



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

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Μάθηση» Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.



**ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ  
ΣΥΛΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ:**

---

**ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΕ ΜΙΑ ΟΜΑΔΑ ΠΡΟΝΗΠΙΩΝ ΣΤΟΝ ΠΡΟΤΥΠΟ  
ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΤΑΘΜΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ΓΑΛΗΝΗ**

**ΕΡΓΑΣΙΑ:**

Ζιούδρου Ευανθία, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ**

Αστέριος Τσιάρας, Αναπληρωτής Καθηγητής

**ΝΑΥΠΛΙΟ 2017**





**UNIVERSITY OF THE PELOPONNESE**  
**FACULTY OF FINE ARTS**  
**THE THEATRE STUDIES DEPARTMENT**

Postgraduate Course of Studies “Master in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning.” The Theatre Studies Department, Faculty of Fine Arts, University of the Peloponnese, Nafplio.



**EDUCATIONAL DRAMA AS TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF  
COLLECTIVE EMPATHY IN PRE-SCHOOL CHILDREN**

---

**A FIELD RESEARCH IN A GROUP OF PRESCHOOL CHILDREN AT  
‘GALINI’: A PRIVATE EXPERIMENTAL NURSERY IN THE TOWN OF  
THESSALONIKI**

**RESEARCH PAPER:**

Evanthia Zioudrou, Postgraduate Student

**SUPERVISOR:**

Asterios Tsiaras, Associate Professor

**NAFPLIO 2017**



*Dedicated to my beloved teachers, Alkistis Kondoyanni and Asterios Tsiaras that taught me the power of the Drama, to my fellow students at the "Masters in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning." 2014-2015 that together we shared moments of highly collective empathy, as well as to the children that helped me discover new ways of teaching empathy through Drama in Education, to the teaching staff that assisted me, and last but not least to Yannis, Olga, and Lefteris that supported me to pursue my goal.*

*Αφιερωμένο με πολύ αγάπη στους δάσκαλους μου, Αλκηστις Κοντογιάννη και Αστέριο Τσιάρα που μου έμαθαν τη δύναμη που έχει το Δράμα, στους συμμαθητές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών "η Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη διά βίου Μάθηση" 2014-2015 που μοιραστήκαμε στιγμές υψηλής συλλογικής Ενσυναίσθησης, σε όλα τα παιδιά που παίζοντας με βοήθησαν να ανακαλύψω νέους τρόπους να διδάσκω την ενσυναίσθηση μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα, στους εκπαιδευτικούς που με πλαισίωσαν και τέλος στο Γιάννη, την Όλγα και τον Λευτέρη που με στήριζαν αδιάκοπα στον αγώνα μου.*



*Η ενσυναίσθηση είναι η διείσδυση δια της φαντασίας  
στις καταστάσεις των άλλων  
και λειτουργεί ακριβώς όπως μία θεατρική πρόβα.  
John Dewey (1859/1952)*





## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Όπως ευρέως υποστηρίζεται βιβλιογραφικά το *Εκπαιδευτικό Δράμα* αποτελεί μία πολυαισθητηριακή εκπαιδευτική μέθοδο, που βελτιώνει την λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και υποστηρίζει την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς αυξάνοντας με τον τρόπο αυτό την *Ενσυναίσθηση* των συμμετεχόντων. Η παρούσα έρευνα μελετά τη θετική επίδραση που έφερε το *Εκπαιδευτικό Δράμα* στην ανάπτυξη της ατομικής και *Συλλογικής Ενσυναίσθησης* στην περίπτωση μιας ομάδας παιδιών προνηπιακής ηλικίας.

Κύριος σκοπός της εργασίας είναι η μελέτη της μορφωτικής, εκπαιδευτικής αλλά και θεραπευτικής αξίας του *Εκπαιδευτικού Δράματος* μέσα από την εφαρμογή του σαν εργαλείο ανάπτυξης και απόκτησης ατομικών και συλλογικών δεξιοτήτων *Ενσυναίσθησης*. Επιπλέον εξετάζεται η συμβολή της διαδικασίας ως προς την κατάλληλη προετοιμασία των μελών της προαναφερόμενης ομάδας, προκειμένου να υποδεχθούν και να εντάξουν στους κόλπους τους τον μικρό Υάκινθο, ένα νήπιο που εμφανίζει διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή.

Η μέθοδος της παρούσης αποτελεί συνδυασμό έρευνας δράσης, μελέτης περίπτωσης και ποσοτικής διερεύνησης. Τα συμπεράσματά που συνάγονται ποιοτικά προέρχονται μέσα από την καταγραφή και τη μελέτη της συμμετοχικής παρατήρησης του ερευνητή. Η συλλογή και η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που προκύπτουν μέσα από κλίμακες, ερωτηματολόγια και το κοινωνιόγραμμα έρχονται να τεκμηριώσουν περαιτέρω τις ποιοτικές παρατηρήσεις.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το πρόγραμμα παρέμβασης που εκπονήθηκε μέσω του Εκπαιδευτικού δράματος, κάλυψε τους αρχικούς στόχους, και τα επιμέρους συμπεράσματα συνάδουν με τη βιβλιογραφία. Τα παιδιά της επιλεγμένης ομάδας είχαν την ευκαιρία να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και βοηθήθηκαν να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας, και ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων τους. Το κοινωνιόγραμμα που εκπονήθηκε εμφάνισε μία αρμονική εσωτερική συνοχή της ομάδας που επιβεβαιώνει τις ποιοτικές παρατηρήσεις που υποστηρίζουν ότι με επιτυχία επιτεύχθει σταδιακά η βελτίωση της συλλογικής *Ενσυναίσθησης* της ομάδας και η αρμονική ένταξη του μικρού Υάκινθου. Οι δάσκαλοι των παιδιών καθώς και άλλα άτομα κατάλληλα εκπαιδευμένα, δηλώνουν ότι αυτή τους η επαφή με το *Εκπαιδευτικό δράμα* τους βοήθησε να εξελίξουν

περαιτέρω την *Εκπαιδευτική τους Ενσυναίσθηση* και συμφωνούν ότι αποτελεί ένα ευέλικτο εκπαιδευτικό εργαλείο που ευνοεί τη γρήγορη και αποτελεσματική ένταξη παιδιών, που εμφανίζουν δυσκολίες, εξασφαλίζοντας επάξιους ρόλους για όλα τα μέλη της ομάδας και αποφεύγοντας τον κίνδυνο της βίας και του σχολικού εκφοβισμού.

Εν κατακλείδι, τα συμπεράσματα της έρευνας συγκλίνουν στην άποψη ότι η ανάπτυξη της ατομικής και συλλογικής *Ενσυναίσθησης* είναι κοπιώδης επειδή βασίζεται στην πολύπλευρη ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και ως εκ τούτου είναι απαραίτητο να αρχίζει έγκαιρα από την προσχολική ηλικία. Το *Εκπαιδευτικό δράμα* αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο προσέγγισης και εκπαίδευσης της *Ενσυναίσθησης* των προνηπίων, αυτής της τόσο ευαίσθητης ηλικιακής ομάδας.

**Λέξεις Κλειδιά:** *Ενσυναίσθηση, Ατομική Ενσυναίσθηση, Συλλογική Ενσυναίσθηση, Εκπαιδευτικό Δράμα, Αισθητική Αγωγή, Αναπτυξιακές Διαταραχές, Αυτισμός.*

## ABSTRACT

According to numerous bibliographic entries, *Educational Drama* is a multisensory educational method which enhances verbal and non-verbal communication and supports the decoding of human behaviour in a way which strengthens the participants' *Empathy*. This study investigates the positive effect of *Educational Drama* on the development of individual and collective *Empathy* in a group of pre-school children.

This essay addresses the instructive, educational and therapeutic value of *Educational Drama* through its application as a tool for developing and acquiring individual and collective skills of *Empathy*. What is also examined is the contribution of this process to the proper preparation of the group for including in their team Iakinthos, a young child diagnosed with autism.

The methodology of this study combines field research, case studies and quantitative probes. The qualitative deductions derive from the recording and studying of the researcher's participant observation. The qualitative observations are further substantiated by the collection and analysis of the quantitative data which occurs from scales, questionnaires and the sociogram.

In accordance with the outcome, the intervention, which was completed through the *Educational Drama*, covered the initial goals and the individual results agree with the bibliography. The selected group had the opportunity to improve its communication skills and was significantly assisted in enhancing its skills of cooperation and peaceful resolution of any conflicts. The sociogram created, revealed a harmonic cohesion within the team. This situation confirms the qualitative observations which claim that the improvement of the collective *Empathy* of the team and the harmonic inclusion of young Iakinthos and of other children portraying certain difficulties were gradually accomplished. The teachers, along with other appropriately qualified individuals, state that this contact with *Educational Drama* helped them further develop their *Educational Empathy*. They agree that *Educational Drama* is a flexible tool for the development of *Empathy*, which favours the swift and effective inclusion of children with certain difficulties. Apart from this, the development of the children's *Empathy* also ensures well-deserved roles for all team members and helps avoid the danger of violence and school bullying.

The conclusions, therefore, highlight how the development of individual and collective *Empathy* is tiresome and how for this exact reason it is of vital importance to ensure its development at the preschool stage. *Educational Drama* is an important tool for approaching and teaching *Empathy* to preschoolers, such a sensitive age group.

Key words: *Individual Empathy, Collective Empathy, Educational Drama, Aesthetics, Developmental Disorders, Autism.*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	i
ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΤΙΤΛΩΝ ΣΤΗΝ ΑΓΓΛΙΚΗ.....	iii
ΑΦΙΕΡΩΣΕΙΣ.....	v
ΑΠΟΦΘΕΓΜΑ.....	vii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	ix
ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΗΝ ΑΓΓΛΙΚΗ.....	xi
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	xiii
ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	xiv
ΠΙΝΑΚΕΣ.....	xv
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ.....	xv
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	xvi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	
Η ΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ .....	5
1.1. Εννοιολογική προσέγγιση του εκπαιδευτικού δράματος.....	5
1.2. Η διαχρονική σπουδαιότητα της δραματικής τέχνης .....	7
1.3. Η καθιέρωση της δραματικής τέχνης στο σχολείο και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δράματος στην Ελλάδα.....	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ-ΑΤΟΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΒΑΣΙΚΗ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ .....	15
2.1. Ενσυναίσθηση, ένας πολυδιάστατος όρος .....	15
2.1.1. Η αιτιολογία της ενσυναίσθησης .....	16
2.1.2. Τα είδη της ενσυναίσθησης.....	18
2.1.3. Τα οφέλη της ενσυναίσθησης .....	22
2.2. Ομάδα και συλλογική ενσυναίσθηση .....	23
2.2.1. Συλλογικές ενέργειες και ενσυναίσθηση.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	
ΔΙΑΧΥΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	
Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ .....	39
4.1. Μεθοδολογία της έρευνας .....	39
4.1.2. Επιπλέον ατομικές κλίμακες .....	45
4.2. Περιγραφή του Προγράμματος Παρέμβασης .....	47
4.3. Στόχοι και πορεία παρέμβασης-ποιοτικές παρατηρήσεις ανά συνάντηση	53
4.4. Ποιοτικές Παρατηρήσεις ανά Άτομο.....	65
4.5 Ποιοτικές Παρατηρήσεις σχετικά με την Υποδοχή του Εκπαιδευτικού Δράματος στη Θεραπευτική και Εκπαιδευτική Κοινότητα.....	69
ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ.....	71

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΒΑΣΕΙ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ.....	73
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	93
ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΥΝ ΤΗ ΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ .....	95
ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	98
ΕΠΙΛΟΓΟΣ .....	101
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	
Ελληνόγλωσση .....	105
Ξενόγλωσση .....	108
Ιστότοποι.....	115
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	116

### **ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ**

ΓΡΑΦΗΜΑ Ι . ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ .....	63
ΓΡΑΦΗΜΑ ΙΙ. ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΑ.....	64
ΓΡΑΦΗΜΑ ΙΙΙ. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΚΕΨΗΣ.....	64
ΓΡΑΦΗΜΑ ΙV. ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ.....	65
ΓΡΑΦΗΜΑ V. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΕΚΑΤΟΣΤΙΑΙΕΣ ΤΙΜΕΣ ΑΝΑ ΚΑΡΤΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	77
ΓΡΑΦΗΜΑ VI. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΑΝΑ ΑΤΟΜΟ.....	78
ΓΡΑΦΗΜΑ VII. ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ.....	79
ΓΡΑΦΗΜΑ VIII. ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.....	82
ΓΡΑΦΗΜΑ ΙX. ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ.....	83
ΓΡΑΦΗΜΑ X. ΠΡΟΤΙΜΩΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΑΤΟΜΑ.....	84
ΓΡΑΦΗΜΑ XI. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ.....	85
ΓΡΑΦΗΜΑ XII. ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΦΗΜΑ ΟΜΑΔΑΣ.....	85
ΓΡΑΦΗΜΑ XIII. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ/ΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΚΑΤΑ ΠΟΣΟ ΒΟΗΘΗΣΕ Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ.....	87

ΓΡΑΦΗΜΑ XIV. ΑΠΟΨΕΙΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ.....	88
ΓΡΑΦΗΜΑ XV. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΕΜΨΥΧΩΤΗ.....	88
ΓΡΑΦΗΜΑ XVI. ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.....	89
ΓΡΑΦΗΜΑ XVII. ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ/ΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ.....	90
ΓΡΑΦΗΜΑ XVIII. ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΟΦΕΛΟΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ.....	91
ΓΡΑΦΗΜΑ XIX. ΑΠΟΨΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ.....	92

#### ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας I. Σχολική-κοινωνική επάρκεια πριν την παρέμβαση.....	74
Πίνακας II. Σχολική-κοινωνική επάρκεια μετά την παρέμβαση.....	74
Πίνακας III. Ψυχομετρικό Κριτήριο Σχολικής Κοινωνικής Επάρκειας Εκατοστιαίες τιμές για Ηλικίες 4-8 έτη.....	76
Πίνακας IV. Περιγραφικά στοιχεία για την πραγματολογική επικοινωνία των μαθητών.....	79
Πίνακας V. Κανόνας Κατηγοριοποίησης.....	80
Πίνακας VI. Κατηγοριοποίηση Απόδοσης Μαθητών.....	81

#### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ I. Σύνολο των μαθητών ανά κάρτα.....	80
------------------------------------------------	----

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Βλ.: Βλέπε

Πρβλ.: Παράβλεπε

σ.: Σελίδα

σσ.:Σελίδες

ό.π.: όπως προηγουμένως



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διανόηση γύρω από τη μορφωτική και θεραπευτική αξία του θεάτρου αρχίζει να διαπιστώνεται ήδη πριν από χιλιάδες χρόνια, μέσα από τις φιλοσοφικές θεωρήσεις που επεξεργάζονται το αντίκτυπο που έχουν στο θεατή οι ιδέες και τα σχήματα που προτείνει το αρχαίο ελληνικό, ή, ρωμαϊκό<sup>1</sup> θέατρο, καθώς και αυτό άλλων ακόμη αρχαιότερων λαών και πολιτισμών<sup>2</sup>. Κατά τη σύγχρονη εποχή ύστερα από πολυπληθείς θεατρικούς πειραματισμούς και σαν αποτέλεσμα σημαντικών παιδαγωγικών, φιλοσοφικών και καλλιτεχνικών θεωρήσεων, αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο η ανάγκη το θεατρικό παιχνίδι, το *Εκπαιδευτικό Δράμα*, και άλλες μορφές της δραματικής τέχνης να ενταχθούν συστηματικά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα καθώς οι ευεργετικές ιδιότητες που προσδίδονται στο δράμα φαίνεται πως υποστηρίζουν άμεσα τη φυσιολογική ανάπτυξη των παιδιών<sup>3</sup>.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν παρουσιάζεται συνοπτικά η μορφωτική αξία του *Εκπαιδευτικού Δράματος*, αυτής της ευρηματικής εκπαιδευτικής εφαρμογής που σχετίζεται με το θέατρο, ξεκίνησε από την αρχαιότητα, αντικατοπτρίζει τις σύγχρονες παιδαγωγικούς μεθόδους και διαμορφώνεται σταδιακά στο πέρασμα της ιστορίας<sup>4</sup>.

Επίσης γίνεται παρουσίαση της έννοιας της *Ενσυναίσθησης* όσον αφορά τις εγγενείς και αναπτυσσόμενες δεξιότητες του ατόμου καθώς και εξερεύνηση

---

<sup>1</sup> Phil Jones, *Δραματοθεραπεία: Το θέατρο ως τρόπος ζωής και θεραπείας*, Αθήνα, Ελληνικά

<sup>2</sup> Μία θεατρική μορφή που χρησιμοποιείται στο *Εκπαιδευτικό Δράμα* είναι ο αυτοσχεδιασμός ο οποίος ξεκίνησε ήδη από την αρχαία τραγωδία και κωμωδία. Μετέπειτα το 300 πχ οι ηθοποιοί στην Ελλάδα και τη Ρώμη γίνονται μίμοι (που μιλούν), είναι άριστοι ακροβάτες και δημιουργούν μια παράσταση με απλά υλικά πλεγμένη γύρω από δημοφιλή θέματα. Πολύ αργότερα αφού χαλαρώνει ο ασφυκτικός έλεγχος και η λογοκρισία που ασκούσε τον Μεσαίωνα η χριστιανική εκκλησία κατά την Αναγέννηση έρχεται η χρυσή εποχή του θεάτρου και του αυτοσχεδιασμού με τη μορφή που προτείνει η *Commedia dell' arte*, οι θίασοι της οποίας ήταν άριστα εκπαιδευμένοι και έκαναν περιοδίες σε χώρες όπως η Γερμανία, η Αγγλία και η Γαλλία. Βλ. Αστέριος Τσιάρας, *Η αυτοσχεδία θεατρική εκπαίδευση στη σχολική τάξη*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2016, σσ.14-15.

<sup>3</sup> Βλ. Lee R. Chasen, *Surpassing standards in the elementary classroom: emotional intelligence and academic achievement through educational drama*, New York, Peter Lang AG, 2009, σ.19. - John O'Toole, *The process of drama: negotiating art and meaning*, Oxon & New York, Routledge, 1992, σσ. 4-5.-Brian Woolland, *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999, σσ. 384-386. και Αστέριος Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2014, σσ.21-31.

<sup>4</sup> Αστέριος Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, ό.π., 2014, σσ.21-31. και Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα, Αυτοέκδοση, 2010, σ.19.

της συλλογικής *Ενσυναίσθησης*<sup>5</sup>, η οποία φαίνεται πως επιτυγχάνεται μέσα από την εξασφάλιση κατάλληλης αλληλεπίδρασης<sup>6</sup>, συνοχής και επάξιων ρόλων<sup>7</sup> στην ομάδα και μέσα από την περαιτέρω καλλιέργεια των ατομικών ικανοτήτων.

Η απόκτηση μιας στιβαρής και εύρωστης συλλογικής *Ενσυναίσθησης* φαίνεται πως στηρίζεται πάνω σε μια ευαίσθητη πολυπαραγοντική ισορροπία, η οποία αποτελεί συνισταμένη όχι μόνο της ατομικής *Ενσυναίσθησης* που φέρει ο καθένας στην ομάδα αλλά κυριότερα της επιρροής που ασκεί το πλαίσιο επί της ομάδας.

Στο σημείο αυτό γίνεται αναφορά στη σημασία της ανάπτυξης κατάλληλων συνθηκών εκπαίδευσης, μέσα από κατάλληλα εργαλεία και κατάλληλους εκπαιδευτικούς συντονιστές και εμπυχωτές της ομάδας.

Ακολούθως γίνεται αναφορά στις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές<sup>8</sup> οι οποίες όχι μόνο μπορούν να εμποδίσουν την ομαλή ανάπτυξη της επικοινωνίας και της μαθησιακής πορείας των παιδιών που τις εμφανίζουν, αλλά οπωσδήποτε

---

<sup>5</sup> Οι εννοιολογικοί ορισμοί της ενσυναίσθησης είναι πολυάριθμοι και παρατηρείται περιορισμένη συμφωνία μεταξύ των μελετητών-ερευνητών γεγονός που αναδεικνύει τον πολυσύνθετο χαρακτήρα της. Φωτεινή Π. Κιρκιγιάννη, «Η ενσυναίσθηση στην ψυχοθεραπεία και τη συμβουλευτική», *Τα Εκπαιδευτικά*, 89-90, 2009, σ.14. - Μαρία Μαλικιώση-Λοίζου, «Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση», *Ψυχολογία*, 10(2-3), 2003, σσ.259-309. Διαθέσιμο και στο [http://dide.fth.sch.gr/ssn/wp-content/uploads/2013/01/malikiosi-loizoy\\_PSIHOLOGIA\\_TOMOS.10\\_TEYHOS.2-3.pdf](http://dide.fth.sch.gr/ssn/wp-content/uploads/2013/01/malikiosi-loizoy_PSIHOLOGIA_TOMOS.10_TEYHOS.2-3.pdf) και Leslie S. Greenberg, Jeanne C. Watson, & Germain Lietaer. *Handbook of experiential psychotherapy*, New York and London, The Guilford Press, 1998, σσ.61-81.

<sup>6</sup> Η *Ενσυναίσθηση* από την πλευρά της νευροβιολογίας μελετάται ατομικά αλλά και μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, όπου εξετάζεται η αποδοχή της ατομικής *Ενσυναίσθησης* εκ μέρους του συνόλου καθώς και η επιρροή του κάθε πλαισίου επί της ατομικής *Ενσυναίσθησης* του μέλους της ομάδας. Ανθρωπολογικά μελετώνται οι δυναμικές που επιτρέπουν ή αποτρέπουν την *Ενσυναίσθηση* του ατόμου, η οποία θεωρείται σαν ένας συνεχιζόμενος διάλογος και ένα διυποκειμενικό επίτευγμα, που εξαρτάται περισσότερο από το κατά πόσο οι άλλοι είναι διατεθειμένοι ή ικανοί να μας επιτρέψουν να κατανοήσουμε τους εαυτούς τους. Σχετικά βλέπε συζήτηση στο: Simone Roerig, Floryt van Wesel F, Sandra J.T.M. Evers & Lydia Krabbendam, «Researching children's individual empathic abilities in the context of their daily lives: the importance of mixed methods», *Frontiers in Neuroscience*, 9(261), 2015, σσ.1-6.

<sup>7</sup> Βλ. Wolf Wolfensberger, *Normalization: the principle of normalization in human service*, Toronto, Ontario, National Institute on Mental Retardation, 1972, σσ.30-44.

<sup>8</sup> Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές περιλαμβάνουν ένα σύνολο καταστάσεων στις οποίες παρατηρούνται καθυστερήσεις και αποκλίσεις της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων, της γλώσσας και της επικοινωνίας και του ρεπερτορίου συμπεριφοράς. Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές εκδηλώνονται κατά κανόνα στα μικρά παιδιά πριν από την ηλικία των 3 ετών. Ένα από τα κυριότερα ειδοποιά σημεία είναι η απουσία, καθυστέρηση ή και η παλινδρόμηση στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με την κλίμακα DSM-IV-TR, που εισήγαγε η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία πέντε είναι στο σύνολο τους οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: «η Αυτιστική Διαταραχή, το Σύνδρομο, η Παιδική αποδιοργανωτική Διαταραχή, η Διαταραχή Asperger και η Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς». Βλ. American Psychiatric Association, *Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV-TR*, (μετάφραση επιμέλεια Κώστας Γκοτζαμάνης), Αθήνα, ιατρικές εκδόσεις Λίτσας, 2004, σσ.59-64. και Benjamin J. Sadock, & Virginia A. Sadock, *Kaplan & Sadock's επίτομη ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*, Αθήνα, Λίτσας, 2010, σ.89.

επιηρεάζουν αρνητικά την κοινωνικοποίηση αυτών των μαθητών μέσα στο σύνολο της τάξης τους.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το Πρόγραμμα Ερευνητικής Παρέμβασης μέσω του *Εκπαιδευτικού Δράματος* και περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία σύμφωνα με την οποία αναπτύχθηκε η παρούσα έρευνα. Έπειτα, παρατίθενται τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν και τα οποία υποστηρίζουν ποιοτικά και ποσοτικά τις αρχικές υποθέσεις που τέθηκαν, σχετικά με το *Εκπαιδευτικό Δράμα*, ως πλέον κατάλληλου εργαλείου ανάπτυξης της ατομικής και συλλογικής *Ενσυναίσθησης*.

Η επιλογή της συγκεκριμένης ομάδας προνηπίων για την εφαρμογή του *Εκπαιδευτικού Δράματος* ως καλύτερης μεθόδου εκπαίδευσης της *Ενσυναίσθησης* των παιδιών έγινε με βάση τη συνεχιζόμενη αναστάτωση που παρατηρείτο στην τάξη αυτή και η οποία οφείλονταν σε σημαντικές δυσκολίες που εμπόδιζαν την ουσιαστική συνοχή της ομάδας. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της ομάδας των παιδιών οι δυσκολίες αυτές προϋπήρχαν αλλά εντάθηκαν περαιτέρω λόγω της δύσκολης προσαρμογής και ένταξης ενός παιδιού που εμφάνιζε αυτιστικά στοιχεία μέτριας ως σοβαρής βαρύτητας.

Με αφορμή τις δυσκολίες ένταξης του προαναφερόμενου μαθητή ερευνάται επίσης, η ανάγκη τα παιδιά μιας τάξης να ασκούνται σε δεξιότητες *Ενσυναίσθησης* και ομαδικά, επειδή οι ατομικές δεξιότητες *Ενσυναίσθησης* είναι πιθανόν να επηρεάζονται σημαντικά από τα περιστασιακά σημεία που προκύπτουν στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης με την ομάδα και των κοινωνικών ζυμώσεων της τάξης.

Τέλος, αναφέρονται τα συμπεράσματα της έρευνας, τα οποία επιβεβαιώνουν την καταλληλότητα του *Εκπαιδευτικού Δράματος* σαν ευέλικτου εργαλείου εκπαίδευσης της ατομικής αλλά και της συλλογικής *Ενσυναίσθησης*.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

### Η ΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

#### 1.1. Εννοιολογική προσέγγιση του εκπαιδευτικού δράματος

Το *Εκπαιδευτικό Δράμα*<sup>9</sup> είναι ένας πολυσύνθετος μηχανισμός<sup>10</sup> ιδιαίτερης μορφωτικής αξίας που σχετίζεται άμεσα με το θέατρο και το δράμα. Σύμφωνα με τον John O'Toole (1992)<sup>11</sup> το *Εκπαιδευτικό Δράμα* αποτελεί μία ιδιαίτερη μορφή τέχνης που έχει παράλληλα καλλιτεχνικό, εκπαιδευτικό και διαδικαστικό χαρακτήρα και η οποία ενορχηστρώνεται από τον συντονιστή της με τρόπο τέτοιο ώστε να καλύπτει τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε πλαισίου όπου εφαρμόζεται.

Το *Εκπαιδευτικό Δράμα* προέκυψε σαν ιδέα στη Μ. Βρετανία, αλλά και σε άλλες χώρες, στις αρχές της δεκαετίας του 1950 και ως τα τέλη του 1970 καθιερώθηκε ως ένα ξεχωριστό, αυτόνομο και αναγνωρίσιμο είδος της Δραματικής Τέχνης<sup>12</sup>. Το *Εκπαιδευτικό Δράμα* καθώς και το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Theatre in Education - TIE)<sup>13</sup> αποτελούν δύο από τις σημαντικότερες μορφές δραματικής τέχνης που περιλαμβάνονται κάτω από την έννοια του όρου η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση<sup>14</sup>. Συχνά ονομασίες όπως Δημιουργικό Δράμα, ή, Αναπτυξιακό Δράμα<sup>15</sup> αποδίδονται εναλλακτικά από ορισμένους συγγραφείς στο *Εκπαιδευτικό Δράμα*<sup>16</sup>.

---

<sup>9</sup> *Educational Drama* είναι ο ακριβής όρος που χρησιμοποιεί ο Lee Chasen. Βλ. Lee R. Chasen, *Surpassing standards in the elementary classroom: emotional intelligence and academic achievement through educational drama*, New York, Peter Lang AG, 2009, σ.19.

<sup>10</sup> Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα, Αυτοέκδοση, 2010, σ.19.

<sup>11</sup> John O'Toole, *The process of drama: negotiating art and meaning*, Oxon & New York, Routledge, 1992, σσ. 4-5.

<sup>12</sup> John O'Toole, *The process of drama: negotiating art and meaning*, ό.π., 1992, σσ.4-5.

<sup>13</sup> Brian Woolland, *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, ό.π., 1999, σσ.384-386.

<sup>14</sup> Tony Jackson, *Learning through theatre. Essays and casebooks on theatre in education*, Manchester, Manchester University Press, 1980, σ.χι.

<sup>15</sup> Suzi Clipson-Boyles, *Teaching primary English through drama: a practical and creative approach, 2<sup>nd</sup> edition*, Abingdon, Oxon & New York, Routledge, 2012, σ.3. Εκτενής συζήτηση, αποσαφήνιση και ιστορική αναδρομή σχετική με τον νέο αυτόν γνωστικό τομέα και τους αλληλοεπικαλυπτόμενους όρους που χρησιμοποιούνται στην βιβλιογραφία δίνει στην εισαγωγή του βιβλίου του και ο Αστέριος Τσιάρας. Βλ. Αστέριος Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2014, σσ.21-31.

<sup>16</sup> Jonothan Neelands, *Making sense of drama: a guide to classroom practice*, London & Portsmouth, NH, Heinemann Educational Books, 2002, σ.74.

Παρ' όλη την πολυδιάστατη σύνθεση του *Εκπαιδευτικού Δράματος*, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τον συγκερασμό μιας πλειάδας δραματικών τεχνικών και θεατρικών ειδών και διαδικασιών, διακριτά χαρακτηριστικά του αποτελούν η μυθοπλασία, η ανάληψη ρόλων και ο αυτοσχεδιασμός<sup>17</sup>.

Η ιδιαίτερη μορφωτική αξία του *Εκπαιδευτικού Δράματος* έγκειται σύμφωνα με τους μελετητές του στο ότι παρέχει βιωματική μάθηση μέσα από το συμβολικό παιχνίδι<sup>18</sup> και ορισμένοι από τους βασικούς στόχους του είναι η ενίσχυση της κριτικής σκέψης, η αξιοποίηση του αυθορμητισμού, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, αλλά και η αλλαγή του τρόπου σκέψης σχετικά με τον εαυτό και τους άλλους<sup>19</sup>. Η εφαρμογή του *Εκπαιδευτικού Δράματος* βασίζεται σε δημιουργικές τεχνικές παρόμοιες με αυτές του θεάτρου, αν και σαν επισφράγιση της διαδικασίας δεν είναι πάντα απαραίτητο το ανέβασμα μιας παράστασης για το κοινό<sup>20</sup>. Σύμφωνα με τον Αστέριο Τσιάρα, (2014) το Εκπαιδευτικό Δράμα «...απελευθερωμένο από τις συμβάσεις του θεάτρου, λειτουργεί μέσα σε μία ασφαλή, εικονική, πολυδιάστατη, χρονική πραγματικότητα»<sup>21</sup>.

Με βάση τα παραπάνω γίνεται φανερό πως το *Εκπαιδευτικό Δράμα* εκμεταλλευόμενο άριστα τη δύναμη που διαθέτει το δράμα, σαν πολυαισθητηριακό μέσο προσέγγισης-αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων, αλλά και ελεύθερο από οτιδήποτε θα ανέστειλε την ελεύθερη έκφραση, δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών, αποτελεί μια ευέλικτη διαδικασία διερεύνησης νέων γνώσεων και μετάδοσης νοημάτων<sup>22</sup>.

---

<sup>17</sup>Βλ. John O'Toole. *The process of drama: negotiating art and meaning*, ό.π., 1992, σσ.8-10. και Brian Woolland, *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999, σσ. 384-386.

<sup>18</sup> Αστέριος Τσιάρας, *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2016, σ.30.

<sup>19</sup> Αστέριος Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, ό.π., 2014, σσ.29-30.

<sup>20</sup> Ο Slade υποστηρίζει ότι η σημασία της θεατρικής δράσης όσον αφορά τα παιδιά δεν έγκειται στην παράσταση. Η τέχνη στα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζεται διαφορετικά από ότι στους ενήλικες. Βλ. Peter Slade, *Child play: its importance for human development*, London & Bristol, Pa., J. Kingsley Publishers, 1995, σ.87. και Robert Landy, *Handbook of educational drama and theatre*, Wesport [Conn.] & London, Greenwood Press, 1982, σ.8.

<sup>21</sup> Αστέριος Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπούλιας, 2005, σ.32,

<sup>22</sup> Shifra Schonmann, *Theatre as a medium for children and young people: images and observations*, Dordrecht, Springer, 2006, σσ.14 & 92.

## 1.2. Η διαχρονική σπουδαιότητα της δραματικής τέχνης

Πρώτοι ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης<sup>23</sup> αναφέρουν τη μορφωτική και θεραπευτική αξία του θεάτρου. Πολύ αργότερα, δηλαδή στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, μεγάλοι θεατράνθρωποι όπως ο Stanislavski<sup>24</sup>, ο Artaud<sup>25</sup>, ο Nikolai Evreinov<sup>26</sup>, ο Berthold Brecht<sup>27</sup> αρχίζουν να εξερευνούν τις δυνατότητες του θεάτρου και να το χρησιμοποιούν σαν εργαλείο κοινωνικής αποφόρτισης, πολιτικής αναθεώρησης, αλλαγής και θεραπείας<sup>28</sup>. Παράλληλα, οι θεατρικοί πειραματισμοί και οι ιδέες σπουδαίων ανθρώπων της τέχνης όπως οι: Jerzy Grotowski<sup>29</sup>, Eugenio Barba,<sup>30</sup> και Augusto Boal<sup>31</sup>, αλλά και οι επιστημονικές και θεατρικές εφαρμογές σημαντικών προσωπικοτήτων της επιστήμης και των γραμμάτων όπως οι Jacob Moreno,<sup>32</sup> Peter Brook<sup>33</sup> κ.α. διευρύνουν το πεδίο εφαρμογής του δράματος στην εκπαίδευση και τη θεραπεία.

Ανατρέχοντας στην ιστορία, η φιλοσοφική διαδρομή μέχρι την αναγνώριση και τη θεωρητική θεμελίωση της μορφωτικής σημασίας που σήμερα αναγνωρίζουμε ότι κατέχει το *Εκπαιδευτικό Δράμα*, φαίνεται πως σημαντικά

---

<sup>23</sup> Gavin Bolton, «Changes in thinking about drama in education», *Theory into practice*, 24(3), 1985, σσ.151-157.

<sup>24</sup> John O'Toole, *The process of drama: negotiating art and meaning*, ό.π., 1992, σ.15.

<sup>25</sup> Michael Anderson, David Cameron, & John Carroll, *Drama education with digital technology*, London, Continuum International, 2009, σ.332.

<sup>26</sup> John Louis Styan, *Modern drama in theory and practice: expressionism and epic theatre*, vol.3 Cambridge, Cambridge University Press, 1983, σ.90.

<sup>27</sup> Jaqueline Jomaron, *Ιστορία σύγχρονης σκηνοθεσίας: 1914-1940*, τ.2<sup>ος</sup>, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 2009, σσ.62-67.

<sup>28</sup> Αστέριος Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπούλιας, 2005, σσ.56-59. - Denis Bablet, *Ιστορία σύγχρονης σκηνοθεσίας. 1<sup>ος</sup> τόμος: 1887-1914*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 2008, σσ.8-9. και Marc Silberman, *Μπέρτολτ Μπρέχτ. Κριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, Στάχυ, 2002, σ.32.

<sup>29</sup> Lisa Wolford, *Grotowski's objective drama research*, Jackson, University Press of Mississippi, 1996, σ.9.

<sup>30</sup> Eugenio Barba, *Το χάρτινο κανό: ένας οδηγός προς τη θεατρική ανθρωπολογία*, Αθήνα, Δωδώνη, 2008, σ.18.

<sup>31</sup> Ο Boal επινόησε το θέατρο του καταπιεσμένου μία από τις σημαντικότερες μορφές του κοινωνικού και αναπτυξιακού θεάτρου. Βλ. Άλκηστις Κοντογιάννη, *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα: δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Τόπος, 2008, σσ.51-61. - Gavin Bolton, *Changes in thinking about drama in education*, ό.π., 1985, σ.155. και John O'Toole, *The process of drama: negotiating art and meaning*, ό.π., 1992, σ.15.

<sup>32</sup> Richard Courtney, *Play, drama & thought: the intellectual background to dramatic education*, Toronto, Simon & Pierre Pub., 1989, σσ.76-80. και Αστέριος Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, ό.π., 2005, σσ.81-83.

<sup>33</sup> Roger Wooster, *Contemporary theatre in education*, Bristol, UK & Chicago, USA, Intellect, 2007, σ.8. και Αστέριος Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, ό.π., 2005, σσ.53-55.

ενισχύθηκε από τις παιδοκεντρικές αντιλήψεις των Rousseau<sup>34</sup>, Froebel<sup>35</sup>, Pestalozzi<sup>36</sup>, Dewey<sup>37</sup>, που προσεγγίζουν το δραματικό παιχνίδι σαν μέσο παιδοκεντρικής και βιωματικής μάθησης<sup>38</sup>.

Στον τομέα της εκπαίδευσης ήδη από το 1920 η Winifred Ward<sup>39</sup> χρησιμοποιεί τη δραματική εκπαίδευση για να αναπτύξει τη δημιουργικότητα των μαθητών της μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και τη συμμετοχική διαδικασία. Την ίδια περίπου εποχή στη Μ. Βρετανία η Harriet Finlay Jonson και ο Henry Caldwell Cook εφαρμόζουν το δράμα σαν μέσο μάθησης, υποστηρίζοντας ότι το παιχνίδι είναι ένας φυσικός τρόπος μάθησης<sup>40</sup>. Λίγο αργότερα ο Peter Slade<sup>41</sup>, υπογραμμίζει ότι το δράμα αποτελεί μέσο συναισθηματικής ανάπτυξης και καλλιέργειας επειδή προωθεί την προσεκτική παρατήρηση και οδηγεί το παιδί στο να αποζητά τη στήριξη και τη συνεργασία του περιβάλλοντος του<sup>42</sup>.

Στα ίδια αγνάρια με τα παραπάνω συμβαδίζουν και οι απόψεις που στοιχειοθετούν ο Brian Way<sup>43</sup>, η Dorothy Heathcote<sup>44</sup> και ο Gavin Bolton<sup>45</sup>, οι οποίοι δίνουν μικρότερη έμφαση στο τελικό, αισθητικό αποτέλεσμα και την παράσταση<sup>46</sup> τονίζοντας τη μεγάλη εκπαιδευτική αξία που έχει η ίδια η δραματική διαδικασία, δηλαδή, το παιχνίδι, το ταξίδι με τη φαντασία, η αλληλεπίδραση με τον εμπυχωτή, του οποίου ο ρόλος είναι πολύ σημαντικός, η γνωριμία με τις δραματικές τεχνικές, η μελέτη των σύμβολων και των

---

<sup>34</sup> Jean-Jacques Rousseau & Richard Lawrence Archer, *Jean Jacques Rousseau: his educational theories selected from Émile, Julie and other writings*, New York, Barron's Educational Series, 1964, σ.8.

<sup>35</sup> Cecily O'Neill, *Dorothy Heathcote on education and drama: essential writings*, New York, Routledge, 2015, σ.1.

<sup>36</sup> Richard Courtney, *Play, drama & thought: the intellectual background to dramatic education, 4th edition*, ό.π., 1989, σ.21.

<sup>37</sup> Gavin Bolton, *Changes in thinking about drama in education*, ό.π., 1985, σ.152.

<sup>38</sup> Αστέριος Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, ό.π., 2005, σσ.31.

<sup>39</sup> John O'Toole, Madonna Stinson, & Tiina Moore, *Drama and curriculum: a giant at the door*, [Dordrecht], Springer, 2009, σ.73.

<sup>40</sup> Richard Courtney, *play, drama & thought: the intellectual background to dramatic education, 4th edition*, ό.π., 1989, σ.22.

<sup>41</sup> John O'Toole, *The process of drama: negotiating art and meaning*, ό.π., σ.195.

<sup>42</sup> «να παρατηρεί, να συνεργάζεται και να υπολογίζει τους άλλους» αναφέρει ο Αστέριος Τσιάρας στο Αστέριος Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, ό.π., 2005, σσ.32-34.

<sup>43</sup> John Somers, *Drama and theatre in education: contemporary research*, North York, Ont., Captus University Publications, 1996, σ.108.

<sup>44</sup> Liz Johnson, & Cecily O'Neill, *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama*, Evanston, Ill., Northwestern University Press, 1991, σσ.42-43.

<sup>45</sup> John O'Toole, Madonna Stinson, & Tiina Moore, *Drama and curriculum: a giant at the door*, [Dordrecht], Springer, 2009, σ.121.

<sup>46</sup> Gavin Bolton, *Changes in thinking about drama in education*, ό.π., 1985, σσ.154-155.



χαρακτήρων, η απόδοση των ρόλων και η βελτίωση της θεατρικής έκφρασης<sup>47</sup>. Πράγματι, σαν δυναμικά εργαλεία μετάδοσης του νοήματος που παρέχει το θέατρο, στο *Εκπαιδευτικό Δράμα* γενικότερα αναγνωρίζεται πως είναι ο συμβολισμός<sup>48</sup>, η δραματική ένταση, η δραματική γλώσσα και η επιβράδυνση του ρυθμού της δραματικής διαδικασίας.

Προκειμένου να γίνει αντιληπτή η άσβεστη φλόγα που δίνει ενέργεια στο *Εκπαιδευτικό δράμα* αξίζει εδώ να αναφερθεί πως οι διαφορές που εντοπίζονται από τους ερευνητές του σε σχέση με το θέατρο ανευρίσκονται τόσο στη λειτουργία, αλλά ακόμη περισσότερο στον ιδιαίτερο σκοπό που αυτό επιτελεί. Χαρακτηριστικά, διατυπώνεται η άποψη, ότι το *Εκπαιδευτικό δράμα* μπορεί εύκολα να παραλληλισθεί με ένα σενάριο που επιτρέπει άπειρες ερμηνείες, παραλλαγές και εφαρμογές<sup>49</sup>.

Σύμφωνα όμως με τον θεωρητικό David Hornbrook<sup>50</sup> παρόλο που υποστηρίζεται, επίσης, αναντίρρητα η αξία της διαδρομής του *Εκπαιδευτικού Δράματος*, σημαντική θεωρείται πως παραμένει από εκπαιδευτικής σκοπιάς η τελική μορφή, δηλαδή το αισθητικό αποτέλεσμα και η παράσταση. Ακόμη με βάση τον ίδιο ερευνητή, ακόμη περισσότερο η σημασία του ρόλου του δασκάλου εμψυχωτή<sup>51</sup>, αναδεικνύεται και το δράμα προσεγγίζεται ολόενα και περισσότερο θεωρητικά, ως ένα εξαιρετικό εργαλείο μάθησης για τα παιδιά<sup>52</sup> που αποσκοπεί στη γνώση αλλά και στην καλλιέργεια της εσωτερικής ενόρασης, στην κατανόηση του κόσμου που τα περιβάλλει<sup>53</sup> και των κρυφών νοημάτων των ανθρώπινων πράξεων<sup>54</sup>.

---

<sup>47</sup> Αστέριος Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, ό.π., 2005, σσ.33-34.

<sup>48</sup> Cecily O'Neill, *Dorothy Heathcote on education and drama: essential writings*, ό.π., 2015, σ.28.

<sup>49</sup> παρόμοια «...το θέατρο είναι μια παράσταση» Alkistis Kondoyanni, Antonis Lenakakis, Nikos Tsiotsos, «Intercultural and lifelong learning based on educational drama: propositions for multidimensional research projects», *Scenario*, (2), 2013, σσ.27-47.

<sup>50</sup> Michael Anderson, *Master class in drama education: transforming teaching and learning*. London & New York, NY, Continuum International Pub. Group, 2012, σ.59.

<sup>51</sup> Richard Courtney, *Play, drama & thought: the intellectual background to dramatic education, 4th edition*, ό.π., 1989, σ. 23. και Αστέριος Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, ό.π., 2005, σσ.34-36.

<sup>52</sup> John O'Toole, Madonna Stinson, & Tiina Moore, *Drama and curriculum: a giant at the door*, ό.π., 2009, σ.139.

<sup>53</sup> Shin-Mei Kao & Cecily O'Neill, *Words into worlds: learning a second language through process drama*, Stamford, Conn., Ablex, 1998, σ.26.

<sup>54</sup> Αστέριος Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, ό.π., 2005, σσ.36-38.

### 1.3. Η καθιέρωση της δραματικής τέχνης στο σχολείο και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δράματος στην Ελλάδα

Στη συνέχεια της ιστορικής διαδρομής του *Εκπαιδευτικού Δράματος*, από το 1960 και ύστερα αρκετές χώρες ενσωματώνουν το δράμα στο εκπαιδευτικό τους σύστημα. Αυτή ακριβώς, είναι η εποχή που το δραματικό παιχνίδι στην Αμερική και την Αγγλία συνδέεται και επίσημα με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ο όρος *Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education)* επικρατεί παγκοσμίως.

Με αφορμή τις προαναφερόμενες επιστημονικές διαπιστώσεις ολοένα και περισσότεροι μελετητές, θετικά επηρεασμένοι από το γενικότερο κλίμα, μελετούν τις δυνατότητες εφαρμογής της Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση. Οι αξιόλογοι αυτοί ερευνητές, ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγονται και οι Jonothan Neelands<sup>55</sup>, John O'Toole (1992)<sup>56</sup>, διευρύνουν το πεδίο της εφαρμογής αναπτύσσοντας αξιοσημείωτες τεχνικές που εκτός των άλλων έχουν σαν στόχο τη μύηση και την εκπαίδευση των δασκάλων στη χρήση της Δραματικής τέχνης στο σχολείο.

Όσον αφορά την ανάπτυξη του *Εκπαιδευτικού Δράματος* στην Ελλάδα αυτή φαίνεται να συνδέεται κάτω από μία σκοπιά, με την αναγνώριση της αξίας του παιδικού θεάτρου το οποίο σταδιακά απενδύεται το συντηρητισμό του και μετεξελισσεται σε Θέατρο για Παιδιά. Από την άλλη πλευρά σημαντική επηρροή ως προς την ανάπτυξη της δραματικής τέχνης στην υπηρεσία της εκπαίδευσης στον Ελλαδικό χώρο έχει η αυξανόμενη διαχρονικά επιστημονική γνώση που συγκεντρώνεται παγκοσμίως αλλά και σε τοπικό επίπεδο.

Πράγματι, περίπου στα μέσα του 1800, αναγνωρίζεται και στην Ελλάδα, από αρκετούς συγγραφείς και λόγιους<sup>57</sup> ο ιδιαίτερος ρόλος του θεάτρου σαν μέσο διαπαιδαγώγησης του παιδιού. Ωστόσο η μετέπειτα πορεία μέχρι και την αναγνώριση του *Εκπαιδευτικού Δράματος* σαν μία ξεχωριστή οντότητα και καταξιωμένη εκπαιδευτική μέθοδο είναι μακριά.

---

<sup>55</sup> Jonothan Neelands, *Making sense of drama: a guide to classroom practice*, ό. π., 2002, σ.6.

<sup>56</sup> John O'Toole, *The process of drama: negotiating art and meaning*, Oxon & New York, Routledge, 1992, σσ. 4-5.

<sup>57</sup> Λόγιοι της εποχής του Παλαμά, όπως ο Δημήτρης Καμπούρογλου, ο Αριστοτέλης Κουρτιδής και ο Ιωάννης Παπούλιας γράφουν σύντομα θεατρικά έργα και διαλόγους για παιδιά. Μαρία Δημάκη – Ζώρα, «Συνέχειες και ρήξεις στην εξέλιξη του θεάτρου για ανήλικους θεατές στην Ελλάδα», στο Πρακτικά Ε' Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών: συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014), , Θεσσαλονίκη, 2014, σσ.373-386.

Ιδιαίτερα σημαντικός σταθμός όσον αφορά την αναγνώριση της σημασίας του παιδικού θεάτρου ήταν η θεωρητική προσέγγιση του Γρηγόριου Ξενόπουλου, ο οποίος υποστήριξε την παιδαγωγική και καλλιτεχνική αξία του, το 1896 και 1926 με την ευκαιρία της έκδοσης των *δραμματίων* του. Επίσης ιδιαίτερα ωφέλιμη για τον ίδιο σκοπό στάθηκε η ίδρυση των πρώτων παιδικών σκηνών, από την Ευφροσύνη Λόντου-Δημητρακοπούλου και την Αντιγόνη Μεταξά-Κροντηρά το 1931 και το 1933 αντίστοιχα. Μεταπολεμικά το παιδικό θέατρο αναγεννιέται μέσα από τις στάχτες του Β' Παγκοσμίου πολέμου που επέβαλε μία παύση στην ανάπτυξη του ενώ στη συνέχεια περνά μέσα από μία περίοδο έντονου διδακτισμού, εξαίρεση της οποίας αποτελούν τα έργα του Βασίλη Ρώτα που είχε μια διαφορετική αντίληψη για την αισθητική και τη σκηνοθεσία<sup>58</sup>.

Τη δεκαετία του 1970 – 1980 ένας άνεμος ανανέωσης πνέει καθώς το παιδικό θέατρο εναρμονίζεται με τις εξελίξεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο και ιδρύεται το Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για Παιδιά και Νέους. Ο όρος *Θέατρο για Παιδιά* επικρατεί και σηματοδοτεί την αναγνώριση της ανάγκης να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ιδιαίτερες αναπτυξιακές ανάγκες της ηλικίας και με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό και όχι στείρα διδακτικό, να προσφέρεται η κριτική ανάπτυξη και η αισθητική καλλιέργεια του μικρού θεατή<sup>59</sup>. Κατά την περίοδο αυτή, συγγραφείς όπως ο Γιάννης Ξανθούλης, ο Γιάννης Νεγρεπόντης, η Μαρούλα Ρώτα, ο Γιάννης Καλατζόπουλος κ.ά., με ευασθησία και τόλμη, προσεγγίζουν ζητήματα της κοινωνικής και της ευρύτερης πολιτικής ζωής<sup>60</sup>.

---

<sup>58</sup> Μαρία Δημάκη – Ζώρα, «Συνέχειες και ρήξεις στην εξέλιξη του θεάτρου για ανήλικους θεατές στην Ελλάδα», στο Πρακτικά Ε' Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών, «συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014)», Θεσσαλονίκη, 2014, σσ.373-386.

<sup>59</sup> Ταυτόχρονα με τον εκπαιδευτικό, κοινωνικό και ψυχαγωγικό σκοπό, του θεάτρου, σημαντική είναι η επικοινωνιακή σχέση που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της παράστασης μεταξύ των συμμετεχόντων αλλά επίσης πρωταρχική σημασία κατέχει η ελεύθερη επιλογή που δίνεται στους μαθητές να συνθέσουν το δικό τους θέατρο σύμφωνα με τις δικές τους ανησυχίες και ανάγκες να εκφράσουν τον κόσμο τους. Θεόδωρος Α. Γραμματάς, *Η σχολική θεατρική παράσταση: οδηγός για εκπαιδευτικούς: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα Ατραπός, 2007, σσ.42-43.

<sup>60</sup> Μαρία Δημάκη – Ζώρα, «Συνέχειες και ρήξεις στην εξέλιξη του θεάτρου για ανήλικους θεατές στην Ελλάδα», Πρακτικά Ε' Ευρωπαϊκού συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών, «συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014)», Θεσσαλονίκη, 2014, σσ.373-386.

Ακούραστοι και πιστοί ακόλουθοι αυτής της νέας παιδαγωγικής και αισθητικής<sup>61</sup> του Θεάτρου για Παιδιά, θεωρούνται ανάμεσα σε άλλους, η Ξένια Καλογεροπούλου, η Κάρμεν Ρουγγέρη, ο Δημήτρης Ποταμίτης, ο και ο Λάκης Κουρετζής<sup>62</sup>. Στα τέλη του 1980 χάρη στην αυξημένη λόγια και ακαδημαϊκή δραστηριότητα, το *Εκπαιδευτικό Δράμα* αποκτά αυτοτελή διάσταση, καθώς διαχωρίζεται σαν όρος από το Θέατρο για Παιδιά, ερευνώνται οι εφαρμογές του και αναγνωρίζονται οι ευεργετικές του επιδράσεις. Ο ρυθμός διείσδυσης στο σχολείο επιταχύνεται και σημαντικά βήματα κατακτώνται το 1990<sup>63</sup>, όταν πιλοτικά προγράμματα *Εκπαιδευτικού Δράματος* εντάσσονται στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής<sup>64</sup>, σε ορισμένα Δημοτικά Σχολεία (ΕΑΕΠ).

Σύμφωνα με τους μελετητές του, το *Εκπαιδευτικό δράμα* είναι ένα πολυαισθητηριακό εποπτικό μέσο που θέτει στη διάθεση του ευαίσθητου εμπυχωτή-δάσκαλου ένα *δυναμικό σύνολο*<sup>65</sup>, το οποίο περιλαμβάνει χωρίς να αποδυναμώνει δύο διαφορετικές στη σύσταση αλλά εξίσου πολύτιμες δυνάμεις, αυτή του Θεάτρου και αυτή της Παιδαγωγικής. Το *Εκπαιδευτικό Δράμα* διατηρώντας τον θεατρικό χαρακτήρα του μπορεί να αποτελέσει μία επιτυχημένη διδακτική μέθοδο που όμως δεν πρέπει να χάνει την παιγνιώδη του μορφή που του χαρίζει ανεξαρτησία, απελευθέρωση της φαντασίας, ενεργοποίηση της αποκλίνουσας σκέψης και των λανθάνοντων δυνατοτήτων του παιδιού<sup>66</sup>.

---

<sup>61</sup> Περσεφόνη Σέξτου, *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Καστανιώτης, 2007, σ.95.

<sup>62</sup> Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του θεάτρου*, ό. π., 2010, σ.40. Ξένια Καλογεροπούλου, *Θέατρο για παιδιά, ένας πρακτικός οδηγός*, Αθήνα, Ελληνικό κέντρο θεάτρου για το παιδί και τα νιάτα, 1991, σσ.164-165. Συνεχίζοντας αυτή την τόσο δημιουργική εποχή συγγραφείς και θεατράνθρωποι όπως η Ξένια Καλογεροπούλου, η Κάρμεν Ρουγγέρη, ο Ευγένιος Τριβιζάς, ο Βαγγέλης Ραπτόπουλος, ο Τάκης Τζαμαργιάς, η Αλκη Ζέη, ο Σάββας Κυριακίδης, ο Στάθης Λιβαθινός, η Έλσας Αδριανού, η Γιάννα Ροΐλου ο Δημήτρης Σεϊτάνη, η Άννα Παπαμάρκου, ο Λεωνίδας Ψέλτουρας, η Αριστέα Κοντραφούρη ο Χρήστος Μπουλώτης, επιχειρούν να συζητήσουν επί σκηνής θέματα όπως η οικολογία, η διατροφή και να προσεγγίσουν διακειμενικά αριστουργήματα της αρχαίας αλλά και παγκόσμιας λογοτεχνίας και θεατρικής αντίληψης. Μαρία Δημάκη – Ζώρα, *Συνέχειες και ρήξεις στην εξέλιξη του θεάτρου για ανήλικους θεατές στην Ελλάδα*, Πρακτικά Ε' Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών, «συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014)», Θεσσαλονίκη, 2014, σσ.373-386.

<sup>63</sup> Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1991, σ.40.

<sup>64</sup> Αστέριος Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, ό.π., 2005, σ.41.

<sup>65</sup> όπως αναφέρεται στο: Αντώνης Λενακάκης, Η μορφολογική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση, στο Θεόδωρος Γραμματάς, (επιμ.), «Το Θέατρο ως μορφολογικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία». *Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής»*, Αθήνα: ΕΚΠΑ, 2013, σσ. 58-77.

<sup>66</sup> Βλ. πολύ ενδιαφέρουσα συζήτηση γύρω από τη Θεατροπαιδαγωγική, τις πολυαισθητηριακές διδασκαλίες, το παιχνίδι και την αφέλεια και τις νέες τάσεις στις Επιστήμες Αγωγής στο:

Επιπλέον το *Εκπαιδευτικό Δράμα* αποτελεί ένα μέσο αποκωδικοποίησης του κόσμου για το παιδί και ευνοεί τη διαμόρφωση μιας ποικιλόμορφης και πρόσφορης συλλογικής και διαπολιτισμικής συνείδησης, επειδή επιτρέπει στους συμμετέχοντες την πολλαπλή ανάγνωση του ίδιου δρώμενου, αποκαλύπτοντας και εστιάζοντας κάθε φορά σε μια διαφορετική οπτική γωνία του ίδιου ζητήματος<sup>67</sup>.

