με τον Hughes (1991) η χρονική περίοδος μεταξύ τριών έως έξι ετών αποτελεί το διάστημα με τη μεγαλύτερη συχνότητα ενασχόλησης με το «φανταστικό παιχνίδι». Ο λόγος εδράζεται στην μεγάλη φαντασία των μικρών παιδιών.

Η χρήση κατάλληλων ιστοριών, μαριονέτων, persona dolls και άλλων βοηθημάτων μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία στα χέρια εκπαιδευτικών και γονέων έτσι ώστε να συζητηθούν με τα παιδιά δύσκολα ζητήματα όπως η αντιμετώπιση του θυμού μας, η αναγνώριση της αξίας και του σεβασμού προς τους άλλους, κλπ (Sheppy, 2009; Brown, 2001). Η επίγνωση των συναισθημάτων που βιώνουν και ο έλεγχος τους, τους επιτρέπει να αυτό-ρυθμίζουν την συμπεριφορά τους ευκολότερα (Sheppy, 2009). Είναι σημαντικό λοιπόν, από την προσχολική ηλικία, να χορηγείται εκπαίδευση που να προσφέρει ευκαιρίες συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης.

# Α΄ ΜΕΡΟΣ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 1.1. Ορισμός Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τις Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007: 19) το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι ένα είδος τέχνης που εφαρμόζει τεχνικές του θεάτρου, στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Η Άλκηστις (2012: 19) συμφωνεί πως: *το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μια μορφή τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα*. Ο Henry (2000) πρόσθεσε στον ορισμό του Δράματος, τα στοιχεία του παιχνιδιού, της ανακατασκευής και του δραματικού περιεχομένου. Επισήμανε πως η δραματική τέχνη ενισχύει την γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων μέσω της βίωσης σημαντικών εμπειριών. Ο Bolton (1979) τόνισε το βιωματικό χαρακτήρα της δραματικής τέχνης ορίζοντας ως κέντρο της, την πράξη.

Σύμφωνα με την Άλκηστη (2012: 16) ο ελληνικός όρος «Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση» προέκυψε ως μετάφραση του όρου «Drama in Education». Ο όρος αυτός επικράτησε στην Αγγλία το 1960, όπου διαμορφώθηκαν οι αρχές της Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση που γνωρίζουμε σήμερα. Σύμφωνα με τον McAnoy (2015) και τους συνεργάτες του, ο όρος «Δράμα» υιοθετήθηκε τα τελευταία 200 χρόνια και προέρχεται από την ελληνική λέξη «δρω». Πολλές φορές παρατηρείται μια σύγχυση μεταξύ των όρων «Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση» και «Θέατρο στην Εκπαίδευση» (Tschurtschenthaler, 2013: 21)

Η Δραματική τέχνη αποτελεί εκπαιδευτική διαδικασία που εστιάζει κυρίως σε τεχνικές όπως το παίξιμο ρόλων, τον αυτοσχεδιασμό, την ανακριτική καρέκλα, τον ρόλο στον τοίχο κ.α. για να βελτιώσει μέσω του βιωματικού της χαρακτήρα, την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τις Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007) η Δραματική τέχνη ενώ εδράζεται σε αρχές και αξίες του θεάτρου, παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από το Θέατρο. Θέατρο στην Εκπαίδευση αποτελεί ο σχεδιασμός μιας παράστασης από μέρους των εκπαιδευτικών και οι συστηματικές πρόβες των μαθητών για την παρουσίαση του έργου σε κοινό (Κοντογιάννη, 2012: 79). Οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός εργάζονται προς βελτίωση του τελικού αποτελέσματος, με τον ίδιο τρόπο που εργάζονται οι επαγγελματίες του θεάτρου. Ενώ, το Θέατρο στοχεύει στο τελικό αποτέλεσμα που θα παρουσιαστεί δημόσια, το εκπαιδευτικό Δράμα εστιάζει στην αξία της μαθησιακής διαδικασίας (Κοντογιάννη, 2012: Αυλή & Χατζηγεωργίου, 2007). Στη δραματική τέχνη, σε αντίθεση με το Θέατρο, δίνεται έμφαση στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών και τη δημιουργική τους έκφραση. Ο εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά δημιουργούν μια ομάδα, με αμοιβαίο σεβασμό και επικοινωνία, όπου μοιράζονται εμπειρίες και γνώμες, επιλύουν προβλήματα, υποδύονται ρόλους και αναπτύσσουν οικειότητα.



Η «ουσία» της Δραματικής τέχνης απαντάται στην διαλεκτική σχέση μεταξύ της ομάδας και τον εκπαιδευτικό. Κανένα άλλο διδακτικό αντικείμενο ή τεχνική δεν εστιάζει σε τέτοιο βαθμό στην ανάπτυξη σχέσεων και την ενδυνάμωση της ομάδας, όσο η Δραματική τέχνη.

Η κοινή μέθεξη της ομάδας σε εμπειρίες μπορεί να λειτουργήσει ακόμα και σαν «καθαριστική» διαδικασία για τους συμμετέχοντες. Σύμφωνα με την Άλκηστις (2012: 83) η Δραματική τέχνη ενέχει το στοιχείο της εκτόνωσης τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε σωματικό επίπεδο. Μέσα από ασκήσεις και παιχνίδια σε ομάδα εξωτερικεύονται συναισθήματα, θετικά και αρνητικά, ενώ πιο έντονες κινητικές ασκήσεις συμβάλλουν στην αποβολή του στρες και της έντασης.

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να διευκρινιστούν δυο όροι της διεθνούς βιβλιογραφίας που άλλοτε χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι, ενώ άλλοτε ως όροι διαφορετικής σημασίας. Αναφερόμαστε στους όρους: *Δραματική τέχνη* στη Εκπαίδευση και *Εκπαιδευτικό Δράμα*. Σύμφωνα με την Tschurtschenthaler (2013, σελ 22) ο όρος *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση* είναι συνυφασμένος με την εφαρμογή μιας διαδικασίας που ενοποιεί διαφορετικά αντικείμενα διδασκαλίας μέσω του δράματος, εξασφαλίζοντας την ενεργή συμμετοχή των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια. Το *Εκπαιδευτικό Δράμα* αποτελεί τον ευρύ όρο που περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες και πρακτικές του Δράματος στο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Πλέον, είναι πιο συνηθισμένη η χρήση του όρου *Δραματική τέχνη* στην Εκπαίδευση, ενώ συχνά χρησιμοποιείται ως συνώνυμο του όρου *Εκπαιδευτικό Δράμα* Tschurtschenthaler (2013: 22). Στην παρούσα εργασία οι δυο όροι χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι.

### **1.1.2 Εκπαίδευση με χρήση Δράματος**

Σήμερα η διδασκαλία με χρήση του Δράματος αποτελεί μια μέθοδο που κερδίζει όλο και περισσότερους υποστηρικτές για την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εκπαιδευτικοί, χωρίς πρότερη εμπειρία στη δραματική εμπειρία, επιχειρούν την ένταξη της σε γνωστικά αντικείμενα όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, η ιστορία κ.λ.π.

Η Δραματική τέχνη μπορεί να αξιοποιηθεί με πολλούς τρόπους τόσο στην εκπαίδευση όσο και εκτός της σχολικής τάξης (Anderson, 2012: 125). Η δραματική τέχνη που εφαρμόζεται για την ανάπτυξη προσωπικών ικανοτήτων ονομάζεται *δημιουργικό δράμα*. Εκτός από το δημιουργικό δράμα που εστιάζει στην αναπτυξιακή διάσταση του ατόμου, εντοπίζεται επίσης το εκπαιδευτικό Δράμα που αποσκοπεί στην βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης μέσα στη σχολική τάξη. (Özbek, 2014: 50). Ιδανικά, η χρήση του εκπαιδευτικού Δράματος στο σχολείο θα βελτιώνει τόσο την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και τις προσωπικές ικανότητες

των μαθητών. Σε αυτό το μέρος της εργασίας θα αναλυθούν τα πλεονεκτήματα της Δραματικής τέχνης ως εκπαιδευτικό μέσο.

Η αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος συναντάται είτε ως μέθοδος διδασκαλίας άλλων διδακτικών αντικειμένων είτε ως αυτοτελή διδακτικό αντικείμενο (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 19). Η Δραματική τέχνη μπορεί να επιφέρει βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Για βέλτιστα αποτελέσματα, προτείνεται η αξιοποίηση της δραματικής τέχνης, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Από την προσχολική αγωγή έως και την Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον McAnoy και τους συνεργάτες του (2015) η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση επιφέρει τα παρακάτω πλεονεκτήματα στους μαθητές. Μπορεί να αξιοποιηθεί ως εναλλακτικό διδακτικό εργαλείο για μαθητές που δεν ανταποκρίνονται σε άλλες τεχνικές διδασκαλίας, Η δραματική τέχνη επιδρά θετικά στην ενδυνάμωση των σχέσεων και στην ικανότητα επικοινωνίας των μαθητών. Επιπλέον, βελτιώνει το περιβάλλον μάθησης κάνοντάς το πιο ελκυστικό για τους μαθητές. Τέλος τους εμφυσεί αξίες και πρότυπα μέσα από βιωματική και συνεργατική μάθηση. Η δραματική τέχνη λοιπόν αποτελεί ένα ισχυρό όπλο στα χέρια των εκπαιδευτικών που μπορεί να προσφέρει μια νέα πνοή στα «στεγανά» της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, η οποία δεν αφήνει αρκετό «χώρο» στους μαθητές για προσωπική ανάπτυξη και έκφραση (Bowell, & Hear, 2013).

### **1.1.3 Ιστορία Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση**

Οι απαρχές του Δράματος απαντώνται στην αρχαία Ελλάδα (Berry, 2000). Σε εορτασμούς προς τιμήν του θεού Διονύσου, το δράμα κατείχε πρωταγωνιστικό ρόλο. Το θέατρο αντικατόπτριζε όλες τις πλευρές της ζωής των πολιτών της Αρχαίας Ελλάδας. Αποτέλεσε ένα μέσο έκφρασης, ψυχαγωγίας, επικοινωνίας και διδαχής για μια πληθώρα θεμάτων που άγγιζαν την καθημερινότητα, όπως ο έρωτας, η πολιτική, ο πόλεμος, η οικογένεια κ.α. (Κοντογιάννη, 2012: 15). Στην εκπαιδευτική διαδικασία εκείνης της περιόδου ήταν εκτεταμένη η χρήση της μουσικής, της λογοτεχνίας, και της φυσικής αγωγής για την διαπαιδαγώγηση των μαθητών (Tschurtschenthaler, 2013:20).

Ο Πλάτωνας πρότεινε τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία της αρχαίας Ελλάδας. Υποστήριξε πως εισάγοντας το παιχνίδι στην καθημερινή πρακτική των παιδιών, εκείνα θα αποκτήσουν καλύτερη επίγνωση των κανόνων και της ιδανικής διακυβέρνησης. Το θέατρο στην αρχαία Ελλάδα αποτελούσε σημαντικό μέσο διαπαιδαγώγησης όλων των ηλικιών, αφού όπως προαναφέρθηκε τα θέματα των παραστάσεων

«αντικατόπτριζαν» τη ζωή και μετέδιδαν διάφορα φιλοσοφικά, κοινωνικά και ηθικά ερωτήματα στο κοινό. Σύμφωνα με Berry (2000) από την αρχαιότητα έως σήμερα, το δράμα άλλαξε πολλές μορφές.

Σε κάθε εποχή το δράμα αντικατόπτριζε τις φιλοσοφικές και κοινωνικές τάσεις που επικρατούσαν. Η δραματική τέχνη έχει εξυπηρετήσει διάφορους σκοπούς ανά εποχές όπως αισθητικούς, πολιτικούς, θεραπευτικούς, καθαρκτικούς, θρησκευτικούς, ερμηνευτικούς, παραστατικούς, ψυχαγωγικούς κ.α. Τον τελευταίο αιώνα έχει δοθεί έμφαση στην εκπαιδευτική και θεραπευτική διάσταση του δράματος.

Στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, το Εκπαιδευτικό Δράμα, με έδρα την Αγγλία άρχισε να αποκτά θερμούς υποστηρικτές που συνέβαλαν στην εξάπλωση του, πέρα από το χώρο της Αγγλίας. Η απουσία της Δραματικής τέχνης από την εκπαιδευτική διαδικασία τους προηγούμενους αιώνες μπορεί εύκολα να ερμηνευθεί ανατρέχοντας στις αντιλήψεις που υπήρχαν παλιότερα για το παιδί και τις ικανότητες του. Σύμφωνα με τη Carey (1985: 21) αρχικά το παιδί εκλαμβάνονταν σαν ένας μικρός ενήλικας περιορισμένων δυνατοτήτων. Η εκπαίδευση που προσφερόταν τότε, στόχευε να διαμορφώσει το ταχύτερο δυνατόν το «ανώριμο» παιδί σε ώριμο ενήλικα. Ο Dewey (2008: 34) αναφέρει πως ο τρόπος εκπαίδευσης ήταν αποκλειστικά δασκαλοκεντρικός αφού τα παιδιά δεν θεωρούνταν ικανά ώστε να συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αργότερα, όταν το κέντρο ενδιαφέροντος μετατοπίστηκε προς τα παιδιά, αναγνωρίστηκαν οι δυνατότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας καθώς και η ανάγκη εξεύρεσης του κατάλληλου τρόπου εκπαίδευσης των παιδιών. Από εκείνο το σημείο και μετέπειτα, άρχισαν να υιοθετούνται εκτενέστερα μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις και να αναγνωρίζεται η αξία της παιδικής σκέψης.

Σύμφωνα με την Άλκηστη (2012) παράγοντας ευδοκίμησης του Δράματος αποτέλεσε η διάδοση ενός μεταρρυθμιστικού εκπαιδευτικού κινήματος, που ονομάστηκε, Προοδευτική Εκπαίδευση, το οποίο ενθάρρυνε τη μεταστροφή σε πιο μαθητοκεντρικές μεθόδους. Ο Lev Vygotsky και ο Jerome Bruner διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο για την εξάπλωση αυτού του κινήματος. Ο Vygotsky ανέπτυξε τη θεωρία της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης». Σύμφωνα με τη θεωρία του, το παιδί μπορεί να φτάσει σε ικανότερο επίπεδο ανάπτυξης μέσα από την καθοδήγηση του ενήλικα (Berk & Winsler, 1995).

Ο Vygotsky επίσης αναφέρθηκε στη σημασία του κοινωνικού πλαισίου κατά τη μάθηση. Η μαθησιακή διαδικασία δε συντελείται μεμονωμένα από το κοινωνικό περιβάλλον. Το κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο επηρεάζει τις σχέσεις των συμμετεχόντων καθώς και το προϊόν της μάθησης. Η μάθηση κατά τον Vygotsky πρέπει να συντελείται με εποικοδομιστικό τρόπο, δηλαδή η γνώση να «αποκτάται» από τους ίδιους τους μαθητές, «χτίζοντας» πάνω στις

πρότερες γνώσεις τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 24). Ο Vygotsky υποστήριξε ότι οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από προσεκτικά σχεδιασμένες δραστηριότητες που περιλαμβάνουν παιχνίδι και δραματικό περιεχόμενο (Henry, 2000) Ο εκπαιδευτικός, για τον Vygotsky, πρέπει να παρέχει στους μαθητές κατάλληλες προκλήσεις ώστε να μετακινούνται ανοδικά στη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (Ματσαγγούρας, 2006).

Ο Bruner υποστήριξε τις απόψεις του Vygotsky και ανέλυσε εκτενέστερα τον κοινωνικό χαρακτήρα της μαθησιακής διαδικασίας. Σύμφωνα με τις απόψεις του Bruner, ο μαθητής αποτελεί έναν ενεργό συμμετέχοντα που επιλέγει πληροφορίες, κάνει υποθέσεις και τις τροποποιεί όταν βρίσκεται μπροστά σε δεδομένα που διαψεύδουν τις προσδοκίες του (Ozbek, 2014: 50). Η διαδικασία μάθησης αποτελεί κοινωνική πράξη καθώς πραγματοποιείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο που επηρεάζει τους συμμετέχοντες, τον τρόπο που μαθαίνουν αλλά και το τι μαθαίνουν (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 25). Ο Bruner βασιζόμενος στην θεωρία «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» ανέπτυξε την ιδέα της «Σκαλωσιάς». <sup>1</sup>Ο όρος «Σκαλωσιά» αναφέρεται σε μια μέθοδο που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τις νοητικές τους λειτουργίες και προχωρήσουν σε επόμενο επίπεδο στη «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 25). Τέλος, Ο Bruner υποστήριξε ότι η δραματική τέχνη επιτρέπει στο παιδί να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία ερμηνείας δεδομένων. Στο δράμα, τα παιδιά δημιουργούν νοήματα και «αποδέχονται» με ευκολία την προσφερόμενη γνώση (Malczewski, 1988:35).

Οι απόψεις του Vygotsky και του Bruner, συνέβαλαν ώστε να διαδοθούν ταχύτερα οι αρχές της «Προοδευτικής Εκπαίδευσης». Καθώς η δραματική τέχνη συμβάδιζε με τη φιλοσοφία και τις αρχές της Προοδευτικής εκπαίδευσης, είχε το πλέον κατάλληλο και γόνιμο έδαφος για να αξιοποιηθεί εκτενέστερα και να αποκτήσει τις διαστάσεις που λαμβάνει σήμερα. Κατά την περίοδο επικράτησης της Προοδευτικής εκπαίδευσης, η Δραματική τέχνη, βαθιά επηρεασμένη από το κίνημα, είχε αποκτήσει τη μορφή παιχνιδιού και αυτο-έκφρασης (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 22). Τη δεκαετία του '70 κάποιες αρχές της Δραματικής τέχνης διαφοροποιήθηκαν, δίνοντας έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα του Δράματος και τον πολύτιμο ρόλο του εμψυχωτή στην ομάδα.

Στην αναγνώριση της Δραματικής τέχνης ως πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο συνέβαλαν ορισμένοι εκπαιδευτικοί, θεωρητικοί, ψυχολόγοι, θεατρολόγοι κ.α. που με το έργο τους ανέδειξαν πλευρές της Δραματικής που αγνοούνταν τους προηγούμενους αιώνες. Οι εκδόσεις

---

<sup>1</sup> Ελληνική μετάφραση του όρου “scaffolding”.

του Slade: *Παιδικό Δράμα*<sup>2</sup>, και *Εισαγωγή στο Παιδικό Δράμα*<sup>3</sup> επιμόρφωσαν εκπαιδευτικούς πάνω στα οφέλη της Δραματικής τέχνης, συμβάλλοντας στην εξάπλωση της Δραματικής τέχνης σε Αγγλία, Αμερική και Αυστραλία (Tschurtschenthaler, 2013: 21). Στο βιβλίο *Παιδικό Δράμα*, ο Slade διαφοροποίησε το δράμα από το θέατρο λόγω της απουσίας του κοινού -αφού όλοι συμμετέχουν στο δράμα-. Επίσης στο δράμα δίνεται έμφαση στην αυθόρμητη διαδικασία και τον αυτοσχεδιασμό παρά στην προετοιμασία για παράσταση (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 23).

Ο εμπνευστής κατά τον Slade παρακινεί τα μέλη της ομάδας να εκφράζονται αυθόρμητα και αυτοσχεδιαστικά. Ο εμπνευστής δεν υιοθετεί τον ρόλο του «αρχηγού» αλλά το ρόλο του «σύμμαχου» και «διευκολυντή». Το έργο του Slade συνέχισε ο μαθητής του, Brian Way που επίσης συνέβαλε στην γνωστοποίηση των πλεονεκτημάτων του Δράματος, εκδίδοντας το βιβλίο: *Ανάπτυξη μέσω Δράματος*<sup>4</sup> (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 23). Όπως γίνεται φανερό και από τον τίτλο του βιβλίου του, ο Way εστίασε στην αναπτυξιακή διάσταση του δράματος. Το δράμα μπορεί να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και την αυτογνωσία του. Σύμφωνα με τον Way, βασικό γνώρισμα του θεάτρου είναι η επικοινωνία των ηθοποιών, ενώ το δράμα εστιάζει στη βίωση κοινών εμπειριών (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 23).

## 1.2. Είδη δράματος

### 1.2.1 Ορισμός και Χαρακτηριστικά του δημιουργικού δράματος (Creative Drama)

Το δημιουργικό δράμα είναι μια αυτοσχεδιαστική, μη εκθεσιακή, διεργαστηριακή μορφή δράματος, όπου οι συμμετέχοντες καθοδηγούνται από έναν εμπνευστή, να εφαρμόζουν και να σκέφτονται τις πραγματικές και φανταστικές εμπειρίες τους. Το δημιουργικό δράμα λαμβάνει το φυσικό κόσμο του παιδιού, ως δημιουργικό παιχνίδι και τον αναπτύσσει περαιτέρω, χρησιμοποιώντας τεχνικές θεάτρου, για να δημιουργήσει μαθησιακές εμπειρίες για τους συμμετέχοντες.

Το θέατρο στο πεδίο αυτό, ασχολείται σε μεγάλο βαθμό με την επικοινωνία μεταξύ ηθοποιών και ακροατηρίου. Το δράμα ασχολείται σε μεγάλο βαθμό με την εμπειρία των συμμετεχόντων. Το δημιουργικό δράμα (Creative Drama) είναι μια ολοκληρωμένη διαδικασία που αναπτύσσει τη φανταστική σκέψη και τη δημιουργική έκφραση στα παιδιά. Μέσω της χρήσης της κίνησης, της παντομίμας, του αυτοσχεδιασμού, της δραματοουργίας της ιστορίας

<sup>2</sup> Ελληνική μετάφραση του βιβλίου “Child Drama” που κυκλοφόρησε το 1954.

<sup>3</sup> Ελληνική μετάφραση του βιβλίου “Introduction to Child Drama” που κυκλοφόρησε το 1958.

<sup>4</sup> Ελληνική μετάφραση του βιβλίου “Way’s Development through Drama” που κυκλοφόρησε το 1967.

και της ομαδικής συζήτησης, τα παιδιά αποκτούν γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, κοινωνική ευαισθητοποίηση, ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και κατανόηση των ιδιαίτερων στοιχείων που απαρτίζουν την θεατρική δραστηριότητα (Crumpler & Schneider, 2002).

Κύριος στόχος του δημιουργικού δράματος είναι να καθοδηγήσει ένα παιδί στην αυτοπεποίθηση μέσω της διαδικασίας θεατρικών τεχνικών. Στο δημιουργικό δράμα, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να δημιουργούν και να εφαρμόζουν δραματικές ασκήσεις στις δικές τους αίθουσες διδασκαλίας και να καλλιεργούν ένα περιβάλλον όπου οι νέοι μπορούν να αισθάνονται άνετα να εργάζονται δημιουργικά και να σκέφτονται κριτικά. Οι μαθητές αναλύουν τα έργα των θεωρητικών για να μπορέσουν να εφαρμόσουν τις ιδέες τους καθώς και να διαμορφώσουν τις δικές τους ιδέες σε δημιουργική έκφραση (Crumpler & Schneider, 2002: 39-41).

### **1.2.2 Ορισμός και Χαρακτηριστικά του διαδικαστικού δράματος (Process Drama)**

Το διαδικαστικό δράμα είναι μια μέθοδος διδασκαλίας και μαθησιακού δράματος, όπου τόσο οι μαθητές όσο και οι δάσκαλοι συνεργάζονται και αναστοχάζονται εντός και εκτός ρόλου. Ως μέθοδος διδασκαλίας, το διαδικαστικό δράμα αναπτύχθηκε κυρίως από το έργο του Brian Way, της Dorothy Heathcote και του Gavin Bolton και μέσω του έργου άλλων κορυφαίων θεατρικών εμπειρογνομόνων (Crumpler & Schneider, 2002: 42-45).

Η O' Neill (1995) περιγράφει το διαδικαστικό δράμα που χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση ενός προβλήματος, μιας κατάστασης, ενός θέματος ή μιας σειράς σχετικών ιδεών ή θεμάτων, μέσω της χρήσης του καλλιτεχνικού μέσου του μη περιγραφόμενου δράματος. Το δράμα της διαδικασίας στα σχολικά περιβάλλοντα συνήθως περιλαμβάνει όλη την τάξη να συνεργάζεται με τον δάσκαλο σε ρόλο, πάνω σε ένα σενάριο. Όταν εργάζονται στο δράμα της διαδικασίας, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να δημιουργήσουν έναν φανταστικό δραματικό κόσμο μέσα στον οποίο εξετάζονται διάφορα ζητήματα και προβλήματα (O'Hanlon, & Wootten, 2007).

Οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται πέρα από τη δική τους οπτική γωνία και να εξετάζουν πολλαπλές οπτικές σε ένα θέμα μέσω διαφορετικών ρόλων. Για παράδειγμα, αν το ζήτημα που συζητείται αφορά ένα δάσος, τα παιδιά μπορεί να παίξουν τους καταγραφείς, τους ανθρώπους που ζουν στην δασική κοινότητα και τους οικολόγους. Η αναπαραγωγή μιας σειράς θέσεων, τους ενθαρρύνει να αναδιαμορφώνουν τους εαυτούς τους ως «άλλους», επιτρέποντάς μας να διερευνήσουμε πολλαπλές διαστάσεις ενός θέματος (O'Hanlon &

Wootten, 2007: 44-53). Το διαδικαστικό δράμα μας επιτρέπει να 'μπαίνουμε' στη θέση άλλων ανθρώπων και να βλέπουμε πώς φαίνεται ο κόσμος από την οπτική τους.

Το διαδικαστικό δράμα προτείνεται επίσης ως εργαλείο για την προώθηση της ανάπτυξης του αλφαριθμητισμού μέσω ευκαιριών δραματικού παιχνιδιού σε περιβάλλοντα πρώιμης παιδικής ηλικίας, στα οποία τα παιδιά μιλάνε για διάφορους σκοπούς σε ρόλο (O'Hanlon & Wootten, 2007: 44-53).

### **1.2.3 Ορισμός και Χαρακτηριστικά του ιστορικού δράματος (Story drama)**

Το ιστορικό δράμα είναι ένας τρόπος φανταστικής αναπαράστασης μέσω του διαλόγου και της απόδοσης. Με απλά λόγια, ιστορικό δράμα είναι μια σύνθεση σε στίχο ή πεζογραφία που παρουσιάζει μια ιστορία με παντομίμα ή διάλογο. Περιέχει σύγκρουση χαρακτήρων, ιδιαίτερα εκείνων που εμφανίζονται μπροστά στο κοινό. Ο άνθρωπος που γράφει το δράμα για σκηνοθεσία είναι γνωστός ως «δραματουργός» ή «θεατρικός συγγραφέας». Τα είδη του ιστορικού δράματος, αναφέρονται παρακάτω. (O'Hanlon & Wootten, 2007: 62-66) Πρώτο είδος αποτελεί η κωμωδία. Η πρόθεση των δραματουργών στις κωμωδίες είναι να κάνει το κοινό τους να γελά. Ως εκ τούτου, χρησιμοποιούνται τραγελαφικά περιστατικά, ασυνήθιστοι χαρακτήρες και πνευματώδεις παρατηρήσεις. Δεύτερο είδος αποτελούν οι τραγωδίες. Τα τραγικά δράματα χρησιμοποιούν πιο σοβαρά θέματα, όπως καταστροφή, πόνο και θάνατο. Οι πρωταγωνιστές έχουν συχνά ένα σοβαρό ελάττωμα - ένα χαρακτηριστικό που οδηγεί στην πτώση τους. Το επόμενο είδος ονομάζεται φάρσα. Φάρσα είναι ένα είδος δράματος, το οποίο συχνά εμπλέκει στοιχεία χιούμορ. Ένα ακόμα είδος αποτελεί το μελόδραμα δηλαδή υπερβολικό δράμα, το οποίο απευθύνεται άμεσα στα αισθήματα του κοινού. Τελευταίο είδος είναι το μουσικό δράμα. Στα μουσικά δράματα, οι δραματουργοί όχι μόνο λένε τις ιστορίες τους με δράση και διάλογο, αλλά επίσης εντάσσουν τα στοιχεία του χορού και της μουσικής. Συχνά η ιστορία μπορεί να είναι κωμική, όπως επίσης μπορεί και να περιλαμβάνει σοβαρά θέματα.

### **1.3 Θεατρικό παιχνίδι**

Ο Κουρετζής (1991) υποστηρίζει πως το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα είδος παιδαγωγικής μεθόδου που όπως η δραματική τέχνη, υιοθετεί τεχνικές του θεάτρου. Ο Κουρετζής (1991) εντοπίζει την κυριότερη διαφορά μεταξύ δραματικής τέχνης και θεατρικού παιχνιδιού στην έμφαση του τελευταίου στο στοιχείο της δραματοποίησης και του

αυθορμητισμού. Κεντρικό σημείο του θεατρικού παιχνιδιού αποτελεί το «παίξιμο» ρόλων. Το θεατρικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία, αναφέρεται σε μια μέθοδο διδασκαλίας που περιλαμβάνει παιδιά σε φανταστικές, αφηρημένες και αυθόρμητες σκηνές, όπου το νόημα προκύπτει από τη δέσμευση και τις συναλλαγές μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Schneider, & Jackson, 2000: 91-93).

Ιστορικά, το θεατρικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία συνδέεται περισσότερο με την παιδαγωγική παρά με τις θεατρικές σπουδές. Το «θεατρικό παιχνίδι» και «θέατρο» αναφέρονται γενικά στη διαδικασία και στην παραγωγή, αντίστοιχα. Ωστόσο, στην αίθουσα διδασκαλίας, η εστίαση πρέπει να μετατοπιστεί από το μάθημα στην μάθηση, δίνοντας έμφαση στη διαδικασία της μάθησης μέσω του δράματος (Woodson, 1999).

Οι ερευνητές έχουν ανακαλύψει ότι οι ψυχικές απαιτήσεις για κατανόηση του δράματος είναι παρόμοιες με εκείνες για την ανάγνωση. Για παράδειγμα, η έννοια της ανάγνωσης είναι γενικά αντιληπτή σε μια συναλλαγή μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου. Οι δραματικές δραστηριότητες στο θεατρικό παιχνίδι, είναι ζωτικής σημασίας καθώς επιτρέπουν στα παιδιά να συμμετέχουν στην ανάγνωση και τη γραφή ως μια ολιστική και ουσιαστική διαδικασία επικοινωνίας (McNamee, et al, 1985: 65-67). Τα παιδιά που ασχολούνται με το θεατρικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία, φαίνονται επίσης πιο ικανά να κάνουν τις κατάλληλες γλωσσικές επιλογές καθώς και να εκφράζουν τις απόψεις τους ή να προτείνουν λύσεις (McNaughton, 1997: 53). Επιπλέον, σε μεγαλύτερες ηλικίες, η ανάγνωση μπορεί επίσης να αποτελέσει μια διαδικασία διερμηνείας του κόσμου και το δράμα να θεωρηθεί ένα ισχυρό μαθησιακό μέσο καθώς παρέχει ένα σημαντικό πλαίσιο για τα παιδιά, άμεσα συνυφασμένο με τη ζωή τους.

Παρόλο που πολλοί ερευνητές έχουν υπογραμμίσει το τεράστιο αποτέλεσμα που μπορεί να έχει το θεατρικό παιχνίδι στην παιδική ηλικία για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, υπάρχει ακόμα ένα χάσμα μεταξύ της κατανόησης, της αξίας και της πραγματικής εφαρμογής του (Furman, 2000: 88). Οι λόγοι που οι δάσκαλοι εξακολουθούν να διστάζουν να εφαρμόσουν ιδέες αξιοποίησης του θεάτρου στην τάξη τους αναφέρονται στην συνέχεια. Καταρχήν, στην προσπάθειά τους να θέσουν πρώτη φορά σε εφαρμογή ένα πρόγραμμα με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού, οι δάσκαλοι κατακλύζονται και μπερδεύονται από την ορολογία που χρησιμοποιείται στην δραματική τέχνη και το θέατρο όπως δημιουργικό δράμα, δημιουργικά δραματικά, αναπτυξιακά δράματα, δραματικά δράματα, εκπαιδευτικό δράμα, αυτοσχεδιαστικό δράμα, αυτοσχεδιασμό, άτυπο δράμα στην τάξη και στην εκπαίδευση κλπ. Επιπλέον, οι δραματικές θεατρικές δραστηριότητες τείνουν να τοποθετούνται στην άκρη για τη διδακτέα ύλη και φαίνεται να είναι χρονοβόρες και περιττές για τους εκπαιδευτικούς.



Επειδή τα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δεν προσφέρουν μαθήματα σχετιζόμενα με το δράμα και το θέατρο, οι δάσκαλοι δεν είναι εξοικειωμένοι με τη διευκόλυνση δραματικών δραστηριοτήτων (Furman, 2000: 92). Οι δραματικές δραστηριότητες είναι τόσο παιχνιδιάρικες που οι δάσκαλοι μπορεί να φοβούνται ότι τα παιδιά δεν θα λάβουν σοβαρά υπόψη τη εν λόγω μάθηση. Οι λόγοι λοιπόν που προαναφέρθηκαν, λειτουργούν ως αποτρεπτικοί παράγοντες εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού στην τάξη για τους εκπαιδευτικούς.

#### **1.4 Δραματική τέχνη και ανάπτυξη**

Στις αρχές του 1980, ο ψυχολόγος Howard Gardner γνωστοποίησε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner, κάθε άνθρωπος κατέχει ένα εύρος διαφορετικών ειδών νοημοσύνης, διαφορετικά ανεπτυγμένα σε κάθε έναν από το ανθρώπινο σύνολο (Mc Anoy, 2015). Τα είδη νοημοσύνης είναι επτά: α) λεκτική/γλωσσική νοημοσύνη, β) λογικο-μαθηματική νοημοσύνη γ)σωματική-κινησθητική νοημοσύνη δ)μουσική νοημοσύνη ε) διαπροσωπική νοημοσύνη ζ) ενδοπροσωπική νοημοσύνη και η) χωρική νοημοσύνη (Baldwin, & Fleming, 2003: 15).Ο ανθρώπινος νους μπορεί να οικειοποιηθεί μια ιδέα ή να την εκφράσει με χιλιάδες τρόπους.

Αναγνωρίζοντας πως κάθε μαθητής οικειοποιείται διαφορετικά την γνώση, ο Gardner συνέβαλε ώστε να αξιοποιηθεί εκτενέστερα η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, καθώς αποτελεί μέθοδο, στην οποία καλλιεργούνται όλοι οι τύποι συναισθηματικής νοημοσύνης με έμφαση στη λεκτική, τη σωματική, τη μουσική και τη χωρική. Σύμφωνα με τους Baldwin και Fleming (2003: 15) ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός που εφαρμόζεται από μέρους των εκπαιδευτικών, ενισχύει κυρίως τη γλωσσική νοημοσύνη εις βάρος των άλλων που παραμένουν ανεκμετάλλευτες. Κάποια παιδιά σαν οπτικοί τύποι ανταποκρίνονται αμεσότερα σε τεχνικές διδασκαλίας που τους επιτρέπουν να βλέπουν μέσω διάφορων τρόπων, αυτό που διδάσκονται. Οι κινησθητικοί τύποι μαθητών κατακτούν ευκολότερα τη γνώση κάνοντας χρήση του σώματος τους και των αισθήσεων τους. Το πλεονέκτημα της Δραματικής τέχνης σε σχέση με τις άλλες διδακτικές μεθόδους, είναι πως σε μια διδακτική ώρα, συνενώνει διαφορετικά είδη μάθησης, αξιοποιώντας τις ικανότητες και τα ταλέντα κάθε μαθητή.

### 1.4.1 Δραματική τέχνη και συναισθηματική ανάπτυξη

Ο Gardner (1983) στην θεωρία του για την πολλαπλή νοημοσύνη, υποστήριξε πως η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από διάφορες ικανότητες, οι οποίες λειτουργούν μεταξύ τους σαν σύνολο, διαμορφώνοντας την συναισθηματική ικανότητα του ατόμου. Άμεση συσχέτιση εντοπίζεται μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης, ενδοπροσωπικής, και διαπροσωπικής νοημοσύνης καθώς απαιτείται η ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων για την ομαλή λειτουργία των προαναφερθέντων ειδών νοημοσύνης. Σύμφωνα με τον Χατζηχρήστου (2000) η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως η ικανότητα ανταπόκρισης και έκφρασης κατάλληλων συναισθημάτων σε συγκεκριμένες περιστάσεις που αφορούν την επικοινωνία, την επίλυση προβλημάτων, την αυτοεπίγνωση, την υπευθυνότητα κ.α.

Ο Vygotsky τόνισε την ιδιαιτερότητα των παραστατικών τεχνών δηλαδή της μουσικής, του δράματος και του χορού, ως προς την προώθηση της συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου (Wyse, Hayward & Pandya, 2016). Η σημαντικότερη συμβολή τους αποτελεί το γεγονός ότι επιδρούν στη συναισθηματική ικανότητα του ατόμου (Wyse, Hayward & Pandya, 2016· Wagner, 1999). Διάφορες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί που αποδεικνύουν πως η δραματική τέχνη έχει τη δυνατότητα να ευαισθητοποιήσει για ευαίσθητα κοινωνικά ζητήματα όπως το bullying, οι σχολικές διαμάχες κ.α. (O'Toole et al, 2005)<sup>5</sup>.

Η Wagner (1999: 36) αναφέρει πως η σύγχρονη εκπαίδευση μπορεί να μεταμορφωθεί σε εκπαίδευση προσανατολισμένη στη συναισθηματική ανάπτυξη, αρκεί να καθιερωθεί στον κορμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η χρήση του δράματος. Το δράμα είναι μια κοινωνική μορφή τέχνης. Σύμφωνα με τους O'Hanlon & Wootten (2007: 7), οι συμμετέχοντες στην Δραματική τέχνη ενσαρκώνουν διάφορους ρόλους, έχοντας την ευκαιρία να αντιληφθούν την «οπτική» του άλλου και να βιώσουν πληθώρα συναισθημάτων.