Ανακεφαλαιώνοντας, προκύπτει με βάση την βιβλιογραφία ότι το *Εκπαιδευτικό Δράμα* αποτελεί μια πολυπρισματική εκπαιδευτική εφαρμογή η οποία έγινε ευρέως αποδεκτή στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης<sup>68</sup> επειδή επιδιώκει μια ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου<sup>69</sup> μέσα από την επαφή του με τις τεχνικές θεατρικής φόρμας<sup>70</sup>. Πιο συγκεκριμένα στόχος του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι να αναπτύξει και να διευκολύνει τη σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ικανότητα των συμμετεχόντων σε αυτό<sup>71</sup>.

---

Αντώνης Λενακάκης, Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση, στο Θεόδωρος Γραμματάς, (επιμ.), «Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία». *Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής»*, ό.π., 2013, σσ. 58-77.

<sup>67</sup> Αντώνης Λενακάκης, «Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω θεατροπαιδαγωγικής», στο Γιώργιος Ανδρουλάκης, Σούλα Μητακίδου, & Ρούλα Τσοκαλίδου (επιμ.), Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: μαθαίνοντας εκτός σχολείου, Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, Πολύδρομο & Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ., 2012, σσ.114-128.

<sup>68</sup> Αστέριος Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, ό.π., 2014, σσ.35

<sup>69</sup> Betty Jane Wagner, *Building moral communities through educational drama*, Stamford, Conn., Ablex Pub. Corp., 1999, σ.219.

<sup>70</sup> John Somers, *Drama and theatre in education: contemporary research*, ό.π., 1996, σ.181. και Tony Jackson, *Learning through theatre. Essays and casebooks on theatre in education*, ό.π., 1980, σσ.71-72.

<sup>71</sup> Jonathan Neelands, *Making sense of drama: a guide to classroom practice*, ό.π., 2002, σ.7.



**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ**  
**ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ-ΑΤΟΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ**  
**ΒΑΣΙΚΗ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ**

Η *Ενσυναίσθηση* μπορεί να είναι μια διαδικασία ή μία στάση απέναντι σε έναν άλλο. Ο άνθρωπος που διαθέτει *Ενσυναίσθηση* θεωρείται ότι προσπαθεί να λειτουργήσει μέσα στο εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του συνομιλητή του, παραμένοντας ενσυναίσθητα σε επαφή με τον εαυτό του. Επιπλέον η *Ενσυναίσθηση* διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συνοχή των ομάδων και στην εν γένει συμπεριφορά των μελών της απέναντι στα άτομα της ομάδας σε αντίθεση με διαφοροποιημένες συμπεριφορές που εμφανίζονται απέναντι σε εξωτερικούς παράγοντες<sup>72</sup>.

### **2.1. Ενσυναίσθηση, ένας πολυδιάστατος όρος**

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία άμεσα αντιλαμβάνεται κανείς ότι ο όρος *Ενσυναίσθηση* είναι πολυδιάστατος<sup>73</sup> και δύσκολα κατανοητός στους μελετητές, όσον αφορά τις ιδιότητες του, λόγω του ότι αυτές έχουν προεκτάσεις που αφορούν όχι μόνο το ίδιο το άτομο αλλά και τις διαπροσωπικές συναλλαγές του<sup>74</sup>. Κατά τη Μαρία Μαλικιώση-Λοίζου: «*Η Ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα της εμπίωσης (εμβιώ=ζω εν τινι) της κατάστασης του άλλου, είναι η ικανότητα της κατανόησης και του μοιράσματος των συγκινήσεων, των σκέψεων και της συμπεριφοράς του άλλου ατόμου. Δηλώνει συναισθηματική συμμετοχή*»<sup>75</sup>.

---

<sup>72</sup>Carmen Belacchi, & Eleonora Farina, «Feeling and thinking about others: affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/ hostile preschoolers», *Aggressive Behavior*, 38(2), 2012, σσ.150-165.

<sup>73</sup> Πολυάριθμοι είναι οι ορισμοί σχετικά με την *Ενσυναίσθηση* αλλά «...όλοι οι μελετητές αναφέρονται σε διαδικασίες κατά τις οποίες το άτομο προσπαθεί να δει τον κόσμο μέσα από τα μάτια κάποιου άλλου». Φωτεινή Π. Κιρκιγιάννη, «Η ενσυναίσθηση στην ψυχοθεραπεία και τη συμβουλευτική», *Τα Εκπαιδευτικά*, 89-90, 2009, σ.16. και Jeanne C. Watson, Rhonda Goldman, & Greet Vanaerschot «Empathic, a postmodern way of being?», in Leslie S. Greenberg, Jeanne C. Watson, & Germain Lietaer (Eds), *Handbook of experiential psychotherapy*, New York and London, The Guilford Press, 1998, σσ.61-81.

<sup>74</sup>Carmen Belacchi, & Eleonora Farina, «Feeling and thinking about others: affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/ hostile preschoolers», *Aggressive Behavior*, 38(2), 2012, σσ.150-165.

<sup>75</sup> Μαρία Μαλικιώση- Λοίζου, «Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση», *Ψυχολογία*, 10(2-3), 2003, σ.259. Διαθέσιμο και στο [http://dide.fth.sch.gr/ssn/wp-content/uploads/2013/01/malikiosilozoy\\_PSIHOLOGIA\\_TOMOS.10\\_TEYHOS.2-3.pdf](http://dide.fth.sch.gr/ssn/wp-content/uploads/2013/01/malikiosilozoy_PSIHOLOGIA_TOMOS.10_TEYHOS.2-3.pdf).

### 2.1.1. Η αιτιολογία της ενσυναίσθησης

Μερικώς ανεξήγητα παραμένουν τα αίτια από τα οποία αφορμάται η *Ενσυναίσθηση* καθώς και η ευμεταβλητικότητα που παρατηρείται μέσα σε εναλλασσόμενα πλαίσια<sup>76</sup>. Σύγχρονες επιστημονικές θεωρήσεις διαπιστώνουν πως *Ενσυναίσθηση* είναι το φαινόμενο σύμφωνα με το οποίο οι άνθρωποι μπορούν να αναγνωρίζουν στους συνανθρώπους τους τις συναισθηματικές εμπειρίες που νιώθουν κάθε στιγμή, βιώνοντας ταιριαστά αισθήματα και συναισθήματα και κινητοποιούμενοι για να απαλύνουν τον πόνο των άλλων, συχνά προσφέροντας προς τους άλλους υποστηρικτικές συμπεριφορές<sup>77</sup>.

Προκειμένου να γίνει απόλυτα κατανοητή η έννοια της *Ενσυναίσθησης*, φαίνεται πως δεν αρκεί μόνο η μελέτη της σαν ατομική ικανότητα, όπως συχνά εξετάζεται από τις νευροεπιστήμες, αλλά πρέπει να μπορεί να εστιάσει κανείς και στην ανθρωπολογική μελέτη των σχέσεων<sup>78</sup> που διέπουν την ανάπτυξη της<sup>79</sup>, έτσι όπως αυτές προκύπτουν σαν αποτέλεσμα της διαλεκτικής διαδικασίας, που αναπτύσσεται ανάμεσα στους διάφορους παράγοντες, άτομα και πλαίσια<sup>80</sup>.

Η έρευνα των νευροεπιστημών γύρω από τους μηχανισμούς που υποστηρίζουν την *Ενσυναίσθηση* οδήγησε στην ανακάλυψη και τη μελέτη ενός εγκεφαλικού δικτύου που ονομάστηκε *Κοινωνικός Εγκέφαλος* ο οποίος είναι

---

<sup>76</sup> Mina Cikara, Emile G. Bruneau, & Rebecca R. Saxe, «Us and them: intergroup failures of empathy», *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), (Massachusetts Institute of Technology), 2011, σσ.149-153.

<sup>77</sup> Παρόμοιες απόψεις που συνδέουν την *Ενσυναίσθηση* με τον αλτρουισμό προτείνουν και άλλοι μελετητές του τομέα αυτού, οι Daniel C. Batson, *The altruism question: toward a social-psychological answer*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1991, σσ.61-73.

<sup>78</sup> Χαρακτηριστικά αναφέρει η ανθρωπολόγος Rita Astuti: «...ο ανθρώπινος νους δεν μπορεί να μελετηθεί χωριστά από το πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται» (ελεύθερη μετάφραση). Rita Astuti, «Weaving together culture and cognition: an illustration from Madagascar», *Intellectica: Revue de L' association Pour La Recherche Cognitive* (Association pour la Recherche Cognitive), 2007. (Διαθέσιμο και στο LSE Research Online: [http://eprints.lse.ac.uk/21664/1/Weaving\\_together\\_culture\\_and\\_cognition\\_\(LSERO\\_version\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/21664/1/Weaving_together_culture_and_cognition_(LSERO_version).pdf)

<sup>79</sup> Οι Roerig, et al. (2015) στον επίλογο της εργασίας τους χαρακτηριστικά δηλώνουν «...σζητούμε τη σημασία της γεφύρωσης της νευροψυχολογίας και της ανθρωπολογίας στην έρευνα της *Ενσυναίσθησης των παιδιών*. Προτείνουμε έναν ερευνητικό σχεδιασμό που θα ενσωματώνει την εξέταση της *Ενσυναίσθησης ως ατομικής ικανότητας και την Ενσυναίσθηση ως κοινωνιοπολιτιστικά εδραιωμένης διαδικασίας*». Simone Roerig, Floryt van Wesel F, Sandra Evers SJTM, & Lydia Krabbendam, «Researching children's individual empathic abilities in the context of their daily lives: the importance of mixed methods», *Frontiers in Neuroscience*, 9(261), 2015, σσ.1-6.

<sup>80</sup> Simone Roerig, Floryt van Wesel F, Sandra Evers SJTM & Lydia Krabbendam, «Researching children's individual empathic abilities in the context of their daily lives: the importance of mixed methods», *Frontiers in Neuroscience*, 9(261), 2015, σσ.1-6.



ένας όρος που υποδηλώνει την ικανότητά μας να καταλαβαίνουμε και να αλληλεπιδρούμε με τους γύρω μας<sup>81</sup>.

Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης από την παιδική ηλικία στην εφηβεία και μέχρι την ενηλικίωση, στον πυρήνα της ανθρώπινης κοινωνικής λειτουργικότητας<sup>82</sup> φαίνεται πως βρίσκεται η σχέση μεταξύ της πλοήγησης του ατόμου στο σύνθετο κόσμο των κοινωνικών δικτύων και της κοινωνικής γνώσης, η οποία καθοδηγείται από την ωρίμανση συγκεκριμένων κοινωνικών λειτουργιών, που διαμορφώνονται κατάλληλα από τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στα κοινωνικά πλαίσια<sup>83</sup>.

Ο Carl Rogers υπήρξε ένας από τους κυριότερους μελετητές της *Ενσυναίσθησης*, την οποία θεωρούσε ως τη βασικότερη ικανότητα που θα πρέπει να διαθέτει όποιος ενδιαφέρεται να στηρίξει και να βοηθήσει ψυχολογικά έναν άλλο άνθρωπο. Κατά τον Carl Rogers<sup>84</sup> η *Ενσυναίσθηση* «...είναι η ικανότητα του να αντιλαμβάνεται κάποιος τον κόσμο του άλλου σαν να ήταν ο δικός του κόσμος χωρίς όμως ποτέ να ξεχνάει τη διάσταση του 'σαν'».

---

<sup>81</sup> Ralph Adolphs, «The social brain: neural basis of social knowledge», *Annual Review of Psychology*, 60, 2009, σσ. 693-716. και Uta Frith & Chris Frith, «The social brain?», *Philosophical Transactions B: Biology Science*, 362(1480), 2007, σσ.671-678. Πρβλ. Simone Roerig, Floryt van Wesel F., Sandra Evers SJTM & Lydia Krabbendam, «Researching children's individual empathic abilities in the context of their daily lives: the importance of mixed methods», *Frontiers in Neuroscience*, 9(261), 2015, σσ.1-6.

<sup>82</sup> Το αίσθημα της κοινωνικότητας σύμφωνα με τον Adler είναι έμφυτο στην ανθρώπινη φύση αλλά η υγιής ανάπτυξη του βασίζεται στην εκπαίδευση που λαμβάνει το άτομο πρωταρχικά μέσα από τη σχέση του με τη μητέρα η οποία οφείλει να συστήσει το παιδί και στους άλλους, αλλά και στη συνέχεια μέσα από το περιβάλλον και μέσα από τα βιώματα που συγκεντρώνει μεγαλώνοντας. Γιόζεφ Ράτνερ, *Ατομική ψυχολογία, εισαγωγή στη θεωρία της ψυχολογίας του βάθους του Άλφρεντ Άντλερ*, Αθήνα, Μπουκουμάνης, 1970, σσ.35-37. και Henry T. Stein, *The collected clinical works of Alfred Adler: Education for prevention, Vol 11*, (Gerard L. Lebenau translator), Bellingham USA, Classical Adlerian Translation Project, 2002, σσ.150-164.

<sup>83</sup> Jennifer Silk, Laura R. Stroud, Greg J. Siegle, Ronald E. Dahl, Kyung Hwa Lee, & Eric E. Nelson, «Peer acceptance and rejection through the eyes of youth: pupillary, eyetracking and ecological data from the Chatroom Interact task», *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7(1), 2012, σσ.93-105.

<sup>84</sup> Carl Rogers, «The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change», *Journal of Consulting Psychology*, 21, 1957, σσ.95-103. Αναφορά στον Carl Rogers, (1957) και μετάφραση στην ελληνική βλέπε στο Μαρία Μαλικιώση-Λοίζου, «Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση», *Ψυχολογία*, 10(2- 3), 2003, σσ.259-309 (σ.301). Διαθέσιμο και στο [http://dide.fth.sch.gr/ssn/wp-content/uploads/2013/01/malikiosi-loizou\\_PSIHOLOGIA\\_TOMOS.10\\_TEYHOS.2-3.pdf](http://dide.fth.sch.gr/ssn/wp-content/uploads/2013/01/malikiosi-loizou_PSIHOLOGIA_TOMOS.10_TEYHOS.2-3.pdf)

### 2.1.2. Τα είδη της ενσυναίσθησης

Σύμφωνα με την έως σήμερα έρευνα φαίνεται πως η ανάπτυξη των κοινωνικών μας δεξιοτήτων βασίζεται στην ικανότητά μας να καταλαβαίνουμε τους άλλους και υποστηρίζεται από δύο πολύ σημαντικά είδη *Ενσυναίσθησης*<sup>85</sup>:

(α.) τη *Γνωστική Ενσυναίσθηση*, η οποία μας επιτρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας την οπτική γωνία ενός άλλου ανθρώπου και να αποδίδουμε προθέσεις, επιθυμίες και πιστεύω.

(β.) τη *Θυμική (Συναισθηματική) Ενσυναίσθηση*, δηλαδή την ικανότητα να μοιραζόμαστε τα συναισθήματα του άλλου, παρατηρώντας και μαθαίνοντας από τη συναισθηματική κατάσταση που βρίσκεται.

Η *Γνωστική Ενσυναίσθηση* συχνά αξιολογείται μέσα από ερωτήσεις με βάση το σωστό λάθος, που εξερευνούν την κατανόηση του εξεταζόμενου γύρω από τη διανοητική κατάσταση ενός πρωταγωνιστή. Όσο για τη συμπεριφορική αξιολόγηση της *Συναισθηματικής Ενσυναίσθησης*, αυτή στηρίζεται στην αυτοαναφερόμενη ένταση και αξία των έμμεσων συναισθημάτων που εκλύονται με την παρουσίαση ορισμένων υποθετικών καταστάσεων<sup>86</sup>.

Η νευροαπεικονιστική έρευνα σήμερα, εστιάζοντας πάνω στην έμμεση ανταπόκριση κατά την επίδειξη συναισθηματικών ερεθισμάτων, καταδεικνύει ότι η *Γνωστική Ενσυναίσθηση* πιθανόν εδράζεται σε ένα εγκεφαλικό δίκτυο που περιλαμβάνει τον έσω προμετωπιαίο εγκεφαλικό φλοιό, την κροταφοβρεγματική συμβολή και το προσφηνοειδές λοβίο, ενώ η *Συναισθηματική Ενσυναίσθηση* βασίζεται στην ενεργοποίηση εγκεφαλικών περιοχών παρόμοιων με εκείνες που αισθάνονται τον πόνο και την αίσθηση εαυτού όπως είναι η πρόσθιος νήσος, ο φλοιός της πρόσθιας αύλακας του προσαγωγίου και η αμυγδαλή<sup>87</sup>.

Σύμφωνα με διάφορες άλλες νευροψυχολογικές μελέτες η *Ενσυναίσθηση* διερευνάται σε συνδυασμό με το κοινωνικό πλαίσιο και δίνεται έμφαση στη

---

<sup>85</sup> Jean Decety, & Claus Lamm, «Human empathy through the lens of social neuroscience», *The Scientific World Journal*, 6, 2006, σσ.1146–1163.

<sup>86</sup> Μαρία Μαλικιώση-Λοίζου, «Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση», *Ψυχολογία*, 10(2-3), 2003, σσ.259- 309. Διαθέσιμο και στο [http://dide.fth.sch.gr/ssn/wp-content/uploads/2013/01/malikiosi-loizoy\\_PSIHOLOGIA\\_TOMOS.10\\_TEYHOS.2-3.pdf](http://dide.fth.sch.gr/ssn/wp-content/uploads/2013/01/malikiosi-loizoy_PSIHOLOGIA_TOMOS.10_TEYHOS.2-3.pdf)

<sup>87</sup> Jean Decety & Thierry Chaminade, «Neural correlates of feeling sympathy», *Neuropsychologia*, 41, (2), 2003, σσ.127-138. Πρβλ. Jean Decety, & Philip L. Jackson, «The functional architecture of human empathy», *Behavioral Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 2004, σσ.71-100. - Mathew D. Lieberman, «Social cognitive neuroscience», in F. Baumeister, & D. Kathleen Vohs (Eds, *Encyclopedia of Social Psychology*, Thousand Oaks, CA, Sage Press, 2007, σσ.885-88.

σχέση της με τον αριθμό των διαπροσωπικών επαφών που διαθέτει ένα άτομο. Πράγματι, παρόμοιες έρευνες φαίνεται να συγκλίνουν στην άποψη ότι το μέγεθος του κοινωνικού δικτύου σχετίζεται θετικά με τη γνωστική *Ενσυναίσθηση* και με το μέγεθος των νευροφυσιολογικών δομών όπου εικάζεται ότι εδράζονται οι λειτουργίες αυτές που υποστηρίζουν την *Ενσυναίσθηση*<sup>88</sup>.

Μάλιστα, σύμφωνα με πολλούς οι συναισθηματικές ιδιότητες της *Ενσυναίσθησης* και της *Συναισθηματικής Αυτοενημερότητας* μαζί και με άλλες, μη άμεσα σχετικές ικανότητες, όπως η *Αυτοεκτίμηση*, η *Προσαρμοστικότητα* και οι *Κοινωνικές Δεξιότητες* συνθέτουν τη *Συναισθηματική Νοημοσύνη*<sup>89</sup>, η οποία επιτρέπει στο άτομο να κατανοεί τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων και να τα διαχειρίζεται αποτελεσματικά, προκειμένου να επινοεί προσωπικά κίνητρα και να μπορεί να εντάσσεται κοινωνικά,<sup>90</sup> επιτυγχάνοντας προσωπική αποδοχή αλλά και επαγγελματική επιτυχία<sup>91</sup>.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της Schutte (2014)<sup>92</sup>, και πολλών ακόμη ερευνητών, σχετικά με το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στις διαπροσωπικές σχέσεις, φαίνεται πως η υψηλή αντίληψή της *Ενσυναίσθησης* αποτελεί έναν ασφαλή δείκτη μεγαλύτερης Αυτοσυγκρότησης (*self congruency*),

---

<sup>88</sup> Penelope A. Lewis, Roozbeh Rezaie, Rachel Brown, Neil Roberts, & R.I.M. Dunbar, «Ventromedial prefrontal volume predicts understanding of others and social network size», *Neuroimage*, 57(4), 2011, σσ.1624-1629.

<sup>89</sup> Ο Howard Gardner, ανάμεσα σε άλλους, ήταν από τους πρώτους μελετητές που ασχολήθηκαν με την έρευνα των διάφορων πτυχών της νοημοσύνης. Howard Gardner, *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, New York, Basic books, 2011. Ο Gardner, όπως και άλλοι στη συνέχεια ερευνητές, μεταξύ των οποίων και ο Goleman κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ανάμεσα στα διάφορα είδη νοημοσύνης που μπορεί να διαθέτει ένα άτομο, σημαντική για όλους είναι η ισορροπημένη ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Daniel Goleman, *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ;*, Αθήνα, Πεδίο, 2011, σσ.74-87.

<sup>90</sup> Ο Άντλερ έλεγε ότι το παιδί πρέπει να γίνει καλός συμπαίκτης. Εξαιτίας της ακατάλληλης εκπαίδευσης οι άνθρωποι γίνονται αντίπαλοι, αντιπαίχτες, αντιάνθρωποι. Στην κοινωνικότητα συμπεριλαμβάνονται όλοι οι άλλοι ορισμοί της θετικής ανάπτυξης και μόνο με αυτή μπορούν να εννοηθούν η αρετή και η ικανότητα, η ευθύνη και η δημιουργική εργασία. Αυτή είναι η βασική προϋπόθεση της κοινωνικής ζωής και κάθε αυτοπραγματοποίησης(η κοινωνικοποίηση), με αυτή συνδέονται οι άνθρωποι μεταξύ τους, επειδή διδάσκει «*Να βλέπεις με τα μάτια ενός άλλου, να ακούς με τα αυτιά ενός άλλου, να αισθάνεσαι με την καρδιά ενός άλλου*». Γιόζεφ Ράτνερ, *Ατομική ψυχολογία, εισαγωγή στη θεωρία της ψυχολογίας του βάθους του Άλφρεντ Άντλερ*, Αθήνα, Μπουκουμάνης, 1970, σσ.64-65. και Alfred Adler in Henry T. Stein, *The collected clinical works of Alfred Adler: Education for prevention, Vol 11*, (Gerard L. Lebenau, translator), Bellingham USA, Classical Adlerian Translation Project, 2002, σ.69.

<sup>91</sup> John D. Mayer, Peter Salovey, & David R. Caruso, «Emotional intelligence: new ability or eclectic traits?», *American Psychologist*, 63(6), 2008, σσ.503-517. Πρβλ. Ευδοξία Τσιρογιαννίδου, «*Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων στις σχολές γονέων*», Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2010, σσ.9-10.

<sup>92</sup> Nicola S. Schutte, «Social environment contexts of trait emotional intelligence», *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 24(7), Routledge, Taylor & Francis Group, LLC, 2014, σσ.741-750.

Αυτοπαρακολούθησης (*self-monitoring*) στις διαπροσωπικές σχέσεις και συνεπώς μεγαλύτερης *Ενσυναίσθησης (empathy)*<sup>93</sup>. Η Ενσυναίσθηση με τη σειρά της φαίνεται πως ενισχύει το Θετικό Συναίσθημα (*positive affect*), που όπως εικάζεται, αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό, το οποίο μπορεί όμως να καλλιεργηθεί περαιτέρω, προκειμένου, σε βάθος χρόνου να βοηθήσει στη μείωση του Άγχους (*anxiety*), της Κατάθλιψης (*depression*) και των Αρνητικών Συναισθημάτων (*negative affect*), ενισχύοντας την Προσωπική Ανάπτυξη (*self growth*) και τη γενικότερη Επαγγελματική και Προσωπική Ικανοποίηση (*life and work satisfaction*)<sup>94</sup>.

Από πλευράς νευροεπιστημών φαίνεται ακόμα ότι ορισμένα δομικά χαρακτηριστικά του εγκεφάλου όπως π.χ. το μέγεθος του έσω προμετωπιαίου φλοιού<sup>95</sup> και το μέγεθος<sup>96</sup> και η πυκνότητα<sup>97</sup> της φαιάς ουσίας στην αμυγδαλή σχετίζονται θετικά με το μέγεθος του κοινωνικού δικτύου που διαθέτει ένα άτομο, την *Ενσυναίσθηση*, αλλά και τις άλλες κοινωνικές δεξιότητες που εμφανίζει. Επίσης έχει βρεθεί ότι σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της γνωστικής και συναισθηματικής *Ενσυναίσθησης* διαδραματίζει η παρουσία μεγαλύτερων αδελφών<sup>98</sup> και η κεντρική θέση που έχει το άτομο στο κοινωνικό δίκτυο των

---

<sup>93</sup> Ευδοξία Τσιρογιαννίδου, «Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων στις σχολές γονέων», Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2010, σ.27.

<sup>94</sup> Nicola S. Schutte & John M. Malouff, «Facility for sustained positive affect as an individual difference characteristic», *Cogent Psychology*, 2(1), 2015, σσ.1-20.

<sup>95</sup> Penelope A. Lewis, Roozbeh Rezaie, Rachel Brown, Neil Roberts, and R.I.M. Dunbar, «Ventromedial prefrontal volume predicts understanding of others and social network size», *Neuroimage*, 57(4), 2011, σσ.1624-1629.

<sup>96</sup> Kevin C., Bickart, Christopher I. Wright, Rebecca J. Dautoff, Bradford C. Dickerson, & Lisa Feldman Barrett, «Amygdala volume and social network size in humans», *Nature Neuroscience*, 14(2), 2011, σσ.163-164.

<sup>97</sup> R. Kanai, B. Bahrami, R. Roylance, & G. Rees, «Online social network size is reflected in human brain structure», *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 279(1732), 2012, σσ.1327-1334.

<sup>98</sup> Μετά από έρευνα οι Perner et al. (1994) ανακοινώνουν πως η παρουσία αδελφών και μάλιστα μεγαλύτερων σε ηλικία είναι ένας καλός δείκτης πρόβλεψης γρηγορότερης κατάκτησης δεξιοτήτων Θεωρίας του Νο. Josef Perner, Ted Ruffman, & Susan R. Leekam, «Theory of mind is contagious: you catch it from your sibs», *Child Development*, 65(4), 1994, σσ.1228-1238. Παρόμοιες απόψεις υποστηρίζει εν μέρει και μία ακόμη ερευνητική μελέτη η οποία βρίσκει ότι η ύπαρξη αδελφών είναι ευνοϊκός παράγοντας ανάπτυξης παρόμοιων δεξιοτήτων από μικρή ηλικία, επισημαίνοντας όμως ότι τα παραπάνω δεν είναι αλήθεια για τα δίδυμα αδέρφια. Kimberly Wright Cassidy, Deborah Shaw Fineberg, Kimberly Brown, & Alexis Perkins, «Theory of mind may be contagious, but you don't catch it from your twin», *Child Development*, 76(1), 2005, σσ. 97-106. Τις παραπάνω απόψεις βάζει σε δοκιμή και η έρευνα των Wright και Mahfoud, (2012) τα αποτελέσματα της οποίας υποστηρίζουν ότι κυρίως η ύπαρξη φίλων στο σχολείο, καλών δεξιοτήτων, μνήμης και η ηλικιακή ωριμότητα είναι οι καλοί δείκτες ως προς την απόκτηση δεξιοτήτων Θεωρίας του Νο. Barlow C. Wright & Janina Mahfoud, «A child

φίλων του<sup>99</sup>.

Έρευνες επίσης εστιάζουν στο πώς η έκφραση της *Ενσυναίσθησης* επηρεάζεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του εκάστοτε κοινωνικού πλαισίου. Η μεγάλη κοινωνική, φυλετική, πολιτική, χωρική και χρονική απόσταση μεταξύ του στόχου που εκλύει τα ερεθίσματα και του ατόμου που συναισθάνεται φαίνεται να μειώνει την *Ενσυναίσθηση* της απάντησης και εντοπίζεται σε διαφορετικά εγκεφαλικά κέντρα<sup>100</sup>.

Όπως αντιλαμβάνεται κανείς, στα πλαίσια παρόμοιων ερευνών που εξετάζουν τον κοινωνικό νου και τη γνωστική ανάπτυξη κάτω από νευροψυχολογική σκοπιά, η *Ενσυναίσθηση* θεωρείται ένα ατομικό χαρακτηριστικό, ακόμη και όταν λαμβάνονται υπόψη οι διαπροσωπικές σχέσεις. Αντίθετα, η ανθρωπολογία σαν επιστήμη αντιμετωπίζει την *Ενσυναίσθηση* ως μια συνεχιζόμενη κατάκτηση μεταξύ των ατόμων, που εξαρτάται από το κατά πόσο οι άλλοι είναι πρόθυμοι ή ικανοί να μας αφήσουν να καταλάβουμε σχετικά με αυτά που τους αφορούν<sup>101</sup>. Από τη σκοπιά αυτή η ανθρωπολογική έρευνα εστιάζει στην κατανόηση της επίδρασης των κοινωνικών και πολιτιστικών διαδικασιών, στην κινητοποίηση ή στην αναστολή της έκφρασης της

---

centered exploration of the relevance of family and friends to theory of mind development», *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(1), 2012, σσ.32-40.

<sup>99</sup> Simone Roerig, Floryt van Wesel F, Sandra Evers SJTM and Lydia Krabbendam, «Researching children's individual empathic abilities in the context of their daily lives: the importance of mixed methods», *Frontiers in Neuroscience*, 9(261), 2015, σ.3.

<sup>100</sup> Mina Cikara, Emile G. Bruneau, & Rebecca R. Saxe, «Us and them: intergroup failures of empathy», *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 2011, σσ.149-153.

<sup>101</sup> Ορισμένα διάσημα παραδείγματα των παραπάνω που έχουν αναφερθεί και δηλώνουν πόσο σημαντική αξία έχει κοινωνικά να μην εκδηλώνει κανείς τα συναισθήματα του, είναι η αρνητική στάση που κρατά η κοινωνία των Ινουίτι στη δημόσια έκφραση των συναισθημάτων, ενώ το αντίθετο θεωρείται παιδική συμπεριφορά και η ταξική διαφοροποίηση που επιβάλλουν οι Γιαπ σχετικά με το ποιος μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματα του. Το να είναι κάποιος συμπονετικός σε αυτή την κοινωνία θεωρείται σημείο πλούτου και η εμπλοκή σε παρόμοιες καταστάσεις από λιγότερο εύπορους είναι επηρεπής σε παρεξηγήσεις. Douglas W. Hollan, & Jason C. Throop, *The anthropology of empathy: experiencing the lives of others in pacific societies*, New York, Berghahn Books, 2011, σ.8. Με παρόμοιο τρόπο στην ελληνική κοινωνία θεωρείται απαράδεκτο ή τουλάχιστον μη επιθυμητό τα άτομα να μοιράζονται μεταξύ τους συναισθήματα που εκλύονται λόγω ορισμένων καταστάσεων, όπως για παράδειγμα παλιότερα ήταν η θέση της γυναίκας στην κοινωνία, το διαζύγιο των γονέων, οι φιλελεύθερες ιδέες' σήμερα εξακολουθούν να είναι η ομοφυλοφιλία, η οικονομική ανέχεια, το ελλιπές μορφωτικό επίπεδο, η διαφορετική προέλευση-καταγωγή, αλλά κυριότερα η σοβαρή ασθένεια, αναπηρία και ψυχική νόσος. Γύρω από παρόμοιες καταστάσεις τα άτομα στην Ελλάδα εκπαιδεύονται να αποφεύγουν τη δημόσια έκθεση, επιμελώς αποκρύπτοντας τα συναισθημάτα τους, με αποτέλεσμα οι γνώσεις τους σε πρακτικό και συναισθηματικό επίπεδο, η *Ενσυναίσθησή* τους και ο δημόσιος διάλογος γύρω από παρόμοια θέματα να παραμένει σε εμβρικό επίπεδο. Genevieve Delaisi de Parseval, *Οικογένεια πάση θυσία*, (επιστημονική επιμέλεια: Αμπατζόγλου & Παπαληγούρα, μετάφραση: Τσαρμακλή), σειρά: «Όψεις Γονεϊκότητας», Αθήνα, Παπαζήσης, 2013, σ.31.

Ενσυναίσθησης σε μια δεδομένη κατάσταση μεταξύ συγκεκριμένων ατόμων<sup>102</sup>.

Τις συγκεκριμένες τάσεις οι ανθρωπολόγοι ονομάζουν ως *αδιαφάνεια του νου* ή *κοινωνική αδιαφάνεια*<sup>103</sup>. Αυτό σημαίνει ότι πολιτιστικοί παράγοντες πρέπει να εξετάζονται πάντα προσεκτικά, ως ένα κομμάτι της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, επειδή τα άτομα ενεργούν σαν μέρη ενός ευρύτερου κοινωνικού δικτύου και η έκφραση της *Ενσυναίσθησης* μπορεί ενσυνείδητα ή υποσυνείδητα να αποκρυφτεί<sup>104</sup>.

Είναι επίσης πολύ σημαντικό να ελέγχεται, μέσω της *συμμετοχικής παρατήρησης*<sup>105</sup>, μία ακόμα παράμετρος που έχει να κάνει με τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στο πώς έχει εκπαιδευτεί ένα άτομο να εκφράζει την *Ενσυναίσθησή* του (πώς πρέπει αυτή να εκφράζεται) και με το πώς το άτομο συμπεριφέρεται - πώς παρουσιάζεται τελικά η *Ενσυναίσθησή* του - τη συγκεκριμένη στιγμή που απαιτείται<sup>106</sup>.

### 2.1.3. Τα οφέλη της ενσυναίσθησης

Ανάμεσα στα πολλά θετικά οφέλη που αναφέρονται και στοιχειοθετούνται ερευνητικά σχετικά με την *Ενσυναίσθηση* πολύ σημαντική και ως προς τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, είναι η θετική συσχέτιση της *Ενσυναίσθησης* των παιδιών με θετικές κοινωνικές συμπεριφορές όπως η συνεργατικότητα, η γενναιοδωρία, η μείωση της επιθετικότητας, η βελτίωση και

---

<sup>102</sup> Douglas W. Hollan, & Jason C. Throop, *The anthropology of empathy: experiencing the lives of others in pacific societies*, New York, Berghahn Books, 2011, σ.8. και Simone Roerig, Floryt van Wesel F, Sandra Evers SJTM, & Lydia Krabbendam L, «Researching children's individual empathic abilities in the context of their daily lives: the importance of mixed methods», *Frontiers in Neuroscience*, 9(261), 2015, σ.3 και σ.12.

<sup>103</sup> Rita Astuti, «Implicit and explicit theory of mind», *Anthropology of this Century*, 13, 2015.

<sup>104</sup> Rita Astuti, «Implicit and explicit theory of mind», *Anthropology of this Century*, 13, 2015. και Simone Roerig, Floryt van Wesel F, Sandra Evers SJTM & Lydia Krabbendam, «Researching children's individual empathic abilities in the context of their daily lives: the importance of mixed methods», *Frontiers in Neuroscience*, 9(261), 2015, σ.4.

<sup>105</sup> Η συμμετοχική παρατήρηση προϋποθέτει ότι ο ερευνητής θα γίνει σπουδαστής της συγκεκριμένης κουλτούρας της ομάδας που μελετά, προκειμένου να μπορεί να αντιληφθεί αμερόληπτα τις ειδοποιούς διαφορές και τις κρυμμένες συνιστώσες που συνθέτουν τα ιδιαίτερα ανθρωπολογικά-εθνογραφικά στοιχεία του μικρόκοσμου που μελετά. James P. Spradley, *Participant observation*, Long Grove Illinois, Waveland, 2016, σσ.3-4 και John Somers, *Drama and theatre in education: contemporary research*, North York, Ont., Captus University Publications, 1996, σ.194.

<sup>106</sup> Jason, Low, & Josef Perner, «Implicit and explicit theory of mind: state of the art», *British Journal of Developmental Psychology*, 30(1), 2012, σσ. 1-13. και Rita Astuti, «Implicit and explicit theory of mind», *Anthropology of this Century*, 13, 2015.

σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών, μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών<sup>107</sup>. Η καλή ψυχολογική προσαρμογή όλων των παραπάνω, σαν μέλη της ομάδας που αποτελούν και σαν σύνολο στο συγκεκριμένο πλαίσιο που διαδρούν, διακρίνεται κυρίως σε δύσκολες καταστάσεις αλλά και στην επίλυση προβλημάτων προσαρμογής στη σχολική τάξη<sup>108</sup>.

Εν κατακλείδι και με βάση τα παραπάνω, διαφαίνεται πως, από την πλευρά των νευροεπιστημών και αποκλείοντας μεθοδολογικά όσο το δυνατόν κάθε υποκειμενικότητα, η *Ενσυναίσθηση* εξετάζεται σαν ατομική βιολογική δεξιότητα και η μελέτη της εστιάζεται ποσοτικά στους εσωτερικούς μηχανισμούς της. Αντίθετα, από ανθρωπολογικής σκοπιάς, με συγκεκριμένη μεθοδολογία, η οποία στηρίζεται στις παρατηρήσεις των ερευνητών, εξετάζονται ποιοτικά οι εξωτερικοί μηχανισμοί της *Ενσυναίσθησης* και η έρευνα εστιάζεται στην κοινωνική διάδραση.

## 2.2. Ομάδα και συλλογική ενσυναίσθηση

Εκτεταμένες μελέτες και έρευνες γύρω από την έννοια της ομάδας και τη *δυναμική των ομάδων*<sup>109</sup>, πραγματοποιήθηκαν από τον Kurt Lewin<sup>110</sup>, ο οποίος όρισε την έννοια της ‘ομάδας’ με βάση τη φυσική παρουσία ορισμένων ατόμων τα οποία όχι μόνο γνωρίζονται μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν αλλά ταυτόχρονα εξαρτώνται ο ένας από τον άλλο προκειμένου να επιτύχουν ένα

---

<sup>107</sup> «Σήμερα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι εκείνος του παιδαγωγού-συμβούλου που βοηθά τους μαθητές να αναπτυχθούν γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο νέο του αυτό ρόλο θα πρέπει να διαθέτει *Ενσυναίσθηση*. Η *Ενσυναίσθηση* διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε όλα τα στάδια της συμβουλευτικής διαδικασίας και για το λόγο αυτό θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να εκπαιδευθεί σε δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας, διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης και συμβουλευτικής. Η *Ενσυναίσθηση* βελτιώνει την παιδαγωγική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών, την ποιότητα της σχέσης τους και οδηγεί τους μαθητές στην αυτοπραγμάτωση». Φωτεινή Π. Κιρκιγιάννη, «Η ενσυναίσθηση στην ψυχοθεραπεία και τη συμβουλευτική», *Τα Εκπαιδευτικά*, 89-90, 2009, σ.14.

<sup>108</sup> Μαρία Μαλικιώση-Λοΐζου, «Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση», *Ψυχολογία*, 10(2-3), 2003, σσ.259- 309. Διαθέσιμο και στο [http://dide.fth.sch.gr/ssn/wp-content/uploads/2013/01/malikiosi-loizou\\_PSIHOLOGIA\\_TOMOS.10\\_TEYHOS.2-3.pdf](http://dide.fth.sch.gr/ssn/wp-content/uploads/2013/01/malikiosi-loizou_PSIHOLOGIA_TOMOS.10_TEYHOS.2-3.pdf).

<sup>109</sup> Tom Douglas, *Survival in groups. The basics in group membership*, Buckingham, Open University Press, 1995, σ.63 και Donelson Forsyth, *Group Dynamics*, Belmont, Calif., Cengage Learning, 2009, σ.497.

<sup>110</sup> Kristine Krapp, & Gale Goup, *Psychologists and their theories for students, KURT LEWIN (a study guide)*, Belmont, Calif., Gengage Learning, 2005, σ.289.

κοινό στόχο<sup>111</sup>.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Γεώργιος Βασιλείου (1987) «η ομάδα αποτελεί μια ζωντανή αναπτυσσόμενη διεργασία που εμπλέκει πολλές πλευρές ανθρώπινης λειτουργίας και επίπεδα κοινωνικής οργάνωσης όπου τα μέλη της αλληλοεξαρτώνται και συναλλάσσονται»<sup>112</sup>. Πέντε είναι τα κυριότερα στάδια που διακρίνονται κατά τη διαδικασία ανάπτυξης της ομάδας<sup>113</sup>. Τα πρώτα στάδια συνάθροισης, σχηματισμού και κατάθεσης ιδεών γύρω από τον αρχικό σκοπό ονομάζονται<sup>114</sup>: Σχηματισμός της ομάδας και Καταιγισμός ενώ στη συνέχεια ακολουθεί το στάδιο της Νορμοθέτησης, όπου θεσμοθετούνται ορισμένοι κανόνες προκειμένου να προληφθούν συγκρούσεις που θα επιφέρουν ανατρεπτικές και ζημιογόνες για την επιβίωση της ομάδας επιπτώσεις. Συνήθως, αμέσως μετά επέρχεται το στάδιο της Δράσης<sup>115</sup> όπου παρατηρείται ποιοτική σύσφιξη των σχέσεων των μελών της ομάδας και μεγαλύτερη άνοδος της παραγωγικότητάς της. Σημαντικές λειτουργίες της ομάδας αποτελούν η Λήψη

---

<sup>111</sup> Σύμφωνα με την Άννα Τσιμπουκλή, (2012) ο όρος ομάδα αναφέρεται «σε μια συνάθροιση ατόμων, όπου κάθε άτομο έχει συνείδηση της παρουσίας των άλλων, κάθε μέλος έχει δικαιώματα και υποχρεώσεις και υπάρχει αλληλεπίδραση, αλλά και κάποιας μορφής αλληλεξάρτηση», στο Άννα Τσιμπουκλή, Δυναμική ομάδας και επικοινωνία στην εκπαίδευση ενηλίκων, Αθήνα, Εκδόσεις INE / ΓΣΕΕ, 2012, σ.16, διαθέσιμο στο [http://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/ekpaideutiko\\_yliko2.pdf](http://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/ekpaideutiko_yliko2.pdf) και Tom Douglas, *Survival in groups. The basics in group membership*, ο.π., 1995, σσ.13-27. Επίσης διαθέσιμο στο <https://eclass.uop.gr/>. (Όλγα Κωνσταντίνου).

<sup>112</sup> στο Γεώργιος Βασιλείου «Ο άνθρωπος ως σύστημα: μια παρουσίαση για τον παιδοψυχίατρο», στο Γιάννης Τσιάντης, & Σωτήρης Μανωλόπουλος (Επιμ.) *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής*, τ.1<sup>ος</sup>, μέρος 3<sup>ο</sup>, Αθήνα, Καστανιώτης, 1987, σσ.261-273. Επίσης διαθέσιμο στο <https://eclass.uop.gr/>. (Όλγα Κωνσταντίνου)

<sup>113</sup> Περιγραφή που αναφέρεται στο Γεώργιος Βασιλείου, «Ο άνθρωπος ως σύστημα: μια παρουσίαση για τον παιδοψυχίατρο», στο Γιάννης Τσιάντης, & Σωτήρης Μανωλόπουλος (Επιμ.) *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής*, τ.1<sup>ος</sup>, μέρος 3<sup>ο</sup>, Αθήνα, Καστανιώτης, 1987, σσ.261-273. Επίσης η οικογενειακή θεραπεύτρια Virginia Satir «... εξετάζει τα άτομα, τα ζευγάρια και τις οικογένειες σαν ισομορφικά αλλά αλληλοσχετιζόμενα συστήματα» αναφορά στο Barbara Jo Brothers, *Virginia Satir: foundational ideas*, NewYork & London, Routledge, 2011, σ.62. Επιπλέον η συνοχή που έχει μελετηθεί εκτενώς επειδή θεωρείται η βασική ιδιότητα μιας ομάδας, αντανάκλα εν μέρει τις ατομικές ιδιότητες των μελών της καθώς και την σταθερή ή μη, εμπλοκή τους σε κοινές δραστηριότητες της ομάδας. Mario Mikulincer, & Phillip R. Shaver, «Attachment, group-related processes, and psychotherapy», *International Journal of Group Psychotherapy*, 57(2), 2007, σσ.233-245.

<sup>114</sup> Bruce W. Tuckman, & Mary Ann C. Jensen, «Stages of Small-Group Development Revisited», *Group Organisation Studies*, 2(4), 1977, σσ.419-427.

<sup>96</sup> Οι λειτουργίες ή διεργασίες της ομάδας αποσκοπούν στην επίτευξη των στόχων της. Tom Douglas, *Survival in groups. The basics in group membership*, Buckingham, Open University Press, 1995, σ.87. και Δημήτριος Γεώργας, *Κοινωνική ψυχολογία*, τ.2<sup>ος</sup>, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1995, σσ.22-24.



Αποφάσεων, η Συνοχή της, και οι Σκοποί που επιδιώκονται<sup>116</sup>. Εφόσον διατηρηθεί η ενότητα, αποφεύγοντας τις συγκρούσεις, και μόλις ολοκληρωθούν οι σκοποί της ομάδας, αμέσως μετά, συνήθως με φυσικό τρόπο, επέρχεται ο Τερματισμός της<sup>117</sup>.

Σημαντικές πληροφορίες γύρω από την κατανόηση της λειτουργίας των ομάδων έχουν προσφέρει και διάφορες άλλες απόψεις, προερχόμενες από τη Θεωρία του Πεδίου (*Field Theory*) και τη Μορφολογική Θεωρία (*Gestalt theory*). Σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρίες, η συμπεριφορά των ανθρώπων σε μία ομάδα πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν μια ολότητα που επηρεάζεται: από τη δυναμική που εξασκούν τα Κοινωνικά Πεδία (*Social Fields*)<sup>118</sup>, που συνίστανται από Εξωγενείς Παράγοντες, παράδειγμα των οποίων αποτελούν, οι κοινωνικές πιέσεις, ή οι ειδικές συνθήκες του τόπου διαβίωσης της ομάδας<sup>119</sup> και Ενδογενείς Παράγοντες<sup>120</sup> που μπορεί να αναφέρονται στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση της συγκεκριμένης ομάδας. Επιπλέον, η συμπεριφορά των ατόμων επηρεάζεται άμεσα και από Ψυχολογικούς Παράγοντες όπως είναι για παράδειγμα η συμπεριφορά<sup>121</sup>, οι προσωπικές φιλοδοξίες κ.α.

Ακόμη, πολύ σημαντικό ρόλο στην συγκρότηση και διατήρηση μιας ομάδας διαδραματίζει η σωστή και άμεση Επικοινωνία, η οποία βασίζεται σε έναν κοινό κώδικα που περιλαμβάνει Σημασιολογικές Έννοιες που η μεταξύ τους Σύνταξη πραγματοποιείται με βάση θεσμοθετημένους κανόνες<sup>122</sup>. Η αποκωδικοποίηση όμως των επικοινωνιακών μηνυμάτων δεν γίνεται μόνο μέσα

---

<sup>97</sup> Bruce W. Tuckman, & MaryAnn C. Jensen, «Stages of Small-Group Development Revisited», ο.π., 1977, σσ.419-427.

<sup>98</sup> Σύμφωνα με τις απόψεις του Lewin όπως αυτές έχουν συγκεντρωθεί μέσα από άρθρα του στο Kurt Lewin, *Field theory in social science*, New York, Harper, 1951.

<sup>118</sup> Το κοινωνικό δυναμικό πεδίο ορίζεται από ορισμένες δυνατότητες που επιτρέπει, αλλά και σε σχέση με κάποιους περιορισμούς που επιβάλλει και οι οποίοι πολλές φορές εντείνουν τις δυσκολίες που μπορεί ένα παιδί με μειωμένες δυνατότητες να αντιμετωπίζει. Kurt Lewin, *A dynamic theory of personality*, New York, McGraw-Hill, 1935, σ.97.

<sup>119</sup> Kurt Lewin. «Field theory and learning», in N. B. Henry (Ed), *The psychology of learning, The 41<sup>st</sup> Yearbook of the National Society for the Studies in Education, Part II*, New York, National Society for the Studies in Education, 1942, σσ.215-242.

<sup>120</sup> Ο Lewin υπογραμμίζει την ιδιαίτερη σημασία που εξασκούν οι δυνάμεις του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των παιδιών, επίσης αναφέρει ότι ένα παιδί με μειωμένες δεξιότητες, όταν αποτυγχάνει σε κάποιο έργο είναι βέβαιο ότι αντιλαμβάνεται πολύ λιγότερο τους ενδογενείς παράγοντες (ή αλλιώς τις σχέσεις) του περιβάλλοντος και επομένως δυσκολεύεται πολύ περισσότερο από ένα παιδί που δεν αντιμετωπίζει παρόμοιες δυσκολίες. Kurt Lewin, *A dynamic theory of personality*, ο.π., 1935, σσ.110-113.

<sup>121</sup> «το περιβάλλον είναι αυτό που διασφαλίζει το 'ασφαλές κράτημα' ενός μέλους στην ομάδα». Donalt W. Winnicott, *The maturational process and the facilitating environment*, New York, International Universities Press, 1965, σσ.39-40.

<sup>122</sup> Δημήτριος Γεώργας, «Η επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις» στο Δημήτριος Γεώργας, *Κοινωνική ψυχολογία*, τ.1<sup>ος</sup>, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1995, σσ.285-304.

από τη σημασία και τους κανόνες, αλλά στηρίζεται κατά ένα μεγάλο μέρος στο Πραγματικό Επικοινωνιακό Πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτά τα μηνύματα διατυπώνονται<sup>123</sup>. Το πραγματικό επικοινωνιακό πλαίσιο, πέρα από τον τόπο και τη χρονική στιγμή που το ορίζουν, σύμφωνα με τις θεωρήσεις των Watzlawick et al., (1967)<sup>124</sup> εξαρτάται κυρίως και από την Αλληλοεπίδραση<sup>125</sup> που υπάρχει και τους Ρόλους<sup>126</sup> που καταλαμβάνει κάθε μέλος της ομάδας μέσα σε αυτή. Ανάλογα με το αν οι ρόλοι του κάθε ατόμου μέσα στην ομάδα είναι ισότιμοι ή διαφορετικοί, οι επικοινωνιακές ανταλλαγές στην ομάδα μπορεί να είναι συμμετρικές ή συμπληρωματικές<sup>127</sup>. Σύμφωνα με τους παραπάνω μελετητές, μέσα σε μία ομάδα πάντα υπάρχει επικοινωνία ακόμα και όταν κάποιος δεν επικοινωνεί<sup>128</sup>. Για το λόγο αυτό θα πρέπει οι επικοινωνιακές σχέσεις να εξετάζονται προσεκτικά όσον αφορά την όψη τους αλλά και όσον αφορά το πραγματικό περιεχόμενο τους<sup>129</sup>.

Τέλος όσον αφορά τον συντονισμό μιας ομάδας<sup>130</sup>, αυτός, ακόμη και αν δεν μπορεί να είναι πάντα αντικειμενικός, στόχο πρέπει να έχει τη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης, αντιμετώπιζοντας με ισοτιμία και σεβασμό τα μέλη της ομάδας, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα, τα θετικά στοιχεία και τα αποθέματα του κάθε ατόμου<sup>131</sup>.

### 2.2.1. Συλλογικές ενέργειες και ενσυναίσθηση

Μία συλλογική ενέργεια αναφέρεται σε ένα είδος συμπεριφορών που επιδεικνύει μια ομάδα ατόμων και αποσκοπούν στην κατάκτηση ενός κοινού

---

<sup>123</sup> Tom Douglas, *Survival in groups. The basics in group membership*, ο.π., 1995, σσ.80-97.

<sup>124</sup> Paul Watzlawick, Janet B. Bavelas, & Don D. Jackson, *Ανθρώπινη Επικοινωνία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1967, σσ.69-95.

<sup>125</sup> Paul Watzlawick, Janet B. Bavelas, Don D. Jackson, *Ανθρώπινη Επικοινωνία*, ο.π., 1967, σσ.92-95.

<sup>126</sup> Tom Douglas, *Survival in groups. The basics in group membership*, ο.π., 1995, σσ.86-97. και Paul Watzlawick, Janet B. Bavelas, & Don D. Jackson, *Ανθρώπινη Επικοινωνία*, ο.π., 1967, σσ.71, 95 και 110.

<sup>127</sup> Paul Watzlawick, Janet B. Bavelas, & Don D. Jackson, *Ανθρώπινη Επικοινωνία*, ο.π., 1967, σ.93.

<sup>128</sup> Συζήτηση για το ανέφικτο της μη επικοινωνίας στο Paul Watzlawick, Janet B. Bavelas, & Don D. Jackson, *Ανθρώπινη Επικοινωνία*, ο.π. 1967, σ.98.

<sup>129</sup> Paul Watzlawick, Janet B. Bavelas, Don D. Jackson, *Ανθρώπινη Επικοινωνία*, ο.π. 1967, σ.107.

<sup>130</sup> Kurt Lewin, «Field theory and learning», ο.π., 1942, σ.236 και Δημήτριος Γεώργας, *Κοινωνική ψυχολογία*, τ.2<sup>ος</sup>, ο.π., 1995, σ.15. Μία παρόμοια ομάδα είναι μία *ισχυρή ομάδα* Tom Douglas, *Survival in groups. The basics in group membership*, ο.π., 1995, σ.43.

<sup>131</sup> Δημήτριος Γεώργας, *Κοινωνική ψυχολογία*, ο.π., 1995, σ.15.

σκοπού. Οι συλλογικές ενέργειες περιλαμβάνουν συνεργατικές συμπεριφορές όπου δύο ή περισσότεροι άνθρωποι εργάζονται για ένα ευεργετικό αποτέλεσμα<sup>132</sup>. Συλλογικές υποστηρικτικές συμπεριφορές ορίζονται αυτές όπου δύο ή περισσότεροι εργάζονται για το καλό και άλλων που δεν συμμετέχουν απαραίτητα στην ενέργεια<sup>133</sup>. Οι συλλογικές ενέργειες μπορεί να αποτελούνται από μεμονωμένα γεγονότα όπως η βοήθεια που δίνει κάποιος σε μία πυρκαγιά ή από ενέργειες που διαρκούν μια μεγαλύτερη περίοδο όπως για παράδειγμα η εθελοντική εργασία που προσφέρεται σε έναν φορέα. Έτσι οι συλλογικές ενέργειες περιλαμβάνουν ενέργειες που γίνονται για το καλό των άλλων με κάποιο τίμημα που δίνει το άτομο που τις διαπράττει ανεξάρτητα αν τα οφέλη προορίζονται και για το ίδιο<sup>134</sup>. Συχνά τα ίδια άτομα που θα δράσουν εντελώς ατομικά σε κάποια περίπτωση είναι ικανά με βάση ορισμένες πολιτιστικές παραμέτρους να δράσουν με τρόπο συλλογικό σε κάποια άλλη περίπτωση<sup>135</sup>.

Επιστημονικά έχει τεκμηριωθεί ότι το ανθρώπινο γένος καθώς και άλλες κοινωνικές μορφές ζωής έχουν αναπτυξιακά προσαρμοσθεί στο να επιδίδονται σε συλλογικές ή και συλλογικά αλτρουιστικές ενέργειες<sup>136</sup>. Η απόκτηση ορισμένων στόχων που ωφελούν και το άτομο που συμμετέχει, οπωσδήποτε επεξηγούν αυτή την τάση, ωστόσο οι ερευνητές αναρωτιούνται το γιατί οι άνθρωποι εμπλέκονται σε ενέργειες όπου ο δράστης αυτών δεν ωφελείται καθόλου<sup>137</sup>.

Αναπτυξιακές θεωρίες γενετικής συγγένειας, προσπαθώντας να επεξηγήσουν το φαινόμενο, προτείνουν ότι η αιτία που οι άνθρωποι εμπλέκονται σε παρόμοιες ενέργειες προέρχεται από το γεγονός ότι θέλουν να βοηθήσουν γενετικά συνδεδεμένα με εκείνους άτομα, με σκοπό την επιτυχή συνέχιση των γονιδίων τους<sup>138</sup>. Οι θεωρίες αυτές δεν επεξηγούν όμως ενέργειες που

---

<sup>132</sup> Paul J. Zak & Jorge A. Barraza, «The neurobiology of collective action», *Frontiers in Neuroscience*, 7(211), 2013, σσ.1-26.

<sup>133</sup> Paul J. Zak & Jorge A. Barraza, «The neurobiology of collective action», ο.π., 2013, σ.2-3.

<sup>134</sup> Paul J. Zak & Jorge A. Barraza, «The neurobiology of collective action», ο.π., 2013, σ.3.

<sup>135</sup> Rita Astuti, «Implicit and explicit theory of mind», published online in *Anthropology of this Century*, 13, 2015, <http://aotcpress.com/articles/implicit-explicit-theory-mind/>

<sup>136</sup> Frans De Waal, *Primates and philosophers: how morality evolved*, Princeton, Princeton University Press, 2006, σ.14.

<sup>137</sup> Paul J. Zak & Jorge A. Barraza, «The neurobiology of collective action», ο.π., 2013, σσ.3-4.

<sup>138</sup> Γνωστή θεωρία βιολογίας που διατυπώθηκε το 1964 από τον W. D. Hamilton. William D. Hamilton, «The genetical evolution of social behavior, I & II», *Journal of Theoretical Biology*, 7, 1964, σσ.1-52.

απευθύνονται σε αγνώστους<sup>139</sup>. Θεωρίες ανταποδοτικού αλτρουισμού<sup>140</sup> επιχειρούν να εξηγήσουν τον αλτρουισμό σαν ανταλλαγή με σκοπό μελλοντικά οφέλη. Τα μοντέλα αυτά εξηγούν εν μέρει τον αλτρουισμό σαν πράξη που γίνεται από συμπάθεια αλλά και σαν εγγυητικός μηχανισμός που θα επιφέρει αργότερα ευγνωμοσύνη και εμπιστοσύνη στο πρόσωπο που διαπράττει την ενέργεια, αυξάνοντας έτσι και τον κύκλο των ατόμων με τα οποία μπορεί να συνεργάζεται στη συνέχεια. Η θεωρία αυτή λειτουργεί όμως μόνο σε είδη που έχουν μεγάλο κοινωνικό κύκλο και μακρόχρονη μνήμη<sup>141</sup> αν και εξηγεί την ανάπτυξη της ηθικής λόγω της φυσικής επιλογής<sup>142</sup>, αποτυγχάνει όμως να εξηγήσει γιατί οι αλτρουιστικές ενέργειες συμβαίνουν σε μεμονωμένες περιπτώσεις.

Με βάση πρόσφατες μελέτες φαίνεται πως πίσω από κάθε συλλογική ή αλτρουιστική συλλογική προσπάθεια, η οποία απευθύνεται προς αγνώστους, βρίσκεται η *Ενσυναίσθηση*, η οποία διευκολύνει την απαίτηση της αλτρουιστικής συλλογικής ενέργειας, που στόχος της είναι η καλοπέραση των άλλων<sup>143</sup>. Η *Ενσυναίσθηση* επιτρέπει στο άτομο να εστιαστεί και να κινητοποιηθεί προκειμένου να προστρέξει σε βοήθεια των άλλων ακόμα και όταν δεν υπάρχει κανένα προσωπικό όφελος<sup>144</sup>.

Συμπεριφορικές μελέτες αποκαλύπτουν ότι η *Ενσυναίσθηση* ευθύνεται για τη θετική κοινωνική δράση<sup>145</sup>. Το έναυσμα της συμπεριφοράς αυτής θεωρείται πως είναι το ανταποδοτικό μοντέλο της υποστηρικτικής συμπεριφοράς που ορίζει ότι για να κινητοποιηθεί η συλλογική και υποστηρικτική

---

<sup>139</sup> John J. Havens & Paul G. Schervish, «Charitable giving: how much, by whom, to what and how?» in Powell Woodrow, & Richard Steinberg (Eds), *The non profit sector. A research handbook*, London, Yale Press, 2002, σσ.39-43.

<sup>140</sup> Όπως αυτές των Robert L. Trivers, «The evolution of reciprocal altruism», *The Quarterly Review of Biology*, 46(1), 1971, σσ.35-57. Πρβλ. Richard D. Alexander, *Darwinism and human affairs. The Jessie and John Danz lectures*, Seattle, University of Washington Press, 1979, σσ.51, 181, 200. και Richard D. Alexander, *The biology of moral systems*, Hawthorne, N.Y.: A. de Gruyter, 1987, σ.154.

<sup>141</sup> Frans B. M. De Waal, «Food sharing and reciprocal obligations among chimpanzees», *Journal of Human Evolution*, 18(5), 1989, σσ.433-459.

<sup>142</sup> Charles Darwin, *Sexual selection and the descent of man*, London, Murray, 1871.

<sup>143</sup> Paul J. Zak & Jorge A. Barraza. «The neurobiology of collective action», ο.π., 2013, σ.3. και Frans de Waal, «Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy», *Annual Review of Psychology*, 59, 2008, σσ.279-300.

<sup>144</sup> Frans B.M. Waal, «Food sharing and reciprocal obligations among chimpanzees», ο.π., 2008, σ.4.

<sup>145</sup> Daniel C. Batson, *The altruism question: toward a social-psychological answer*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1991, σσ.61-73. και Paul J. Zak, & Jorge A. Barraza, «The neurobiology of collective action» ο.π., 2013, σσ.4-5.

αλτρουιστική συμπεριφορά αρχικά θα πρέπει να γνωστοποιηθεί στα άτομα η ανάγκη να παράσχουν βοήθεια<sup>146</sup>. Στη συνέχεια τα αισθήματα άγχους και αποστροφής, που διεγείρονται μέσω της συναισθηματικής μετάδοσης, καθιστούν εμφανή την ανάγκη για παρέμβαση και τότε κινητοποιείται ένας γνωστικός υπολογισμός του κόστους και του οφέλους, προκειμένου το άτομο να αναλάβει θετική κοινωνική δράση για να ενεργήσει<sup>147</sup>.

Σύμφωνα με παρόμοιες απόψεις η *Ενσυναίσθηση* υποτίθεται ότι αυξάνει το κόστος για τη μη συμμετοχή, εγείροντας συναισθήματα ενοχής, ντροπής, και περαιτέρω αγωνία αν ο παρατηρητής δεν παρέμβει. Η *Ενσυναίσθηση* θεωρείται επίσης ότι δρα ανταποδοτικά για όσους ενεργούν υποστηρικτικά, χαρίζοντάς τους μια αίσθηση ζεστασιάς και λάμψης<sup>148</sup>, αλλά και ανακούφισης της δυσφορίας και του άγχους που βιώνουν<sup>149</sup>.

Ομοίως και η υπόθεση *Ενσυναίσθησης-Αλτρουισμού*<sup>150</sup> υποστηρίζει ότι η ενσυναίσθητη απάντηση είναι ένα απαραίτητο συστατικό στην ανθρώπινη αλτρουιστική συμπεριφορά. Η διέγερση που βιώνεται από τους μάρτυρες αντίξοων περιστάσεων που αφορούν κάποιον άλλο, οδηγεί σε αποκλίνουσες συναισθηματικές αντιδράσεις, ιδιαίτερα αγωνία, άγχος ή στρες και εκλύουν *Ενσυναίσθηση*. Ενώ η αγωνία που εκφράζεται μέσα από αντίξοα συναισθήματα, που στόχο έχουν τον ίδιο τον εαυτό, κινητοποιεί την επιθυμία για την μείωση παρόμοιων ερεθισμάτων, η *Ενσυναίσθηση* κινητοποιεί τη συμπαράσταση. Όσοι έχουν άγχος μπορεί να ζητήσουν να ξεφύγουν από παρόμοια στρεσογόνα ερεθίσματα (είτε ψυχολογικά είτε σωματικά), ιδιαίτερα όταν η φυγή, τους κοστίζει λιγότερο από την παραμονή και εμπλοκή τους στην κατάσταση<sup>151</sup>. Από την άλλη πλευρά, η συμπάθεια και η κατανόηση των συναισθημάτων εκείνων που χρειάζονται βοήθεια καθιστά δύσκολη την απεμπλοκή χωρίς να δοθεί υποστήριξη.

---

<sup>146</sup> John F. Dovidio, «Helping-behavior and altruism: an empirical and conceptual overview», *Advances in Experimental Social Psychology*, 17, 1984, σσ.361–427.

<sup>147</sup> Paul J. Zak, & Jorge A. Barraza. «The neurobiology of collective action», ο.π., 2013, σ.3.

<sup>148</sup> Paul J. Zak, & Jorge A. Barraza, «The neurobiology of collective action», ο.π., 2013, σσ.4-5.

<sup>149</sup> Παρόμοια μοντέλα εξήγησης της συλλογικής και αλτρουιστικής ενέργειας είναι και αυτά των Samuel Bowles, & Herbert Gintis, «Origins of human cooperation», in Peter Hammerstein (Ed.), *The Genetic and Cultural Evolution of Cooperation*, Cambridge, MIT Press, 2003, σσ.429–443.

<sup>150</sup> Daniel C. Batson, *The altruism question: toward a social-psychological answer*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1991, σσ.61-73 και Paul J. Zak, Jorge A. Barraza, «The neurobiology of collective action», ο.π., 2013, σ.4.

<sup>151</sup> Daniel C. Batson, «Prosocial motivation: is it ever truly altruistic», *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, 1987, σσ.65–122.

Ο εθελοντισμός αποτελεί μία μορφή συλλογικής ανιδιοτελούς ενέργειας που συνήθως δεν υποκινείται από περιστασιακά αίτια, παρά πηγάζει από τη θέληση για θετική κοινωνική δράση απέναντι σε αγνώστους, όπου δεν υπάρχει κοινωνική υποχρέωση<sup>152</sup>. Γενικά έχει διαπιστωθεί ότι οι εθελοντές διαθέτουν μεγαλύτερη *Ενσυναίσθηση* από τους μη εθελοντές<sup>153</sup> και διαθέτουν ισχυρή δυνατότητα πρόβλεψης της *Ενσυναίσθησης* και της ευχαρίστησης που θα αποκομίσουν και αυτό ακριβώς είναι το κίνητρο που τους ωθεί στον εθελοντισμό<sup>154</sup>. Τα άτομα αυτά, που ενεργούν με βάση κοινωνικά κριτήρια και αξίες, είναι πιθανόν να παραμείνουν μεγαλύτερο χρόνο εθελοντές<sup>155</sup>. Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν ότι η *Ενσυναίσθηση* είναι ο κυρίαρχος λόγος για τον οποίο οι άνθρωποι εμπλέκονται σε κάποια μορφή συλλογικής εθελοντικής ή αλτρουιστικής δράσης<sup>156</sup>. Συνεπώς αποσκοπώντας στην ολόπλευρη μελέτη της *Ενσυναίσθησης* επιβάλλεται η εξέτασή της από κάθε δυνατή σκοπιά και με σύνθετη μεθοδολογία<sup>157</sup>.

---

<sup>152</sup> Allen M. Omoto, & Mark Snyder, «Sustained helping without obligation: motivation, longevity of service, and perceived attitude change among AIDS volunteers», *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 1995, σσ.671-686.

<sup>153</sup> Phillip J. Rushton, «The altruistic personality: evidence from laboratory, naturalistic, and self-report perspectives». In Ervin Staub, Daniel Bar-Tal, Jerzy Karylowski, & Janousz Reykowski, (Eds), *Development and Maintenance of Prosocial Behavior: International Perspectives on Positive Morality*, New York, Plenum, 1984, σσ.271–290. και Rene Bekkers, «Participation in voluntary associations: relations with resources, personality, and political values», *Political Psychology*, 26(3), 2005, σσ.439–454.

<sup>154</sup> Paul J. Zak, & Jorge A. Barraza, «The neurobiology of collective action», ο.π., 2013, σ.4.

<sup>155</sup> E. Gil Clary, & Leslie Orenstein, «The amount and effectiveness of help: the relationship of motives and abilities to helping behavior», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(1), 1991, σ.58. καθώς και Louis A. Penner, & Marcia A. Finkelstein, «Dispositional and structural determinants of volunteerism», *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 1998, σσ.525–537.

<sup>156</sup> Paul J. Zak, & Jorge A. Barraza, «The neurobiology of collective action», ο.π., 2013, σ.4.

<sup>157</sup> Steve Herbert, «For ethnography», *Progress in Human Geography*, 24(4), 2000, σσ. 550–568. - Rita Astuti, *Implicit and explicit theory of mind*, published online in *Anthropology of this Century*, 13, 2015, - Nicholas H. Wolfinger, «On writing fieldnotes: collection strategies and background expectancies», *Qualitative Research*, 2, 2002, σσ. 85–95. Συνδυασμός εθνογραφικών μελετών με δεδομένα σχετικά με τη νευροβιολογική ικανότητα των ατόμων να επιδεικνύουν *Ενσυναίσθηση* βλέπε στο: Douglas Hollan, & Jason Throop, «Whatever happened to empathy?: Introduction», *Ethos*, 36(4), 2008, σσ.385–401. Πρβλ. Christian Keysers, & Valeria Gazzola, «Dissociating the ability and propensity for empathy», *Trends in Cognitive Science*, 18, 2014, σσ.163–166. Πολλοί μελετητές προσπαθούν να συνδυάσουν την νευρική λειτουργία στο κοινωνικό πλαίσιο όπως π.χ.: Rita Astuti, «Implicit and explicit theory of mind», *Anthropology of this Century*, 13, 2015, καθώς και Rita Astuti, «Weaving together culture and cognition: an illustration from Madagascar», *Intellectica: Revue de L'Association Pour La Recherche Cognitive*, 46/47, 2007, σσ.173-189. Πρβλ. Andreas Roepstorff, Jorg Niewöhner, & Stefan Beck, «Enculturating brains through patterned practices», *Neural Networks*, 23(8-9), 2010, σσ.1051–1059. και Andreas Roepstorff, & Chris Frith, «What's at the top in the top-down control of action? Script-sharing and "top-top" control of action in cognitive experiments», *Psychological Research*, 68(2-3), 2004, σσ.189–98, τονίζουν το γεγονός ότι στη σύνθετη έρευνα υπάρχει πολύ καλύτερη κατανόηση των δεδομένων.

Συνοψίζοντας, η *Ενσυναίσθηση* σήμερα βρίσκεται στο επίκεντρο της μελέτης πολλών ερευνών καθώς τα είδη της, τα οφέλη που εκλύονται από αυτή, οι θεραπευτικές της ιδιότητες και η σχέση της με άλλες ψυχολογικές συνισταμένες εξετάζονται από κάθε δυνατή σκοπιά στην ψυχολογία και την εκπαίδευση<sup>158</sup>. Το *Εκπαιδευτικό Δράμα* υποστηρίζεται από τους ερευνητές ότι είναι μία ιδιαίτερα χρήσιμη μέθοδος ανάπτυξης της Ενσυναίσθησης επειδή ενισχύει την ομαδικότητα και καλλιεργεί τη φαντασία των παιδιών μέσα από την οποία το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τους άλλους.<sup>159</sup> Ο τρόπος με τον οποίο επιδρά ευεργετικά το *Εκπαιδευτικό Δράμα* στην *Ενσυναίσθηση* και ποιά είδη *Ενσυναίσθησης* ειδικότερα κινητοποιεί, εικάζονται αλλά δεν είναι ακόμα σήμερα εντελώς ξεκάθαρα. Όπως φαίνεται γύρω από τον τομέα αυτό η μελλοντική έρευνα χρειάζεται να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα που συνδέονται με τον ακριβή εντοπισμό των εξελικτικών σταδίων της *Ενσυναίσθησης* ανάδυση αλλά και την επίδραση κάθε είδους της<sup>160</sup>.

---

<sup>158</sup> Πολλές παρόμοιες έρευνες έχουν συνοψισθεί από τους Carl Rogers, «A protection motivation theory of fear appeals and attitude change», *Journal of Psychology*, 91, 1975, σσ.93-114. και Jerold D. Bozarth, *Person-centered approach: A revolutionary paradigm*, Llangarron, Ross-On-Wye, PCCS Books, 1998. Η Μαρία Μαλικιώση Λοΐζου (2003) αναφέρεται εκτενώς σε διάφορες μελέτες και στις Προτάσεις της θεωρεί απαραίτητο να προσδιοριστεί με ακρίβεια «ποιο είδος *Ενσυναίσθησης* οδηγεί σε τι είδους αποτελέσματα και κάτω από ποιες συγκεκριμένες προϋποθέσεις» στο Μαρία Μαλικιώση- Λοΐζου, «Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση», *Ψυχολογία*, 10(2-3), 2003, σσ.303-304. Διαθέσιμο και στο [http://dide.fth.sch.gr/ssn/wp-content/uploads/2013/01/malikiosi-loizoy\\_PSIHOLOGIA\\_TOMOS.10\\_TEYHOS.2-3.pdf](http://dide.fth.sch.gr/ssn/wp-content/uploads/2013/01/malikiosi-loizoy_PSIHOLOGIA_TOMOS.10_TEYHOS.2-3.pdf)

<sup>159</sup> Αστέριος Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, ό.π., 2014, σσ.30,38-39.

<sup>160</sup> Αυτά τα εύλογα ερωτήματα διατυπώνει η Μαρία Μαλικιώση-Λοΐζου, (2003), στο Μαρία Μαλικιώση-Λοΐζου, «Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση», *Ψυχολογία*, 10(2-3), 2003, σσ.304-305. Διαθέσιμο και στο [http://dide.fth.sch.gr/ssn/wp-content/uploads/2013/01/malikiosi-loizoy\\_PSIHOLOGIA\\_TOMOS.10\\_TEYHOS.2-3.pdf](http://dide.fth.sch.gr/ssn/wp-content/uploads/2013/01/malikiosi-loizoy_PSIHOLOGIA_TOMOS.10_TEYHOS.2-3.pdf)





## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ ΔΙΑΧΥΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό οφείλουμε να αναφερθούμε, έστω συνοπτικά, στις βασικές έννοιες που βοηθούν στην αναγνώριση, την έγκαιρη παρέμβαση και την αντιμετώπιση της συμπτωματολογίας των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών. Ο λόγος για τον οποίο αυτό κρίθηκε απαραίτητο είναι επειδή όπως προαναφέρθηκε στην εισαγωγή επιπλέον προβλήματα προέκυψαν στο ήδη δύσκολο και επιβαρυσμένο κλίμα της συγκεκριμένης ομάδας προνηπίων όπου έγινε η παρέμβαση μας, λόγω της δύσκολης προσαρμογής και ένταξης ενός παιδιού που εμφάνιζε αυτιστικά στοιχεία μέτριας ως σοβαρής βαρύτητας. Επιπλέον στην ίδια ομάδα υπήρχε ήδη ένα ακόμα παιδί που εμφάνιζε παρόμοιες δυσκολίες ηπιότερης όμως μορφής.

Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αποτελούν μία ομάδα διαταραχών οι οποίες εμποδίζουν την ανάπτυξη των παιδιών σε κάθε τομέα γνωστικό, συμπεριφορικό, ψυχοσυναισθηματικό και κοινωνικό. Στα πλαίσια του όρου *Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*<sup>161</sup> εντάσσονται οι καθυστερήσεις και οι αποκλίσεις της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων, της συμπεριφοράς και της επικοινωνίας σοβαρού βαθμού. Μία από τις σοβαρότερες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές είναι ο αυτισμός. Τα σημεία της αυτιστικής διαταραχής είναι δυνατόν να διαγνωστούν έγκαιρα στη βρεφική ηλικία αλλά συνήθως η διάγνωση δίνεται με βεβαιότητα λίγο πριν την ηλικία των τριών (3) ετών<sup>162</sup>.

---

<sup>161</sup> Η κατάταξη των ΔΑΔ σύμφωνα και με το ταξινομητικό εγχειρίδιο της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας: «Αυτισμός της παιδικής ηλικίας, Άτυπος αυτισμός: άτυπη ψύχωση της παιδικής ηλικίας, νοητική καθυστέρηση με αυτιστικά χαρακτηριστικά. Σύνδρομο Rett. Άλλη αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας (Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή): βρεφική άνοια, αποδιοργανωτική- αποαπαρτιωτική ψύχωση, σύνδρομο Heller. Διαταραχή υπερδραστηριότητας σχετιζόμενη με νοητική καθυστέρηση και στερεότυπες κινήσεις. Σύνδρομο Asperger: αυτιστική ψυχοπαθητική διαταραχή, σχιζοειδής διαταραχή της παιδικής ηλικίας. Άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, μη καθοριζόμενη αλλιώς». Βλ. American Psychiatric Association, *Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV-TR*, (μετάφραση επιμέλεια Κώστας Γκοτζαμάνης), Αθήνα, ιατρικές εκδόσεις Λίτσα, 2004, σσ.59-64. Susan Ashley, *275 απαντήσεις για το σύνδρομο Άσπεργκερ*, Αθήνα, Πατάκης, 2010, σσ.10-27. Βλέπε επίσης Στέργιος Νότας, «Γενική εισαγωγή», στο Στέργιος Νότας & Μαρία Νικολαΐδου (εκδ.), *Αυτισμός – διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση*, Αθήνα, Βήτα, 2006, σσ.2-27 και Benjamin J. Sadock & Virginia A. Sadock, *Kaplan & Sadock's Επίτομη ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*, ό.π., 2010, σ.89.

<sup>162</sup> Βάγια Παπαγεωργίου, *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 2005, σ.261.

Στον αυτισμό το παιδί χαρακτηρίζεται από αδυναμία κατανόησης και ανταπόκρισης στα κοινωνικά σημεία, περιορισμένη ή γενικότερα ασυνήθιστη γλωσσική ανάπτυξη και χρήση αλλά και περιορισμένα στερεοτυπικά σχήματα συμπεριφοράς. Όμοια με τις υπόλοιπες διαταραχές της ανάπτυξης έτσι και η αυτιστική διαταραχή χαρακτηρίζεται κλινικά από τον βαθμό σοβαρότητας της ο οποίος υπολογίζεται με βάση την αρνητική επίπτωση των συμπτωμάτων στη συμπεριφορά και τη λειτουργικότητα του ατόμου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών στοιχειοθετείται πως τα 2/3 των παιδιών που εμφανίζουν αυτισμό συχνά παρουσιάζουν και κάποιο βαθμό νοητικής υστέρησης<sup>163</sup>.

Η αξιολόγηση του βαθμού και της σημασίας των συμπτωμάτων του αυτισμού είναι έργο του ειδικού και αποσκοπεί πάντα στην καλύτερη εξατομικευμένη βοήθεια που θα δοθεί για να ξεπεραστούν τα προβλήματα αυτά. Η θεραπεία των διάχυτων αναπτυξιακών δυσκολιών σύμφωνα με τον Winnicott, (1971) έγκειται στο να καταφέρει το άτομο να είναι ικανό να παίζει, δημιουργώντας πρόσφορες σχέσεις με το περιβάλλον του<sup>164</sup>.

Παρότι σήμερα έχει αναγνωρισθεί ο νευροβιολογικός χαρακτήρας των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών τα αίτια συνήθως δεν είναι μόνο βιολογικά αλλά και ψυχοκοινωνικά<sup>165</sup>. Μάλιστα ο σημερινός ρυθμός κοινωνικών και περιβαλλοντικών αλλαγών που παρατηρείται, πιθανολογείται πως έχει συμβάλει στην ραγδαία αύξηση της εμφάνισης και της σοβαρότητας περιστατικών που εμφανίζουν αυτισμό<sup>166</sup>.

Με στόχο τα καλύτερα αποτελέσματα συγκεκριμένες ενέργειες πρώιμης

---

<sup>163</sup> Benjamin J. Sadock, & Virginia A. Sadock, *Kaplan & Sadock's επίτομη ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*, ό.π., 2010, σ.89.

<sup>164</sup> Donald Winnicott, *Το παιδί το παιχνίδι και η πραγματικότητα*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1971, σ.14. Ολοένα και πιο συχνά σήμερα η εκπαίδευση και η θεραπεία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών εστιάζεται στην προσεκτική παρατήρηση και ερμηνεία των συμπτωμάτων που εμφανίζει το παιδί και στην εγκατάσταση ενός δικτύου πρόσφορων επικοινωνιακών σχέσεων όπου διαχέεται ένα ευεργετικό κλίμα "Συμπάθειας". Όπως το ορίζουν σήμερα οι ειδικοί το κλίμα αυτό το κλίμα αυτό έρχεται να αντικαταστήσει αυτό που απέτυχε να ευδοκιμήσει φυσιολογικά στον αυτισμό και είναι παρόμοιο με εκείνο που χαρακτηρίζει τις στενές γονεϊκές σχέσεις και το οποίο με επιτυχία εδραιώνει ένα ασφαλές και γόνιμο έδαφος, ένα κοινό τόπο χαράς και παιχνιδιού, όπου ευδοκμεί η αλληλεπίδραση και η μάθηση μέσα από την εφαρμογή της κοινής προσοχής και δράσης που στοχεύει στην ανάπτυξη της *Ενσυναίσθησης* και στη γενικότερη εξέλιξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού. Colwyn Trevarthen, Kenneth Aitken, Despina Papoudi & Jaqueline Robarts, *Children with autism. Diagnosis and interventions to meet their needs*, London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers, 1998, σσ.59. 159.

<sup>165</sup> Steven Parker, Barry Zuckerman & Marilyn Augustyn, *Developmental and behavioral pediatrics. A handbook for primary care*. Philadelphia, Lippincott Williams and Wilkins, 2005, σ.75.

<sup>166</sup> Steven Parker, Barry Zuckerman & Marilyn Augustyn, *Developmental and behavioral pediatrics. A handbook for primary care*, ό.π., 2005, σ.xxvii.

παρέμβασης<sup>167</sup> και ειδικής αγωγής (*Early Childhood Special Education*)<sup>168</sup>, προσφέρονται σε παιδιά μικρότερα των έξι ετών που βρίσκονται σε ομάδα κινδύνου και πιθανόν να αντιμετωπίσουν μελλοντικά δυσκολίες ανάπτυξης. Όπως φαίνεται στην πράξη και τεκμηριώνεται βιβλιογραφικά τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα παρέμβασης, αποτελούν συνδυασμό υπηρεσιών που σχεδιάζονται διεπιστημονικά<sup>169</sup>, από ομάδες ειδικών οι οποίες ύστερα από αξιολόγηση και λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες και τις δυνατότητες του παιδιού συνεργάζονται αρμονικά και συστηματικά μεταξύ τους, καθώς και με το οικογενειακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον<sup>170</sup>.

Ανάμεσα σε άλλες υπηρεσίες που προτείνονται στην περίπτωση των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών και ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού οι θεραπείες αυτές που συνήθως αποτελούν τον πυρήνα της παρέμβασης, σήμερα, είναι η εργοθεραπεία, η λογοθεραπεία, η φυσιοθεραπεία, η ειδική αγωγή και η ψυχοθεραπεία<sup>171</sup>. Ιδιαίτερα αποτελεσματικές ως προς την αντιμετώπιση των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, αλλά όχι πάντα διαθέσιμες στο ευρύ κοινό, είναι και άλλες παρεμβάσεις όπως, η παιχνιδιοθεραπεία, η μουσικοθεραπεία, η ένταξη σε ομάδες κοινωνικών δεξιοτήτων, η ομαδική ή ατομική Δραματοθεραπεία<sup>172</sup>, κλπ.

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενα κεφάλαια<sup>173</sup> η ευεργετική επίδραση του θεάτρου, των παραστατικών και των εικαστικών τεχνών έχει από την αρχαιότητα<sup>174</sup> διαπιστωθεί ότι μπορεί να προσφέρει μια διέξοδο έκφρασης και θεραπείας στα άτομα που εμφανίζουν δυσκολίες έξωτερικευσης και επικοινωνίας<sup>175</sup>. Έχει μάλιστα παρατηρηθεί ότι τα άτομα με ιδιαιτερότητες

<sup>167</sup> Robert E. Slavin, *Εκπαιδευτική ψυχολογία: θεωρία και πράξη*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2007, σ.115.

<sup>168</sup> Arlene Sacks, *Special education: a reference book for policy and curriculum development*, Millerton, Grey House Publishing, 2009, σ.26.

<sup>169</sup> Βάγια Παπαγεωργίου, *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 2005, σ.261.

<sup>170</sup> Benjamin J. Sadock, & Virginia A. Sadock, *Karlan & Sadock's επίτομη ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*, ό.π., 2010, σσ.251-285.

<sup>171</sup> Βάγια Παπαγεωργίου, *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*, ό. π., 2005, σσ.265-320.

<sup>172</sup> Phil Jones, *Δραματοθεραπεία. Το θέατρο ως τρόπος ζωής και θεραπεία* (Επιμέλεια: Σ. Κρασσανάκης, Μετάφραση: Δ. Μηλιώνη, Ο. Βιτούλας), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2003, σ. 2916, 29.

<sup>173</sup> Βλ. 1.2. Η διαχρονική σπουδαιότητα της δραματικής τέχνης σ.6.

<sup>174</sup> Phil Jones, *Δραματοθεραπεία. Το θέατρο ως τρόπος ζωής και θεραπεία*, ό.π., 2003, σσ.16, 89-91.

<sup>175</sup> Ο Kempe (2011) τονίζει τη θετική επίδραση της Δραματικής τέχνης και της αισθητικής καλλιέργειας στα άτομα με ειδικές ανάγκες αναφερόμενος και στις απόψεις που διατύπωσαν οι πρωτοπόροι του Εκπαιδευτικού δράματος. Βλ. Andy Kempe, «Drama and the education of young

παρόλες τις δυσκολίες τους μπορούν να καινοτομήσουν και να διακριθούν σε τομείς των επιστημών και των τεχνών<sup>176</sup>.

Ειδικότερα όσον αφορά τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και τον αυτισμό, σήμερα πιθανολογείται ότι την κατάσταση αυτή εμφάνιζαν ή εμφανίζουν μια πλειάδα ευφάνταστων και πρωτοποριακών ανθρώπων όπως ο Lewis Carroll, ο Albert Einstein, ο Andy Warhol, ο Tim Burton, ο Dan Aycroyd αλλά και άλλοι άνθρωποι της επιστήμης, των γραμμάτων και των τεχνών<sup>177</sup>.

Σαν ένα σημαντικό παράδειγμα των παραπάνω αξίζει εδώ να αναφερθεί η πολύ σημαντική δουλειά του πρωτοπόρου θεατράνθρωπου Robert Wilson ο οποίος αφού πέρασε μια δύσκολη παιδική ηλικία, λόγω του τραυλισμού και των πιθανολογούμενων αυτιστικών στοιχείων που παρουσίαζε, διακρίθηκε στο χώρο της όπερας, του θεάτρου και της σκηνοθεσίας<sup>178</sup>. Ο Robert Wilson το 1970 περίπου, ανακάλυψε τον επίσης πολυτάλαντο ποιητή, σκιτσογράφο, σκηνογράφο, ηθοποιό Christopher Knowles<sup>179</sup>. Ο νεαρός τότε Knowles, ο οποίος είχε διαγνωσθεί από μικρός ότι εμφάνιζε δυσκολίες που εμπίπτουν στο φάσμα του αυτισμού<sup>180</sup>, έγραψε τους στίχους στους οποίους βασίστηκε η διάσημη όπερα του μιμναλιστή συνθέτη Philip Glass<sup>181</sup>, *Einstein on the beach*<sup>182</sup> σε

---

people with special needs», στο Shifra Schonmann (ed.), Key concepts in theatre/drama education. Rotterdam, Sense Publishers, 2011, σσ.166-168.

<sup>176</sup>Ο Kempe (2011) πιστεύει ακράδαντα στη δύναμη του θεατρικού κειμένου που προσφέρεται στον εκπαιδευτικό για εκπαίδευση και θεραπεία. Παρατηρεί μάλιστα πως είναι σχετικά περιορισμένη η δραματική λογοτεχνία που αφορά άτομα με ειδικές ανάγκες, παρόλο που οι νέοι έχουν ανάγκη να εξερευνήσουν τη διαφορά, ένα φαινόμενο συχνό και καθημερινό γύρω μας. Βλ. Andy Kempe, «*What dramatic literature teaches about disability*», στο Shifra Schonmann (ed.), Key concepts in theatre/drama education. Rotterdam, Sense Publishers, 2011, σσ.171-175.

<sup>177</sup> <https://www.babble.com/entertainment/famous-people-with-autism-2/>

<sup>178</sup> Παρόλο που ο Robert Wilson ποτέ δεν αναφέρθηκε ανοικτά στις δυσκολίες που αντιμετώπισε προσωπικά, ωστόσο στην πρώιμη σκηνογραφική δουλειά του το ενδιαφέρον του περιστράφηκε γύρω από τη σπουδή και τη μελέτη της διαφοράς. Δημιουργώντας οπτικοχωρικές μοναδικότητες απέδωσε σκηνοθετικά μέσα από συνέχειες και ασυνέχειες τον τρόπο που πιθανόν αντιλαμβάνονται άτομα με ιδιαιτερότητες τους ρυθμούς και τις εικόνες. Telory Davies Arendell, *The autistic stage: how cognitive disability changed 20th-century performance*, Rotterdam, Sense Publishers, 2015, σ.4-7.

<sup>179</sup> <http://bam150years.blogspot.gr/2012/08/einstein-on-blog-christopher-knowles.html>

<sup>180</sup> <http://www.dissidentusa.com/the-sundance-kid-is-beautiful/biography/>

<sup>181</sup> <http://philipglass.com>

[https://en.wikipedia.org/wiki/Philip\\_Glass](https://en.wikipedia.org/wiki/Philip_Glass)

<sup>182</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/Einstein\\_on\\_the\\_Beach](https://en.wikipedia.org/wiki/Einstein_on_the_Beach)

[https://www.youtube.com/watch?v=WmX\\_GgozpQs](https://www.youtube.com/watch?v=WmX_GgozpQs)

[http://philipglass.comhttps://www.youtube.com/watch?v=sMb2f\\_-m7iM](http://philipglass.comhttps://www.youtube.com/watch?v=sMb2f_-m7iM)

σκηνοθεσία του Robert Wilson. Ο Christofer Knowles εκφραζόμενος αριστουργηματικά κατάφερε να προσφέρει πέρα από το μοναδικό καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, μία βαθύτερη κατανόηση της διαφορετικότητας που μπορεί να προσλαμβάνει το αυτιστικό παιδί και το αυτιστικό άτομο γενικότερα, στην αντίληψη της κίνησης, του ήχου και του φωτός<sup>183</sup>.

Το φαινόμενο του Robert Wilson και του Christofer Knowles καθώς και των άλλων χαρισματικών ατόμων που κατάφεραν να ξεπεράσουν διάφορες αναπτυξιακές και συναισθηματικές δυσκολίες μέσα από την εκπαίδευση και τις τέχνες επιβεβαιώνει την ανάγκη που επιβάλλεται στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί δημιουργικά εναλλακτικές μορφές προσέγγισης, να εμπνέει και να ωθεί τον μαθητή αλλά και με διακριτικότητα να επιτρέπει τη διαφορετική και ανανεωτική δημιουργική έκφραση να αναπτύσσεται μέσα στην ομάδα<sup>184</sup>.

Αντίθετα, με τα παραπάνω παραδείγματα ευνοικής εξέλιξης, όταν οι δυσκολίες των ατόμων που εμφανίζουν αυτισμό αν δεν αντιμετωπισθούν έγκαιρα, αυτές μπορεί να οδηγήσουν σε μαθησιακή αποτυχία, συναισθηματικές διαταραχές, αντικοινωνική συμπεριφορά και τέλος σε κοινωνική απόρριψη. Εφόσον όμως ο σωστός συνδυασμός υπηρεσιών εφαρμοσθεί έγκαιρα και το άτομο ανακαλύψει μια διέξοδο έκφρασης και επικοινωνίας δημιουργικά, τα συμπτώματα του αυτισμού θα μειωθούν ή μπορεί και να βελτιωθούν σημαντικά. Πολυάριθμες μελέτες<sup>185</sup> μαρτυρούν την αποτελεσματικότητα της πρώιμης παρέμβασης σε μικρές ηλικίες. Κριτικής σημασίας ρόλο στην πρώιμη παρέμβαση διαδραματίζει η ενεργή συμμετοχή της οικογένειας<sup>186</sup> και του σχολείου στη λήψη αποφάσεων, στην αποδοχή και την εφαρμογή των προτεινόμενων υπηρεσιών<sup>187</sup>.

---

<sup>183</sup> Telory Davies Arendell, *The autistic stage: how cognitive disability changed 20th-century performance*, ό.π., 2015, σσ.4, 10-12.

<sup>184</sup> Anna Tschli, «On the emergence of new creative forms, essay 10», στο Alex Mavrokordatos (Ed.), *The mPPACT manifest - methodology for a pupil and performing arts-centred teaching*, 2009, σσ. 114 – 118.

<sup>185</sup> Μια διαχρονική έρευνα που ανακοινώθηκε το 2000 από την περιφέρεια του Tennessee των ΗΠΑ. Karen L. Bierman, T. Greenberg, & the Conduct Problems Prevention Research Group, «Social Skills Training in the Fast Track Program». In Ray Dev Peters, & Robert Joseph McMahon (eds), *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency*, Thousand Oaks, CA, Sage, 1996, σσ.65-89.

<sup>186</sup> Βάγια Παπαγεωργίου, *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*, ό. π., 2005, σ.268.

<sup>187</sup> Steven Parker, Barry Zuckerman, & Marilyn Augustyn, *Developmental and behavioral pediatrics. A handbook for primary care. 2nd Edition*, ό.π., 2005, σ.119.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

#### 4.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποτελεί συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Η ποιοτική παρατήρηση βασίστηκε στην καταγραφή πληροφοριών που καταχωρήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης, που η διεξαγωγή της συντελέστηκε σε μια τάξη 15 προνηπίων, ηλικίας 4-5 ετών και βασίστηκε σε ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης<sup>188</sup>, βιντεοσκοπήσεις και φωτογραφικό υλικό. Η ερευνητική παρέμβαση αποτελείτο από δέκα (10) ωριαίες συναντήσεις *Εκπαιδευτικού Δράματος* οι οποίες ολοκληρώθηκαν μέσα σε διάστημα τριών (3) μηνών.

Λόγω της ιδιαίτερης σημασίας και αξίας της, η μελέτη της *Ενσυναίσθησης*, γενικότερα, αποτελεί εξαιρετικά δύσκολο και ευαίσθητο έργο που για να επιτευχθεί απαιτείται μια ποικιλία ερευνητικών εργαλείων που συνήθως βασίζονται σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς ή σε κλίμακες υποβοηθούμενης συμπλήρωσης ερωτήσεων που εξετάζουν τις παρατηρήσεις των άλλων επί της *Ενσυναίσθησης* και συμπεριφοράς των συμμετεχόντων. Αρκετοί περιορισμοί τίθενται επίσης σχετικά με τη σωστή μελέτη της *Ενσυναίσθησης* των παιδιών. Για όλους αυτούς τους λόγους η ποσοτική μελέτη της παρούσης στηρίχθηκε, όπως και ευρέως συστήνεται βιβλιογραφικά, στη συνδυαστική εφαρμογή<sup>189</sup> ερευνητικών εργαλείων τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση και το συσχετισμό των παρακάτω μεταβλητών:

#### ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ Α. Ποσοτική σύγκριση της ανάπτυξης των κοινωνικών

---

<sup>188</sup> Η επιλογή των σημείων που θα εστιάσει την προσοχή του ο ερευνητής μίας ανθρωπολογικής –εθνογραφικής έρευνας πρέπει να είναι καλά προμελετημένη και να βασίζεται σε λίστες ελέγχου που θα συμπληρώνει, ημερολόγια καταγραφής, γραπτά φωτογραφικά ή άλλα ντοκουμέντα που θα συλλέγει, περιγραφές, καταστάσεων, ατόμων και ειδικών συνθηκών, χάρτες τοποθεσιών και σκαριφήματα χώρων που θα δημιουργεί. Βλ. James P. Spradley, *Participant observation*, Long Grove Illinois, Waveland, 2016, σσ. 155-159. και John Somers, *Drama and theatre in education: contemporary research*, North York, Ont., Captus University Publications, 1996, σ.194.

<sup>189</sup> David L. Neumann, Raymond CK Chan, Gregory J. Boyle, Yi Wang, & H. Rae Westbury, «Measures of empathy, self report, behavioral and neuroscientific approaches», in Gregory J. Boyle, Donald H. Saklofske & Gerald Matthews, *Measures of personality and social psychological constructs*, London, Academic Press, 2014, σσ.257-284. Χρησιμοποιήθηκαν συνδιαστικά ποιοτικές κλίμακες που μεταβάλλονται σε είδος αλλά και ποσοτικές κλίμακες που μεταβάλλονται σε ποσότητα. Βλ. Αθανάσιος Κατσίης, Γεώργιος Δ. Σιδερίδης, & Αναστάσιος Εμβάλωτης, *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα, Τόπος, 2011, σ.8.

δεξιοτήτων των παιδιών. Η μελέτη αυτή έγινε με βάση σταθμισμένο κριτήριο αξιολόγησης που συμπληρώθηκε δύο φορές από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς της τάξης για κάθε παιδί χωριστά, μία φορά πριν και μία φορά μετά την παρέμβαση. Το κριτήριο που επιλέχθηκε ονομάζεται Ψυχομετρικό Κριτήριο Σχολικής-Κοινωνικής Επάρκειας για Παιδιά 4-8 ετών<sup>190</sup>.

Το κριτήριο σχολικής κοινωνικής επάρκειας κατασκευάστηκε και σταθμίστηκε για τον ελληνικό πληθυσμό την περίοδο 2007-2008 με εντολή του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και αποτελεί μέρος του ευρύτερου έργου: Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, Επιχειρησιακό πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ). Επιστημονικά Υπεύθυνες του έργου υπήρξαν οι ερευνήτριες Μαρία Τζουριάδου και Μελανθία Κοντοπούλου σε συνεργασία με την συνάδελο τους Ιφιγένεια Βακόλα ενώ η Ψυχομετρική Επεξεργασία του κριτηρίου έγινε από τους Γρηγόρη Κιοσέογλου και Γιώργο Μενεξέ. Τελικός αποδέκτης του έργου ήταν το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών, Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Τμήμα Ψυχολογίας.

Η σχολική-κοινωνική ένταξη που ξεκινάει με την προσχολική αγωγή στα τέσσερα (4) χρόνια, προϋποθέτει την επαρκή λειτουργικότητα του παιδιού σύμφωνα με την ηλικία του σε σχέση με το αποδεδειγμένα αναμενόμενο στους διάφορους τομείς ανάπτυξης. Σημαντική παράμετρος για να προσδιοριστεί η φυσιολογική λειτουργικότητα ενός παιδιού σχετίζεται με την εξέρευση του σταδίου ανάπτυξης που βρίσκεται η ψυχοκοινωνική ωριμότητα που εμφανίζει<sup>191</sup>.

Ο υπολογισμός της τιμής του συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach, δηλώνει ότι η αξιοπιστία του κριτηρίου Σχολικής-Κοινωνικής Επάρκειας για τις ηλικίες παιδιών τεσσάρων (4) ως οκτώ ετών (8) είναι υψηλή. Η εγκυρότητα και συνοχή του κριτηρίου είναι υψηλή<sup>192</sup> καθώς οι διαδικασίες και τα ερευνητικά ερωτήματα που περιλαμβάνει είναι προσεκτικά επελεγμένα

---

<sup>190</sup> Μαρία Τζουριάδου, & Μελανθία Κοντοπούλου, *Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Οδηγός εξεταστή*, στο *Επιχειρησιακό πρόγραμμα εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ)*, Θεσσαλονίκη, Τμήμα Επιστημών, Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2008.

<sup>191</sup> Μαρία Τζουριάδου, & Μελανθία Κοντοπούλου, *Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Οδηγός εξεταστή*, ο.π., 2008, σ.22.

<sup>192</sup> Μαρία Τζουριάδου, & Μελανθία Κοντοπούλου, *Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Οδηγός εξεταστή*, ο.π., 2008, σσ.58-65.



και δίνουν παρόμοια αποτελέσματα με αυτά που συλλέχθηκαν με άλλα συναφή εργαλεία.

Η συγκλίνουσα εγκυρότητα συνδέει σε σημαντικό βαθμό, το κριτήριο με άλλα συναφή κριτήρια ενώ η αποκλίνουσα εγκυρότητα (*divergent validity*) παρουσιάζει αντίστοιχα χαμηλό συσχετισμό με άλλα ανόμοια κριτήρια<sup>193</sup>.

Σύμφωνα με τις μετρήσεις που έγιναν για τους σκοπούς της παρούσης έρευνας μέσω του Ψυχομετρικού Κριτηρίου Σχολικής-Κοινωνικής Επάρκειας, επιβεβαιώθηκε στατιστικά η αξιοπιστία του, η οποία βρέθηκε με βάση και τις δύο λήψεις που έγιναν να κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα (δείκτης alpha του Cronbach 0,860 -0,80)<sup>194</sup>.

**ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ Β.** *Έλεγχος της κατανόησης των συναισθημάτων εκ μέρους των παιδιών.* Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν ορισμένες επιλεγμένες κάρτες αναγνώρισης των συναισθημάτων, οι οποίες αποτελούν ένα τμήμα του Test of Emotion Comprehension (T.E.C.). Η επιλογή των καρτών έγινε με βάση τα πιο βασικά συναισθήματα προκειμένου να μπορούν τα παιδιά να απαντήσουν άνετα και ποιοτικά στις ερωτήσεις.<sup>195</sup> Εξετάστηκαν η *χαρά*, η *λύπη*, η *ηρεμία* και ο *θυμός* (μέσα από στατικές εικόνες προσώπων), αλλά και η *χαρά* σε τρεις διαφορετικές περιπτώσεις, (1. όταν μου προσφέρουν κάτι, 2. όταν σκέφτομαι ένα δώρο, όταν σκέφτομαι μία δραστηριότητα) και τέλος ο *φόβος* (που προκαλείται από κάποια απειλή). Το Test της Κατανόησης των Συναισθημάτων (T.K.Σ.) κατασκευάστηκε σύμφωνα με τις θεωρητικές παρατηρήσεις των Harris, Pons και Colleagues<sup>196</sup> και βοηθάει στην κατανόηση της αντίληψης των συναισθημάτων που εμφανίζουν παιδιά ηλικίας τριών, έως έντεκα ετών<sup>197</sup>.

<sup>193</sup> Μαρία Τζουριάδου, & Μελανθία Κοντοπούλου, *Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Οδηγός εξέτασή*, ο.π., 2008, σ.22-65.

<sup>194</sup> Παρόλο που μετρούμενος συνολικά ο δείκτης Cronbach είναι υψηλός, φάνηκε να είναι χαμηλότερος σε ορισμένες επιμέρους διαδικασίες και ελάχιστα πιο χαμηλός στη δεύτερη λήψη. Η στατιστική αυτή διαφοροποίηση έγκειται πιθανόν στο μικρό δείγμα των ατόμων που αφορά και στις ατομικές αποκλίσεις του φυσιολογικού που δίνονται για ορισμένα άτομα.

<sup>195</sup> Σε μια αρχική δοκιμαστική εφαρμογή που έγινε η προσπάθεια να χορηγηθούν παραπάνω κάρτες, φάνηκε πως αυτό ήταν εξαιρετικά κουραστικό για τα νήπια και ανώφελο λόγω των αδόκιμων απαντήσεων που δίνονταν ύστερα από μερικές κάρτες. Οι απαντήσεις τους, μπορούμε να υποθέσουμε ότι ήταν χαμηλά ποιοτικά λόγω κόπωσης, αλλά και λόγω της ηλικίας, της συναισθηματικής ανωριμότητας και της αδυναμίας κατανόησης των ερωτήσεων.

<sup>196</sup> Francisco Pons, Paul L Harris, & Pierre-André Doudin, «Teaching emotion understanding», *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 2002, σσ.293-304.

<sup>197</sup> Σύμφωνα με μελετητές το Test της Κατανόησης των Συναισθημάτων (T.K.Σ.) αποτελεί ένα υψηλά αξιόπιστο εργαλείο για τη μέτρηση της *Ενσυναίσθησης* ειδικά όσον αφορά τη χορήγησή του σε παιδιά ηλικίας εννέα (9) ετών ύστερα από τρεις μήνες  $r(18) = .84$ . Βλ. Ottavia Albanese, Ilaria Grazzani Gavazzi, Paola Molina, Carla Antoniotti, Laura Arati, Eleonora Farina, & Francisco Pons, «Italian standardization of the test of emotion comprehension», in Francisco

Το εργαλείο αυτό έχει χρησιμοποιηθεί για ορισμένες παρόμοιες μελέτες που διενεργήθηκαν στην Ελλάδα έχοντας επιδείξει υψηλή στατιστική εγκυρότητα και αξιοπιστία.

**ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ Γ.** *Τεστ Πραγματολογικής Γλώσσας (ΤΠΛ-ΤΟΡΛ)*<sup>198</sup>. Το ΤΟΡΛ χρησιμοποιείται από ειδικούς στην επικοινωνία, λογοθεραπευτές, ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς και άλλους και παρέχει χρήσιμες πληροφορίες γύρω από την ανάπτυξη πραγματολογικών δεξιοτήτων στο λόγο καθώς και ανάλυση των δυνατοτήτων επικοινωνίας στο κοινωνικό πλαίσιο. Το ΤΟΡΛ δημιουργήθηκε το 1992, και έχει σταθμιστεί για παιδιά ηλικίας από 5-13 ετών, αρκετά χρόνια αργότερα τροποποιήθηκε έτσι ώστε να μπορεί να διερευνήσει τις πραγματολογικές ικανότητες παιδιών ηλικίας έξι (6) έως δεκαοκτώ (18) ετών. Στην Ελλάδα, παρόλο που δεν το ΤΟΡΛ έχει σταθμιστεί, χρησιμοποιήθηκε συχνά σαν ερευνητικό εργαλείο.

Πέρα από τις ερευνητικές του δυνατότητες το ΤΟΡΛ χρησιμοποιείται στην αναγνώριση πραγματολογικών, διαταραχών, στον καθορισμό των γλωσσικών δυνατοτήτων ή αδυναμιών ενός ατόμου, αλλά και στην καταγραφή της προόδου του. Όπως προτείνουν και οι κατασκευαστές του, τα αποτελέσματα του ΤΟΡΛ δεν είναι απολύτως απαραίτητο να συγκριθούν με σταθμισμένα δείγματα, καθώς οι απαντήσεις που συλλέγονται από τη χορήγηση του τεστ δίνουν μία ξεκάθαρη εικόνα γύρω από τις πραγματολογικές και κοινωνικές δυνατότητες ενός ατόμου, σε όλες τις ηλικίες, από τον παιδικό σταθμό μέχρι και την ενήλικη ζωή<sup>199</sup>.

Το συγκεκριμένο τεστ εντοπίζει επικοινωνιακές δεξιότητες ή αδυναμίες αξιολογώντας την ικανότητα του εξεταζόμενου να επιλύει με επιτυχώς ένα κοινωνικό πρόβλημα. Ως εκ τούτου το ΤΟΡΛ χρησιμοποιείται συχνά ως μέρος μιας σειράς ψυχολογικών τεστ που εξετάζουν τις κοινωνικές δεξιότητες που

---

Pons, Marie-France Daniel, Louise Lafortune, Pierre-André Doudin, & Ottavia Ottavia Albanese (Eds), *Toward emotional competences*, Denmark, Aalborg Universitetsforlag Press, 2006, σσ.39-53.

<sup>198</sup>Παρόμοια με το τεστ αναγνώρισης των συναισθημάτων η διαδικασία χορήγησης ολόκληρου του τεστ απέτυχε στις πρώτες δοκιμές και φάνηκε ότι στο σύνολο τους όλα τα παιδιά δεν κατάφεραν να εστιάσουν την προσοχή τους ύστερα από τη δέκατη-ενδέκατη κάρτα, οι απαντήσεις τους γίνονταν διαδικαστικές και εκτός συνάφειας με τις ερωτήσεις.

<sup>199</sup>Diana Phelps-Terasaki & Trisha Phelps-Gunn, *Test of pragmatic language. Examiners manual*, Austin Texas USA, "proed, International Publishers", 1992, σ.1.

μπορεί να εμφανίζει το εξεταζόμενο άτομο<sup>200</sup>. Σύμφωνα πάντα και με τους κατασκευαστές του εν λόγω κριτηρίου η πραγματολογία αποτελεί το πιο ανώτερο και σύνθετο επίπεδο λόγου και η σωστή αντίληψη και χρήση του πραγματολογικού λόγου αποτελεί ύψιστο εργαλείο επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης<sup>201</sup>.

**ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ Δ.** *Εφαρμογή και μελέτη κοινωνιογράμματος της τάξης.* Η παραπάνω μεταβλητή προστέθηκε προκειμένου να καταγραφεί με ακρίβεια η κοινωνική θέση και αποδοχή που τύγχανε κάθε παιδί μέσα στην ομάδα καθώς και οι αλλαγές που συντελέστηκαν μετά το διάστημα της εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης.

Οι κοινωνικές σχέσεις η θέση του κάθε μέλους μέσα σε μία ομάδα μπορούν να μετρηθούν εύκολα με την εφαρμογή των κοινωνιομετρικών τεχνικών<sup>202</sup>, οι οποίες αναπτύχθηκαν αρχικά από τον ψυχολογικό Jacob Moreno (1934).<sup>203</sup> Οι κοινωνιομετρικές μετρήσεις εφαρμόστηκαν με επιτυχία και στον

---

<sup>200</sup> Diana Phelps-Terasaki, Trisha Phelps-Gunn, *Test of pragmatic language, exaniners manual*, Austin Texas USA, "proed, International Publishers", 1992, σσ.1-2.

<sup>201</sup> Πραγματολογική γλώσσα είναι ένας όρος που αναφέρεται στη γλώσσα σε πλαίσιο' ως εκ τούτου είναι ένας όρος που αναφέρεται στη γλώσσα με το κοινωνικό της νόημα και σκοπό. Η έρευνα γύρω από την απόκτηση λόγου τις τελευταίες δεκαετίες, επικεντρώνεται στην πραγματολογία, επειδή ο πραγματολογικός σκοπός της γλώσσας είναι ο πιο σημαντικός και οι υπόλοιπες λειτουργίες όπως φωνολογία, σημασία και σύνταξη, υποτάσσονται σε αυτόν και τον υπηρετούν. Η γλώσσα είναι μία κοινωνική συνδιαλλαγή που συντελείται σε ένα ορισμένο πλαίσιο και ο σκοπός της είναι η επικοινωνία. Βλ. Diana Phelps-Terasaki, Trisha Phelps-Gunn, *Test of pragmatic language. Exaniners manual*, ο.π., 1992, σσ.1-2. Γενικότερα οι πραγματολογικές δεξιότητες αντιπροσωπεύουν στο σύνολό τους την επικοινωνιακή ικανότητα, λειτουργία για την οποία απαιτείται κατάλληλη κατανόηση και απάντηση στις πολιτιστικές προσδοκίες και ανάγκες. Βλ. Richard L. Schiefelbusch, *Language competence: assessment and intervention*, Michigan, College-Hill Press, 1986, σ.χ. Ο Slobin (1967), υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές σχέσεις αποτελούν το μεγαλύτερο κοινωνικό ρυθμιστή της γλωσσικής συμπεριφοράς, η οποία με τη σειρά της κωδικοποιεί γλωσσικά τους κοινωνικούς κανόνες. Ιδιαίτερη σημασία στην επικοινωνιακή ικανότητα του χρήστη μίας γλώσσας δεν έχουν τόσο οι γραμματικοί κανόνες όσο οι κοινωνικοί κανόνες ομιλίας και το κοινωνικό πλαίσιο που τον περιστοιχίζει. Αυτοί οι κανόνες φαίνεται να είναι γνώριμοι στο παιδί πριν ακόμη ξεκινήσει την προφορική ομιλία, σαν ένα άλλο σαβουάρ βίβρε που ένας καλός χρήστης πρέπει να γνωρίζει προτού μιλήσει. Έτσι γίνεται φανερό ότι ο λόγος μεταφέρει αναφορικό αλλά ταυτόχρονα και κοινωνικό νόημα. Dan I. Slobin, *A field manual for cross-cultural study of the acquisition of communicative competence*, Berkeley, University of California, 1967, σσ.46, 59,129.

<sup>202</sup> Μαρία Σπανού, *Κοινωνιόγραμμα σχολικής τάξης*, εργασία στα πλαίσια του μαθήματος: "Διδασκαλία και Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη", Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2008, σ.9. και Γεωργία Λουτριώτη, Παναγιώτα Σταματοπούλου, & Κατερίνα Ταμπουρά, *Το κοινωνιόγραμμα της σχολικής τάξης και η παιδαγωγική του σημασία*. Εργασία στα πλαίσια του μαθήματος: Διδασκαλία και Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2008.

<sup>203</sup> Ο Moreno παρατήρησε ότι μέσα σε μία ομάδα δύο άτομα μπορεί να αισθανθούν συμπάθεια,

τομέα της εκπαίδευσης για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με την κοινωνική θέση και προσαρμογή των μαθητών στο πλαίσιο της τάξης τους.

Η κοινωνιομετρική τεχνική που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί στην παρούσα εργασία αναπτύχθηκε από τους Cairns, Garièry, Kindermann, και Leung, (1997)<sup>204</sup> και είναι γνωστή ως «η μέθοδος του κοινωνικογνωστικού χάρτη» (*social cognitive mapping*). Με βάση τις απαντήσεις των παιδιών σε ερωτήσεις του τύπου: «Υπάρχουν κάποια παιδιά στην τάξη σας που συχνά ζουν μαζί;» σχεδιάζεται ένας κοινωνικός χάρτης της τάξης όπου καταγράφεται η θέση κάθε παιδιού μέσα στην ομάδα, οι επιμέρους ομάδες που συμμετέχει και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Η εγκυρότητα της μεθόδου αποδεικνύεται μέσα από αρκετές μελέτες (*test-retest method*) των οποίων τα αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν και από παράλληλη ποιοτική παρατήρηση των σχέσεων των παιδιών στη τάξη<sup>205</sup>.

Μετά την εφαρμογή του κοινωνιογράμματος και με σκοπό να μελετηθούν ενδιαφέροντες συσχετισμοί καθώς και η συνάφεια των εργαλείων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν, ελέγχθηκε η συσχέτιση της πραγματολογικής επικοινωνίας και της κοινωνικής επάρκειας με το πόσο δημοφιλείς είναι οι μαθητές. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman.

**ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ Ε.** *Αντιλήψεις θεραπευτών και εκπαιδευτικών σχετικά με τη λειτουργικότητα, τη σημασία, τα οφέλη και τη θετική επίδραση που φέρει το Εκπαιδευτικό Δράμα, ως προς την ανάπτυξη της Ενσυναϊσθησης.* Επιπρόσθετα, με τις παραπάνω μεταβλητές ζητήθηκε από τους παιδαγωγούς της τάξης να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο παρατήρησης και αξιολόγησης του προγράμματος. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις που απαντώνται θετικά ή αρνητικά ή με μέση διαβάθμιση και έχουν σκοπό να

---

αντιπάθεια ή αδιαφορία. Οι κοινωνιομετρικές τεχνικές που ανέπτυξε θεωρούνται αντικειμενικές, επειδή οι προτιμήσεις των μελών της ομάδας καταγράφονται από τα ίδια τα μέλη της Βλ. Jacob L. Moreno, «Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations», *Psychology Abstracts*, 8, 1934, σ.5153.

<sup>204</sup> Robert B. Cairns, Jennifer L. Garièry, Thomas Kindermann, & Maxwell Leung, *Identifying social clusters in natural settings*, unpublished manuscript, Chapel Hill, University of North Carolina, 1996.

<sup>205</sup> Scott D. Gest, Thomas W. Farmer, Beverley D. Cairns & Hongling Xie, «Identifying children's peer social networks in school classrooms: links between peer reports and observed interactions», *Social Development*, 12(4), 2003, σσ.513-529. Καθώς και Ηλίας Αβραμίδης, Αγγελική Θανοπούλου, «Μεθοδολογικά ζητήματα στη χρήση κοινωνιομετρικών τεχνικών για τη διερεύνηση των κοινωνικών αποτελεσμάτων της ένταξης», Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή, 2013.

ερευνήσουν την ποιότητα της συνεργασίας, την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού δράματος, σαν εργαλείο ένταξης των παιδιών με ιδιαιτερότητες στην τάξη, και την ανταπόκριση των μαθητών στη διαδικασία.

Ιδιαίτερη σημασία για την παρούσα έρευνα έχουν δύο ακόμη ερωτήσεις που παραθέτονται στο εν λόγω ερωτηματολόγιο και όπου οι ερωτηθέντες μπορούν να επιλέξουν παραπάνω από μία απαντήσεις. Η πρώτη παρόμοια ερώτηση ζητά από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν το προσωπικό όφελος που αποκόμισαν από την εφαρμογή του προγράμματος και το κατά πόσο θα χρησιμοποιήσουν μελλοντικά το *Εκπαιδευτικό Δράμα* στην εκπαιδευτική τους πράξη. Η δεύτερη ερώτηση διερευνά εάν θα χρησιμοποιούσαν το *Εκπαιδευτικό Δράμα* σαν τεχνική, ένταξης κάποιου μαθητή με ιδιαιτερότητες, επίλυσης συγκρούσεων και ανάπτυξης της Ενσυναίσθησης των μαθητών τους ατομικά ή συλλογικά.

Με παρόμοια μεθοδολογία και κατά το ίδιο χρονικό διάστημα τα ίδια ερωτηματολόγια δόθηκαν να συμπληρωθούν από τους παιδαγωγούς και τους θεραπευτές και άλλων ομάδων νηπίων -όμοιων σε ηλικία-, σύσταση εκπαιδευτικών αναγκών και συνθήκες εκπαίδευσης, όπου εφαρμόστηκε το *Εκπαιδευτικό Δράμα* σαν τεχνική βελτίωσης της *Ενσυναίσθησης* και κοινωνικοποίησης.

#### **4.1.2. Επιπλέον ατομικές κλίμακες**

Όπως έγινε γνωστό από τις οικογένειές τους, τα δύο παιδιά που παρουσίαζαν τις μεγαλύτερες δυσκολίες προσαρμογής και ένταξης, ο Υάκινθος και η Ελπίδα, έχουν διαγνωσθεί από αρμόδιους ιατροπαιδαγωγικούς τομείς ότι εμφανίζουν Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή-Αυτισμό. Προκειμένου να μελετηθούν καλύτερα οι ανάγκες αυτών των παιδιών και να προσωποποιηθεί το πρόγραμμα στα μέτρα τους χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία παρατήρησης και αξιολόγησης:

**Α. Αξιολόγηση των Πραγματολογικών δεξιοτήτων των παιδιών.** Η αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων των δύο παιδιών συμπληρώθηκε από τους ειδικούς που τους παρακολουθούν αντίστοιχα με βάση το διαγνωστικό εργαλείο των Dewart & Summers, (1988), «Pragmatics Profile of Early

Communication Skills», (PPECS)<sup>206</sup>, (Πραγματολογικό Προφίλ των Πρώιμων Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων) το οποίο έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στην ελληνική από την Μ. Νησιώτη και την S. Summers (συγγραφέα της αγγλικής έκδοσης του αρχικού εργαλείου). Η εγκυρότητα και αξιοπιστία της μετάφρασης του Πραγματολογικού Προφίλ των Πρώιμων Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (PPECS), είναι υψηλή καθώς αυτό χρησιμοποιήθηκε σε αρκετές περιστάσεις για ερευνητικούς σκοπούς στην Ελλάδα αλλά και άλλου όπου και επέδειξε υψηλό βαθμό συμφωνίας των αποτελεσμάτων<sup>207</sup>.

Το PPECS εφαρμόζεται σε νήπια και παιδιά από 9 μηνών έως +5 ετών και επίσης σε παιδιά με διαταραχές στην ανάπτυξη, ανεξάρτητα ηλικίας<sup>208</sup>, <sup>209</sup>.

Η καταγραφή του πραγματολογικού προφίλ και οι παρατηρήσεις των ειδικών αναγνώστηκαν από τους παιδαγωγούς της τάξης και φάνηκε ότι οι απόψεις τους συγκλίνουν. Οι παιδαγωγοί επισήμαναν επιπλέον ότι κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς υπήρχαν αρκετές διακυμάνσεις προς το καλύτερο ή το χειρότερο ανάλογα με τις προσωπικές δυσκολίες του κάθε παιδιού, το επίπεδο δυσκολίας των δραστηριοτήτων στην ομάδα, και άλλων παραμέτρων που μπορεί να αφορούσαν φασαρία στο χώρο λόγω έκτακτων δραστηριοτήτων, λόγω ασθένειας και απουσίας του υπεύθυνου παιδαγωγού της τάξης αλλά και άλλων αστάθμητων παραγόντων κλπ.

---

<sup>206</sup> Hazel Dewart & Susie Summers, *The pragmatics profile of early communication skills*, Windsor, NFER-NELSON, 1998.

<sup>207</sup> Melpomeni Nisioti, *Pragmatic abilities in normally developing Greek children*, London, City University, 1994, σσ.276-292.

<sup>208</sup> Hazel Dewart & Susie Summers, *The pragmatics profile of early communication skills*, Windsor, NFER-NELSON, 1998.

<sup>209</sup> Το εργαλείο αυτό έχει σχεδιαστεί για να αξιολογεί τις πραγματολογικές ικανότητες, δηλαδή την καθημερινή επικοινωνιακή συμπεριφορά του παιδιού και συμπληρώνεται από ειδικούς με βάση τις απαντήσεις που δίνουν οι γονείς. Ιωάννης Βογινδρούκας, «Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό», *Περιοδικό Ψυχολογία της ΕΛΨΕ*, 12(2), 2005, σσ.276-292. Διαθέσιμο και στο <http://www.autismhellas.gr/files/el/Bogindroukas.pdf>. Εναλλακτικά για τη μέτρηση των πραγματολογικών ικανοτήτων μπορεί να χρησιμοποιηθεί το «Τεστ Πραγματολογικών Ικανοτήτων» (TOPL), (Test of Pragmatic Language) που δημιουργήθηκε το 1992 και εξετάζει τη γλώσσα παιδιών από 6-18 ετών όσον αφορά την κοινωνική της χρήση. Πληροφορίες στο <http://www.glafki.gr/eshop/222/30/diagnwstiko-yliko/logotherapeia/test-of-pragmatic-language-2-topl-2-detail>. Το τεστ αυτό αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αποκωδικοποιεί σωστά ένα κοινωνικό πρόβλημα και να απαντά λεκτικά χρησιμοποιώντας κατάλληλη διατύπωση. Συχνά χρησιμοποιείται ταυτόχρονα με άλλα ερευνητικά εργαλεία, που έχουν σκοπό την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής χρήσης της γλώσσας. Στην Ελληνική επικράτεια δεν έχει ακόμα σταθμιστεί αλλά έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε σχετικές έρευνες. Ιωάννης Βογινδρούκας, «Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό», *Περιοδικό Ψυχολογία της ΕΛΨΕ*, 12(2), 2005, σσ.276-292. <http://www.autismhellas.gr/files/el/Bogindroukas.pdf> συζήτηση και στο [http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/666/lgt\\_2013039.pdf?sequence=1](http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/666/lgt_2013039.pdf?sequence=1)

**Β. Πρωτόκολλο Παρατήρησης Συμμετοχής του Νηπίου στο Πρόγραμμα του Σχολείου.** Η κλείδα αυτή δημιουργήθηκε και χρησιμοποιείται ευρέως για παρατήρηση στο σχολικό περιβάλλον προσχολικής αγωγής από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης, Μαθησιακών Δυσκολιών, (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.)<sup>210</sup>. Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασής μας μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος η κλείδα παρατήρησης δόθηκε στους παιδαγωγούς να τη συμπληρώσουν για τον Υάκινθο και την Ελπίδα όσον αφορά τη συμμετοχή τους στο σχολικό πρόγραμμα και την κοινωνική αλληλεπίδραση με την ομάδα τους.

## 4.2. Περιγραφή του προγράμματος παρέμβασης

Το πρόγραμμα παρέμβασης σχεδιάστηκε με κύριο σκοπό την ανάπτυξη της ατομικής και συλλογικής *Ενσυναίσθησης* στο σύνολο μιας ομάδας 15 προνηπίων<sup>211</sup>, στο χώρο του παιδικού σταθμού *Γαλήνη* όπου και εφαρμόστηκε.

Η συγκεκριμένη ομάδα επιλέχθηκε λόγω των συνεχιζόμενων δυσκολιών που παρατηρήθηκαν από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς στην οριοθέτηση των

---

<sup>210</sup> Το Πρωτόκολλο Παρατήρησης Συμμετοχής του νηπίου (Π.Π.Σ.) σχεδιάστηκε το 2014 από την επιστημονική ομάδα του Α' ΚΕΔΔΥ Θεσσαλονίκης Α. Νάνου, Ι. Νταρίλλη, Μ. Συμεωνίδου, Π. Βαρσάμης & Α. Γκουβατζή και βασίστηκε στην ανάγκη διαμόρφωσης ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των ειδικών και των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής. Η συλλογή δεδομένων υποστηρίζει την εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων σχετικά με την ανταπόκριση του νηπίου στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) του νηπιαγωγείου. Η αξιολογική κλίμακα (Rubric) επιλέχθηκε από την ομάδα του ΚΕΔΔΥ σύμφωνα με το τότε ισχύον πρόγραμμα σπουδών. Βλ. Μαρία Μπιρμπίλη, *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου*, Νέο σχολείο (σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, ΑΠΘ, 2011 και με βάση τις τελευταίες τάσεις που προτείνονται στην εκπαιδευτική κοινότητα σχετικά με την αξιολόγηση. Βλ. συζήτηση στο Paul Barnwell, «Could standard grading practices be counterproductive?», *Education Week Whitepapers*, 27, 2008, available at [http://www.edweek.org/ew/articles/2008/06/30/43barnwell-com\\_web.h27.html](http://www.edweek.org/ew/articles/2008/06/30/43barnwell-com_web.h27.html) Paul Barnwell, «Standards, assessments and rubrics-Oh, my!», *Teachers Net Gazette*, 14(1), 2017, available at <http://gazette.teachers.net/gazette/wordpress/hal-portner/standards-assessments-rubrics/>. Οι

αξιολογικές κλίμακες (ρουμπρικές) δεν εστιάζουν απλά στο πρόβλημα που διακρίνει τον μαθητή από τους συνομιλήκους του αλλά κατασκευάζονται με βάση τα προβλεπόμενα από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για κάθε ηλικία και με τρόπο ώστε να προσδιορίζεται η εγγύτητα ή απόσταση που υπάρχει από τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky. Βλ. Lev Vygotsky, *Νους στην Κοινωνία*, Αθήνα, Gutenberg, 1998. Τα αποτελέσματα του πρωτόκολλου παρατήρησης αξιοποιούνται Διεπιστημονικά κατά τη διαδικασία αξιολόγησης, σχεδιασμού και εφαρμογής του Εξατομικευμένου Προγράμματος Παρέμβασης (ατομικό, ομαδικό).

<sup>211</sup> Αρκετές στατιστικές δυσκολίες προέκυψαν όταν κάποια παιδιά απουσίαζαν κατά τη διάρκεια ορισμένων ποσοτικών μετρήσεων, επειδή ο αριθμός του δείγματος ήταν οριακά μικρός, αν και ποτέ δεν ήταν μικρότερος του 10. Βλ. συζήτηση Αθανάσιος Κατσής, Γεώργιος Δ. Σιδερίδης, & Αναστάσιος Εμβαλωτής, *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα, Τόπος, 2011, σ.33.

μαθητών και στη συνοχή της ομάδας. Η αλήθεια είναι ότι στην τάξη αυτή τα περισσότερα παιδιά ήταν αρκετά μικρά και επιπλέον υπήρχε ένα κοριτσάκι, η Ελπίδα, η οποία είχε τυπικά αξιολογηθεί και βρέθηκε ότι εμφάνιζε σε έναν ήπιο βαθμό αυτιστική συμπτωματολογία. Η μικρή Ελπίδα ήταν σχετικά ενταγμένη στα πλαίσια της ομάδας επειδή φοιτούσε στον ίδιο σταθμό από την περσινή σχολική χρονιά μαζί με αρκετά ακόμα παιδιά της ομάδας. Η ένταξη της Ελπίδας στην ομάδα ήταν βέβαια μερική και περιοριζόταν στην παράλληλη συμβίωση και υπακοή στους κανόνες της τάξης, χωρίς όμως να φαίνεται να υπάρχει αισθητή ποιοτική συμμετοχή και κοινωνική αλληλεπίδραση. Επιπλέον δυσκολίες που συναντήσαμε κατά την εφαρμογή της παρέμβασής μας αφορούσαν ένα νήπιο, τον Κωνσταντίνο, που πιθανόν εμφάνιζε αγχώδη ή εναντιωματική διαταραχή καθώς και δύο συμμαθητές του, τους Δημήτρη και Γιάννη που ήταν ιδιαίτερα ειρωνικοί, υπερκινητικοί και απείθαργοι.

Πολύ εντονότερη ήταν η συμπεριφορά ενός παιδιού, ως προς τον χειρισμό εκ μέρους των εκπαιδευτικών αλλά και των συμμαθητών του, που εμφάνιζε σοβαρότερα από την Ελπίδα σημεία διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής. Για τους σκοπούς της παρούσης έρευνας ονομάσαμε το μικρό αυτό αγόρι Υάκινθο<sup>212</sup>. Η ελλιπής αλληλεπίδραση του Υάκινθου με το περιβάλλον, ταυτόχρονα με τη μικρή συναισθηματική ωριμότητα και τη γενικότερη έλλειψη συνοχής και συλλογικότητας που χαρακτηρίζει παιδιά παρόμοιας ηλικίας, προκαθόριζαν ότι η *Ενσυναίσθηση* και συνεπώς η ανοχή και η αποδοχή του εν λόγω παιδιού όπως εξάλλου και της Ελπίδας στην ομάδα θα ήταν εξαρχής δύσκολη και περιορισμένη. Καθώς η διαφορετικότητα του παιδιού γινόταν καθημερινά ολοένα και πιο έντονα αντιληπτή, από την ομάδα, άμεσα παρατηρήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς πρώιμα σημάδια απόρριψης του και κοινωνικής απομόνωσης.

Ο μικρός Υάκινθος εξετάστηκε και αξιολογήθηκε σε ηλικία 3 ετών από αναπτυξιολογική ομάδα παιδιατρικής κλινικής κεντρικού νοσοκομείου, όπου διαπιστώθηκε ότι σύμφωνα με αναγνωρισμένα κριτήρια<sup>213</sup> εμφανίζει πρόδρομα

---

<sup>212</sup> Βάσει της ηθικής δεοντολογίας, όχι μόνο στον «Υάκινθο» αλλά και στα υπόλοιπα παιδιά δόθηκαν ψευδώνυμα. Βλ. Λεωνίδα Αθανασίου, *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής, Ποσοτικές και Ποιοτικές Προσεγγίσεις*, Ιωάννινα, Γέφυρα, 2007, σ.35-38.

<sup>213</sup> American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th edition), US, American Psychiatric Association (text revision (DSM-IV-TR), 2000.



στοιχεία διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής με προεξάρχοντα αυτιστικά στοιχεία, την αδυναμία διατήρησης της βλεμματικής επαφής και την απουσία της πρόσφορης επικοινωνίας και λόγου με το οικογενειακό του περιβάλλον. Επιπλέον ο μικρός Υάκινθος φαινόταν μονίμως αποσυρμένος και νυσταγμένος, δεν έπαιζε, δεν χαμογελούσε και συχνά παρουσίαζε κρίσεις πείσματος και επίμονου κλάματος.

Από τη διεπιστημονική ομάδα του νοσοκομείου που τον εξέτασε συστήθηκε ο Υάκινθος να ξεκινήσει ένα θεραπευτικό πρόγραμμα πρώιμης αντιμετώπισης των δυσκολιών του μέσω λογοθεραπείας, εργοθεραπείας και ειδικής αγωγής. Η βελτίωση του παιδιού ήταν σημαντική τα επόμενα δύο έτη και στην επανεξέταση βρέθηκε ότι είχε αναπτύξει ένα επαρκές επίπεδο επικοινωνίας και λόγου το οποίο θα βοηθούσε περαιτέρω στην ένταξή του σε μία ομάδα συνομηλίκων, στα πλαίσια του παιδικού σταθμού. Παράλληλα, η ένταξη του Υάκινθου σε ομάδα συνομηλίκων με βάση τους θεραπευτές και την οικογένεια του, θεωρούνταν ότι θα υποστήριζε την περαιτέρω ανάπτυξη του λόγου, της επικοινωνίας και της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων του στις οποίες ακόμα υπολειπόταν φανερά. Τέλος στην ομάδα υπήρχαν ορισμένα παιδάκια που εμφάνιζαν ορισμένες μικρότερες αλλά σημαντικές δυσκολίες προσαρμογής και υπέφεραν από μέτρια συμπτώματα συνδρόμου αποχωρισμού από τη μητέρα τους, τα οποία έκαναν πιο έντονη την εμφάνισή τους με τα κλάματα του Υακίνθου.

Σε γενικές γραμμές ο κύριος στόχος της παρέμβασης μας ήταν να επιτύχουμε τη συνοχή της ομάδας των παιδιών και την καλλιέργεια της συλλογικής αλλά και ατομικής *Ενσυναίσθησης*. Μακρόχρονα αυτό θα βοηθούσε στην αποδοχή του Υακίνθου και της Ελπίδας, των δύο ευαίσθητων μελών της ομάδας, που εμφάνιζαν διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Επιπλέον θα προωθούσε και θα επιτάχυνε την κοινωνικότητα, την προσοχή, τη συγκέντρωση, τη μάθηση όλων των παιδιών και θα τα βοηθούσε να ξεπεράσουν ορισμένες φοβίες που εμφάνιζαν. Ο δημιουργικός χρόνος που θα δαπανούνταν στην εφαρμογή του Εκπαιδευτικού δράματος θα γινόταν φυτώριο νέων δεξιοτήτων και διεύρυνσης της παρέας. Τα όρια και οι κανόνες που θα προτεινόταν και θα δοκιμάζονταν στην πράξη, με τρόπο φυσικό και αβίαστο, θα ενεργοποιούσαν την ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Το *Εκπαιδευτικό Δράμα* θα ήταν ένας τρόπος όπου τα παιδιά θα μπορούσαν με ασφάλεια να αφήσουν τη φαντασία τους

ελεύθερη και ξεφεύγοντας από κοινοτυπίες να ενεργοποιήσουν τη δημιουργικότητα και την αποκλίνουσα σκέψη.

Πέρα από τους βασικούς στόχους, με μεγάλο ενδιαφέρον προσπαθήσαμε να παρατηρήσουμε και να καταγράψουμε τα αποτελέσματα που υπήρχαν ύστερα από την εφαρμογή πρακτικών ασκήσεων που υποστηρίζουν τις προμαθηματικές έννοιες και την σωματική ομαδοποίηση. Οι ασκήσεις αυτές οργανώνουν τα παιδιά και ταυτόχρονα αυξάνουν την παρατηρητικότητα, την προσοχή για τους γύρω. Βασικές ασκήσεις που εντάχθηκαν στο πρόγραμμα για το σκοπό αυτό ήταν η εξάσκηση στο να κάνουν τα παιδιά γρήγορα τρενάκι, δηλαδή να στοιχηθούν στη σειρά, να κάνουν ζευγαράκια, τετράδες και κύκλους μικρότερους ή μεγαλύτερους. Υποθέσαμε, όπως φάνηκε ορθά στη συνέχεια, ότι παρόμοιες ασκήσεις θα καταφέρουν να οργανώνουν γρήγορα την ομάδα αυξάνοντας την παρατηρητικότητα και την προσοχή για τους γύρω τους.

Το πρόγραμμα παρέμβασης σχεδιάστηκε με βάση μία αρχική πιλοτική εφαρμογή που ολοκληρώθηκε μέσα σε χρόνο δύο συναντήσεων έχοντας στόχο τη γνωριμία με τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τις ανάγκες της τάξης. Με τη βοήθεια των αρμόδιων Εκπαιδευτικών συζητήθηκε το πρόγραμμα και επεξηγήθηκε με λεπτομέρεια το αξιολογητικό υλικό, το οποίο δοκιμαστικά χορηγήθηκε σε δύο παιδιά και στη νηπιαγωγό. Στη συνέχεια, με βάση τα στοιχεία που συλλέχθηκαν, δημιουργήθηκε το πλάνο δράσης το οποίο στηρίχθηκε αποκλειστικά στην αμεσότητα και την παιδοκεντρική προσέγγιση του *Εκπαιδευτικού Δράματος*. Η κεντρική ιδέα των συναντήσεων και οι διάφορες επιμέρους ιστορίες εκτυλίχθηκαν γύρω από τη διαφορετικότητα των φυλών και των παιδιών του κόσμου. Πριν ξεκινήσει το μεγάλο φανταστικό ταξίδι, σε έναν ήσυχο χώρο χορηγήθηκαν ορισμένα από τα εργαλεία αξιολόγησης της έρευνας στους εκπαιδευτικούς και στα παιδιά. Τα παιδιά ξεκινώντας την παρέμβαση πληροφορήθηκαν ότι είναι ταξιδιώτες περιηγητές και κάθε φορά θα επισκέπτονταν μία άλλη γωνιά της γης και εκεί θα έβρισκαν μια νέα πατρίδα και θα μεταμορφώνονταν σε πολίτες του τόπου αυτού. Οι ομάδες χωρίστηκαν με βάση τις χαρακτηρισολογικές ιδιότητες των παιδιών όπως αυτές παρατηρήθηκαν κατά τις πρώτες πιλοτικές εφαρμογές και συναντήσεις. Σε κάθε ομάδα τοποθετήθηκε και ένα παιδί που εμφάνιζε δυσκολίες και του αποδόθηκε κεντρικός αλλά όχι ηγετικός ρόλος αρχικά. Αν π.χ. μια ομάδα υποδυόταν τους Ιταλούς γεωργούς ο Υάκινθος θα ήταν το μικρό παιδί της οικογένειας. Όλα τα

παιδιά της ομάδας του έπρεπε να τον φροντίζουν και να τον προσέχουν, παράλληλα κάποιο παιδί που διέθετε καλύτερες διαπροσωπικές ικανότητες αναλάμβανε το ρόλο να επικοινωνεί περισσότερο μαζί του και να μεσολαβεί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Ο Υάκινθος με τη δική μας βοήθεια είχε την υποχρέωση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ομάδας, όπως π.χ. να παίζει με τα παιχνίδια του συμβολικά και να αγκαλιάζει τα μέλη της ομάδας. Η παρέμβαση μέσω του *Εκπαιδευτικού Δράματος* κατάφερε με ευελιξία να ακολουθήσει τη διαθεματική πλοκή που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα για τα προνήπια και έτσι ανάλογα τη χρονική στιγμή τα ταξίδια της ομάδας συμπεριλάμβαναν και γνώσεις που προβλέπονται από αυτό: π.χ. ο τρύγος, η 28<sup>η</sup> του Οκτώβρη, τα μέσα μεταφοράς, τα Χριστούγεννα κλπ.

Παράλληλα με τη διαδικασία του *Εκπαιδευτικού Δράματος* προστέθηκαν γνώσεις και στοιχεία πολιτιστικά των άλλων λαών όπως πχ. το *Harvest* και το *Hallowing*, η πείνα στην Ιταλία, το Κινέζικο Νέο Έτος κλπ. Ακόμη προωθήθηκε η βαθύτερη μελέτη των ρόλων με σκοπό την κατανόηση των συναισθημάτων από την πλευρά άλλων λαών και φυλών στα πλαίσια κοινών εμπειριών όπως π.χ. ένας πόλεμος, ή η μετανάστευση στη Γερμανία και την Αμερική.

Περίπου στη μέση της παρέμβασης οι ομάδες ανακατανεμήθηκαν με βάση περισσότερο τις προτιμήσεις των ίδιων των παιδιών αλλά και με βάση μια σειρά οδηγιών που όριζαν ότι θα πρέπει τα παιδιά να δώσουν ρόλους σε όλους τους συμμαθητές τους και ιδιαίτερη μέριμνα και φροντίδα στα ευαίσθητα μέλη της ομάδας τους.

Το ταξίδι συνεχίστηκε με ορισμένες μεγαλύτερες δυσκολίες που προσχεδιάστηκε να συναντήσουν τα παιδιά, όπως για παράδειγμα μία *θύελλα μετεωριτών* που συνάντησε η ομάδα των Ρώσων και Αμερικανών αστροναυτών κατά την επιστροφή της στη γη.

Οι συναντήσεις του *Εκπαιδευτικού Δράματος* ξεκινούσαν πάντα με βάση ασκήσεις προθέρμανσης της κίνησης, της φωνής, της έκφρασης καθώς και παρουσίαση της ιστορίας που θα έπαιζαν οι ομάδες. Ύστερα τα παιδιά τροφοδοτούνταν με λίγες αλλά σημαντικές γνώσεις γύρω από το επικείμενο ταξίδι (πχ. γνώσεις γύρω από τη γλώσσα του λαού που θα συναντούσαν, τις πολιτιστικές και πολιτισμικές συνήθειες του). Όποτε υπήρχε περισσότερος διαθέσιμος χρόνος, οι συναντήσεις ξεκινούσαν με συζήτηση και ιδεασμό γύρω

από την αρχική ιδέα που προτείνονταν στα παιδιά. Όλες οι ομάδες έπρεπε στη συνέχεια να παίξουν το ρόλο τους αυτοσχεδιάζοντας.

Ανάλογα με τις ανάγκες τα παιδιά είχαν στη διάθεσή τους απλά ανακυκλώσιμα υλικά με τα οποία έκαναν κατασκευές όπως χάρτινα καράβια και αεροπλάνα, δρόμους, σπιτάκια και λαβυρίθους. Τα παιδιά τακτικά έβρισκαν την ευκαιρία να εκφραστούν εικαστικά, ζωγραφίζοντας για παράδειγμα με τον δικό τους τρόπο ένα φρέσκο του Μποτιτσέλι.

Επίσης τακτικά η ιστορία περιλάμβανε τραγούδι, χορό, κίνηση και δράση καθώς τα παιδιά αναπαριστούσαν χορευτές, αθλητές, ηθοποιούς, και είδωλα κάθε χώρας. Έτσι τα παιδιά γνώρισαν τη Γαλλία με την Έντιθ Πιάφ και την Ισιδώρα Ντάνκαν, τις γκέισες και το Ιαπωνικό θέατρο Νο, τον Άι Βασίλη στη Φιλανδία, το ποδόσφαιρο στη Βραζιλία κλπ.

Κατά την κορύφωση της δράσης τα παιδιά αφήνονταν αρκετά ελεύθερα στο παιχνίδι αλλά ταυτόχρονα με τη βοήθεια του εμπνευστή προτρέπονταν να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους.

Ο σκελετός των ρόλων της ιστορίας πλέκονταν με βάση ηθικά διδάγματα γύρω από τη διαφορετικότητα των ανθρώπων, των χρονικών στιγμών, των λαών και αποσκοπούσε στην ανάδυση ευκαιριών περιπέτειας, στην εξάσκηση και καλλιέργεια των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών, στην διέγερση και συμπύκνωση της *Ενσυναίσθησης* και της συλλογικότητας της ομάδας<sup>214</sup> πλέκονταν γύρω από αληθινά ιστορικά γεγονότα, τοποθεσίες και ονόματα έχοντας σαν επιπλέον δευτερεύοντα στόχο την απόκτηση γνώσεων με τρόπο ευχάριστο και διασκεδαστικό.

Στη συνέχεια, κάθε ομάδα επέλεγε κάποιο ωραίο αυτοσχέδιο στιγμιότυπο<sup>214</sup> που ήθελε να παρουσιάσει στις άλλες ομάδες. Για να βοηθηθούν στην επιλογή και για να κρατήσουν στη μνήμη τους ορισμένες στιγμές, στα παιδιά επιδεικνύονταν φωτογραφικά στιγμιότυπα από τη δράση τους. Σε κάθε σκετσάκι δινόταν ένας τίτλος από την ίδια την ομάδα που το αναπαριστούσε

---

<sup>214</sup> Η χρησιμότητα του αυτοσχεδιασμού στη διδακτική πράξη είναι πλέον αναγνωρισμένη. Ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός ενεργοποιεί την αυθόρμητη θεατρική δράση η οποία αναπτύσσει με τη σειρά της τη βιωματική μάθηση, την εφευρετικότητα, τις γλωσσικές και άλλες δεξιότητες των παιδιών που μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν επιδέξια κάθε στιγμή. Όπως τονίζει ο Αστέριος Τσιάρας: «Όλοι αυτοσχεδιάζουμε στην καθημερινή μας ζωή... Η ίδια μας η ζωή είναι ένας αυτοσχεδιασμός». Βλ. Αστέριος Τσιάρας, *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2016, σσ.125-126.

αλλά και από τα παιδιά που το παρακολουθούσαν. Στο τέλος ακολουθούσε πάντα αναστοχασμός, όπου γινόταν συζήτηση στον κύκλο, γύρω από τα συναισθήματα που βιώθηκαν. Τα παιδιά μοιράζονταν τις σκέψεις τους και παρατηρούσαν τις φωτογραφίες και τα βίντεο που τραβήχτηκαν. Αυτές οι συναντήσεις πάντα έκλειναν με χαλάρωση και μουσική.

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης χορηγήθηκαν εκ νέου ορισμένα από τα αξιολογητικά εργαλεία, επίσης έγιναν ατομικές συνεντεύξεις με κάθε παιδί όπου χορηγήθηκαν επιπλέον κλίμακες και κατασκευάστηκε κοινωνιόγραμμα προτιμήσεων. Εκτός των άλλων ευεργετικών αποτελεσμάτων που διαπιστώθηκαν, το *Εκπαιδευτικό Δράμα* αβίαστα οδήγησε την εκπαιδευτική της τάξη και τα παιδιά στη σύλληψη και την υλοποίηση μιας πολύ όμορφης, δικής τους πρωτότυπης θεατρικής παραγωγής, για την οποία μόνα τους τα παιδιά επέλεξαν τις σκηνές που θα την αποτελούσαν, μέσα από τα διάφορα στάδια της δράσης.

#### **4.3. Στόχοι και πορεία παρέμβασης-ποιοτικές παρατηρήσεις ανά συνάντηση**

Σύμφωνα με τον αρχικό στόχο που τέθηκε και ήταν η ανάπτυξη της ατομικής και συλλογικής *Ενσυναίσθησης* και τους επιμέρους στόχους που ήταν α) η καλλιέργεια του γνωστικού αντικείμενου β) η βελτίωση της καλλιτεχνίας και της δημιουργικότητας γ) η μετάβαση από την παραστατική στην κριτική και αποκλίνουσα σκέψη και βάσει των ποιοτικών παρατηρήσεων της ερευνήτριας και των εκπαιδευτικών της τάξης διαπιστώθηκε βελτίωση σχεδόν σε όλους τους τομείς (βλέπε Πίνακες I-IV).

Στη συνέχεια παρατίθενται συνοπτικά οι συναντήσεις, τα θέματά τους και τα επί μέρους αποτελέσματα.

##### **1<sup>η</sup> Συνάντηση: Ταξίδι στη χώρα των Ιταλών και των Ρωμαίων**

Αποτέλεσε μία επιτυχημένη αρχική γνωριμία με το θεατρικό παιχνίδι και με το *Εκπαιδευτικό Δράμα*. Σύμφωνα με τις ποιοτικές παρατηρήσεις διαπιστώθηκε ότι η όλη διαδικασία πρόσφερε στα παιδιά μία πολύ δημιουργική και ταυτόχρονα διασκεδαστική απασχόληση και ένα ζωντανό εποπτικό μέσο για να δουλευτούν διαθεματικά γνωστικά αντικείμενα όπως η γλώσσα, η ιστορία κ.α.

Θα πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι, παρά τις αρχικές προβλέψεις, δεν παρατηρήθηκαν άμεσα, σημάδια βελτίωσης της *Ενσυναίσθησης* ή της κοινωνικής συνοχής αν και τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν από την όλη παρέμβαση και αυτό αποτυπώθηκε στο παιχνίδι και τη δράση τους.

**Θετικά οφέλη:** Από την πρώτη στιγμή διαπιστώθηκε ότι το *Εκπαιδευτικό Δράμα* και το θεατρικό παιχνίδι στα χέρια του κατάλληλα εκπαιδευμένου ειδικού μπορούν να αποτελέσουν ένα πολύ οξύ ανιχνευτικό εργαλείο δυσκολιών κοινωνικής και σχολικής επάρκειας<sup>215</sup> που οφείλονται σε αναπτυξιακά, συναισθηματικά, ή άλλα αίτια. Επιτεύχθησαν επίσης η δημιουργική απασχόληση, η εκπαίδευση και προβληματισμός των παιδιών πάνω σε γνωστικά και ηθικά αντικείμενα.

## **2<sup>η</sup> Συνάντηση: Το ταξίδι στην Κρήτη του Μίνωα και του Μινώταυρου**

---

<sup>215</sup> Πράγματι, τα παιδιά που είχαν διαγνωσμένες δυσκολίες δυσκολεύτηκαν να συμμετέχουν και μάλιστα αποσύρθηκαν από το παιχνίδι σύμφωνα με το βαθμό δυσκολίας που εμφάνιζαν. Σε μικρότερο βαθμό από τα προηγούμενα, τα παιδιά αυτά δυσκολεύτηκαν να ακολουθήσουν τις οδηγίες και εγκατέλειπαν. Είναι μάλιστα φανερό ότι οι δυσκολίες των παιδιών μπορούν να καταγραφούν με τρόπο γεωμετρικό ή τοπογραφικό σύμφωνα με τον χώρο που τείνουν να καταλαμβάνουν κατά τη διάρκεια της δράσης. Όσο πιο μεγάλη ήταν η δυσκολία ενός παιδιού τόσο πιο απομονωμένο φάνηκε να είναι στην άκρη του κύκλου ή της δράσης, ή τόσο πιο κόλλημένο στον ενήλικα. Θα λέγαμε μάλιστα ότι αυτές οι δύο θέσεις «εξωτερικά του κύκλου ή κολλημένο στον ενήλικα» θα πρέπει να μελετηθούν σε βάθος καθώς ίσως προδίδουν τα αίτια των διαταραχών που εμφανίζουν τα παιδιά. Καθώς φαίνεται, τα σημεία αυτά μπορούν να χαρακτηριστούν και σαν πρόδρομα ψυχοτοπογραφικά σημεία που αντιστοιχούν σε έντονα φορτισμένα ψυχολογικά πεδία, από τα οποία αργότερα μπορεί να προκύψουν δυσλειτουργικές εξωτερικευμένες και εσωτερικευμένες αντιδράσεις. Η συστηματική καταγραφή των σημείων αυτών, η προσεκτική διεπιστημονική τους ανάλυση και η στοχευμένη εστιασμένη φροντίδα μέσω του Εκπαιδευτικού δράματος απέναντι σε αυτές τις στερεότυπες προτιμήσεις των παιδιών που εμφανίζουν παρόμοιες δυσκολίες, θα μπορούσε να είναι μία κατάλληλη παρέμβαση εξ' ολοκλήρου ή σε συνεργασία με κάθε άλλη εκπαίδευση και θεραπεία προκειμένου να προληφθούν σοβαρότερες καταστάσεις. Όπως έγινε αντιληπτό στη συνέχεια από το κοινωνιόγραμμα τα σημεία αυτά απομάκρυνσης ή προσκόλλησης συμπίπτουν γεωμετρικά με την κοινωνική ιδεατή θέση που καταλαμβάνουν τα παιδιά αυτά στην ομάδα σύμφωνα με τις προτιμήσεις των συμμαθητών τους, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι τα ίδια τα παιδιά αυτοτοποθετούνται σε παρόμοιες θέσεις λόγω δυσλειτουργιών της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησής τους. Ο Kurt Lewin, πρωτοπόρος της Gestalt στην κοινωνική ψυχολογία, υποστηρίζει ότι μελετώντας τα προβλήματα δυναμικής ενός κοινωνικού συστήματος, μιας ομάδας πρέπει να εξετάσουμε με προσοχή το χώρο που καταλαμβάνει ένα παιδί μέσα στο αληθινό και ψυχολογικό περιβάλλον μέσα στο οποίο διαβιεί. Βλ. Kurt Lewin, *A dynamic theory of personality*, ο.π., 1935, σ.74. Οι δυνάμεις του πεδίου πρέπει να εξεταστούν κάτω από το πρίσμα της κατεύθυνσης, της δύναμης που έχουν και του σημείου εφαρμογής τους. Βλ. Kurt Lewin, *A dynamic theory of personality*, ο.π., 1935, σσ.80-81. Εξετάζοντας τη θεωρία του παιχνιδιού ο Lewin διατείνεται ότι το παιδί εμφανίζει μία πολύ πιο ομογενή (μονοκόμματη) δυναμική σε σχέση με τους ενήλικες οι οποίοι έχουν εκτεθεί σε μεγαλύτερο πλήθος ερεθισμάτων και συστημάτων και συνεπώς έχουν μάθει να εναρμονίζονται πιο ευέλικτα με τα ευρύτερα κοινωνικά πεδία που συναντούν. Έτσι το παιδί αρχικά ανταποκρίνεται στο παιχνίδι πολύ μονοκόμματα και ανάλογα πάντα με τη δυνατότητα που έχει να ξεχωρίζει την πραγματικότητα από τη φαντασία. Βλ. Kurt Lewin, *A dynamic theory of personality*, ο.π., 1935, σσ.106-107.

Ο αυτοσχεδιασμός ήταν κάτι καινούριο για τα παιδιά, τα οποία σε γενικές γραμμές το χάρηκαν ιδιαίτερα και ταυτόχρονα τους δόθηκε η ευκαιρία για εξάσκηση των λεκτικών δεξιοτήτων και της απομνημόνευσης. Τα παιδιά είχαν μερικές πολύτιμες στιγμές όσον αφορά την ανάπτυξη της ενσυναίσθησής τους και της συλλογικότητας της ομάδας<sup>216</sup>. Με αφορμή την ασχήμια του Μινώταυρου και την απομόνωσή του, έγινε έμμεση σύνδεση και αναφορά στην αναπηρία, τα γενετικά σύνδρομα και άλλες διαταραχές της ανάπτυξης. Μέσα από το συμβολισμό στο δράμα τα παιδιά προβληματίστηκαν και ίσως κατανόησαν την ιδέα ότι κάτω από κάθε Μινώταυρο μπορεί να κρύβεται ένας άνθρωπος και μέσα από την φροντίδα και την αγάπη της ομάδας λύνονται όλα τα προβλήματα.

**Θετικά οφέλη:** Εξάσκηση της σειροθέτησης και οργάνωσης της αφαιρετικής ικανότητας. Πλησίασμα και δέσιμο της ομάδας μέσα από δυσκολίες υπαρκτές και φανταστικές. Επαφή με έννοιες όπως η αναπηρία και η διαφορετικότητα, καλλιέργεια της *Ενσυναίσθησης* και επιτυχία στην σταθεροποίηση του επιπέδου ομαδικής *Ενσυναίσθησης*.

### **3<sup>η</sup> Συνάντηση: Το ταξίδι στο Παρίσι των αρωματοποιών, των μοδιστρών και των επιστημών**

Τα παιδιά έμαθαν αρκετά ιστορικά, γεωπολιτικά και γλωσσικά στοιχεία γύρω από τη χώρα επίσκεψης. Βαρύτητα δόθηκε και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αλλά και στον αναστοχασμό στο θέμα των ατομικών δικαιωμάτων. Έγινε συζήτηση γύρω από το Μεσαίωνα, το σύνταγμα, την ελευθερία, την ισότητα και την αδελφοσύνη. Παράλληλα έγινε αντιληπτή η επικινδυνότητα του πολέμου και οι καταστροφικές συνέπειές του, μέσα από αντίλογο (*debate*). Η ομάδα είχε την ευκαιρία να εκπαιδευτεί στην ενσυναίσθηση, αντιδρώντας στις δυσκολίες και επιτυγχάνοντας να συσπειρωθεί για να πετύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ο Υάκινθος, λόγω των δυσκολιών του απομονώθηκε<sup>217</sup> αλλά η ομάδα παρέμεινε συσπειρωμένη.

<sup>216</sup> Σφιχταγκαλιασμένοι κατάφεραν όλοι μαζί να βγουν από τον λαβύρινθο του Μινώταυρου (βλ. Παράρτημα).

<sup>217</sup> Η συνάντηση αυτή ήταν αρκετά επεισοδιακή επειδή προέκυψαν δυσκολίες συνεργασίας και συμμετοχής από την πλευρά του Υάκινθου. Έγινε προσπάθεια να πεισθούν τα παιδιά να κρατήσουν τη συνοχή της ομάδας και με λογικά επιχειρήματα να αλλάξουν τη γνώμη του

**Θετικά οφέλη:** Γνωστική καλλιέργεια. Εξάσκηση της προφορικής έκφρασης και απόκτηση πραγματολογικών δεξιοτήτων στο διάλογο και τον αντίλογο. Ο καταγιγισμός ιδεών και ο αναστοχασμός που ακολούθησαν επισφράγισε τη βιωματική γνωριμία με έννοιες όπως τα ατομικά δικαιώματα, η ισότητα και η ελευθερία. Καλλιέργεια της ατομικής και ομαδικής *Ενσυναίσθησης* μέσα από τη συσπείρωση των παιδιών, στην αντιμετώπιση πραγματικών και φανταστικών δυσκολιών για την υπεράσπιση των ιδανικών τους.

#### **4<sup>η</sup> Συνάντηση: Ταξίδι στην Αίγυπτο των Πυραμίδων: η περιπέτεια και η μούμια**

Τα παιδιά και πάλι εκτέθηκαν διαθεματικά σε ιστορικές γνώσεις γύρω από την αρχαία Αίγυπτο και τη σχέση της με την αρχαία Ελλάδα<sup>218</sup>. Επίσης όπως φάνηκε ήδη από την εισαγωγή στο θέμα, η ομάδα είχε αποκτήσει μια άνεση με ασκήσεις ρυθμού, εγρήγορσης, οργάνωσης και προσανατολισμού.

Το μυστήριο των Φαραώ ήταν ένα θετικό κίνητρο για τη διέγερση της φαντασίας και της προσοχής. Στον αναστοχασμό τα παιδιά κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι λαός και Φαραώ θα μπορούσαν να είχαν συνεργαστεί αρμονικά και να απολαύσουν τα αριστουργήματα που έφτιαζαν χαρούμενοι και ευτυχισμένοι όλοι κάτω από τη σκιά των φοινικόδεντρων.

**Θετικά οφέλη:** Ιστορικές γνώσεις, διασκέδαση, γνωριμία με τη θρησκεία και τα πιστεύω άλλων λαών, περιπέτεια, βιωματική γνωριμία και αναστοχασμός γύρω από τη φεουδαρχία και τη δουλεία. Καλλιέργεια της ατομικής και ομαδικής *Ενσυναίσθησης* μέσα από την κορύφωση του μυστηρίου και της περιπέτειας. Ανάδειξη ενός σημαντικού ρόλου για ένα παιδί που γενικά κατείχε μια χαμηλή κοινωνική θέση στην ομάδα.

---

συμμαθητή τους ώστε να ακολουθήσει τη δυναμική της ομάδας. Τα παιδιά προσπάθησαν, όμως η αρνητική του στάση τους αποθάρρυνε.

<sup>218</sup> Αξίζει να αναφερθεί ότι στη συνάντηση αυτή καταγράφηκε σαφής πρόοδος τόσο της Ελπίδας όσο και του Υακίνθου, οι οποίοι ενσωματώθηκαν στην ομάδα, συμμετείχαν ενεργά και έδειξαν έντονο ενδιαφέρον για το θέμα. Προς στιγμή η ομάδα διασπάστηκε από την έντονη αντίδραση του Κωνσταντίνου, ο οποίος, έδειξε να φοβάται τις μούμιες και θέλησε να αποσυρθεί από το παιχνίδι. Παρά τη στιγμιαία αντίδραση του Κωνσταντίνου, καταγράφηκε θετικό κλίμα, ωφέλιμο για τους υπόλοιπους και κυρίως για τον Υακίνθο ο οποίος όχι μόνο συμμετείχε αλλά έπαιξε ηγετικό ρόλο στην εξέλιξη της ιστορίας (έγινε ο καπετάνιος που βοήθησε να ξεφύγει το πλοίο από τη θαλασσοταραχή).



### **5<sup>η</sup> Συνάντηση: Ο Δομίνικος ταξιδεύει από την Κρήτη στη Βενετία και τα παιδιά τον ακολουθούν στην Ισπανία**

Η συγκεκριμένη συνάντηση στέφθηκε με απόλυτη επιτυχία. Αρκετή ώρα αφιερώθηκε στα εικαστικά και την τέχνη` δημιουργώντας με διαφορετικές τεχνικές, μιλώντας για διάσημους ζωγράφους, επισκεπτόμενοι νοερά ξακουστές σχολές και ταξιδεύοντας φανταστικά από την Κρήτη, στη Βενετία και στο Τολέδο αποκτήθηκαν γνώσεις ιστορικές και γεωπολιτικές. Με τεχνικές χαλάρωσης και αναπνοής εξερευνήθηκαν άλλοι τρόποι έκφρασης εκτός της ομιλίας` την παντομίμα και το σωματικό θέατρο. Στην πορεία φάνηκε ότι η ομάδα είχε αποκτήσει μια πιο ανθεκτική συνοχή. Αυτόματα αρκετά παιδιά αναλάμβαναν ρόλους και γνωρίζοντας τις διαδικασίες βοηθούσαν τα υπόλοιπα παιδιά που δυσκολεύονταν σε πρακτικές ασκήσεις αλλά και στον αυτοσχεδιασμό. Σταδιακά το σύνολο της ομάδας άρχισε να τα αναγνωρίζει σαν φυσικούς αρχηγούς και να τα ακολουθεί πιστά και αδιαμαρτύρητα.

Η αίσθηση ευθύνης, η ανάληψη πρωτοβουλιών και καθηκόντων απέναντι στους άλλους και η ανάγκη μοιράσματος υλικών αγαθών και εμπειριών άρχισαν να γίνονται συνηθισμένη πράξη για πολλούς<sup>219</sup>. Κατά τη συνάντηση αυτή η εφευρετικότητα και ο αυτοσχεδιασμός των παιδιών εκτινάχθηκε στα ύψη<sup>220</sup>.

**Θετικά οφέλη:** Ιστορικές γνώσεις, συζήτηση για ηθικά θέματα όπως η ανεξιθρησκεία, γνωριμία με την τέχνη και τη σωματική έκφραση. Καλλιέργεια της ατομικής και ομαδικής *Ενσυναίσθησης* μέσα από την εφευρετικότητα και την οργάνωση. Κατοχύρωση φυσικών αρχηγών και αυτόματος επιμερισμός των εργασιών, αποδοχή και εναγκαλισμός της διαφορετικότητας.

### **6<sup>η</sup> Συνάντηση: Ο Πέτρος, ο χιονάνθρωπος και ο χειμώνας και άλλοι πολλοί!**

---

<sup>219</sup> Φτάνοντας στο συμπέρασμα ότι οι άνθρωποι δεν πρέπει να φοβούνται το σκοτάδι παρά όλοι μαζί σφιχταγκαλιασμένοι να περπατούν στα δύσκολα μονοπάτια των κάστρων της ζωής, παρατηρήθηκε πως η ομάδα έδειχνε πλέον μεγάλη στοργή, υπομονή και φροντίδα για τα δύο παιδιά που δυσκολεύονταν: τον Υάκινθο και την Ελπίδα.

<sup>220</sup> Τα παιδιά, χωρίς κόπο σκαρφίζονταν ψευδώνυμα και οι καρεκλίτσες τους τη μία στιγμή γίνονταν καθίσματα μοντέλων που ποζάρουν για ζωγράφους και την άλλη καράβια που ταξίδευαν στην Αδριατική. Επίσης η ομάδα άρχισε να είναι «ετοιμοπόλεμη» στις προκλήσεις είτε αυτές ήταν πρακτικές, όπως το σβήσιμο μιας φωτιάς με τον πυροσβεστήρα, είτε ηθικές, όπως οι προβληματισμοί αν ο δόγης και η εκκλησία θα έπρεπε να βάζουν εμπόδια στη δημιουργικότητα των ανθρώπων και την τέχνη.

Το *Εκπαιδευτικό Δράμα* και το παιχνίδι είχε εορταστικό χαρακτήρα λόγω των Χριστουγέννων. Στις δραστηριότητες συμμετείχαν πολλά παιδιά από μικρότερες τάξεις καθώς και αρκετοί ενήλικες` εμπνευστές, δάσκαλοι και θεραπευτές αλλά και απλοί παρατηρητές<sup>221</sup>. Η εισαγωγή έγινε με τη χρήση προηγούμενων κατασκευών για τη δημιουργία κατάλληλου σκηνικού που θέμα είχε: «ένα σπίτι στο δάσος». Στη συνέχεια, το *Εκπαιδευτικό Δράμα*, ξεκίνησε με το παραμύθι του χιονάνθρωπου του Raymond Briggs (1978)<sup>222</sup>.

Το ταξίδι ήταν πολύπλοκο και ο ρυθμός του πολύ γρήγορος προκειμένου να εξάπτεται η φαντασία των παιδιών. Ο κύριος πυρήνας των παιδιών της ομάδας ανταποκρίθηκε στις προκλήσεις εξαιρετικά, προβλέποντας άμεσα τις επόμενες κινήσεις και συνέβαλε στην παρακίνηση του Υακίνθου και της Ελπίδας καθώς και όσων παιδιών ήταν καινούρια στη διαδικασία.

Στον αναστοχασμό που έγινε αμέσως μετά αλλά και σε επόμενη συνάντηση, δόθηκε η ευκαιρία να εκφραστούν απορίες και να διασαφηνιστούν οι έννοιες του ψεύτικου και του αληθινού<sup>223</sup>. Ταυτόχρονα, τα παιδιά γνώρισαν το *θέατρο εν θεάτρω* πώς δηλαδή διάφορα στρώματα φανταστικής δράσης μπορούν να ξεπηδούν το ένα μέσα από το άλλο, όπως στην Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων, και τελικά να «προσγειώνονται» στην πραγματικότητα διακρίνοντάς την από την ονειροφαντασία. Επίσης έγινε αναφορά για τη ζεστασιά των συναισθημάτων που είχαν τη δύναμη να κάνουν τους ανθρώπους καλύτερους<sup>224</sup>.

**Θετικά οφέλη:** Περιπέτεια, διασκέδαση. Διαχωρισμός αληθινού φανταστικού, εξερεύνηση της διαστρωμάτωσης της πραγματικότητας και του ποιητικού κόσμου. Καλλιέργεια της ατομικής *Ενσυναίσθησης* μέσα από τη διερεύνηση της δύναμης των συναισθημάτων και της απήχησης που έχουν πάνω

---

<sup>221</sup> Η παρουσία πολλών νέων προσώπων, η χαρά και το έντονο κλίμα που διαμορφώθηκε επηρέασαν τον Δημήτρη και τον Γιάννη, παιδιά με υπερκινητικές τάσεις, τα οποία διέσπασαν την ηρεμία και τη συνοχή της ομάδας, αλλά για σύντομο χρονικό διάστημα. Η δράση λειτούργησε ως καταλύτης για την επαναφορά όλων των παιδιών στην τάξη.

<sup>222</sup> Raymond Briggs, *The snowman*, London, Random House, 1978.

<sup>223</sup> Σε αυτό βοήθησε πολύ και ο μίμος που με πλαστικές κινήσεις μαριονέτας έδειξε στα παιδιά πως ξυπνούν οι κούκλες και πως πίσω από τις κούκλες βρίσκεται ο αληθινός άνθρωπος, ο μίμος ή κουκλοπαίχτης. Η παρούσα παρέμβαση δανείστηκε αρκετά στοιχεία από μία τεχνική, όπου κάποιες κούκλες συστήνονται από τον εκπαιδευτικό σαν να έχουν μια συγκεκριμένη προσωπικότητα και σκοπός τους είναι να διηγούνται ιστορίες στα παιδιά και να συζητούν θέματα ηθικής και κοινωνικής σημασίας. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά δείχνουν μεγάλη προσοχή, εμπιστοσύνη και επικοινωνούν πολύ πιο αυθόρμητα με τις κούκλες αυτές. Βλ. Marjorie Kostelnik, Kara Gregory, Anne Soderman & Alice Whiren, *Guiding children's social development and learning*, Belmont, US: Cengage Learning, 2011, σ.424.

<sup>224</sup> Υπογραμμίζεται ότι η ένταση των συναισθημάτων άναψε ακαριαία τη σπίθα που εδραίωσε πολύ σύντομα το συναίσθημα της φιλίας ακόμα ανάμεσα και σε αγνώστους.

σε διαφορετικούς ανθρώπους. Η έντονα συγκινησιακή έμφαση φάνηκε πως ενισχύει καταλυτικά την ομαδική *Ενσυναίσθηση* και δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για φιλία και συνοχή της ομάδας.

### **7<sup>η</sup> Συνάντηση: Ταξιδεύοντας να φθάσω στο φεγγάρι, τον πλανήτη γη να σώσω**

Η αφόρμηση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού δράματος ήταν ένα πλούσιο υλικό με φωτογραφίες και βίντεο γύρω από τις αποστολές στη σελήνη<sup>225</sup>. Στη συνέχεια τα παιδιά έφτιαξαν πλανήτες με πηλό και εφημερίδες, ενώ παράλληλα ξεκίνησε μία συζήτηση γύρω από τα προβλήματα του πλανήτη Γη.

Δουλεύοντας σε ομάδες έγινε συμβούλιο για να παρθούν μέτρα και αποφάσεις. Στη συνέχεια οι ομάδες αντιμάχησαν λεκτικά δημόσια και τα παιδιά αποφάσισαν ψηφίζοντας δημοκρατικά τις επόμενες κινήσεις που στόχο είχαν να προσδιορίσουν τους σταθμούς του ταξιδιού και να προστατέψουν τις αδύναμες ομάδες και το περιβάλλον.

Στη διάρκεια του αναστοχασμού, με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, τα παιδιά οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι είναι όμορφο να μοιραζόμαστε πράγματα και στιγμές και να φροντίζουμε για τους άλλους. Για να γίνει αυτό, και όλοι οι άνθρωποι να είναι ευτυχισμένοι στη γη θα πρέπει να την προσέχουμε, να την διατηρούμε καθαρή και όμορφη. Παράλληλα, δόθηκε η ευκαιρία, εξαιτίας των φοβιών που εκφράστηκαν στην αρχή της συνάντησης και δημιούργησαν προσωρινό πρόβλημα διάσπασης προσοχής, να αναφερθούμε στους τρόπους αντιμετώπισής τους μέσα από προτάσεις των ίδιων των παιδιών (αγκαλιά, γάλα, φως, ζέστη κ.α.).

**Θετικά οφέλη:** Περιπέτεια, διασκέδαση. Η συνεχιζόμενη σταθερή επανάληψη και η μεγαλύτερη έκθεση στο *Εκπαιδευτικό Δράμα* επιτρέπει πιο περίπλοκες εφαρμογές παιχνιδιού και οδηγεί στην αυτοματοποίηση δεξιοτήτων, την αποδοχή αδύναμων μελών τη συνοχή και την υψηλή *Ενσυναίσθηση*. Διερευνήσαμε και κάναμε πρακτική εφαρμογή ρυθμιστικών διαδικασιών που πρέπει να έχει μια ομάδα, όπως η σύσκεψη και η λήψη αποφάσεων μέσα από

---

<sup>225</sup> Υπήρξαν αρχικά προβλήματα διάσπασης προσοχής εξαιτίας του Κωνσταντίνου που φοβήθηκε τους καλλικάντζαρους και αντιμετωπίστηκε με ειρωνεία και χλευασμό από μερικά παιδιά. Η ισορροπία επιτεύχθηκε με την ανάθεση ρόλων.