Οι εμπυχωτές μέσω κατάλληλων σεναρίων, προσφέρουν ευκαιρίες στους συμμετέχοντες να «μεταφερθούν» στη ζωή κάποιου, σε μια συγκεκριμένη κατάσταση ακόμα και σε μια άλλη εποχή (Colverd, & Hodgkin, 2011: 73). Τα παιδιά αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση τους μέσα από υποδυόμενους ρόλους που τους επιτρέπουν να βιώσουν εμπειρίες που δεν θα είχαν αλλιώς ευκαιρία να βιώσουν. Μέσα από κοινωνικά σενάρια, οι μαθητές διέρχονται από διαφορετικές

---

<sup>5</sup> Μια έρευνα που υλοποιήθηκε σε παιδιά 6 ετών, στόχευε να μελετήσει κατά πόσο ένα σύντομο πρόγραμμα Δραματικής τέχνης μπορεί να επιδράσει στην συναισθηματική ικανότητα των μαθητών (Anderson & Dunn, 2013). Το πρόγραμμα περιλάμβανε πέντε συνεδρίες που λάμβαναν χώρα σε καθημερινή βάση στο εύρος μια βδομάδας. Σκοπός του προγράμματος ήταν να προκαλέσει συγκεκριμένες συναισθηματικές αντιδράσεις στους συμμετέχοντες. Τα ευρήματα αποκάλυψαν πως η δραματική τέχνη προκάλεσε στους συμμετέχοντες την βίωση έντονων συναισθημάτων όπως ανησυχία, αποφασιστικότητα, αγανάκτηση, θυμό κ.λ.π.

συναισθηματικές καταστάσεις και μαθαίνουν να εκφράζονται. Σύμφωνα με τους Colverd και Hodgkin (2011), το βιωματικό στοιχείο που αξιοποιείται στις τεχνικές της Δραματικής τέχνης, επιτρέπει στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τις ικανότητες τους, τη φαντασία και τις προσωπικές τους εμπειρίες ώστε όχι μόνο να μπαίνουν σε ρόλο αλλά και να δημιουργούν νέες ιστορίες και βιώματα του χαρακτήρα σε ένα ασφαλές πλαίσιο. Η Άλκηστις (2012: 83) αναφέρει πως η αξία της δραματικής τέχνης εντοπίζεται στη δυνατότητα των συμμετεχόντων να εκφράζονται και να εκτονώνονται συναισθηματικά.

Η επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων μπορεί να είναι είτε λεκτική είτε μη λεκτική. Οι εκφράσεις του προσώπου, ο τόνος και η χροιά της φωνής, οι χειρονομίες και κινήσεις του σώματος αποτελούν εξίσου πολύτιμο εργαλείο με το λόγο. Μέσα από τις κατάλληλες ασκήσεις, ο μαθητής αποκτά μεγαλύτερη κατανόηση όχι μόνο προς τους άλλους αλλά και προς τον ίδιο του τον εαυτό (O'Hanlon, & Wootten, 2007: 7). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό η εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά να επενδύει στη συναισθηματική τους ικανότητα, εξίσου όσο στοχεύει στη μετάδοση γνώσεων. Σύμφωνα με το Χατζηχρήστου (2000) η συναισθηματική διαπαιδαγώγηση οφείλει να καλλιεργεί όλες εκείνες τις ικανότητες που συγκεντρώνονται απαρτίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών.

#### **1.4.2 Δραματική τέχνη και κοινωνική ανάπτυξη**

Η ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχεται, θέτει τα θεμέλια του «κοινωνικού γίγνεσθαι» των μελλοντικών πολιτών. Ανάμεσα στους ρόλους που επωμίζεται το σχολείο, συγκαταλέγεται η κοινωνικοποίηση των μαθητών. Ορισμένες φορές, ο συγκεκριμένος ρόλος παραμερίζεται μπροστά στην επικρατούσα τάση αυξανόμενης σχολικής ύλης και μαθημάτων. Η παιδική ηλικία αποτελεί την κατάλληλη περίοδο απόκτησης δεξιοτήτων και αξιών που θα διευκολύνουν την ανάπτυξη υγιούς κοινωνικής ταυτότητας. Ο κοινωνικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης λοιπόν όχι μόνο δεν θα πρέπει να παραγκωνίζεται, αλλά αντίθετα να αποτελεί το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1979) η κοινωνική ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να προσαρμόζεται ώστε να εντάσσεται ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Διανύουμε μια χρονική περίοδο ταχύτατης διαμόρφωσης πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Οι σημερινοί πολίτες καλούνται να αναπτύξουν δεσμούς αποδοχής, κατανόησης και επικοινωνίας με ανθρώπους που προέρχονται από τελείως διαφορετικές κουλτούρες. Έτσι η ανάγκη ενδυνάμωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών παύει να αποτελεί σημείο ενδιαφέροντος μόνο από παιδαγωγική άποψη και λαμβάνει διαστάσεις παγκόσμιας προσοχής.

Η δραματική τέχνη αποτελεί κοινωνική μορφή τέχνης. Διάφοροι υποστηρικτές του δράματος, έχουν τονίσει τη δυνατότητα του δράματος να καλλιεργεί την κοινωνική δεξιότητα (Wagner, 1999). Η Δραματική τέχνη προωθεί την ενδυνάμωση επικοινωνιακών, προσωπικών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Το εκπαιδευτικό δράμα περιλαμβάνει τεχνικές που θεωρούνται ιδιαίτερα ωφέλιμες ως προς την «ενδυνάμωση» της ομάδας και την κοινωνικότητα των συμμετεχόντων. Οι τεχνικές απαιτούν την ομαδική συνεργασία, το σεβασμό, την ανταλλαγή απόψεων, τη βίωση κοινών εμπειριών, την εμπιστοσύνη, το διάλογο, την κατανόηση και την αποδοχή.

Η Άλκηστις (2012) έχει επισημάνει πως η τεχνική: «παιχνίδια ρόλων»<sup>6</sup> επιτρέπει στα παιδιά να βιώσουν διάφορους κοινωνικούς ρόλους σε ένα ασφαλές πλαίσιο. Ενσαρκώνοντας ρόλους, το παιδί δοκιμάζει διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, επιλύει προβλήματα, αποκτά ενσυναίσθηση και διαπραγματεύεται με τους άλλους. Μαθαίνει να ακούει τους άλλους όπως επίσης μαθαίνει να εκφράζεται και να μοιράζεται με άλλους. Η μέθεξη στις παραπάνω δεξιότητες και αξίες από μικρή ηλικία μπορεί να οδηγήσει στην διαμόρφωση κοινωνικών ατόμων με δημοκρατική και διαπολιτισμική συνείδηση, ικανά να αλλάξουν δραστικά την τωρινή μορφή της κοινωνίας.

Η Dorothy Heathcote υποστήριξε την ένταξη της Δραματικής τέχνης στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα, προβάλλοντας τη σημαντική ιδιαιτερότητα του Δράματος να επιδρά στην συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα των μαθητών (Heathcote, 1981: 78). Η Wagner (1999) στο βιβλίο της, «Χτίζοντας ηθικές κοινωνίες μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα» αναφέρει μια πληθώρα ερευνών<sup>7</sup> για να υποστηρίξει την ευεργετική ιδιότητα του Δράματος στην ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας. Άλλες έρευνες τονίζουν τη θετική επίδραση του δράματος στο κοινωνικο-συναισθηματικό κομμάτι των παιδιών καθώς ενισχύονται οι συναισθηματικές και κοινωνικές τους ικανότητες μέσω της βιωματικής μάθησης (Lynch-Brown, & Tomilson, 1999).

---

<sup>6</sup> Σύμφωνα με Furman (1997) τα παιχνίδια ρόλων ορίζονται ως καταστάσεις που απαιτούν από τον συμμετέχοντα να αναλάβει ένα συγκεκριμένο ρόλο, τον οποίο θα υποδυθεί προσθέτοντας προσωπικά στοιχεία και βιώματα. Οι ρόλοι είναι πραγματικοί και σχετίζονται με την απλή καθημερινότητα..

<sup>7</sup> Οι έρευνες που περιλαμβάνονται στο βιβλίο της Wagner (1999) αφορούν όλο το σχολικό φάσμα ακόμα και την ειδική αγωγή. Ορισμένες από τις έρευνες της Wagner είναι οι εξής: α) Οι Connolly και Doyle (1984) ανακάλυψαν θετική σχέση ανάμεσα στο κοινωνιοδραματικό παιχνίδι και την κοινωνική ικανότητα, β) Οι Shmukler και Naveh (1980), επίσης απέδειξαν θετική επίδραση του κοινωνιοδραματικού παιχνιδιού και κοινωνικών δεξιοτήτων, γ) Οι Fischer και Garrison (1980) βρήκαν πως η εμπλοκή των νηπίων σε δραστηριότητες που περιλάμβαναν το παίξιμο ρόλων και συζητήσεις, ενίσχυσε την κοινωνική τους ικανότητα. Περισσότερες έρευνες περιλαμβάνονται στο βιβλίο της Wagner «Χτίζοντας Ηθικές Κοινωνίες μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα» (1999: 145).

## 1.5 Σχεδιασμός θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων

Το ελεύθερο παιχνίδι δεν διαθέτει κανόνες και περιορισμούς. Η Δραματική τέχνη βασίζεται σε αρχές του παιχνιδιού, παρόλα αυτά, στην εφαρμογή της στη σχολική τάξη εντοπίζονται τόσο οργανωμένες δραστηριότητες όσο και κανόνες (Warren, 1984) Η δραματική τέχνη όπως και το παιχνίδι αποτελεί μια διαδικασία που αν έχει σχεδιαστεί προσεκτικά από τον εμπνευστή προσφέρει μια ευχάριστη, ψυχαγωγική και ουσιώδη εμπειρία στους συμμετέχοντες. Το παιχνίδι και η δραματική τέχνη βασίζονται στον αυθορμητισμό των συμμετεχόντων, τη φαντασία, τη συμβολική σκέψη και συνήθως απαιτούν ομαδικότητα. Σύμφωνα με την Άλκηστη (2012: 46) η Δραματική τέχνη αποτελεί *φυσική εξέλιξη* του παιχνιδιού.

Η βασική διαφορά παιχνιδιού και Δραματικής τέχνης εντοπίζεται στον ρόλο του εμπνευστή και τον πρότερο σχεδιασμό του μαθήματος. Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδυάζουν την παιδαγωγική με το θέατρο (Γκόβας, & Ζώνιου, 2010: 9) Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα διεκπεραιώνονται από ηθοποιούς-παιδαγωγούς<sup>8</sup> οι οποίοι τα χρησιμοποιούν ως εργαλεία για να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους. Βασίζονται στο ερευνητικό και διαδραστικό θέατρο, στο θέατρο του καταπιεσμένου του Augusto Boal, στο πολιτικό θέατρο του Berthold Brecht, στις θεωρίες της Παιδαγωγικής των Piaget, Vygotsky, Bruner, Dewey κ.α. και στο Εκπαιδευτικό Δράμα (Άλκηστις, 2012).

Κάθε εμπνευστής, σχεδιάζει ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα με βάση τις ανάγκες της ομάδας, τους στόχους προς επίτευξη, το ένστικτο και την πείρα του. Δεν υπάρχει ένα καθορισμένο και καθολικό μοντέλο σχεδιασμού. Τα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια συνήθως απαρτίζονται από δραστηριότητες γνωριμίας - εφόσον τα μέλη της ομάδας δεν γνωρίζονται - ασκήσεις προθέρμανσης, δραστηριότητες, ασκήσεις, παιχνίδια και συνήθως η λήξη του εργαστηρίου σημαίνεται με αναστοχασμό. Σύμφωνα με την Warren (1981: 3-4) οι δραστηριότητες ή ασκήσεις, μπορούν να στοχεύουν σε ενίσχυση α) της διασκέδασης των συμμετεχόντων, β) της κοινωνικής/συναισθηματικής τους ικανότητας γ) της κιναισθητικής ικανότητας, δ) της δημιουργικότητας, ε) της γνωστικής ικανότητας ζ) της συγκέντρωσης και προσοχής των συμμετεχόντων.

Διάφοροι θεωρητικοί έχουν αναπτύξει στρατηγικές που διευκολύνουν το σχεδιασμό ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος (Ozbek, 2014: 53). Η Ward πρότεινε τον σχεδιασμό ασκήσεων που θα υλοποιούνται διαδοχικά, ξεκινώντας από ασκήσεις

---

<sup>8</sup> Όρος που χρησιμοποιείται κατά λέξη στο βιβλίο των Γκόβα και Ζώνιου (2010)

συγκέντρωσης/αισθήσεων και συνεχίζοντας σε ασκήσεις κινητικές, επικοινωνιακές, αυτοσχεδιαστικές, κ.α. (Wright, 1985: 205). Η Ward στράφηκε προς τον σχεδιασμό θεατροπαιδαγωγικών προγράμμάτων προσανατολισμένα στο θέατρο. Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα κατά την Ward, θα πρέπει να περιλαμβάνει ασκήσεις προθέρμανσης, σχεδιασμό των σκηνών που πρόκειται να παιχτούν, παίξιμο σκηνών, αξιολόγηση της θεατρικής ερμηνείας και στο τελικό στάδιο ασκήσεις χαλάρωσης.

Αντίθετα, η O'Neil (1995) πρότεινε εργαστήρια εστιασμένα στην αξία της διαδικασίας και όχι στο αποτέλεσμα όπως η Ward. Κατά την O'Neil η έναρξη ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος θα πρέπει να σηματοδοτείται από μια αφορμή. Αφού επιλεγεί ένα προκείμενο, τα μέλη της ομάδας δημιουργούν ένα παρελθόν για το προκείμενο μέσα από ασκήσεις αυτοσχεδιασμού και επινόησης. Υπάρχει πάντα ο αναστοχασμός ανάμεσα στις ασκήσεις ωστόσο ολοκληρωθεί το πρόγραμμα (Ozbek, 2014: 54).

Η συμβολή της Heathcote στον σχεδιασμό θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων είναι εξαιρετικά σημαντική. Η Heathcote τοποθέτησε στο κέντρο της δραματικής εμπειρίας, την κατασκευή επινοημένων καταστάσεων μέσα στο χρόνο (O'Neil & Lambert, 1882). Το χρονικό μιας ιστορίας δημιουργείται από την ομάδα μέσα από την ενεργοποίηση της επινοητικής τους ικανότητας (Ozbek, 2014: 54).

Για πολλούς λόγους, η Heathcote υπήρξε πρωτοποριακή φιγούρα στον τομέα της Εκπαίδευσης και της Δραματικής τέχνης. Ανέπτυξε μια μέθοδο κατά την οποία ο εκπαιδευτικός δεν οδηγεί την ομάδα σε 'έτοιμη γνώση' αλλά συμμετέχει μαζί με την ομάδα στην διαδικασία αναζήτησης και αποκάλυψης νέων πληροφοριών (Anderson, 2012: 35). Μια από τις σημαντικότερες καινοτομίες της Heathcote υπήρξε η επινόηση της τεχνικής «Μανδύας του Ειδικού»<sup>9</sup>. Η τεχνική αυτή επιτρέπει την κατανόηση και ενημέρωση των παιδιών σε ένα συγκεκριμένο θέμα μέσω της βιωματικής προσέγγισης. Σημαντική συμβολή της Heathcote υπήρξε επίσης η επινόηση της τεχνικής «Δάσκαλος σε Ρόλο»<sup>10</sup> (Anderson, 2012: 35).

Ο Bolton υποστήριξε πως δεν υπάρχει συγκεκριμένο μοντέλο όσον αφορά τον σχεδιασμό θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων (Ozbek, 2014). Παρόλα αυτά, ο Bolton έχει αναφέρει ορισμένες συμβουλές που μπορούν να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί όταν υλοποιούν εργαστήρια προς διευκόλυνση τους. Για τον Bolton, το έναυσμα ενός εργαστηρίου θα πρέπει

<sup>9</sup> Στην τεχνική «Μανδύας του Ειδικού» τα παιδιά αναλαμβάνουν μια συγκεκριμένη ειδικότητα ενός τομέα ατομικά ή σε ομάδες και επιλύουν τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Μέσα από τον ρόλο τους ως «ειδικοί», τα παιδιά επιδίδονται σε διαδικασίες αναζήτησης, διερεύνησης, ανακάλυψης, προβληματισμού και επίλυσης.

<sup>10</sup> Στην τεχνική «Δάσκαλος σε ρόλο» ο εκπαιδευτικός υιοθετεί έναν συγκεκριμένο ρόλο, ώστε να πληροφορήσει την ομάδα για ένα θέμα και να την οδηγήσει στη γνώση.

να αποτελεί ένα παράδοξο.<sup>11</sup> Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα θα πρέπει να περιλαμβάνουν διάφορες τεχνικές όπως δάσκαλος σε ρόλο, μανδύας του ειδικού, καθώς και ασκήσεις. Σχεδιάζοντας τα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διασφαλίζουν την συμμετοχή των παιδιών στο πρόγραμμα και να αυξάνουν σταδιακά τον βαθμό εμπλοκής τους (Ozbek, 2014: 56).

Κάθε εμπυχωτής έχει τον δικό του τρόπο σχεδιασμού και υλοποίησης δραματικών εργαστηρίων. Η απουσία αυστηρής φόρμας μπορεί να ερμηνευτεί από την ίδια τη φύση της Δραματικής τέχνης που δεν θέτει κανένα περιορισμό ως προς τα θέματα που επιλέγονται και το περιεχόμενο της. Ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα μπορεί να είναι εξαιρετικά σχεδιασμένο και οργανωμένο όπως επίσης μπορεί να βασιστεί πάνω σε μια αυθόρμητη ιδέα ή ιστορία των μαθητών και να διαμορφωθεί σταδιακά και αυτοσχεδιαστικά.

### **1.5.1 Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή**

Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει ένα πρόγραμμα δραματικής τέχνης στη σχολική τάξη υιοθετεί διπλό ρόλο καθώς εκτός από τον ρόλο του δασκάλου, ενσαρκώνει το ρόλο του εμπυχωτή της δραματικής διαδικασίας. Σύμφωνα με Κοντογιάννη (2008: 176) προκειμένου ένας εκπαιδευτικός να πραγματοποιήσει εργαστήρια δράματος, δεν απαιτείται μακροχρόνια επιμόρφωση. Η όρεξη και επιθυμία του εκπαιδευτικού να προσφέρει κάτι παραπάνω στην εκπαιδευτική πρακτική του σε συνδυασμό με σεμινάρια ή ανάγνωση βιβλίων πάνω στην δραματική τέχνη, συνθέτουν το κατάλληλο έδαφος για τον σχεδιασμό θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων.

Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν ενδιασμούς ως προς την ένταξη και υλοποίηση προγραμμάτων δραματικής τέχνης στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί χωρίς πρότερη εμπειρία στο εκπαιδευτικό δράμα αρχικά δυσκολεύονται ως προς τον σχεδιασμό, το χρόνο διάρκειας και την ανάληψη εμπυχωτικού ρόλου. Έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε από τους Bainbridge και Cooper (1996), διέκρινε τους αρχικούς φόβους των εκπαιδευτικών στα πρώτα βήματα εφαρμογής εργαστηρίων δράματος. Επίσης στην έρευνα αποκαλύφθηκαν τα ευεργετικά αποτελέσματα που προσφέρει η δραματική τέχνη στην εκπαιδευτική διαδικασία.

---

<sup>11</sup> Ο Bolton ως παράδοξο εννοεί μια διλληματική κατάσταση που θα κεντρίσει τον ενδιαφέρον των μαθητών, για να ενεργοποιήσει τη σκέψη τους και τις πρότερες εμπειρίες τους.

### **1.5.2 Τα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια της έρευνας**

Τα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια που πραγματοποιηθήκαν για τους σκοπούς της έρευνας περιλάμβαναν ασκήσεις προθέρμανσης, εισαγωγή στην ιστορία ή την προβληματική κατάσταση του εργαστηρίου, ασκήσεις και τέλος, αναστοχασμό.

Οι ασκήσεις προθέρμανσης έχουν στόχο να ενεργοποιήσουν το σώμα, το νου, τη συγκέντρωση και την ετοιμότητα των παιδιών για τις επόμενες ασκήσεις. Σύμφωνα με τους Jossart και Courtney (1997: 5) οι ασκήσεις προθέρμανσης ενισχύουν τη φαντασία των μαθητών. Οι ασκήσεις προθέρμανσης θεωρούνται πολύ σημαντικές, ιδιαίτερα για τις ομάδες που δε διαθέτουν προηγούμενη εμπειρία στη δραματική τέχνη (Jossart & Courtney, 1997: 16). Μέσα από την προθέρμανση τα παιδιά αποκτούν αυτοπεποίθηση, συνδέονται με την ομάδα και προετοιμάζονται για σωματική και ψυχική έκφραση και απελευθέρωση.

Η ομάδα που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα απαρτιζόταν από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ως εκ τούτου, κρίθηκε σημαντικό οι παρεμβάσεις να βασίζονται σε ιστορίες, παραμύθια ή κουκλοθέατρο, προκειμένου να εξασφαλίσουμε το ενδιαφέρον και την περιέργεια των παιδιών. Η έναρξη του κύριου μέρους των εργαστηρίων σημειώταν συνήθως από μια μικρή αφήγηση της ιστορίας. Στην συνέχεια, η ομάδα πραγματοποιούσε διάφορες ασκήσεις που επέτρεπαν την κατανόηση του θέματος και των ηρώων. Μέσα από διάφορες τεχνικές όπως παίξιμο ρόλων, αυτοσχεδιασμό, δραματοποίηση, ρόλο στον τοίχο, ανίχνευση σκέψης, ανακριτική καρτέλα κ.α., δινόταν στα παιδιά η ευκαιρία να συμμετέχουν βιωματικά στο εργαστήριο και να αφουγκράζονται τη θέση, τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις επιλογές των χαρακτήρων της ιστορίας.

Μετά την ολοκλήρωση των τεχνικών τους δράματος και της επίλυσης της ιστορίας, λάμβανε χώρα ο αναστοχασμός της διαδικασίας. Στον αναστοχασμό, τα παιδιά μοιράζονταν σκέψεις τους για την ιστορία και στιγμές του δρώμενου που τους άρεσαν ή όχι.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

### 2.1 Εισαγωγή στην ενσυναίσθηση

Σύμφωνα με την Hart (2016: 12) και τους Berliner και Masterson (2015: 5) μπορεί κανείς να παρατηρήσει πως το ενδιαφέρον της σημερινής κοινωνίας προσανατολίζεται στη παροχή εκπαίδευσης που θα καταστήσει τα άτομα ανταγωνιστικά στην μελλοντική πρόκληση που πρόκειται να αντιμετωπίσουν με την «είσοδό» τους στην αγορά εργασίας.

Η Cooper (2011: 1) υποστήριξε πως λόγω της μετατόπισης του ενδιαφέροντος στην ακαδημαϊκή επιτυχία, παραμελήθηκαν οι προσπάθειες κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Παρόλο λοιπόν που επιδιώκεται η μεγιστοποίηση των προσωπικών ικανοτήτων ενός μαθητή με έμφαση τη νοητική, φαίνεται να παραβλέπουμε το γεγονός πως για να επιτευχθούν καινοτομίες που θα βελτιώσουν τους διάφορους τομείς της ζωής μας, απαιτείται ομαδική προσπάθεια περισσότερο από ατομική ικανότητα (Hart, 2016: 12).

Η ικανότητα να εργαζόμαστε σε ομάδες προκειμένου να γινόμαστε δημιουργικοί και να προοδεύουμε απαιτεί από τα άτομα να διαθέτουν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και κατανόησης (Hart, 2016). Καμία από αυτές τις κοινωνικές δεξιότητες δεν μπορεί να αναπτυχθεί στο έπακρο αν το κοινωνικό περιβάλλον και η εκπαίδευση δεν παρέχουν επαρκή ερεθίσματα για συνεχή ενεργοποίηση. Απαραίτητη προϋπόθεση για τον αποτελεσματικό διάλογο ανάμεσα σε δυο ή περισσότερα άτομα, αποτελεί η ικανότητα ενσυναίσθησης των ατόμων (Goldstein & Winner, 2012· Knafo & Israel, 2009· Hart, 2016).

Ο Goleman (1995) τόνισε την αξία της ενσυναίσθησης, ως ένα είδος κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας. Η ενσυναίσθηση αποτελεί κοινωνική ικανότητα καθώς επιτρέπει στο άτομο να καταλάβει την «θέση» του ατόμου που συνδιαλέγεται, συμβάλλοντας στην ουσιαστική επικοινωνία τους (Elias, & Arnold, 2006: 217). Επιπλέον, λόγω της ενσυναίσθησης, είμαστε σε θέση να αντιλαμβανόμαστε τις σωματικές ενδείξεις που δηλώνουν τη συναισθηματική κατάσταση και την πρόθεση ενός άλλου ατόμου. Καταλαβαίνοντας λοιπόν, το άτομο που βρίσκεται ενώπιον μας, η επικοινωνία μαζί του γίνεται ευκολότερη.

Η ανάπτυξη ενσυναίσθησης στα μέλη μιας κοινωνίας είναι σημαντική όχι μόνο για την πρόοδο της αλλά και για την ομαλή συνύπαρξη των μελών της. Οι σημερινές κοινωνίες παρουσιάζουν πλουραλισμό ως προς τις εθνικότητες, τα θρησκευόμενα, τις απόψεις, τις συνήθειες και την οικονομική κατάσταση των πολιτών. Οι έντονες διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα στους πληθυσμούς θα μπορούσαν να λειτουργήσουν καταστροφικά αν τα άτομα δεν διέθεταν την ικανότητα να κατανοήσουν και να έρθουν σε επικοινωνία με το διαφορετικό

(Cooper, 2011: 1). Σύμφωνα με Rogers (1975) η έλλειψη ενσυναίσθησης μεταξύ των ανθρώπων μπορεί να οδηγήσει σε ανείπωτες καταστροφές<sup>12</sup>.

Σύμφωνα με Cooper (2011: 9), πολλοί σημαντικοί φιλόσοφοι όπως ο Αριστοτέλης, τόνισαν τη σημασία της ανθρώπινης ευαισθησίας προς τον συνάνθρωπο. Για τον Αριστοτέλη μόνο η ομαλή συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο μπορεί να οδηγήσει στην ολόπλευρη ολοκλήρωση του ατόμου. Την ίδια άποψη υποστήριξε και ο Marx τονίζοντας πως η ατομική πληρότητα εξασφαλίζεται μόνο μέσα από τη κοινωνική συμβίωση (Cooper, 2011). Οι Elias και Arnold (2006) υποστήριξαν πως η ενσυναίσθηση αποτελεί τη αναγκαία προϋπόθεση για την εξασφάλιση ειρηνικού κλίματος ανάμεσα στα μέλη της κοινωνίας.

Ο όρος «ενσυναίσθηση» έχει συζητηθεί από διάφορους ερευνητές, ιδιαίτερα από το 1960 και μετέπειτα (Cooper, 2011: 10). Ο Rogers (1975: 5) τόνισε πως η ενσυναίσθηση συνάδει με την κατανόηση της συναισθητικής κατάστασης του άλλου, επιτρέποντας στο άτομο να δημιουργεί κοινωνικές σχέσεις με άλλα άτομα. Ο ίδιος υποστήριξε πως η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται καθώς το άτομο μεγαλώνει και αποκτά εμπειρία μέσα από τις κοινωνικές του συναναστροφές. Οι θέσεις του Rogers που προέβλεπαν την ενσυναίσθηση ως ένα περίπλοκο και ιδιαίτερα σημαντικό συστατικό της ανθρώπινης ύπαρξης, που μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον ασθενή,<sup>13</sup> προσέελκυσε το ενδιαφέρον πολλών επιστημών και ερευνητών. Η Gerdes και οι συνεργάτες της (2011: 113) υποστήριξαν πως η επιστημονική κοινότητα λαμβάνει πλέον την βρεφική περίοδο ως την θεμελιώδη περίοδο για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Μια έρευνα που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό 'Science' αποκάλυψε πως οι άνθρωποι δεν είναι τα μόνα όντα στη φύση με ενσυναίσθηση. Σε ένα πείραμα που πραγματοποιήθηκε πάνω σε δυο ποντίκια, βρέθηκε μεταβολή της συμπεριφοράς ενός ποντικού που έβλεπε ένα άλλο ποντίκι να βρίσκεται σε κατάσταση πόνου (Langford et al, 2006). Η ενσυναίσθηση αποτελεί μια έμφυτη ικανότητα που έχει δοθεί στα όντα προκειμένου να εξασφαλιστεί η ομαλή τους συνύπαρξη. Χωρίς αυτήν, η κοινή συνύπαρξη δεν θα ήταν δυνατή.

---

<sup>12</sup> Η καταστροφή που προήλθε από τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο οδήγησε τους ερευνητές να στρέψουν το ενδιαφέρον τους στην ενσυναίσθηση και να αντιληφθούν τον ρόλο της ενσυναίσθησης στη σύσταση μιας «ανθρώπινης» κοινωνίας (Gerdes et al, 2011: 109).

<sup>13</sup> Ο Carl Rogers, που ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την συμβουλευτική και την ψυχολογία, το 1975 εξέδωσε ένα άρθρο με τίτλο «Οι αναγκαίες και επαρκείς συνθήκες θεραπευτικής αλλαγής της προσωπικότητας», ('The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change'). Στο άρθρο του υποστήριξε πως η ενσυναίσθηση και η κατανόηση της θέσης του ψυχοθεραπευόμενου μπορούν να οδηγήσουν σε σημαντικές μεταβολές στον ψυχισμό και την προσωπικότητα του.

### 2.1.1 Ορισμός Ενσυναίσθησης

Ο γερμανός ψυχολόγος Lipps (1907) χρησιμοποίησε τον όρο Ein-fuhlung (εντός+συναίσθημα) για να εκφράσει μια κατάσταση όπου το άτομο αντιλαμβάνεται και διαισθάνεται την συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου. Σύμφωνα με τον Kohn (1990) ο Edward Titchener ήταν αυτός που για πρώτη φορά μετέφρασε τον όρο Einfuhlung, στην αγγλική γλώσσα ως 'empathy'. Ο όρος 'empathy' που χρησιμοποιείται στην Αγγλική γλώσσα για να δηλώσει την ενσυναίσθηση, προέρχεται από την ελληνική λέξη 'εμπάθεια'. Η εμπάθεια στα αρχαία ελληνικά αρχικά σήμαινε πάθος και συγκίνηση, αργότερα όμως απέκτησε αρνητική σημασία σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοίζου (2003: 296). Για τους Ζγαντζούρη και Πούρκος (1997) ο αγγλικός όρος 'empathy' ίσως δεν αποτελεί την πιο κατάλληλη επιλογή απόδοσης του πραγματικού νοήματος. Αντίθετα ο ελληνικός όρος εν-συναίσθηση (εν= μέσα+συναίσθημα) αντικατοπτρίζει με μεγαλύτερη ακρίβεια τη σημασία του όρου.

Πολλοί φιλόσοφοι έκαναν χρήση της λέξης συμπόνια (sympathy) ως συνώνυμο της ενσυναίσθησης (Cooper, 2011: 10). Σύμφωνα με την Levine (2013) η ενσυναίσθηση αποτελεί συναισθηματική αντίδραση στην «δυσφορία» ενός άλλου ατόμου. Για τη Levine, τα βασικά γνωρίσματα της ενσυναίσθησης αποτελούν η παρουσία, η συγκέντρωση, η ακοή και ο αναστοχασμός. Από άλλο μελετητή η ενσυναίσθηση ορίζεται ως διαδικασία κατά την οποία το άτομο «μπαίνει» στη θέση ενός άλλου, σαν να βιώνει την ίδια κατάσταση με το άλλο άτομο (Goldstein, 1999: 629). Η ενσυναίσθηση έχει επίσης αποδοθεί ως η ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς την υποκειμενική «σκοπιά» του άλλου, ενώ ταυτόχρονα διατηρεί την αντικειμενικότητά του (Zinn, 1993). Ο Keen (2007) πρόσθεσε στον ορισμό της ενσυναίσθησης τη δεξιότητα να συνειδητοποιεί κανείς όχι απλά τα συναισθήματα και τη θέση του άλλου αλλά και τους λόγους που οδήγησαν το άτομο σε προβληματική κατάσταση.

Για τους Elias και Arnold (2006) η ενσυναίσθηση εκτός από ικανότητα συναισθηματικής ταύτισης με ένα άλλο άτομο αποτελεί ένα είδος συμπεριφοράς που επιδεικνύει σεβασμό, ευγένεια, και ενδιαφέρον σε ένα άτομο που χρήζει βοήθειας.

#### 2.1.1.1 Είδη ενσυναίσθησης

Ο Alligood (1992) διέκρινε την ενσυναίσθηση σε *έμφυτη* και *επίκτητη*. Η έμφυτη ικανότητα ενσυναίσθησης αναπτύσσεται στο άτομο λόγω της ωρίμανσης που επέρχεται με την πάροδο του χρόνου. Η επίκτητη ενσυναίσθηση συντελείται καθώς το άτομο μιμείται πρότυπα και συμπεριφορές και μαθαίνει να αντιδρά αναλόγως σε ερεθίσματα-προκλήσεις με

συναισθηματικό περιεχόμενο. Για άλλους μελετητές, η ενσυναίσθηση διακρίνεται σε *συναισθηματική* ή *γνωστική* ανάλογα με τον τρόπο που αντιδρά το άτομο στη θέαση της συναισθηματικής κατάστασης ενός άλλου ατόμου (Eisenberg, Eggum & Di Giunta, 2010: 73).

Η συναισθηματική ενσυναίσθηση (affective ή emotional empathy) επέρχεται άμεσα και αυθόρμητα, χωρίς να απαιτείται συνειδητή σκέψη και προσπάθεια. Η συναισθηματική ενσυναίσθηση ενεργοποιείται με την επαφή με άλλα άτομα και οδηγεί στην συναισθηματική ταύτιση του ατόμου με τους άλλους. Αντιθέτως, η γνωστική ενσυναίσθηση (cognitive empathy) απαιτεί συνειδητή σκέψη και προσπάθεια ώστε να επιτευχθεί η αναγνώριση και αναμόνιση με τον συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου.

Σύμφωνα με τον Blair (2005) η γνωστική ενσυναίσθηση βρίσκεται πολύ κοντά στην θεωρία του νου. Έρευνες σε αναπτυξιακές διαταραχές υπέδειξαν πως η γνωστική και η συναισθηματική ενσυναίσθηση μπορούν να αναπτύσσονται σε διαφορετικό επίπεδο, με ισχυρή όμως σύνδεση μεταξύ τους (Blair, 2005). Λόγω της στενής σύνδεσης των δυο ειδών ενσυναίσθησης, οι επιστήμονες τα εκλαμβάνουν ως ενοποιημένο σύνολο παρά ως μεμονωμένα στοιχεία.

Για ορισμένους μελετητές η γνωστική ενσυναίσθηση ταυτίζεται με τη προοπτική του άλλου (perspective taking). Η προοπτική αποτελεί ένα μέσο ανάπτυξης της γνωστικής ενσυναίσθησης, χωρίς όμως να ταυτίζονται πλήρως οι δύο έννοιες.

Ο Goleman και οι συνεργάτες του (2007) διέκριναν τρία είδη ενσυναίσθησης: την γνωστική ενσυναίσθηση, δηλαδή την ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς την προοπτική ενός άλλου, την συναισθηματική ενσυναίσθηση, δηλαδή την ικανότητα να αισθάνεται κανείς ό,τι αισθάνεται και ο άλλος και τέλος το ενδιαφέρον ενσυναίσθησης<sup>14</sup> (empathetic concern), δηλαδή την ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς τι χρειάζεται ο άλλος από εκείνον. Το ενδιαφέρον ενσυναίσθησης διαφέρει από την συναισθηματική ενσυναίσθηση, καθώς επιτρέπει στο άτομο όχι απλά να καταλάβει πως νιώθει ένα άλλο άτομο που βρίσκεται σε δυσχερή θέση αλλά και τι ακριβώς χρειάζεται για βελτιώσει τη κατάστασή του.

---

<sup>14</sup> Σύμφωνα με μια θεωρία νευρολογίας, οι αντιδράσεις για το ενδιαφέρον της ενσυναίσθησης πραγματοποιούνται σε μια περιοχή του εγκεφάλου που ονομάζεται αμυγδαλή, ένα σημείο κρίσιμο για την διαίσθηση του κινδύνου και την έκκριση της ωκυτοκίνης. Η τοποθέτηση του ενδιαφέροντος ενσυναίσθησης στο συγκεκριμένο σημείο του εγκεφάλου δικαιολογεί γιατί αυτό το είδος ενσυναίσθησης απαιτεί δυο στάδια ολοκλήρωσης. Στο πρώτο στάδιο, το άτομο διαισθάνεται την ανησυχία ενός άλλου ατόμου σαν δική του. Στο δεύτερο στάδιο, το άτομο καταλαβαίνει τις ανάγκες του άλλου και αποφασίζει αν θα δράσει αναλόγως για να τον βοηθήσει (Goleman, 2007)

Οι επιστήμονες Quann και Wien (2006) μέσα από την παρατήρηση παιδιών προσχολικής ηλικίας σε διάστημα δύο εβδομάδων παρατήρησαν τους εξής τύπους ενσυναίσθησης: α) την εγγύς ενσυναίσθηση (proximal empathy), η οποία συναντάται όταν ένα παιδί προσπαθεί να παρηγορήσει με διάφορους τρόπους ένα άλλο παιδί, το οποίο έχει τραυματιστεί και βρίσκεται κοντά του. β) την αλτρουιστική ενσυναίσθηση, η οποία εκδηλώνεται όταν ένα παιδί καταλαβαίνει την δυσμενή θέση που βρίσκεται ένα άλλο άτομο, ακόμα και όταν δεν είναι στο άμεσο περιβάλλον του. Τότε το παιδί θα πλησιάσει το άτομο που βρίσκεται σε μακρινή απόσταση προκειμένου να του προσφέρει βοήθεια. γ) την εκτενή αλτρουιστική ενσυναίσθηση που παρατηρείται όταν ένα παιδί διακόπτει την δραστηριότητα του προκειμένου να παράσχει βοήθεια, δείχνοντας υψηλό βαθμό ενδιαφέροντος, φροντίδας και συμπάθειας, στο άτομο που το χρειάζεται. δ) η αυτοδιορθωτική ενσυναίσθηση προκαλείται όταν το παιδί προκάλεσε με τη συμπεριφορά του αίσθημα δυσφορίας σε κάποιο άλλο παιδί. Τότε, το παιδί καταλαβαίνοντας το λάθος του, επιδιώκει να το διορθώσει, μπαίνοντας στην θέση του άλλου και προσφέροντάς του παρηγοριά.