ψήφισμα και άλλες δημοκρατικές διαδικασίες. Η ομάδα φάνηκε να έχει κάνει κτήμα της αυτές τις αρετές και στρατηγικές και ήταν πλέον ικανή να αντιμετωπίσει και να ξεπεράσει ενωμένη ακόμη και τα πιο διασπαστικά περιστατικά.

### **8<sup>η</sup> Συνάντηση: Το ταξίδι της σκλαβιάς και η Τζίνγκα-Ματζίνγκα**

Το Εκπαιδευτικό δράμα ξεκίνησε με μία αφήγηση σχετικά με το δουλεμπόριο που διεξήγαγαν οι Πορτογάλλοι στο Νέο Κόσμο. Είναι αλήθεια ότι στη συγκεκριμένη συνάντηση οι απαιτήσεις της δράσης κορυφώθηκαν και τα παιδιά αναγκάστηκαν να αντιμετωπίσουν αρκετές προκλήσεις φυσικές αλλά και συναισθηματικές λόγω των γρήγορων και έντονων εναλλαγών καταστάσεων, ρόλων και παιχνιδιού. Σε ορισμένες στιγμές δοκίμασαν τη σκληράδα του αποχωρισμού από την οικογένεια, τη βαναυσότητα των δουλεμπόρων αλλά και τη μαγεία των ταξιδιών της περιπέτειας και της ελευθερίας.

Στο τέλος της παρέμβασής μας φτιάχνοντας με την *τεχνική οριγκάμι*<sup>226</sup> μικρά караβάκια συζητήθηκαν οι έννοιες της διαφορετικότητας, της ελευθερίας και της σκλαβιάς και τα παιδιά σκέφτηκαν τρόπους για να παραμένουν ελεύθερα.

**Θετικά οφέλη:** Η συμμετοχή και αντίδραση των παιδιών στη συγκεκριμένη συνάντηση απέδειξε τη δύναμη και τη σαγήνη που έχει το θεατρικό παιχνίδι και το Εκπαιδευτικό δράμα. Πόσο σοβαρά αντιμετώπισαν τους αόρατους κίνδυνους, πόσο προβληματίστηκαν με το φαινόμενο της δουλείας, πόσο ανακουφίστηκαν στο τέλος που κατάφεραν να φτάσουν στην ακτή και να διασώσουν τα ευαίσθητα μέλη της ομάδας τους. Αντικρίζοντας τις εικόνες αυτές, άναυδος ο ενήλικας αντιλαμβάνεται τη δύναμη του εργαλείου που πλάθει πρόσφορους ανθρώπους, έτοιμους μελλοντικά να ανταπεξέλθουν με σθένος σε πραγματικές ή ψυχικές προκλήσεις και δυσκολίες. Δύσκολα θα μπορούσαν όλα

---

<sup>226</sup> Ένα από τα ιδιαίτερα είδη τέχνης του ιαπωνικού πολιτισμού είναι και το «origami», το οποίο ξεκίνησε στα μέσα του 17<sup>ου</sup> αιώνα μ.Χ. και διαδόθηκε γρήγορα και έξω από την Ιαπωνία, ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1900. Το λήμμα «origami» προέρχεται από το ιαπωνικό ρήμα «όρου», που σημαίνει διπλώνω, και την λέξη «κάμι» που σημαίνει χαρτί. Βλ. Ilse Nimschowski, *Kinderleichtes origami*, Munchen, Knauer, 2002, σσ.9-18. Το οριγκάμι είναι μία καλλιτεχνική δημιουργία διπλώματος του χαρτιού, σε πλήθος σχήματα και παραλλαγές τους. Οι Ιάπωνες ήταν οι πρώτοι που το επινόησαν αλλά δεν επιτρέπουν το κόψιμό του, μόνο το δίπλωμά του. Η κλασική τέχνη origami χρησιμοποιεί ένα τετράγωνο φύλλο χαρτιού, χωρίς κόλλα και ψαλίδι, το οποίο διπλώνεται συμμετρικά. Βλ. John Montroll, *A plethora of polyhedra in origami*, Mineola, New York, Dover Publications, 2002, σσ.37-42.

αυτά να καταχωρηθούν ποιοτικά και ποσοτικά και όμως είναι εμπειρίες που αναντίρρητα αποδεικνύουν την αναγκαιότητα εκπαίδευσης της ενσυναίσθησης των παιδιών μέσα από τη Δραματική τέχνη, είναι βιώματα που μόνο αν κάποιος τα ζήσει αποτυπώνονται ζωντανά μέσα του και ενεργοποιούν τη φωτιά και την ενέργεια της συλλογικής Ενσυναίσθησης.

### 9<sup>η</sup> Συνάντηση: *Ταξίδι στη χώρα της φαντασίας, όνειρο νύχτας καλοκαιρινής*

Ως βάση χρησιμοποιήσαμε το ρομαντικό θεατρικό έργο του *Σαίξπηρ*<sup>227</sup> «*Όνειρο Θερινής Νυχτός ή Όνειρο Καλοκαιρινής Νύχτας*» που παραλλάξαμε σε κωμικό δρώμενο για τις ανάγκες μας<sup>228</sup>. Πριν ξεκινήσουμε διηγηθήκαμε το δράμα πολύ περιληπτικά στα παιδιά για να τα προϊδεάσουμε για τις περιπέτειες μας. Μαζί με τα παιδιά καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η μυθολογία των λαών έχει κοινά και οι άνθρωποι έχουμε όμορφα πράγματα που μπορούμε να δανεισθούμε και να μάθουμε ό ένας από τον άλλον.

**Θετικά οφέλη:** Βιωματική μάθηση γύρω από το θέατρο, τη συγγραφή παραμυθιών, ιστοριών και βιβλίων, τη σύνδεση της μυθολογίας και της λογοτεχνίας παγκόσμια. Βελτίωση του οπτικοκινητικού συντονισμού μέσα από την κατασκευή κούκλας. Αύξηση της ελεύθερης δημιουργικής έκφρασης και της καλλιτεχνικής αποτύπωσης. Εξάσκηση ικανοτήτων παρουσίασης και έκθεσης, παρουσίαση και εξερεύνηση ικανοτήτων κατασκευής διαλόγων και δρώμενων.

Ισχυροποίηση της συλλογικής ενσυναίσθησης μέσα από τα όμορφα αποτελέσματα που επιτυγχάνει σύσσωμη η ομάδα. Ήδη από την προηγούμενη φορά αλλά και πολύ περισσότερο σε αυτή τη συνάντηση, η ομάδα είχε αποκτήσει μια συμπαγή και ομοιογενή σύσταση και ο εξωτερικός παρατηρητής έβλεπε μπροστά στα μάτια του ένα καλά οργανωμένο σύνολο, που όμως είχε μια χαρακτηριστική ιδιόμορφη ταυτότητα και λειτουργούσε σχεδόν αυτόματα χωρίς

---

<sup>227</sup> William Shakespear, Joseph, Woodfall Ebsworth, & William Griggs, *A midfommer nights dreame (midsummer nights dream)*, the first quarto, 1600: a facsimile in photo lithography, London, Griggs, 1880. (original text published in 1600 by Thomas Fisher, Stationers' Company, Register) available at <https://archive.org/stream/shakespearesmid00shak#page/n31/mode/2up>.

<sup>228</sup> Ο λόγος που διαλέξαμε το έργο αυτό σαν αφορμή για το *Εκπαιδευτικό* μας *Δράμα* είναι επειδή μας εξυπηρέτησε αρκετά η ιδέα του συγγραφέα ότι όλα είναι ρευστά και ότι όλα μπορούν να ανατραπούν ανά πάσα στιγμή κάνοντας τους δυνατούς αδύναμους και το αντίστροφο. Η πάλη της δύναμης της φαντασίας και της θέλησης αντιμετώπιζε, το μπλέξιμο του μυθικού και του πραγματικού και οι τρόποι διαχωρισμού και ισορροπίας μας φάνηκαν πολύτιμες ιδέες για να εξασκήσουμε την *Ενσυναίσθηση* των παιδιών μιλώντας και παίζοντας με θέμα την απώλεια, το φόβο, τον αποπροσανατολισμό αλλά και τη λογική, το θάρρος, την αυτονομία και την αυτοπεποίθηση.

καθοδήγηση, αλλά ακολουθώντας δημοκρατικές διαδικασίες και φροντίζοντας τα αδύναμα μέλη του.

### **10<sup>η</sup> Συνάντηση: Το μεγάλο ταξίδι αναζήτησης του εαυτού μου και της αγάπης. Ταξίδι μεγάλου αναστοχασμού και αυτοσχεδιασμού**

Η αφόρμηση δόθηκε από ανάγνωση αποσπασμάτων από το βιβλίο της Γεωργίας Λάττα (2010) «*Ευχαριστώ, συγγνώμη, σ' αγαπώ*»<sup>229</sup>. Το παραμύθι αναφέρεται σε ένα αγόρι που έμαθε να δίνει στους άλλους και ύστερα από πολλά έμαθε και την αγάπη. Χωρίς ομιλία τα παιδιά έπρεπε με κινήσεις να αναπαραστήσουν το νόημα των λέξεων «*Ευχαριστώ, συγγνώμη, σ' αγαπώ*» οι οποίες ήταν και το κεντρικό θέμα του βιβλίου. Οι σταθμοί του παιχνιδιού στη συγκεκριμένη συνάντηση δεν ήταν προσχεδιασμένοι αυστηρά αλλά μέσω της ανατροφοδότησης (*feedback*) επιλέγονταν από τα ίδια τα παιδιά<sup>230</sup>. Με τον τρόπο αυτό η περιπέτεια που προέκυψε ήταν μεγαλειώδης, ενώ ταυτόχρονα ο στόχος μας να επαναληφθούν προηγούμενα βιώματα ευδοκίμησε καθώς τα παιδιά είχαν κρατήσει καλά στη μνήμη τους, πολλά περισσότερα από αυτά που ελπίζαμε.

Κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού τα παιδιά μας εξέπληξαν με τις βαθυστόχαστες παρατηρήσεις τους γύρω από την άποψη που απέκτησαν ύστερα από την παρέμβασή μας σχετικά με το Εκπαιδευτικό δράμα. Παρά την άναρχη δομή αυτής της συνάντησης η μεγάλη συζήτηση αναστοχασμού που ακολούθησε κατάφερε με ευκολία να αγγίξει όλα τα θέματα που δουλεύτηκαν και φάνηκε πως όλα τα παιδιά είχαν αποκομίσει τις θετικές εμπειρίες που τους πρόσφερε το Εκπαιδευτικό δράμα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις στις ερωτήσεις μας τουλάχιστον σε ένα πρώτο επίπεδο τα παιδιά είχαν αλλάξει και είχαν ωριμάσει συναισθηματικά.

**Θετικά οφέλη:** Η εικόνα της ομάδας κατά τη συνάντηση αυτή ήταν εξαιρετικά αρμονική, υπήρξαν ελάχιστες διαμάχες, καθυστερήσεις και όλοι με φυσικό τρόπο παρακολουθούσαν, προστάτευαν ή ακολουθούσαν τον άλλο. Η

---

<sup>229</sup> Γεωργία Λάττα, *Ευχαριστώ, συγγνώμη, σ' αγαπώ: συναισθηματική-κοινωνική-διαπολιτισμική αγωγή*, Ν. Μάλγαρα, Διάπλους, 2010.

<sup>230</sup> Τα παιδιά καθοδηγούσαν σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους και εμείς μόνο φροντίσαμε να διατηρήσουμε την ιστορική και χρονική τοποθέτηση των δράσεων αποσκοπώντας στην απόκτηση σημείων αναφοράς και κριτικής σκέψης μέσα από μια σύντομη συλλογή πλούσιων εμπειριών.

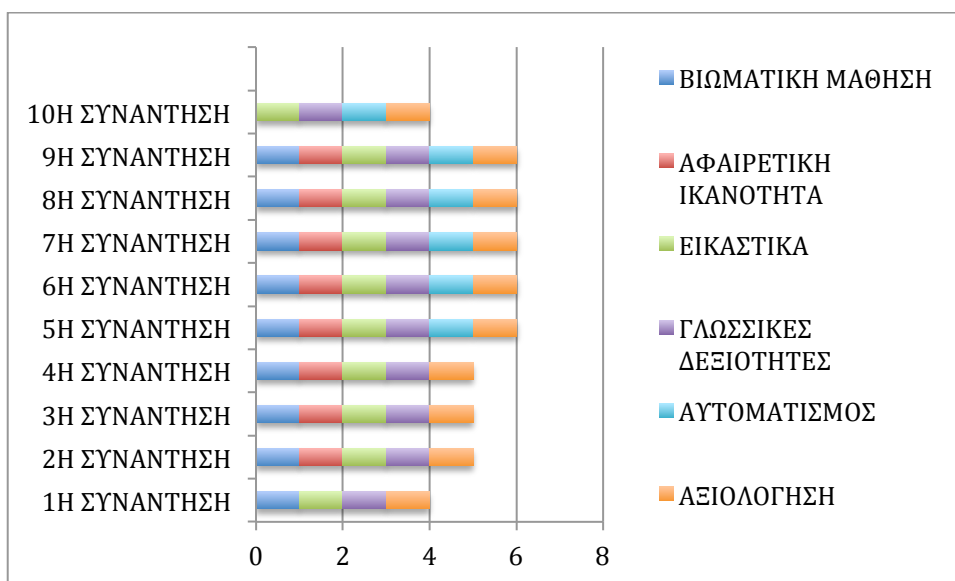
ομάδα είχε αποκτήσει μια συνεκτικότητα, μέρος της οποίας ξεκάθαρα νιώσαμε κάποια στιγμή ότι είμαστε και εμείς. Παρόλο που την μέρα εκείνη η εξουσία και η καθοδήγησή μας είχε μετριαστεί, τα παιδιά φαινόταν να τα καταφέρνουν εξίσου καλά στην αυτοδιάθεση τους και τη συλλογικότητα. Αυτή η εικόνα ήταν για μας η μεγαλύτερη απόδειξη ότι είχε ωριμάσει πλέον μια συνεκτική δύναμη και ενέργεια που ένωνε την ομάδα.

Η συλλογική ενσυναίσθηση της ομάδας είχε αυξηθεί σε τέτοιο επίπεδο, ώστε τα παιδιά είχαν αποκτήσει συνείδηση της αξίας της και είχαν αρχίσει να αντιλαμβάνονται και να διαχωρίζουν τις υψηλές αξίες που την απαρτίζουν, ξεκινώντας δειλά-δειλά να βάζουν σε εφαρμογή τις ιδέες τους προκειμένου να τις ενεργοποιήσουν για το καλό το δικό τους και του συνόλου.

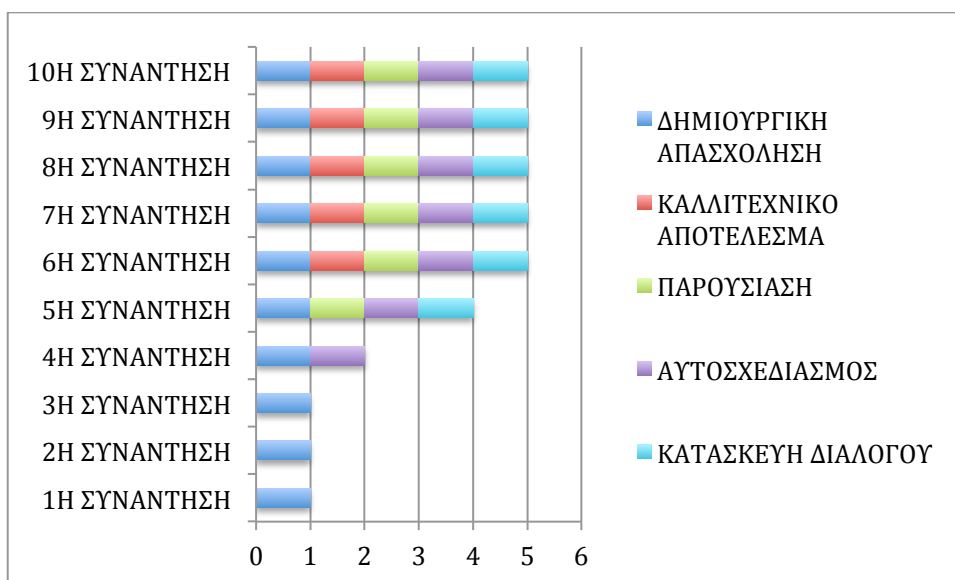
Σημαντικές είναι επίσης οι ωφέλειες που καταγράφηκαν όταν κάποια στιγμή τα παιδιά παρευρέθηκαν σε ανοικτή εκδήλωση, όπου είχαν την ευκαιρία να διαπιστώσουν τη δύναμη της ομάδας τους, νιώθοντας σε πραγματικές συνθήκες τα κοινά που τους ένωναν και την αποτελεσματικότητα του συνόλου. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά αναμετρήθηκαν με τον εαυτό τους και τους άλλους, και διαπίστωσαν ότι ήταν σε θέση να καθοδηγούν και να διευκολύνουν το παιχνίδι και ταυτόχρονα να συνάπτουν φιλίες διασκεδάζοντας, αντιλαμβανόμενα τη μεγάλη δύναμη της ενσυναίσθησης.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά οι στόχοι και η επίτευξή τους κατά συνάντηση:

ΓΡΑΦΗΜΑ I  
ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

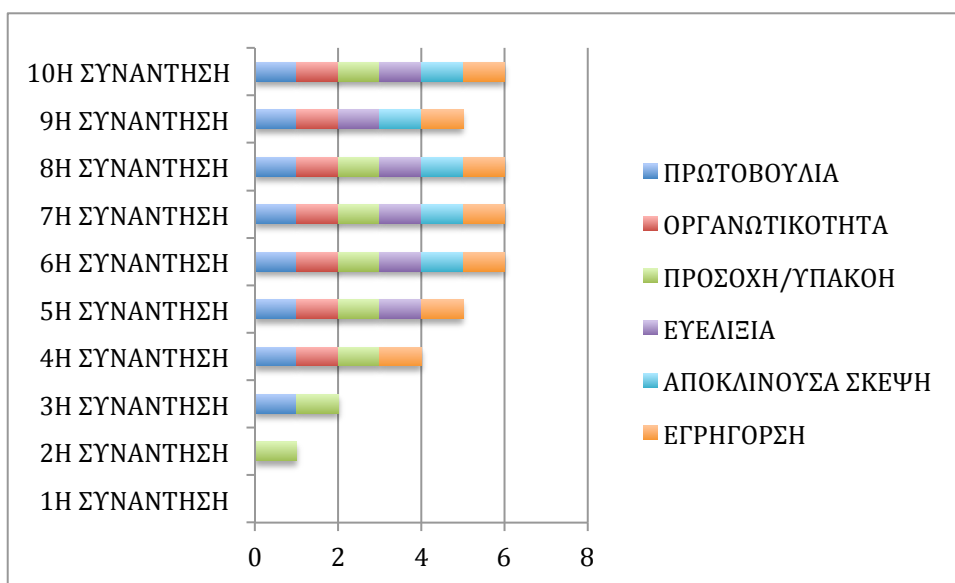


ΓΡΑΦΗΜΑ ΙΙ  
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΑ



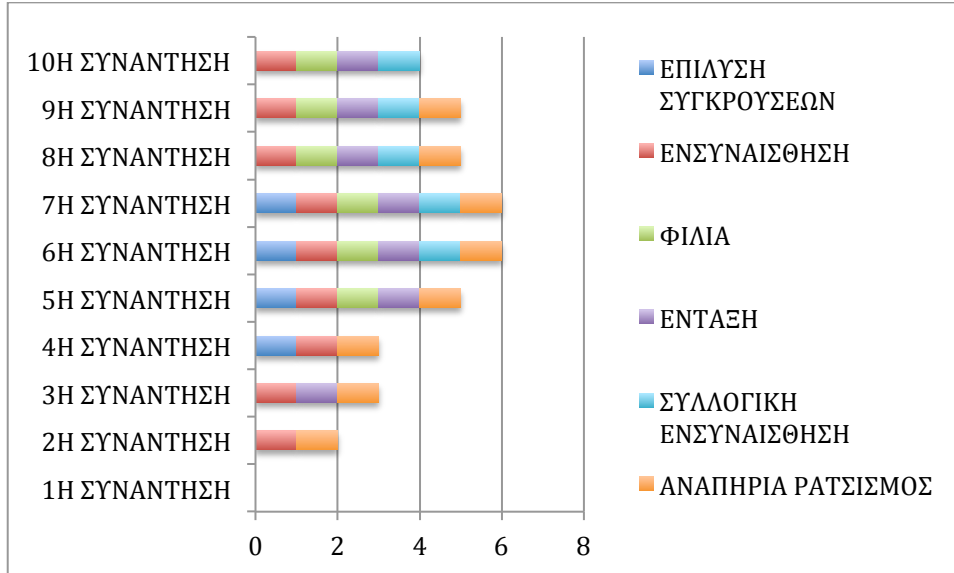
ΓΡΑΦΗΜΑ ΙΙΙ

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΚΕΨΗΣ





ΓΡΑΦΗΜΑ IV  
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ



#### 4.4. Ποιοτικές παρατηρήσεις ανά άτομο

Η **Άννα** καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση κατάφερε να αναπτύξει περαιτέρω τις φυσικές δυνατότητές της και άρχισε σταδιακά να μπορεί να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επιτρέποντας στον εαυτό της να εκτεθεί αφήνοντας ελεύθερη την φαντασία της να την ταξιδέψει.

Η **Αλεξία** επίσης είχε την ευκαιρία να συγκρίνει την ανταπόκριση της ομάδας και να διευρύνει τις στρατηγικές ενσυναίσθησης που ήδη κατείχε και σε ένα περισσότερο ομαδικό επίπεδο χωρίς να φοβάται ότι θα εκτεθεί και θα αποτύχει. Εξακολούθησε να είναι φίλη της Άννας επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα να κερδίσει την αγάπη και το σεβασμό όλων των παιδιών, όπως φάνηκε και από το κοινωνιόγραμμα προτιμήσεων.

Ο **Αριστοτέλης** πέρα από τις κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες αναβαθμίστηκαν μέσα από το Εκπαιδευτικό δράμα, είχε την ευκαιρία να ακονίσει τις δεξιότητες του λόγου και να αποκτήσει ικανοποιητικό έλεγχο της αδρής κίνησης και της προσοχής του. Έτσι προς το τέλος της παρέμβασης ήταν ικανός να επικοινωνεί άριστα λεκτικά, γεγονός που προσέδιδε στις απόψεις του

κύρος και κέρδιζε εύκολα τον σεβασμό και την αποδοχή των υπόλοιπων παιδιών. Ταυτόχρονα χρειαζόταν πλέον ελάχιστες ή καθόλου δικές μας παραινέσεις για να μπορεί να διατηρεί την προσοχή του και την αυτοκυριαρχία.

Ο **Δημήτρης Κ.** επίσης κατάφερε να βελτιωθεί μέσα στην ομάδα αν και πάντα διατηρούσε μία γαλήνια εσωστρέφεια που δεν τον κρατούσε μακριά από την ομάδα και δεν τον εμπόδιζε από το να είναι ένα κεντρικό πρόσωπο. Η διαφορετικότητα του Δημήτρη πιστεύουμε ότι μεγενθύνθηκε από τις δράσεις και το παιχνίδι μας και έτσι αυξήθηκε η δυνατότητα που είχε να πλησιάζει και να συναναστρέφεται με ευαισθησία και διακριτικότητα όλα τα μέλη της τάξης του.

Ο **Νικόλας** βελτίωσε την ατομική του ενσυναίσθηση, νικώντας τους φόβους του και έχοντας την ευκαιρία να ηγηθεί της ομάδας του ξεκίνησε να συμμετέχει πιο ευχάριστα σε δραστηριότητες που απαιτούσαν επικοινωνιακές και λεκτικές δεξιότητες.

Ο **Υάκινθος** βοηθήθηκε στην προσπάθεια του να κατακτήσει μεγαλύτερο εύρος λεξιλογίου και ήταν αρκετά επικοινωνιακός και αυθόρμητος τουλάχιστον με τους ενήλικες. Εξακολουθούσε να εμφανίζει σκαμπανεβάσματα του θυμικού του που είχαν σαν αποτέλεσμα μεγαλύτερη ή μικρότερη συμμετοχή στην ομάδα. Υπήρχαν φορές που έπαιζε μόνος του ξεχνιόταν και απομονωνόταν αλλά και φορές που το ομαδικό του παιχνίδι ήταν άψογο. Μέσα από τις ιστορίες ο Υάκινθος απέδειξε στην ομάδα, ότι έστω και με ασύνδετο τρόπο, είχε την ικανότητα να πλάθει ιστορίες που φανέρωναν έναν πλούσιο φανταστικό κόσμο και έναν ενδιαφέροντα εσωτερικό λόγο τον οποίο συνήθως δεν τολμούσε να εξωτερικεύσει στην ομάδα χωρίς αφορμή. Σημαντικό για εκείνον ήταν ότι η ομάδα του φαίνονταν τώρα πιο προσεγγίσιμη, οι αποστάσεις είχαν μικρύνει, οι διαφορές είχαν εξομαλυνθεί. Δεν ήταν πλέον ο μόνος που διασκεδάζε στον φανταστικό του κόσμο αλλά και οι συμμαθητές του έπαιζαν και εκείνοι μαζί του και άφηναν ελεύθερη τη φαντασία τους να πετάξει. Επίσης η προσοχή τους και η φροντίδα τους είχε ενταθεί απέναντί του και ακόμα και να το ήθελε δεν μπορούσε να ξεχαστεί μόνος του στον φανταστικό του κόσμο καθώς οι φίλοι του φρόντιζαν πάντα να τον επαναφέρουν μαζί τους στην πραγματικότητα.

Η **Ελπίδα** συνολικά βοηθήθηκε να παίζει και να αλληλεπιδρά καλύτερα, ιδιαίτερα όταν κατάφερε να ξεπεράσει την περίοδο ζήλειας με το αδελφάκι της και σταδιακά άρχισε να συμμετέχει πιο ποιοτικά στο παιχνίδι μας. Η Ελπίδα ακόμα και μέσα από έντονες εκρήξεις, άρχισε να εκφράζει φόβους, άγχη και

ανησυχίες, ώστε να καταλαγιάζει και να εκτονώνεται η θλίψη και ο προβληματισμός της. Όλη η ομάδα απέκτησε τη συνήθεια να την αγκαλιάζει με αγάπη όταν δεν ήταν και τόσο καλά ή να αδιαφορεί για ακραίες συμπεριφορές, μειώνοντας έτσι τον αρνητικό τους αντίκτυπο στις σχέσεις. Εξακολουθούσε να είναι πεισματάρα αλλά οι εκρήξεις είχαν μειωθεί καθώς είχε μάθει να περιμένει υπομονετικά τη διαδικασία επιλογής παιχνιδιού και να δέχεται σχεδόν αδιαμαρτύρητα το αποτέλεσμα των προτιμήσεων των παιδιών. Η φαντασία της άρχισε να εμπλουτίζεται, χωρίς βέβαια να παρατηρούνται θεαματικές διαφορές, υπήρχε ωστόσο μια αισθητή βελτίωση του επιπέδου χαράς που ένιωθε συμμετέχοντας στη ρουτίνα της αφόρμησης και στις υπόλοιπες επαναλαμβανόμενες διαδικασίες του Εκπαιδευτικού δράματος. Εξακολουθούσε όμως να μην μπορεί να κατανοήσει και να συμμετέχει ενεργά σε σημεία εντελώς αφηρημένα που απαιτούσαν καλές πραγματολογικές δεξιότητες, ευελιξία σκέψης και αποκλίνουσα σκέψη.

Ο **Κωνσταντίνος Μ.** με τη βοήθεια του Εκπαιδευτικού δράματος άρχισε να αποδέχεται το ταξίδι στη φαντασία του και να αντιμετωπίζει τουλάχιστον με καρτερικότητα τους φόβους του. Προς το τέλος της παρέμβασης φαινόταν να συμμετέχει με χαρά στο παιχνίδι και είχε αποκτήσει καλούς φίλους που τον πλαισιώναν. Ήταν μάλιστα σε θέση να διακωμωδεί κάπως τους φόβους του και σίγουρα θα μπορούσε να γίνει κοινωνικά πιο ενεργός εάν είχε την ευκαιρία να συμμετάσχει περισσότερο, εάν δεν έχανε αρκετές συναντήσεις λόγω κάποιας περιπέτειας με την υγεία του.

Ο **Γιάννης** φάνηκε σταδιακά να συμμορφώνεται με τους κανόνες της διαδικασίας όμως χρειαζόταν πάντα σταθερή καθοδήγηση και συχνή επανάληψη λόγω της έντονης υπερκινητικότητας και διάσπασης προσοχής που αντιμετώπιζε. Παρότι ήταν πάντα ένας σημαντικός καταλύτης για το παιχνίδι μας επειδή είχε δυναμικότητα, ενέργεια και καλές ιδέες, συχνά παρασύρονταν από την παρορμητικότητα του. Ευτυχώς ήταν καλόκαρδος και λειτουργούσε καλύτερα όταν του αναθέταμε να έχει προστατευτικό ρόλο για συμμαθητές του που δυσκολεύονταν. Πιστεύουμε ότι το πρόγραμμα μας θα είχε καλύτερη απήχηση στον Γιάννη εφόσον το οικογενειακό του περιβάλλον αναγνώριζε και αντιμετώπιζε τις δυσκολίες του εφαρμόζοντας συμβουλευτική, εκπαίδευση, ή θεραπεία σύμφωνα με τις ανάγκες του.

Ο **Δημήτρης Μ.** πραγματικά ωφελήθηκε τα μέγιστα από το Εκπαιδευτικό δράμα και σταδιακά άρχισε να εγκαταλείπει στάσεις ειρωνείας, επιθετικότητας και εκφοβισμού απέναντι σε αδύναμα παιδιά. Η διεργασία αυτή συντελέστηκε φανερά στα μάτια όλων μας, καθώς το παιδί είχε απορίες που εξέφραζε φανερά. Στην αρχή, ήταν αρκετά ευερέθιστος, επικριτικός και ενοχλούνταν από δυσκολίες άλλων παιδιών. Συχνά ρωτούσε γιατί ο Υάκινθος ή η Ελπίδα «κάναν χαζομάρες» και στεναχωριόταν όταν του ζητούσαμε να σταματήσει να τους ενοχλεί ή τον επιπλήτταμε για ορισμένες ακραίες συμπεριφορές του. Σταδιακά όμως μόνος του άρχισε να συμμαζεύεται και να γίνεται υπομονετικός, δικαιολογώντας τις δυσκολίες που τυχόν παρουσιαζόταν στα παιδιά, φέρνοντας παραδείγματα μέσα από το παιχνίδι, τους ρόλους και τις εμπειρίες που είχαμε συλλέξει. Αυτή η αλλαγή στη στάση του απέναντι στη διαφορά επέδρασε θετικά στην αυτοεικόνα του, αλλά και στις αντιλήψεις των άλλων παιδιών που άρχισαν πλέον να τον πλησιάζουν χωρίς φόβο και να παίζουν μαζί του.

Η **Μιμή** επίσης συμμετείχε με χαρά στο Εκπαιδευτικό Δράμα, το οποίο τη βοήθησε αρκετά να αυξήσει την αυτοπεποίθηση και να παίρνει πρωτοβουλίες σε τομείς όπου αρχικά υστερούσε. Θετική επίδραση είχε επίσης η παρέμβαση στην εξάσκηση του προφορικού λόγου και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου.

Ο **Κωνσταντίνος Ν.** Ήταν ένα πολύ ώριμο και συγκροτημένο αγόρι, πάντα προσεκτικό και αρκετά ευφάνταστο. Αρχικά ίσως είχε κάποιες αναστολές να συμμετέχει στη διαδικασία του Εκπαιδευτικού δράματος, αλλά στην πορεία κατάφερε να γίνει πολύ πιο αυθόρμητος και συχνά ήταν αυτός που οδηγούσε με διακριτικότητα, δημιουργικά τον αυτοσχεδιασμό και την περιπέτεια. Παρατηρώντας και καταγράφοντας τις εξελίξεις πιστεύουμε ότι το Εκπαιδευτικό δράμα βοήθησε αυτό το τόσο θετικό άτομο να ξεπεράσει κάποιες κοινωνικές αναστολές και να πλαισιώσει την προσωπικότητα του με επιπλέον αρετές και αποκλίνουσα σκέψη.

Ο **Στάθης** δεν είχε την ευκαιρία να παραβρίσκεται σε αρκετές συναντήσεις, παρόλα αυτά φάνηκε το Εκπαιδευτικό δράμα να τον βοηθάει αρκετά στην αυτοσυγκρότηση και στην απόκτηση ενσυναίσθησης τουλάχιστον όσον αφορά τα δικά του συναισθήματα σε σχέση με την ομάδα. Ο Στάθης στις αρχές ήταν ανυπάκουος και δύσκολα οριοθετούνταν` αυτή η συμπεριφορά του δεν τον έκανε αγαπητό στα παιδιά της νέας του τάξης. Στην πορεία και ύστερα από στρατηγικές παρεμβάσεις που έγιναν από τη δασκάλα του και την

εμψυχώτρια η οποία τον τοποθέτησε σε σημαντικούς ρόλους στο παιχνίδι, φάνηκε να βρίσκει τη θέση του στην ομάδα. Είναι σίγουρο ότι εάν η παρέμβαση συνεχιζόταν τα οφέλη θα ήταν σημαντικά και στη δική του περίπτωση.

Ο **Κωνσταντίνος Κ.** προέρχεται από μία κωφή οικογένεια που τα μέλη της δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν μαζί του και να τον οριοθετήσουν, είναι ένα αγόρι έξυπνο, που όμως αρχικά δεν ακολουθούσε πάντα τις οδηγίες, έχανε εύκολα την προσοχή του και δεν συμμετείχε στο παιχνίδι. Παρόλο που και ο Κωνσταντίνος εντάχθηκε στη μέση της παρέμβασής μας, επίσης άρχισε να βελτιώνεται σημαντικά με αφορμή το Εκπαιδευτικό δράμα, που του έδωσε την ευκαιρία να επικοινωνήσει πρόσφορα με τα παιδάκια της νέας ομάδας του, να εξασκήσει τον προφορικό λόγο και πιθανόν να καταλαγιάσει τις συναισθηματικές του ανάγκες.

Η **Μαρία** είναι το τρίτο παιδάκι που μπήκε στην ομάδα μας αργότερα. Το Εκπαιδευτικό δράμα της άρεσε πολύ και έγινε ο συνδετικός κρίκος που τη βοήθησε αρκετά να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον. Συμμετείχε ολόψυχα έχοντας συγκεντρωμένη την προσοχή και παρόλο που ήταν μικρότερη από τους άλλους, οι σκέψεις της ήταν πάντα ώριμες και ο λόγος της εκφραστικός και ουσιαστικός.

#### **4.5 Ποιοτικές παρατηρήσεις σχετικά με την υποδοχή του Εκπαιδευτικού Δράματος εκ μέρους της θεραπευτικής και εκπαιδευτικής κοινότητας.**

Αναλυτικότερα η δασκάλα της τάξης, παρατηρεί ότι το πρόγραμμα εφαρμογής του *Εκπαιδευτικού Δράματος* τη βοήθησε πολύ στην ένταξη των παιδιών με ιδιαιτερότητες στην τάξη και ότι η συνεργασία της ήταν εξαιρετική με τον εμψυχωτή. Το ίδιο πιστεύει και η υπεύθυνη του Παιδικού Σταθμού η οποία συμμετείχε συχνά στη διαδικασία. Επιπλέον η Δασκάλα της τάξης παρατηρεί ότι στο πρόγραμμα ανταποκρίθηκε όλη η ομάδα συμμετέχοντας με ενδιαφέρον και χαρά. Επίσης διαπιστώνει ότι το *Εκπαιδευτικό Δράμα* τη βοήθησε να κατανοήσει βαθύτερα τη θέση των μαθητών της και ιδιαίτερα των παιδιών που εμφανίζουν ιδιαιτερότητες και δηλώνει ότι μελλοντικά θα επέλεγε το *Εκπαιδευτικό Δράμα* για την ανάπτυξη της *Ενσυναίσθησης* και την αντιμετώπιση δυσκολιών συμπεριφοράς. Ακόμη, η υπεύθυνη του Σταθμού διαπιστώνει ότι πράγματι όλη η ομάδα συμμετείχε με ενδιαφέρον και χαρά και ότι σαν προσωπικό όφελος από τη διαδικασία ανέπτυξε την προσωπική αλλά και

την εκπαιδευτική της *Ενσυναίσθηση* και ότι θα χρησιμοποιήσει μελλοντικά το *Εκπαιδευτικό Δράμα* για την ανάπτυξη της *Ενσυναίσθησης* των μαθητών της.

Επιπρόσθετα η συνάδελφος θεατροπαιδαγωγός που κλήθηκε να συμμετέχει σε αρκετές περιστάσεις και είχε παράλληλα και το ρόλο της κριτικής φίλης διαπίστωσε τη μεγάλη βοήθεια που προσέφερε στην ένταξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες το *Εκπαιδευτικό Δράμα*, μέσα σε ένα άριστο κλίμα συνεργασίας. Παρατήρησε επίσης ότι προέκυψαν θετικά οφέλη παρόμοια με αυτά που σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί της τάξης. Προσωπικά θα επέλεγε το *Εκπαιδευτικό Δράμα* σαν εργαλείο πρώτης επιλογής για την ένταξη μαθητών με ιδιαιτερότητες την ανάπτυξη της *Ενσυναίσθησης* ατομικά και ομαδικά και την επίλυση συγκρούσεων.

Πέρα από τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονταν παρόντες σε κάθε συνάντηση, τακτικά μαζί μας παρευρίσκονταν η κριτική μας φίλη<sup>231</sup> που αρκετές φορές μας συντρόφευσε σε διάφορες περιστάσεις και πέρα των αναφερθέντων συναντήσεων, μας ακολούθησε και σε άλλες ανοικτές εκδηλώσεις με παρόμοιο περιεχόμενο, έκανε εύστοχες παρατηρήσεις και έδωσε πολύτιμες συμβουλές.

Οι ανοικτές συναντήσεις που αναφέρθηκαν προηγουμένως πέρα από το ότι εξυπηρέτησαν την προώθηση και την εδραίωση του σκοπού μας παρέχοντας επιπλέον βιώματα, ερεθίσματα και εμπειρίες στα παιδιά της ομάδας μας, βοήθησαν επίσης στη γνωριμία του *Εκπαιδευτικού Δράματος* σε μεγαλύτερο πληθυσμό, μεταξύ των οποίων ήταν οι εκπαιδευτικοί και οι θεραπευτές, που μετέπειτα συμμετείχαν στην έρευνά μας, απαντώντας το ερωτηματολόγιο προτιμήσεων. Από την πλευρά της ποιοτικής ανάλυσης και συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης που ακολουθούν μετέπειτα, το *Εκπαιδευτικό Δράμα* είχε θετικό αντίκτυπο στην κοινότητα και απέσπασε πολύ πολύ καλές κριτικές.

---

<sup>231</sup> Ο όρος αναφέρεται σε ένα κατάλληλα εκπαιδευμένο άτομο που προσφέρει αμερόληπτες παρατηρήσεις και πολύτιμες συμβουλές γύρω από την απόδοση του ερευνητή κατά την εφαρμογή του προγράμματος, καταγράφει περιστατικά που πιθανόν διέφυγαν της προσοχής του, αλλά και συμβάλλει στην αποκωδικοποίηση των δεδομένων προσφέροντας κριτικές απόψεις. Βλ. Judith Ackroyd, *Research methodologies for drama education*, Stoke on Trent Staffordshire, Trentham Books, 2006, σ.37. Σήμερα η εκπαιδευτική κοινότητα χρησιμοποιεί ολοένα και περισσότερο παρόμοιες πρακτικές για την αναβάθμιση των υπηρεσιών της και έτσι ο κριτικός φίλος γίνεται ένας σημαντικός σύντροφος που διευκολύνει την οργάνωση της εκπαιδευτικής εφαρμογής, έρευνας και μεταρύθμισης. Βλ. Helen Butler, Andrea Krelle, Sarah Drew, Ian Seal, Lea Trafford, John Hargreaves, Lyndal Bond, Ruth Walter, *The critical friend: facilitating change and wellbeing in school communities*, Camberwell Vict. Australia, Aust Council for Ed Research, 2011, σ.113.

## ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Εν κατακλείδι οι παρατηρήσεις της ποιοτικής μας έρευνας συγκλίνουν στην άποψη ότι η παρέμβαση για την ανάπτυξη της ατομικής και συλλογικής *Ενσυναίσθησης* μέσω του *Εκπαιδευτικού Δράματος* ήταν επιτυχής γενικά στο σύνολο των παιδιών, ικανοποιητική όσον αφορά τα παιδιά με δυσκολίες, και ιδιαίτερα δραστική όσον αφορά τη διαμόρφωση της κοινής γνώμης. Η αλήθεια είναι ότι οι αρχικές δυσκολίες ήταν έντονες όπως π.χ. η υπερδιέγερση των παιδιών ύστερα από ένα παιχνίδι ή οι διασπαστικές τάσεις εξαιτίας της μη συμμόρφωσης κάποιων παιδιών στους κανόνες. Όσον αναφορά την επιτυχή συνέχιση της παρέμβασης, κατέστη απαραίτητη η εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος για τα παιδιά που αντιμετώπιζαν ιδιαίτερες δυσκολίες, η οποία έγινε ύστερα από προσεκτική παρατήρηση και καταγραφή και αδιάκοπη συνεργασία με τους θεραπευτές, τον εκπαιδευτικό και το οικογενειακό περιβάλλον.

Ύστερα από αυτή την 7η στη σειρά συνάντηση, μελετώντας όσα είχαν λάβει χώρα στις προηγούμενες συναντήσεις και παρατηρώντας την πολύ καλή συμμετοχή των δύο παιδιών που εμφανίζουν διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η τακτική, συνεχόμενη επανάληψη είναι αυτή που βοήθησε να επιτευχθεί βελτίωση και αλλαγή στην προσαρμογή τους στην ομάδα, αλλά πρωτίστως να εξασφαλισθεί η αποδοχή και η υποστήριξη της ομάδας απέναντι τους. Είναι σημαντικό να προσθέσουμε εδώ ότι παιδιά που απείχαν συχνά λόγω απουσιών, συνέχισαν να εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες ένταξης και προσαρμογής στη διαδικασία.

Παράλληλα όμως ακόμα και παιδιά που συμμετείχαν τακτικά, αλλά δεν δέχονταν κάποια εκπαιδευτική ή θεραπευτική υποστήριξη για τις δυσκολίες που εμφάνιζαν, βελτιώνονταν μόνο επιφανειακά και συχνά οι υποβόσκουσες δυσκολίες τους, αναδύονταν εμποδίζοντας τα ίδια, αλλά και τους υπόλοιπους να ωφελούνται της διαδικασίας. Πάντως, λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών φάνηκε πως στο σύνολο της ομάδας, η επανάληψη σε συνδυασμό με τις ευχάριστες εμπειρίες βοήθησε αρκετά στην αυτοματοποίηση της διαδικασίας και ιδιαίτερα στον σχηματισμό ομαδικών δράσεων, στην εφευρετικότητα και ενεργητική αντιμετώπιση των δυσκολιών, στη συσπείρωση και προώθηση της

ομαδικότητας έναντι των δυσκολιών, στην ανάληψη ευθυνών από όλους, στην υποστήριξη αδύναμων μελών.

Αρκετά παιδιά που είχαν δυσκολίες συγκέντρωσης κατάφεραν να αυξήσουν σταδιακά τη προσοχή τους, καθώς οι ενδιάμεσες στάσεις για παιχνίδι επέτρεπαν την εκτόνωση των εντάσεων και της υπερδραστηριότητας που εμφάνιζαν. Όλα τα παιδιά φάνηκε να αυξάνουν τις ικανότητες σχεδιασμού, πρόβλεψης, συντονισμού με την υπόλοιπη ομάδα και αρκετοί υιοθέτησαν τις στρατηγικές χαλάρωσης που προτείναμε στο παιχνίδι, προκειμένου να επιβάλλουν την ηρεμία στον εαυτό τους, ύστερα από έντονα ερεθίσματα που είχαν να αντιμετωπίσουν.

Παρόλη την αρχική ασυνάρτητη και αποσπασματική μορφή που είχε η κατασκευή ιστοριών, με τον καιρό, με τις οδηγίες μας και τις συχνές επαναλήψεις η συμμετοχή των παιδιών όσον αφορά στον αυτοσχεδιασμό και στην απόδοση ρόλων βελτιωνόταν ολοένα και μάλιστα, τα παιδιά που χειρίζονταν καλύτερα την ομιλία κατάφεραν να ακονίσουν τις γλωσσικές ικανότητες τους, ενώ και οι υπόλοιποι βελτιώθηκαν σημαντικά.

Ο αναστοχασμός αποτέλεσε σημαντικό και απαραίτητο μέσο για μεγαλύτερη κριτική επεξεργασία των καταστάσεων και καλύτερη κατανόηση και έκφραση των συναισθημάτων. Ανακαλώντας τη δράση και εξετάζοντας τα συμβάντα ο αναστοχασμός φάνηκε να υποστηρίζει άμεσα την αφομοίωση ιδεών και να συντελεί στην ενεργοποίηση της *Ενσυναίσθησης*.

Τα παιδιά, με τρόπο φυσικό και αβίαστο στο τέλος κάθε συνάντησης, συζητούσαν, σκέφτονταν και αναρωτιόταν γύρω από συμβάντα και καταστάσεις. Κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού μας δινόταν η ευκαιρία να αναγνωρίσουμε και να δώσουμε έπαινο στα παιδιά για να ενισχύσουμε την ομαδοποίηση, την ενσυναίσθηση, την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά, αλλά και να τονίσουμε τις ικανότητες που εκδήλωναν ορισμένα από αυτά, που δυσκολεύονταν να συμμετέχουν μαθησιακά ή κοινωνικά, και τα οποία διαφορετικά θα έμπαιναν σε διαδικασία περιθωριοποίησης όταν η ομάδα έτεινε να τα υποβιβάζει ή να τα αγνοεί.



## **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΒΑΣΕΙ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ**

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας βάσει των αξιολογητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν. Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και τα ποσοτικά στοιχεία σχετικά με την σχολική-κοινωνική επάρκεια των μαθητών. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται περιγραφικοί δείκτες (συχνότητα και ποσοστό) καθώς και περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς (μέση τιμή και τυπική απόκλιση). Στη συνέχεια δίνονται τα αποτελέσματα γύρω από την κατανόηση των συναισθημάτων και την πραγματολογική επικοινωνία των παιδιών της ομάδας παρέμβασης καθώς και τα ποσοτικά στοιχεία σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την παρέμβαση και την αποτελεσματικότητά της.

### **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΟΥ ΚΡΙΤΗΡΙΟΥ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ<sup>232</sup>, ΑΝΑΛΥΣΗ & ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ Α. Ποσοτική Σύγκριση της Ανάπτυξης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων των Παιδιών.**

Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν την σχολική-κοινωνική επάρκεια όπως προέκυψαν από το σύνολο των απαντήσεων του αντίστοιχου ερωτηματολογίου. Στους Πίνακες I και II παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία για την σχολική-κοινωνική επάρκεια πριν και μετά την παρέμβαση. Σύμφωνα με τις μετρήσεις που έγιναν για τους σκοπούς της παρούσης έρευνας μέσω του Ψυχομετρικού Κριτηρίου Σχολικής-Κοινωνικής Επάρκειας, τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν αποδείχθηκαν στατιστικά αξιόπιστα καθώς και στις δύο λήψεις που έγιναν με τον δείκτη alpha του Cronbach να κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα (δείκτης alpha του Cronbach 0,860 -0,80)<sup>233</sup>.

---

<sup>232</sup> Το κριτήριο σχολικής κοινωνικής επάρκειας κατασκευάστηκε και σταθμίστηκε για τον ελληνικό πληθυσμό την περίοδο 2007-2008 με εντολή του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και αποτελεί μέρος του ευρύτερου έργου: Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, Επιχειρησιακό πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ). Μαρία Τζουριάδου, & Μελανθία Κοντοπούλου, *Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Οδηγός εξέτασή, στο Επιχειρησιακό πρόγραμμα εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ)*, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, 2008.

<sup>233</sup> Παρά τις συχνές απουσίες των παιδιών και το ούτως ή άλλως μικρό αρχικό δείγμα της έρευνας και τις επιμέρους στατιστικές δυσκολίες που αυτό προκάλεσε, στο σύνολο της η υψηλή

**Πίνακας Ι. Σχολική-κοινωνική επάρκεια πριν την παρέμβαση**

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση (τ.α.)	Ελάχιστο	Μέγιστο
Προσαρμοστικές αντιδράσεις	40,91	6,11	27,00	48,00
Εξωτερικευμένες αντιδράσεις	35,27	2,90	31,00	39,00
Εσωτερικευμένες αντιδράσεις	25,91	4,25	19,00	32,00
Σύνολο	102,09	10,53	82,00	116,00

**Πίνακας ΙΙ. Σχολική-κοινωνική επάρκεια μετά την παρέμβαση**

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο
Προσαρμοστικές αντιδράσεις	42,73	5,56	33,00	48,00
Εξωτερικευμένες αντιδράσεις	35,07	2,63	29,00	37,00
Εσωτερικευμένες αντιδράσεις	25,47	4,14	19,00	32,00
Σύνολο	103,27	9,22	86,00	117,00

Αναλυτικότερα με βάση τις μετρήσεις, προκύπτει ότι οι μαθητές είχαν μέσο σκορ στις εξωτερικευμένες αντιδράσεις 35.27 (τ.α. 2.90) με το εύρος του σκορ στους μαθητές να κυμαίνεται από 31 έως 39. Ενώ μετά την παρέμβαση είχαν μέσο σκορ 35.07 (τ.α. 2.63) με το εύρος του σκορ στους μαθητές να κυμαίνεται από 29 έως 37. Ουσιαστικά μπορούμε να πούμε ότι τα παιδιά επέδειξαν υψηλές εξωτερικευμένες αντιδράσεις τόσο πριν όσο και μετά από την παρέμβαση μέσω του *Εκπαιδευτικού Δράματος*. Από τον έλεγχο t-test για εξαρτημένα δείγματα δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις εξωτερικευμένες αντιδράσεις πριν και μετά την παρέμβαση ( $p>0.05$ ). Παραταύτα είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε ότι οι έντονες, υψηλές και στατιστικά, μη φυσιολογικές τιμές εξωτερικευμένων αντιδράσεων <sup>234</sup> που βρέθηκαν αποτυπώνουν με ακρίβεια την αρχική αναταραχή και ανομειογένεια

στατιστική αξιοπιστία που ανεβρεύθηκε, όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο της παρούσης έρευνας επιβεβαιώνει επίσης στατιστικά την αξιοπιστία του κριτηρίου κοινωνικής σχολικής επάρκειας.

<sup>234</sup> Παρόμοιες τιμές εμφανίζονται μόνο στο 25% του πληθυσμού αντίστοιχης ηλικίας, (βλέπε φωτογραφία πίνακα ΙΙΙ) όπου σύμφωνα με το ψυχομετρικό κριτήριο αναφέρονται σε εκατοστιαία κλίμακα τα φυσιολογικά αναμενόμενα ποσοστά.

της συγκεκριμένης ομάδας. Η δυσκολίες αυτές μπορεί, βέβαια, να είναι χαρακτηριστικές των παιδιών αυτής της ηλικίας που στην πλειοψηφία τους πρώτη φορά προσέρχονται στο σχολείο, αλλά πάντως σίγουρο είναι ότι απέτρεπαν τη συλλογικότητα και τη συνοχή της ομάδας.

Επιπρόσθετα, προκύπτει ότι οι μαθητές είχαν μέσο σκορ στις εσωτερικευμένες αντιδράσεις 25.91 (τ.α. 4.25) με το εύρος του σκορ στους μαθητές να κυμαίνεται από 19 έως 32. Ενώ μετά την παρέμβαση είχαν μέσο σκορ 25.47 (τ.α. 4.14) με το εύρος του σκορ στους μαθητές να κυμαίνεται από 19 έως 32. Ουσιαστικά μπορούμε να πούμε ότι τα παιδιά επέδειξαν υψηλές εσωτερικευμένες αντιδράσεις τόσο πριν όσο και μετά από την παρέμβαση. Από τον έλεγχο t-test για εξαρτημένα δείγματα δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις εσωτερικευμένες αντιδράσεις πριν και μετά την παρέμβαση ( $p>0.05$ ). Εντύπωση πάντως προκαλεί η μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στο σκορ που σημειώνουν τα άτομα της ομάδας μερικά εκ των οποίων τοποθετούνται σε φυσιολογικά επίπεδα που κυμαίνονται από 90-50% σύμφωνα με τη στάθμιση του κριτηρίου, ενώ άλλα αποκλίνουν σε μη φυσιολογικές τιμές που εμφανίζει μόνο ένα 25% του πληθυσμού. Οι μετρήσεις αυτές αποκαλύπτουν βέβαια δυσκολίες παιδιών όπως ο Υάκινθος και η Ελπίδα αλλά και άλλων που εμφανίζουν δυσκολίες εξωτερίκευσης, επικοινωνίας, αυτοπεποίθεσης και αυτοεικόνας και οπωσδήποτε προδικάζουν τη μεγάλη δυσκολία να γεφυρωθεί η συναισθηματική διαφορά και ανομοιογένεια της ομάδας.

Από τα στοιχεία προκύπτει ότι οι μαθητές είχαν μέσο σκορ προσαρμοστικές αντιδράσεις 40.91 (τ.α. 6.11) με το εύρος του σκορ στους μαθητές να κυμαίνεται από 27 έως 48. Ενώ μετά την παρέμβαση είχαν μέσο σκορ 42.73 (τ.α. 5.56) με το εύρος του σκορ στους μαθητές να κυμαίνεται από 33 έως 48. Ουσιαστικά μπορούμε να πούμε ότι τα παιδιά επέδειξαν υψηλές προσαρμοστικές αντιδράσεις τόσο πριν όσο και μετά από την παρέμβαση ενώ αυτή καθ' αυτή η παρέμβαση φαίνεται να βελτιώνει σε μικρό βαθμό την συγκεκριμένη κλίμακα της σχολικής-κοινωνικής επάρκειας. Από τον έλεγχο t-test<sup>235</sup> για εξαρτημένα δείγματα δεν

---

<sup>235</sup> Χριστίνα Ουζούνη, & Κωνσταντίνος Νακάκης, Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 2011, σσ.231–239. - Mark S. Litwin, *How to measure survey reliability and validity*, London, Sage Publications 1995. και Carole L. Kimberlin, & Almut G. Winterstein, «Validity and reliability of measurement instruments used in research», *American Journal of Health System Pharmacists*, 65, 2008, σσ.2276–2284.

προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις προσαρμοστικές αντιδράσεις πριν και μετά την παρέμβαση ( $p > 0.05$ ). Ποιοτικά σημαντική παρατήρηση αποτελεί η διαπίστωση ότι έστω και μικρή σημειώθηκε παρά ταύτα, αύξηση των προσαρμοστικών αντιδράσεων των παιδιών μετά τη παρέμβαση μέσα από το *Εκπαιδευτικό Δράμα*. Ακόμα πιο ενθαρρυντικό είναι ότι η τυπική απόκλιση ανάμεσα στις απαντήσεις των παιδιών από την αρχική τιμή των 6,11 μειώνεται πολύ γρήγορα στο 5, 56 με τα ποσοστά να τοποθετούνται σε ολόένα πιο αποδεκτά πλαίσια, έναντι των αρχικών όπου ορισμένα παιδιά εμφάνιζαν προσαρμοστικότητα μικρότερη του 10% του πληθυσμού πανελλήνια. Η ανοδική τάση αυτή είναι ενθαρρυντική τόσο όσον αφορά τη συνοχή της ομάδας, αλλά και δηλωτική όσον αφορά την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων προσαρμογής σχετικά με τα παιδιά που δυσκολεύονταν αρχικά να ενταχθούν στην τάξη.