### **2.1.2 Επίπεδα ενσυναίσθησης**

Ο Hoffman διέκρινε τέσσερα επίπεδα ενσυναίσθησης. Τα επίπεδα αυτά θεωρείται πως αναπτύσσονται αλυσιδωτά σύμφωνα με τον Hoffman (1987). Στο πρώτο επίπεδο ενσυναίσθησης έχει δοθεί ο όρος «παγκόσμια ενσυναίσθηση» και λαμβάνει χώρα τον πρώτο χρόνο ζωής του μωρού. Σε αυτό το στάδιο, τα μωρά διαθέτουν την ικανότητα να παρατηρούν τις συναισθηματικές αντιδράσεις άλλων και να νιώθουν άγχος ή δυσφορία σε περίπτωση που αντιληφθούν τέτοιου είδους συναισθήματα από τους άλλους (Hoffman, 1987). Για παράδειγμα, το κλάμα ενός μωρού μπορεί να ωθήσει άλλα μωρά στην ίδια αντίδραση. Η αντίδραση αυτή συμβαίνει διότι τα μωρά σε μικρή ηλικία δεν μπορούν να διαχωρίσουν τον εαυτό τους από τους άλλους, κάτι που τα οδηγεί να συμπεριφέρονται σαν να συμβαίνει σε αυτά κάτι που παθαίνει κάποιος άλλος (Vreeke, & Van Der Mark, 2003).

Στο δεύτερο επίπεδο συναντάται η «εγωκεντρική ενσυναίσθηση». Λαμβάνει χώρα από την ηλικία του ενός χρόνου και μετά. Τότε, τα μικρά παιδιά ενδιαφέρονται περισσότερο για τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων απ' ό,τι στο προηγούμενο επίπεδο, όμως δεν είναι ακόμα ξεκάθαρος ο διαχωρισμός των συναισθημάτων των ίδιων των παιδιών από τους άλλους. Έτσι θα προσπαθήσουν να παρηγορήσουν το άτομο με βάση προσωπικά κριτήρια ευχαρίστησης (Hoffman, 1987).

Στο τρίτο επίπεδο, «η ενσυναίσθηση για τα συναισθήματα των άλλων» φανερώνει τις προ-κοινωνικές ικανότητες που ξεκινούν να αναπτύσσονται από την ηλικία των δύο. Σε αυτή την φάση, τα παιδιά έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη επίγνωση των συναισθημάτων τους και μπορούν να διαχωρίζουν καλύτερα τη δική τους συναισθηματική κατάσταση από των άλλων. Επίσης μπορούν να μοιράζονται, να βοηθούν και να παρηγορούν. Σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά θα δώσουν στο άτομο που βρίσκεται σε δυσμενή θέση, αυτό που πραγματικά μπορεί να τον βοηθήσει (Hoffman, 1987).

Στο τέταρτο στάδιο εκδηλώνεται η ενσυναίσθηση για τις συνθήκες επιβίωσης ενός άλλου ατόμου. Εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας όπου τα παιδιά δείχνουν αυξημένη ικανότητα ενσυναίσθησης και μπορούν να συμπεριφερθούν με τρόπο κατάλληλο ώστε να βοηθήσουν κάποιον σε ανάγκη όπως π.χ. να δωρίσουν χρήματα σε ένα φιλανθρωπικό ίδρυμα (Hoffman, 1987).

### **2.1.3 Παράγοντες ανάπτυξης ενσυναίσθησης**

Η Μαλικιώση-Λοΐζου (2003: 296) ορίζει την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα να συμμερίζεται κανείς τα συναισθήματα του άλλου, βιώνοντας μαζί του κοινές εμπειρίες και συναισθήματα. Για τους Decety και Jackson (2004) και Hoffman (1987), ενσυναίσθηση αποτελεί η ικανότητα του ατόμου να αντιδρά κατάλληλα ώστε τα συναισθήματα και η συμπεριφορά του να εναρμονίζονται με τη συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου. Η ενσυναίσθηση είναι σημαντική καθώς εξασφαλίζει την ηθική και κοινωνική ευημερία του ατόμου. Οι επιστήμονες θεωρούν πως όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν ενσυναίσθηση. Παρόλα αυτά, δεν διαθέτουν όλα τα άτομα τον ίδιο βαθμό ενσυναίσθησης.

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, συνδέουν την ενσυναίσθηση με την κληρονομικότητα, τα γονίδια και τις επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος (Knafo et al., 2008). Η Μαλικιώση-Λοΐζου (2003: 298-300) εντόπισε διάφορους παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Συγκεκριμένα, η ηλικία, το φύλο, η προσωπικότητα, η εκπαίδευση και η νοημοσύνη επιδρούν στην ικανότητα και στο βαθμό ενσυναίσθησης ενός ατόμου. Οι Benson και Haith (2010) αναφέρουν πως η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στα παιδιά, εξαρτάται από γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Ακόμα και ένα βρέφος μπορεί να παρουσιάσει ικανότητα ενσυναίσθησης που με την πάροδο του χρόνου, η ικανότητα αυτή αναπτύσσεται όλο και περισσότερο. Στα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου, η ενσυναίσθηση που σχετίζεται με τη συναισθηματική αντίδραση, είναι πιο ανεπτυγμένη από τη γνωστική (Goleman, 1997). Σύμφωνα και με τη θεωρία του Hoffman

(1987), η ενσυναίσθηση ξεκινά από τη βρεφική ηλικία. Τα πρώτα σημάδια ενσυναίσθησης γίνονται διακριτά στην ηλικία των δύο ετών. Ως παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε ένα δίχρονο παιδί που βρίσκεται σε θέση να διακρίνει τη λύπη κάποιου. Σε αυτή την περίπτωση το παιδί θα προσπαθήσει να προσφέρει βοήθεια που όμως είναι σύμφωνη με τις ανάγκες του παιδιού και όχι του ατόμου που βρίσκεται σε μειονεκτική θέση. Ο Hoffman υποστήριξε πως μέχρι το παιδί να φτάσει τα έξι ή επτά έτη, δεν θα έχει την ικανότητα να αφουγκράζεται πλήρως καταστάσεις από την σκοπιά του άλλου. Ο Hoffman (1987) ανέφερε επίσης πως με την πάροδο του χρόνου, το ενδιαφέρον των παιδιών μετατοπίζεται από τον εαυτό τους προς τους άλλους. Κατά την περίοδο της εφηβείας, το άτομο θα μπορεί να σκέπτεται αφαιρετικά ώστε να νιώθει ενσυναίσθηση για κάποιον που είναι άστεγος ή καταπιεσμένος.

Σύμφωνα με την Μαλικιώση-Λοΐζου (2003: 298) παρόλο που είναι εμφανείς οι αναπτυξιακές διαφορές στην ενσυναίσθηση καθώς το άτομο διέρχεται από διαφορετικά ηλικιακά στάδια, η επιστημονική κοινότητα είναι διχασμένη για το αν οι διαφορές αυτές οφείλονται στην ωριμότητα που έρχεται με την πάροδο του χρόνου ή στη διαδικασία μίμησης.

Η μίμηση επιδρά στην ενσυναίσθηση. Ένα βρέφος που μιμείται τις εκφράσεις προσώπου ενός ατόμου, ουσιαστικά επεξεργάζεται τις συναισθηματικές διακυμάνσεις του (Atkinson, 2007). Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο περιβάλλον που παρέχει πρότυπα μίμησης και συναισθηματική υποστήριξη στο νεαρό άτομο. Την επίδραση του οικογενειακού δεσμού στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, έχουν επισημάνει διάφοροι επιστήμονες μέσω των ερευνών τους. Οι Gottman, Katz και Hooven (1996) ερεύνησαν κατά πόσο η συμπεριφορά των γονιών προς τα παιδιά τους, ενδέχεται να επηρεάσει τη συναισθηματική ικανότητα των παιδιών τους. Οι προηγούμενοι ερευνητές, όπως και ο Gottman (2000) σε μετέπειτα έρευνά του, διαπίστωσαν πως οι συναισθηματικές σχέσεις και ο τρόπος συμπεριφοράς μέσα στην οικογένεια μπορεί να είναι καθοριστικοί για το επίπεδο ενσυναίσθησης του παιδιού. Ο Howe (2012: 47) αναφέρει πως όσο περισσότερα είναι τα ερεθίσματα που λαμβάνει ένα βρέφος από το οικογενειακό του περιβάλλον, τόσο περισσότερο ενισχύονται οι περιοχές του εγκεφάλου που είναι συνδεδεμένες με την ενσυναίσθηση. Η διέγερση της συναισθηματικής και κοινωνικής δραστηριότητας είναι πιο πιθανή στα βρέφη που γίνονται δέκτες φροντίδας και ζεστασιάς από τους γονείς τους (Howe, 2012: 47).

Ανάλογα με το φύλο, μπορούν να παρατηρηθούν διαφορές στον βαθμό και τρόπο ανάπτυξης της ικανότητας ενσυναίσθησης. (Eisenberg et al, 1991 Hoffman, 1982). Η σχέση μητέρας-κόρης και τα ερεθίσματα από το κοινωνικό περιβάλλον, φαίνεται να επιδρούν σημαντικά στην συναισθηματική ανάπτυξη των κοριτσιών. Αντίθετα, η σχέση πατέρα-γιού, δεν φαίνεται να επηρεάζει την συναισθηματική ανάπτυξη των αγοριών (Feshbach, 1997).

Οι Kozeki και Berghammer (1992: 203) υποστήριξαν πως το οικογενειακό περιβάλλον και το σχολείο εφοδιάζουν τα νεαρά άτομα με όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις όπως πρότυπα, παραδείγματα και ουσιώδεις διαπροσωπικές σχέσεις για την ομαλή κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Goleman (1997) τα παιδιά που διαθέτουν υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης αναπτύσσουν ευκολότερα φιλικές σχέσεις με συνομήλικες και καθηγητές. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μπορεί να επιτευχθεί πέρα από την αυθόρμητη, καθημερινή επαφή με άλλα άτομα και μέσα από κατάλληλα ερεθίσματα που παρέχει η εκπαίδευση.

Ο Zahn-Waxler και οι συνεργάτες του (1992) μέσα από έρευνες υποστήριξαν πως εκτός από τον κοινωνικό περίγυρο και γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την ικανότητα ενσυναίσθησης. Οι κατοπτρικοί νευρώνες που βρίσκονται στον εγκέφαλο, ενεργοποιούνται, βλέποντας τη συναισθηματική δραστηριότητα άλλων ατόμων. Συγκεκριμένα, οι κατοπτρικοί νευρώνες επικοινωνούν με άλλες περιοχές του εγκεφάλου όπως το μεταχιακό μέρος προκειμένου να επεξεργαστούν συναισθηματικές καταστάσεις και να λάβουν αποφάσεις με βάση τα δεδομένα (Carr et al, 2003). Η αντίδραση που συμβαίνει στο εσωτερικό του εγκεφάλου είναι άμεση και ασυνείδητη, ενώ προκαλούνται αλυσιδωτές αντιδράσεις και στο υπόλοιπο σώμα (Howe, 2012: 50). Όταν ένα άτομο ενεργοποιεί συνειδητά ή ασυνείδητα την ικανότητα ενσυναίσθησης που διαθέτει, διεγείρει συναισθηματικές και γνωστικές αντιδράσεις σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου (Howe, 2012: 54).

Λόγω των ευρημάτων των Schwartz και Begley (2003) πλέον γνωρίζουμε πως και μετά τη βρεφική περίοδο ο εγκέφαλος δεν παραμένει στάσιμος, επιτρέποντας την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και σε μεγαλύτερη ηλικία. Για τους Goleman (1997) και Gottman (2000) η νοημοσύνη ενός ατόμου επηρεάζει το επίπεδο ενσυναίσθησης. Υπάρχουν ενδείξεις πως τα άτομα που διαθέτουν κατοπτρικούς νευρώνες με ταχεία αντίδραση στα ερεθίσματα, παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης (Pfeifer et al, 2011). Επίσης τα άτομα που διαθέτουν υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης, φαίνεται να έχουν ανεπτυγμένη ικανότητα στη μίμηση των συναισθηματικών εκφράσεων, ηχητικών τόνων και γλώσσας του σώματος, άλλων ατόμων (Howe, 2012: 52). Όλα αυτά τα δεδομένα που έχουν προκύψει από έρευνες, μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε πως οι ατομικές διαφορές στην ενσυναίσθηση οφείλονται και σε γενετικούς παράγοντες.

Ένας ακόμα παράγοντας που θεωρείται πως επηρεάζει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, αποτελεί η ιδιοσυγκρασία ενός ατόμου. Η ιδιοσυγκρασία απαρτίζεται από όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την ταυτότητα του ατόμου από μικρή ηλικία. Διάφοροι



επιστήμονες-ψυχολόγοι<sup>15</sup> έχουν προσπαθήσει να αναλύσουν τις βασικές μονάδες της ανθρώπινης προσωπικότητας. Η επικρατέστερη κατηγοριοποίηση των παραγόντων διαμόρφωσης της προσωπικότητας, θεωρείται εκείνη των Costa και Mc Crae (1990). Οι επιστήμονες που προαναφέρθηκαν, ερεύνησαν τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά και διαμόρφωσαν ένα μοντέλο που κατηγοριοποιεί την ανθρώπινη προσωπικότητα σε πέντε διαστάσεις: τη δεκτικότητα σε εμπειρίες, την ευσυνειδησία, την προσήνεια, την εξωστρέφεια και το νευρωτισμό (Costa & Mc Crae, 1990).

Ο Howe (2012: 68) αναφέρει πως η προσήνεια είναι θετικά συνυφασμένη με την ενσυναίσθηση. Το χαρακτηριστικό της προσήνειας οδηγεί τα άτομα ώστε να είναι φιλικά, πρόθυμα και πρόσχαρα στις σχέσεις τους με τους άλλους. Όσα άτομα διαθέτουν υψηλό επίπεδο προσήνειας, ενδιαφέρονται περισσότερο για τη συναισθηματική διάθεση του άλλου και την ταύτιση με το άτομο που επικοινωνούν. Επιπλέον, η αυξημένη ανάγκη των ατόμων να εξασφαλίσουν το αίσθημα του «ανήκειν» έχει εντοπιστεί ότι συνδέεται θετικά με την ενσυναίσθηση (Leary & Kelly, 2009). Ο ερευνητής Romero-Canyas και οι συνάδελφοί του (2010) ανακάλυψαν επίσης συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα ενσυναίσθησης και την ευαισθησία στην απόρριψη. Πρόσθετα κοινωνικά χαρακτηριστικά, θετικά συνυφασμένα με την ενσυναίσθηση αποτελούν η ομαδικότητα, η συνεργασία, η προσαρμοστικότητα και ο αλτρουισμός (Feshbach, & Feshbach, 1982·Goleman, 1997·Hoffman, 1987). Αντίθετα, η επιθετικότητα παρουσιάζει αρνητική σχέση με την ενσυναίσθηση (Feshbach, 1997).

---

<sup>15</sup> Ορισμένοι από τους επιστήμονες που ασχολήθηκαν με την κατηγοριοποίηση των μονάδων της ανθρώπινης προσωπικότητας υπήρξαν α) ο Cattell (1957), ο οποίος διαμόρφωσε τους δεκαέξι πρωτογενείς παράγοντες προσωπικότητας, β) ο Eysenck (1947) με το μοντέλο των τριών παραγόντων, καθώς και οι γ) Tupes και Christal (1961) οι οποίοι ανέπτυξαν ένα μοντέλο πέντε παραγόντων για την ανθρώπινη προσωπικότητα.

## 2.2 Ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη

Ο Goleman (1995, 1998) ανέπτυξε τη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης. Από τότε η έννοια έχει γίνει πολύ δημοφιλής και ολοένα και περισσότερες έρευνες εστιάζουν στη μελέτη του όρου και την αξιοποίηση της γνώσης μας για την βελτίωση της εκπαίδευσης. Ο Goleman (1995: 34) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως σύμπλεγμα ικανοτήτων, που όταν το άτομο τις ενεργοποιεί και χειρίζεται κατάλληλα, του επιτρέπουν να σκέφτεται, να συμπεριφέρεται και να πράττει με ενσυναίσθηση. Επιπλέον, ο Goleman (1998) συμπλήρωσε πως η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς τα συναισθήματα του, να ακούει τους άλλους και να εκφράζει τα συναισθήματά του.

Έχουν κατασκευαστεί διάφορες μονάδες μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer, Salovey & Caruso, 2000: 76). Πολλά από τα εργαλεία μέτρησης αξιολογούν τη συναισθηματική επάρκεια δηλαδή την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα άλλων, να τα αξιολογεί και να παίρνει ανάλογες αποφάσεις (Ioannidou, & Konstantinaki, 2008: 36). Τη συναισθηματική νοημοσύνη αποτελούν είκοσι πέντε ικανότητες, οι οποίες έχουν ταξινομηθεί σε πέντε διαστάσεις: *τη γνώση συναισθημάτων, τη διαχείριση συναισθημάτων, τη κινητοποίηση του εαυτού, την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων και τέλος τη διαχείριση σχέσεων* (Goleman, 1995). Ο Goleman (1998) υποστήριξε πως η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία: αυτοεπίγνωση, ενσυναίσθηση, διαχείριση σχέσεων και συναισθημάτων και τέλος κίνητρο.

Τι είναι όμως η Συναισθηματική Νοημοσύνη και πώς ορίζεται αλλά και με ποιο τρόπο συμβάλλει στην προσωπική επιτυχία των ατόμων και φυσικά με ποιους τρόπους μπορεί να βελτιωθεί; Όλα αυτά, είναι ερωτήματα τα οποία έχουν απασχολήσει και συνεχίζουν να απασχολούν τους ειδικούς έως τις μέρες μας (Stys, & Brown, 2004: 89).

Σύμφωνα με τον Goleman (1995), ως συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται: η ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων, να τα χειρίζεται αποτελεσματικά και να δημιουργεί κίνητρα, ενώ άλλοι την ορίζουν ως ένα σύνολο ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Akerjordet & Severinsson, 2009: 29).

### 2.3 Ενσυναίσθηση και εκπαίδευση

Το σχολείο και η οικογένεια θεωρούνται οι σημαντικότεροι φορείς καλλιέργειας της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών. Όπως αναφέρθηκε προτύτερα, τα τελευταία χρόνια, ο εκπαιδευτικός θεσμός προωθεί σχεδόν αποκλειστικά την ακαδημαϊκή καλλιέργεια των μαθητών, παραγκωνίζοντας τη κοινωνικό-συναισθηματική ωρίμανση τους. Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί και μελετητές έχουν επισημάνει τη σημασία της συναισθηματικής ανάπτυξης από νεαρή ηλικία. Όταν η εκπαίδευση παρέχει ευκαιρίες συναισθηματικής ωρίμανσης και ασφάλειας στους μαθητές, συντελεί στην εξασφάλιση μιας ομαλής ακαδημαϊκής πορείας (Levine, 2013). Σε περίπτωση που το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα αποτύχει στην συναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών, τους θέτει ενώπιον σοβαρών δυσχερειών, έναν από τους οποίους αποτελεί και ο σχολικός εκφοβισμός (Hoover, & Olson, 2001: 14).

Για την Levine (2013) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύσσουν σχέσεις φροντίδας και ουσιαστικής επικοινωνίας με τους μαθητές τους. Σύμφωνα με την Levine (2013) η διδασκαλία της ενσυναίσθησης δεν αποτελεί έναν εύκολα επιτεύξιμο παιδαγωγικό στόχο, λόγω της ιδιαίτερης φύσης της ίδιας της ενσυναίσθησης. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που στοχεύει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, οφείλει να προσφέρει στους μαθητές τις κατάλληλες στρατηγικές και εργαλεία, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να αξιολογούν τις κοινωνικές περιστάσεις και να πράττουν με ενσυναίσθηση (Levine, 2013). Οι στρατηγικές για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης θα πρέπει να εστιάζουν στον αυθορμητισμό και την καρδιά των μαθητών. Οι πιο αποτελεσματικές τεχνικές για τη διδασκαλία της ενσυναίσθησης είναι οι ασκήσεις και τα παιχνίδια ρόλων. Τέτοιου είδους τεχνικές επιτρέπουν στο άτομο να «υιοθετήσει» τη θέση ενός άλλου ατόμου, να βιώσει καταστάσεις που διαφορετικά δεν θα γνώριζε και να ανακαλύπτει τις συναισθηματικές του ικανότητες.

Η αφήγηση ιστοριών επιτρέπει στους μαθητές να συνδεθούν σε προσωπικό επίπεδο με τον εκπαιδευτικό και μεταξύ τους, να βιώσουν συναισθηματικές καταστάσεις, να θυμηθούν δικές τους προσωπικές εμπειρίες και να τις αναλύσουν με γνώμονα την ενσυναίσθηση. Για την Levine (2013), η εξιστόρηση προσωπικών βιωμάτων από πλευράς των εκπαιδευτικών, μπορεί να οδηγήσει σε ακόμα καλύτερα αποτελέσματα. Οι ιστορίες προς αφήγηση προτείνεται να είναι αυθεντικές εμπειρίες του ατόμου που τις μοιράζεται, και το θέμα τους να απηχεί στις εμπειρίες των μαθητών.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια σχολική μονάδα, θεωρείται ζωτικής σημασίας. Προκειμένου να επιτευχθεί η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιμετωπίζει με ενσυναίσθηση, ενδιαφέρον και στοργή τους μαθητές του. Όταν οι

ενήλικες προβάλουν πρότυπα σεβασμού, ενδιαφέροντος, φροντίδας και ενσυναίσθησης, παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές, για εσωτερίκευση θετικών προτύπων.

### **2.3.1 Ενσυναίσθηση και προσχολική ηλικία**

Η εκπαίδευση προσχολικής ηλικίας εναποθέτει την ενσυναίσθηση ως υψηλό και σημαντικό στόχο προς επίτευξη κατά την διάρκεια φοίτησης των παιδιών σε μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης (Couchenour, & Kent, 2016: 533 Jalongo, 2013) . Αποτελεί ένα χαρακτηριστικό που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας είναι αναγκαίο να διαθέτουν και μέσω κατάλληλων ερεθισμάτων να το εμφυσήσουν και στους μαθητές τους. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρειάζονται ερεθίσματα και εμπειρίες ενσυναίσθησης, προκειμένου να μάθουν και τα ίδια να συμπεριφέρονται με ενσυναίσθηση (Wasserman, & Zambo, 2013: 90).

Σύμφωνα με τους Couchenour & Kent (2016: 533) η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης από την παιδική ηλικία είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η ενσυναίσθηση αποτελεί μια κοινωνικό-συναισθηματική ικανότητα που εκδηλώνεται από τη βρεφική κιόλας ηλικία. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί το κλάμα ενός μωρού στο νοσοκομείο που προκαλεί την αλυσιδωτή αντίδραση των υπόλοιπων μωρών στο ίδιο δωμάτιο. Όλο και περισσότερες έρευνες αποδεικνύουν πως η ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων πραγματοποιείται από τους πρώτους κιόλας μήνες (Gunnar, Herera & Hostinar, 2009). Τα μωρά τριών μηνών μπορούν να επαναλάβουν μια ενέργεια που έχουν δει μέχρι και δύο βδομάδες πριν, αν τους δοθεί ευκαιρία για εξάσκηση (Rovee-Collier & Cuevas, 2009).

Τα βρέφη ενός έτους έχουν την ικανότητα να νιώθουν τη λύπη και τη δυσφορία των κοντινών τους ατόμων, υιοθετώντας παρόμοια συναισθήματα (Quann, & Wein, 2006). Κατά τη νηπιακή ηλικία η αντίδραση των παιδιών στον πόνο των άλλων εκδηλώνεται με πιο περίπλοκους τρόπους. Τα νήπια μπορούν να εκφράσουν την ανησυχία τους προς κάποιον άλλον που υποφέρει μέσω των εκφράσεων του προσώπου του, την ομιλία αλλά και τις κινήσεις τους. Στην ηλικία των δεκατεσσάρων μηνών μπορούν να προσφέρουν βοήθεια σε ένα άτομο που υποφέρει-όπως π.χ. να δώσουν ένα χαρτομάντιλο σε κάποιον που κλαίει.

Στην ηλικία των δεκαοχτώ μηνών, σύμφωνα με τους Warneken, Chen και Tomasello (2006). θα μπορούν να βοηθήσουν ακόμα και έναν ξένο, σηκώνοντας ένα αντικείμενο αν το άτομο που πάσχει, δεν μπορεί. Κατά την προσχολική ηλικία, τα παιδιά έχουν επίγνωση των πράξεων τους και σκοπίμως επιδεικνύουν πράξεις ενσυναίσθησης, ευγένειας και ενδιαφέροντος για τους άλλους (Jalongo, 2013: 8). Σε αυτό το στάδιο επίσης αρχίζουν να

καταλαβαίνουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων, μπαίνοντας στη θέση τους και επιπλέον μπορούν να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους όταν κατακλύζονται από έντονα συναισθήματα (Pizzolongo, & Hunter, 2011).

Στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση, τα παιδιά μαθαίνουν αλλά και επιδεικνύουν πολλές συμπεριφορές που φανερώνουν ενσυναίσθηση. Ορισμένες τέτοιες συμπεριφορές αποτελούν: το μοίρασμα των παιχνιδιών, η ειρηνική επίλυση διαφορών, η συναισθηματική υποστήριξη άλλων παιδιών, οι φιλοφρονήσεις, η προειδοποίηση των άλλων σε περίπτωση κινδύνου, κ.α. (Hyson, & Taylor, 2011). Σύμφωνα με τους Meadan & Jegathessan (2010) προκειμένου η προσχολική αγωγή να επιτύχει την καλλιέργεια κοινωνικο-συναισθηματικών αξιών, οφείλει να χρησιμοποιεί παραδείγματα από την καθημερινή ζωή και το ενδιαφέρον των παιδιών. Η ανθρωπιστική εκπαίδευση στηρίζεται στην βασική γνώση των παιδιών προσφέροντας εμπειρίες που θα εμπλουτίσουν την πρότερη γνώση τους (Jalongo, 2013).

## **2.4 Ενσυναίσθηση και δραματική τέχνη**

Η έλλειψη δημοσιευμένων ερευνών, μελετών και εμπειριστατωμένων συζητήσεων εγείρει ερωτήματα σχετικά με τη δυνατότητα ανάλυσης και εμβάθυνσης στον όρο «ενσυναίσθηση». Σύμφωνα με τον Tenney (2008), στη χρήση του όρου «ενσυναίσθηση» παρατηρείται μια ιδιομορφία λόγω της αμφισημίας του ως συναίσθημα, χαρακτηριστικό ή πράξη. Αποτελεί ένα χαρακτηριστικό που απαντάται τόσο στον εσωτερικό όσο και εξωτερικό κόσμο των ανθρώπων και έτσι είναι δύσκολο να μετρηθεί μέσα από εργαλεία μέτρησης.

Εκείνοι που πιστεύουν πως η ενσυναίσθηση μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της εκπαίδευσης, έχουν στη διάθεσή τους μια πληθώρα εκπαιδευτικών εργαλείων. Ανάμεσα σε αυτά τα εργαλεία συγκαταλέγεται και η δραματική τέχνη. Η δραματική τέχνη επιδρά στην κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα του ατόμου. Του επιτρέπει να «αλλάζει» πρόσωπα, να εξερευνά τη θέση ενός άλλου και να φέρεται συμπονετικά (McCaslin, 2006).

Μέσα από τις έρευνες έχει διαπιστωθεί πως η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών (Joronen, Konu, Rankin, & Åstedt-Kurki, 2011). Οι έρευνες από τους Graves, Frabutt, & Vigliano (2007) έδειξαν πως η δραματική τέχνη συμβάλλει θετικά στη μείωση της επιθετικότητας ενώ η έρευνα των Catterall (2007) και Mages (2010) απέδειξε τη θετική επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος στην ικανότητα συνεργασίας και ομαδικότητας ανάμεσα στους μαθητές.

Μελετώντας τη βιβλιογραφία που εστιάζει σε έρευνες πάνω στα οφέλη της δραματικής τέχνης, εντοπίζεται μια πληθώρα ερευνών που πληροφορούν για διάφορους τομείς όπου η εφαρμογή της δραματικής τέχνης μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο. Ωστόσο, οι έρευνες που

μελετούν αποκλειστικά την επίδραση της δραματικής τέχνης στην ενσυναίσθηση είναι περιορισμένες (Akyol, & Hamamci, 2007). Η έρευνα που διεξήχθη από τους Doloney και Graham (2003) σε πρωτοετείς φοιτητές Ιατρικής, αποκάλυψε πως η δραματική τέχνη μετέβαλε σημαντικά την ενσυναίσθηση των φοιτητών, ώστε να ξαναδούν συμπονετικά τους ασθενείς τους. Οι Akyol και Hamamci (2007) διεξήγαν έρευνα ως προς την επίδραση της δραματικής τέχνης σε εκπαιδευτικούς πριν να αναλάβουν υπηρεσία. Από την έρευνα βρέθηκε σημαντική βελτίωση στην πειραματική ομάδα εκπαιδευτικών, που δέχτηκε τις παρεμβάσεις δράματος, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Η έρευνα των Smilansky & Shefatya (1990) έδειξε πως το παιχνίδι βελτιώνει ένα μεγάλο εύρος ικανοτήτων<sup>16</sup>, ανάμεσα σε αυτές συγκαταλέγεται και η ενσυναίσθηση. Ορισμένες ακόμα έρευνες που μελέτησαν την ευεργετική σχέση της δραματικής τέχνης και της ενσυναίσθησης αποτελούν η έρευνα του Santomenna (2010) που εστίασε στην καλλιέργεια της συναισθηματικής ενσυναίσθησης και η έρευνα των Kosti, Kondoyianni, & Tsiaras, (2015) που μελέτησε την ιστορική ενσυναίθηση.

Ωστόσο, η έρευνα του Okvuran (1993) δεν απέδειξε σημαντικές διαφορές στην ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων, μέσω της δραματικής τέχνης. Ούτε η έρευνα από τους Can, Dere και Turan (1998) επέφερε σημαντικά ποσοστά βελτίωσης στο επίπεδο ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων. Ο Anderson (2012) υποστήριξε πως πρέπει να διεξαχθούν περισσότερες έρευνες πάνω στην επίδραση της δραματικής τέχνης στην ενσυναίσθηση, καθώς η συλλογή ερευνών που διαθέτουμε ως τώρα είναι ελλιπής.

Μελετώντας προηγούμενες έρευνες αναφορικά με την ενσυναίσθηση, θεωρήσαμε πως είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθεί μια έρευνα που θα εξετάσει την επίδραση της δραματικής τέχνης στην ενσυναίσθηση παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η αναγκαιότητα της έρευνας προκύπτει από την έλλειψη συναφών μελετών καθώς και τη σπουδαιότητα των πορισμάτων της έρευνας για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Η προσχολική ηλικία θεωρείται καθοριστική, για την ανάπτυξη μιας σειράς ικανοτήτων. Η ποιότητα εκπαίδευσης που προσφέρεται στα μικρά παιδιά, θα καθορίσει αν οι έμφυτες δυνατότητές τους θα αναπτυχθούν στο έπακρο ή θα μείνουν στάσιμες (Hendy & Toon, 2001). Εάν επιτύχουμε να εμφυσήσουμε την ενσυναίσθηση από την πρώιμη κιόλας παιδική ηλικία, οι μαθητές και πολίτες του «αύριο» θα διακατέχονται από όλες εκείνες τις αξίες που αποτελούν ιδεώδη μιας δημοκρατικής και «ανθρώπινης» κοινωνίας. Παρόλο που η έρευνα θα υλοποιηθεί

---

<sup>16</sup> Ανάμεσα στις ικανότητες-δεξιότητες που το παιχνίδι λειτουργεί ως θετική επίδραση, η έρευνα συγκαταλέγει: τη γλωσσική κατανόηση, την προσοχή, τη φαντασία, τη συγκέντρωση, τον έλεγχο της παρορμητικότητας, τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, τη συνεργασία και τη συμμετοχή σε ομάδες (Smilansky, & Shefatya, 1990).

σε πληθυσμό που ενέχει κινδύνους ως προς την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, θεωρούμε πως τα πλεονεκτήματα που μπορεί να επιφέρει η έρευνα υπερέχουν των περιορισμών.

## ΜΕΡΟΣ Β΄

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:ΕΡΕΥΝΑ

#### 3.1 Εισαγωγή στην έρευνα

##### 3.1.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογία της έρευνας αποτελεί μια στρατηγική που περιέχει συγκεκριμένα στάδια και επιτρέπει τη σχεδίαση της έρευνας και τη συλλογή δεδομένων (Myers, 2009). Η μεθοδολογία της έρευνας διαφέρει ανάλογα με το είδος της έρευνας. Μια έρευνα μπορεί να διακριθεί σε ποσοτική και ποιοτική με βάση τους στόχους, τα μέσα συλλογής και ανάλυσης δεδομένων καθώς και των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων που προκύπτουν σε κάθε μια από τις δυο περιπτώσεις. Ο Stake (1995: 37) εντόπισε τρεις διαφορές ανάμεσα στις ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους έρευνας. Πρώτη διαφορά αποτελεί ο στόχος της έρευνας και ο τρόπος που κάθε ερευνητής επιχειρεί να επιτύχει και να αναλύσει το συγκεκριμένο στόχο. Επιπλέον, διαφορά εντοπίζεται στο ρόλο του ερευνητή. Στις ποιοτικές έρευνες, ο ρόλος του ερευνητή είναι πιο προσωπικός και συμμετοχικός. Ο ερευνητής όχι απλά μπορεί να παρατηρεί τα αντικείμενα της έρευνάς του, αλλά ακόμα και να συνάπτει προσωπικές σχέσεις μαζί τους, εμβαθύνοντας στο κόσμο και τρόπο σκέψης των στοιχείων που εξετάζονται. Αντίθετα, στις ποσοτικές έρευνες απουσιάζει η προσωπική οπτική του ερευνητή προκειμένου να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων. Η τρίτη διαφορά που αναφέρει ο Stake (1995) είναι ο τρόπος απόκτησης της γνώσης και τα εργαλεία της έρευνας.

Σύμφωνα με τους Hittleman και Simon (1997: 31) οι ποσοτικές έρευνες χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια, κλίμακες αξιολόγησης και πειράματα προκειμένου να αντλήσουν τα δεδομένα της μελέτης, τα οποία στην συνέχεια ερμηνεύονται με στατιστική ανάλυση. Η στατιστική ανάλυση επιτρέπει την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων σχετικά με την σχέση των μεταβλητών. Εκτός από στατιστική ανάλυση, η ποσοτική μέθοδος έρευνας απαιτεί μια υπόθεση πάνω στην οποία θα λάβει χώρα η λεπτομερής σχεδίαση της έρευνας και η εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Η ποιοτική μέθοδος έρευνας, κατά κύριο λόγο, χρησιμοποιείται στις κοινωνικές επιστήμες, όπου μέσω της έρευνας επιχειρείται η λεπτομερή εξέταση κοινωνικών και πολιτιστικών φαινομένων. Η ποιοτική μέθοδος επιτρέπει στον ερευνητή να «διεισδύσει» στο φυσικό περιβάλλον του φαινομένου που μελετά, να συλλέξει πληροφορίες αλλά και να



καταλάβει τους λόγους που ένα αντικείμενο έχει υιοθετήσει ένα συγκεκριμένο τρόπο συμπεριφοράς (Myers, 2009). Σύμφωνα με τους Sprinthall, Schmutte, και Sirois (1991: 101) τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στις ποιοτικές έρευνες για τη συλλογή δεδομένων είναι η άμεση παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, τα δημόσια έγγραφα και οι γραπτές γνώμες. Επιπλέον, τέτοιου είδους έρευνες εμπλουτίζονται από πληροφορίες σχετικά με ανθρώπους, γεγονότα, συμπεριφορές και το περιβάλλον της έρευνας .

Τριγωνοποίηση αποτελεί η μέθοδος όπου συνδυάζονται η ποσοτική και ποιοτική μέθοδος στην ίδια έρευνα. Η μέθοδος της τριγωνοποίησης ακολουθείται από πολλούς ερευνητές καθώς συνδυάζει τα πλεονεκτήματα και των δυο μεθόδων (Bryman, & Burgess, 1999: 45). Ο Bryman (2001) υποστηρίζει πως στη μεικτή μέθοδο έρευνας, ένας τύπος έρευνας –ποσοτικός ή ποιοτικός- θα είναι ο πρωταρχικός, οπότε σε αυτήν την περίπτωση το άλλο είδος έρευνας θα λειτουργήσει συμπληρωματικά, εμπλουτίζοντας τα δεδομένα της έρευνας. Η στρατηγική της τριγωνοποίησης στοχεύει στην άντληση πολύπλευρων πληροφοριών καθώς και στην επιβεβαίωση των δεδομένων της έρευνας.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η μέθοδος της τριγωνοποίησης καθώς συνδυάζονται οι ποσοτικοί και ποιοτικοί μέθοδοι έρευνας. Συγκεκριμένα χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια, τα οποία αποτελούν εργαλεία που χρησιμοποιούνται στις ποσοτικές μεθόδους και αναλύονται με στατιστική ανάλυση. Εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου επίσης περιλαμβάνονται στην παρούσα έρευνα. Τέτοιου είδους εργαλεία αποτελούν οι συνεντεύξεις και το προσωπικό ερωτηματολόγιο του ερευνητή. Ο συνδυασμός αυτών των εργαλείων μας επιτρέπει να εμπλουτίσουμε την έρευνα μας με δεδομένα από διαφορετικές σκοπιές, οι οποίες δεν θα μπορούσαν να αναλυθούν, εφαρμόζοντας αποκλειστικά μόνο μια μέθοδο έρευνας. Πρωταρχική μέθοδο στην έρευνα μας θεωρούμε την ποιοτική. Κρίναμε πως τα ποιοτικά μέσα συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων θα μας επέτρεπαν να κατανοήσουμε καλύτερα τα δεδομένα που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση, έναν όρο δύσκολο όχι μόνο ως τον ορισμό του αλλά και την μέτρησή του.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής και περιγράφεται ως έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης πραγματοποιείται από τους ερευνητές με στόχο να βελτιώσουν την πρακτική τους (Holter, & Frabutt, 2012). Όταν η έρευνα δράσης εφαρμόζεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στοχεύοντας στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, απαιτείται συστηματική παρατήρηση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος, λεπτομερής σχεδιασμός και εφαρμογή ενός πειραματικού προγράμματος παρέμβασης και αναστοχασμός (Hensen, 1996). Σύμφωνα με τον Hensen (1996), η έρευνα δράσης προσφέρει νέα γνώση στους εκπαιδευτικούς άμεσα συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική πρακτική.

Επιπλέον, προωθεί την αναστοχαστική σκέψη και μέθοδο διδασκαλίας και βελτιώνει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Τέλος, υιοθετείται στην εκπαίδευση, ένας πιο «ανοιχτός» τρόπος σκέψης, δεκτικός σε νέες ιδέες και εφαρμογές.

### **3.1.2 Στόχοι της έρευνας**

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση της Δραματικής τέχνης στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης παιδιών ηλικίας από 3,5-5,5 ετών. Επιλέχθηκαν τεχνικές της Δραματικής τέχνης, που κατά την γνώμη μας προωθούν αποτελεσματικότερα τις ικανότητες ενσυναίσθησης των μικρών παιδιών, συγκριτικά με άλλες τεχνικές.

Μέσα από το πρόγραμμα παρεμβάσεων που σχεδιάσαμε, θέλαμε να ελέγξουμε πώς η δραματική τέχνη επιδρά στις κοινωνικές, συναισθηματικές και προκοινωνικές ικανότητες των παιδιών, με έμφαση στην ενσυναίσθηση.

Σύμφωνα με τον Piaget τα παιδιά ηλικίας 2-9 ετών, δυσκολεύονται να σκεφτούν μέσα από την οπτική ενός άλλου, λόγω της εγωκεντρικής τάσης που κυριαρχεί σε αυτό το ηλικιακό στάδιο (Lefrancois, 1995). Λόγω αυτού του χαρακτηριστικού, τα παιδιά στην προσχολική ηλικία δυσκολεύονται να αντιληφθούν τι βλέπει, νιώθει ή σκέπτεται κάποιος άλλος. Τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία επιθυμούν να συγκεντρώνουν πράγματα κάτω από τον δικό τους μόνο έλεγχο, διεκδικούν από τους άλλους με μανία αυτό που θέλουν και πολλές φορές προσπαθούν να εξασφαλίσουν με οποιονδήποτε τρόπο την προσοχή των άλλων.

Οι ασκήσεις που τα παιδιά θα πραγματοποιήσουν στο εργαστήριο, υποθέτουμε πως θα επιδράσουν στην ικανότητα να σκέφτονται, να αισθάνονται και να αποφασίζουν σαν να είναι κάποιος άλλος, εγκαταλείποντας την δικιά τους οπτική. Οι παρεμβάσεις δραματικής τέχνης θα στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των παιδιών προς τα συναισθήματα των άλλων, στην αναγνώριση των συναισθημάτων τους, την αυτοέκφρασή τους, την εδραίωση σεβασμού και την ενδυνάμωση σχέσεων με τα μέλη της ομάδας.

### **3.1.3 Υποθέσεις**

#### Στατιστικές υποθέσεις

Υπόθεση 1<sup>η</sup> (μηδενική): Δεν θα υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική και ομάδα ελέγχου ως προς: α) τη συναισθηματική ταύτιση, β) την προσοχή στα συναισθήματα των άλλων, γ) την προ-κοινωνική συμπεριφορά.

Υπόθεση 2<sup>η</sup>: Θα σημειωθεί σημαντικά στατιστική βελτίωση στην ικανότητα ενσυναίσθησης της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου ως προς: α) τη συναισθηματική ταύτιση, β) την προσοχή στα συναισθήματα των άλλων, γ) την προ-κοινωνική συμπεριφορά.

Υπόθεση 3<sup>η</sup>: Θα σημειωθεί σημαντικά στατιστική διαφορά στην ικανότητα ενσυναίσθησης της ομάδας ελέγχου συγκριτικά με την πειραματική ομάδα, λόγω μη ελεγχόμενων επιδράσεων ως προς: α) τη συναισθηματική ταύτιση, β) την προσοχή στα συναισθήματα των άλλων, γ) την προ-κοινωνική συμπεριφορά.

### Ερευνητικές υποθέσεις

Υπόθεση 1<sup>η</sup>: Το πρόγραμμα παρεμβάσεων που έχει στόχο τη βελτίωση της ενσυναίσθησης παιδιών προσχολικής ηλικίας θα έχει θετικό αντίκτυπο τόσο στην ικανότητα ενσυναίσθησης των παιδιών, όσο και σε άλλες κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες. Τα οφέλη του προγράμματος θα διατηρηθούν και θα είναι εμφανή τόσο στο χώρο του σχολείου, όσο και εκτός του σχολείου, στις σχέσεις των μαθητών με τα μέλη της οικογένειάς τους και άλλα άτομα που συναναστρέφονται στην προσωπική τους ζωή, εκτός σχολείου.

Υπόθεση 2<sup>η</sup>: Το πρόγραμμα παρέμβασης, δεν θα καταφέρει να επιφέρει ορατά αποτελέσματα βελτίωσης στην ικανότητα ενσυναίσθησης των παιδιών.

### **3.1.4 Περιορισμοί της έρευνας**

Στους περιορισμούς της έρευνας οφείλουμε να αναφέρουμε:

- α) το μικρό δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα.
- β) τον μικρό αριθμό παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν στην πειραματική ομάδα.
- γ) τη μικρή ηλικία των συμμετεχόντων, που περιόρισε τις δυνατότητες της έρευνας μας καθώς, τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία δεν ήταν σε θέση να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους γονείς προς συμπλήρωση.
- δ) το δείγμα της έρευνας μας δεν προήλθε από τυχαία δειγματοληψία. Η δειγματοληψία ευκολίας επιτρέπει στον ερευνητή να εξετάσει έναν πληθυσμό στον οποίο έχει εύκολη πρόσβαση. Το συγκεκριμένο είδος δειγματοληψίας δεν θεωρείται ότι προσφέρει αξιόπιστα αποτελέσματα, καθώς τα πορίσματα της έρευνας πιθανόν να ισχύουν μόνο για το συγκεκριμένο πληθυσμό.
- ε) έμμεση μέτρηση

## **3.2 Υλοποίηση έρευνας**

### **3.2.1 Χώρος διεξαγωγής της έρευνας**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Πρότυπο Εθνικό Νηπιοτροφείο Καλλιθέας. Το νηπιοτροφείο παρέχει διπλό έργο σε παιδιά ηλικίας από 2,5 έως 5,5 ετών. Πρωταρχικός του ρόλος αποτελεί η παροχή φροντίδας και ασφάλειας σε παιδιά που οι οικογένειες τους αδυνατούν να παρέχουν τα αναγκαία για την ολιστική τους ανάπτυξη. Τα παιδιά που διαμένουν στο νηπιοτροφείο χαρακτηρίζονται ως παιδιά «κλειστής προστασίας». Τα παιδιά που διαμένουν για μικρό χρονικό διάστημα στο χώρο του ιδρύματος, χαρακτηρίζονται ως παιδιά «Ανοιχτής προστασίας» καθώς η φροντίδα τους από το νηπιοτροφείο διαρκεί από το πρωί έως το βράδυ, όπου επιστρέφουν στις οικογένειες τους.

Έναν ακόμα βαρυσήμαντο ρόλο που έχει αναλάβει το Πρότυπο Εθνικό Νηπιοτροφείο, αποτελεί αυτός της προσχολικής εκπαίδευσης. Στο Νηπιοτροφείο λειτουργούν μετα-βρεφικά τμήματα, προ-προνηπίων και προ-νηπίων. Δικαίωμα φοίτησης στα τμήματα προσχολικής αγωγής έχουν τα παιδιά «ανοιχτής» και «κλειστής» προστασίας αλλά και παιδιά προσχολικής ηλικίας που διαμένουν με τις οικογένειές τους, σε γειτονικές περιοχές της Καλλιθέας.

Ο παιδικός σταθμός στο χώρο του Νηπιοτροφείου λειτουργεί εδώ και 22 χρόνια. Η λειτουργία του σχολείου δίνει την ευκαιρία στα παιδιά «κλειστής προστασίας» για κοινωνικοποίηση, συναισθηματική κάλυψη και διαπαιδαγώγηση.

### **3.2.2 Οι δυο ομάδες της έρευνας**

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο τμήματα από τα συνολικά τέσσερα τμήματα προ-νηπίων που φοιτούν στο χώρο του Νηπιοτροφείου. Η επιλογή των τμημάτων πραγματοποιήθηκε με γνώμονα τη μικρότερη κατανομή παιδιών «κλειστής προστασίας». Το διοικητικό συμβούλιο του Πρότυπου Εθνικού Νηπιοτροφείου αποφάσισε να επιτρέψει τη συμμετοχή των παιδιών «κλειστής προστασίας» μόνο στα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια και όχι στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας. Συνεπώς, προέκυψε η ανάγκη να επιλεγούν τα τμήματα που θα διαθέτουν το μικρότερο αριθμό παιδιών «κλειστής προστασίας» προκειμένου το δείγμα να διαθέτει ικανοποιητικό αριθμό συμμετεχόντων που θα μπορούν να συμμετέχουν σε όλα τα μέρη της έρευνας.

Τα δυο τμήματα που συμμετείχαν στην έρευνα αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα ή την ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα απαρτίστηκε από δεκαεννιά παιδιά που συμμετείχαν κανονικά στις παρεμβάσεις και την έρευνα και ένα παιδί κλειστής προστασίας που συμμετείχε μόνο στα εργαστήρια. Από την πειραματική ομάδα, στο πρόγραμμα συμμετείχαν δώδεκα

κορίτσια και επτά αγόρια. Η ομάδα ελέγχου απαρτιζόταν από είκοσι παιδιά και τρία παιδιά κλειστής προστασίας των οποίων δεν καταμετρήθηκαν τα σκορ ενσυναίσθησής τους. Την ομάδα ελέγχου διαμόρφωσαν εννέα κορίτσια και έντεκα αγόρια.

### **3.2.3 Διαδικασία**

Αφότου η διεύθυνση του νηπιοτροφείου, ενέκρινε τη διαξαγωγή της έρευνας και επιλέχθηκαν τα τμήματα που θα συμμετάσχουν στη διαδικασία, ακολούθησε μια περίοδος προετοιμασίας και γνωριμίας με τα παιδιά, πριν την έναρξη των θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων παρέμβασης. Η ερευνήτρια, για το χρονικό διάστημα ενάμιση μήνα, εργάστηκε σαν εθελόντρια, παρακολουθώντας τα δύο τμήματα των προ-νηπίων που συμμετείχαν στη έρευνα. Σε αυτό το διάστημα γνωρίστηκε με τα παιδιά, τις δασκάλες και τους γονείς των μαθητών, προκειμένου να σχεδιάσει κατάλληλες παρεμβάσεις καθώς και να προετοιμάσει τα παιδιά για τον μελλοντικό της ρόλο, ως εμπνηχώτρια. Τις ώρες εθελοντικής εργασίας, η ερευνήτρια βοήθουσε το έργο των εκπαιδευτικών, παρατηρούσε συμπεριφορές των παιδιών και έπαιζε ομαδικά και ατομικά παιχνίδια με τα παιδιά.

Όταν η ερευνήτρια έκρινε πως είχε συλλέξει τις πληροφορίες που χρειαζόταν, και είχε δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα για το επόμενο στάδιο της έρευνας, μοιράστηκαν ερωτηματολόγια προς συμπλήρωση, στις δυο ομάδες-πειραματική και ελέγχου. Καθώς τα παιδιά δεν βρίσκονταν σε θέση να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια μόνα τους, οι γονείς τους ανέλαβαν να αξιολογήσουν την ικανότητα ενσυναίσθησης των παιδιών τους. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στους γονείς και των δυο ομάδων, δύο φορές. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν για πρώτη φορά πριν την έναρξη των παρεμβάσεων και δεύτερη φορά, μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε είκοσι ερωτήσεις, ταξινομημένες σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία εξέταζε τη συναισθηματική ταύτιση των παιδιών και περιείχε επτά ερωτήσεις. Η δεύτερη κατηγορία αξιολογούσε την τάση προσοχής των παιδιών, στα συναισθήματα των άλλων. Αυτή η κατηγορία, περιλάμβανε επτά ερωτήσεις. Η τελευταία κατηγορία, αναφερόταν στην προ-κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού και περιείχε έξι προτάσεις. Ο γονιός κλήθηκε να απαντήσει στις 20 προτάσεις βαθμολογώντας με 0, 1 ή 2, αναλόγως με τη συχνότητα που ίσχυε η εκάστοτε πρόταση για το παιδί.

Όλα τα ερωτηματολόγια παρέμειναν ανώνυμα. Προτού ξεκινήσουν τα εργαστήρια, εκτός από τα ερωτηματολόγια, στους γονείς δόθηκε ένα ενημερωτικό σημείωμα καθώς και άδεια συμμετοχής των παιδιών τους στην έρευνα. Η άδεια εξασφαλίστηκε από τους γονείς και των δύο ομάδων.

Προκειμένου να διασφαλίσουμε την όσο το δυνατόν ασφαλέστερη διεξαγωγή αποτελεσμάτων, προχωρήσαμε σε μέθοδο τριγωνοποίησης, δηλαδή τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα ήταν τόσο ποιοτικά, όσο και ποσοτικά. Συγκεκριμένα ως μέσα συλλογής χρησιμοποιήθηκαν: το τεστ Empathy Questionnaire (EmQue), συνεντεύξεις και παρατήρηση. Μετά την συλλογή των δεδομένων προχωρήσαμε σε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των ευρημάτων. Στο τέλος της εργασίας, παρουσιάζονται τα τελικά συμπεράσματα από την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

### **3.3 Συλλογή δεδομένων**

Ως μέσα συλλογής χρησιμοποιήθηκαν το τεστ Empathy Questionnaire (EmQue), συνεντεύξεις και παρατήρηση μέσα από το προσωπικό ερωτηματολόγιο της ερευνήτριας. Το EmQue αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται από τους γονείς κάθε παιδιού που συμμετέχει στην έρευνα, δεδομένου πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αδυνατούν να διαβάσουν και να γράψουν. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις τις οποίες απαντούν οι γονείς, σε κλίμακα 3 βαθμίδων (0=ποτέ, 1=μερικές φορές, 2=συχνά), με βάση τη συμπεριφορά των παιδιών τους και τη συχνότητα συγκεκριμένων συμπεριφορών, τους τελευταίους δύο μήνες. Το ερωτηματολόγιο μπορεί να εξετάσει την ικανότητα ενσυναίσθησης παιδιών, από 1-6 ετών. Από τις προτάσεις του τεστ, έξι αφορούν την ικανότητα συναισθηματικής αντίδρασης του παιδιού σε ερεθίσματα άλλων ατόμων. Εφτά ερωτήσεις από τις συνολικές 20, αξιολογούν την προσοχή που επιδεικνύουν τα παιδιά στα συναισθήματα άλλων. Τέλος, οι υπόλοιπες εφτά ερωτήσεις αφορούν τις πρώιμες κοινωνικές ικανότητες των παιδιών ως προς τα συναισθήματα άλλων.

Στα ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων συγκαταλέγεται η μέθοδος της συνέντευξης. Συνεντεύξεις στην ερευνήτρια παραχώρησαν οι νηπιαγωγοί των τμημάτων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, ο δάσκαλος μουσικής του τμήματος της πειραματικής ομάδας και κάποιοι γονείς. Η νηπιαγωγός του τμήματος της πειραματικής ομάδας μας παραχώρησε δύο φορές συνέντευξη. Η πρώτη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε πριν την έναρξη των παρεμβάσεων, όπου μας ενημέρωσε για τη δυναμική του τμήματος και το αρχικό επίπεδο ικανότητας ενσυναίσθησης των παιδιών. Η δεύτερη συνέντευξη έλαβε χώρα ένα μήνα μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων. Στην τελευταία συνέντευξη η Κα. Γιάννα μοιράστηκε την άποψη της για την έκβαση του προγράμματος των παρεμβάσεων και τις διαφορές που παρατήρησε στην ικανότητα ενσυναίσθησης των παιδιών για το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε από το πρώτο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο έως και ένα μήνα μετά την τελευταία παρέμβαση.

Ένα ακόμα μέσο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε το ημερολόγιο της ερευνήτριας. Στο ημερολόγιο καταγράφηκαν λεπτομέρειες από την υλοποίηση των παρεμβάσεων, αλλά και συμπεριφορές των παιδιών εκτός παρεμβάσεων. Το ποιοτικό αυτό μέσο συλλογής δεδομένων, επιτρέπει στον ερευνητή να κρατά σημειώσεις για τη συμμετοχή, την πρόοδο και τις σχέσεις των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και τη διαφορά που εντοπίζεται συγκριτικά με το χρονικό διάστημα πριν την έναρξη των παρεμβάσεων. Στο ημερολόγιο σημειώθηκαν περιστατικά που έλαβαν χώρα τόσο κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, όσο και εκτός των θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων, πιο συγκεκριμένα εντός της τάξης και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Το ημερολόγιο του ερευνητή αποτελεί ένα ποιοτικό μέσο που η χρήση του περιορίζεται στην καταγραφή των προσωπικών απόψεων και παρατηρήσεων του ερευνητή, έτσι η αξιοπιστία του θεωρείται αμφίβολη. Παρόλα αυτά, επιλέχθηκε ως εργαλείο της παρούσας έρευνας καθώς έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίζει τα ευρήματα της έρευνας και να «φωτίζει» πτυχές που ενδέχεται να μην έχουν καλυφθεί από προηγούμενα εργαλεία μέτρησης.

### **3.3.1. Συνεντεύξεις**

Οι συνεντεύξεις αποτελούν ένα ποιοτικό εργαλείο συλλογής δεδομένων. Η συλλογή ποιοτικών δεδομένων συνήθως πραγματοποιείται μέσω συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων (Dornyei, 2007: 132). Οι συνεντεύξεις επιτρέπουν στον ερευνητή να συλλέξει εις βάθος πληροφορίες για το αντικείμενο που μελετά. Ο Berg (2007: 96) υποστηρίζει πως το εργαλείο της συνέντευξης προσφέρει στην έρευνα ολιστικό περιεχόμενο καθώς επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους. Η απομαγνητοφώνηση, και ανάλυση των δεδομένων που προέρχονται από τις συνεντεύξεις, καθιστά δυνατή την ερμηνεία φαινομένων και συμπεριφορών που δεν θα μπορούσαν να αναλυθούν μόνο από τα ποσοτικά εργαλεία της έρευνας.

Στην ερευνητική βιβλιογραφία απαντώνται τέσσερις τύποι συνεντεύξεων. Πρώτος τύπος αποτελεί η δομημένη συνέντευξη. Στις δομημένες συνεντεύξεις, οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε προσχεδιασμένες ερωτήσεις με «ναι» ή «όχι». Αυτός ο τύπος συνέντευξης παραπέμπει στο ποσοτικό εργαλείο του ερωτηματολογίου και δεν επιτρέπει στον ερευνητή να ενεργήσει εκτός προσχεδιασμένου (Berg, 2007). Δεύτερος τύπος συνέντευξης αποτελεί η ημι-δομημένη συνέντευξη. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις περιλαμβάνουν έναν αριθμό προσχεδιασμένων ερωτήσεων χωρίς όμως να στερούν από τον ερευνητή το δικαίωμα να παρεκκλίνει από την προκαθορισμένη δομή. Αυτός ο τύπος συνέντευξης λειτουργεί συμπληρωματικά των ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων. Τρίτος τύπος αποτελεί η μη

δομημένη συνέντευξη όπου ο ερευνητής αλληλεπιδρά με το άτομο που συμμετέχει στην συνέντευξη, χωρίς περιορισμούς και προσχέδιο. Ο τελευταίος τύπος συνέντευξης πραγματοποιείται μέσω ομαδικής συνέντευξης σε στοχευμένο δείγμα συμμετεχόντων.

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε ο ημι-δομημένος τύπος συνεντεύξεων. Οι ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες ήταν προσχεδιασμένες ενώ προέκυψαν κάποιες αυθόρμητες ερωτήσεις. Η ερευνήτρια συνέλεξε πληροφορίες μέσω συνεντεύξεων από τη νηπιαγωγό της πειραματικής ομάδας, τη νηπιαγωγό της ομάδας ελέγχου, το δάσκαλο μουσικής και κάποιους γονείς της πειραματικής ομάδας. Η νηπιαγωγός της πειραματικής ομάδας παραχώρησε δυο φορές συνέντευξη στην ερευνήτρια. Η πρώτη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος και η δεύτερη μετά την ολοκλήρωση του.

### **3.3.2 Ημερολόγιο παρατήρησης**

Το ημερολόγιο παρατήρησης αποτελεί εργαλείο που χρησιμοποιείται στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Το συγκεκριμένο ποιοτικό εργαλείο επιτρέπει την καταγραφή της εξέλιξης της έρευνας και τον αναστοχασμό πάνω στα ευρήματα (Nadin, & Cassell, 2006: 211). Οι ερευνητές μπορούν να εισάγουν στο ημερολόγιο οποιαδήποτε πληροφορία στη συχνότητα και χρονική στιγμή που κρίνεται απαραίτητο. Δεν υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες ως προς τη χρήση του ημερολογίου παρατήρησης. Αντίθετα, το πλεονέκτημα του εργαλείου εντοπίζεται στην ευελιξία και προσαρμοστική του δυνατότητα στις ανάγκες του ερευνητή.

Ο Borg (2001: 156) τόνισε την επίδραση του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου στην αναστοχαστική ικανότητα του ερευνητή, στην παραγωγή σφαιρικών αποτελεσμάτων και στην καλύτερη κατανόηση δεδομένων που προέρχονται από την εκπαιδευτική πρακτική. Η αξιοποίηση του εργαλείου στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι εκτενής καθώς η πρόσφατη βιβλιογραφία υποστηρίζει τον ευεργετικό του ρόλο, στη βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Bailey, 1990 Boxall, 1995 Numrich, 1996). Ανατρέχοντας σε προηγούμενες σημειώσεις καταγεγραμμένες στο ημερολόγιο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαχωρίζει πρακτικές και μεθόδους που επέφεραν θετικά αποτελέσματα ή κρίθηκαν ατελέσφορες. Επιπλέον, η καταγραφή σημειώσεων στο προσωπικό ημερολόγιο ενός εκπαιδευτικού ή ερευνητή μπορεί να ωφελήσουν όχι μόνο τους συγγραφείς του ημερολογίου αλλά και επόμενους ερευνητές που διαβάζοντας τις σημειώσεις θα κατανοήσουν με μεγαλύτερη ευκολία τα ευρήματα μιας έρευνας.

Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια καθώς και η νηπιαγωγός της πειραματικής ομάδας κατέγραψαν την έκβαση των παρεμβάσεων, πράξεις ενσυναίσθησης και συμπεριφορές των



παιδιών που επιδείκνυαν αλλαγή στην κοινωνικο-συναισθηματική ικανότητα των παιδιών. Το εργαλείο του ερευνητή αποτέλεσε ένα πολύ βοηθητικό μέσο συλλογής δεδομένων που εμπλούτισε τα ποιοτικά μας ευρήματα και διευκόλυνε την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και την συσχέτιση των δεδομένων της έρευνας.

### **3.3.3 Ερωτηματολόγιο ‘Empathy Questionnaire’**

Τα ερωτηματολόγια αποτελούν εργαλεία έρευνας που περιλαμβάνουν μια σειρά ερωτήσεων, οι οποίες αξιολογούνται από τους συμμετέχοντες, με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών. Στη συνέχεια, οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων αναλύονται στατιστικά, κάνοντας δυνατή την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων της έρευνας.

Εξετάζοντας τη διαθέσιμη βιβλιογραφία, εντοπίζουμε διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί πάνω στην ενσυναίσθηση παιδιών και εφήβων, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια ενσυναίσθησης (Davis, 1980· Bryant, 1982 Hawk et al., 2013· Jolliffe & Farrington, 2006). Η παρούσα έρευνα αξιοποίησε το ερωτηματολόγιο ‘Empathy Questionnaire’ που κατασκευάστηκε από την Rieffe και τους συνεργάτες της (2010). Αποτελεί ένα από τα λίγα ερωτηματολόγια ενσυναίσθησης που μετρούν την ενσυναίσθηση παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η πλειονότητα των διαθέσιμων ερωτηματολογίων ενσυναίσθησης, στοχεύουν στην μέτρηση παιδιών Δημοτικής ηλικίας, εφήβων ή ενηλίκων.

Ο περιορισμένος αριθμός εργαλείων μέτρησης της ενσυναίσθησης παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορεί να ερμηνευτεί λόγω της αδυναμίας των παιδιών προσχολικής ηλικίας να συμπληρώνουν ερωτηματολόγια και να αυτο-αξιολογούν τη συμπεριφορά τους καθώς αδυνατούν να διαβάσουν και να γράψουν. Έτσι, τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται συνήθως από τους γονείς ή επιλέγονται αποκλειστικά ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων. Επιπροσθέτως, η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα σύνθετο χαρακτηριστικό που θεωρείται δύσκολο να μετρηθεί σε όλες τις παραμέτρους της (Reiffe et al, 2010).

Το ερωτηματολόγιο ‘Empathy Questionnaire’ τέθηκε πρώτη φορά σε εφαρμογή μετρώντας πιλοτικά την ενσυναίσθηση 83 παιδιών ηλικίας από ενός έτους έως πέντε χρονών. Στην πιλοτική μέτρηση, οι γονείς των παιδιών συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια αξιολογώντας την συχνότητα που ισχύουν οι προτάσεις για τα παιδιά τους. Η αρχική εκδοχή του ερωτηματολογίου περιλάμβανε 60 ερωτήσεις, κατασκευασμένες από εκπαιδευτικούς, αναπτυξιολόγους-ψυχολόγους και έναν ψυχίατρο. Η πιλοτική έρευνα έδειξε ότι ορισμένες προτάσεις ήταν περίπλοκες ή ακατάλληλες ή άσχετες, με συνέπεια να διαγραφούν από το ερωτηματολόγιο ή να αντικατασταθούν από άλλες. Στην τελική του μορφή, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις που κάθε μια αντιστοιχεί σε μία μόνο από τις

παρακάτω υπο-κλίμακες: συναισθηματική ταύτιση, προσοχή στα συναισθήματα των άλλων και προ-κοινωνική συμπεριφορά. Σε μελέτη που πραγματοποίησαν η Rieffe και οι συνεργάτες της (2010: 366). βρέθηκε πως οι κατηγορίες του ερωτηματολογίου που προαναφέρθηκαν απαντώνται και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση ως εμφανή χαρακτηριστικά και ικανότητες της προσχολικής ηλικίας.

Η Rieffe και οι συνεργάτες της (2010) προτείνουν τη μελλοντική αξιοποίηση του συγκεκριμένου εργαλείου στην εξέταση της επίδρασης της ενσυναίσθησης στην κοινωνικο-συναισθηματική λειτουργία καθώς και τη συμβολή αυτών στην παιδική ανάπτυξη. Στους περιορισμούς του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου αναφέρεται πως εξετάζονται μόνο συμπεριφορές και πράξεις ενσυναίσθησης που μπορούν να γίνουν ορατές από την συμπεριφορά των παιδιών. Παρόλα αυτά, η ικανότητα ενσυναίσθησης κρίνεται και από τις εσωτερικές προθέσεις κάποιου που όμως δεν ήταν δυνατόν να μετρηθούν μέσω αυτού του ποσοτικού εργαλείου στην συγκεκριμένη ηλικία. Οι ερευνητές προτείνουν οι έρευνες σε μεγαλύτερα παιδιά να περιλαμβάνουν αυτο-αναφορές που εξετάζουν την πρόθεση και τις πράξεις ενσυναίσθησης που δεν είναι πάντα εμφανείς σε τρίτους.

Προκειμένου να γίνει δυνατή η χρήση του ερωτηματολογίου 'Empathy Questionnaire' στην παρούσα έρευνα, ήταν αναγκαία η μετάφραση του από την Αγγλική γλώσσα στην Ελληνική. Η διαδικασία μετάφρασης ενός εργαλείου μέτρησης δεν αποτελεί απλή διαδικασία καθώς είναι αναγκαίο να διασφαλιστεί η ακρίβεια, σαφήνεια και διατήρηση του νοήματος της αρχικής πρότασης (Mason, 2005: 70). Πολλά προβλήματα μπορούν να προκύψουν από την λανθασμένη ή ασαφή μετάφραση των προτάσεων. Το ερωτηματολόγιο δεν θα είναι πλέον αξιόπιστο εφόσον θα υπάρχουν διαφορές στην απόδοση του νοήματος σε σχέση με τις προτάσεις που εξέταζε το πρωτότυπο εργαλείο. Συνεπώς, η έρευνα «ζημιώνεται» ως προς την ακρίβεια και αξιοπιστία της.

Η διαθέσιμη βιβλιογραφία προτείνει διάφορες τεχνικές αξιόπιστης μετάφρασης ενός εργαλείου από μια γλώσσα σε μια άλλη. Οι Hambleton και Kanjee (1993) και Maneesriwongul και Dixon (2004) προτείνουν να αναλάβουν τη μετάφραση περισσότεροι από ένας μεταφραστές. Αυτή η μέθοδος εφαρμόστηκε και στην παρούσα έρευνα προκειμένου να διασφαλίσουμε την ισοδυναμία των προτάσεων ανάμεσα στις δύο γλώσσες. Το ερωτηματολόγιο ανέλαβαν να μεταφράσουν η ερευνήτρια-καθώς διαθέτει επάρκεια στην Αγγλική γλώσσα- και δυο φυσικοί ομιλητές της Αγγλικής γλώσσας που έχουν ζήσει πάνω από δεκαπέντε χρόνια στην Ελλάδα. Οι προτάσεις που μεταφράστηκαν όμοια και από τις τρεις μεταφράστριες θεωρήθηκαν έτοιμες να συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο. Οι προτάσεις που παρουσίασαν διαφορές στον τρόπο διατύπωσης, υποβλήθηκαν εκ νέου σε διαδικασία

μετάφρασης από άλλους μεταφραστές έως ότου εξασφαλιστεί η ακρίβεια του αρχικού νοήματος.

### **3.4 Ανάλυση δεδομένων**

#### **3.4.1 Ποιοτική ανάλυση δεδομένων**

Η ποιοτική ανάλυση μας επέτρεψε να εμπλουτίσουμε τα πορίσματα της έρευνας που σχετίζονταν με τα παιδιά της πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με βάση τη θεματική ανάλυση περιεχομένου. Τα θέματα σχετίζονται με τα δεδομένα της έρευνας και υποδεικνύουν τα μοτίβα που εμφανίζονται πιο συχνά στην έρευνα (Braun, & Clarke, 2006). Η ανάλυση των δεδομένων αξιολογεί χαρακτηριστικά, εμπειρίες από πρόσωπα, ομάδες και χρονικές περιόδους (Neuendorf, 2002).

Η θεματική ανάλυση αποτελεί ένα τύπο ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων (Alhojailan, 2012: 2). Ο Boyatzis (1998:4) υποστήριξε πως η θεματική ανάλυση αποτελεί κυρίαρχη προσέγγιση ποιοτικής ανάλυσης, καθώς είναι αυτή που εφαρμόζεται εκτενέστερα και χρησιμοποιείται στις περισσότερες από τις υπάρχουσες μεθόδους ανάλυσης. Η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων επιτρέπει την κατηγοριοποίηση τους σε θέματα. Στη συνέχεια παραθέτουμε τις θεματικές κατηγορίες της έρευνας μαζί με αποφθέγματα των συμμετεχόντων και ένα σύντομο σχολιασμό από την ερευνήτρια ή σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές.

Μέσα από την θεματική κατηγοριοποίηση καταλήξαμε στα εξής θέματα των ποιοτικών δεδομένων.

#### **1) Απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών**

Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων συνεισέφερε ώστε να συλλεχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για το πρόγραμμα, τη δραματική τέχνη και την ενσυναίσθηση.

#### Απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για την ενσυναίσθηση.

Πριν την έναρξη των παρεμβάσεων και την ενασχόληση μας με την ενσυναίσθηση των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί διέθεταν περιορισμένη γνώση ως προς την ικανότητα ενσυναίσθησης και θεωρούσαν πως δεν μπορεί να καλλιεργηθεί σε αυτήν την ηλικία.

Αναφέρουμε τα λόγια των εκπαιδευτών της ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν τις παρεμβάσεις.

Γ «Απλά από τη δική μου εμπειρία πιστεύω ότι η ενσυναίσθηση σαν ικανότητα είναι σύνθετη και κάπως δύσκολα αναπτύσσεται και παρατηρείται σε αυτή την ηλικία. Ίσως σε παιδιά νηπιαγωγείου να ήταν πιο εύκολο.»

Α «Η ενσυναίσθηση είναι μια ικανότητα που πιστεύω φαίνεται πιο πολύ σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας.»

Θ) «Η αλήθεια είναι πως δεν είμαι πολύ εξοικειωμένος με τον όρο».

Στην συνέντευξη με γονέα παιδιού από την πειραματική ομάδα απαντήθηκε: «Δεν ξέρω τι σημαίνει ενσυναίσθηση»

Μια έρευνα των McAllister and Irvine (2002) μελέτησε τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσυναίσθηση καθώς και την επίδραση αυτών των απόψεων σε μαθητές με διαφορετική πολιτιστική προέλευση. Μετά από την ανάλυση 34 διαφορετικών απόψεων εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο της ενσυναίσθησης, οι ερευνητές υποστήριξαν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα που θα επιτρέψει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης τους. Η Peck (2012) ερεύνησε τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για την ενσυναίσθηση καθώς και τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών. Τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με στόχο τη διαχείριση σχέσεων με τους μαθητές και τους γονείς με μεγαλύτερη ικανότητα ενσυναίσθησης. Τέλος, διαπιστώθηκε έλλειψη ερευνών σχετικών με τη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την ενσυναίσθηση (Peck, 2012: 13)

Όσον αφορά τη δική μας έρευνα, μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων η άποψη των εκπαιδευτικών για την ενσυναίσθηση έχει διαφοροποιηθεί.

Γ« Και εγώ πλέον είμαι πιο παρατηρητική σε τέτοιου είδους συμπεριφορές από τότε που ξεκίνησε το πρόγραμμα. Ενώ παλιότερα όταν έβλεπα μια ευγενική χειρονομία απλά επιβράβευα τα παιδιά, πλέον είμαι σε θέση να διακρίνω ποιες συμπεριφορές σχετίζονται με την ικανότητα ενσυναίσθησης. Σε αυτό το σημείο να πω ότι αρχικά το εγχείρημα σου να ασχοληθείς με την ενσυναίσθηση των παιδιών με είχε τρομάξει. Ούτε εγώ δεν ήμουν 100% εξοικειωμένη με τη σημασία του όρου ενσυναίσθησης. Πλέον η γνώμη μου έχει αλλάξει.»

Α Δεν ξέρω αν είναι ενσυναίσθηση αυτό, πάντως σίγουρα είναι πιο ευαισθητοποιημένα στον πόνο του άλλου.

#### Απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για τη δραματική τέχνη.

Όπως στην περίπτωση της ενσυναίσθησης, έτσι και με τη δραματική τέχνη παρατηρείται μια διαφοροποίηση των αρχικών απόψεων και των απόψεων μετά το πρόγραμμα.

Γ «Βασικά τα παιδιά δεν έχουν ιδιαίτερη εξοικείωση (με τη δραματική τέχνη). Δεν έχουμε κάποια τέτοια ειδικότητα που να κάνει θεατρικό παιχνίδι, μόνο μουσική.

Α «Όχι, πέρα από δραματοποιήσεις και αφήγηση ιστοριών, δεν έχω δοκιμάσει να εφαρμόσω στην τάξη κάτι παραπάνω (σχετικό με δραματική τέχνη).

Μετά τις παρεμβάσεις:

Γ « Μου έκανε εντύπωση εντωμεταξύ το γεγονός πως μέσα από το δράμα μπορείς να θίξεις οποιοδήποτε ζήτημα ή θέμα θέλεις να ασχοληθούν τα παιδιά.»

Γ« Επειδή οι γονείς δεν ήξεραν τι ακριβώς είναι δραματική τέχνη το εξηγήσαμε ως θεατρικό παιχνίδι».