**Πίνακας III. Ψυχομετρικό Κριτήριο Σχολικής Κοινωνικής Επάρκειας. Εκατοστιαίες τιμές για Ηλικίες 4-8 έτη.<sup>236</sup>**

	10	25	50	75	90
Εξωτερικευμένες αντιδράσεις	30	34	38	40	40
Προσαρμοστικές αντιδράσεις	33	38	41	44	46
Εσωτερικευμένες αντιδράσεις	22	26	29	31	32
Σύνολο	86	99	107	112	116

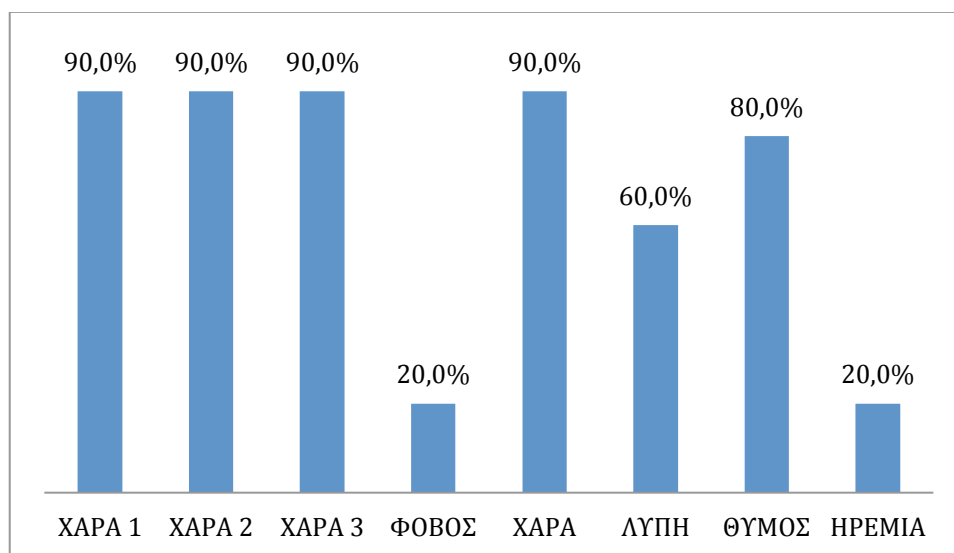
**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ  
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΔΕΙΞΗ ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΩΝ  
ΚΑΡΤΩΝ ΠΟΥ ΑΠΟΤΕΛΟΥΝ ΜΕΡΟΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΤΗΣ  
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ (Τ.Κ.Σ.)  
ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ Β. Έλεγχος της κατανόησης των συναισθημάτων εκ μέρους  
των παιδιών.**

Παρουσιάζονται ακολούθως τα αποτελέσματα της παρέμβασης μέσα από την επίδειξη επιλεγμένων καρτών, όπως αυτά προέκυψαν από τις σωστές

<sup>236</sup> Πίνακας από: Επιχειρησιακό πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ). Μαρία Τζουριάδου, & Μελανθία Κοντοπούλου, *Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Οδηγός εξεταστή, στο Επιχειρησιακό πρόγραμμα εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ), Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, 2008, σ.40.*

απαντήσεις ανά κάρτα<sup>237</sup>. Συνολικά συμμετείχαν 10 παιδιά` παρατηρείται ότι οι κάρτες με τις περισσότερες απαντήσεις είναι η 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> κάρτα που απεικονίζουν τη χαρά σε διάφορες περιστάσεις. Ακολουθεί η 7<sup>η</sup> κάρτα που απεικονίζει το θυμό και αμέσως μετά η 6<sup>η</sup> που απεικονίζει τη λύπη. Τέλος, προκύπτει ότι οι κάρτες που δυσκόλεψαν περισσότερο τα παιδιά ήταν η 4<sup>η</sup> και η 8<sup>η</sup> που παρουσιάζουν το φόβο και την ηρεμία καθώς μόνο 2 παιδιά έδωσαν σωστή απάντηση.

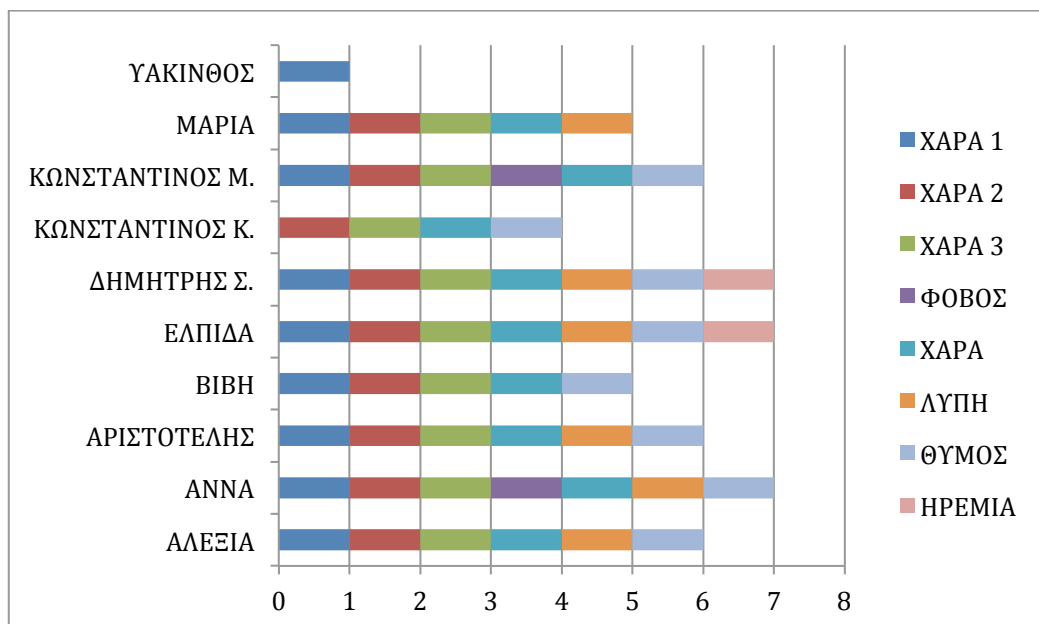
ΓΡΑΦΗΜΑ V  
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ  
ΕΚΑΤΟΣΤΙΑΙΕΣ ΤΙΜΕΣ ΑΝΑ ΚΑΡΤΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ



Συνολικά, όπως φαίνεται στο παραπάνω Γράφημα V προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών αναγνωρίζει μόνο τρία συναισθήματα, αυτά της χαράς, του θυμού και της λύπης ενώ αγνοεί, σε ποσοστό 80%, εξειδικευμένα συναισθήματα, όπως ο φόβος και η ηρεμία. Συνεπώς, αποδεικνύεται ότι τα νήπια, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους υπολείπονται ή δεν έχουν ακόμη συλλάβει το πλήθος των συναισθημάτων, τα οποία οδηγούν στην κατάκτηση της *Ενσυναίσθησης*.

<sup>237</sup> Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν ορισμένες επιλεγμένες κάρτες αναγνώρισης των συναισθημάτων, οι οποίες αποτελούν ένα τμήμα του Test of Emotion Comprehension (T.E.C.). Το Test της Κατανόησης των Συναισθημάτων (T.K.Σ.) βασίζεται στο θεωρητικό μοντέλο που ανέπτυξαν οι P. Harris, F. Pons and Colleagues Francisco Pons, Paul L Harris, & Pierre-André Doudin, «Teaching emotion understanding», *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 2002, σσ.293-304.

**ΓΡΑΦΗΜΑ VI**  
**ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΑΝΑ ΑΤΟΜΟ**



Βάσει του γραφήματος VI γίνεται αντιληπτό ότι παιδιά, όπως ο Υάκινθος, υπολείπονται ακόμη περισσότερο των συνομηλίκων τους στην αντίληψη των συναισθημάτων και στην *Ενσυναίσθηση*. Συνεπώς, είναι ιδιαίτερα δύσκολο η ομάδα, χωρίς υποστήριξη, να μπορέσει να φθάσει ένα καλό επίπεδο συλλογικής *Ενσυναίσθησης*.

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

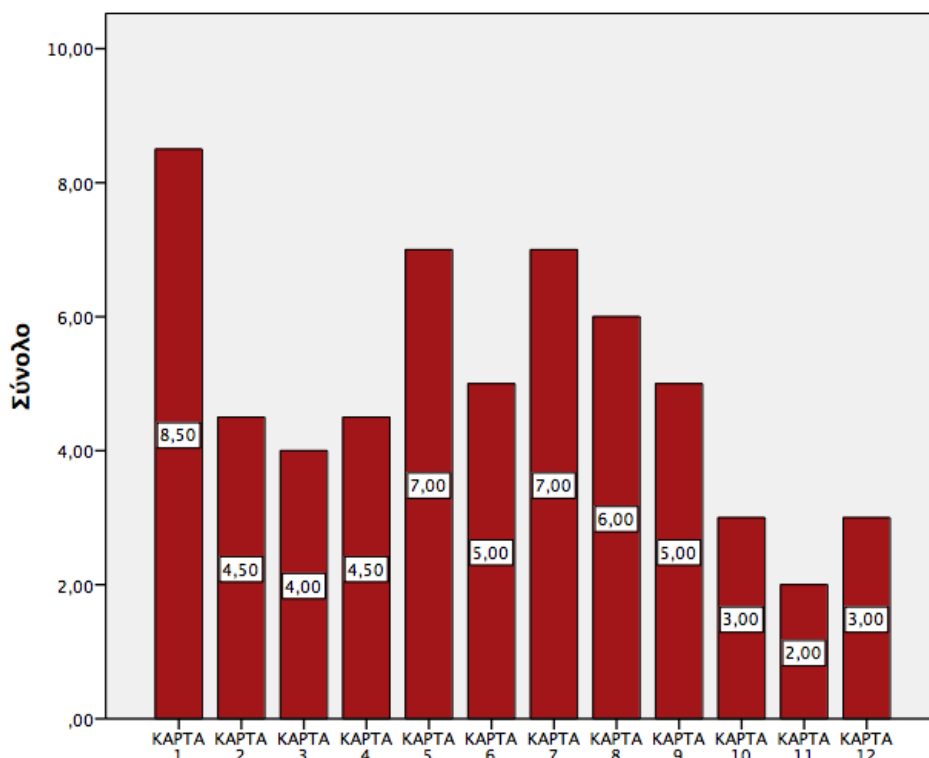
#### ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ Γ. Τεστ Πραγματολογικής Γλώσσας (ΤΠΛ-ΤΟΡΛ).

Στη συνέχεια δίνονται τα αποτελέσματα της πραγματολογικής επικοινωνίας όπως προέκυψαν από το σύνολο των σωστών απαντήσεων στις κάρτες<sup>238</sup>. Αρχικά, στο γράφημα VII παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία

<sup>238</sup>Το Τεστ Πραγματολογικής Γλώσσας (ΤΠΛ – ΤΟΡΛ). Το ΤΟΡΛ χρησιμοποιείται από ειδικούς στην επικοινωνία, λογοθεραπευτές, ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς και άλλους και παρέχει χρήσιμες πληροφορίες γύρω από την ανάπτυξη πραγματολογικών δεξιοτήτων στο λόγο καθώς και ανάλυση των δυνατοτήτων κοινωνικής επικοινωνίας. Βλ. Diana Phelps-Terasaki, Trisha Phelps-Gunn, Test of pragmatic language. Examiners manual, Austin Texas USA, “proed, International Publishers”, 1992, σ.1. Περισσότερες πληροφορίες στο

για την πραγματολογική επικοινωνία των μαθητών από όπου και παρατηρούμε ότι κατά μέσο όρο οι μαθητές απάντησαν σωστά σε 5.95 ερωτήσεις από τις 12 ενώ υπήρχε μαθητής που δεν έδωσε καμία σωστή απάντηση και μαθητής που απάντησε σωστά στις 11 από τις 12 κάρτες.

**ΓΡΑΦΗΜΑ VII**  
**ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ**



**Πίνακας IV**

**Περιγραφικά στοιχεία για την πραγματολογική επικοινωνία των μαθητών**

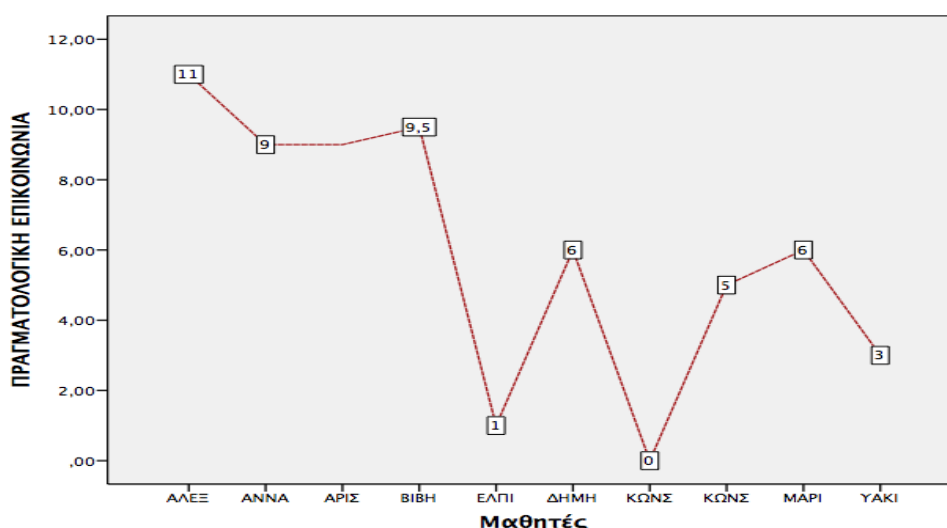
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	Μέση τιμή	5,95
	Τυπική απόκλιση	3,74
	Ελάχιστο	,00
	Μέγιστο	11,00

<http://www.glafki.gr/eshop/222/30/diagnwstiko-yliko/logotherapeia/test-of-pragmatic-language-2-top1-2-detail>. <http://www.autismhellas.gr/files/el/Bogindroukas.pdf> και στο [http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/666/lgt\\_2013039.pdf?sequence=1](http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/666/lgt_2013039.pdf?sequence=1)

Στη συνέχεια στο Διάγραμμα I δίνονται τα αποτελέσματα των σωστών απαντήσεων ανά μαθητή. Από το διάγραμμα προκύπτει η Αλεξία απάντησε σωστά στις 11 από τις 12 κάρτες, η Βιβή απάντησε σωστά στις 9.5 από τις 12 κάρτες ενώ η Άννα και ο Αριστοτέλης απάντησαν σωστά στις 9 από τις 12 κάρτες. Επίσης προκύπτει ότι αρκετά παιδιά απάντησαν σωστά στις μισές σχεδόν κάρτες (Δημήτρης, Κωνσταντίνος Μ. και Μαρία) ενώ δύο παιδιά είχαν πολύ χαμηλές επιδόσεις με 0 ή 1 σωστές απαντήσεις (Κωνσταντίνος Κ και Ελπίδα). Από τα αποτελέσματα παρατηρούμε μεγάλες ανομοιογένειες ανάμεσα στα παιδιά.

### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ I

Σύνολο των μαθητών ανά κάρτα



Στη συνέχεια τα παιδιά ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με το σκορ της πραγματολογικής επικοινωνίας. Στον Πίνακα V δίνονται τα στοιχεία σχετικά με το πως έγινε η κατηγοριοποίηση της απόδοσης των μαθητών ανάλογα με το σκορ των σωστών απαντήσεων στις 12 κάρτες.

### Πίνακας V

#### Κανόνας Κατηγοριοποίησης

Σκορ από κάρτες (σύνολο 12 κάρτες)	Μετατροπή σε κλίμακα ανάλογη του πρωτότυπου	Σκορ πρωτότυπου τεστ (σύνολο 36 κάρτες)	Κατηγορία
0	0	0	ΠΟΛΥ ΚΑΚΗ
1	3	0	
2	6	0	



3	9	62	
4	12	70	ΚΑΚΗ
5	15	80	ΚΑΤΩ ΤΟΥ ΜΕΤΡΙΟΥ
6	18	89	
7	21	98	ΜΕΤΡΙΑ
8	24	105	
9	27	113	ΠΑΝΩ ΤΟΥ ΜΕΤΡΙΟΥ
10	30	121	ΚΑΛΗ
11	33	130	ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ
12	36	132	

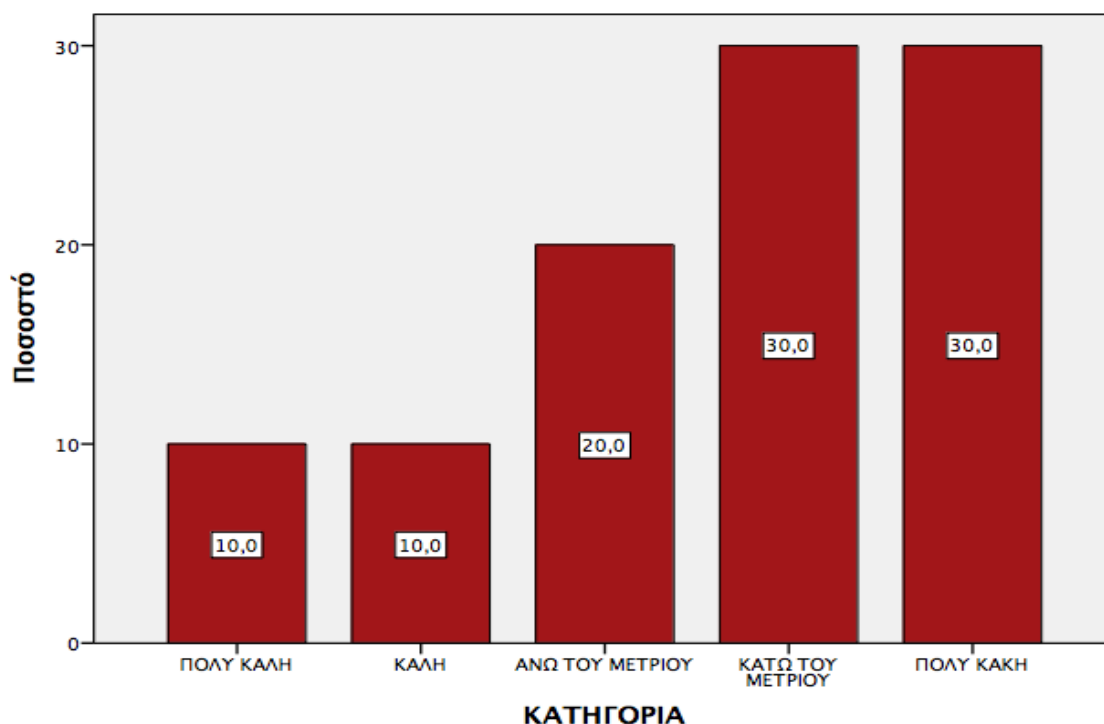
Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα V πραγματοποιήθηκε η κατηγοριοποίηση των μαθητών στις κατηγορίες της πραγματολογικής επικοινωνίας όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα VI.

**Πίνακας VI**  
**Κατηγοριοποίηση Απόδοσης Μαθητών**

Μαθητής	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
ΑΛΕΞΙΑ	11	ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ
ANNA	9	ΑΝΩ ΤΟΥ ΜΕΤΡΙΟΥ
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ	9	ΑΝΩ ΤΟΥ ΜΕΤΡΙΟΥ
ΒΙΒΗ	9,5	ΚΑΛΗ
ΕΛΠΙΔΑ	1	ΠΟΛΥ ΚΑΚΗ
ΔΗΜΗΤΡΗΣ Σ.	6	ΚΑΤΩ ΤΟΥ ΜΕΤΡΙΟΥ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Κ.	0	ΠΟΛΥ ΚΑΚΗ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Μ.	5	ΚΑΤΩ ΤΟΥ ΜΕΤΡΙΟΥ
ΜΑΡΙΑ	6	ΚΑΤΩ ΤΟΥ ΜΕΤΡΙΟΥ
ΥΑΚΙΝΘΟΣ	3	ΠΟΛΥ ΚΑΚΗ

Από το γράφημα VIII, στη συνέχεια, παρατηρούμε ότι το 30% (n=3) των μαθητών εμφανίζει πολύ κακή πραγματολογική επικοινωνία (Ελπίδα, Κωνσταντίνος Κ. και Υάκινθος), το 30% (n=3) των μαθητών, κάτω του μετρίου (Δημήτρης, Κωνσταντίνος Μ. και Μαρία), ενώ το 20% (n=2) άνω του μετρίου (Άννα, Αριστοτέλης) και τέλος το υπόλοιπο 20% (n=2) είχε καλή (Βιβή) ή πολύ καλή (Αλεξία) πραγματολογική επικοινωνία.

**ΓΡΑΦΗΜΑ VIII**  
**ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΤΩΝ**  
**ΠΑΙΔΙΩΝ**



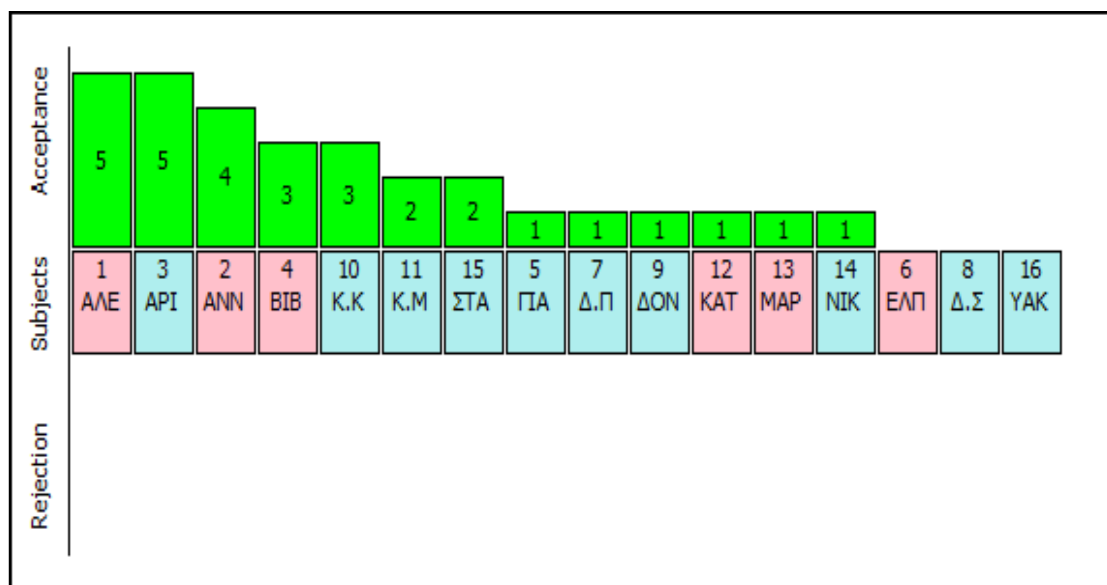
#### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

**ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ Δ. Εφαρμογή και μελέτη κοινωνιογράμματος της τάξης.**

Όπως φαίνεται από τους παρακάτω πίνακες οι προτιμήσεις των παιδιών συμπίπτουν απόλυτα με άτομα που είναι κοινωνικά και εμφανίζουν *Ενσυναίσθηση*, όπως αυτή διαγράφεται από τις ποιοτικές παρατηρήσεις μας. Τα ευρήματα αφενός επιβεβαιώνουν την άποψη ότι παρόμοια άτομα αρκετά νωρίς γίνονται δημοφιλή λόγω της άνεσης στις κοινωνικές δεξιότητες, την πραγματολογική επικοινωνία και την ενσυναίσθηση. Αφετέρου, όπως φαίνεται

στο παρακάτω γράφημα, (Γράφημα ΙΧ) άτομα που οι αξιολογήσεις έδειξαν ότι υστερούν σε κοινωνικές δεξιότητες, πραγματολογική επικοινωνία και ενσυναίσθηση απορρίπτονται από την ομάδα.

ΓΡΑΦΗΜΑ ΙΧ  
ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ

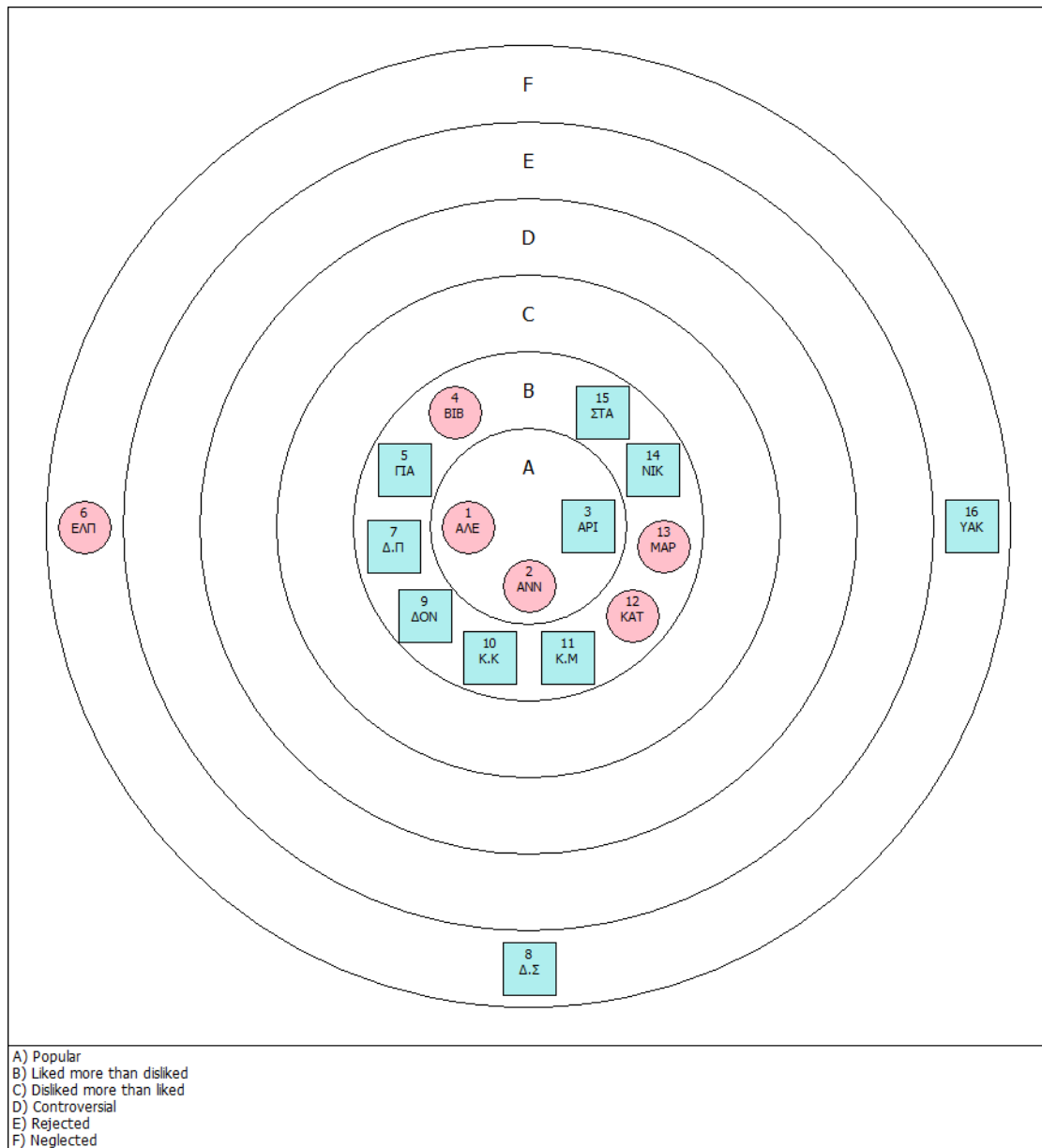


Παράλληλα τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τη γνώμη των παρατηρητών οι οποίοι δεν κάνουν άμεση σύνδεση του Εκπαιδευτικού δράματος με την *Ενσυναίσθηση*. Επίσης όπως προαναφέρθηκε<sup>239</sup> τα σημεία που καταλαμβάνουν τα παιδιά στο χώρο κατά τη διάρκεια του *Εκπαιδευτικού Δράματος* είναι δηλωτικά και συμπίπτουν με την κοινωνική αποδοχή ή όχι ενός ατόμου από την ομάδα<sup>240</sup>. Αντίθετα, όσα παιδιά έχουν καλές πραγματολογικές κοινωνικές δεξιότητες προτιμώνται όπως φαίνεται από το επόμενο Γράφημα Χ.

<sup>239</sup> Βλ. υποσημείωση 176 σελ. 47-48

<sup>240</sup> Ο Lewin θεωρεί το παραπάνω φαινόμενο απότοκο των κυκλικών αιτιακών σχέσεων (circular causal relations) που δημιουργούνται στην ομάδα. Όταν ένα παιδί αποτυγχάνει λόγω μειωμένων δεξιοτήτων σε κάποιο έργο είναι βέβαιο ότι αντιλαμβάνεται πολύ λιγότερο τις ενδογενείς σχέσεις του περιβάλλοντος και επομένως δυσκολεύεται πολύ περισσότερο από ένα παιδί που δεν αντιμετωπίζει παρόμοιες δυσκολίες. Σα συνέπεια της αποτυχίας του το παιδί που δυσκολεύεται την επόμενη φορά που θα κληθεί να αντιμετωπίσει παρόμοια προβλήματα, επιδίδεται με πολύ μικρότερη αφοσίωση στην επίλυση τους. Αυτό σαν αποτέλεσμα έχει να καταλαμβάνει θέσεις καταφυγής ή άμυνας στο πεδίο για να προστατευτεί. Η συμπεριφορά αυτή το οδηγεί αρχικά στην απομόνωση από επιλογή αλλά στη συνέχεια αντιμετωπίζεται σαν διαφορετικό και απορρίπτεται και από την ομάδα. Χρέος της εκπαίδευσης είναι να μην επιτρέπει την εγκατάσταση παρόμοιων κυκλικών αιτιακών σχέσεων ( circular causal relations) να

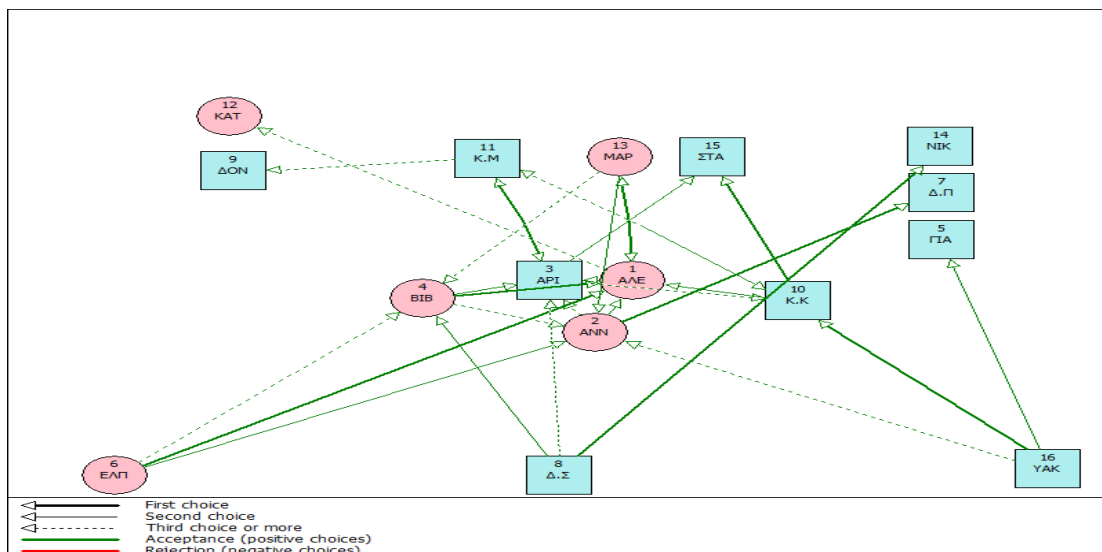
ΓΡΑΦΗΜΑ Χ  
ΠΡΟΤΙΜΩΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΑΤΟΜΑ



Η παρέμβαση παίζει καταλυτικό ρόλο στον τομέα αυτό` το *Εκπαιδευτικό Δράμα* συνδράμει στη μείωση φαινομένων απομόνωσης και στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, όπως διαγράφεται στη συνέχεια (Γράφημα XI).

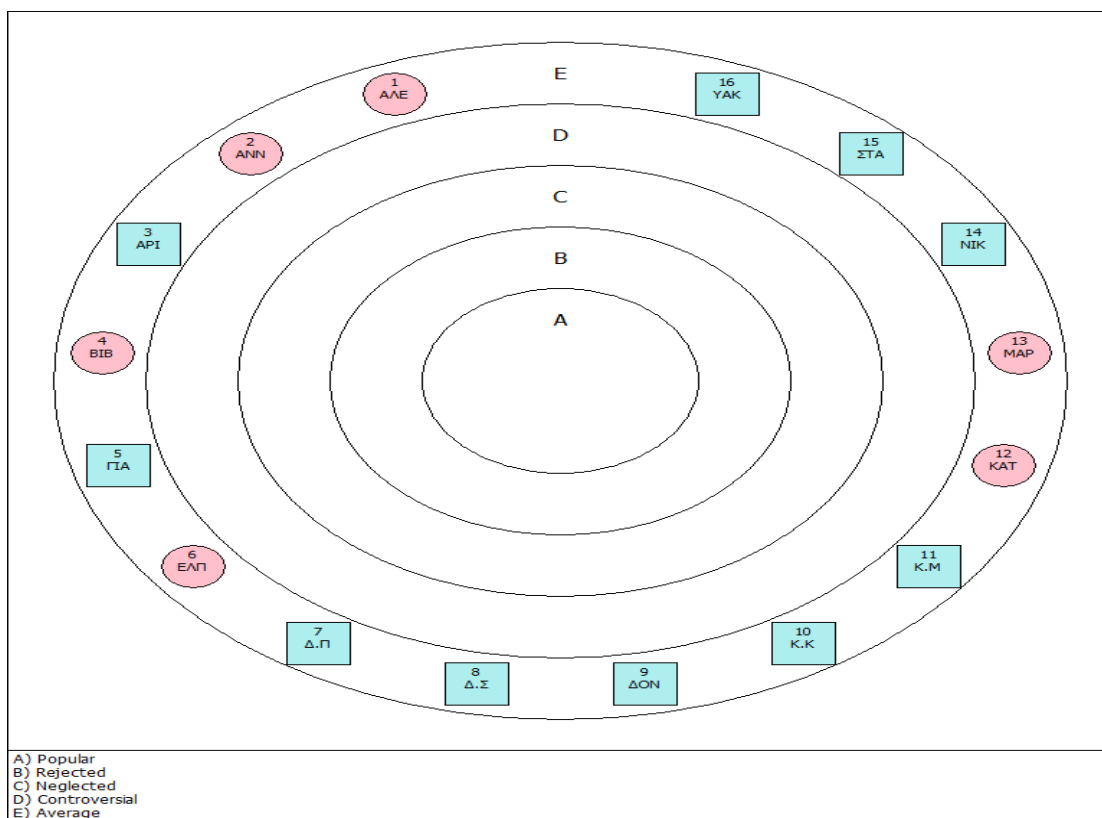
εγκαθίστανται Βλ. Kurt Lewin, *A dynamic theory of personality*, New York, McGraw-Hill, 1935, σσ.110 & 112-113.

## ΓΡΑΦΗΜΑ ΧΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ



Τέλος, όπως φαίνεται παρακάτω, (Γράφημα XII) παρά τις ενδογενείς διαφορές, στατιστικά, τα κοινωνικά δίκτυα στην ομάδα είναι ισορροπημένα και η διαπραγμάτευσή τους εφικτή χωρίς να παρατηρούνται φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού.

## ΓΡΑΦΗΜΑ ΧΙΙ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΦΗΜΑ ΟΜΑΔΑΣ



Τέλος, προκειμένου να επιβεβαιωθούν οι ποιοτικές παρατηρήσεις, ελέγχθηκε η συσχέτιση της πραγματολογικής επικοινωνίας και της κοινωνικής επάρκειας με το πόσο δημοφιλείς είναι οι μαθητές. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman. Από τα αποτελέσματα προέκυψε (α) ότι οι μαθητές που ήταν περισσότερο δημοφιλείς επιδεικνύουν υψηλότερη πραγματολογική επικοινωνία ( $r=0.456$ ,  $p=0.021<0.05$ ) και (β) ότι οι μαθητές που ήταν περισσότερο δημοφιλείς επιδεικνύουν υψηλότερα σκορ κοινωνικής επάρκειας ( $r=0.512$ ,  $p=0.015<0.05$ ). Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση ότι τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι μεταξύ τους συναφή καθώς προσμετρούν διαφορετικές διαστάσεις του ίδιου φαινομένου, δηλαδή της διαδικασίας ανάπτυξης της *Ενσυναίσθησης*, η οποία βασίζεται στην ανάπτυξη επιμέρους δεξιοτήτων. Επίσης με ευκολία συμπεραίνεται ότι η πληρότητα δεξιοτήτων προδιαθέτει το άτομο ως προς την συλλογική *Ενσυναίσθηση* και οδηγεί με ασφάλεια στην επιτυχή κοινωνικοποίηση.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΑΠΟ  
ΤΡΙΤΟΥΣ, ΩΣ ΕΠΙ ΤΟ ΠΛΕΙΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΚΑΙ  
ΘΕΡΑΠΕΥΤΕΣ, ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ Ή ΠΑΡΑΤΗΡΟΥΣΑΝ ΤΗΝ  
ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

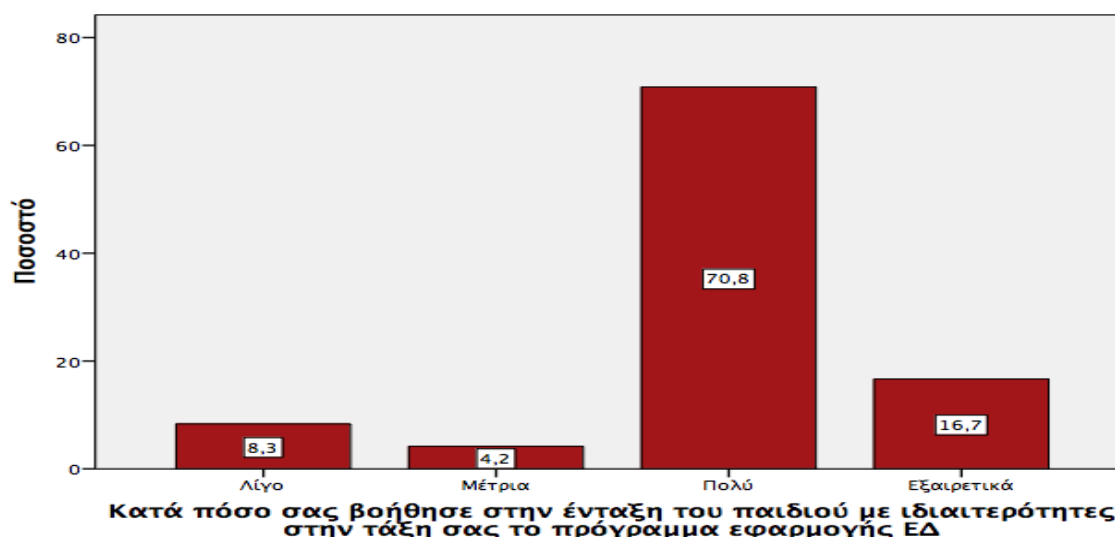
**ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ Ε. Αντιλήψεις θεραπευτών και εκπαιδευτικών σχετικά με  
τη λειτουργικότητα, τη σημασία, τα οφέλη και τη θετική επίδραση που  
φέρει το Εκπαιδευτικό Δράμα, ως προς την ανάπτυξη της Ενσυναίσθησης.**

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα γύρω από την αξιολόγηση της παρέμβασης εκ μέρους εκπαιδευτικών, θεραπευτών ή άλλων παρατηρητών της διαδικασίας. Συνολικά συμμετείχαν 24 άτομα. Οι απόψεις των συμμετεχόντων καταγράφηκαν μετά το πέρας της παρέμβασης για να εξετασθεί σφαιρικά τόσο η παρέμβαση όσο και η αποτελεσματικότητά της.

Η πρώτη ερώτηση που τέθηκε στους συμμετέχοντες αφορούσε το κατά πόσο η παρέμβαση βοήθησε στην ένταξη παιδιών με ιδιαιτερότητες στην τάξη τους. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στο γράφημα XIII από όπου και προκύπτει ότι το 70.8% ( $n=17$ ) των συμμετεχόντων απάντησαν ότι η παρέμβαση βοήθησε πολύ στην ένταξη παιδιών με ιδιαιτερότητες στην τάξη. Επίσης, ένα ποσοστό προς τάξης του 16.7% ( $n=4$ ) δήλωσαν ότι η παρέμβαση συνέβαλε

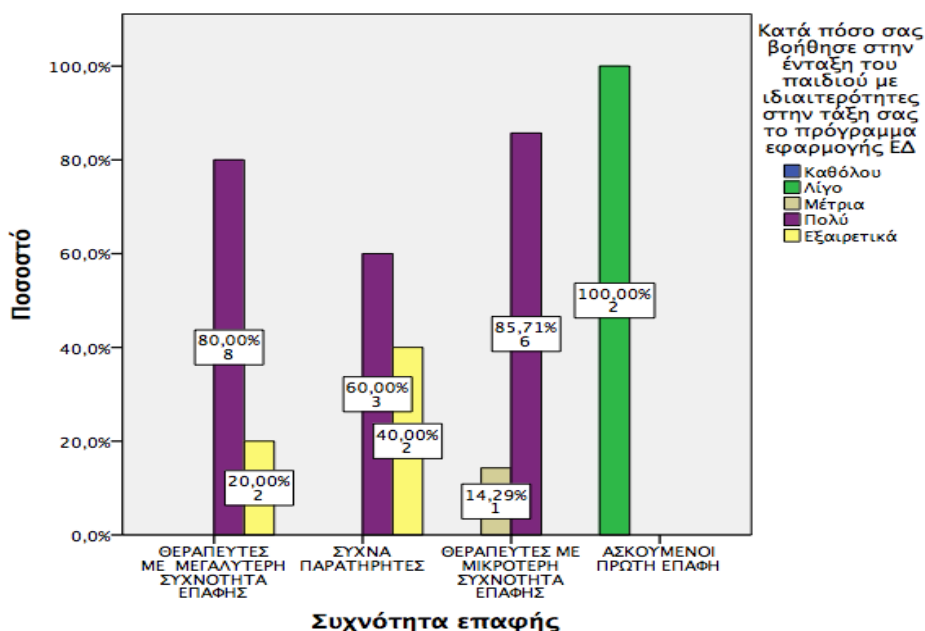
εξαιρετικά προς αυτήν την κατεύθυνση ενώ μόλις το 12.5% (n=3) δήλωσαν ότι το πρόγραμμα εφαρμογής βοήθησε λίγο ή μέτρια τα παιδιά με ιδιαιτερότητες να ενταχθούν στην τάξη.

**ΓΡΑΦΗΜΑ XIII**  
**ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ/ΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΚΑΤΑ ΠΟΣΟ**  
**ΒΟΗΘΗΣΕ Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ**  
**ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ**



Ενδιαφέρον έχει να αποτυπώσουμε τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το κατά πόσο η παρέμβαση βοήθησε στην ένταξη παιδιών με ιδιαιτερότητες, ανάλογα με την εκπαιδευτική/θεραπευτική τους εμπειρία και τη συχνότητα επαφής με το *Εκπαιδευτικό Δράμα*. Τα αποτελέσματα ως προς αυτόν τον διαχωρισμό παρουσιάζονται στο γράφημα XIV. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι από τους 10 θεραπευτές που είχαν μεγαλύτερη εμπειρία οι 8 (80%) δήλωσαν ότι το πρόγραμμα παρέμβασης μέσω του *Εκπαιδευτικού Δράματος* βοήθησε πολύ τα παιδιά ενώ οι 2 (20%) απάντησαν ότι βοήθησε σε εξαιρετικό βαθμό τα παιδιά. Από τους 7 θεραπευτές που είχαν μικρότερη εμπειρία οι 6 (85.71%) δήλωσαν ότι το πρόγραμμα του *Εκπαιδευτικού Δράματος* βοήθησε πολύ τα παιδιά ενώ ο 1 (14.29%) απάντησε ότι βοήθησε σε μέτριο βαθμό τα παιδιά. Επιπρόσθετα, προκύπτει ότι από τους 5 παρατηρητές οι 3 (60%) δήλωσαν ότι το πρόγραμμα βοήθησε πολύ τα παιδιά ενώ οι 2 (40%) απάντησαν ότι το βοήθησε σε εξαιρετικό βαθμό. Τέλος, οι μόνοι που φαίνεται να είχαν αρνητική άποψη για την επίδραση του προγράμματος ήταν οι ασκούμενοι, οι οποίοι δεν είχαν σχετική εμπειρία.

**ΓΡΑΦΗΜΑ XIV**  
**ΑΠΟΨΕΙΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ**



Η επόμενη ερώτηση αφορούσε την συνεργασία τους με τον εμπυχωτή του *Εκπαιδευτικού Δράματος*. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δίνονται στο γράφημα XV. Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι η πλειοψηφία (79.2%, n=19) δήλωσε ότι η συνεργασία ήταν εξαιρετική ενώ το 20.8% (n=5) δήλωσε ότι η συνεργασία ήταν καλή. Ενδεικτικό είναι ότι κανένας από τους 24 συμμετέχοντες δεν δήλωσε ότι η συνεργασία ήταν κακή ή σε κάποιο βαθμό κακή.

**ΓΡΑΦΗΜΑ XV**  
**ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΕΜΨΥΧΩΤΗ**



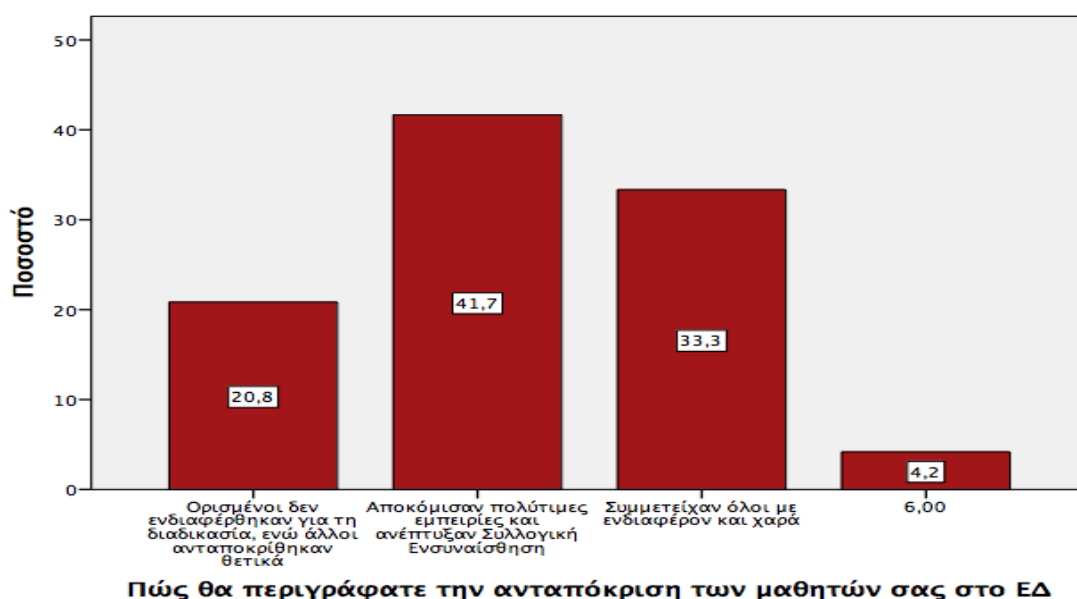
Στο γράφημα XVI δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ανταπόκριση του συνόλου των μαθητών στο πρόγραμμα. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι το 41.7% (n=10) θεωρούν ότι όλοι οι



μαθητές αποκόμισαν πολύτιμες εμπειρίες και ανέπτυξαν συλλογική *Ενσυναίσθηση*, ενώ το 33.3% (n=18) απάντησαν ότι οι μαθητές συμμετείχαν με ενδιαφέρον και χαρά. Τέλος, το 20.8% (n=5) δήλωσαν ότι ορισμένοι μαθητές ενδιαφέρθηκαν για την διαδικασία ενώ άλλοι ανταποκρίθηκαν θετικά.

## ΓΡΑΦΗΜΑ XVI

### ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

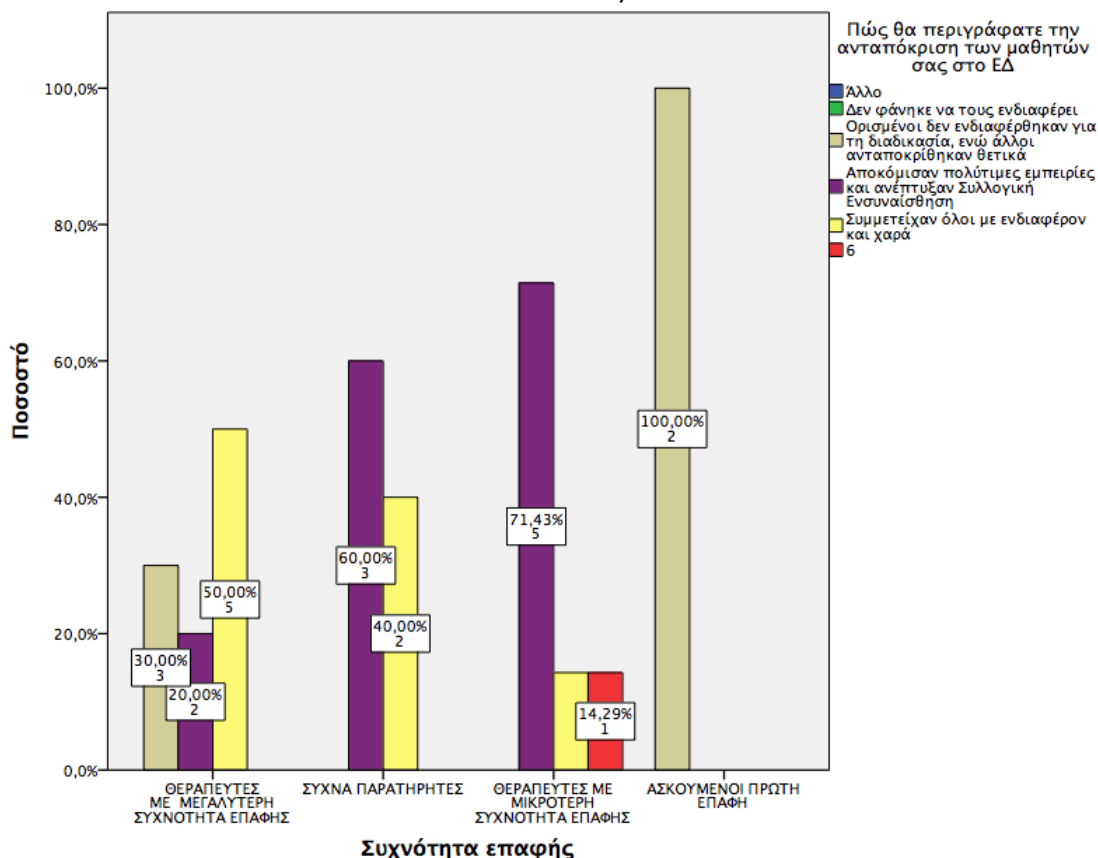


Στο γράφημα XVII δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών/θεραπευτών για την ανταπόκριση των μαθητών στο πρόγραμμα ανάλογα με την εμπειρία και τη συχνότητα επαφής με το *Εκπαιδευτικό Δράμα* των συμμετεχόντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι από τους 10 θεραπευτές που είχαν μεγαλύτερη εμπειρία οι 5 (50%) δήλωσαν ότι οι μαθητές συμμετείχαν με χαρά και ενδιαφέρον, οι 3 (30%) απάντησαν ότι ορισμένοι μαθητές ενδιαφέρθηκαν ενώ άλλοι ανταποκρίθηκαν θετικά και οι 2 (20%) δήλωσαν ότι οι μαθητές αποκόμισαν πολύτιμες εμπειρίες και ανέπτυξαν συλλογική *Ενσυναίσθηση*. Από από τους 7 θεραπευτές με μικρότερη εμπειρία, οι 5 (71.43%) δήλωσαν ότι οι μαθητές αποκόμισαν πολύτιμες εμπειρίες και ανέπτυξαν συλλογική *Ενσυναίσθηση* ενώ 1 (14.29%) απάντησε ότι οι μαθητές συμμετείχαν με χαρά και ενδιαφέρον. Επιπρόσθετα, προκύπτει ότι από τους 5 παρατηρητές οι 3 (60%) δήλωσαν ότι οι μαθητές αποκόμισαν πολύτιμες εμπειρίες και ανέπτυξαν συλλογική *Ενσυναίσθηση* ενώ οι 2 (40%) απάντησαν ότι

οι μαθητές συμμετείχαν με χαρά και ενδιαφέρον. Τέλος, οι 2 ασκούμενοι δήλωσαν ότι ορισμένοι μαθητές ενδιαφέρθηκαν, ενώ άλλοι ανταποκρίθηκαν θετικά.

## ΓΡΑΦΗΜΑ XVII

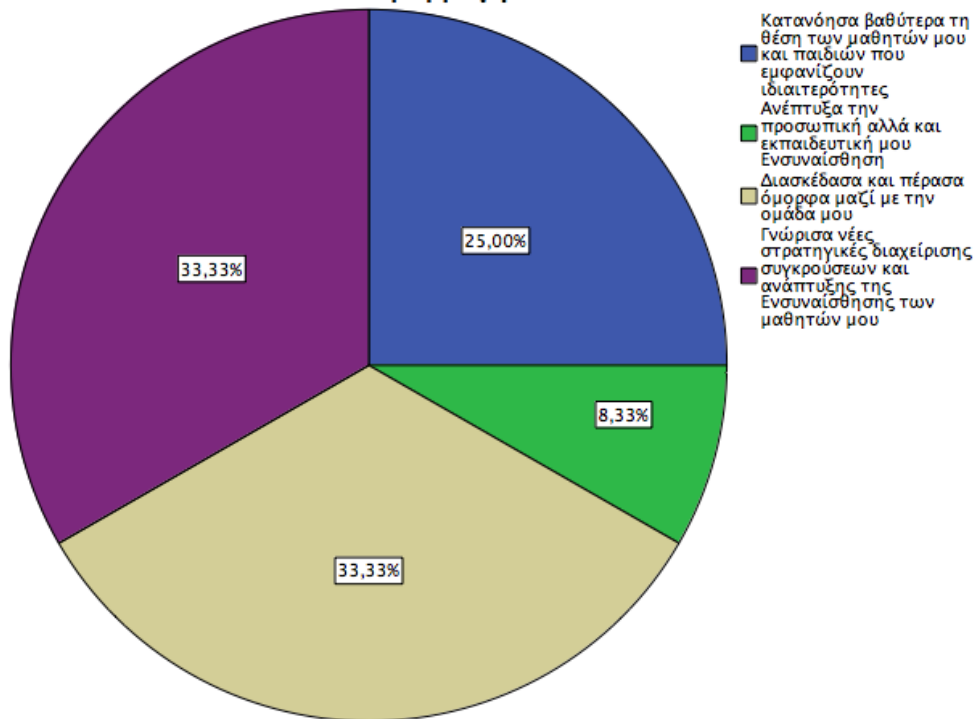
### ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ/ΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ



Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τα προσωπικά οφέλη που αποκόμισαν από την εφαρμογή του *Εκπαιδευτικού Δράματος*. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δίνονται στο Γράφημα XVIII. Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι το 33.3% (n=18) δήλωσε ότι γνώρισε νέες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων και ανάπτυξης της *Ενσυναίσθησης* των μαθητών τους ενώ το 33.3% (n=18) δήλωσε ότι διασκέδασε και πέρασε όμορφα με την ομάδα. Επιπρόσθετα, το 25% (n=6) απάντησε ότι κατανόησε βαθύτερα τη θέση των μαθητών και παιδιών που εμφανίζουν ιδιαιτερότητες ενώ το 8.33% (n=2) δήλωσε ότι μέσω της εφαρμογής του προγράμματος ανέπτυξε την προσωπική αλλά και εκπαιδευτική του *Ενσυναίσθηση*.