Γ« Απλά καμία φορά, για έναν εκπαιδευτικό που δεν γνωρίζει τι είναι δραματική τέχνη ή κουκλοθέατρο ή θεατρικό παιχνίδι είναι τρομακτικό να δοκιμάζει πράγματα που δεν νιώθει άνετα»

Γ «Στην αρχή είναι δύσκολο να κάνεις το πρώτο βήμα σε κάτι καινούργιο, άμα το τολμήσεις όμως σίγουρα βοηθάει τόσο την τάξη σου όσο και την προσωπική σου εξέλιξη σαν εκπαιδευτικός.

Α «Σίγουρα στο μέλλον θα τολμήσω και εγώ να δοκιμάσω δραστηριότητες δραματικής τέχνης.»

#### Απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα έρευνας

Η στάση των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα ήταν από την αρχή αρκετά θετική. Η Κα Γιάννα δέχτηκε με μεγάλη προθυμία να συμμετάσχει και να βοηθήσει στην έρευνα. Παρόλο που αντιμετώπισε με μικρή επιφυλακτικότητα την πιθανότητα επίδρασης της δραματικής τέχνης στην ενσυναίσθηση, υποστήριξε πως η έρευνα θα είναι ευεργετική για τα παιδιά.

Γ «Σίγουρα τα παιδιά θα επωφελούνταν από κάτι τέτοιο».

Γ «Έχουν πραγματοποιηθεί και στο παρελθόν έρευνες στο σχολείο, χωρίς όμως να σχετίζονται με το δράμα».

Γ« Χαίρομαι πάντως που θα έχω την ευκαιρία να παρακολουθήσω το πρόγραμμά σου».

Ύστερα από την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων η εκπαιδευτικός δήλωσε:

Γ «Το πρόγραμμα ήταν ευεργετικό τόσο για τα παιδιά ανοικτής και κλειστής προστασίας, όσο και για τα παιδιά που δεν διαμένουν στο χώρο του Νηπιτροφείου».

Οι γονείς των παιδιών της πειραματικής ομάδας, δεν γνώριζαν επακριβώς το θέμα της έρευνας, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Οι γονείς γνώριζαν μόνο πως θα πραγματοποιηθεί έρευνα σχετική με τη δραματική τέχνη και την προσχολική ηλικία.

Γ1 «Πρώτη φορά ενημερώθηκα από το ερωτηματολόγιο που βρήκα στην τσάντα της κόρης μου. Ήταν όμως πολύ σύντομη η ενημέρωση και δεν κατάλαβα ακριβώς τι πρόγραμμα πραγματοποιείται. Στα εργαστήρια από ότι έχω καταλάβει από τα λεγόμενα του γιου μου και ότι μου είχε πει η κα. Γιάννα, κάνετε ιστορίες και θεατρικά παιχνίδια».

Γ2 «Δυστυχώς αυτή τη στιγμή δεν μπορώ να θυμηθώ το θέμα της έρευνας. Σίγουρα ξέρω ότι σχετίζεται με το συναισθηματικό τομέα των παιδιών».

Οι Drill, Miller και Behrstock-Sherratt (2012) υλοποίησαν μια έρευνα όπου μελέτησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις έρευνες που εστιάζουν στην εκπαίδευση. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δεν απορρίπτουν την έρευνα ως εργαλείο βελτίωσης των πρακτικών τους, η μελέτη και υλοποίηση ερευνών τους προκαλεί ανάμικτα συναισθήματα. Οι εκπαιδευτικοί που αναγνώριζαν την αξία της έρευνας, αντιλαμβάνονταν την έρευνα σαν ένα εργαλείο συλλογής εκπαιδευτικών πρακτικών που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά μέσα από την εφαρμογή τους στη σχολική τάξη. Παρόλα αυτά, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που οι απόψεις τους για τις έρευνες δράσης είναι αρνητικές. Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα ευρήματα μιας έρευνας δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα της σχολικής τάξης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που δεν αναγνωρίζουν την χρησιμότητα μιας έρευνας, έχουν λιγότερες πιθανότητες να εφαρμόσουν οι ίδιοι κάποιου είδους έρευνα.

## **2) Η σχέση μου με τον άλλον.**

Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία είναι σε θέση να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον και τους άλλους. Οι συνεντεύξεις, οι απομαγνητοφωνήσεις των παρεμβάσεων και τα σχόλια στο ημερολόγιο, εντόπισαν τις εξής σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, αλλά και ανάμεσα σε παιδιά και εκπαιδευτικούς.

### Ευαισθητοποίηση προς τον άλλον.

Η υλοποίηση των παρεμβάσεων μας επέτρεψε να παρατηρούμε συμπεριφορές που δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον για κάποιο άλλο άτομο (είτε μέλος της ομάδας, είτε χαρακτήρα κάποιας ιστορίας). Χρησιμοποιούμε τον όρο ευαισθητοποίηση ως ένα ευρύ πλαίσιο που περιλαμβάνει πράξεις στοργής, συμπάθειας ενδιαφέροντος, προσφοράς, παροχή βοήθειας και ανησυχία προς την προβληματική κατάσταση κάποιου άλλου. Τα παρακάτω σχόλια προέρχονται από την 2<sup>η</sup> παρέμβαση, όπου τα παιδιά ενδιαφέρθηκαν ιδιαίτερα για την πρωταγωνίστρια της ιστορίας και ακόμα και μετά το τέλος της παρέμβασης, προσπάθησαν να βρουν τρόπους να την κάνουν χαρούμενη.

Ν «Γιατί κλαίς;»

Γ «Θα στενοχωρηθεί ακόμα πιο πολύ η Ελεάννα».

Κ «Έχω μια έκπληξη για την Ελεάννα». «Της έφτιαξα κάτι να φάει».

Π «Έχω μια ιδέα». «Να πάμε στο allou fun park με την Ελεάννα».

Η «Και να της πάρουμε ένα σκυλάκι».

Κ «Να της δώσουμε ένα μωράκι».

Από την 6<sup>η</sup> παρέμβαση.

Π «Να του πάρουμε ένα δώρο για να νιώσει καλύτερα».

Ε «Όπως και αν είσαι, είσαι όμορφο»

Κ. «Σ' αγαπώ γιατί μοιάζεις με μπάλα»

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων φανέρωσαν μια θετική αλλαγή στην ευαισθητοποίηση των παιδιών προς τους συνανθρώπους μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Οι παρακάτω προτάσεις προέρχονται από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών και γονέων.

Γ «Είναι πιο ευαισθητοποιημένα στο τι έχει ο άλλος. Προσπαθούν να τον καταλάβουν περισσότερο. Και όταν πιστεύουν ότι έχουν βρει τι χρειάζεται ο άλλος, σπεύδουν να το ικανοποιήσουν».

Α «Σίγουρα είναι πιο ευαισθητοποιημένα στο πόνο του άλλου. Δηλαδή όταν κάποιο παιδί κλαίει είτε από το δικό μου τμήμα είτε από το τμήμα της κα Γιάννας, τα περισσότερα παιδιά τρέχουν να δουν τι συμβαίνει και βοηθούν με όποιον τρόπο μπορούν.»

Γ1 «Την ενδιέφερε πολύ να βοηθήσει τους άλλους. Όπως επίσης και όταν κλαίνε τα αδέρφια της ή είναι θυμωμένα, ενδιαφέρεται πολύ περισσότερο για τα συναισθηματά τους τώρα από ότι παλιότερα.»

Γ2 «Πολλές φορές επίσης έχει ενδιαφερθεί να βοηθήσει και να ρωτήσει για τους φτωχούς ανθρώπους στο δρόμο».

Η LeBlanc (1989) υποστήριξε πως μέσα από το παιχνίδι και το δραματικό περιεχόμενο τα παιδιά μαθαίνουν τεχνικές προκειμένου να αποδέχονται τους συνομήλικούς τους, καθώς και να γίνονται αποδεκτοί. Η Kearns (2013 :190) υποστήριξε πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συντελέσουν στην ανάπτυξη σχέσεων φροντίδας, σεβασμού και ενσυναίσθησης μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με την Kearns (2013: 175) τα παιδιά βρεφικής και νηπιακής ηλικίας που καθοδηγούνται από ενήλικους με ενσυναίσθηση ή παρατηρούν σε συχνή κλίμακα περιστατικά ενσυναίσθησης, έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν πράξεις ενδιαφέροντος και στοργής προς τους άλλους. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι

απόλυτα ικανά να εκδηλώσουν ευαισθησία προς τον συνάνθρωπο τους και να βοηθήσουν κάποιον σε ανάγκη. Η συμπεριφορά των γονέων και εκπαιδευτικών και ο τρόπος που διαχειρίζονται και επιβραβεύουν θετικές αντιδράσεις των παιδιών ως προς τους άλλους, καθορίζουν το επίπεδο ανάπτυξης θετικών κοινωνικο-συναισθηματικών συμπεριφορών.

### **3) Δυσκολίες-Ικανότητες**

Οι παρατηρήσεις μας από την καταγραφή των παρεμβάσεων, των περιστατικών στην τάξη και τις συνεντεύξεις φανέρωσαν πως πολύ συχνά τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες που σχετίζονται με θέματα συνεργασίας, επιθετικότητας, συγκέντρωσης, συστολής, συντονισμού ομάδας, πολύπλοκο ζητούμενο, αδυναμίας να εκφράζουν πρωτότυπες ιδέες.

#### Επιθετικότητα

Πολλά περιστατικά επιθετικότητας παρατηρούνταν πριν την έναρξη των παρεμβάσεων σε καθημερινή βάση.

Γ «Θέλω τώρα αμέσως το παιχνίδι μου αλλιώς θα σε χτυπήσω»

Ε «Είσαι χαζός. Δεν σε θέλω φίλο μου».

Κ «Φύγε! Σε μισώ».

Η νηπιαγωγός της πειραματικής ομάδας μας είπε τα εξής: «Υπάρχουν πολλά παιδιά στο τμήμα που φέρονται με επιθετικότητα. Αν κάποιος τους πάρει το παιχνίδι, τους πει κάτι άσχημο ή τα σπρώξει θα αντιδράσουν προς τον άλλον με επιθετικότητα. Επίσης θα διεκδικήσουν παιχνίδια των άλλων παιδιών με το έτσι θέλω χωρίς να τα νοιάζει».

Η νηπιαγωγός της ομάδας ελέγχου μας είπε τα εξής: «Υπάρχουν τριβές μεταξύ των παιδιών δεν θα πω ψέματα, αρκετά συχνά, ειδικά όταν καλούνται να συνεργαστούν»

Σύμφωνα με τους Mavroudis και Bournelli (2016) τα παιδιά στην ηλικία των τεσσάρων ετών βιώνουν το ηλικιακό στάδιο με τα περισσότερα κρούσματα επιθετικής συμπεριφοράς. Όταν τα παιδιά ξεπεράσουν αυτό το ηλικιακό στάδιο, οι εκδηλώσεις επιθετικής συμπεριφοράς αρχίζουν να μειώνονται. Στις περισσότερες των περιπτώσεων, οι συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών αποτελούν συνηθισμένο και φυσιολογικό φαινόμενο για την ηλικία τους. Αιτία συγκρούσεων μπορεί να αποτελέσει οποιαδήποτε αφορμή. Μια από τις πιο συχνές αιτίες σύγκρουσης αποτελούσε η διεκδίκηση των παιχνιδιών της τάξης ή της αυλής από δύο ή περισσότερα παιδιά.

Άλλες φορές η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών συνοδεύεται από συστροφή και κοινωνική ανεπάρκεια. Η απόρριψη των παιδιών με προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς



από τους συνομηλίκους τους, μπορεί μελλοντικά να οδηγήσει σε σοβαρά προβλήματα αντικοινωνικής και παραβατικής συμπεριφοράς και περιθωριοποίησης.

Σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς καθώς τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα λάμβαναν χώρα, τα περιστατικά μειώθηκαν αρκετά, παρόλα αυτά συνέχισαν να παρατηρούνται σε μικρότερο βαθμό.

Στη συνέχεια παραθέτουμε τα λόγια της νηπιαγωγού της πειραματικής ομάδας από τη δεύτερη συνέντευξη που μας παραχώρησε: «Με τον καιρό, τα παιδιά έμαθαν να συνυπάρχουν καλύτερα και το πρόγραμμα βοήθησε. Πάντα καβγαδάκια θα υπάρχουν στα παιδιά αλλά πλέον είναι σε θέση να διαπραγματευτούν περισσότερο μια λύση».

Η νηπιαγωγός της ομάδας ελέγχου που επέβλεπε την πειραματική ομάδα για μερικές ώρες σε καθημερινή βάση είπε τα εξής: «Παλιότερα η ένταση, οι διαπληκτισμοί και τα ξεσπάσματα αποτελούσαν καθημερινό φαινόμενο. Τώρα βλέπω πως η ικανότητα τους να επικοινωνούν και να παίζουν μαζί έχει βελτιωθεί».

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί επιβεβαιώνουν την επίδραση προγραμμάτων δραματικής τέχνης, στη μείωση της επιθετικότητας μεταξύ συνομηλίκων (Graves, Frabutt, & Vigliano, 2007). Καθώς τα παιδιά μέσα από την δραματική τέχνη μαθαίνουν να συνεργάζονται ως μέλη μιας ομάδας, αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να επικοινωνούν πραγματικά με τους άλλους και να επιλύουν ειρηνικά διαφωνίες που προκύπτουν (Ball, 2012). Οι ασκήσεις δραματικής τέχνης επιτρέπουν στα παιδιά να επικοινωνούν, να ακούν τους άλλους, να αποδέχονται διαφορετικές γνώμες, να συνεργάζονται, και να νοιάζονται για τα μέλη της ομάδας τους (Stinson, & Wall, 2003).

#### Δυσκολία συνεργασίας-συντονισμός με άλλα μέλη της ομάδας

Τα παρακάτω σχόλια προέρχονται από το προσωπικό ερωτηματολόγιο της ερευνήτριας και αφορούν την ικανότητα συνεργασίας των παιδιών στις δραστηριότητες παρέμβασης.

*Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν κάπως να εκτελέσουν την άσκηση σωματικής προθέρμανσης, Συνέχιζαν να περπατάνε χαρούμενα και απέφευγαν να χαιρετούν ο ένας τον άλλον.*

*Τα παιδιά δεν ήθελαν καθόλου να πιαστούν σε κύκλο και να δοκιμάσουν να συνεργαστούν.*

*Τα παιδιά μπήκαν σε ομάδες όμως απέφευγαν τη μεταξύ τους επικοινωνία και προτίμησαν να δουλέψουν ατομικά.*

*Τα παιδιά αδυνατούσαν να συντονίσουν τις κινήσεις τους, έτσι δεν επιτεύχθηκε ο στόχος της άσκησης.*

Στην πλειονότητα των ασκήσεων τα παιδιά ανταποκρίνονταν χωρίς πρόβλημα, παρόλα αυτά υπήρχαν στιγμές όπου τα παιδιά δυσκολεύονταν αρκετά στη συνεργασία τους με τους άλλους αλλά και στον συντονισμό των κινήσεων τους με τους άλλους. Οι ασκήσεις που

απαιτούσαν συνεργασία για την επίτευξη ενός κοινού στόχου προϋπέθεταν τον ατομικό έλεγχο των κινήσεων κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και τον ομαδικό έλεγχο και συντονισμό των κινήσεων με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Η δυσκολία επίτευξης αυτών των δυο συνθηκών, ορισμένες φορές οδήγησαν τα παιδιά σε απογοήτευση τόσο σε προσωπικό όσο και ομαδικό επίπεδο. Ας μην ξεχνάμε πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, δεν έχουν ακόμα ξεπεράσει το εγωκεντρικό στάδιο συμπεριφοράς και αυτό ίσως εξηγεί την δυσκολία τους να λαμβάνουν υπόψη την οπτική των άλλων (Lefrancois, 1995).

Η υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων, συνέβαλε στη βελτίωση της ικανότητας των παιδιών να συνεργάζονται σε μικρές ή μεγάλες ομάδες με την πάροδο του χρόνου

### Συστολή-Διστακτικότητα

Ιδιαίτερα στα πρώτα εργαστήρια παρεμβάσεων, υπήρχαν πολλές στιγμές που τα παιδιά έδειξαν συστολή και διστακτικότητα σε ασκήσεις που απαιτούσαν έκθεση μπροστά στην ομάδα. Επιπλέον κάποια παιδιά, ως χαρακτήρες διακρίνονταν από συστολή και διστακτικότητα και απέφευγαν ακόμα και εκτός εργαστηρίου να αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους τους. Παρακάτω αναφέρουμε ορισμένες παρατηρήσεις από τον ημερολόγιο της ερευνήτριας, που σχετίζονται με τη στάση των παιδιών σε ασκήσεις του εργαστηρίου.

*Η Κ ντρέπεται να πει την γνώμη της και απείχε από τη διαδικασία.*

*Τα παιδιά ντρέπονταν να εκτεθούν μπροστά στους συμμαθητές τους.*

*Τα παιδιά ήταν αρκετά διστακτικά. Επαναλάμβαναν απλώς τα λεγόμενα που είχαν ακουστεί προηγουμένως.*

*Η Γ. αρνήθηκε να συμμετέχει στην άσκηση, λέγοντάς μου ότι ντρέπεται.*

Γ «Υπάρχουν παιδιά πάρα πολύ συνεσταλμένα που δεν έχουν ακόμα ενσωματωθεί πλήρως και αποφεύγουν το ομαδικό παιχνίδι» (δήλωση από την πρώτη συνέντευξη της εκπαιδευτικού της πειραματικής ομάδας).

Η νηπιαγωγός της πειραματικής ομάδας μας ενημέρωσε πως: «Υπάρχουν παιδιά πάρα πολύ συνεσταλμένα που δεν έχουν ακόμα ενσωματωθεί πλήρως και αποφεύγουν το ομαδικό παιχνίδι».

Σύμφωνα με τους Hay, Payne και Chadwick (2004), ορισμένα παιδιά προσχολικής ηλικίας δυσκολεύονται να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες με τους συνομηλίκους τους. Τα 'μοναχικά' παιδιά, προτιμούν να απασχολούνται παίζοντας μόνα τους παρά να συνεργάζονται με άλλους. Σύμφωνα με τον Coplan και τους συνεργάτες του (2004), ακόμα και τα 'μοναχικά' παιδιά επιθυμούν να συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια όμως αυτή η επιθυμία

έρχεται σε σύγκρουση με τον φόβο τους και την ανασφάλειά τους για τυχόν αρνητικές επιπλοκές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Στη δεύτερη συνέντευξη που έδωσε, η νηπιαγωγός της τάξης δήλωσε πως είχε παρατηρήσει διαφορά στο βαθμό συμμετοχής και εξωστρέφειας των συνεσταλμένων παιδιών.

Γ «Η υλοποίηση παρεμβάσεων συνέβαλε, ώστε κάποια παιδιά να συμμετέχουν πιο ενεργά ως μέλη της ομάδας»

Γ «Ακόμα και τα παιδιά που ήταν συνεσταλμένα, άρχισαν να μιλούν περισσότερο και να συμμετέχουν περισσότερο στις δραστηριότητες της τάξης».

Η Chona-Rouvali (2016) υποστήριξε πως οι τεχνικές δραματικής τέχνης επιδρούν στη μείωση της συστολής των παιδιών. Τα παιδιά που συμμετέχουν σε ασκήσεις με δραματικό περιεχόμενο, έχουν την ευκαιρία να υποδυθούν ρόλους, να εκφράσουν την άποψη τους, να επικοινωνήσουν με άλλους και να εκτεθούν σε ένα ασφαλές πλαίσιο χωρίς να νιώθουν ότι κρίνονται.

#### Δυσκολίες στη συγκέντρωση

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δυσκολεύονται να διατηρούν την προσοχή και συγκέντρωση τους σε ένα συγκεκριμένο στόχο για μεγάλο χρονικό διάστημα. Όταν τα παιδιά κουράζονταν από μια δραστηριότητα, εγκατέλειπαν την δραστηριότητα ή προκαλούσαν φασαρία.

*Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να ακούσουν προσεχτικά τις οδηγίες της εμψυχώτριας. Μετά από ένα σημείο σταμάτησαν να ακούν και απλά έτρεχαν στο χώρο.*

*Τα παιδιά δεν συζητάγαν για το ζητούμενο της άσκησης, αλλά για άσχετα θέματα.*

*Μετά από πέντε λεπτά, τα παιδιά φάνηκε να χάνουν την προσοχή τους, έτσι η άσκηση τροποποιήθηκε.*

Η δυσκολία των παιδιών προσχολικής ηλικίας να συγκεντρώνεται σε μια δραστηριότητα για μεγάλο χρονικό διάστημα δεν αποτελεί ανησυχητικό φαινόμενο. Καθώς τα παιδιά διέρχονται από διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια με την πάροδο του χρόνου, η ικανότητα τους να παραμένουν συγκεντρωμένα σε μια δραστηριότητα-άσκηση, βελτιώνεται. Πολλές φορές, το χρονικό διάστημα που τα παιδιά μπορούσαν να συμμετέχουν συγκεντρωμένα σε μια άσκηση, χωρίς να διασπάται η προσοχή τους, εξαρτιόταν από την δυσκολία της άσκησης, τις οδηγίες της εμψυχώτριας και την επιθυμία των παιδιών να συμμετέχουν στην δραστηριότητα. Παρατηρήθηκε ότι σε δραστηριότητες που τα παιδιά δυσκολεύονταν να κατανοήσουν ή να εκτελέσουν, μετά από λίγα λεπτά, τα παιδιά εγκατέλειπαν την προσπάθεια και αναζητούσαν άλλους τρόπους απασχόλησης. Επιπλέον, παρατηρήθηκε πως σε ασκήσεις που η εμψυχώτρια εξηγούσε τον τρόπο εκτέλεσης παραστατικά και παιγνιώδη, τα παιδιά καταλάβαιναν καλύτερα

τι πρέπει να κάνουν, με συνέπεια την καλύτερη απόδοσή τους στις ασκήσεις. Τέλος, τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά και για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα σε δραστηριότητες που ανταποκρίνονται καλύτερα στα ενδιαφέροντα τους.

#### Ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων, αίτια συμπεριφορών, προθέσεων, επιπτώσεων

Οι μαθητές από το πρώτο κιάλας εργαστήριο έδειξαν ιδιαίτερα ανεπτυγμένη ικανότητα να αναγνωρίζουν συναισθήματα όπως χαρά, λύπη, ευτυχία, ανησυχία, φόβος, θυμός.

Π. «Ξέρω τι αισθάνονται οι κάτοικοι. Αισθάνονται Χαρά.»

Γε «Θα στενοχωρηθεί ακόμα πιο πολύ η Ελεάννα.»

Ε «Θα νιώθει ανησυχία γιατί δεν θα ξέρει πού είναι το ποντικάκι της.»

Ι «Νιώθουμε θυμό γιατί δεν είναι δίκαιο αυτό που γίνεται!

Επίσης εκτός από συναισθήματα, τα παιδιά ήταν σε θέση να αναγνωρίζουν τις αιτίες που μπορεί οι πρωταγωνιστές να ένιωθαν τα συγκεκριμένα συναισθήματα ή να συμπεριφέρονταν με συγκεκριμένο τρόπο, τις επιπτώσεις αλλά και τις προθέσεις πράξεων άλλων προσώπων.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τις απαντήσεις κάποιων παιδιών στην ερώτηση γιατί η Ελεάννα μπορεί να είναι στενοχωρημένη:

Μ «Μπορεί να μην έχει φαγητό»

Π «Μπορεί να μην έχει κρεβάτι»

Γεω «Μπορεί να μην έχει μαμά και μπαμπά»

Π «Μπορεί να έρχεται από πόλεμο»

Τα παιδιά στην ηλικία των τεσσάρων ετών είναι απόλυτα ικανά να εκφράζουν συναισθήματα και να αναγνωρίζουν συναισθήματα άλλων, να χρησιμοποιούν προτάσεις για να δείξουν συναισθηματική φόρτιση, να αντιμετωπίζουν τους άλλους με ενσυναίσθηση, να αντιλαμβάνονται τις συναισθηματικές διαθέσεις και εκφράσεις των άλλων καθώς και τις αιτίες που προκάλεσαν συγκεκριμένες συναισθηματικές αντιδράσεις (Denham, 2007).

Ικανότητα κριτικής και δημιουργικής σκέψης: Παρόλο που σε ορισμένες δραστηριότητες τα παιδιά δυσκολεύονταν να εκφράσουν πρωτότυπες ιδέες που ξεχωρίζουν από το σύνολο, υπήρχαν πολλές στιγμές όπου τα παιδιά μας εντυπωσίασαν με τις απαντήσεις τους, τις απόψεις τους και τις εμπειρίες που μοιράστηκαν με τους συμμαθητές τους.

Εμψυχώτρια: «Τι θα κάνουμε με τα συναισθήματά μας? Ο μάγος μας τα έχει φυλακίσει σε ένα κουτί και εμείς πια δεν νιώθουμε τίποτα». (1<sup>η</sup> παρέμβαση)

Ο «να τα πάρουμε πίσω»!

Ι «Το βράδυ που θα κοιμάται ο μάγος θα ανοίξουμε το κουτί και θα τα αφήσουμε να φύγουν».

Π «Όμως μπορεί να τα μπερδέσουμε».

Ε «Όχι αν είμαστε προσεχτικοί».

Στην ερώτηση: *Γιατί οι άνθρωποι δεν πρέπει να καταστρέφουν τα δάση?* Αναφέρουμε ορισμένες από τις απαντήσεις των παιδιών (10<sup>η</sup> παρέμβαση)

Η «Δεν μ' αρέσει οι άνθρωποι να χαλάνε τα δάση, γιατί τα ζώα δεν μπορούν να παίζουν».

Αλ «Δεν μου αρέσει που χαλάνε τα δέντρα γιατί τα ζώα έχουν φωλιές εκεί».

Χρ. «Οι άνθρωποι δεν πρέπει να πετάνε σκουπίδια στα δάση γιατί τα ζώα θα γλιστρήσουν και θα χτυπήσουν».

Σύμφωνα με τον Willingham (2008) η ικανότητα κριτικής σκέψης, συντίθεται από ένα πλήθος διαφορετικών ικανοτήτων όπως αιτιώδη σκέψη, επίλυση προβλημάτων, ικανότητα να αξιολογούν και να βγάζουν συμπεράσματα. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν πολύ καλά σε ασκήσεις και δραστηριότητες που απαιτούσαν ικανότητες κριτικής σκέψης, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των παιδιών που έχουμε παραθέσει πιο πάνω.

Σύμφωνα με τη Sharp (2004: 5) η ικανότητα να εκφράζει ένα παιδί πρωτότυπες ιδέες, αποτελεί στοιχείο της δημιουργικής ικανότητας του παιδιού. Άλλα στοιχεία που συνθέτουν το επίπεδο δημιουργικής ικανότητας ενός παιδιού, αποτελούν η φαντασία, η παραγωγή, η επίλυση προβλημάτων και η ικανότητα να παράγονται έργα που είναι άξια της προσοχής των παιδιών και των γύρω τους. Ο Meador (1992) υποστήριξε πως τα παιδιά πριν να φτάσουν στο νηπιαγωγείο, φτάνουν στο υψηλότερο επίπεδο δημιουργικής ικανότητας. Η Mellou (1994) υποστήριξε πως το σχολικό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει τη δημιουργικότητα των παιδιών με τρεις τρόπους: μέσα από το δημιουργικό περιβάλλον, τα δημιουργικά προγράμματα και το δημιουργικό τρόπο σκέψης και διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η αποτυχία ενός σχολικού προγράμματος να προσφέρει δημιουργικές ευκαιρίες στα παιδιά, επιδρά αρνητικά στη δημιουργική τους ικανότητα.

Τα παιδιά στα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια έδειξαν υψηλή δημιουργική ικανότητα. Μπορούσαν να επιλύουν προβλήματα, να προτείνουν ιδέες, να φαντάζονται και να δημιουργούν έργα με ποικίλους τρόπους. Παρόλο που στα πρώτα εργαστήρια εντοπίστηκαν δυσκολίες από πλευράς των παιδιών στην έκφραση πρωτότυπων ιδεών, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα βοήθησαν ώστε τα παιδιά να νιώσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και να εκφράζουν τις ιδέες και απόψεις τους, με μεγαλύτερη ευκολία. Συγκεκριμένα στην αρχή είχε παρατηρηθεί η τάση των παιδιών να δίνουν απαντήσεις, ίδιες με αυτές των συμμαθητών τους. Υπήρχαν περιπτώσεις όπου ακούστηκαν μόνο 3-4 διαφορετικές απόψεις/ιδέες από το σύνολο της τάξης. Αυτό το φαινόμενο πιθανότατα να οφειλόταν είτε στην αρχική συστολή των παιδιών, είτε στην δυσκολία κατανόησης της άσκησης.

Τα παρακάτω σχόλια προέρχονται από το προσωπικό ερωτηματολόγιο της ερευνήτριας.

*Τα παιδιά άρχισαν να λένε την ίδια ακριβώς απάντηση, ο ένας μετά τον άλλον.*

*Όλα τα παιδιά παρουσίασαν λίγο πολύ το ίδιο.*

*Οι απαντήσεις των παιδιών έμοιαζαν οι ίδιες, μόνο 5 ξεχώρισαν.*

Σταδιακά τα παιδιά άρχισαν να εκφράζουν διαφορετικές ιδέες και απόψεις και να δημιουργούν έργα που αναδείκνυαν την προσωπική τους οπτική.

#### Ικανότητα να μπαίνουν σε ρόλο

Μέσα από ασκήσεις όπου τα παιδιά καλούνταν να παίζουν ρόλους, διακρίναμε την ιδιαίτερη ευκολία των παιδιών να μπαίνουν σε ρόλους, και να εναρμονίζονται με τους ήρωες. Το παίξιμο ρόλων, αποτέλεσε μια από τις αγαπημένες δραστηριότητες των παιδιών, στα εργαστήρια παρεμβάσεων.

Γ «Πιο πολύ από όλα, μου άρεσε που έπαιξα το μυρμήγκι». (σχόλιο από τον αναστοχασμό 9<sup>ης</sup> παρέμβασης)

Κ «Μου άρεσε περισσότερο που έγινα σκαθάρι και πείραζα τους φίλους μου» (σχόλιο από τον αναστοχασμό 9<sup>ης</sup> παρέμβασης).

Ι «Νιώθω χαρούμενη γιατί έπαιξα το ποντικάκι και μ' αρέσουν πολύ τα ποντικάκια. Θέλω να αγοράσω ένα». (σχόλιο από τον αναστοχασμό 5<sup>ης</sup> παρέμβασης).

Α1 «Έχουν εξοικειωθεί, τους αρέσει και δεν φοβούνται να δείξουν τον εαυτό τους» (σχόλιο νηπιαγωγού σχετικά με την ικανότητα των παιδιών να μπαίνουν σε ρόλους).

Η ικανότητα των μικρών παιδιών να παίζουν ρόλους είναι έμφυτη και ξεκινά από πολύ μικρή ηλικία (Hendy, & Toon, 2001). Τα παιδιά από μόνα τους πολύ συχνά υποδύονται ρόλους, δημιουργούν σενάρια και επιλύουν φανταστικά προβλήματα. Μέσα από την καθημερινή παρατήρηση του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών, διαπιστώσαμε πως το δραματικό παιχνίδι και η υπόδυση ρόλων αποτελούσαν συχνή και αγαπημένη ασχολία των παιδιών. Η εξοικείωση τους με το ελεύθερο παιχνίδι ρόλων, τους επέτρεψε να ανταποκριθούν πολύ ικανοποιητικά ακόμα και σε ρόλους που δεν επιλέγονταν από αυτούς.

Σε ορισμένες ασκήσεις που η έκθεση μέσα από έναν ρόλο ήταν ατομική και όχι ομαδική παρατηρήθηκε σχετική δυσκολία και συστολή κάποιες φορές, από μέρους των παιδιών. Τα παιδιά είτε αρνούσαν να δοκιμάσουν, είτε δυσκολεύονταν να εκφράσουν τις ιδέες τους. Όταν ο ρόλος των παιδιών εντασσόταν στο πλαίσιο μιας ομάδας, τα παιδιά εξωτερίκευαν τις ιδέες τους και υποδύονταν ρόλους με μεγαλύτερη ευκολία.

#### **4) Επιδράσεις του ερευνητικού προγράμματος**

Το τελευταίο θέμα που προέκυψε από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι οι επιδράσεις του προγράμματος. Βρέθηκε πως το πρόγραμμα επέδρασε θετικά στα εξής: Εξοικείωση παιδιών με μουσικο-κινητική και συναισθηματική έκφραση, ενσυναίσθηση και ευαισθητοποίηση προς τους άλλους. Οι επιδράσεις του προγράμματος αναλύονται εκτενέστερα παρακάτω στις συνεντεύξεις και το προσωπικό ερωτηματολόγιο της ερευνήτριας.

##### **3.4.1.1 Ανάλυση συνεντεύξεων**

Η ολοκλήρωση των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων μας επέτρεψε να πραγματοποιήσουμε έναν εποικοδομητικό διάλογο και με τις δυο νηπιαγωγούς των τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα. Προτού ξεκινήσουν οι παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα, η ερευνήτρια είχε πάρει συνέντευξη από τη νηπιαγωγό της πειραματικής ομάδας προκειμένου να ενημερωθεί για την αρχική κατάσταση της τάξης. Ορισμένες από τις ερωτήσεις αφορούσαν την ικανότητα των παιδιών να ανταποκρίνονται στις οδηγίες της νηπιαγωγού, να συνεργάζονται, να εκφράζονται, να παίζουν αρμονικά μεταξύ τους, να μπαίνουν στην θέση του άλλου κλπ.

Η κα Γιάννα απαντώντας στις ερωτήσεις είπε τα εξής: «Γενικότερα δεν έχω δυσκολία στο να πραγματοποιώ δραστηριότητες στην τάξη. Τα παιδιά ανταποκρίνονται καλά στις οδηγίες που τους δίνω και θεωρώ πως έχουν πολύ καλό νοητικό επίπεδο. Παρόλα αυτά, εκεί που έχω εντοπίσει ορισμένα προβλήματα είναι οι μεταξύ τους σχέσεις. Αυτό γίνεται εμφανές κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και του διαλείμματος. Υπάρχουν αρκετά περιστατικά σύγκρουσης. Επίσης ορισμένα παιδιά ακόμα κλαίνε το πρωί που τα αφήνουν οι γονείς στο σχολείο, σημάδι πως ακόμα δεν έχουν προσαρμοστεί στο σχολείο έστω και αν έχουν περάσει σχεδόν 3 μήνες. Επίσης, υπάρχουν λίγα παιδιά με συχνά ξεσπάσματα θυμού που δεν έχουν μάθει να διαχειρίζονται τα έντονα συναισθήματα που νιώθουν. Τα περισσότερα παιδιά έχουν βρει φίλους, όμως υπάρχουν παιδιά πιο συνεσταλμένα που παραμένουν «ήσυχα» τόσο στις οργανωμένες δραστηριότητες όσο και στο ελεύθερο παιχνίδι και τις συναναστροφές με τα υπόλοιπα παιδιά. Σίγουρα λοιπόν τα παιδιά μου θα επωφεληθούν από ένα πρόγραμμα που εστιάζει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης τους. Ειδικά τα παιδιά κλειστής και ανοιχτής προστασίας το χρειάζονται πολύ πιστεύω. Προκειμένου να βοηθήσω τους μαθητές μου, εγώ έχω προσπαθήσει να τους διαβάσω βιβλία πάνω στο θέμα του θυμού και της προσαρμογής στο σχολείο. Μπορώ να πω ότι λίγο βοήθησαν, οπότε πιστεύω πως και το πρόγραμμα θα πάει καλά».

Η δεύτερη συνέντευξη που μας παραχώρησε η νηπιαγωγός της πειραματικής ομάδας διήρκησε παραπάνω από μια ώρα και συζητήθηκε η έκβαση των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων και οι αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν ανοικτού τύπου και προέκυψαν και κάποιες καινούργιες μέσα από την συνέντευξη. Στη συνέντευξη η κα. Γιώτα εξέφρασε την ευγνωμοσύνη της που ένα τέτοιο πρόγραμμα έλαβε χώρα στο Πρότυπο Εθνικό Νηπιοτροφείο. Στη συνέχεια επιλεκτικά παραθέτουμε ορισμένα από τα λεγόμενα της κα. Γιώτας, απαντώντας στις ερωτήσεις της εμψυχώτριας-ερευνήτριας.

*«Αισθάνομαι πολύ τυχερή που εγώ και τα παιδιά μου είχαμε την ευκαιρία να συμμετέχουμε σε αυτό το πρόγραμμα. Τα παιδιά που φοιτούν σε αυτό το σχολείο ίσως να χρειάζονταν την επαφή με την δραματική τέχνη και τη συναισθηματική μέθεξη, περισσότερο από τα παιδιά οποιουδήποτε άλλου σχολείου. Το πρόγραμμα ήταν ευεργετικό τόσο για τα παιδιά ανοικτής και κλειστής προστασίας, όσο και για τα παιδιά που δεν διαμένουν στο χώρο του Νηπιοτροφείου. Την περίοδο που τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα λάμβαναν χώρα, παρατήρησα μια σημαντική αλλαγή στην συμπεριφορά των παιδιών. Όχι μόνο ενδιαφέρονταν περισσότερο για το τι συνέβαινε στους συμμαθητές τους και έσπευδαν να παρηγορήσουν αυτόν που επέφερε, αλλά και οι μεταξύ τους σχέσεις βελτιώθηκαν. Στον κήπο ειδικά και το ελεύθερο παιχνίδι παρατήρησα πως τα παιδιά διέλυσαν τις «κλίκες» που είχαν αρχικά σχηματιστεί και δοκίμαζαν να παίζουν και να κάνουν παρέα με διαφορετικά άτομα. Ακόμα και τα παιδιά που ήταν συνεσταλμένα, άρχισαν να μιλούν περισσότερο και να συμμετέχουν περισσότερο στις δραστηριότητες της τάξης. Ορισμένα παιδιά με συχνά ξεσπάσματα θυμού, απέκτησαν βοήθεια από τους συμμαθητές τους που έσπευδαν να τους ηρεμήσουν. Παρόλο που στην αρχή ήμουν σκεπτική για το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα και τον αντίκτυπο που θα έχει στα παιδιά, μπορώ πια να πω μέσα από την προσωπική μου εμπειρία πως είμαι σίγουρη πως η δραματική τέχνη μπορεί να προσφέρει πολλά θετικά στοιχεία στα παιδιά. Το μόνο που θα ήθελα να εξομολογηθώ είναι πως πιστεύω πως τα παιδιά χρειάζονταν ίσως περισσότερα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια προκειμένου η αλλαγή που παρατηρήθηκε στο χώρο του σχολείου να γίνει ορατή και στους γονείς. Ιδανικά, τα εργαστήρια θα επέφεραν τα μέγιστα αν συνεχίζονταν ως το τέλος της χρονιάς, προκειμένου να διατηρηθούν και να ενισχυθούν οι θετικές αλλαγές στην ενσυναίσθηση και συμπεριφορά των παιδιών».*

Συνέντευξη μας παραχώρησε και η νηπιαγωγός της ομάδας ελέγχου. Η συνέντευξη με την κα. Αμαλία ήταν μικρότερη σε διάρκεια σε σύγκριση με την συνέντευξη της κα. Γιάννας. Παρόλο που το τμήμα της κας Αμαλίας δεν συμμετείχε στα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια, θεωρήσαμε σημαντικό να πάρουμε συνέντευξη και από τη νηπιαγωγό της ομάδας ελέγχου προκειμένου να διασφαλίσουμε πως η μεταβολή της συμπεριφοράς στην πειραματική ομάδα



οφειλόταν αποκλειστικά στην εφαρμογή του προγράμματος και όχι σε άλλους παράγοντες όπως η ωρίμανση των παιδιών με την πάροδο του χρόνου. Η κα Αμαλία μέσα από την συνέντευξη μας πληροφόρησε πως δεν είχε παρατηρήσει καμία διαφορά στην συμπεριφορά των παιδιών της ομάδας ελέγχου, το χρονικό διάστημα που γίνονταν οι παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα. Παρόλα αυτά ακόμα και αν δεν περνούσε σημαντικό χρόνο με το τμήμα της πειραματικής ομάδας παρά μόνο στα διαλείμματα και στην απογευματινή ελεύθερη φύλαξη διέκρινε και εκείνη μια θετική αλλαγή στα παιδιά της πειραματικής ομάδας. Η κα. Αμαλία δήλωσε τα εξής: *«Το τμήμα της πειραματικής ομάδας γενικά ήταν ένα τμήμα με αρκετή ένταση. Είχα παρατηρήσει ότι τα παιδιά του συγκεκριμένου τμήματος εμφάνιζαν πολύ συχνά ξεσπάσματα θυμού, ορισμένα παιδιά είχαν ακόμα πρόβλημα στην προσαρμογή τους. Παρατήρησα πως σιγά-σιγά από τότε που ξεκίνησαν οι παρεμβάσεις, οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους βελτιώθηκαν. Δεν υπήρχαν πολλές εντάσεις και τα παιδιά έπαιζαν καλύτερα μεταξύ τους αλλά και με τα παιδιά από τα άλλα τμήματα».*

Συνέντευξη επίσης μας παραχώρησε και ο καθηγητής μουσικής του τμήματος και γονείς των παιδιών της πειραματικής ομάδας. Ο καθηγητής μουσικής μας διαβεβαίωσε πως και αυτός είχε παρατηρήσει μια μικρή αλλαγή στα παιδιά ως προς τη συμπεριφορά και τη μεταξύ τους σχέσεις. Οι συνεντεύξεις με τους γονείς φανέρωσαν πως ορισμένοι γονείς είχαν παρατηρήσει θετικές αλλαγές στο σπίτι χωρίς ωστόσο να έχουν επίγνωση των παραγόντων που προκάλεσαν τις αλλαγές.

#### **3.4.1.2. Ανάλυση προσωπικού ημερολογίου ερευνήτριας**

Η καταγραφή παρατηρήσεων στο προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, αποτέλεσε ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο όσον αφορά την πρόοδο των παιδιών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Από την πρώτη μέρα που η ερευνήτρια βρέθηκε στο χώρο της πειραματικής ομάδας, ξεκίνησε να καταγράφει τόσο πράξεις ενσυναίσθησης και κοινωνικο-συναισθηματικής ωριμότητας, όσο και περιστατικά επιθετικότητας, τσακωμών και έντασης. Κάθε μέρα η ερευνήτρια κατέγραφε τον αριθμό των περιστατικών, τους λόγους και τις αντιδράσεις των παιδιών που βρίσκονταν γύρω και παρακολουθούσαν τα περιστατικά.

Την περίοδο που οι παρεμβάσεις δραματικής τέχνης ξεκίνησαν να λαμβάνουν χώρα, παρατηρήθηκε πως οι εκδηλώσεις στοργής και ενσυναίσθησης είχαν αυξηθεί σε σχέση με την περίοδο πριν τις παρεμβάσεις. Επιπλέον, οι έντονες διαμάχες και οι τσακωμοί μεταξύ των μαθητών μειώθηκαν σημαντικά. Πολλές φορές μάλιστα συμμαθητές των παιδιών που βρίσκονταν σε αντιπαράθεση έσπευδαν να τους πλησιάσουν για να συμφιλιώσουν τα παιδιά και να επαναφέρουν την ηρεμία στην τάξη.

Οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας κατέγραψαν επίσης διαφορές στην εσωστρέφεια των παιδιών και την ικανότητα τους να μοιράζονται φόβους, παράπονα και ανάγκες τους.

### 3.4.2 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

Τα στοιχεία που προέκυψαν από την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αναλύθηκαν στατιστικά με το πρόγραμμα SPSS, έκδοση 23.0.

Όπως έχει αναφερθεί το ερωτηματολόγιο περιείχε τρεις κατηγορίες: τη συναισθηματική ταύτιση, την προσοχή στα συναισθήματα των άλλων και την προ-κοινωνική συμπεριφορά. Με τη χρήση του προγράμματος SPSS, ελέγχθηκε η αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερωτηματολογίου “Empathy Questionnaire” με το οποίο συλλέξαμε τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας. Οι παρακάτω πίνακες απεικονίζουν τα αποτελέσματα εγκυρότητας του ερωτηματολογίου με το δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΡΙΤΗΡΙΟΥ CRONBACH ALPHA**

<b>ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ</b>	Cronbach alpha
Συναισθηματική ταύτιση	0,906
Προσοχή στα συναισθήματα άλλων	0,701
Προ-κοινωνική συμπεριφορά	0,873

<b>ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ</b>	
Συναισθηματική ταύτιση	0,944
Προσοχή στα συναισθήματα άλλων	0,844
Προ-κοινωνική συμπεριφορά	0,764

Χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα SPSS, ελέγχθηκε αν οι ανεξάρτητες μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή. Από την ανάλυση βρέθηκε πως η πρώτη και τρίτη κατηγορία ακολουθούν κανονική κατανομή σε όλες τις ομάδες. Η δεύτερη κατηγορία δεν ακολουθεί κανονική κατανομή για την πειραματική ομάδα στα προ-τέστ. Έτσι, ενώ για τις μεταβλητές στην πρώτη και τρίτη κατηγορία και την δεύτερη κατηγορία στην ομάδα ελέγχου, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο-t student-, για την δεύτερη κατηγορία της πειραματικής ομάδας, τα αριθμητικά δεδομένα αναλύθηκαν με χρήση μη παραμετρικού κριτηρίου. Για την πρώτη, τρίτη και δεύτερη κατηγορία (μόνο της ομάδας ελέγχου)

χρησιμοποιήθηκε η επιλογή ανάλυσης paired samples t-test για να ελεγχθεί η διαφορά στα σκορ μεταξύ πρώτου και δεύτερου τεστ.

Στην πρώτη κατηγορία για την πειραματική ομάδα βρέθηκε πως δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ του πρώτου ( $M=3,78$  και  $D=2,04$ ) και δεύτερου τεστ ( $M=4,1$  και  $D=1,72$ ),  $t=-1,24$ ,  $p=0,23$ . Στην πρώτη κατηγορία για την ομάδα ελέγχου επίσης δεν βρέθηκε σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ πρώτου ( $M=3,95$  και  $D=2,23$ ) και δεύτερου τεστ ( $M=4,2$  και  $D=1,96$ ),  $t=-1,15$ ,  $p=0,26$ .

Στην δεύτερη κατηγορία για την πειραματική ομάδα, βρέθηκε πως δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ πρώτου και δεύτερου τεστ,  $Z= -0,94$  και  $p=0,36$ , χρησιμοποιώντας το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon. Στη δεύτερη κατηγορία για την ομάδα ελέγχου, επίσης δεν βρέθηκε σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ πρώτου ( $M= 5,95$  και  $D=0,87$ ) και δεύτερου τεστ ( $M= 6,8$  και  $D=2,44$ )  $t=-2,37$  και  $p=0,28$ .

Στην τρίτη κατηγορία για την πειραματική ομάδα, βρέθηκε πως δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ πρώτου ( $M=6,63$  και  $D=2,08$ ) και δεύτερου τεστ ( $M=6,73$  και  $D=1,99$ ),  $t=-0,33$  και  $p=0,74$ . Τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου έδειξαν πως επίσης δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ πρώτου ( $M=6,80$  και  $D=2,48$ ) και δεύτερου τεστ ( $M=7,45$  και  $D=2,28$ ).

Ακολουθεί πίνακας που συνοψίζει τις μέσες τιμές για όλες τις κατηγορίες και για τις δύο ομάδες.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΟ ΟΜΑΔΕΣ**

Πειραματική ομάδα	M ΠΡΙΝ- ΜΕΤΑ	D ΠΡΙΝ ΜΕΤΑ	t	p
Συναισθηματική ταύτιση • Προσοχή στα συναισθήματα άλλων • Προκοινωνική συμπεριφορά	3,78	2,04	-1,24	0,23
	4,1	1,72		
	6,63	2,08	-0,33	0,36
	6,73	1,99		
Ομάδα ελέγχου				
Συναισθηματική ταύτιση • Προσοχή στα συναισθήματα άλλων • Προκοινωνική συμπεριφορά	3,95	2,23	-1,15	0,26
	4,2	1,96		
	5,95	0,87	-2,37	0,28
	6,8	2,44		
6,80	2,48	-0,33	0,74	
7,45	2,28			

**3.4.2.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου**

Τα ποσοτικά αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων που μας προσέφεραν τα ερωτηματολόγια έδειξαν μια πολύ μικρή θετική μεταβολή-σχεδόν αμελητέα- στις κατηγορίες (συναισθηματική ταύτιση, προσοχή στα συναισθήματα των άλλων και προ-κοινωνική συμπεριφορά) στην πειραματική ομάδα. Παρόλα αυτά, η διαφορά δεν θεωρείται στατιστικά σημαντική. Επιπλέον αμυδρή βελτίωση παρατηρήθηκε και στην ομάδα ελέγχου, η οποία δεν δέχτηκε παρεμβάσεις δραματικής τέχνης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν οι γονείς, οι παρεμβάσεις δραματικής τέχνης δεν προκάλεσαν εμφανή στοιχεία βελτίωσης στην ενσυναίσθηση των παιδιών της πειραματικής ομάδας.

Σε αντίθεση, τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας φαίνεται να υποστηρίζουν πως υπήρξε βελτίωση στην ικανότητα ενσυναίσθησης των παιδιών της πειραματικής ομάδας. Το

προσωπικό ερωτηματολόγιο του ερευνητή, η συνέντευξη και οι παρατηρήσεις της υπεύθυνης νηπιαγωγού της τάξης, φανέρωσαν πως η κοινωνικο-συναισθηματική ωριμότητα και ικανότητα των παιδιών αυξήθηκε.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 4.1 Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους, το θεατρικό παιχνίδι, ιστορίες, μαριονέτες και μουσική, μέσω αυτών των πολύτιμων εργαλείων έχουν την δυνατότητα να προσεγγίζουν τον ευαίσθητο εσωτερικό κόσμο των μικρών παιδιών και να τα φέρουν σε επαφή με την ικανότητα τους να αντιλαμβάνονται συναισθήματα και καταστάσεις και να συμμερίζονται τη θέση του άλλου (Chesebrough et al., 2004). Σύμφωνα με τους Agar, Baran, Bulut και Ve Cimen (2000) τα άτομα που συμμετέχουν σε ασκήσεις δραματικής τέχνης καταφέρνουν να «μπουν» σε θέση άλλων και να διερευνούν τον τρόπο σκέψης τους.

Τα οφέλη της δραματικής τέχνης, όσον αφορά την ενσυναίσθηση των παιδιών, επιβεβαιώνουν τα ποιοτικά ευρήματα της παρούσας έρευνας. Παρόλο που τα ποσοτικά μέσα της έρευνας δεν φανέρωσαν σημαντική διαφορά στην ενσυναίσθηση των παιδιών της πειραματικής ομάδας, έναντι της ομάδας ελέγχου, τα ποιοτικά μέσα έδειξαν διαφορά στην ικανότητα ενσυναίσθησης και γενικότερα στις κοινωνικο-συναισθηματικές τους ικανότητες.

Θεωρούμε πως ο λόγος που η θετική επίδραση στην ενσυναίσθηση δεν έγινε εμφανή στα ποσοτικά μέσα της έρευνας, δηλαδή στο ερωτηματολόγιο, ήταν η σύντομη διάρκεια των εργαστηρίων. Μετά από συζήτηση με τη νηπιαγωγό της τάξης διαπιστώσαμε πως τα παιδιά χρειάζονταν μεγαλύτερο διάστημα μέθεξης στη δραματική τέχνη, προκειμένου τα θετικά αποτελέσματα να διατηρηθούν και να γενικευτούν εκτός του χώρου του σχολείου. Δυστυχώς, λόγω περιορισμένου χρόνου και επαγγελματικών υποχρεώσεων, η εμψυχώτρια-ερευνήτρια δεν μπορούσε να πραγματοποιήσει παραπάνω από έντεκα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια.

Οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και το προσωπικό ημερολόγιο του ερευνητή έδειξαν πως υπήρξε σημαντική διαφορά στη συναισθηματική ωριμότητα και τη σχέση μεταξύ της ομάδας σε σύγκριση με την αρχική κατάσταση των συμμετεχόντων, πριν την έναρξη των παρεμβάσεων. Τα εργαλεία της συνέντευξης και της παρατήρησης φανέρωσαν πως εκτός από την ενσυναίσθηση βελτιώθηκαν και άλλες συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες των παιδιών. Συγκεκριμένα, βελτιώθηκε η επικοινωνιακή τους ικανότητα, η ικανότητα συνεργασίας, η ικανότητα να λειτουργούν μέσα σε ομάδες, η φαντασία και η αυτοπεποίθησή τους. Συγκρίνοντας τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας από το πρώτο εργαστήριο παρέμβασης και το τελευταίο, οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας στο τελικό στάδιο, είχαν εξοικειωθεί πλήρως με τις τεχνικές του δράματος και η καθοδήγηση της εμψυχώτριας ήταν περιορισμένη. Ακόμα και κατά την διάρκεια της ημέρας που δεν εφαρμόζονταν παρεμβάσεις δραματικής τέχνης, τα παιδιά έπαιζαν καλύτερα μεταξύ τους και

επικοινωνούσαν περισσότερο. Είχαν λιγότερα εγωκεντρικά ξεσπάσματα, και ενδιαφέρονταν πολύ να παρηγορήσουν τα παιδιά που έκλαιγαν. Τη διαφορά στη συμπεριφορά των παιδιών επιβεβαίωσαν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του παιδικού σταθμού καθώς και κάποιοι γονείς.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποίησε ένα δύσκολο εγχείρημα. Ερεύνησε έναν πολυσήμαντο όρο σε ένα δείγμα, που δεν διαθέτει ακόμη την ωριμότητα ώστε να συμμετέχει ολοκληρωτικά στη διαδικασία της έρευνας. Παρόλα αυτά, το εγχείρημα φάνηκε να είναι επιτυχημένο όπως κρίθηκε από τα ποιοτικά πορίσματα της έρευνας. Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο Πρότυπο Εθνικό Νηπιοτροφείο και τις παρατηρήσεις από το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που ανήκαν στην πειραματική ομάδα βελτίωσαν την ενσυναίσθησή τους καθώς και άλλες κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες.

Η επίδραση της Δραματικής τέχνης στη βελτίωση της ενσυναίσθησης δεν αποτελεί πρόσφατη ανακάλυψη. Τα παιδιά από το ξεκίνημα κιόλας της προσχολικής τους ηλικίας, ενστικτωδώς προσπαθούν να γνωρίσουν τους «άλλους» και να ερευνήσουν τον τρόπο που ζουν και σκέφτονται οι άνθρωποι γύρω τους, μέσα από το δραματικό παιχνίδι. Πλάθουν ρόλους, συμμετέχουν σε κοινωνιοδραματικά παιχνίδια και μιμούνται συμπεριφορές που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον.

Οι εκπαιδευτικοί, σχεδιάζοντας κατάλληλες παρεμβάσεις, μπορούν να στηριχτούν πάνω στις έμφυτες ικανότητες των παιδιών, προκειμένου να τις ενδυναμώσουν. Όλες οι τεχνικές της Δραματικής τέχνης μπορούν να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία για την βελτίωση της ενσυναίσθησης. Παρόλα αυτά, κάποιες τεχνικές ίσως να είναι πιο αποτελεσματικές καθώς εστιάζουν στην εξοικείωση με βιώματα και συναισθήματα από την σκοπιά ενός άλλου. Τέτοιες τεχνικές αποτελούν η δραματοποίηση, η υπόδυση ρόλων, η τεχνική: ρόλος στον τοίχο, η τεχνική: διάδρομος της συνείδησης, η τεχνική: καυτή καρέκλα και άλλες τεχνικές που επιτρέπουν στο άτομο να εμβαθύνει τόσο στο δικό του ψυχισμό όσο και στο «είναι» των άλλων.

Οι έρευνες πάνω στο θέμα της εργασίας μας είναι ελλιπείς. Θεωρούμε πως δεδομένου της αξίας των αποτελεσμάτων, θα έπρεπε να υπάρχει μεγαλύτερη συλλογή διαθέσιμων ερευνών. Παροτρύνουμε τους εκπαιδευτικούς και ερευνητές να πραγματοποιήσουν περισσότερες έρευνες πάνω στην επίδραση της Δραματικής τέχνης στην ενσυναίσθηση, από τις πρώτες τάξεις της Πρωτοβάθμιας έως και την Τριτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης.

## 4.2 Επίλογος

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από έντονο ανταγωνισμό επαγγελματικών προσόντων με συνέπεια τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης στην εξασφάλιση της ακαδημαϊκής εξέλιξης του μαθητή, παραμερίζοντας τις κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών. Η παραμέληση της διαπαιδαγώγησης των παιδιών έχει ως συνέπεια να μην καλλιεργείται η συναισθηματική ικανότητα των μαθητών στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Δεν είναι τυχαίο πως, διεθνώς, τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού που έχουν καταγραφεί, είναι αυξημένα.

Σύμφωνα με τους Pateraki and Houndoumadi (2001) σε εκτεταμένη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης και Δημοτικού διαπιστώθηκε πως το 25% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν εμπλακεί σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Από το ποσοστό που είχε κάποια εμπειρία σχετική με σχολικό εκφοβισμό, το 14.7% του δείγματος είχε βιώσει το σχολικό εκφοβισμό ως θύμα, το 6.2% είχε εκφοβίσει συμμαθητές τους και το 4.8% είχε βιώσει τον σχολικό εκφοβισμό ως θύτης αλλά και ως θύμα. Μια άλλη έρευνα που ερεύνησε το ποσοστό εμπλοκής 664 μαθητών της Αθήνας σε περιστατικά bullying, εντόπισε μεγαλύτερα ποσοστά εμπλοκής των αγοριών, συγκριτικά με τα κορίτσια (Giovanzoli et al., 2010). Συγκεκριμένα, το ποσοστό των αγοριών ανερχόταν στο 59.9 % ενώ το ποσοστό των κοριτσιών στο 47.4%. Το γεγονός πως σχεδόν τα μισά παιδιά που φοιτούν σε ένα σχολείο έχει βιώσει ή προκαλέσει σχολικό εκφοβισμό, αποδεικνύει πόσο αναγκαίο είναι το σχολείο να εστιάζει στην καλλιέργεια των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών. Σύμφωνα με τη Galanaki (2010) παρόλο που το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εμφανίζεται καθημερινά στους χώρους της ελληνικής εκπαίδευσης, δεν έχει υιοθετηθεί κάποια τακτική για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες που εστιάζουν στη σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της επιθετικής συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων (Eisenberg, & Febes, 1998). Μελετώντας τη διαθέσιμη βιβλιογραφία πάνω στο φαινόμενο της σχολικής επιθετικότητας και τη πιθανή σχέση μεταξύ επιθετικότητας και ενσυναίσθησης, εντοπίστηκε συσχέτιση ανάμεσα στην αυξημένη επιθετική συμπεριφορά και τη μειωμένη ικανότητα ενσυναίσθησης (Jolliffe, & Farrington, 2004). Αντίθετα, αυξημένο ποσοστό ενσυναίσθησης σε ένα παιδί ή έφηβο συνδέεται με αυξημένη προ-κοινωνική συμπεριφορά και μειωμένα κρούσματα επιθετικότητας (Kaukiainen et al, 1999· Mehrabian, 1997· Miller, & Eisenberg, 1988).



Ενσυναίσθηση αποτελεί η ικανότητα να μπορεί κανείς να μπαίνει στη θέση του άλλου, καταλαβαίνοντας τη δική του οπτική καθώς και τις συναισθηματικές διακυμάνσεις που μπορεί να βιώνει το άλλο άτομο. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στα παιδιά από την προσχολική κιόλας ηλικία μπορεί να επιδράσει θετικά στον περιορισμό των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και όχι μόνο. Η ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς το συνάνθρωπό του, καθώς και τους πιθανούς λόγους που τον ωθούν να υιοθετεί ένα συγκεκριμένο τρόπο συμπεριφοράς ή αντίδρασης, επιδρά ώστε να αντιλαμβανόμαστε τα άλλα άτομα με κατανόηση και συμπάθεια. Η θέση αυτή λειτουργεί ανασταλτικά στο φαινόμενο εκφοβισμού, καθώς τα άτομα συμπεριφέρονται με ευγένεια και κατανόηση και όχι υποτιμητικά ή επιθετικά.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε βρέθηκε πως παιδιά που εμφάνιζαν αυξημένη ενσυναίσθηση αλλά και αισθήματα ενοχής σε περίπτωση που έκαναν κάποιο σφάλμα, ήταν πιθανότερο να μην υιοθετήσουν παραβατική συμπεριφορά στην καθημερινότητά τους (Aksan, & Kochanska 2005). Συνεπάγεται λοιπόν πως όταν καλλιεργείται η ικανότητα ενσυναίσθησης από μικρή ηλικία, επιτρέπει στα παιδιά να ξεχωρίζουν ευκολότερα τι είναι σωστό ή λάθος (Mc Donald, & Messinger, 2011: 17).

Η ικανότητα ενσυναίσθησης έχει επίσης συνδεθεί με την αλτρουιστική συμπεριφορά (de Waal, 2008). Σύμφωνα με τους Mc Donald και Messinger (2011: 17) η παραπάνω θέση μπορεί να γίνει ευκολότερα κατανοητή, αν σκεφτούμε πως ένα άτομο με ενσυναίσθηση θα νιώσει συναισθηματικά φορτισμένο, βλέποντας ένα άτομο που διακατέχεται από έντονα συναισθήματα. Συνεπώς, το άτομο θα προσπαθήσει να βοηθήσει το συνάνθρωπό του, προκειμένου να τον «απεγκλωβίσει» από την δύσκολη συναισθηματική κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει. Η ικανότητα ενσυναίσθησης λοιπόν βελτιώνει την κοινωνική ικανότητα των ατόμων και ενδυναμώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις τους (Mc Donald & Messinger (2011: 17).

Σε μελέτη που διεξήγαγε ο Wright (1985) διαπιστώθηκε πως το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των παιδιών. Η αξιοποίηση της δραματικής τέχνης στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να καλλιεργήσει ένα ευρύ φάσμα κοινωνικο-συναισθηματικών και προ-κοινωνικών ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένης και της ικανότητας ενσυναίσθησης. Οι τεχνικές του δράματος προσφέρουν τη δυνατότητα στα άτομα να «βιώσουν» καταστάσεις «υπό το πρίσμα» άλλων προσώπων. Τα άτομα λοιπόν, έχουν την ευκαιρία να «μπουν» στη θέση διάφορων ρόλων και να αντιμετωπίσουν διάφορες προβληματικές καταστάσεις.

Προκειμένου να καλλιεργηθούν οι έμφυτες ικανότητες και δεξιότητες των ατόμων στο έπακρο, είναι σημαντικό να αξιοποιούνται οι δυνατότητες της Δραματικής τέχνης στην

εκπαίδευση από την προσχολική κιόλας ηλικία. Θεωρούμε πως η έμφαση στην ανάπτυξη των προ-κοινωνικών ικανοτήτων από μικρή ηλικία, θα οδηγήσει σε βελτιωμένα αποτελέσματα, σε βάθος χρόνου. Για το λόγο αυτό, επιλέχθηκε το δείγμα της έρευνας να προέρχεται από παιδιά προσχολικής ηλικίας που ζουν στην Αθήνα. Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε παιδιά που έχριζαν ιδιαίτερης προσοχής, λόγω κάπου είδους οικογενειακής παραμέλησης. Τα παιδιά λοιπόν που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν ιδιαίτερη ανάγκη από ένα πρόγραμμα που θα τα βοηθήσει να βιώσουν εμπειρίες που ξεπερνούσαν τη σφαίρα της δικής τους καθημερινότητας.

Οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν στο Πρότυπο Εθνικό Νηπιοτροφείο Καλλιθέας, στόχευαν στη βελτίωση της ενσυναίσθησης παιδιών που φοιτούσαν στην τάξη του προ-νηπίου. Παρόλο που τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας δεν εντόπισαν κάποια διαφορά στο επίπεδο ενσυναίσθησής τους μετά τις παρεμβάσεις, τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Το πρόγραμμα παρεμβάσεων που βασίστηκε στις τεχνικές της Δραματικής τέχνης, κατάφερε να βελτιώσει όχι μόνο την ενσυναίσθηση των παιδιών αλλά και τις σχέσεις της ομάδας καθώς και τις κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών γενικότερα.

Θεωρώ πως είναι μείζονος σημασίας στη σημερινή εποχή να αναγνωριστεί ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών. Η αδιαφορία από πλευράς της εκπαίδευσης, μπορεί να οδηγήσει σε ανείπωτες συνέπειες στη σύσταση των μελλοντικών κοινωνιών. Οφείλουμε να αναρωτηθούμε τι είδους κοινωνίες θα θέλαμε να διαμορφώσουμε μελλοντικά; Κοινωνίες που διέπονται από αμοιβαίο σεβασμό, κατανόηση, συμπάθεια και υποστήριξη ή αυτοκαταστροφικές κοινωνίες που διαλύονται από τον συνεχή ανταγωνισμό των ίδιων των μελών τους; Αν η απάντηση είναι η πρώτη, τότε, είναι αναγκαίο να στρέψουμε την προσοχή μας στην παροχή εκπαίδευσης προσανατολισμένη στην «φροντίδα» (Noddings, 2005). Σε αυτήν την περίπτωση, οι σχέσεις μεταξύ συμμαθητών καθώς και εκπαιδευτικού προσωπικού και μαθητών θα διέπεται από αλληλοσεβασμό, φροντίδα και αλληλοβοήθεια. Η δραματική τέχνη με τον βιωματικό της χαρακτήρα, μπορεί να συμβάλει προκειμένου τα κίνητρα των σχέσεων να είναι εσωτερικά και όχι απλά προϊόντα μίμησης και εξάσκησης.

Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου Αστέριο Τσιάρα που με καθοδήγησε σε όλα τα βήματα της εργασίας μου. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Κα Άλκηστη Κοντογιάννη που μας έδωσε την ευκαιρία να γίνουμε κομμάτι αυτού του μεταπτυχιακού προγράμματος καθώς και να γίνουμε καλύτεροι εμψυχωτές και άνθρωποι. Επίσης, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στο Πρότυπο Εθνικό Νηπιοτροφείο που μου επέτρεψαν να πραγματοποιήσω την ερευνητική μου εργασία στο χώρο τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Akerjordet, K., & Severinsson, E. (2009). Emotional Intelligence: The Development of Scales and Psychometric Testing. *Nursing & Health Sciences, 11(1)*, 58-63.
- Aksan, N., & Kochanska, G. (2005). Conscience in Childhood: Old Questions, New Answers. *Developmental Psychology, 41*, 506-516.
- Akyol, A., & Hamamci, Z., (2007). The Effect of Drama Education on the Level of Empathetic Skills of University Students. *BJSEP, 1*, 1.
- Alhojailan, M. I. (2012). Thematic Analysis. A Critical Review of Its Process and Evaluation. *West East Journal of Social Sciences, 1(1)*, 39-47.
- Alligood, M. R. (1992). Empathy: The Importance of Recognizing Two Types. *Journal of Psychosocial Nursing, 30(3)*, 14-17.
- Anderson, M. (2012). *Master Class in Drama Education. Transforming Teaching and Learning*. London: Continuum.
- Anderson, M., & Dunn, J. (2013). *How Drama Activates Learning: Contemporary Research and Practice*. London: Bloomsbury Academic.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, S., & Ve Cimen, S. (2000). *Drama*. Istanbul: Ya-Pa Yayin Pazarlama San. Ve Tic. A.S.
- Atkinson, A. P. (2007). Face Processing and Empathy. In T.F.D. Farrow & P.W.R. Woodruff (Eds.). *Empathy in Mental Illness* (pp. 360-385). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, K. M. (1990). The Use of Diary Studies in Teacher Education Programs. In J.C. Richards & D. Nunan (Eds), *Second Language Teacher Education* (pp. 215-226). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bainbridge, E. J. & Cooper, K. (1996). Creating Roles to Facilitate Teacher Change. *Research in Drama Education, 1*, 51-64.
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching Literacy through Drama Creative Approaches*. Londra: Routledge Falmer.
- Ball, S. J. (2012). *Foucault, Power and Education*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Benson, J. B., & Haith, M. M. (2010). *Social and Emotional Development in Infancy and Early Childhood*. Harcourt: Academic Press
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. London: Pearson.

- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Berliner, R., & Masterson, T., L. (2015). Review of Research: Promoting Empathy Development in the Early Childhood and Elementary Classroom. *Childhood Education*, 91, 1.
- Berry, K. S. (2000). *The Dramatic Arts and Cultural Studies: Acting Against the Grain*. New York: The Falmer Press.
- Blair, R. J. R. (2005). Responding to the Emotions of Others: Dissociating Forms of Empathy Through the Study of Typical and Psychiatric Populations. *Consciousness and Cognition*, 14(4), 698-718.
- Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- Borg, M. (2001). Teachers' Beliefs. *ELT Journal*, 55, 186-188.
- Bowell, P., & Heap, B. S. (2013). *Frame In Planning Process Drama*. Abingdon: Routledge.
- Boxall, P.F. (1995). Building the Theory of Comparative. *Human Resource Management Journal*, 5, 5-17.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Cleveland: Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman.
- Bryant, B. K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Bryman, A. (2001). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A., & Burgess, R. G. (1999). *Analyzing Qualitative Data*. London: Routledge.
- Can, M., Dere, H., & Turan, E. (1998). GUMEF, the Effect of Creative Drama Education on the Empathetic Skills Acquisition of Child Development Preschool Education Department Senior Students. Paper presented at the VIIth National Education Sciences Congress. September 9-11, 1998, Konya (pp. 69-75).
- Carey, S. (1985). *Conceptual Change in Childhood*. Cambridge: MIT Press/Bradford Books.
- Carr, L. M., Iacoboni, M., Dubeau, J., Mazziotta, C., & Lenzi, G. L. (2003). Neural Mechanisms of Empathy in Humans: A Relay from Neural Systems for Imitation to

- Limbic Areas. In J. T. Cacioppo, and G. G. Berntson (eds.). *Social neuroscience: Key readings* (pp. 143-152). New York: Psychology Press.
- Cattell, R. B. (1957). *Personality and Motivation Structure and Measurement*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Catterall, J. (2007). Enhancing Peer Conflict Resolution Skills Through Drama: An Experimental Study. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12, 163–178.
- Chesebrough, E., King, P., Gullotta, T. P., & Bloom M. (Eds.)(2004). *A Blueprint for the Promotion of Prosocial Behavior in Early Childhood*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Chona-Rouvali, A. (2016). *Exploring the Effect of Non-Verbal Drama Activities on Shyness with a Focus on the Behavioural Component*. Master's Thesis in Psychology: UMEA Universitet.
- Colverd, S., & Hodgkin, B. (2011) *Developing Emotional Intelligence in the Primary School*. London: Routledge.
- Connolly, J. A., & Doyle, A. B. (1984). Relation of Social Fantasy to Social Competence in Preschoolers. *Developmental Psychology*, 20, 797-806.
- Cooper, B. (2011). *Empathy in Education: Engagement, Values and Achievement*. New York: Continuum.
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do You Want to Play? Distinguishing Between Conflicted-Shyness and Social Disinterest in Early Childhood. *Developmental Psychology*, 40, 244–58.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1990). Personality Disorders and the Five-Factor Model of Personality. *Journal of Personality Disorders*, 4, 362-371.
- Couchenour, D., & Kent, C. J. (2016). *The Sage Encyclopedia of Contemporary Early Childhood Education*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- De Waal, F. B. M. (2008). Putting the Altruism Back Into Altruism: The Evolution of Empathy. *Annual Review of Psychology* 59, 279-300.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3, 71-100.

- Deloney, L. A., & Graham, C. J. (2003). Wit: Using Drama to Teach First-Year Medical Students About Empathy and Compassion. *Teaching and Learning in Medicine, 15*, 247–251.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with Feelings: How Children Negotiate The Worlds Of Emotions And Social Relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11*, 1 – 48.
- Dewey, J. (2008). *The Child and the Curriculum*. New York: Cosimo Inc.
- Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Drill, K., Miller, S., & Behrstock-Sherratt, E. (2012). *Teachers' Perspectives on Educational Research*. Naperville: American Institutes for Research.
- Eisenberg, N. & Fabes, F. (1998). Prosocial Development in N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Volume 3: Social, Emotional and Personality Development* (pp. 701–778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy Related Responding: Associations with Prosocial Behavior, Aggression and Intergroup Relations. *Social Issues and Policy Review, 4*, 143–180.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M., Carlo, G. & Miller, P. A. (1991). The Relations of Parental Characteristics and Practices to Children's Vicarious Emotional Responding. *Child Development, 62*, 1393-1408.
- Elias, M. J. & Arnold, H. A. (Eds.) (2006). *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement: Social-Emotional Learning in the Classroom*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Eurodice (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe. Tackling Social and Cultural Inequalities*. Brussels: Audiovisual & Culture Executive Agency.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eysenck, H. J. (1947). *Dimensions of Personality*. New York: Praeger.
- Feshbach, N. D. (1997). Empathy: The Formative Years: Implications for Clinical Practice. In A. Bohart & L. Greenberg (Eds.), *Empathy Reconsidered: New Directions in Psychotherapy*. Washington: American Psychological Association.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1982). Empathy Training and the Regulation of Aggression: Potentialities and Limitations. *Academic Psychology Bulletin, 4*, 399-413.

- Fischer, R. & Garrison, C. (1980). Transactional Analysis and Role Training in the Classroom: A Pilot Study Psychotherapy. *Psychodrama & Sociometry*, 33, 88-91.
- Furman, L. (1997) *Creative Drama Handbook and Role Play Guide*. Denver: Pioneer Drama Service.
- Furman, L. (2000). In Support of Drama in Early Childhood Education, Again. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 173-178.
- Galanaki, E. (2010). School Bullying: How Effective Interventions Are. Paper Presented at 5<sup>th</sup> Panhellenic Convention on: Learning How to Learn, May 7–9, in Athens, Greece. (In Greek)
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gerdes, K. E., Segal, E. A., Jackson K. F. & Mullins J. L. (2011) Teaching Empathy: A Framework Rooted In Social Cognitive Neuroscience And Social Justice, *Journal of Social Work Education*, 47(1), 109-131.
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M. (2010). The Relationship Between Perceived School Climate and the Prevalence of Bullying Behavior in Greek Schools: Implications for Preventive Inclusive Strategies. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 5, 2208–2215.
- Goldstein, J. (1999). Emergence as a Construct: History and Issues. *A Journal of Complexity Issues in Organizations and Management*, 1 (1), 49-72.
- Goldstein, T. R. & Winner, E. (2012). Enhancing Empathy and Theory of Mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19-37.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1997) *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Working With Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2007). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Random House.
- Gooch, C. M., Wiener, M., Hamilton, A., & Coslett, H. B. (2011). Temporal Discrimination of Sub- and Suprasecond Time Intervals: A Voxel-Based Lesion Mapping Analysis. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 5, 59. Ανακτήθηκε από: doi: 10.3389/fnint.2011.00059. (τελευταία πρόσβαση: 02/20/2017).
- Gottman, J. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Παιδιών. Πώς να Μεγαλώσουμε Παιδιά με Συναισθηματική Νοημοσύνη* (Μετ. Χρ. Ξενάκη - Επιμ. Χρ. Χατζηχρήστου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Gottman, J. M., Katz, L. F. & Hooven, C. (1996) Parental Meta-Emotion Philosophy and the Emotional Life of Families: Theoretical Models and Preliminary Data. *Journal of Family Psychology*, 10, 243–268. Ανακτήθηκε από: doi: 10.1037/0893-3200.10.3.243. (τελευταία πρόσβαση 28/03/2017).
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Rixhter, L. & Strupp, B. (2007). Developmental Potential in the First 5 Years for Children in Developing Countries. *The Lancet*, 369, 60-70.
- Graves, K., Frabutt, J., & Vigliano, D. (2007). Teaching Conflict Resolution Skills to Middle and High School Students through Interactive Drama and Role Play. *Journal of School Violence*, 6, 57–79.
- Gunnar, M. R., Herrera, A. & Hostinar C. E. (2009). Stress and Early Brain Development. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. Peters & M. Boivin (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp.1–8). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Hambleton, R. K., & Kanjee, A. (1993). Enhancing the Validity of Cross-Cultural Studies: Improvements in Instrument Translation Methods. Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta, GA, April 13-15, 1993).
- Hart, S. (2016). *Inclusion, Play and Empathy*. London: Jessica Kingsley Publishing.
- Hawk, S. T., Keijsers, L., Branje, S. J., Graaff, J. V., Wied, M. & Meeus, W. (2013). Examining the Interpersonal Reactivity Index (IRI) Among Early and Late Adolescents and Their Mothers. *Journal of Personality Assessment*, 95, 96–106.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer Relations in Childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 84-108.
- Heathcote, D. (1981) Drama as Education. In N. McCaslin (Ed.), *Children and Drama* (pp. 78–90). New York: Longman.
- Hendy, L., & Toon, L. (2001). *Supporting Drama and Imaginative Play in the Early Years*. Buckingham: Open University Press.
- Henry, M. (2000). Drama's Ways of Learning. *Research in Drama Education*, 5(1), 45–62.
- Hensen, K. T. (1996). Teachers as Researchers. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 53-66). New York: Macmillan.
- Hittleman, D. R., & Simon, A. J. (1997). *Interpreting Educational Research*. New York: Merrill.