ΓΡΑΦΗΜΑ XVIII  
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΟΦΕΛΟΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ  
ΔΡΑΜΑΤΟΣ

**Ποιό θεωρείτε ότι ήταν το προσωπικό όφελος που αποκομίσατε από την εφαρμογή του ΕΔ**

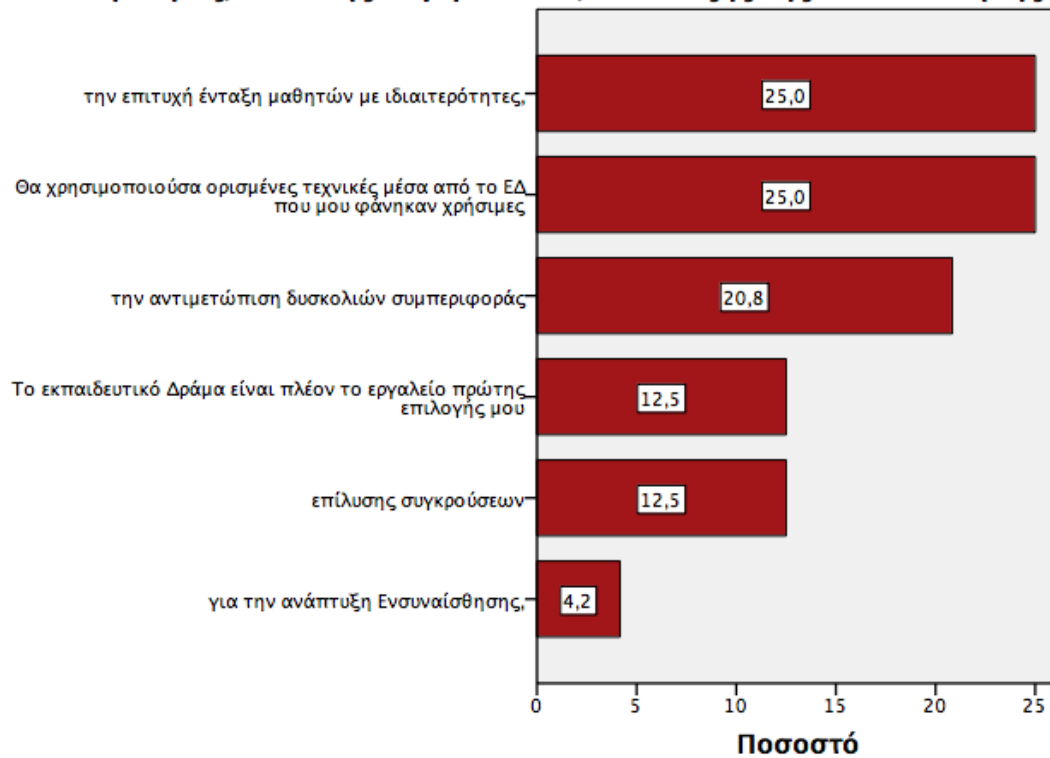


**Διάγραμμα 1** Κυκλικό διάγραμμα για τα προσωπικά οφέλη που αποκόμισαν από την εφαρμογή του ΕΔ.

Η τελευταία ερώτηση αφορούσε το αν θα χρησιμοποιούσαν μελλοντικά το *Εκπαιδευτικό Δράμα* και οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δίνονται στο γράφημα XIX. Το 20.8% (n=5) των ερωτηθέντων απάντησε ότι θα χρησιμοποιούσε το *Εκπαιδευτικό Δράμα* για την αντιμετώπιση δυσκολιών συμπεριφοράς και επιπλέον το 12.5% (n=3) απάντησε ότι θα το χρησιμοποιούσε για την επίλυση συγκρούσεων, ενώ το 12.5% (n=3) απάντησε ότι το *Εκπαιδευτικό Δράμα* είναι πλέον εργαλείο πρώτης επιλογής. Το 4.2% (n=1) δήλωσε ότι θα το χρησιμοποιούσε για την ανάπτυξη *Ενσυναίσθησης*. Τέλος, και αντίθετα με την τελευταία πληροφορία από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει ότι το 25% (n=16) θα χρησιμοποιούσε το *Εκπαιδευτικό Δράμα* για την επιτυχή ένταξη μαθητών με ιδιαιτερότητες ενώ το 25% (n=6) θα χρησιμοποιούσε ορισμένες τεχνικές.

**ΓΡΑΦΗΜΑ XIX**  
**ΑΠΟΨΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**  
**ΔΡΑΜΑΤΟΣ**

**Θα χρησιμοποιούσατε μελλοντικά το ΕΔ σαν τεχνική ένταξης μαθητή με ιδιαιτερότητες, επίλυσης συγκρούσεων, ανάπτυξης της Ενσυναΐσθησης ;**



## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της παρέμβασης διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά, μέσω του *Εκπαιδευτικού Δράματος*, πολυαισθητηριακά, διαμορφώνουν σφαιρική άποψη γύρω από τη διαφορά και την αναπηρία, υποστηρίζεται η συναισθηματική τους ανάπτυξη, με παράλληλη βελτίωση της ατομικής τους *Ενσυναίσθησης* όσο και της συλλογικής, που τους οδηγεί στην κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Όσον αφορά στα παιδιά με δυσκολίες, τόσο οι ποιοτικές παρατηρήσεις οι δικές μας, όσο και των δασκάλων αλλά και των οικογενειών τους καταδεικνύουν ότι το πρόγραμμα που εκπονήθηκε για την ανάπτυξη της συλλογικής *Ενσυναίσθησης* και της εσωτερικής συνοχής της ομάδας, κάλυψε τους αρχικούς στόχους και συνάδει με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Όσα παιδιά είχαν εκδηλώσει κάποιες δυσκολίες συμπεριφοράς, μέσα από το *Εκπαιδευτικό Δράμα* βοηθήθηκαν να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας, επιλύοντας πλέον πιο ειρηνικά τις συγκρούσεις τους. Σε μικρό βαθμό αλλά βελτιωμένες σύμφωνα και με τις ατομικές κλίμακες προόδου βρέθηκαν οι επικοινωνιακές δεξιότητες των δύο παιδιών που εμφανίζουν διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, όπως αυτές συγκρίθηκαν με βάση το εργαλείο Πρώιμων Πραγματολογικών Δεξιοτήτων και την Κλείδα Παρατήρησης Νηπίων που συμπλήρωσαν οι θεραπευτές και οι παιδαγωγοί των παιδιών αντίστοιχα<sup>241</sup>.

Επιπλέον το κοινωνιόγραμμα που κατασκευάστηκε με βάση τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τους φίλους τους εμφάνισε μία στατιστικά αρμονική εσωτερική συνοχή της ομάδας, παρόλο που εμφανώς στις προτιμήσεις των παιδιών υπάρχει μία κοινωνική διαστρωμάτωση, που τοποθετεί στο περιθώριο παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης. Συνεπώς συμπεραίνεται ότι η *Ενσυναίσθηση* και στη συνέχεια όπως φαίνεται η συλλογική *Ενσυναίσθηση* χτίζονται γύρω από την ικανότητα ένταξης, επίλυσης συγκρούσεων και άλλων κοινωνικών δεξιοτήτων.

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής μελέτης μαρτυρούν επίσης πως όσον αφορά τις πραγματολογικές ικανότητες του συνόλου των παιδιών, αυτές μπορεί να είναι χαμηλές για το σύνολο των παιδιών αλλά εμφανίζουν ανοδική τάση,

---

<sup>241</sup> Οι κλίμακες αυτές συμπληρώθηκαν από τους θεραπευτές τους και τους εκπαιδευτικούς τους πριν και μετά την παρέμβαση αντίστοιχα και εμφανίζουν σαφή βελτίωση των δύο παιδιών σε αρκετές περιοχές γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Βλ. Παράρτημα.

ειδικότερα όσον αφορά την αποκωδικοποίηση των κρυφών νοημάτων και των συναισθημάτων. Επίσης οι σχολικοί–κοινωνικοί δείκτες του κριτηρίου κοινωνικής επάρκειας διαφοροποιήθηκαν, έστω ελάχιστα θετικά, για τα περισσότερα παιδιά, όσον αφορά πρωτίστως την προσαρμοστικότητα αλλά και κατά δεύτερο λόγο όσον αφορά τους άξονες εσωτερικοποίησης και εξωτερικοποίησης της συμπεριφοράς, οι οποίοι διαφοροποιούνται θετικά σε παιδιά που έχουν ήδη κατακτήσει φυσιολογικά επίπεδα λειτουργικότητας. Γενικότερα στο σύνολο τους τα παιδιά φάνηκε να μπορούν με μεγαλύτερη άνεση να εξωτερικεύουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους από ότι αρχικά. Κατά τη γνώμη μας, τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να καθιστούν απαραίτητη η παρέμβαση για τη βελτίωση της *Ενσυναίσθησης* και της συλλογικής Ενσυναίσθησης να αρχίζει να εξασκείται από την προσχολική ηλικία, προκειμένου κάθε παιδί, που αποτελεί μέρος μιας ομάδας να μπορεί να αποκτήσει νωρίς κριτικό όγκο δεξιοτήτων, που θα του επιτρέψει στη συνέχεια να βελτιώνεται εύκολα και γρήγορα και να κοινωνικοποιείται με ευχέρεια. Στα συμπεράσματα αυτά καταλήγουμε διότι σύμφωνα με το κριτήριο σχολικής κοινωνικής επάρκειας, στατιστικά, η βελτίωση, πέρα από μεμονωμένες περιπτώσεις, ήταν πολύ μικρή για το σύνολο των παιδιών, πράγμα που σημαίνει ότι η ανάπτυξη των ηθικών δεξιοτήτων είναι αρχικά αργή και απαιτεί κόπο.

Τέλος, οι δάσκαλοι των παιδιών που εκτέθηκαν στο *Εκπαιδευτικό Δράμα*, σύμφωνα με τις δικές τους μαρτυρίες, εξέλιξαν περαιτέρω την *Εκπαιδευτική τους Ενσυναίσθηση*<sup>242</sup> και ταυτόχρονα είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν τεχνικές κοινωνικοποίησης τις οποίες θα μπορούσαν να εφαρμόσουν στους μαθητές τους με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της συλλογικής συνείδησης της ομάδας τους, επιλύοντας δυσκολίες συμπεριφοράς και κοινωνικού αποκλεισμού, ειρηνικά και ενσυναίσθητα.

Πολύ σημαντική φάνηκε να είναι η ποσοτική μέτρηση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου προτιμήσεων. Με γνώμονα την εμπειρία και την εκπαίδευση φαίνεται ότι άτομα υψηλά εκπαιδευμένα, είτε αυτά είναι εκπαιδευτικοί είτε θεραπευτές ή απλοί παρατηρητές, αντιλαμβάνονται άμεσα τη σημαντική αξία του *Εκπαιδευτικού Δράματος*´ συμφωνούν ότι αποτελεί ένα ευέλικτο εργαλείο ανάπτυξης της *Ενσυναίσθησης* και της συλλογικότητας που

---

<sup>242</sup> ή έστω ενσυνείδηση.

ευνοεί τη γρήγορη και αποτελεσματική ένταξη παιδιών, που εμφανίζουν αναπτυξιακές δυσκολίες, στην ομάδα.

### ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΥΝ ΤΗ ΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ

Η έρευνα των Koksai & Hamamci (2007) <sup>243</sup> αναφέρει σημαντικά αποτελέσματα στην αύξηση των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης σε μια ομάδα φοιτητών οι οποίοι εκτέθηκαν στο *Εκπαιδευτικό Δράμα* μέσα από ένα πρόγραμμα 14 εφαρμογών.

Σε παρόμοια με τα παραπάνω συμπεράσματα καταλήγει η βιβλιογραφική ανασκόπηση: «*Ο Ρόλος της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, στην Ανάπτυξη της Ενσυναίσθησης*» που εκπόνησαν οι Μαυρούδης & Μπουρνέλλη, (2012)<sup>244</sup> όπου και υποστηρίζεται η ευεργετική επίδραση του Εκπαιδευτικού Δράματος και αναφέρονται πολυάριθμα παραδείγματα όπως αυτά που ακολουθούν:

- Η έρευνα των Smilansky & Shefaya, (1990)<sup>245</sup>, ήταν μία από τις πρώτες έρευνες όπου διαπιστώθηκαν τα θετικά οφέλη που προκύπτουν στην ανάπτυξη της *Ενσυναίσθησης* των παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από παιχνίδια ρόλων.<sup>246</sup>
- Μία ακόμη έρευνα η οποία κατέδειξε θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της ανοχής, του αμοιβαίου σεβασμού και της *Ενσυναίσθησης* και διεξήχθη μέσω της δραματικής τέχνη ήταν

---

<sup>243</sup> Aysel Koksai, Zeynep Hamamci, The effect of drama in education on the level of empathetic skills of university students, in *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 1(1), 2007, σσ.205-2015.

<sup>244</sup> Νικόλαος Μαυρούδης, & Παγόνα Μπουρνέλλη, Ο ρόλος της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, στο *Φυσική Αγωγή-Αθλητισμός-Υγεία, περιοδική έκδοση της ένωσης πτυχιούχων φυσικής αγωγής (Ε.Π.Φ.Α.Ν. Η.)*, 2, Ηράκλειο, 2012, σσ.8-12. [https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiUzuelg4bTAhUIG5oKHcmKBB4QFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.epfanh.gr%2Fpage5.php&usg=AFQjCNFc7GIKKBwOyHrMLVEdN\\_9XkGbg9w](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiUzuelg4bTAhUIG5oKHcmKBB4QFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.epfanh.gr%2Fpage5.php&usg=AFQjCNFc7GIKKBwOyHrMLVEdN_9XkGbg9w)

<sup>245</sup> Sara Smilansky, & Leah Shefatya, *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*, Gaithersburg, MD, Psychosocial and Educational Publications, 1990. Αναφορά και στο

<sup>246</sup> Αναφορά και στο [https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiUzuelg4bTAhUIG5oKHcmKBB4QFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.epfanh.gr%2Fpage5.php&usg=AFQjCNFc7GIKKBwOyHrMLVEdN\\_9XkGbg9w](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiUzuelg4bTAhUIG5oKHcmKBB4QFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.epfanh.gr%2Fpage5.php&usg=AFQjCNFc7GIKKBwOyHrMLVEdN_9XkGbg9w)

αυτή της Yassa, (1999)<sup>247</sup>.

- Βελτίωση της *Ενσυναίσθησης* των παιδιών δημοτικού σχολείου αναφέρθηκαν επίσης από την έρευνα του Belliveau (2007)<sup>248</sup>.
- Ιδιαίτερα σημαντικά αποτελέσματα αναφέρονται στην έρευνα των Burton & O'Toole, (2009)<sup>249</sup>, οι οποίοι χρησιμοποιώντας στα πλαίσια του σχολείου τη δραματική τέχνη παρατηρούν βελτίωση της *Ενσυναίσθησης* και της συμπεριφοράς των παιδιών καθώς και ελαχιστοποίηση του σχολικού εκφοβισμού.
- Τα αποτελέσματα της έρευνας της Santomenna, (2010)<sup>250</sup> καταδεικνύουν επίσης ότι η χρήση τεχνικών της Δραματικής τέχνης επέτυχε την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών που συμμετείχαν ενισχύοντας την συναισθηματική *Ενσυναίσθηση* τους.

Παρόμοια με τα παραπάνω ευρήματα αναφέρονται και στη διδακτορική διατριβή της Σμαράγδας Λουκρεζή, (2013)<sup>251</sup>, σχετική με την «*Ανάπτυξη*

---

<sup>247</sup> Nevine Yassa, «High school involvement in creative drama», *Research in Drama Education*, 4, 1999, σσ.37-49. Αναφορά και στο [https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiUzuelg4bTAhUIG5oKHcmKBB4QFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.epfanh.gr%2Fpage5.php&usg=AFQjCNFc7GIKKBwOyHrMLVEdN\\_9XkGbg9w](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiUzuelg4bTAhUIG5oKHcmKBB4QFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.epfanh.gr%2Fpage5.php&usg=AFQjCNFc7GIKKBwOyHrMLVEdN_9XkGbg9w)

<sup>248</sup> George Belliveau, «An alternative practicum model for teaching and learning», *Canadian Journal of Education*, 30(1), 2007, σσ.47-67. Αναφορά και στο [https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiUzuelg4bTAhUIG5oKHcmKBB4QFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.epfanh.gr%2Fpage5.php&usg=AFQjCNFc7GIKKBwOyHrMLVEdN\\_9XkGbg9w](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiUzuelg4bTAhUIG5oKHcmKBB4QFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.epfanh.gr%2Fpage5.php&usg=AFQjCNFc7GIKKBwOyHrMLVEdN_9XkGbg9w)

<sup>249</sup> Bruce Burton, & John O'Toole, «Power in their hands: the outcomes of the acting against bullying research project», *Applied Theatre Researcher*, 10, 2009, σσ.1-15. Αναφορά και στο [https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiUzuelg4bTAhUIG5oKHcmKBB4QFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.epfanh.gr%2Fpage5.php&usg=AFQjCNFc7GIKKBwOyHrMLVEdN\\_9XkGbg9w](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiUzuelg4bTAhUIG5oKHcmKBB4QFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.epfanh.gr%2Fpage5.php&usg=AFQjCNFc7GIKKBwOyHrMLVEdN_9XkGbg9w)

<sup>250</sup> Dana Santomenna, *Are there benefits of theatre arts programs in schools?*, Doctoral dissertation, St. John's University, 2010. Αναφορά και στο [https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiUzuelg4bTAhUIG5oKHcmKBB4QFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.epfanh.gr%2Fpage5.php&usg=AFQjCNFc7GIKKBwOyHrMLVEdN\\_9XkGbg9w](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiUzuelg4bTAhUIG5oKHcmKBB4QFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.epfanh.gr%2Fpage5.php&usg=AFQjCNFc7GIKKBwOyHrMLVEdN_9XkGbg9w)

<sup>251</sup> Σμαράγδα Λουκρεζή, *Ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό*, Διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας,



*Δεξιότητων Συμβολικού Παιχνιδιού σε Παιδιά με Αυτισμό*». Τα συμπεράσματα της έρευνας επισημαίνουν ότι η ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό μπορεί να διευκολυνθεί μέσα από την παρουσίαση βίντεο τα οποία παρουσιάζουν διάφορους κοινωνικούς ρόλους, τους οποίους στη συνέχεια τα παιδιά υποδύονται. Τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά όσον αφορά την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων εκ μέρους των παιδιών και την ένταξη τους σε κοινωνικά δίκτυα.

Ενθαρρυντικά είναι επίσης, τα ποιοτικά και ποσοτικά συμπεράσματα που αναφέρει η μεταπτυχιακή έρευνα της Χριστιάνας Μόσχου, (2013)<sup>252</sup> η οποία στην παρέμβαση της χρησιμοποιεί ως μέθοδο το *Εκπαιδευτικό Δράμα*, επιτυγχάνοντας έτσι την ικανοποιητική ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών που εμφανίζουν Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Στην έρευνα δράσης που διεξήγαγε η Όλγα Ευανθία Μαρινοπούλου, (2015)<sup>253</sup> στα πλαίσια της πτυχιακής της εργασίας, το θεατρικό παιχνίδι χρησιμοποιείται σαν εργαλείο εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε μια ομάδα παιδιών που εμφανίζουν Αναπτυξιακές, Διαταραχές. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης περιγράφονται ως επιτυχή και ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι παρά τις σοβαρές κοινωνικές δυσκολίες που παρουσιάζουν, τις αρχικές δυσκολίες προσαρμογής και συμπεριφοράς, τα παιδιά της εν λόγω ομάδας τελικά με ιδιαίτερη αγάπη και αφοσίωση συμμετείχαν στην ομάδα και στη δραστηριότητα.

Με βάσει πιλοτικό σχέδιο που εκπονήθηκε και ανακοινώθηκε από τους Katerina Kosti, Alkistis Kondoyianni, & Asterios Tsiaras, (2015)<sup>254</sup> διαπιστώθηκε η θετική επίδραση που είχε η Δραματική Τέχνη στην ανάπτυξη της Ιστορικής *Ενσυναίσθησης* των μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

---

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2013. Διαθέσιμο και στο <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/28986>

<sup>252</sup> Χριστιάνα Μόσχου, *Παρέμβαση μέσω εκπαιδευτικού δράματος: ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ομάδα των συνομηλίκων*, Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2013. [https://www.academia.edu/6364258/Πρόγραμμα\\_Παρέμβασης\\_Μαθητή\\_στο\\_Φάσμα\\_των\\_Διάχ\\_υτων\\_Αναπτυξιακών\\_Διαταραχών\\_μέσω\\_Υπολογιστή](https://www.academia.edu/6364258/Πρόγραμμα_Παρέμβασης_Μαθητή_στο_Φάσμα_των_Διάχ_υτων_Αναπτυξιακών_Διαταραχών_μέσω_Υπολογιστή)

<sup>253</sup> Όλγα Ευανθία Μαρινοπούλου, *Το θεατρικό παιχνίδι σαν εργαλείο εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε μια ομάδα παιδιών με αναπτυξιακές, διαταραχές*, Πτυχιακή εργασία, Ναύπλιο, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, 2015.

<sup>254</sup> Katerina Kosti, Alkistis Kondoyianni, Asterios Tsiaras, "Fostering Historical Empathy through Drama-in- education: A Pilot Study on Secondary School Students in Greece" in *Drama Research*, Vol. 6 No. 1, 2015, σσ.2-20.

Στη συνέχεια η Αικατερίνη Κωστή, στη διδακτορική της διατριβή που ολοκλήρωσε το 2016<sup>255</sup> τεκμηριώνει αποτελεσματικά τα συμπεράσματα της τα οποία συγκλίνουν επίσης με την άποψη ότι η διδασκαλία της Ιστορικής Ενσυναίσθησης μπορεί να καλλιεργηθεί επιτυχώς μέσα από τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.<sup>256</sup>

## ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σήμερα και ιδιαίτερα όσον αφορά τα νήπια άνω των τεσσάρων (4) ετών αλλά και τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά, η μορφωτική αξία του *Εκπαιδευτικού Δράματος* καθημερινά εδραιώνεται με στατιστικά δεδομένα και καταξιώνεται διεθνώς ως ένα κατάλληλο εργαλείο ανάπτυξης δεξιοτήτων πρακτικών, λεκτικών και ψυχοσυναισθηματικών. Μπορεί λοιπόν η *Δραματική Τέχνη* να χρησιμοποιηθεί εξίσου καλά και σε ακόμα πιο τρυφερές ηλικίες;

Η επιθυμία μας να απαντήσουμε σε αυτή την ερώτηση ήταν και ένας παράγοντας που βοήθησε αρκετά στη διαρκή και ακούραστη συλλογή στοιχείων. Παράλληλα όμως η αναζήτηση αυτή αποτέλεσε και ένα από τα βασικότερα μειονεκτήματα του ρόλου μας ως ερευνητή. Ο όγκος των δεδομένων ήταν πολύ μεγαλύτερος από την ικανότητα διαχείρισης μας και η διαδικασία αποδείχτηκε εξαιρετικά χρονοβόρα. Επιπλέον, σε αρκετές περιπτώσεις ασχοληθήκαμε με ομάδες πολύ μικρότερων παιδιών χωρίς να έχουμε κάποια απτά αποτελέσματα να παρουσιάσουμε. Συνεπώς, το ερευνητικό μας σχέδιο καθυστέρησε αισθητά και η πιλοτική μας έρευνα, λόγω της μικρής ηλικίας του δείγματος δεν ήταν εύκολη.

Ένας από τους πολλούς περιορισμούς της παρούσης εργασίας σχετίζεται με την ηλικία των παιδιών και το μέγεθος του δείγματος σε σχέση με την

---

<sup>255</sup> Αικατερίνη Σ. Κωστή, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*, Διδακτορική διατριβή, Ναύπλιο, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σχολή Καλών Τεχνών. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, 2016. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/37390>

<sup>256</sup> Αικατερίνη Σ. Κωστή, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*, Διδακτορική διατριβή, Ναύπλιο, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σχολή Καλών Τεχνών. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, 2016. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/37390>

στατιστική αξία και τα ερευνητικά εργαλεία γύρω από την ανάπτυξη της *Ενσυναίσθησης*. Πράγματι ακόμη στην ελληνική επικράτεια δεν υπάρχουν σταθμισμένα αξιόπιστα εργαλεία για παιδιά μέχρι τα εννέα (9) έτη ζωής, γεγονός που αναγκάζει την έρευνα να είναι περιορισμένη και να στηρίζεται σε πολυπαραγοντικές μετρήσεις.

Τα πλεονεκτήματα βέβαια των πολυπαραγοντικών μετρήσεων είναι αρκετά και ανάμεσα τους θα αναφέρουμε την καλύτερη κατανόηση που προσλαμβάνει κανείς στο πως για παράδειγμα η ανάπτυξη επιμέρους δεξιοτήτων, όπως π.χ. είναι η λεκτική ανάπτυξη, συμβάλουν στην ανάδυση επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Από την άλλη πλευρά δύο φαίνονται να είναι οι σοβαροί περιορισμοί που τίθενται λόγω της έλλειψης αξιολογητικών εργαλείων:

1. Οι πολυπαραγοντικές μετρήσεις που γίνονται για να καλυφθεί αυτό το κενό φαίνεται να δυσχεραίνουν τη συνεργασία με τον ερευνητή επειδή είναι χρονοβόρες και δύσκολα ευέλικτες και προσαρμόσιμες στις γνωστικές ανάγκες των μικρών παιδιών που αναφέρονται.
2. Η πορεία της ανάπτυξης της *Ενσυναίσθησης* Ατομικά και Συλλογικά δεν μπορεί να κατηγοροποιηθεί γραμμικά σε μετρήσιμα στάδια που θα σηματοδοτούσαν διακριτά ορόσημα συναισθηματικής και κοινωνικής ωριμότητας, με στόχο βέβαια πάντα τη χρήση του *Εκπαιδευτικού Δράματος* για την ανάπτυξη αξιόπιστων πρωτόκολλων ως προς την πρόληψη διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών όπως π.χ. είναι ο αυτισμός.

Εμπειρικά, βέβαια, αναφέρεται από τους τροφούς, τους παιδαγωγούς και τους θεραπευτές μικρότερων παιδιών πως η αξία της δραματικής τέχνης και της πολυαισθητηριακής αγωγής γενικότερα έχει μεγάλη επίδραση και σε μικρότερες ηλικίες. Πώς θα μπορούσε λοιπόν η άποψη αυτή να στοιχειοθετηθεί και να αποδειχθεί ερευνητικά;

Την προσπάθεια μιας παρόμοιας μελέτης φαίνεται να εμποδίζει η διασαφήνιση ανάμεσα στα οφέλη που θα πρόσφερε σε μικρότερες ηλικίες το *Εκπαιδευτικό Δράμα* έναντι αυτών που θα επέρχονταν σαν αποτέλεσμα της αναμενόμενης ηλικιακής και νευροφυσιολογικής προόδου των παιδιών.

Αποτελεί γεγονός όμως πως μια φυσιολογική πρόοδος αναμένεται να είναι εμποδισμένη σε βρέφη και νήπια που μπαίνουν σε ομάδες υψηλού

κινδύνου για την εμφάνιση αναπτυξιακών δυσκολιών λόγω προωρότητας ή άλλων αιτίων ή επειδή, ήδη, πρώιμα εμφανίζουν δυσκολίες γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης.

Η προσωπική μας άποψη είναι, ότι θα ήταν καλό, ακόμα και αν τα ερευνητικά μας ερωτήματα παραμένουν αναπάντητα, να γίνεται χρήση του *Εκπαιδευτικού Δράματος*, που ούτως ή άλλως αντιπροσωπεύει μια τόσο ωφέλιμη, φιλική και διασκεδαστική εκπαιδευτική προσέγγιση για τα παιδιά και να ξεκινά από μικρή ηλικία.

Η έντονη πίστη μας στη δύναμη του *Εκπαιδευτικού Δράματος*, όπως αυτό εφαρμόζεται από έμπειρους εμπυχωτές, σε συνδυασμό και με άλλες θεραπευτικές και εκπαιδευτικές μεθόδους που ενδείκνυνται για τις μικρότερες ηλικίες παιδιών, μας δίνει την ελπίδα μιας μελλοντικής θεμελίωσης μιας ολοκληρωμένης πρότασης ως προς την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και την πρόληψη ή έστω την ελαχιστοποίηση των συμπτωμάτων και των δυσάρεστων επιπτώσεων των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι πρωτοπόροι δάσκαλοι που εισήγαγαν το *Εκπαιδευτικό Δράμα* στην εκπαιδευτική πράξη πιστεύουν ότι βοηθάει τα παιδιά και όλους τους μαθητές με παιγνιώδη τρόπο να εξερευνήσουν την ανθρώπινη κατάσταση, να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και τους άλλους μέσα από παιχνίδι ρόλων<sup>257</sup>, αλλά και να παρατηρήσουν από απόσταση τη δημιουργία της δικής τους προσωπικής φωνής<sup>258</sup>.

Όπως αναδεικνύεται βιβλιογραφικά, η ιδιαίτερη μορφωτική αξία του *Εκπαιδευτικού δράματος* έγκειται στο ότι αυτό διαθέτει την ικανότητα να χρησιμοποιεί μορφές και τεχνικές που σχετίζονται με τη δραματική αλληλεπίδραση και τον αυτοσχεδιασμό<sup>259</sup> και έχει κύριο σκοπό τη συμμετοχή, την κινητοποίηση των παιδιών και την ενδυνάμωση των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους<sup>260</sup>.

Πράγματι, το *Εκπαιδευτικό Δράμα* προσφέρεται ως μία πολυαισθητηριακή εκπαιδευτική μέθοδος, επειδή αυξάνει την επίγνωση του ίδιου εαυτού αλλά και των άλλων, βελτιώνοντας τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία<sup>261</sup> και εμβαθύνοντας την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς<sup>262</sup>. Το *Εκπαιδευτικό Δράμα* στην προσχολική ηλικία υποστηρίζει την επανατοποθέτηση της τόσο απαραίτητης για την ηλικία και συχνά παραμελημένης σωματικής έκφρασης και του παιχνιδιού μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον το *Εκπαιδευτικό Δράμα* στον παιδικό σταθμό

---

<sup>257</sup> Richard Courtney, *Play, drama & thought: the intellectual background to dramatic education, 4th edition*, ό.π., 1989, σ.82.

<sup>258</sup> Liz Johnson, & Cecily O'Neill, *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama*, ό.π., 1991, σ.103.

<sup>259</sup> Το *Εκπαιδευτικό Δράμα* δανείζεται τεχνικές αυτοσχεδιασμού από το Devised Theatre με σκοπό την παραγωγή ενός ποιοτικού ομαδικού αποτελέσματος που εμπεριέχει διάφορες λύσεις που προσφέρονται από τα μέρη της ομάδας πάνω στην ίδια θεματική. Εδώ το θέατρο χρησιμοποιείται σαν μέσο και όχι σαν αυτοσκοπός και σημασία έχει η συνεργασία των μελών της ομάδας, το ταξίδι και όχι το αποτέλεσμα. Alison Oddey, *Devising theatre: a practical and theoretical handbook*, London, Routledge, 1994, σσ.1-3.

<sup>260</sup> Lee R. Chasen, *Surpassing standards in the elementary classroom: emotional intelligence and academic achievement through educational drama*, ό. π., 2009, σ.19. Αστέριος Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, ό.π., 2014, σσ.199-227.

<sup>261</sup> Liz Johnson, & Cecily O'Neill, *Dorothy Heathcote: collected writings one education and drama*, ό.π., 1991, p.103.

<sup>262</sup> Jonathan Neelands, *Making sense of drama: a guide to classroom practice*, ό.π., 2002, σ.74. Χριστιάνα Μόσχου, *Παρέμβαση μέσω εκπαιδευτικού δράματος: ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ομάδα των συνομηλίκων*, Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2013, σ.1.

και το νηπιαγωγείο, πρώιμα αντιμετωπίζει δυσκολίες συνοχής της ομάδας καλλιεργώντας τη γνωστική ανάπτυξη και διευκολύνοντας την κοινωνική ενσωμάτωση του παιδιού<sup>263</sup>. Με τον τρόπο αυτό το *Εκπαιδευτικό Δράμα* είναι σε θέση να βοηθήσει άμεσα και αποτελεσματικά τη συναισθηματική βελτίωση και ενδυνάμωση της ομάδας, διευκολύνοντας παράλληλα την ένταξη παιδιών που εμφανίζουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες<sup>264</sup>, βελτιώνοντας και προάγοντας ένα κλίμα ενότητας και σύμπνοιας στην ομάδα, ελαχιστοποιώντας τις πιθανότητες απόρριψης και αποκλεισμού ορισμένων μελών, εξασφαλίζοντας επάξιους ρόλους για όλα τα μέλη της ομάδας και αποφεύγοντας τον κίνδυνο της βίας και του σχολικού εκφοβισμού<sup>265</sup>.

Συνεπώς, το *Εκπαιδευτικό δράμα* ως εκπαιδευτικό εργαλείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά για την καλλιέργεια της *Ενσυναίσθησης, ατομικής και συλλογικής*, ακριβώς επειδή πρόκειται για μια ευέλικτη<sup>266</sup> και ευρηματική μέθοδο διδασκαλίας, που εξασφαλίζει μια πιο στενή εμπλοκή του μαθητή με το αναλυτικό πρόγραμμα, μέσα από μια σειρά ειδικών διαδικασιών, οι οποίες είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη των παιδιών, αλλά συχνά δεν περιλαμβάνονται στις συνηθισμένες πρακτικές διδασκαλίας<sup>267</sup>.

Εν κατακλείδι, παρόμοια με τις βιβλιογραφικές διαπιστώσεις, τα ευρήματα της παρούσης έρευνας συγκλίνουν στην άποψη ότι το *Εκπαιδευτικό Δράμα* αξιοποιεί ευρηματικά την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του παιδιού μέσω της ενεργητικής ακρόασης, της συμβιωτικής εμπλοκής και της

---

<sup>263</sup> Αστέριος Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2014, σσ.34-35.

<sup>264</sup> Ο Άντλερ υποστηρίζει ότι ο χαρακτήρας ενός ατόμου δεν μπορεί να είναι ένα στατικό αδιαμόρφωτο αλλά αναπτύσσεται ως μία κοινωνική απάντηση στις συνθήκες του περιβάλλοντός του. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να απελπίζεται διότι η αναδιαμόρφωση του χαρακτήρα είναι εφικτή όταν με την αυτογνωσία διασπασθεί ο αυτοματισμός των ασυνείδητων ή ακατανόητων αντιδράσεων. Βλ. Γιόζεφ Ράτνερ, *Ατομική ψυχολογία, εισαγωγή στη θεωρία της ψυχολογίας του βάθους του Άλφρεντ Άντλερ*, Αθήνα, Εκδόσεις Μπουκουμάνης, 1970, σσ.67-68. και Alfred Adler, in Henry T. Stein, *The collected clinical works of Alfred Adler: Education for prevention, Vol 11*, (Gerard L. Lebenau, translator), Bellingham USA, Classical Adlerian Translation Project, 2002, σσ.150, 176, 199.

<sup>265</sup> Bruce Burton, & John O'Toole, «Power in their hands: the outcomes of the acting against bullying research project», *Applied Theatre Researcher*, 10, 2009, σσ.1-15.

<sup>266</sup> Η Αλκηστις Κοντογιάννη, στο βιβλίο της: *Μαύρη Αγελάδα- Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα* αναφέρεται στον όρο «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» και στο «Θέατρο στην Εκπαίδευση» αλλά και στο «Θέατρο για την Ανάπτυξη» εκθειάζοντας τον αστείρευτο χαρακτήρα του γνωστικού τομέα ο οποίος δύσκολα είναι οριοθετούμενος επακριβώς επειδή διαρκώς εξελίσσεται. Αλκηστις Κοντογιάννη, *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα: δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, ό. π., 2008, σσ.16, 77.

<sup>267</sup> Lee R. Chasen, *Surpassing standards in the elementary classroom: emotional intelligence and academic achievement through educational drama*, ό. π., 2009, σ.19.

αλληλεπίδρασης όλων των συμμετεχόντων σε αυτό<sup>268</sup>.

Προστατευμένο μέσα στον ιδεατό και φανταστικό κόσμο του δράματος κάθε παιδί ανακαλύπτει πειραματιζόμενο, με ασφάλεια, τον εαυτό του και τους άλλους<sup>269</sup>. Με βοηθό και συμπαραστάτη τον δάσκαλο-θεραπευτή-εμπνευστή-θεατροπαιδαγωγό, το παιδί, μέσω του *Εκπαιδευτικού Δράματος*, εξελίσσεται συναισθηματικά<sup>270</sup> αναπτύσσοντας ατομική *Ενσυναίσθηση*<sup>271</sup>, η οποία το οδηγεί σταδιακά στην απόκτηση κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων συμπεριφοράς,<sup>272</sup> που στη συνέχεια χρησιμεύουν στην προσαρμογή και την ένταξη του στην ομάδα.

Το *Εκπαιδευτικό Δράμα* συνοδεύει το παιδί στην είσοδο του στην ομάδα, όπου συνεργαζόμενο με τους άλλους κατακτά αλλά και το ίδιο συμβάλλει στην απόκτηση μιας ισχυρής και υγιούς συλλογικής *Ενσυναίσθησης* της ομάδας του, καλλιεργώντας έτσι τον εαυτό του, περαιτέρω, ψυχοσυναισθηματικά και κοινωνικά και επιτυγχάνοντας πολύπλευρα τους στόχους του, τόσο προσωπικά, όσο και ακαδημαϊκά<sup>273</sup>.

---

<sup>268</sup> Augusto Boal, *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*, Θεσσαλονίκη, Σοφία, 2013, σ.31.

<sup>269</sup> Robert Colby, *Drama and social history*, Rotterdam, Sense Publishers, 2011, σσ.265–269.

<sup>270</sup> Robert J. Landy, *Handbook of educational drama and theatre*, ό.π., 1982, σ.89. Peter Slade, *Child play: its importance for human development*, ό.π., 1995, σ.336. Πρβλ. Αστέριος Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, ό.π., 2014, σσ.147-197.

<sup>271</sup> Michael Anderson, *Master class in drama education: transforming teaching and learning*. London, Continuum International Publishing Group, 2012, σ.92.

<sup>272</sup> «Καθήκον μας είναι να αναπτύξουμε τους εαυτούς μας και τα παιδιά μας σε όργανα της κοινωνικής προόδου», υποστηρίζει ο Άντλερ. Μέσα από την εκπαιδευτική επίδραση τα παιδιά δεν θα πρέπει να εκπαιδευτούν για το πενιχρό στάδιο της τωρινής ανάπτυξης του πολιτισμού, αλλά για την ιδανική κοινωνία του μέλλοντος, η οποία σαν ιδέα και έμπνευση είναι σκοπός κάθε ανθρώπινης επιδίωξης. Βλ. Γιόζεφ Ράττνερ, *Ατομική ψυχολογία, εισαγωγή στη θεωρία της ψυχολογίας του βάρθους του Άλφρεντ Άντλερ*, Αθήνα, Μπουκουμάνης, 1970, σσ.67-68. και Alfred Adler, in Herny T. Stein, *The collected clinical works of Alfred Adler: Education for prevention, Vol 11*, (Gerard L. Lebenau, translator), Bellingham USA, Classical Adlerian Translation Project, 2002, σ.16.

<sup>273</sup> Joe Winston, *Drama, narrative and moral education: exploring traditional tales in the primary years*, London, Falmer Press, 2005, σσ.xii, 158.





## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η., & Θανοπούλου, Α. *Μεθοδολογικά ζητήματα στη χρήση κοινωνιομετρικών τεχνικών για τη διερεύνηση των κοινωνικών αποτελεσμάτων της ένταξης*. Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή, Αθήνα, 2013.
- Αθανασίου, Λ., *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής, Ποσοτικές και Ποιοτικές Προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Γέφυρα, 2007.
- American Psychiatric Association, *Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV-TRtm*. (μετάφραση-επιμέλεια Κώστας Γκοτζαμάνης) Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας, 2004.
- Ashley, S. *275 απαντήσεις για το σύνδρομο Άσπεργκερ*. Αθήνα: Πατάκης, 2010.
- Βασιλείου, Γ. «Ο Άνθρωπος ως σύστημα: μια παρουσίαση για τον Παιδοψυχίατρο», στο Γ. Τσιάντη, & Σ. Μανωλόπουλο (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*, τ.1<sup>ος</sup>, Αθήνα: Καστανιώτης, 1987, σσ.261-273.
- Watzlawick, P., Bavelas, J., & Jackson, D. *Ανθρώπινη επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1967.
- Winnicott, D.W. *Το παιδί το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1971.
- Briggs, R. *The snowman*. London: Random House, 1978.
- Βογινδρούκας, Ι. «Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό», *Ψυχολογία της ΕΛΨΕ*, 12(2), 2005, σσ.276-292.
- Vygotsky, L. *Νους στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, 1998.
- Γεώργας, Δ. *Κοινωνική ψυχολογία*, τ.1<sup>ος</sup>. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1995.
- Γεώργας, Δ. «Η επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις» στο Δημήτριος Γεώργας (Εκδ.), *Κοινωνική ψυχολογία*, τ.1<sup>ος</sup>. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1995, σσ.285-304.
- Γραμματάς Θ. Α. *Η σχολική θεατρική παράσταση: οδηγός για εκπαιδευτικούς: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός, 2007.
- Goleman, D. *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*; Αθήνα: Πεδίο, 2011.
- Jomaron, J. *Ιστορία σύγχρονης σκηνοθεσίας. 1914-1940*, τ.2<sup>ος</sup>, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2009.
- Woolland, B. *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1999.
- Δημάκη – Ζώρα Μ. *Συνέχειες και ρήξεις στην εξέλιξη του θεάτρου για ανήλικους θεατές στην Ελλάδα*. Πρακτικά Ε' Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών: Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014). Θεσσαλονίκη, 2014, σσ.373-386.
- Καλογεροπούλου, Ξ. *Θέατρο για παιδιά, ένας πρακτικός οδηγός*. Αθήνα: Ελληνικό κέντρο θεάτρου για το παιδί και τα νιάτα, 1991.
- Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος, 2011.
- Κιρκιγιάννη, Φ. Π. «Η Ενσυναίσθηση στην ψυχοθεραπεία και τη συμβουλευτική», *Τα Εκπαιδευτικά*, 89-90, 2009, σσ.1-16.
- Κοντογιάννη, Α. *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος, 2008.
- Κωστή, Α. Σ. *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*. Διδακτορική διατριβή. Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σχολή Καλών Τεχνών. Τμήμα

- Θεατρικών Σπουδών, 2016.
- Λενακάκης Α. *Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω θεατροπαιδαγωγικής*. Στο Ανδρουλάκης Γ., Μητακίδου Σ., & Τσοκαλίδου Ρ. (επιμ.), Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: μαθαίνοντας εκτός σχολείου, Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο & Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ., 2012, σσ.114-128.
- Λενακάκης Α. «Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση». Στο Θεόδωρος Γραμματάς, (επιμ.), *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής»*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, 2013, σσ. 58-77.
- Λουκρεζή, Σ. *Ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, 2013.
- Λάττα, Γ. *Ευχαριστώ, συγγνώμη, σ'αγαπώ: συναισθηματική-κοινωνική-διαπολιτισμική αγωγή*. Ν. Μάλγαρα: Διάπλους, 2010.
- Λουτριώτη, Γ., Σταματοπούλου, Π., & Ταμπουρά, Κ. *Το κοινωνιόγραμμα της σχολικής τάξης και η παιδαγωγική του σημασία*. Εργασία στα πλαίσια του μαθήματος: Διδασκαλία και Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2008.
- Μαλικιώση-Λοίζου, Μ. «Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση», *Ψυχολογία*, 10(2-3), 2003, σσ.259-309. Διαθέσιμο και στο [http://dide.fth.sch.gr/ssn/wp-content/uploads/2013/01/malikiosi-loizou\\_PSIHOLOGIA\\_TOMOS.10\\_TEYHOS.2-3.pdf](http://dide.fth.sch.gr/ssn/wp-content/uploads/2013/01/malikiosi-loizou_PSIHOLOGIA_TOMOS.10_TEYHOS.2-3.pdf).
- Μαρινοπούλου, Ο.Ε. *Το θεατρικό παιχνίδι σαν εργαλείο εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε μια ομάδα παιδιών με αναπτυξιακές, διαταραχές*. Πτυχιακή εργασία. Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, 2015.
- Μαυρούδης, Ν., & Μπουρνέλλη, Π. «Ο ρόλος της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης», *Φυσική Αγωγή - Αθλητισμός – Υγεία. Περιοδική Έκδοση της Ένωσης Πτυχιούχων Φυσικής Αγωγής (Ε.Π.Φ.Α.Ν. Η.)*, 27, Ηράκλειο, 2012, σσ.8-12.
- Μόσχου, Χ. *Παρέμβαση μέσω εκπαιδευτικού δράματος: Ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ομάδα των συνομηλίκων*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2013.
- Bablet, D. *Ιστορία σύγχρονης σκηνοθεσίας. 1887-1914*, τ.1<sup>ος</sup>, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2008.
- Barba, E. *Το χάρτινο κανό: ένας οδηγός προς τη θεατρική ανθρωπολογία*. Αθήνα: Δωδώνη, 2008.
- Μπιρμπίλη, Μ. *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου*, Θεσσαλονίκη: ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΑΠΘ, 2011.
- Boal, A. *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*. Θεσσαλονίκη: Σοφία, 2013.
- Delaisi de Parseval G. *Οικογένεια πάση θυσία*, (επιστημονική επιμέλεια: Αμπατζόγλου & Παπαληγούρα, μετάφραση: Τσαρμακλή), σειρά: «Όψεις Γονεϊκότητας», Αθήνα, Παπαζήσης, 2013.

- Νότας, Σ. «Γενική εισαγωγή», στο Σ. Νότας, & Μ. Νικολαΐδου (Εκδ.), *Αντισμός – διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση*. Αθήνα: Βήτα, 2006, σσ. 2-27.
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης Κ. «Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες», *Νοσηλευτική*, 50(2), 2011, σσ.231–239.
- Παπαγεωργίου, Β. *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2005.
- Παπαδόπουλος, Σ. *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση, 2010.
- Ράττνερ, Γ. *Ατομική ψυχολογία, εισαγωγή στη θεωρία της ψυχολογίας του βάθους του Άλφρεντ Άντλερ*. Αθήνα: Μπουκουμάνης, 1970.
- Sadock, J. B., & Sadock, A. V. *Karlan & Sadock's επίτομη ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Λίτσας, 2010.
- Σέξτου, Π. *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης, 2007.
- Slavin, R. E. *Εκπαιδευτική ψυχολογία: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007.
- Silberman, Μ. *Μπέρτολτ Μπρέχτ. Κριτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Στάχυ, 2002.
- Σπανού, Μ. *Κοινωνιόγραμμα σχολικής τάξης*. Εργασία στα Πλαίσια του Μαθήματος: «Διδασκαλία και Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη», Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2008.
- Jones, Ρ. *Δραματοθεραπεία. Το θέατρο ως τρόπος ζωής και θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2003.
- Τζουριάδου, Μ., & Κοντοπούλου, Μ. *Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Οδηγός εξεταστή», στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών, Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Τμήμα Ψυχολογίας, 2008.*
- Τσιάρας, Α. *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας, 2005.
- Τσιάρας, Α. *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης, 2014.
- Τσιάρας, Α. *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Παπαζήσης, 2016.
- Τσιρογιαννίδου, Ε. *Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων στις Σχολές Γονέων*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 2010.

## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ackroyd, J. *Research methodologies for drama education*. Stoke on Trent Staffordshire: Trentham Books, 2006.
- Adolphs, R. «The social brain: Neural basis of social knowledge», *Annual Review of Psychology*, 60, 2009, σσ.693-716.
- Albanese, O., Gavazzi G.I., Molina, P., Antoniotti, C., Arati, L., Farina, E., & Pons, F. «Italian standardization of the test of emotion comprehension», in Pons F., Daniel M.F., Lafortune, L. Doudin P.A., & Ottavia A. (Eds), *Toward emotional competences*. Denmark, Aalborg: Universitetsforlag Press, 2006, σσ.39-53.
- Alexander, R.D. *Darwinism and human affairs. The Jessie and John Danz lectures*. Seattle: University of Washington Press, 1979.
- Alexander, R.D. *The biology of moral systems*. Hawthorne, N.Y.: A. de Gruyter, 1987.
- American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th edition). American Psychiatric Association (text revision) (DSM-IV-TR), 2000.
- Anderson, M. Cameron, D., & Carroll, J. *Drama education with digital technology*. London: Continuum International, 2009.
- Anderson, M. *Master class in drama education: transforming teaching and learning*. London: Continuum International Publishing Group, 2012.
- Arendell T.D. *The autistic stage: how cognitive disability changed 20th-century performance*, Rottendarm: Sense Publishers, 2015.
- Astuti, R. «Weaving together culture and cognition: An illustration from Madagascar», *Intellectica: Revue de L'Association Pour La Recherche Cognitive*, 46/47, 2007, σσ.173-189. (Available also Online: [http://eprints.lse.ac.uk/21664/1/Weaving\\_together\\_culture\\_and\\_cognition\\_\(LSERO\\_version\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/21664/1/Weaving_together_culture_and_cognition_(LSERO_version).pdf))
- Astuti, R. «Implicit and explicit theory of mind», *Anthropology of this Century*, 13, 2015. (Available also Online: <http://aotcpres.com/articles/implicit-explicit-theory-mind/>)
- Barnwell, P. «Could standard grading practices be counterproductive?», *Education Week Whitepapers*, 27, 2008, available at [http://www.edweek.org/ew/articles/2008/06/30/43barnwell-com\\_web.h27.html](http://www.edweek.org/ew/articles/2008/06/30/43barnwell-com_web.h27.html),
- Barnwell, P. «Standards, assessments and rubrics-Oh, my!», *Teachers Net Gazette*, 14(1), 2017, available at <http://gazette.teachers.net/gazette/wordpress/hal-portner/standards-assessments-rubrics/>
- Batson, D.C. «Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic», *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, 1987, σσ.65–122.
- Batson, D.C. *The altruism question: toward a social-psychological answer*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1991.
- Bekkers, R. «Participation in voluntary associations: relations with resources, personality, and political values», *Political Psychology*, 26(3), 2005, σσ.439–454.
- Belacchi, C., & Farina, E. «Feeling and thinking about others: Affective and

- cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/ hostile preschoolers», *Aggressive Behavior*, 38(2), 2012, σσ.150-165.
- Belliveau, G. «An alternative practicum model for teaching and learning», *Canadian Journal of Education*, 30(1), 2007, σσ.47-67.
- Bickart, K., Wright, C., Dautoff, R., Dickerson, B., & Feldman Barrett, L. «Amygdala volume and social network size in humans», *Nature Neuroscience*, 14(2), 2011, σσ.163-164.
- Bierman, K. L., Greenberg, T., & the Conduct Problems Prevention Research Group. «Social skills training in the fast track program», in R. D. Peters, & R. J. McMahon (Eds), *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996, σσ.65-89.
- Bolton, G. «Changes in thinking about drama in education», *Theory into Practice*, 24(3), 1985, σσ.151-157.
- Bowles, S., & Gintis, H. «Origins of human cooperation», in P. Hammerstein (Ed.), *The genetic and cultural evolution of cooperation*. Cambridge: MIT Press, 2003, σσ.429-443.
- Bozarth, J.D. *Person-centered approach: A revolutionary paradigm*. Llangarron, Ross-On-Wye: PCCS Books, 1998.
- Brothers, B.J. *Virginia Satir: Foundational ideas*. New York & London: Routledge, 2011.
- Butler, H., Krelle A., Drew S., Seal I., Trafford L., Hargreaves J., Bond L., Walter R. *The critical friend: facilitating change and wellbeing in school communities*. Camberwell Vict. Australia: Aust Council for Ed Research, 2011.
- Burton, B., & O'Toole, J. «Power in their hands: the outcomes of the acting against bullying research project», *Applied Theatre Researcher*, 10, 2009, σσ.1-15.
- Cairns, R. B., Garièpy J.L., Kindermann, T., & Leung, M.C. *Identifying social clusters in natural settings*. Unpublished manuscript, University of North Carolina at Chapel Hill, 1996.
- Cassidy, K.W., Fineberg, D.S., Brown, K., & Perkins, A. «Theory of mind may be contagious, but you don't catch it from your twin», *Child Development*, 76(1), 2005, σσ. 97-106.
- Chasen, L. R. *Surpassing standards in the elementary classroom: emotional intelligence and academic achievement through educational drama*. New York: Peter Lang AG, 2009.
- Cikara M., Bruneau, E.G., & Saxe, R.R. «Us and Them: Intergroup Failures of Empathy», *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 2011, σσ.149-153.
- Clary, E. G., & Orenstein, L. «The amount and effectiveness of help: The relationship of motives and abilities to helping behavior», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(1), 2008, σσ.58-64.
- Clipson-Boyles, S. *Teaching primary English through drama: A practical and creative approach* (2<sup>nd</sup> ed.). Abingdon, Oxon & New York: Routledge, 2012.
- Colby, R. «Drama and social history», in Shifra Schonmann (ed.), *Key concepts in theatre/drama education*, Rotterdam: Sense Publishers, 2011, σσ.265-269.
- Courtney, R. *Play, drama & thought: the intellectual background to dramatic education* (4<sup>th</sup> ed.). Canada: Macmillan Publishers, 1989.