- Hoffman, M. L. (1987). The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and Its Development* (pp. 47-80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Holter, A. C., & Frabutt, J. M. (2012). Mission Driven and Data Informed Leadership. *Catholic Education. A Journal of Inquiry and Practice*, 15(2), 253-269.
- Hoover, J., & Olsen, G. (2001). *Teasing and Harassment: The Frames and Scripts Approach for Teachers and Parents*. Bloomington: National Educational Service.
- Howe, D. (2012) *Empathy: What Is It and Why It Matters*. Palgrave: Basingstoke.
- Hughes, F. P. (1991). *Children, Play, and Development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hyson, M. (1994). *The Emotional Development of Young Children: Building an Emotion-Centered Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Hyson, M., & Taylor, J. L. (2011). Caring About Caring: What Adults Can Do to Promote Young Children's Prosocial Skills. *Young Children*. 66, 74-83.
- Ioannidou, F. & Konstantikaki, V. (2008). Empathy and Emotional Intelligence: What Is It Really about? *International Journal of Caring Sciences*, 1(3), 118–123.
- Jalongo, M. R. (2013) *Teaching Compassion: Humane Education in Early Childhood*. New York: Springer.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2004) Empathy and Offending: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9(5), 441-476.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the Relationship Between Low Empathy in Bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540–550.
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Åstedt-Kurki, P. (2011). An Evaluation of a Drama Program to Enhance Social Relationships and Anti-Bullying at Elementary School: A Controlled Study. *Health Promotion International*, 27, 5–14.
- Jossart S., & Courtney, G. (1997). *Story Dramas: A New Literature Experience for Young Children*. Glenview: Good Year Books.
- 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(2), 81-89.
- Kearns, K. (2013). *Birth to Big School*. Frenchs Forest: Pearson Australia.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford: Oxford University Press.
- Knafo, A., & Israel, S. (2009). Genetic and Environmental Influences on Prosocial Behavior. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial Motives, Emotions, and Behavior*:

- The Better Angels of our Nature* (pp. 149– 167). Washington: American Psychological Association.
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L. & Rhee, S. H. (2008). The Developmental Origins of a Disposition Toward Empathy: Genetic and Environmental Contributions. *Emotion*, 8(6), 737-752.
- Kohn, A. (1990). *The Brighter Side of Human Nature: Altruism and Empathy In Everyday Life*. New York: Basic Books, Inc.
- Kosti, K., Kondoyianni, A. & Tsiaras A. (2015) Fostering Historical Empathy through Drama-In-Education: A Pilot Study on Secondary School. Students in Greece. *Drama Research: International Journal of Drama in Education*, 6(1), 1-22.
- Kozeki, B. & Berghammer, R. (1992). The Role of Empathy in the Motivational Structure of School Children. *Personality and Individual Difference*, 13(2), 191-203.
- Kozulin, A. (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Langford, D. J., Crager, S. E., Shehzad, Z., Smith, S. B., Sotocinal, S. G., Levenstadt, J. S., Chanda, M. L., Levitin, D. J. & Mogil, J. S. (2006). Social Modulation of Pain as Evidence for Empathy in Mice. *Science*, 312, 1967–197.
- Leary, M. R. & Kelly, K. M. (2009). Belonging Motivation. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.). *Handbook of Individual Differences in Social Behavior* (pp. 400-409). New York: Guilford Press.
- LeBlanc, L. M. (1989). Let's Play: Teaching Social Skills. *Day Care and Early Education*, 16(3), 28-31.
- Lefrancois, G. R. (1995). *Theories of Human Learning*. California: Brooks/Cole.
- Leseman, P. P. M., Mayo, A.,Y., & Scheele, A. F. (2009). Traditional and New Media in the Lives of Young Disadvantaged Bilingual Children. In A. G. Bus, & S. B. Neuman (Eds.), *Multimedia and Literacy Development: Improving Achievement for Young Learners* (pp. 155-155). New York: Routledge.
- Levine, D. A. (2013) *Teaching Empathy: A Blueprint for Caring, Compassion and Community*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Lipps, T. (1907). Das Wissen Von Fremden Ichen. *Psychologischen Untersuchungen*, 1, 694-722.
- Lynch-Brown, C. & Tomlinson, C. (1999). *Essentials of Children's Literature*. Boston: Allyn and Bacon.

- Mages, W. (2010). Creating a Culture of Collaboration: The Conception, Design and Evolution of a Head Start Theatre-in-Education Program. *Youth Theatre Journal*, 24, 45–61.
- Malczewski, C. L. (1988). *Toward a Theory Of Ownership in the Dramatic Process*. Masters thesis: University of Victoria.
- Maneesriwongul, W., & Dixon, J. K. (2004). Instrument Translation Process: A Methods Review. *Journal of Advanced Nursing Research*, 48(2), 175-186.
- Mason, T. C. (2005). Cross-Cultural Instrument Translation: Assessment, Translation and Statistical Applications. *American Annals of the Deaf*, 150(1), 67-72.
- Mavroudis, N., & Bournelli, P. (2016). The Role of Drama in Education in Counteracting Bullying in Schools. *Cogent Education*, 3(1), 1-12.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000). Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality and as a Mental Ability. In R., Bar-On, & J. D. A., Parker. *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp.92-117). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mc Avoy, M., Hunt, K., & Van De Water, M. (2015). *Drama and Education: Performance Methodologies for Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Mc Donald, N. M., & Messinger, D. S. (2011). The Development of Empathy: How, When, and Why. In A., Acerbi, J. A., Lombo, & J. Sanguineti (Eds). *Moral Behavior and Free Will: A Neurobiological and Philosophical Approach* (pp. 341–368). IF-Press.
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The Role of Empathy in Teaching Culturally Diverse Students: A Qualitative Study of Teachers' Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433–443.
- McCaslin, N. (2006). *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. Boston: Allyn and Bacon.
- McNamee, G. D., McLane, J. B., Cooper, P. M. & Kerwin, S. M. (1985). Cognition and Affect in Early Literacy Development. *Early Childhood Development and Care*, 20, 229-244.
- McNaughton, M. J. (1997). Drama and Children's Writing: A Study of the Influence of Drama on the Imaginative Writing of Primary School Children. *Research in Drama Education*, 2(1), 55-86.
- Meadan, H., & Jegatheesan, B. (2010). Classroom Pets and Young Children: Supporting Early Development. *Young Children*, 65(3), 70-77.
- Meador, K. S. (1992). Emerging Rainbows: A Review of the Literature on Creativity. *Journal For the Education of the Gifted*, 15(2), 163–81.

- Mehrabian, A. (1997). Analysis of Affiliation-Related Traits in Terms of the PAD Temperament Model. *Journal of Psychology, 131*,101-117.
- Mellou, E. (1994). The Case of Intervention in Young Children's Dramatic Play in Order to Develop Creativity. *Early Child Development and Care, 99*, 53–61.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The Relation of Empathy to Aggressive and Externalizing/Antisocial Behavior. *Psychological Bulletin, 103*(3), 324-344.
- Morgan, H. (2011). *Early Childhood Education: History, Theory, and Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Mullis, I. V. S., Martin, M.O., Kennedy, A. M., Foy, P. (2006). *PIRLS International Report*. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Centre.
- Myers, M. D. (2009). *Qualitative Research in Business and Management*. London: Sage.
- Nadin, S. & Cassell, C. (2006) The Use of a Research Diary as a Tool for Reflexive Practice: Some Reflections from Management Research. *Qualitative Research in Accounting & Management, 3*(3), 208-217.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oak: Sage.
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools; An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.
- Numrich, C. (1996). On Becoming a Language Teacher: Insights From Diary Studies. *TESOL Quarterly, 30* (1), 131–53.
- O'Hanlon, J. & Wootten, A. (2007). *Using Drama to Teach Personal, Social and Emotional Skills*. London: Paul Chapman Publishing.
- O'Neil, C. & Lambert, A. (1982) *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*. London: Hutchinson.
- O'Toole, A. J., Jiang, F., Abdi, H. & Haxby, J. V. (2005). Partially Distributed Representations of Objects and Faces in Ventral Temporal Cortex. *Journal of Cognitive Neuroscience, 17*(4), 580-590.
- Okvuran, A. (1993). *Yaratıcı Drama E-ğitimin Empatik Beceri ve Empatik E-ğitim Düzeylerine Etkisi*. Ankara: Ankara University.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Ozbek, G. (2014). Drama in Education: Key Conceptual Features. *Journal Of Contemporary Educational Studies, 65*(1), 46-61.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece. *Educational Psychology, 21*, 167–175.

- Peck, N. (2012). *Preschool Teachers' Perspectives of Empathy and Parent-Teacher Partnership in Early Childhood Education*. Iowa State University: Graduate Theses and Dissertations.
- Pfeifer, J. H., Masten, C. L., Moore, W. E., Oswald, T. M., Iacoboni, M, Mazziotta, J. C. & Dapretto, M. (2011). Entering Adolescence: Resistance to Peer Influence, Risky Behavior, and Neural Changes in Emotion Reactivity. *Neuron*. 69, 1029–1036.
- Pizzolongo, P. J., & Hunter, A. (2011). I Am Safe and Secure: Promoting Resilience in Young Children. *Young Children*, 66(2), 67-69.
- Quann, V., & C. Wien. (2006). The Visible Empathy of Infants and Toddlers. *Young Children*, 61(4), 22–29.
- Rieffe, C., Ketelaar, L. & Wiefferink, C. (2010). Assessing Empathy in Young Children: Construction and Validation of an Empathy Questionnaire (EmQue). *Personality and Individual Differences*. 49, 362-367.
- Robinson, V. M. J., Lloyd C. A. & Rowe K. J. (2008) The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674.
- Rogers, C. R. (1975) Empathic: An Unappreciated Way of Being. *The Counseling Psychologist*, 5, 2-10.
- Romero-Canyas, R., Downey, G., Reddy, K. S., Rodriguez, S., Cavanaugh, T. J., & Pelayo, R. (2010). Paying to Belong: When Does Rejection Trigger Ingratiation?. *Journal of Personality and Social Psychology*. 99, 802–823.
- Rovee-Collier, C., & Cuevas K. (2009). Multiple Memory Systems Are Unnecessary to Account for Infant Memory Development: An Ecological Model. *Developmental Psychology*, 45, 160–174.
- Santomenna, D. (2010). *Are There Benefits of Theatre Arts Programs in Schools?* St. John's University: ProQuest Dissertations and Theses.
- Schiller, P. (2009). Seven Skills for School Success: Activities to Develop Social and Emotional Intelligence in Young Children. Lewisville, NC: Gryphon House.
- Schneider, J. J., & Jackson, S. A. W. (2000). Process Drama: A Special Space and Place For Writing. *The Reading Teacher*, 54(1), 38-51.
- Schwartz, J. M. & Begley, S. (2003). *The Mind and the Brain: Neuroplasticity and the Power of Mental Force*. New York: Harper Perennial.
- Sharp, C. (2004). Developing Young Children's Creativity: What Can We Learn from Research? *Readership: Primary*, 32, 5-12.

- Sheppy, S. (2009). *Personal, Social and Emotional Development in the Early Years Foundation*. London and New York: Routledge.
- Shmukler, D., & Naveh, I. (1980). Modification of Imaginative Play in Preschool Children Through the Intervention of an Adult Model. *South African Journal of Psychology*, 10 (3-4), 99-103.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating Play: A Medium for Promoting Cognitive, Socio- Emotional and Academic Development in Young Children*. Gaithersburg: Psychological and Educational Publications.
- Spies, C. K., Buckel, F. & Wagner, G. G. (2003). Children's School Placement in Germany: Does Kindergarten Attendance Matter? *Early Childhood Research. Quartely*, 18, 255-270.
- Sprinthall, R. C., Schmutte, G. T., & Sirois, L. (1991). *Understanding Educational Research*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Stinson, M., & Wall, D. (2003). *Dramactive: book I*. Sydney: McGraw Hill.
- Stys, Y., & Brown, L. S., (2004). *A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections*. London: Profile Books Ltd.
- Tenney, O. N. (2008). *Cultivating Empathy Among Undergraduate Students through the Implementation of Personalization Exercises*. Arkansas: University of Arkansas.
- Toivanen, T., Halkilahti, L., & Ruismäki, H. (2013). Creative Pedagogy - Supporting Children's Creativity through Drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 7, 1168–1179.
- Tombak, A. (2014). Importance of Drama in Pre-School Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 144, 372-378.
- Tschurtschenthaler, H. (2013). *Drama-Based Foreign Language Learning: Encounters Between Self and Other*. Münster: Waxmann.
- Tupes, E. C. & Christal, R. E. (1961). Recurrent Personality Factors Based on Trait Ratings. *Journal of Personality*, 60, 225-261.
- Vreeke, G. J., & Van Der Mark, I. L. (2003). Empathy: An Integrative Model. *New Ideas in Psychology*, 21, 177-207.
- Wagner, B., J. (1999). *Building Moral Communities Through Educational Drama*. Stamford: Ablex Publishing Corporation.
- Warneken, F., Chen, F., & Tomasello, M. (2006). Cooperative Activities in Young Children and Chimpanzees. *Child Development*, 77, 640–663.

- Warren, B. (1984). *Using the Creative Arts in Therapy*. London: Routledge.
- Wasserman, L. H. & Zambo, D. (2013). *Early Childhood and Neuroscience-Links to Development and Learning*. New York: Springer.
- Willingham, D. (2008) Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21-29.
- Woodson, S. E. (1999). (Re)Conceiving Creative Drama: An Exploration and Expansion of American Metaphorical Paradigms. *Research in Drama Education*, 4(2), 201-214.
- Wright, L. (1985). Preparing Teachers to Put Drama in the Classroom. *Theory into Practice*, 25(3), 205-209.
- Wyse, D., Hayward, L. & Pandya, J. (2016). *The Sage Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. London: Sage Publications.
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J. L. & Emde, R. N. (1992). The Development of Empathy in Twins. *Developmental Psychology*, 28, 1038-1047.
- Zigler, E., Gilliam W. S. & Jones S. M. (2006). *A Vision for Universal Preschool Education*. New York: Cambridge University Press.
- Zinn, W. (1993). The Empathetic Physician. *Archives of Internal Medicine*, 153, 306–312.

### **Ελληνική Βιβλιογραφία:**

- Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσοφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Άλκηστις (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν., & Ζώνιου Χ. (2010). *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με Τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ για την Πρόληψη και την Κοινωνική Ενσωμάτωση*. Αθήνα: Ωσμωση και Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Ζαμπέτα, Ε. (2004). *Αγωγή και Εκπαίδευση της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας στην Ευρώπη*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζγαντζούρη, Κ. & Πούρκος, Μ. (1997). *Ο Ρόλος της Εκπαίδευσης στην Καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2010). *Η Προσχολική Αγωγή στην Κύπρο. Από την Φιλανθρωπική Προσφορά στη Νομοθετημένη Προσχολική Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Ιδιωτική Έκδοση.

- Κοντογιάννη (2008). *Μάυρη Αγελάδα. Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι: Παιδαγωγική Θεωρία, Πρακτική και Θεατρολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία. Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής από τις Απαρχές ως Σήμερα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). Μια Κριτική Ματιά στην Ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10 (2), 295-309.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτικά Εγχειρίδια: Κριτική Αξιολόγηση της Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας τους. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 60-92.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1979). *Νοητική Καθυστέρηση: Διαφορική Διάγνωση, Αιτιολογία-Πρόληψη, Ψυχοπαιδαγωγική Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσιάρας, Α. (2007). *Η Θεατρική Αγωγή Στο Δημοτικό Σχολείο. Μια Ψυχοκοινωνική Προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χατζηχρήστου Χ. (2000). Από τον πρόλογο για την Ελληνική έκδοση του βιβλίου του Gottman, J. *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Παιδιών. Πώς να Μεγαλώσουμε Παιδιά με Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1:ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Παρακαλούμε συμπληρώστε το παρακάτω σύντομο ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τη συμπεριφορά των παιδιών σας τους τελευταίους δυο μήνες.

### ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ:

Απαντήστε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις χρησιμοποιώντας ευανάγνωστους αριθμούς. Βαθμολογήστε με 0 ή 1 ή 2 στο κουτάκι στο τέλος κάθε πρότασης. Βαθμολογήστε τις προτάσεις με βάση τη συχνότητα που εκδηλώνει το παιδί σας την αναγραφόμενη συμπεριφορά. Κάθε αριθμός υποδηλώνει τη συχνότητα του φαινομένου. Συγκεκριμένα:

**0= Ποτέ**

**1=Μερικές φορές**

**2=Πάντα**

<b>Συναισθηματική ταύτιση</b>	
<b>1. Όταν ένα άλλο παιδί κλαίει, το παιδί μου ταραάζεται επίσης.</b>	<input type="checkbox"/>
<b>2. Το παιδί μου χρειάζεται επίσης παρηγοριά, όταν ένα άλλο παιδί υποφέρει.</b>	<input type="checkbox"/>
<b>3. Όταν ένα άλλο παιδί έχει ένα άσχημο πέσιμο, μετά από λίγο και το δικό μου παιδί επίσης προσποιείται ότι πέφτει.</b>	<input type="checkbox"/>
<b>4. Όταν ένα άλλο παιδί είναι αναστατωμένο και το δικό μου παιδί επίσης χρειάζεται παρηγοριά.</b>	<input type="checkbox"/>

5. Όταν ένα άλλο παιδί τρομάζει, το δικό μου παιδί «παγώνει» ή αρχίζει να κλαίει.

6. Όταν άλλα παιδιά διαφωνούν, το δικό μου παιδί ταράζεται.

7. Όταν ένα άλλο παιδί κλαίει, το παιδί μου κοιτάει αλλού.

*Προσοχή στα συναισθήματα άλλων*

8. Όταν το παιδί μου βλέπει άλλους ανθρώπους να γελάνε, ξεκινάει και γελάει και εκείνο επίσης.

9. Όταν ένας ενήλικας θυμώνει με ένα άλλο παιδί, το δικό μου παιδί παρακολουθεί προσεχτικά.

10. Το παιδί μου κοιτάει ψηλά όταν ένα άλλο παιδί γελάει.

11. Όταν γελούν ενήλικες, το παιδί μου προσπαθεί να τους πλησιάσει.

12. Το παιδί μου κοιτάει ψηλά όταν ένα άλλο παιδί κλαίει.

13. Όταν ένα άλλο παιδί είναι θυμωμένο, το παιδί μου σταματάει το παιχνίδι του για να παρακολουθήσει.

14. Όταν άλλα παιδιά τσακώνονται, το παιδί μου θέλει να δει τι συμβαίνει.

*Προ-κοινωνική συμπεριφορά*

15. Όταν ξεκαθαρίζω στο παιδί μου πως θέλω ησυχία, το παιδί μου προσπαθεί να μη με ενοχλεί.

16. Όταν ένα άλλο παιδί ξεκινά να κλαίει, το παιδί μου προσπαθεί να το παρηγορήσει.	<input type="checkbox"/>
17. Όταν ένα άλλο παιδί είναι αναστατωμένο, το παιδί μου προσπαθεί να του φτιάξει τη διάθεση.	<input type="checkbox"/>
18. Όταν ξεκαθαρίζω στο παιδί μου ότι θέλω να κάνω κάτι μόνη/μόνος μου (π.χ. να διαβάσω ένα βιβλίο), το παιδί μου με αφήνει μόνο μου για κάποιο διάστημα.	<input type="checkbox"/>
19. Όταν δυο παιδιά τσακώνονται, το παιδί μου προσπαθεί να τα σταματήσει.	<input type="checkbox"/>
20. Όταν ένα άλλο παιδί τρομάζει, το παιδί μου προσπαθεί να το βοηθήσει.	<input type="checkbox"/>

Παρακαλούμε μην αναγράφετε το ονοματεπώνυμο του παιδιού ή το δικό σας πάνω στο ερωτηματολόγιο. Όλα τα ερωτηματολόγια θα παραμείνουν ανώνυμα.

**Ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας!**

## ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

### 1<sup>η</sup> παρέμβαση «Οι χώρες των συναισθημάτων»

Δραστηριότητα γνωριμίας: Τα παιδιά χρησιμοποίησαν ένα καπέλο και μια καρέκλα και με συνοδεία μουσικής, κάθε παιδί παρουσιάστηκε στην ομάδα με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο.

Αφήγηση: Η εμψυχώτρια αφηγήθηκε μια ιστορία για τρεις διαφορετικές χώρες όπου οι κάτοικοι κάθε χώρας μπορούσαν να αισθανθούν μόνο ένα συναίσθημα (είτε χαρά, είτε λύπη, είτε θυμό).

Δραματοποίηση-Εξυπνα σώματα: Τα παιδιά δραματοποίησαν πρώτα τους κατοίκους της χαρούμενης χώρας, στη συνέχεια της λυπημένης και τέλος της θυμωμένης χώρας. Με συνοδεία μουσικής περπάτησαν και χόρευαν στο χώρο με τρόπο που να δείχνουν τα συναισθήματά τους. Επίσης δραματοποίησαν σκηνές από την καθημερινότητά των κατοίκων όπως π.χ. τον τρόπο που οι κάτοικοι ξυπνούσαν, μιλούσαν, φέρονταν κλπ.

Χωρισμός ομάδων (με τυχαίο τρόπο) και ομαδική αποτύπωση της κάθε χώρας: Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες που εκπροσωπούσαν τις τρεις χώρες και κάθε ομάδα ζωγράφισε πως φανταζόταν ότι ήταν η χώρα που έμεναν. Στη συνέχεια κάθε ομάδα παρουσίασε το έργο της στις υπόλοιπες.

Δάσκαλος σε ρόλο: Μετά την παρουσίαση της χώρας τους, τα παιδιά στάθηκαν γύρω από το έργο τους, παριστάνοντας πως είχε νυχτώσει και πια είχαν πέσει για ύπνο. Τότε, η εμψυχώτρια υποδύθηκε ένα μάγο που κρυφά τρύπωσε σε κάθε μία από τις τρεις χώρες, έκλεψε τα συναισθήματα των κατοίκων και τα φυλάκισε όλα μαζί σε ένα κουτάκι.

Συζήτηση-Καταιγισμός ιδεών: Οι κάτοικοι ξυπνάνε και διαπιστώνουν πως κάτι περίεργο συμβαίνει. Μαζεύονται λοιπόν για να συζητήσουν το πρόβλημά τους και να βρουν λύση. Η εμψυχώτρια έθεσε τα εξής ερωτήματα, τα οποία συζητήθηκαν από την ολομέλεια: *Τι φταίει που δεν έχουμε συναισθήματα; Θέλουμε τα συναισθήματα μας; Πώς μπορούμε να γίνουμε όπως πριν;*

Δραματοποίηση: Τα παιδιά αποφασίζουν να βρουν το μάγο και να πάρουν πίσω τα συναισθήματά τους. Άνοιξαν το κουτάκι, όμως επειδή ο μάγος είχε φυλακίσει τα συναισθήματα μαζί, εκείνα τρύπωσαν ανακατεμένα στις ψυχές των ανθρώπων.

Συζήτηση: Η εμψυχώτρια έθεσε το εξής ερώτημα στην ομάδα προς συζήτηση: *Πώς αισθανόμαστε τώρα που διαθέτουμε και τα τρία συναισθήματα;*

Αφήγηση: Η εμψυχώτρια αφηγήθηκε το τέλος της ιστορίας, όπου οι κάτοικοι έζησαν όλοι μαζί ευτυχισμένοι, αναπτύσσοντας μια δυνατή φιλία.

Χορός και πάρτι: Με συνοδεία μουσικής γιορτάσαμε τη φιλία και τα συναισθήματά μας!

Αναστοχασμός: Η εμπυχωτρία έθεσε το εξής ερώτημα προς συζήτηση: *Τι σας άρεσε περισσότερο από το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα;*

## **2η παρέμβαση «Η Ελεάννα και τα αστέρια του κόσμου»**

Άσκηση προθέρμανσης: Τα παιδιά σηκώνονται και περπατούν στο χώρο σύμφωνα με τις οδηγίες της εμπυχωτριάς. Αρχικά περπατάνε αργά, στη συνέχεια ενεργοποιούν περισσότερα μέρη του σώματος, χαιρετούν, αγκαλιάζουν, τρέχουν και χρησιμοποιούν το σώμα τους με διαφορετικούς τρόπους.

Αφήγηση: Η εμπυχωτρία τοποθετεί τα παιδιά σε κύκλο και τους ανακοινώνει πως έξω από την τάξη βρίσκεται ένα κοριτσάκι πολύ στενοχωρημένο.

Ανακριτική καρτέλα: Η μαριονέτα Ελεάννα εισέρχεται στην τάξη κάθεται στην καρτέλα και τα παιδιά της κάνουν ερωτήσεις για να καταλάβουν το πρόβλημά της. Από τις απαντήσεις της Ελεάννας, τα παιδιά διαπιστώνουν πως χρειάζεται δυο πράγματα: μια μαγική μηχανή που να την πάει στον ουρανό και μερικούς βοηθούς για να μαζέψει όλα αυτά τα πολλά αστέρια που έχει ο ουρανός. Έχοντας μαζέψει τα αστέρια του κόσμου η Ελεάννα θα έχει πραγματοποιήσει την επιθυμία της και θα είναι πια χαρούμενη.

Κατασκευή μηχανής: Τα παιδιά σε χαρτί του μέτρου ζωγράφισαν την μηχανή που θα τα πάει στον ουρανό.

### Δραματοποίηση:

A) Τα παιδιά κάθισαν γύρω από την μηχανή που κατασκεύασαν και δραματοποίησαν το ταξίδι τους προς τον ουρανό. Ανέφεραν πως ένιωθαν στο ταξίδι τους και τι έβλεπαν από ψηλά και στο διάστημα.

B) Μόλις τα παιδιά έφτασαν κοντά στα αστέρια, κατέβηκαν από τη μηχανή και άρχισαν να μαζεύουν αστέρια. Στη συνέχεια τα έδωσαν στην Ελεάννα, η οποία τους ευχαρίστησε και έφυγε χαρούμενη.

Αφήγηση: Η εμπυχωτρία ενημέρωσε τα παιδιά πως ένα μεγάλο πρόβλημα προέκυψε. Τα αστέρια χωρίς ουρανό και φυλακισμένα σε σακούλες, έχαναν σιγά-σιγά τη λάμψη τους.

Ανίχνευση σκέψης: Στα παιδιά τέθηκε η εξής ερώτηση: *Οι άνθρωποι πώς λένε να αισθάνονται και να ζουν χωρίς αστέρια; Με ποιο τρόπο μπορούμε να λύσουμε το πρόβλημα που προέκυψε από την έλλειψη αστεριών στον κόσμο;*

Δραματοποίηση: Τα παιδιά κάλεσαν την Ελεάννα και προσπάθησαν να την πείσουν πως τα αστέρια ανήκουν στον ουρανό και όχι μαζί της. Ενώ στην αρχή η Ελεάννα ήταν αδιάλλακτη, μετά από τα επιχειρήματα των παιδιών η Ελεάννα κατάλαβε και αποφάσισε να αφήσει τα αστέρια να επιστρέψουν στη θέση τους.

Αφήγηση τέλους: Η εμπυχώτρια αφηγήθηκε το τέλος της ιστορίας: *Λόγω εσάς, η Ελεάννα κατάλαβε πως τα αστέρια πρέπει να βρίσκονται στον ουρανό και όχι μαζί της. Όταν διαπίστωσε πόσο χαρούμενοι έγιναν όλοι οι άνθρωποι που ο ουρανός ξαναπόκτησε αστέρια, η Ελεάννα χάρηκε πιο πολύ από ποτέ! Κάθε βράδυ κοίταζε τα αστέρια και σκεφτόταν πως όταν οι άλλοι είναι χαρούμενοι γίνεται και αυτή χαρούμενη μαζί τους και ας μην έχει δικό της τον ουρανό με τα άστρα.*

Χορός-πάρτι: Με μουσική γιορτάζουμε την επιστροφή των αστεριών στον ουρανό.

Συζήτηση: Η εμπυχώτρια έθεσε την εξής ερώτηση: *Είχατε ποτέ και εσείς μια παρόμοια επιθυμία ή ευχή σαν της Ελεάννας;*

**3<sup>η</sup> παρέμβαση «Το ομορφότερο ψάρι του βυθού»** (διασκευή του βιβλίου ‘Rainbow Fish’ από Marcus Pfister)

Δραστηριότητα προθέρμανσης-εισαγωγής στο θέμα: Χρησιμοποιήσαμε ένα μεγάλο μπλε πανί ως θάλασσα. Κάθε παιδί έπιασε μια άκρη και αρχικά δημιουργήσαμε έναν ελαφρύ κυματισμό, μετά μεγάλα κύματα, ύστερα η θάλασσα έγινε άγρια. Τέλος, χρησιμοποιήσαμε διάφορα αντικείμενα που προσπαθήσαμε να ισορροπήσουμε πάνω στο κινούμενο πανί.

Διαμόρφωση σκηνικών: Τα παιδιά χρησιμοποίησαν πανιά σε διάφορα χρώματα για να αποτυπώσουν το σκηνικό του βυθού.

Χωρισμός ομάδων: Κάθε παιδί τράβηξε ένα χαρτί που απεικόνιζε μια εικόνα ψαριού. Τα παιδιά που είχαν την ίδια εικόνα δημιούργησαν μια ομάδα και παρουσίασαν αυτοσχεδιαστικά μια σκηνή από τον βυθό της θάλασσας.

Αφήγηση: Η εμπυχώτρια αφηγήθηκε τα εξής: *Και καθώς τα ψαράκια ήταν μαζεμένα και μίλαγαν και γελούσαν μαζί με τους φίλους τους, ξαφνικά ένα πανέμορφο ψάρι με μπλε και χρυσά λέπια πέρασε δίπλα από τα μπαρμπουνάκια. Τα μπαρμπουνάκια μόλις είδαν το πανέμορφο ψάρι μαγεύτηκαν από την ομορφιά του ψαριού. Θαύμασαν τα χρυσά του λέπια που λαμπύριζαν μέσα στο νερό και άστραφταν από μακριά σαν διαμάντια. Τους άρεσαν τόσο πολύ που σκέφτηκαν να ζητήσουν από τη Λένα ένα χρυσό λέπι για να το φορέσουν πάνω τους και να έχουν και εκείνα κάτι τόσο όμορφο.*

Αυτοσχέδιος Διάλογος: Τα παιδιά της πρώτης ομάδας ζήτησαν από τη Λένα μερικά λέπια. Η Λένα ρωτάει: *γιατί να τους τα δώσει;* Τα παιδιά προσπάθησαν να την πείσουν αλλά δεν τα κατάφεραν. Η Λένα αρνείται να μοιραστεί τα λέπια της με άλλους.

Αφήγηση: Η εμψυχώτρια αφηγήθηκε τα εξής: *Συνεχίζοντας στο βυθό, η Λένα συναντά τη δεύτερη ομάδα ψαριών, τις τσιπούρες. Οι τσιπούρες μαγεύονται και αυτές από την ομορφιά της Λένας και της ζητούν λίγα από τα λέπια της. Η Λένα αρνείται γιατί τα θέλει όλα δικά της. Αναπτύσσεται διάλογος όπου τα παιδιά ζητούν λέπια, όμως η Λένα δεν τα δίνει. Τότε, αφού η Λένα είχε φερθεί άσχημα σε όλα τα ψαράκια, κανένα ψάρι πια δεν ήθελε να παίζει μαζί της.*

Ρόλος στο τοίχο: Μέσα στο περίγραμμα της Λένας τα παιδιά ανέφεραν πώς ένιωθε και τι σκεφτόταν η Λένα που ήταν μόνη της και δεν είχε κανένα φίλο. Έξω από το περίγραμμα τα παιδιά εξέφρασαν τις ιδέες τους σχετικά με το πώς άραγε νιώθουν και σκέφτονται τα άλλα ψάρια για την Λένα.

Συμβούλιο: Η Λένα καλεί τα παιδιά εκτός ρόλου για να την συμβουλέψουν τι θα κάνει; Να μοιράσει τα λέπια της ή όχι;

Δάσκαλος σε ρόλο-Αφήγηση: Η εμψυχώτρια αφηγήθηκε τα εξής: *Η Λένα αποφασίζει να δώσει στα ψάρια από ένα λέπι. Και δίνοντας το πρώτο λέπι έγινε χαρούμενη, δίνοντας το δεύτερο λέπι έγινε ακόμα πιο χαρούμενη. Και όσο έδινε και μοίραζε τα λέπια της γινόταν ακόμα πιο χαρούμενη. Όταν μοίρασε σε όλα τα ψαράκια από ένα λέπι της είχε μείνει μόνο ένα χρυσό λέπι. Όμως δεν την ένοιαζε. Γιατί ακόμα και αν δεν ήταν πια το ψαράκι με τα περισσότερα χρυσά λέπια στον ωκεανό, ήταν το ψάρι με τους καλύτερους φίλους στον ωκεανό. Η Λένα για πρώτη φορά στη ζωή της μοιράστηκε κάτι και ένιωσε πολύ περήφανη για τον εαυτό της. Και όλοι μαζί οι φίλοι έπαιζαν χαρούμενοι για πολύ καιρό.*

Δραματοποίηση: Γιορτάζουμε με χορό-πάρτυ τη νέα φίλια ανάμεσα στη Λένα και τα υπόλοιπα ψάρια.

Αναστοχασμός: Τα παιδιά αναφέρουν τις εμπειρίες και σκέψεις τους από το δρώμενο.

#### **4<sup>η</sup> παρέμβαση «Η Ελεάννα και το σχολείο»**

Δραστηριότητα προθέρμανσης: Τα παιδιά κάθισαν σε κύκλο και αρχικά χρησιμοποιήθηκε ένα αντικείμενο το οποίο μεταφέρθηκε από χέρι σε χέρι με συνοδεία

μουσικής. Στη συνέχεια, ψιθυρίσαμε μια λέξη από αυτή σε αυτή παίζοντας χαλασμένο τηλέφωνο και τέλος μεταφέραμε ένα χάδι ο ένας στον άλλον.

Κουκλοθέατρο-Δάσκαλος σε ρόλο: Η Ελεάννα (μαριονέτα) μπαίνει στην τάξη και είναι πολύ στενοχωρημένη. Οι γονείς της, της είπαν ότι από αύριο ξεκινά το προνήπιο. Φοβάται πολύ. Δεν θέλει να αφήσει το σπίτι και τους γονείς της. Ντρέπεται τα άλλα παιδιά και τη δασκάλα της.

Ανίχνευση σκέψης: Η εμπυχωτρία έθεσε την εξής ερώτηση στην ομάδα: *Τι άλλο μπορεί να φοβίζει και να στενοχωρεί την Ελεάννα σχετικά με το σχολείο;*

Μάντεψε το συναίσθημα: Η εμπυχωτρία έδειξε στα παιδιά φωτογραφίες από διάφορα συναισθήματα. Τα παιδιά τα αναγνώρισαν και στη συνέχεια οι εικόνες τοποθετήθηκαν στο πάτωμα. Απεικονίζονταν συναισθήματα χαράς, λύπης, φόβου, θυμού και έκπληξης. Η εμπυχωτρία ανέφερε ορισμένες καταστάσεις που μπορεί να συμβούν στο σχολείο και τα παιδιά επέλεξαν να πάνε κοντά στην εικόνα που απεικόνιζε το συναίσθημα που θα ένιωθε η Ελεάννα αν γινόταν αυτό το περιστατικό σε εκείνη.

Ήρθε πλέον η πρώτη μέρα της Ελεάννας στο σχολείο.

Κουκλοθέατρο-δάσκαλος σε ρόλο: Τα παιδιά ανέλαβαν το ρόλο των καινούργιων συμμαθητών της Ελεάννας. Ο Κύριος Πέτρος (μαριονέτα που υποδύθηκε η νηπιαγωγός της τάξης) ως δάσκαλος της τάξης, τους πληροφορεί ότι ένα νέο παιδάκι έχει έρθει στην τάξη. Η Ελεάννα όμως είναι πολύ φοβισμένη και θέλει να φύγει.

Συμβούλιο-Ανίχνευση σκέψης: Ο δάσκαλος ρωτά τα παιδιά: *τι μπορούμε να κάνουμε για να κάνουμε την Ελεάννα να νιώσει καλύτερα;*

Γραφή γράμματος: Γράψαμε ένα ομαδικό γράμμα στην Ελεάννα για να την κάνουμε να νιώσει καλύτερα για το σχολείο. Όλα τα παιδιά μοιράστηκαν τις δικές τους ιδέες και αγαπημένες στιγμές από το σχολείο.

Η Ελεάννα διάβασε το γράμμα και ένιωσε καλύτερα. Στη συνέχεια εξομολογήθηκε την επιθυμία της να παίξει κάποιο ομαδικό παιχνίδι με τα υπόλοιπα παιδιά.

Συμβούλιο: Ύστερα από την επιθυμία της Ελεάννας για παιχνίδι, η ομάδα των συμμαθητών αποφάσισαν να παίξουν το παιχνίδι 'Αγαματάκια ακούνητα'.

Ομαδικό γλυπτό: Η Ελεάννα τοποθετήθηκε στο κέντρο της τάξης. Κάθε παιδί, στάθηκε γύρω από την Ελεάννα σε μια πόζα που αντιπροσώπευε το συναίσθημα του για την Ελεάννα.

Πάρτι: Η Ελεάννα ευχαρίστησε πολύ τους καινούργιους της φίλους. Όλοι μαζί γιόρτασαν το σχολείο και τη φιλία, χορεύοντας.



Αναστοχασμός: Τα παιδιά μοιράστηκαν τι τους άρεσε και τι δεν τους άρεσε από το δρώμενο.

**5<sup>η</sup> Παρέμβαση:** «**Τα φοβισμένα ποντικάκια**» (Εμπνευσμένο από το βιβλίο των Άβρα Αυδή & Μελίνα Χατζηγεωργίου, «Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση»).

Δραστηριότητα προθέρμανσης: Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Σε κάθε ομάδα δόθηκε από ένα στεφάνι. Οι ομάδες συνεργάστηκαν και συντόνισαν τις κινήσεις τους για να σηκώσουν τα στεφάνια όσο πιο ψηλά μπορούσαν αρχικά με τα χέρια τους, στη συνέχεια με το ένα τους δάχτυλο, με τον αγκώνα και τέλος με το πόδι τους.

Δάσκαλος σε ρόλο: Η εμψυχώτρια ξεκίνησε συστήνοντας τον εαυτό της ως ποντικάκι. *Με λένε ποντικάκι Χρυσή, είμαι γκρι και έχω μακριά ουρίτσα.* Στην συνέχεια έδωσε την ουρά σε ένα άλλο ποντικάκι και το κάλεσε να συστηθεί με τον ίδιο τρόπο.

Αφήγηση: Η εμψυχώτρια αφηγήθηκε την εξής ιστορία: *Μια φορά και έναν καιρό στην κορυφή ενός βουνού ζούσαν κάτι χαριτωμένα μικρά γκριζα ποντικάκια. Όλα μαζί τα ποντικάκια ζούσαν ευτυχισμένα και αγαπημένα. Κάθε μέρα έκαναν διάφορες δουλειές στο χωριό τους.*

Χωρισμός ομάδων-Αυτοσχεδιασμός: Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και αυτοσχεδιαστικά παρουσίασαν σκηνές από τις δουλειές των ποντικών στο χωριό.

Αφήγηση: Η εμψυχώτρια συνέχισε την αφήγηση της ιστορίας ως εξής: *Τα ποντικάκια ζούσαν πολύ όμορφα και καθημερινά έκαναν όλες αυτές τις δουλειές που μας δείξατε. Όμως είχαν ένα μεγάλο πρόβλημα. Κάθε μέρα εκεί που έκαναν τις δουλειές τους, ξαφνικά άκουγαν κάτι πολύ παράξενους θορύβους που δεν ήξεραν ούτε τι είναι, ούτε από πού έρχονταν. Τα ποντικάκια τρόμαζαν. Γι' αυτό δεν πήγαιναν ποτέ έξω από το χωριό τους, στο μεγάλο δάσος.*

Ανίχνευση σκέψης-παγωμένες εικόνες: Η εμψυχώτρια έθεσε την εξής ερώτηση στην ολομέλεια: *Τι μπορεί να ήταν ο ήχος και τι μπορεί να φοβούνταν τα ποντικάκια και τρόμαζαν;*

Δάσκαλος σε ρόλο: Η εμψυχώτρια ανήσυχη και αλαφιασμένη σε ρόλο μαμάς του ποντικιού Μπάμπης φωνάζει και ψάχνει το μικρό της ποντικάκι. Κρατάει μια φωτογραφία και τη δείχνει σε όλα τα παιδιά. Ρωτάει αν τον είδαν.

Δραματοποίηση: Τα παιδιά αυθόρμητα και αυτοσχεδιαστικά εξέφρασαν την ανησυχία τους για τον φίλο τους, Μπάμπη, που εξαφανίστηκε!

Καταιγισμός ιδεών: Τα παιδιά συζήτησαν: *Τι άραγε να έπαθε, το ποντικάκι, Μπάμπης;*

Ρόλος στον τοίχο: Η εμψυχώτρια κατέγραψε στο εσωτερικό του περιγράμματος ενός ποντικιού τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με το εξής ερώτημα: *Πως να νιώθει και τι να σκέφτεται το ποντικάκι ο Μπάμπης που είναι μακριά από το χωριό του;* Στο εξωτερικό του περιγράμματος καταγράφηκαν τα συναισθήματα και οι σκέψεις των υπόλοιπων ποντικών που αναζητούν με αγωνία τον φίλο τους.

Συμβούλιο-Κατάστρωση σχεδίου: Η ολομέλεια της τάξης συζήτησε τα εξής ερωτήματα: *Τι θα κάνουμε; Θα πάμε να βρούμε το φίλο μας, το ποντικάκι ή όχι; Πώς θα νικήσουμε τους φόβους μας για τους τρομαχτικούς ήχους που ακούμε; Τι πρέπει να κάνουμε για να σώσουμε το φίλο μας;*

Δραματοποίηση-Ταυτόχρονη αφήγηση: Τα παιδιά σε ρόλο ποντικών παρουσίασαν μια αυτοσχεδιαστική σκηνή όπου βρήκαν και έσωσαν τον φίλο τους.

Συζήτηση εκτός ρόλου: Τα παιδιά μίλησαν για τους δικούς τους φόβους.

Μηχανή: Βασιζόμενοι στις ιδέες των παιδιών, κατασκευάσαμε με διάφορα υλικά που υπήρχαν στην τάξη, μια μαγική μηχανή που νικάει τους φόβους μας.

Αναστοχασμός: Συζητήσαμε τι μας άρεσε και τι όχι από το δρώμενο!

## **Παρέμβαση 6<sup>η</sup> «Το θλιμμένο λουλούδι»**

Δραστηριότητα προθέρμανσης-ομαδικής ενδυνάμωσης: Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζευγάρια και περπάτησαν μέσα στο χώρο σύμφωνα με τις οδηγίες της εμψυχώτριας. Αρχικά, περπάτησαν με τα χέρια τους πιασμένα. Στη συνέχεια περπάτησαν με τους ώμους τους ενωμένους, με τα κεφάλια τους ενωμένα, με την πλάτη τους ενωμένη κ.λ.π..

Κινητική παντομίμα Όλα τα παιδιά ξάπλωσαν στο πάτωμα με κλειστά τα μάτια. Η εμψυχώτρια παρότρυνε τα παιδιά να σκεφτούν πως είναι σποράκια από κάποιο φυτό. Όταν η εμψυχώτρια ακουμπούσε τα παιδιά, εκείνα έλεγαν από ποιο φυτό είναι ο σπόρος τους. Στη συνέχεια τα σποράκια μεγάλωσαν, έτσι τα παιδιά με ανάλογες κινήσεις σηκώθηκαν πάνω, ψήλωσαν και μεγάλωσαν όπως τα σποράκια της ιστορίας.

Αφήγηση: Η εμψυχώτρια αφηγήθηκε τα εξής: *Μια φορά και ένα καιρό ήταν ένας αγρός που είχε όλου του κόσμου τα φυτά και τα λουλούδια. Και όλα τα φυτά και τα λουλούδια ήταν όμορφα. Και το ξέρανε ότι ήταν όμορφα. Έτσι ήταν περήφανα.*

Έξυπνα σώματα: Περπατήσαμε στο χώρο με τρόπο που δείχνει πόσο περήφανοι είμαστε και πόσο αγαπάμε τον εαυτό μας.

Αφήγηση: Η εμψυχώτρια συνέχισε την αφήγηση της ιστορίας, ως εξής: *Ένα όμως λουλουδάκι από τον αγρό δεν αγαπούσε καθόλου τον εαυτό του.*

Ανίχνευση σκέψης: Η εμπυχωτρία έθεσε την εξής ερώτηση στα παιδιά: *Πώς να στεκόταν άραγε αυτό το λουλουδάκι που δεν αγάπαγε τον εαυτό του και ντρεπόταν όταν οι άλλοι το κοιτούσαν;*

Παγωμένη εικόνα-Ανίχνευση σκέψης: Κάθε παιδί με το σώμα του παριστάνει το στενοχωρημένο, ντροπαλό λουλουδάκι που δεν αγαπούσε τον εαυτό του. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια έθεσε την εξής ερώτηση: *Τι μπορεί το μην άρεσε στο λουλούδι σχετικά με τον εαυτό του;*

Αφήγηση: Η εμπυχωτρία αφηγήθηκε τα εξής: *Το λουλουδάκι αυτό έβλεπε τα υπόλοιπα λουλούδια και φυτά του αγρού και τα ζήλευε. Ευχόταν να ήταν σαν και εκείνα.*

Παρακολούθηση σκέψης: Κάθε παιδί που επιθυμούσε, στάθηκε πίσω από τη ζωγραφιά ενός λουλουδιού και ανέφερε τις σκέψεις που μπορεί να έχει το λουλούδι για τον εαυτό του, κοιτάζοντας το είδωλό του στον καθρέφτη.

Ρόλος στον τοίχο: Η εμπυχωτρία παρουσίασε στην ομάδα το περίγραμμα ενός λουλουδιού. Στο εσωτερικό του περιγράμματος καταγράφηκαν οι απαντήσεις των παιδιών σχετικά με το: *Πώς να νιώθει άραγε το λουλούδι;* Στο εξωτερικό μέρος του περιγράμματος καταγράφηκαν οι απαντήσεις των παιδιών στο ερώτημα: *Πώς άραγε να ένιωθαν τα άλλα λουλουδάκια για το λουλούδι;*

Ανακριτική καρτέκλα-Δάσκαλος σε ρόλο: Τα παιδιά έκαναν ερωτήσεις στο λουλούδι για να καταλάβουν πώς νιώθει και πώς μπορούν να το βοηθήσουν. Η εμπυχωτρία σε ρόλο λουλουδιού απάντησε στις ερωτήσεις των παιδιών.

Καταιγισμός ιδεών: Με βάση τις απαντήσεις του λουλουδιού, τα παιδιά πρότειναν ιδέες για να κάνουν το λουλούδι να αισθανθεί καλύτερα για τον εαυτό του. Τα παιδιά εντόπισαν θετικά στοιχεία που μπορεί να έχει το λουλούδι.

Ομαδικό γλυπτό: Κάθε παιδί μοιράστηκε την αγάπη του στο λουλούδι διαλέγοντας μια πόζα που να εκφράζει τα συναισθήματά του και λέγοντας στο λουλούδι «Σ'αγαπάω γιατί...»

Αναστοχασμός Τα παιδιά μοιράστηκαν σκέψεις για το δρώμενο και στιγμές που τους άρεσαν ή όχι.

**Παρέμβαση 7<sup>η</sup>** «**Το ασχημόπαπο**» (Εμπνευσμένο από το βιβλίο: Άβρα Αυδή & Μελίνα Χατζηγεωργίου, Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση).

Μεταμόρφωση: Η εμπυχωτρία με ένα ραβδί μεταμόρφωσε τα παιδιά σε 3 είδη ζώων. (Γουρουνάκια, αγελάδες και κοτούλες).

Δραστηριότητα προθέρμανσης: Κάθε ομάδα με τη μουσική παρουσίασε ένα αυτοσχεδιαστικό δρώμενο παριστάνοντας τα ζώα στα οποία έχουν μεταμορφωθεί.

Αφήγηση: Η εμψυχώτρια αφηγήθηκε τα εξής: *Είμαστε όλα ζώακια στην ίδια φάρμα. Οι μέρες κυλούσαν όμορφα και ήσυχα στη φάρμα. Όταν μια μέρα, μια πάπια που περίμενε παπάκια έγινε μαμά. Τα αυγά έσπασαν ένα-ένα και ξεμύτισαν όμορφα κίτρινα παπάκια. Όμως ένα αυγό, πιο μεγάλο από τα άλλα, άργησε να σπάσει. Όταν έσπασε, βγήκε από μέσα του ένα γκριζό παπί, πολύ διαφορετικό από τα άλλα. Η μαμά πάπια αγαπούσε όλα τα παπάκια της το ίδιο και κάθε μέρα τα έπαιρνε για βόλτα στη φάρμα. Τα ζώα όμως της φάρμας, καθόλου δεν χαίρονταν όταν έβλεπαν το γκριζό παπάκι. Μερικά μάλιστα άρχισαν να το φωνάζουν «ασχημόπαπο», να το κοροϊδεύουν και να του φωνάζουν άσχημα πράγματα.*

Κυκλικό δράμα: Στη συνέχεια κάθε ομάδα αυτοσχεδιαστικά έδειξε πόσο άσχημα φέρονταν τα άλλα ζώα στο παπάκι. Κάθε παιδί σκέφτηκε και είπε στο παπί κάτι άσχημο, και κοροϊδευτικό.

Συζήτηση Η εμψυχώτρια έθεσε την εξής ερώτηση στην ομάδα προς συζήτηση: *Μετά από όλα αυτά τα άσχημα λόγια που άκουγε το παπάκι πώς λένε να ένιωθε;*

Δάσκαλος σε ρόλο-συμβούλιο: Η εμψυχώτρια ανέλαβε το ρόλο μαμάς παπιού και κάλεσε όλα τα ζώα της φάρμας σε συμβούλιο για να τους πει τα εξής: *Ωχ συμφορά που με βρήκε!!!! Βοήθεια!! Θέλετε να μάθετε τι συμβαίνει και σας κάλεσα εδώ σε βοήθεια? Πριν λίγα λεπτά, βρήκα το ημερολόγιο του γιου μου, του γκριζου παπιού. Εκεί γράφει οτιδήποτε σκέφτεται και τον στενοχωρεί. Όταν διάβασα αυτά που έγραφε ο γιος μου στενοχωρήθηκα πολύ γιατί κατάλαβα πόσο πονάει μέσα του.*

«Αγαπημένο μου ημερολόγιο,

Είμαι απελπισμένο. Νιώθω τόσο μόνο και τόσο ξένο. Στο σχολείο από την πρώτη κιόλας ημέρα όλοι με κοροϊδεύουν και μου φωνάζουν. Δεν έχω φίλους. Στο δρόμο δεν μου μιλούν, γιατί με σιχαίνονται. Η μαμά μου λέει να κάνω υπομονή γιατί τα πράγματα θα αλλάξουν. Αλλά δεν αλλάζει τίποτα. Μακάρι να με αγαπούσαν τα άλλα ζώακια και να με δέχονταν όπως είμαι. Ίσως θα ήταν καλύτερα να φύγω. Να πάω στο δάσος μόνο μου για να μην με κοροϊδεύει κανένας».

Δραματοποίηση: Τα παιδιά ενσάρκωσαν το ρόλο του παπιού που περπατά μόνο του στο δάσος, σκεπτόμενο τι του συμβαίνει και πόσο στενοχωρημένο είναι.

Συμβούλιο: Τα ζώα της φάρμας μαζεύτηκαν για να συζητήσουν αν η συμπεριφορά τους ήταν σωστή απέναντι στο παπί και με ποιο τρόπο μπορούν να τη διορθώσουν. Τα παιδιά αποφάσισαν να ζητήσουν συγγνώμη από το παπάκι και να κάνουν κάτι όμορφο για αυτό.

Ανίχνευση σκέυης: Η εμπυχωώτρια έθεσε το εξής ερώτημα: *Πώς πιστεύετε ότι ένιωθε τώρα το παπάκι που απέκτησε πρώτη φορά φίλους;*

Αφήγηση: Η εμπυχωώτρια αφηγήθηκε το τέλος της ιστορίας λέγοντας τα εξής: *Έτσι όλα τα ζωάκια γίνανε φίλοι. Και πέρναγαν όμορφα και ευτυχισμένα τη ζωή τους στη φάρμα. Το παπάκι δεν ζανασκέφτηκε ποτέ να φύγει μακριά. Η φάρμα ήταν το ωραιότερο μέρος που θα μπορούσε να βρίσκεται.*

Αναστοχασμός: Τα παιδιά σε κύκλο μοιράστηκαν τις απόψεις τους για το δρώμενο και ανέφεραν προσωπικές εμπειρίες όπου έχουν νιώσει παρόμοια συναισθήματα με το παπάκι ή εμπειρίες όπου είχαν κοροϊδέψει κάποιο άλλο άτομο, όπως έκαναν ζώα της φάρμας προς το παπάκι.

### **Παρέμβαση 8<sup>η</sup> ‘Τα μυρμηγκάκια και τα σκαθάρια’**

Αφήγηση: Η εμπυχωώτρια εισήγαγε τα παιδιά στην ιστορία με την εξής αφήγηση: *Μια φορά και έναν καιρό υπήρχαν εκατοντάδες μυρμηγκάκια που όλα μαζί ζούσαν στη Μυρμηγκοχώρα. Εκεί όλα τα μυρμηγκάκια ζούσαν αγαπημένα και ευτυχισμένα. Τα μυρμηγκάκια ήταν πολύ δουλενταράδες. Δούλευαν κάθε μέρα μαζεύοντας τρόφιμα για να τα έχουν το χειμώνα και να τα τρώνε όλα μαζί.*

Δραστηριότητα προθέρμανσης-παιχνίδι συνεργασίας: Όλα τα παιδιά γίνονται μυρμηγκάκια που μαζεύουν τρόφιμα και δημιουργούν μια αλυσίδα όπου μεταφέρουν τρόφιμα από χέρι σε χέρι.

Αφήγηση: Η εμπυχωώτρια συνέχισε την αφήγηση της ιστορίας ως εξής: *Όταν τελείωναν το μάζεμα του φαγητού κάθε βράδυ μαζεύονταν παρέα και έκαναν όμορφα πράγματα.*

Συζήτηση: Η εμπυχωώτρια έθεσε την εξής ερώτηση προς συζήτηση, στα παιδιά: *Τι άραγε ασχολίες να έκαναν όλοι μαζί; Τους άρεσε που ήταν μια μεγάλη παρέα και όλοι μαζί διασκέδαζαν;*

Αφήγηση: Η εμπυχωώτρια στη συνέχεια διηγήθηκε τα εξής στα παιδιά: *Και όλα κυλούσαν όμορφα στη ζωή των μυρμηγκιών. Μέχρι που μια μέρα στο βασίλειο τους εμφανίστηκε ένα πολύ κακό σκαθάρι. Λεγόταν Τυραννοσκαθάρης. Ο Τυραννοσκαθάρης ήθελε με το έτσι θέλω να γίνει ο βασιλιάς της Μυρμηγκοχώρας και να κάνουν τα μυρμηγκία ό,τι έλεγε εκείνος.*

Ρόλος στον τοίχο-σύνθεση ρόλου: Πριν να γνωρίσουμε τον Τυραννοσκαθάρη φανταστήκαμε πώς μοιάζει. Χρησιμοποιώντας το περίγραμμα ενός σκαθαριού, εσωτερικά

συνθέσαμε το χαρακτήρα του σκαθαριού (τα πράγματα που του άρεσαν, τα συναισθήματά του, τα όνειρά του) και εξωτερικά την εμφάνισή του.

Αφήγηση Η εμψυχώτρια συνέχισε την αφήγηση της ιστορίας ως εξής: *Ο Τυραννοσκαθάρης με το έτσι θέλω, ξεκίνησε να λέει στα μυρμήγκια τι να κάνουν. Είχε και βοηθούς μερικά άλλα σκαθάρια που τον βοηθούσαν στα μοχθηρά του σχέδια.*

Θέσπιση νόμων: Η ομάδα που ενσάρκωνε τον Τυραννοσκαθάρη και τα σκαθάρια-ακόλουθούς του, συγκεντρώθηκαν προκειμένου να θεσπίσουν νόμους που θα υπαγορεύουν στα μυρμήγκια τι τους επιτρέπεται να κάνουν και τι όχι.

Δάσκαλος σε ρόλο τυραννοσκαθάρη-συγκέντρωση: Η εμψυχώτρια σε ρόλο τυραννοσκαθάρη, μαζί με τα παιδιά που υποδύονταν τα σκαθάρια, συγκέντρωσαν τα παιδιά (μυρμήγκια) για να τους ανακοινώσουν τους νέους νόμους που θέσπισαν.

Συζήτηση: Η εμψυχώτρια έθεσε το εξής ερώτημα στα παιδιά: *Πώς λέτε να ένιωσαν τα μυρμηγκάκια μόλις άκουσαν τους καινούργιους νόμους/κανόνες των σκαθαριών;*

Δραματοποίηση: Οι δυο ομάδες μυρμηγκιών και σκαθαριών δραματοποίησαν αυτοσχεδιαστικά μια σκηνή που απεικονίζει τη σκλαβιά και καταπίεση των μυρμηγκιών από τα σκαθάρια. Τα παιδιά επέλεξαν να δείξουν πως τα μυρμήγκια δούλευαν πολύ σκληρά ενώ τα σκαθάρια τους έκαναν συνεχώς υποδείξεις και τους έδιναν διαταγές.

Συμβούλιο-Δάσκαλος σε ρόλο μυρμηγκιού: Η εμψυχώτρια βγήκε για λίγο από το ρόλο του τυραννοσκαθάρη και υποδύθηκε ένα μυρμηγκάκι που μην αντέχοντας άλλο την αδικία, συγκάλεσε συμβούλιο μυρμηγκιών, προκειμένου να αναζητήσουν μια λύση στο πρόβλημά τους. Το συμβούλιο ξεκίνησε με την εμψυχώτρια σε ρόλο μυρμηγκιού να λέει τα εξής: *Αγαπητά μου μυρμηγκάκια. Σας συγκέντρωσα εδώ γιατί δεν πάει άλλο. Πρέπει να βρούμε μια λύση. Η ζωή μας έχει γίνει ανυπόφορη. Δουλεύουμε και δουλεύουμε και δουλεύουμε. Ούτε καν μπορούμε να φάμε αυτά που μαζεύουμε.*

Λύση: Τα μυρμήγκια αποφάσισαν να επαναστατήσουν για να κερδίσουν πίσω την ελευθερία τους. Κάλεσαν λοιπόν τον Τυραννοσκαθάρη και του εξήγησαν τους λόγους που δεν θα συνεχίσουν πια να υπακούουν αυτόν και τα υπόλοιπα σκαθάρια. Ο Τυραννοσκαθάρης μην έχοντας άλλη επιλογή αποχώρησε από την χώρα των μυρμηγκιών.

Αναστοχασμός: Τα παιδιά μοιράστηκαν με την ομάδα στιγμές που τους άρεσαν ή όχι από το δρώμενο.

## **9<sup>η</sup> Παρέμβαση «Μια ιστορία για την μετανάστευση»**

Αφήγηση: Η εμψυχώτρια εισήγαγε τα παιδιά στην ιστορία, λέγοντάς τους τα εξής: *Μια φορά και ένα καιρό υπήρχε μια όμορφη χώρα στην οποία ζούσαν μόνο χελιδόνια και συγκεκριμένα τα χελιδονάκια της ιστορίας μας. Η χώρα ήταν πανέμορφη και είχε ό,τι ακριβώς χρειάζονταν τα χελιδονάκια για να ζουν μια υπέροχη ζωή. Τα χελιδονάκια λάτρευαν τη χώρα τους και ζούσαν εκεί για πολλά, πολλά, πολλά χρόνια*

Ανίχνευση σκέψης: Η εμψυχώτρια έθεσε την εξής ερώτηση προς συζήτηση στα παιδιά: *Εσείς πώς φαντάζεστε τη χώρα τους; Τι να είχε άραγε;*

Δραστηριότητα προθέρμανσης: Τα παιδιά μεταμορφώθηκαν σε πουλιά και άρχισαν να πετούν στον χώρο προκειμένου να ζεσταθούν σωματικά και να εισαχθούν ομαλά στην ιστορία.

Αφήγηση: Η εμψυχώτρια αφηγήθηκε τα εξής: *Τα χελιδονάκια περνούσαν τέλεια όλα μαζί και αγαπούσαν πολύ την χώρα τους, όμως σύντομα άλλαξαν όλα. Μια μέρα τα χελιδονάκια είδαν να έρχεται ένας πολύ δυνατός ανεμοστρόβιλος.*

Δραματοποίηση: Τα παιδιά δραματοποίησαν τη σκηνή όπου τα χελιδονάκια ήρθαν αντιμέτωπα με το έντονο καιρικό φαινόμενο. Συγκεκριμένα, αναπαράστησαν τη σκηνή ως εξής: Τα χελιδονάκια πετούν και ξαφνικά ακούγεται ένας έντονος θόρυβος. Τα χελιδονάκια ψάχνουν καταφύγιο και κρύβονται για λίγο. Μόλις ο ανεμοστρόβιλος σταμάτησε, τα χελιδονάκια βγήκαν από τις κρυψώνες τους και αντίκρισαν την καταστροφή.

Ανίχνευση σκέψης: Η εμψυχώτρια ενημέρωσε τα παιδιά πως ο ανεμοστρόβιλος κατέστρεψε τα πάντα στη χώρα τους. Τα σπίτια των χελιδονιών, την τροφή τους. Στη συνέχεια η εμψυχώτρια ρώτησε τα παιδιά: *Τι άλλο μπορεί να κατέστρεψε ο ανεμοστρόβιλος; Πώς λέτε να ένιωσαν που όλα γύρω τους είχαν καταστραφεί; Τι να είπαν το ένα στο άλλο;*

Δάσκαλος σε ρόλο: Η εμψυχώτρια ανακοίνωσε στα χελιδόνια πως δεν μπορούν πια να μείνουν στη χώρα τους. Η καταστροφή ήταν μεγάλη και δεν θα μπορούν να επιβιώσουν. Πρέπει να αναζητήσουν μια καινούργια πατρίδα. Στη συνέχεια η εμψυχώτρια έθεσε τα εξής ερωτήματα: *Πώς νιώθουμε που πρόκειται να φύγουμε; Τι θα μας λείπει; Τι θέλουμε να έχει η καινούργια μας χώρα;*

Δραματοποίηση-Προετοιμασία για αναχώρηση: Τα παιδιά σε ρόλο χελιδονιών έφτιαξαν την βαλίτσα τους και ετοιμάστηκαν για την αναχώρηση.

Ανίχνευση σκέψης: Η εμψυχώτρια έθεσε το εξής ερώτημα προς την ομάδα: *Ποιο λέτε να ήταν το τελευταίο πράγμα που έκαναν πριν αναχωρήσουν, προκειμένου να αποχαιρετήσουν την παλιά τους χώρα;*

Δραματοποίηση: Τα παιδιά σε ρόλο χελιδονιών πήραν τις βαλίτσες τους και πέταξαν μακριά. Στο ταξίδι τους αντιμετώπισαν πολλές δοκιμασίες.

Αφήγηση-Ανίχνευση σκέψης: Η εμπυλωτρία διηγήθηκε τη συνέχεια της ιστορίας ως εξής: *Μέχρι που ξαφνικά εκεί που πετούσαν είδαν ένα μέρος που φαινόταν ιδανικό για να ξεκινήσουν την καινούργια τους ζωή. Πώς λέτε να ένιωσαν όταν είδαν την νέα τους χώρα;*

Δραματοποίηση: Τα παιδιά σε ρόλο πουλιών ξεκίνησαν να μαζεύουν υλικά και να χτίζουν τις φωλιές τους.

Ανίχνευση σκέψης: Η ερευνήτρια έθεσε τα εξής ερωτήματα τα οποία απάντησαν τα παιδιά σε ρόλο χελιδονιών: *Πώς λέτε να ένιωθαν τώρα τα χελιδονάκια; Πιστεύετε ότι σιγά-σιγά τα χελιδονάκια συνήθισαν στην καινούργια τους χώρα; Να τους έλειπε καθόλου η παλιά τους χώρα;*

Η εμπυλωτρία αφηγήθηκε το τέλος της ιστορίας.

Αναστοχασμός: Τα παιδιά μοιράστηκαν τις απόψεις τους για το δρώμενο.

### **10<sup>η</sup> παρέμβαση «Κίνδυνος στο δάσος»**

Σωματική προθέρμανση: Τα παιδιά περπάτησαν σαν διάφορα ζώα που ζουν στο δάσος και έκαναν ήχους ζώων όπως αρκούδας, χελώνας, κουνελιού, λύκου.

Χωρισμός ομάδων: Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δυο ομάδες. Η μια ομάδα αποτέλεσε την ομάδα των ανθρώπων και η δεύτερη των ζώων.

Ανίχνευση σκέψης: Η εμπυλωτρία ζήτησε από τα παιδιά να σκεφτούν πώς άραγε να είναι η ζωή των ζώων στο δάσος. Συγκεκριμένα έκανε στα παιδιά τις εξής ερωτήσεις: *Τι δραστηριότητες να κάνουν άραγε τα ζώα στην καθημερινότητά τους; Τι πράγματα πιστεύετε ότι τα κάνουν χαρούμενα και τι λυπημένα;*

Αυτοσχεδιασμός: Τα παιδιά σε ομάδες πρότειναν και δραματοποίησαν αυτοσχεδιαστικά μια χαρούμενη σκηνή από την ζωή των ζώων στο δάσος.

Αφήγηση-δραματοποίηση: Η εμπυλωτρία αφηγήθηκε τα εξής: *Και ενώ όλα τα ζώακια ζουν στο δάσος όμορφα και φυσιολογικά, κάποιες φορές στο δάσος μπαίνουν άνθρωποι που κάνουν τα ζώα να φοβούνται. Και όταν ακούν τους ανθρώπους, τα ζώακια τρέχουν σε κρυψώνες να κρυφτούν (τα παιδιά που ανήκαν στην ομάδα των ανθρώπων παρίσταναν πως μπήκαν στο δάσος και έκοβαν δέντρα, πέταγαν σκουπίδια και κυνήγαγαν παιδιά από την ομάδα των ζώων. Ένας από τους κυνηγός έκλεψε ένα ζώακι και στη συνέχεια η ομάδα έφυγε)*

Δραματοποίηση: Τα ζώακια βγήκαν από τις κρυψώνες τους και αντίκρισαν τις καταστροφές που είχαν προξενήσει οι άνθρωποι. Τα ζώα περπάτησαν στο χώρο στενοχωρημένα.



Ανίχνευση σκέυσης: Τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις τους στις παρακάτω ερωτήσεις της εμψυχώτριας: *Τι μπορεί να συμβεί στο ζωάκι που έχουν πάρει οι άνθρωποι; Τι άλλες καταστροφές μπορεί να κάνουν οι άνθρωποι στο δάσος; Ενώ τα ζωάκια ζούνε στο δάσος ευτυχισμένα και δεν πειράζουν κανένα, γιατί οι άνθρωποι έρχονται και χαλάνε το σπίτι τους; Γιατί οι άνθρωποι να θέλουν να χαλάνε τη φύση;*

Συμβούλιο: Τα ζωάκια μαζεύτηκαν και πραγματοποίησαν ένα συμβούλιο προκειμένου να αποφασίσουν τι θα κάνουν με την καταστροφή του δάσους και την απώλεια του φίλου τους.

Δημιουργία συνθήματος: Στο συμβούλιο τα ζωάκια αποφάσισαν να επαναστατήσουν για να διώξουν τους ανθρώπους από το δάσος. Τα παιδιά σε ρόλο ζώων, καταστρώσανε σχέδιο και έβγαλαν συνθήματα κατά των ανθρώπων που βλάπτουν τα δάση και τα ζώα.

Δραματοποίηση: Τα παιδιά σε ομάδες ζώων και ανθρώπων, δραματοποίησαν αυτοσχεδιαστικά τη συνάντηση ζώων και ανθρώπων στο δάσος και την επανάσταση των ζώων.

Ιδεοθύελλα: Η εμψυχώτρια μίλησε στα παιδιά για την καταστροφή των δασών από τους ανθρώπους. Προέτρεψε τα παιδιά να σκεφτούν τρόπους προκειμένου να σώσουν όλα τα δάση του κόσμου και όχι μόνο αυτά της ιστορίας. Μέσα από την συζήτηση, τα παιδιά αποφάσισαν να δημιουργήσουν ένα βίντεο όπου κάθε παιδί εξηγούσε τους λόγους που οι άνθρωποι πρέπει να σταματήσουν την υπερεκμετάλλευση και καταστροφή των δασών και των πληθυσμών τους.

## **11<sup>η</sup> παρέμβαση «Το δέντρο που αισθανόταν».**

Δραστηριότητα προθέρμανσης: Άσκηση καθρέφτης. Ένα παιδί παρίστανε τον καθρέφτη, αντιγράφοντας τις κινήσεις που πραγματοποιεί το παιδί που βρισκόταν απέναντί του. Στη συνέχεια τα παιδιά υιοθέτησαν διάφορες εκφράσεις συναισθημάτων, τις οποίες τα παιδιά-καθρέφτες κλήθηκαν να αναπαραστήσουν.

Αφήγηση: Η εμψυχώτρια ξεκίνησε τη διήγηση μιας ιστορίας ως εξής: *Μια φορά και έναν καιρό υπήρχε ένα δέντρο στη μέση μιας πλατείας. Το δέντρο αυτό ήταν μεγάλο. Τα*

φύλλα του ήταν πυκνά και μακριά και δημιουργούσαν μια τέλεια σκιά που όλοι οι άνθρωποι αγαπούσαν.

Ομαδικό γλυπτό: Σε μικρές ομάδες φτιάξαμε και εμείς ένα δέντρο με τα σώματά μας.

Αφήγηση: Η εμψυχώτρια συνέχισε την αφήγηση της ιστορίας ως εξής: *Καθώς περνούσαν μπροστά από το δέντρο, πολλοί άνθρωποι ξάπλωναν κάτω στη δροσερή σκιά του δέντρου για να ξεκουραστούν. Μα το δέντρο έκρυβε ένα μυστικό. Ήταν ένα δέντρο με καρδιά που μπορούσε να αισθανθεί διάφορα συναισθήματα και μπορούσε να αισθανθεί οτιδήποτε αισθανόταν κάποιος που στεκόταν κάτω από τα φύλλα του.*

Ανίχνευση σκέψης: Τα παιδιά κλήθηκαν να σκεφτούν: *Τι συναισθήματα μπορεί να αισθανόταν το δέντρο;*

Δραματοποίηση: Τα παιδιά μπήκαν σε ρόλο περαστικών που περπάταγαν μπροστά από το δέντρο. Περπατήσαμε βιαστικά για να πάμε γρήγορα στην δουλειά μας και σκεφτήκαμε διάφορες ιστορίες ανθρώπων που περπατούσαν μπροστά από το δέντρο.

Αφήγηση-Ανίχνευση σκέψης Η εμψυχώτρια συνέχισε να αφηγείται την υπόλοιπη ιστορία λέγοντας τα εξής: *Μέχρι που μια μέρα ένας άνθρωπος σταμάτησε μπροστά στο δέντρο και ξάπλωσε κάτω από το δέντρο. Φαινόταν στενοχωρημένος. Η εμψυχώτρια παρότρυνε τα παιδιά να σκεφτούν: *Γατί άραγε να είναι ο άνθρωπος στενοχωρημένος; Πώς να αισθάνθηκε και τι να του είπε άραγε το δέντρο;**

*Την επόμενη μέρα κάτω από το δέντρο ξάπλωσε ένα κοριτσάκι. Ούτε το κοριτσάκι όμως φαινόταν καλά. Ήταν θυμωμένη. Τα παιδιά έκλεισαν τα μάτια τους και με το άγγιγμα της εμψυχώτριας κάθε παιδί ανέφερε ένα λόγο γιατί μπορεί να είναι θυμωμένο το κοριτσάκι. Πώς άραγε να αντέδρασε το δέντρο;*

*Τέλος έφτασε το καλοκαίρι. Οι άνθρωποι περπατούσαν πιο αργά. Και κάτω από το δέντρο κάθησε ένα χελιδόνι. Το χελιδονάκι ήταν φοβισμένο. Γιατί; Τα παιδιά ανέφεραν τις ιδέες τους και τις πιθανές αντιδράσεις του δέντρου.*

Δραματοποίηση: Τα παιδιά δραματοποίησαν διάφορους χαρακτήρες ανθρώπων που ξάπλωναν κάτω από το δέντρο σε μικρές ομάδες,

Αφήγηση τέλους: Η εμψυχώτρια αφηγήθηκε το τέλος της ιστορίας: *Οι άνθρωποι και τα ζώα της γειτονιάς κατάλαβαν πως το δέντρο της πλατείας τους δεν ήταν ένα απλό δέντρο αλλά ένα δέντρο που αισθανόταν ό,τι αισθάνονταν και οι άλλοι και νοιαζόταν και βοήθαγε. Έτσι το δέντρο είχε πάντα κάποιον επισκέπτη και ποτέ δεν έμεινε μόνο.*

Αναστοχασμός: Τα παιδιά μαζί με την εμψυχώτρια αναλογίστηκαν την πορεία και τις εμπειρίες τους από το πρώτο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο έως το τελευταίο, μέσα από

συζήτηση και φωτογραφίες. Τα παιδιά μοιράστηκαν τις απόψεις τους, εμπειρίες και αγαπημένες στιγμές από το συνολικό πρόγραμμα.