- Darwin, C. *Sexual selection and the descent of man*. London: Murray, 1871.
- Decety, J., & Chaminade, T. «Neural Correlates of Feeling Sympathy», *Neuropsychologia*, 41(2), 2003, σσ.127-138.
- Decety, J., & Jackson, P.L. «The functional architecture of human empathy», *Behavioral Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 2004, σσ.71-100.
- Decety, J., & Lamm, C. «Human empathy through the lens of social neuroscience», *The Scientific World Journal*, 6, 2006, σσ.1146–1163.
- De Waal, F. «Food Sharing and Reciprocal Obligations among Chimpanzees», *Journal of Human Evolution*, 18(5), 1989, σσ.433-459.
- De Waal, F. *Primates and philosophers: how morality evolved*. Princeton: Princeton University Press, 2006.
- De Waal, F. «Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy», *Annual Review of Psychology*, 59, 2008, σσ.279–300.
- Dewart, H., & Susie Summers, S. *The pragmatics profile of early communication skills*. Windsor: NFER-NELSON, 1988.
- Douglas, T. *Survival in groups. The basics in group membership*. Buckingham: Open University Press, 1995.
- Dovidio, J.F. «Helping-behavior and altruism: An empirical and conceptual overview», *Advances in Experimental Social Psychology*, 17, 1984, σσ.361–427.
- Frith, U., & Frith, C. The social brain?, *Philosophical Transactions B: Biological Science*, 362(1480), 2007, σσ.671–678.
- Forsyth, D. *Group dynamics*. Belmont, Calif.: Cengage Learning, 2009.
- Gest, S.D., Farmer, T.W., Cairns, B.D., & Xie, H. «Identifying children's peer social networks in school classrooms: Links between peer reports and observed interactions», *Social Development*, 12(4), 2003, σσ.513–529.
- Gardner, H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic books, 2011.
- Greenberg, L.S., Watson, J.C., & Germain, L. *Handbook of experiential psychotherapy*. New York and London: The Guilford Press, 1998.
- Hamilton, W.D. «The Genetical Evolution of Social Behaviour, I & II», *Journal of Theoretical Biology*, 7, 1964, σσ.1-52.
- Havens, J.J., & Schervish P.G. «Charitable giving: “How much, by whom, to what and how?»», in W. Powell, & R. Steinberg (Eds), *The non profit sector: A reasearch handbook*, Yale: Yale Press, 2002, σσ.39-43.
- Herbert, S. «For Ethnography», *Progress in human geography*, 24(4), 2000, σσ.550–568.
- Hollan, D., & Throop J. «Whatever happened to empathy?: Introduction», *Ethos*, 36(4), 2008, σσ.385–401.
- Hollan, D. W., & Throop, C. J. *The anthropology of empathy: experiencing the lives of others in Pacific societies*. New York & Oxford: Berghahn Books, 2011.
- Jackson, T. *Learning through theatre. Essays and casebooks on theatre in education*. Manchester: Manchester University Press, 1980.
- Johnson, L., & O'Neill, C. *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press, 1991.
- Jones P. *Δραματοθεραπεία. Το θέατρο ως τρόπος ζωής και θεραπεία* (Επιμέλεια: Σ. Κρασανάκης, Μετάφραση: Δ. Μηλιώνη, Ο. Βιτούλας), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2003.
- Kao, S. M., & O'Neill, C. *Words into worlds: learning a second language*

- through process drama*. Stamford, Conn.: Ablex, 1998.
- Kanai, R., Bahrami, B., Roylance, R., & Rees, G. «Online social network size is reflected in human brain structure», *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 279(1732), 2012, σσ.1327-1334.
- Kempe A. Drama and the education of young people with special needs, στο Shifra Schonmann (ed.), *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011, σσ.166-168.
- Kempe A. What dramatic literature teaches about disability, στο Shifra Schonmann (ed.), *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011, σσ.171-175.
- Keyesers, C., & Gazzola, V. «Dissociating the ability and propensity for empathy», *Trends in Cognitive Science*, 18, 2014, σσ.163–166.
- Kimberlin, C.L., & Winterstein, A.G., «Validity and reliability of measurement instruments used in research», *American Journal of Health System Pharmacists*, 65, 2008, σσ.:2276–2284.
- Koksal, A., & Hamamci, Z. «The effect of drama in education on the level of empathetic skills of university students», *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 1(1), 2007, σσ.205-2015.
- Kondoyanni A., Lenakakis A., & Tsiotsos N. «Intercultural and lifelong learning based on educational drama Propositions for Multidimensional Research Projects», *Scenario*, (2), 2013, σσ.27-47.
- Kosti, K., Kondoyianni, A., & Tsiaras, A. «Fostering Historical Empathy through Drama-in- education: A Pilot Study on Secondary School Students in Greece» in *Drama Research*, 6 (1), 2015, σσ.2-20.
- Kostelnik, M., Gregory, K., Soderman, A. & Whiren, A. *Guiding children's social development and learning*. Belmont, US: Cengage Learning, 2011.
- Krapp, K. & Gale Goup. *Psychologists and their theories for students, KURT LEWIN (a study guide)*. Belmont, Calif.: Gengage Learning, 2005.
- Landy, R. J., *Handbook of educational drama and theatre*. Westport, Connecticut & London: Greenwood Press, 1982.
- Lewin, K., *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill, 1935.
- Lewin, K. «Field theory and learning», in N.B. Henry (Ed.) *The psychology of learning. The 41st yearbook of the national society for the studies in education, Part II*. New York: National Society for the Studies in Education, 1942, σσ.215-242.
- Lewin, K. *Field theory in social science*. New York: Harper, 1951.
- Lewis, P.A., Rezaie, R., Brown, R., Roberts, N., & Dunbar, R.I.M. «Ventromedial prefrontal volume predicts understanding of others and social network size», *Neuroimage*, 57(4), 2011, σσ.1624-1629.
- Lieberman, M.D. «Social cognitive neuroscience», in R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds), *Encyclopedia of social psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Press, 2007, σσ.885-887.
- Litwin, M.S. *How to measure survey reliability and validity*. London: Sage Publications, 1995.
- Low, J., & Perner, J. «Implicit and explicit theory of mind: State of the art», *British Journal of Developmental Psychology*, 30(1), 2012, σσ.1-13.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. «Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?», *American Psychologist*, 63(6), 2008, σσ.503-517.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. «Attachment, group-related processes, and

- psychotherapy», *International Journal of Group Psychotherapy*, 57(2), 2007, σσ.233-245.
- Montroll John, *A plethora of polyhedra in origami*. Mineola, New York: Dover Publications, 2002.
- Moreno, J. L. «Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations», *Psychology Abstracts*, 8, 1934, σ.5153.
- Neelands, J. *Making sense of drama: a guide to classroom practice*. London: Heinemann Educational Publishers, 2002.
- Neumann, D. L., Chan, R. CK, Boyle, G.J., Wang, Y., & Westbury H.R. «Measures of empathy, self report, behavioral and neuroscientific approaches», in G.J. Boyle, D.H. Saklofske & G. Matthews (Eds), *Measures of personality and social psychological constructs*. London: Academic Press, 2014, σσ.257-284.
- Nimschowski I. *Kinderleichtes origami*, Munchen: Knaur, 2002.
- Nisioti, M. *Pragmatic abilities in normally developing Greek children*. London: City University, 1994.
- Oddey, A. *Devising theatre: A practical and theoretical handbook*. London: Routledge, 1994.
- O'Neill, C. *Dorothy Heathcote on education and drama: essential writings*. New York: Routledge, 2015.
- O'Toole, J. *The process of drama: negotiating art and meaning*. Oxon & New York: Routledge, 1992.
- O'Toole, J., Stinson, M., & Moore, T. *Drama and curriculum: A giant at the door*. [Dordrecht]: Springer, 2009.
- Parker, S., Zuckerman, B., & Augustyn, M. *Developmental and behavioral pediatrics. A handbook for primary care*. (2nd ed.). Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins, 2005.
- Penner, L.A., & Finkelstein, M.A. «Dispositional and structural determinants of volunteerism», *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 1998, σσ.525-537.
- Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. *Test of pragmatic language. Examiners manual*. Austin Texas USA: pro-ed, International Publishers, 1992.
- Perner, J., Ruffman, T. & Leekam, S. R. «Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs», *Child Development*, 65(4), 1994, σσ.1228-1238.
- Pons P., Harris, P.L., & Doudin, P.A. «Teaching emotion understanding», *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 2002, σσ.293-309.
- Roerig, S., van Wesel, F., Evers S.J.T.M., & Krabbendam, L. «Researching children's individual empathic abilities in the context of their daily lives: The importance of mixed methods», *Frontiers in Neuroscience*, 9(261), 2015, σσ.1-6.
- Roepstorff, A., & Frith, C. «What's at the top in the top-down control of action? script-sharing and “top-top” control of action in cognitive experiments», *Psychological Research*, 68(2-3), 2004, σσ.189-98.
- Roepstorff A., Niewöhner J., & Beck, S. «Enculturing brains through patterned practices», *Neural Networks*, 23(8-9), 2010, σσ.1051-1059.
- Rogers, C. «The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change», *Journal of Consulting Psychology*, 21, 1957, σσ.95-103.
- Rogers, C. «A protection motivation theory of fear appeals and attitude change», *Journal of Psychology*, 91, 1975, σσ.93-114.
- Rousseau, J.J., & Archer, R.L. *Jean Jacques Rousseau: his educational theories*



- selected from Émile, Julie and other writings*. New York: Barron's Educational Series, 1964.
- Rushton, P.J. «The altruistic personality: evidence from laboratory, naturalistic, and self-report perspectives». In Ervin Staub, Daniel Bar-Tal, Jerzy Karylowski, & Janousz Reykowski, (Eds), *Development and Maintenance of Prosocial Behavior: International Perspectives on Positive Morality*. New York: Plenum, 1984, σσ.271–290.
- Sacks, A. *Special education: a reference book for policy and curriculum development*. Millerton: Grey House Publishing, 2009.
- Santomenna, D. «Are there benefits of theatre arts programs in schools?», Doctoral dissertation, St. John's University, 2010.
- Schiefelbusch, R.L. *Language competence: assessment and intervention*. Michigan, College-Hill Press, 1986.
- Schutte, N.S. «Social environment contexts of trait emotional intelligence», *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 24(7), 2014, σσ.741–750.
- Schutte, N.S., & Malouff, J.M. «Facility for sustained positive affect as an individual difference characteristic», *Cogent Psychology*, 2(1), 2015, σσ.1-20.
- Schonmann, S. *Theatre as a medium for children and young people: Images and observations*. Dordrecht: Springer, 2006.
- Shakespear, W., Ebsworth, J. W., & Griggs W. *A midfommer night's dreame (midsummer night's dream)*, the first quarto, 1600: a facsimile in photo lithography. London: Griggs, 1880 (original text published in 1600 by Thomas Fisher, Stationers' Company, Register) available at <https://archive.org/stream/shakespearesmid00shak#page/n31/mode/2up>
- Silk, J., Stroud, L., Siegle, G., Dahl, R., Lee, K., & Nelson, E. «Peer acceptance and rejection through the eyes of youth: Pupillary, eyetracking and ecological data from the chatroom interact task», *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7(1), 2012, σσ.93-105.
- Slade, P. *Child play: its importance for human development*. London & Bristol: Jessica Kingsley, 1995.
- Slobin, D.I., *A field manual for cross-cultural study of the acquisition of communicative competence*. Berkeley: University of California, 1967.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychosocial & Educational Publications, 1990.
- Somers, J. *Drama and theatre in education: contemporary research*. North York, Ont.: Captus University Publications, 1996.
- Spradley, J.P. *Participant observation*. Long Grove Illinois: Waveland, 2016.
- Stein, H.T., *The collected clinical works of Alfred Adler: Education for prevention, vol. 11*. (Lebenau G.L., translator). Bellingham, USA: Classical Adlerian Translation Project, 2002.
- Styan, J.L. *Modern drama in theory and practice: volume 3, expressionism and epic theatre*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- Trevarthen C., Aitken K., Papoudi D. & Robarts J. *Children with autism. Diagnosis and interventions to meet their needs*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 1998.
- Trivers, R. L. «The evolution of reciprocal altruism», *The Quarterly Review of Biology*, 46(1), 1971, σσ.35-57.

- Tsichli A. «On the emergence of new creative forms, (essay 10)», στο Alex Mavrokordatos (Ed.), *The mPPACT manifest - methodology for a pupil and performing arts-centred teaching*, 2009, σσ. 114 – 118.
- Tuckman, B.W., & Jensen, M.A. C. «Stages of small-group development revisited», *Group Organisation Studies*, 2(4), 1977, σσ.419-427.
- Wagner, B.J. *Building moral communities through educational drama*. Stamford, Conn.: Ablex Pub. Corp, 1999.
- Watson, J.C., Goldman, R., & Vanaerschot, G. «Empathic, a postmodern way of being?», in L. S. Greenberg, J. C. Watson, & G. Lietaer (eds), *Handbook of experiential psychotherapy*. New York and London: The Guilford Press, 1998, σσ. 61-81.
- Winnicott, D.W. *The maturational process and the facilitating environment*. New York: International Universities Press, 1965.
- Winston, J. *Drama, Narrative and moral education: exploring traditional tales in the primary years*. London, Falmer Press, 2005.
- Winston, J. & Tandy, M. *Beginning drama 4-11*, London & New York: David Fulton, 2008.
- Wolfinger, N.H. «On writing fieldnotes: Collection strategies and background expectancies», *Qualitative Research*, 2, 2002, σσ.85–95.
- Wolford, L. *Grotowski's objective drama research*. Jackson: University Press of Mississippi, 1996.
- Wolfensberger, W. *Normalization: the principle of normalization in human service*. Toronto, Ontario: National Institute on Mental Retardation, 1972.
- Wooster, R. *Contemporary theatre in education*. Bristol, UK & Chicago, USA: Intellect, Books, 2007.
- Wright, B., & Mahfoud, J. «A child-centred exploration of the relevance of family and friends to theory of mind development», *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(1), 2012, σσ.32-40.
- Yassa, N. «High school involvement in creative drama», *Research in Drama Education*, 4, 1999, σσ.37-49.
- Zak, P.J., & Barraza, J.A. «The neurobiology of collective action», *Frontiers in Neuroscience*, 7(211), 2013, σσ.1-36.

### Ιστότοποι (last visited 12/02/2017)

<https://www.babble.com/entertainment/famous-people-with-autism-2/>

<http://bam150years.blogspot.gr/2012/08/einstein-on-blog-christopher-knowles.html>

<http://www.dissidentusa.com/the-sundance-kid-is-beautiful/biography/>

<http://philipglass.com>

[http://en.wikipedia.org/wiki/Philip\\_Glass](http://en.wikipedia.org/wiki/Philip_Glass)

[https://en.wikipedia.org/wiki/Einstein\\_on\\_the\\_Beach](https://en.wikipedia.org/wiki/Einstein_on_the_Beach)

[https://www.youtube.com/watch?v=sMb2f\\_-m7iM](https://www.youtube.com/watch?v=sMb2f_-m7iM)

[https://www.youtube.com/watch?v=WmX\\_GgozpQs](https://www.youtube.com/watch?v=WmX_GgozpQs)

[https://www.youtube.com/watch?v=WmX\\_GgozpQs](https://www.youtube.com/watch?v=WmX_GgozpQs)

Φόρμες Google.

<http://gazette.teachers.net/gazette/wordpress/hal-portner/standards-assessments-rubrics/>

[http://www.edweek.org/ew/articles/2008/06/30/43barnwell-com\\_web.h27.html](http://www.edweek.org/ew/articles/2008/06/30/43barnwell-com_web.h27.html)

<https://archive.org/stream/shakespearesmid00shak#page/n31/mode/2up>.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ (1η χορήγηση ψυχομετρικού κριτηρίου σχολικής κοινωνικής επάρκειας)

Scale: ALL VARIABLES

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	12	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	12	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,860	30

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΠΣ1	99,9167	90,629	,789	,841
ΠΣ2	99,7500	103,659	,231	,859
ΠΣ3	100,5000	94,455	,586	,849
ΠΣ4	99,3333	102,606	,632	,855
ΠΣ5	99,7500	94,205	,746	,845
ΠΣ6	100,8333	94,515	,562	,849
ΠΣ7	100,0000	88,545	,842	,838
ΠΣ8	99,5000	102,455	,407	,856
ΠΣ9	99,5000	103,182	,327	,857
ΠΣ10	99,2500	106,386	,000	,861
ΠΣ11	99,7500	98,205	,362	,857
ΠΣ12	99,7500	92,023	,781	,842
ΕΞΑ1	99,7500	95,295	,808	,845
ΕΞΑ2	101,5000	118,636	-,689	,885
ΕΞΑ3	99,4167	101,538	,388	,856
ΕΞΑ4	99,2500	106,386	,000	,861
ΕΞΑ5	99,4167	101,538	,599	,854
ΕΞΑ6	99,5000	103,000	,347	,857
ΕΞΑ7	99,7500	102,023	,231	,860
ΕΞΑ8	99,7500	94,386	,636	,847
ΕΞΑ9	99,5000	101,364	,370	,856
ΕΞΑ10	99,2500	106,386	,000	,861
ΕΣΑ1	99,9167	108,992	-,168	,876
ΕΣΑ2	99,3333	106,061	,041	,861
ΕΣΑ3	100,3333	98,970	,290	,860
ΕΣΑ4	100,6667	95,697	,350	,860
ΕΣΑ5	100,2500	88,750	,664	,845
ΕΣΑ6	99,5000	96,455	,782	,847
ΕΣΑ7	99,5833	104,629	,100	,862
ΕΣΑ8	99,7500	95,841	,764	,846

## Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
103,2500	106,386	10,31438	30

## Reliability

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	12	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	12	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,586	10

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EEA1	31,9167	5,356	,670	,436
EEA2	33,6667	8,242	-,219	,718
EEA3	31,5833	6,629	,316	,548
EEA4	31,4167	7,902	,000	,593
EEA5	31,5833	7,538	,099	,590
EEA6	31,6667	6,606	,469	,524
EEA7	31,9167	4,992	,638	,427
EEA8	31,9167	5,902	,269	,569
EEA9	31,6667	5,879	,543	,484
EEA10	31,4167	7,902	,000	,593

### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
35,4167	7,902	2,81096	10

### Reliability

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	12	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	12	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,548	8

#### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EΣA 1	23,3333	15,333	-,353	,719
EΣA 2	22,7500	12,932	,241	,540
EΣA 3	23,7500	8,932	,526	,402
EΣA 4	24,0833	7,174	,658	,303
EΣA 5	23,6667	7,333	,656	,309
EΣA 6	22,9167	11,538	,377	,495
EΣA 7	23,0000	14,364	-,258	,630
EΣA 8	23,1667	10,515	,582	,437

### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
26,6667	13,515	3,67630	8

### Reliability

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	12	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	12	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,864	12

#### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΠΣ1	37,8333	24,879	,901	,823
ΠΣ2	37,6667	33,152	,212	,869
ΠΣ3	38,4167	28,083	,555	,853
ΠΣ4	37,2500	32,205	,735	,856
ΠΣ5	37,6667	27,515	,782	,837
ΠΣ6	38,7500	26,205	,735	,838
ΠΣ7	37,9167	25,356	,774	,835
ΠΣ8	37,4167	32,265	,433	,861
ΠΣ9	37,4167	31,720	,544	,856
ΠΣ10	37,1667	34,697	,000	,871
ΠΣ11	37,6667	31,515	,194	,883
ΠΣ12	37,6667	26,606	,779	,835



**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
41,1667	34,697	5,89041	12

**ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ  
ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ**

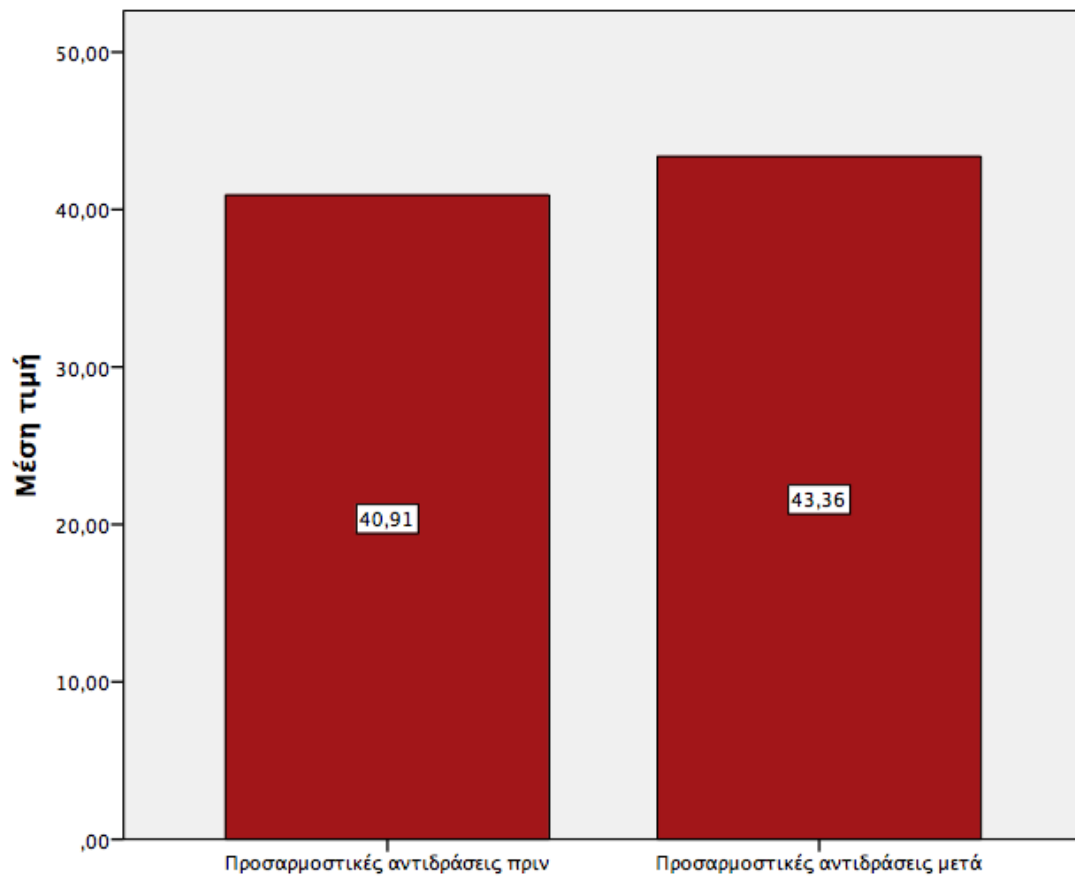
Σκορ πριν-11 παιδιά

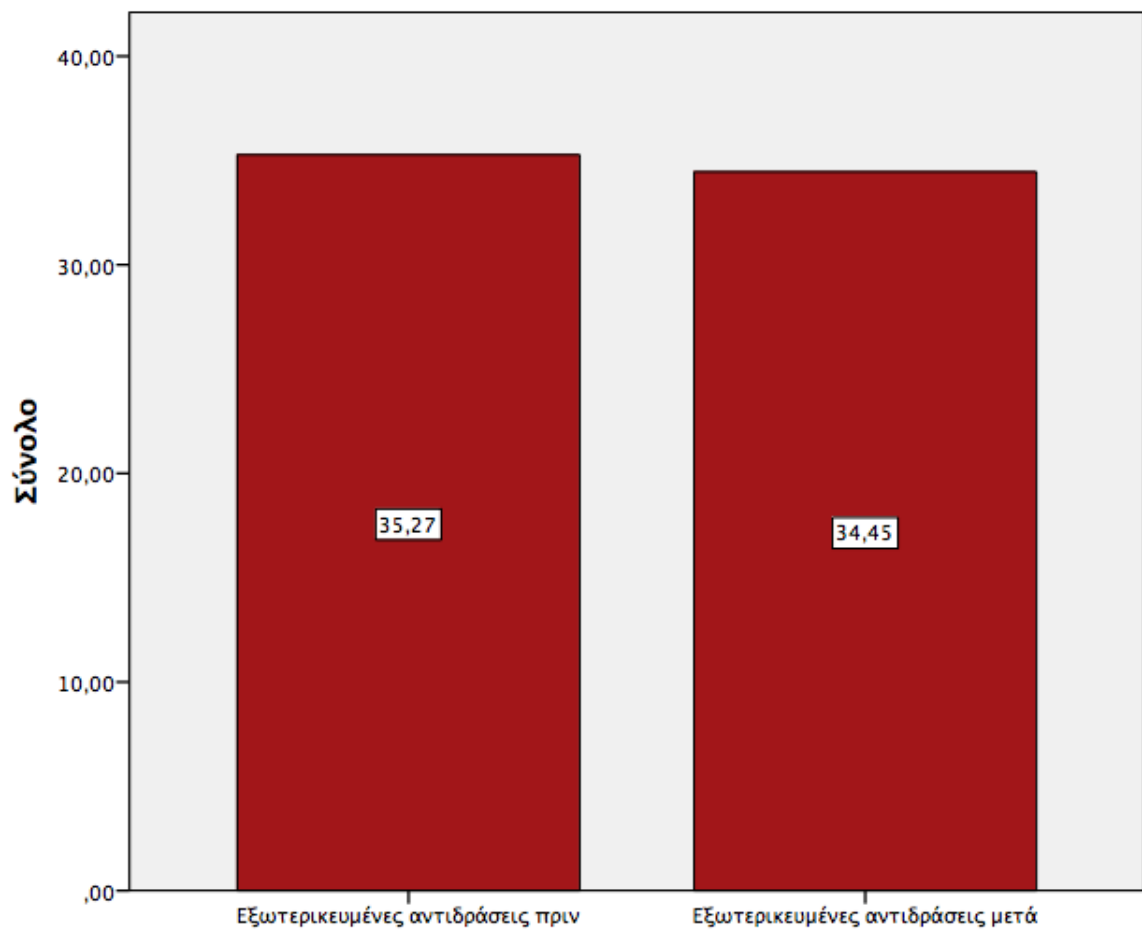
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο
Προσαρμοστικές αντιδράσεις	40,91	6,11	27,00	48,00
Εξωτερικευμένες αντιδράσεις	35,27	2,90	31,00	39,00
Εσωτερικευμένες αντιδράσεις	25,91	4,25	19,00	32,00
Σύνολο	102,09	10,53	82,00	116,00

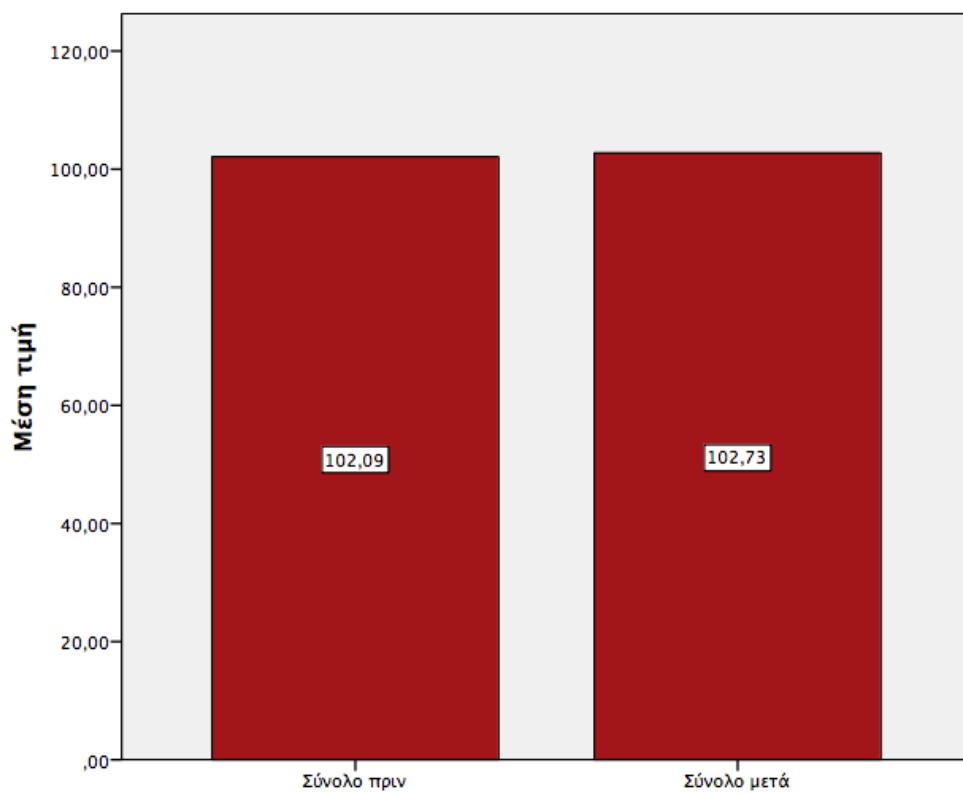
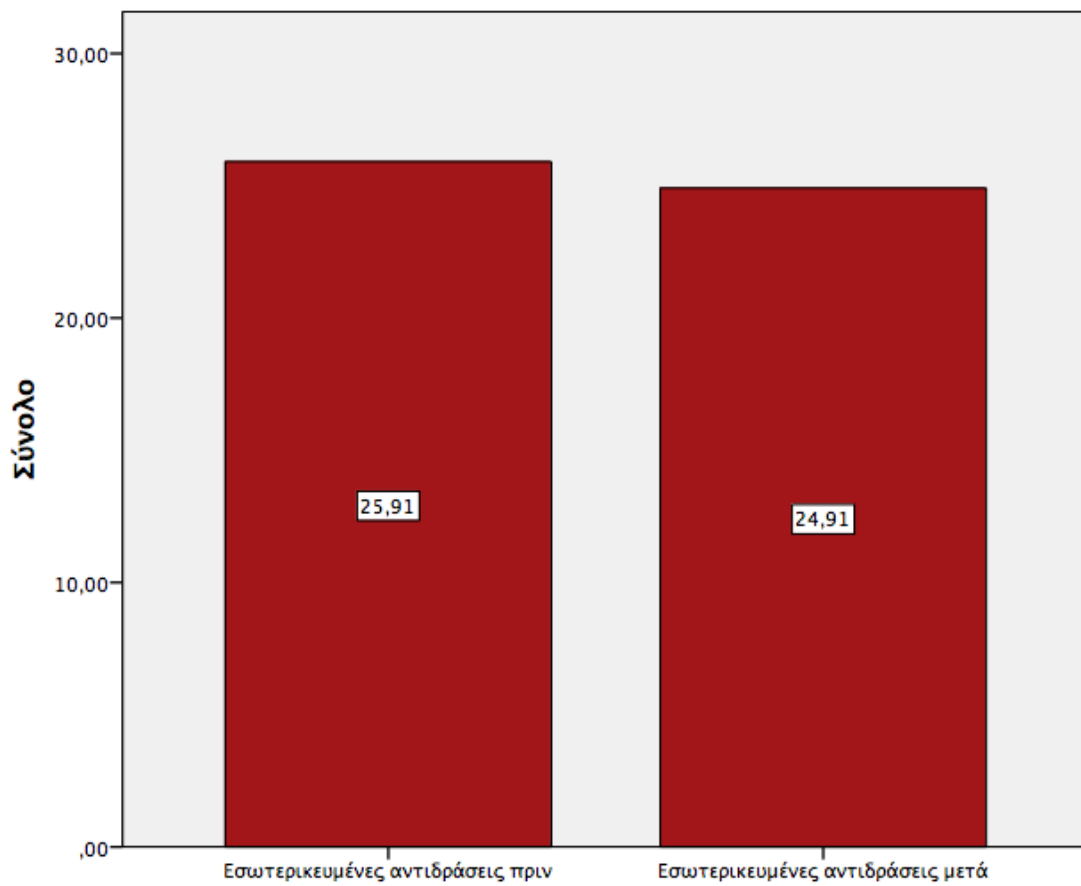
Σκορ μετα-15 παιδιά

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο
Προσαρμοστικές αντιδράσεις	42,73	5,56	33,00	48,00
Εξωτερικευμένες αντιδράσεις	35,07	2,63	29,00	37,00
Εσωτερικευμένες αντιδράσεις	25,47	4,14	19,00	32,00
Σύνολο	103,27	9,22	86,00	117,00

## ΠΙΝΑΚΕΣ

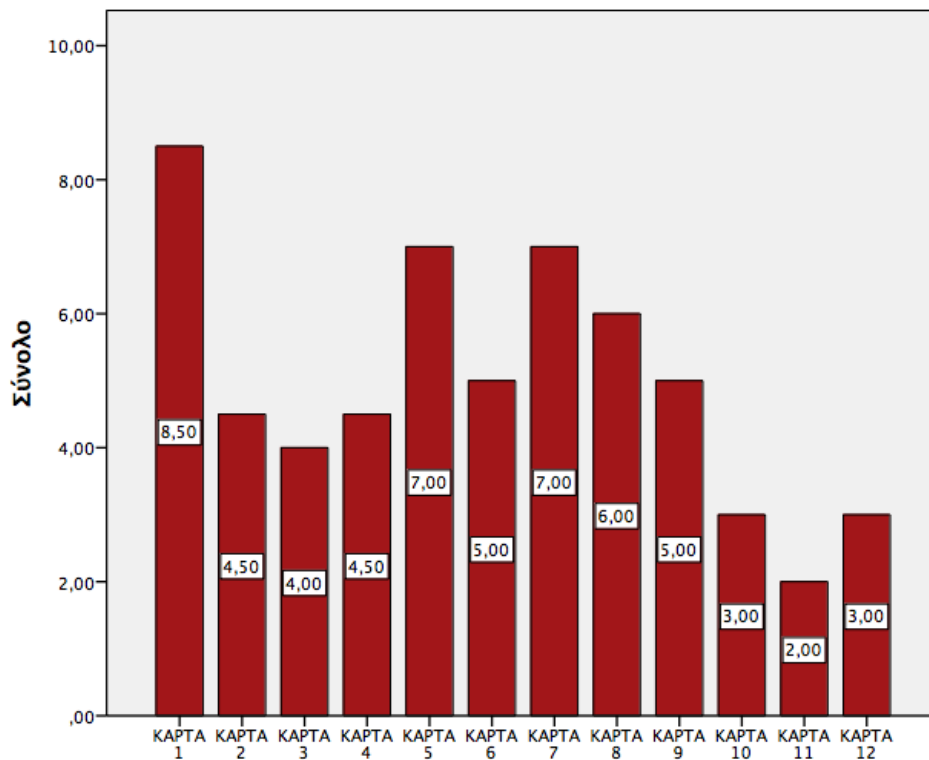






## Αποτελέσματα απαντήσεων στις κάρτες Πραγματολογικής Επικοινωνίας

### ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑ ΚΑΡΤΑ

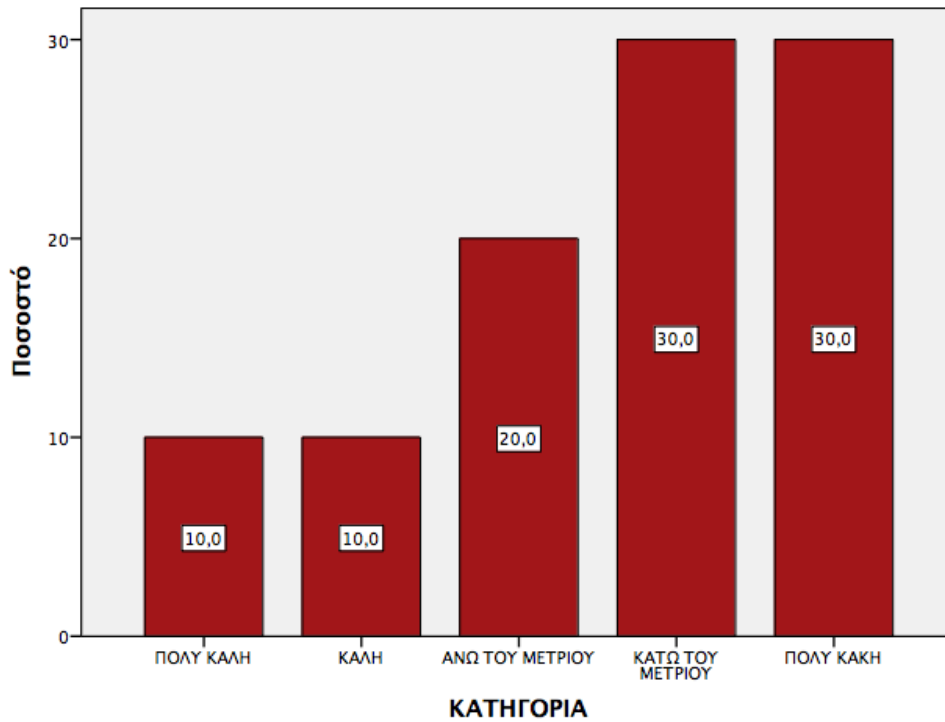


## Αποτελέσματα απαντήσεων στις 10 κάρτες του Τεστ Πραγματολογικής Επικοινωνίας TOPL

Στοιχεία για το σύνολο των μαθητών

ΣΥΝΟΛΟ	Μέση τιμή	5,95
	Τυπική απόκλιση	3,74
	Ελάχιστο	,00
	Μέγιστο	11,00

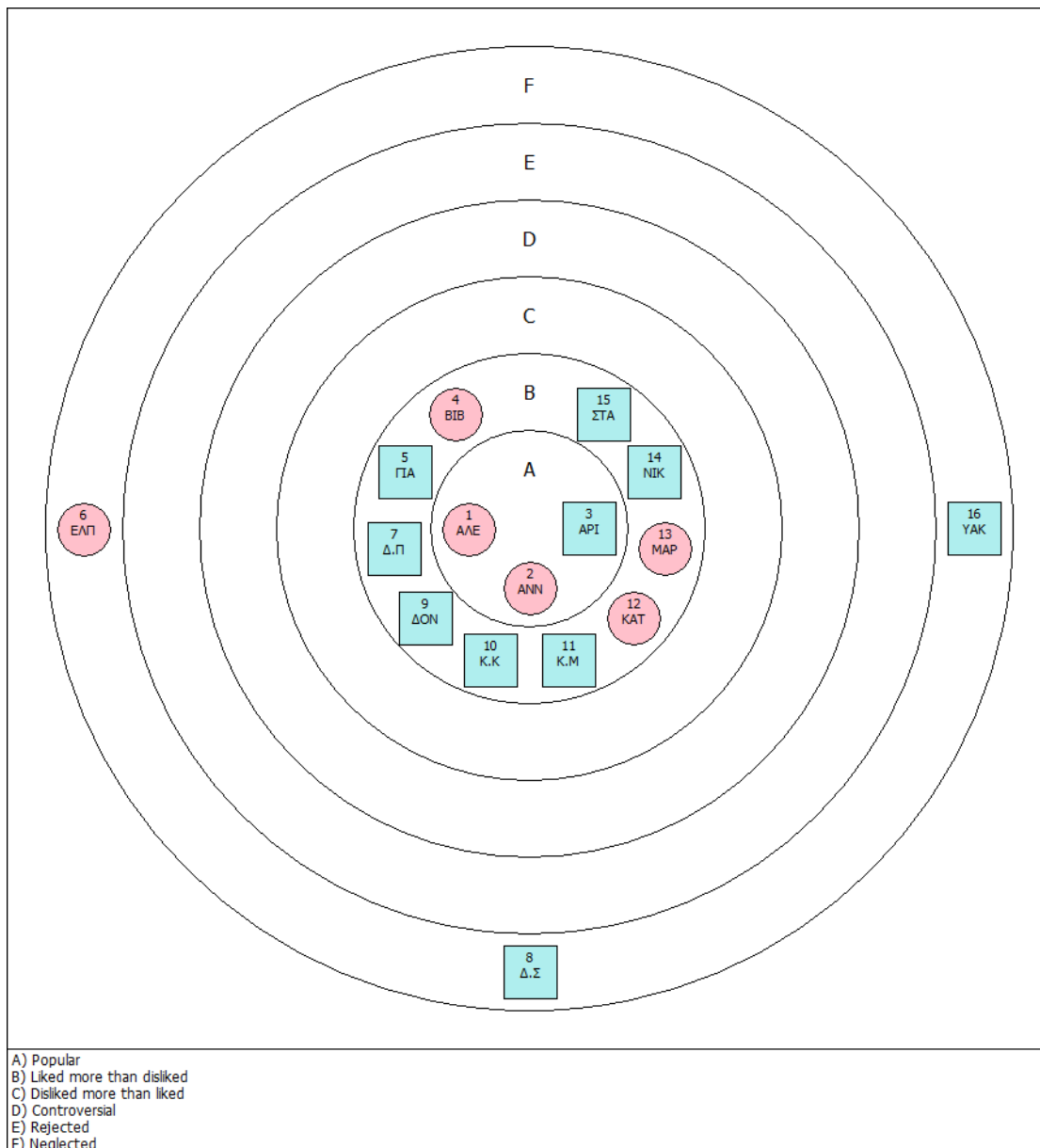
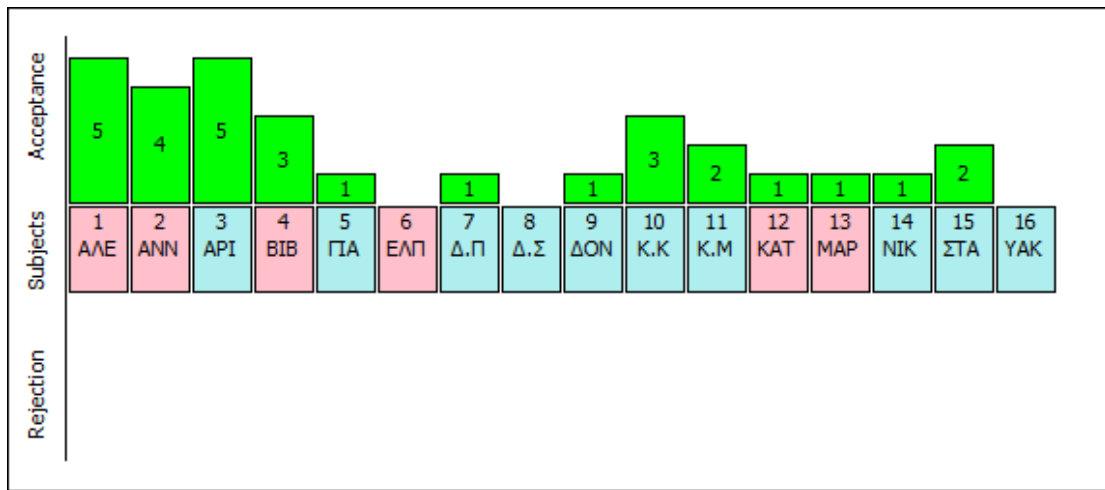
### Κατηγοριοποίηση

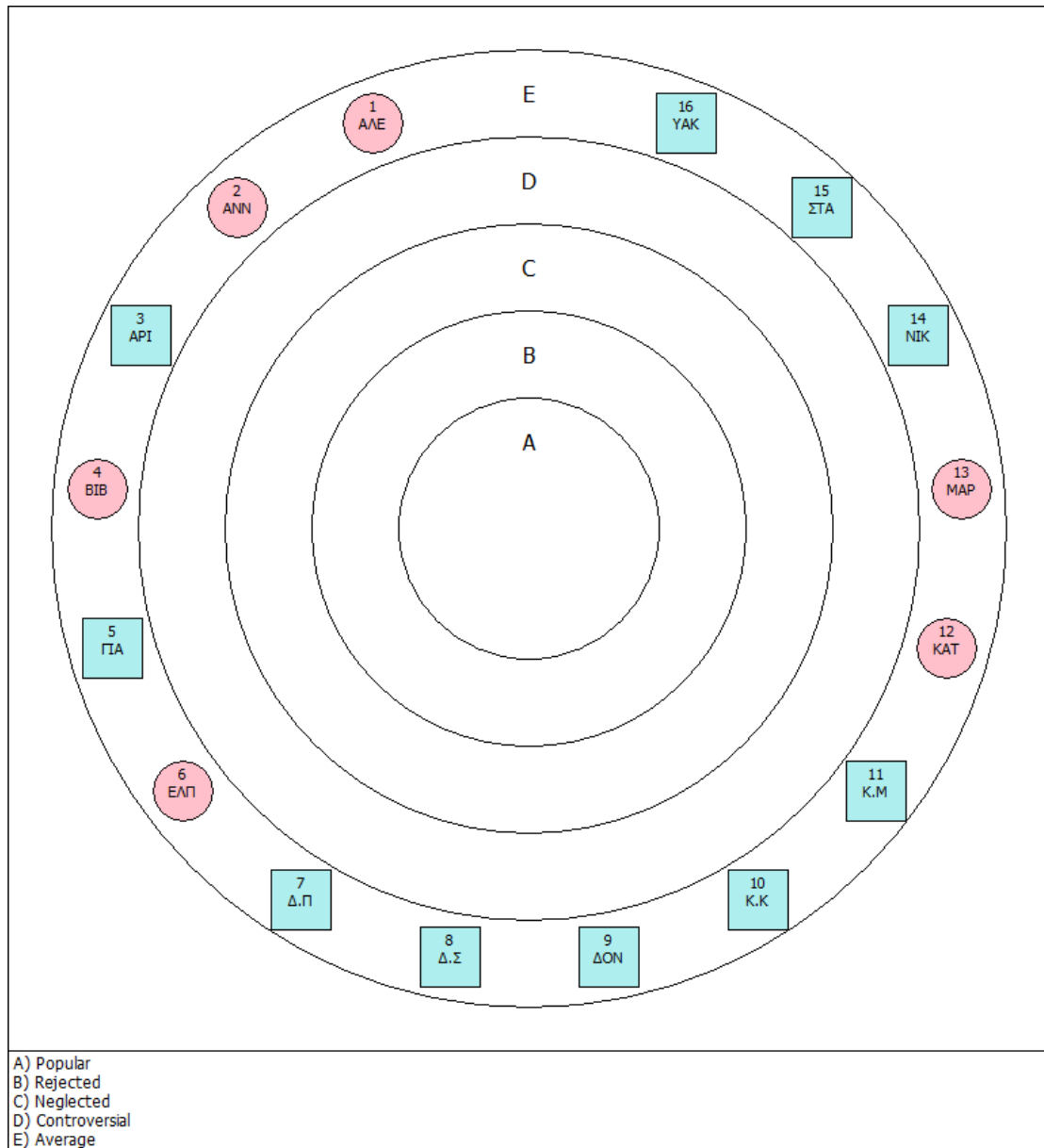


Πίνακας βάση του οποίου έγινε η κατηγοριοποίηση

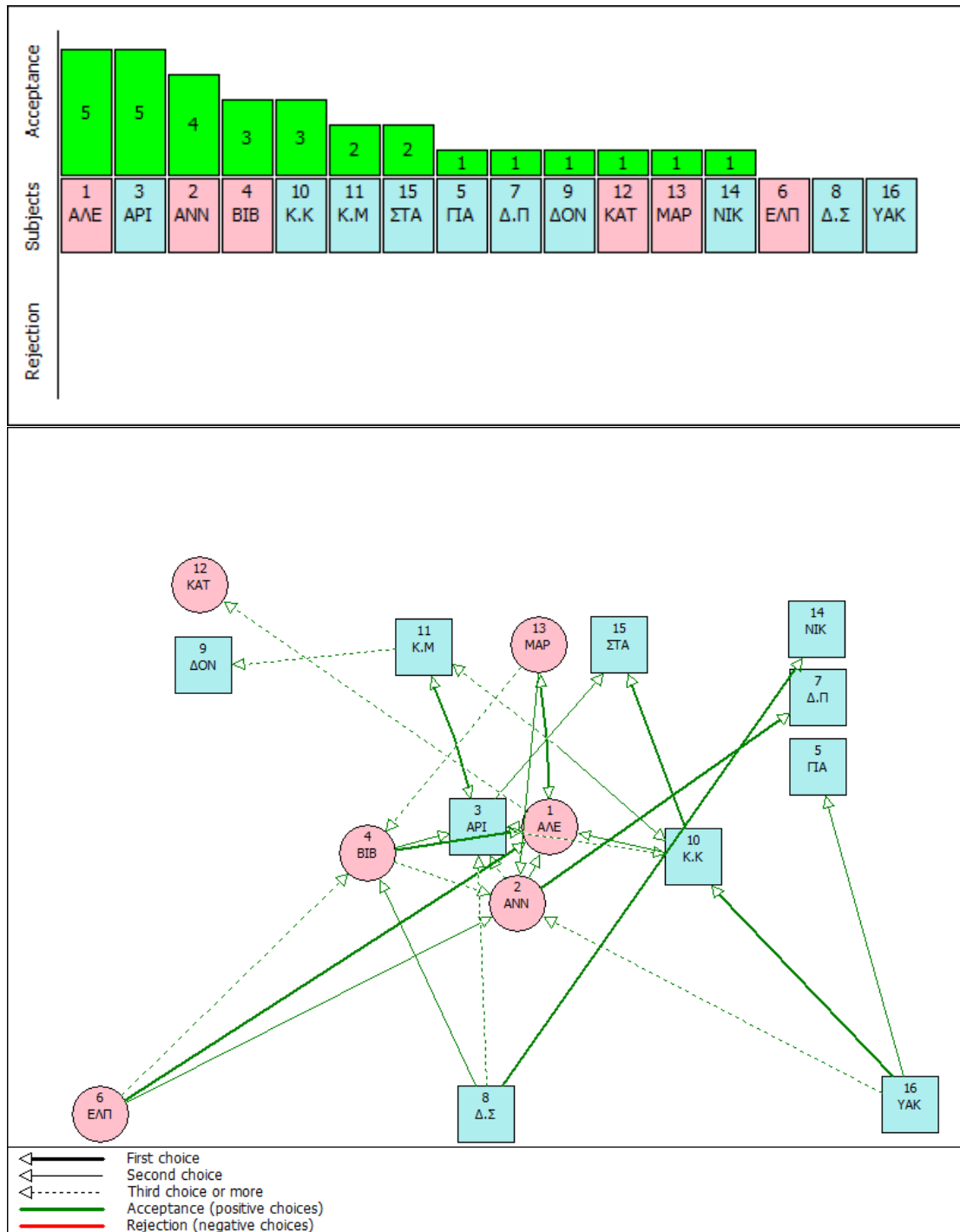
12 ΚΑΡΤΕΣ	36 ΚΑΡΤΕΣ	ΣΚΟΡ	
0	0	0	
1	3	0	
2	6	0	ΠΟΛΥ ΚΑΚΗ
3	9	62	
4	12	70	ΚΑΚΗ
5	15	80	ΚΑΤΩ ΤΟΥ ΜΕΤΡΙΟΥ
6	18	89	
7	21	98	ΜΕΤΡΙΑ
8	24	105	
9	27	113	ΠΑΝΩ ΤΟΥ ΜΕΤΡΙΟΥ
10	30	121	ΚΑΛΗ
11	33	130	
12	36	132	ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ

## ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΩΝ









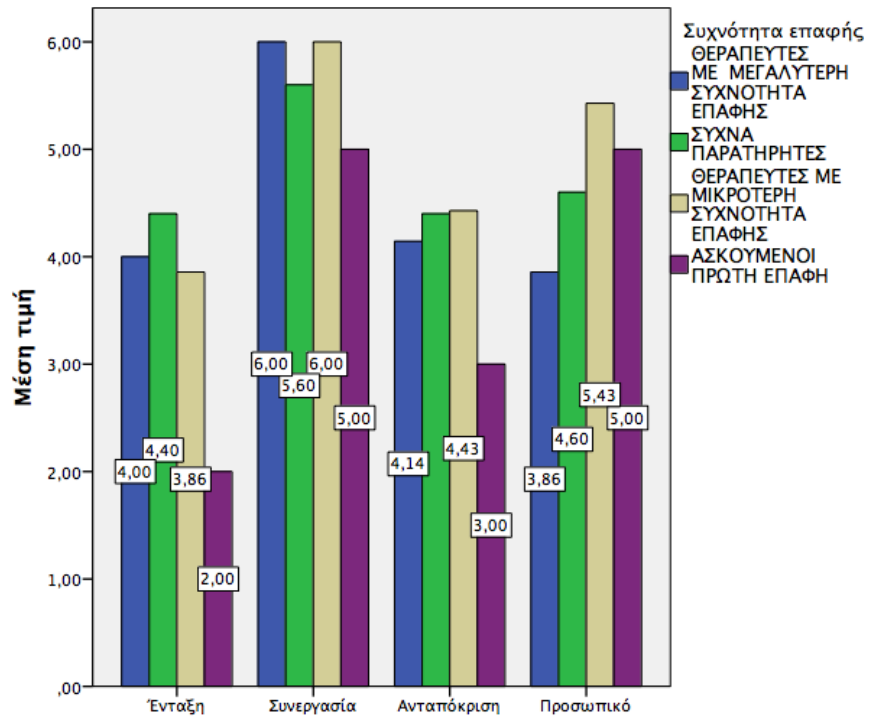
### Αξιολόγηση Ερωτηματολογίου Προτιμήσεων

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο
Ένταξη	3,86	,73	2,00	5,00
Συνεργασία	5,81	,40	5,00	6,00
Ανταπόκριση	4,19	,87	3,00	6,00
Προσωπικό	4,67	1,24	3,00	6,00

ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

		Συχνότητα επαφής			
		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο
Ένταξη	ΘΕΡΑΠΕΥΤΕΣ ΜΕ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΠΑΦΗΣ	4,00	,00	4,00	4,00
	ΣΥΧΝΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΕΣ	4,40	,55	4,00	5,00
	ΘΕΡΑΠΕΥΤΕΣ ΜΕ ΜΙΚΡΟΤΕΡΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΠΑΦΗΣ	3,86	,38	3,00	4,00
	ΑΣΚΟΥΜΕΝΟΙ ΠΡΩΤΗ ΕΠΑΦΗ	2,00	,00	2,00	2,00
	ΘΕΡΑΠΕΥΤΕΣ ΜΕ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΠΑΦΗΣ	6,00	,00	6,00	6,00
Συνεργασία	ΣΥΧΝΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΕΣ	5,60	,55	5,00	6,00
	ΘΕΡΑΠΕΥΤΕΣ ΜΕ ΜΙΚΡΟΤΕΡΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΠΑΦΗΣ	6,00	,00	6,00	6,00
	ΑΣΚΟΥΜΕΝΟΙ ΠΡΩΤΗ ΕΠΑΦΗ	5,00	,00	5,00	5,00
	ΘΕΡΑΠΕΥΤΕΣ ΜΕ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΠΑΦΗΣ	4,14	1,07	3,00	5,00
	ΣΥΧΝΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΕΣ	4,40	,55	4,00	5,00
Ανταπόκριση	ΘΕΡΑΠΕΥΤΕΣ ΜΕ ΜΙΚΡΟΤΕΡΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΠΑΦΗΣ	4,43	,79	4,00	6,00
	ΑΣΚΟΥΜΕΝΟΙ ΠΡΩΤΗ ΕΠΑΦΗ	3,00	,00	3,00	3,00
	ΘΕΡΑΠΕΥΤΕΣ ΜΕ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΠΑΦΗΣ	3,86	1,21	3,00	6,00
	ΣΥΧΝΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΕΣ	4,60	1,14	3,00	6,00
	ΘΕΡΑΠΕΥΤΕΣ ΜΕ ΜΙΚΡΟΤΕΡΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΠΑΦΗΣ	5,43	1,13	3,00	6,00
Προσωπικό	ΑΣΚΟΥΜΕΝΟΙ ΠΡΩΤΗ ΕΠΑΦΗ	5,00	,00	5,00	5,00

## ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ



## ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ

**Παρακάτω ακολουθεί το πραγματολογικό προφίλ του Υάκινθου σύμφωνα με καταγραφή που έγινε τον Οκτώβρη του 2015 και μας παραχωρήθηκε από τον ειδικό που τον παρακολουθεί. Η καταγραφή έγινε με βάση αποσπασμάτων που ανήκουν στο πρωτόκολλο που δημιούργησαν το οι Hazel Dewart και η Susie Summers: THE PRAGMATICS PROFIL of Everyday Communication Skills in Children και όπως έχει χρησιμοποιηθεί για ερευνητικούς σκοπούς, μεταφρασμένη και προσαρμοσμένη στην ελληνική από την Μ. Νησιώτη και την S. Summers το 1994 αλλά και από Βογινδρούκα Ιωάννη, Χελά Ευριπίδη-Νικόλαο και Καλούδη Βασιλική, με σκοπό ερευνητικό.**

### ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Όταν θέλει να τραβήξει την προσοχή των άλλων δεν δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αλλά προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή κάνοντας ορισμένες γκριμάτσες και χειρονομίες, ενώ αν το θέμα τον ενδιαφέρει πολύ μπορεί να χρησιμοποιεί λέξεις και φράσεις, κάνοντας χειρονομίες. Σχολιάζει δυνατά. Δείχνει αυτό που χρειάζεται.

Δεν ζητάει πληροφορίες ρωτώντας. Απαντά σε ερωτήσεις με πολύ σύντομες απαντήσεις. Δεν δίνει επαρκείς πληροφορίες ώστε κανείς να καταλάβει τι έγινε. Δεν μπορεί να εξηγήσει πως παίζεται ένα παιχνίδι ή φτιάχνεται κάτι.

Όταν του δείχνει κανείς κάτι εκτός φαγητού ή αγαπημένου αντικειμένου, συνήθως τουλάχιστον επιφανειακά αδιαφορεί, αν όμως το αντικείμενο βρίσκεται κοντά το κοιτά.

Όταν του ζητάμε μια πληροφορία λεκτικά κάποιες φορές δείχνει κάτι ή απαντά μονολεκτικά. Δείχνει ενδιαφέρον όταν ακούσει ένα ρυθμό ή ένα παιδικό τραγουδάκι. Γελάει με το γαργαλητό και με ορισμένα ρυθμικά παιχνιδάκια.

Όταν του απευθύνεται ο λόγος κοιτάει το πρόσωπο του συνομιλητή και ορισμένες φορές χαμογελά, ενώ άλλες φορές απαντά με ήχους, λέξεις και φράσεις. Μερικές φορές χρησιμοποιεί το ευχαριστώ και το παρακαλώ.

Όταν του δίνεται κάποια εντολή είναι πιθανόν να την αγνοήσει ή να ξεκινήσει να την εκτελέσει χωρίς να έχει καταλάβει σωστά και χωρίς ξεκάθαρο σκοπό. Ευκολότερα εκτελεί οδηγίες που αποτελούν μέρος της καθημερινής του ρουτίνας.

Δύσκολα συμβιβάζεται με το όχι, κάποιες φορές το αποδέχεται, άλλες φορές έχει ξεσπάσματα θυμού ή συνεχίζει να ρωτάει επίμονα πότε θα γίνει αυτό που θέλει, ή το λόγο που δεν θα γίνει και γενικότερα προσπαθεί να αλλάξει γνώμη στον άλλο.

Συχνά υπάρχουν δυσκολίες στο διάλογο με τους άλλους επειδή εύκολα χάνει το ενδιαφέρον του στη συζήτηση και δυσκολεύεται να καταλάβει. Εάν ο ίδιος προσπαθήσει να πει κάτι που ο συνομιλητής δεν αντιλαμβάνεται θυμώνει πολύ.

Όταν δεν καταλαβαίνει κάτι μένει αμέτοχος και απαθής και δεν ζητάει επεξηγήσεις. Ο διάλογος μαζί του τελειώνει νωρίς επειδή κοιτάζει αλλού ή φεύγει.

Του αρέσει να ακούει ιστορίες και μιλάει αρκετά για τα βιβλία και τις ιστορίες που του αρέσουν. Του αρέσει να βλέπει βιβλία με έναν ενήλικα και δημιουργεί ιστορίες.

### ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Συνήθως παίζει μόνο του. Για να παίξει καλά μαζί με άλλους και να ολοκληρώσει το παιχνίδι του χρειάζεται πάντα την καθοδήγηση των ενηλίκων.

Όταν παίζει συνήθως είναι σιωπηλός και όταν βρίσκεται με άλλα παιδιά τους παρακολουθεί ή παίζει παράλληλα μαζί τους.

Συμμετέχει στο παιχνίδι καλά αν του αρέσει και δείχνει να ενδιαφέρεται και μπορεί να συνομιλήσει με τους συμπαίχτες του. Εάν δεν έχει ενδιαφέρον δείχνει να μην καταλαβαίνει και θυμώνει.

Όταν ξεκινά μια δραστηριότητα πολύ εύκολα χάνει το ενδιαφέρον του και χρειάζεται συνεχή καθοδήγηση.

Δεν καταφέρνει να αφηγηθεί μια ιστορία ένα βιβλίο μια ταινία ή κάτι που του συνέβη προσωπικά παρά μόνο απαντώντας σε ερωτήσεις που του γίνονται. Συνήθως αλλάζει τη σειρά των γεγονότων.

#### ΧΙΟΥΜΟΡ - ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Τα αστεία που κάνει το παιδί περιορίζονται σε γκριμάτσες γέλιο και θορύβους.

Όταν είναι χαρούμενο ή ικανοποιημένο με κάτι χαμογελάει ή γελάει.

Δείχνει το θυμό του ή την λύπη του αποσυρόμενο ή γκρινιάζοντας κάποιες φορές θυμώνοντας.

Η προσοχή του κερδίζεται αγγίζοντας το ή φωνάζοντας το όνομα του. Δεν κατανοεί έμμεσες ερωτήσεις, ιδιωτισμούς, τον σαρκασμό, ότι κάποιος μιλάει μια άλλη γλώσσα.

Γελάει μόνο με το γέλιο των άλλων, με γκριμάτσες και ανόητα αστεία . Μερικές φορές γελάει χωρίς εμφανή λόγο.

Όταν ένα άλλο παιδί δεν συμφωνεί με αυτό που θέλει το ίδιο αντιδρά παρατώντας την δραστηριότητα. Όταν δεν καταλαβαίνει τον τρόπο εκτέλεσης ή τον σκοπό μίας δραστηριότητας δεν καταβάλει καμμία προσπάθεια να την ολοκληρώσει.

Στα πλαίσια της ομάδας του συνήθως μένει στο περιθώριο ή δεν αντιλαμβάνεται τα άλλα παιδιά.

Αλληλεπιδρά άνετα με τους ενήλικες που γνωρίζει καλά. Η συζήτηση μαζί του είναι δύσκολη επειδή πηδάει από το ένα θέμα στο άλλο

Δύσκολα μπορεί κανείς να καταλάβει τις πληροφορίες που επιδιώκει να μεταφέρει το παιδί επειδή οι λεπτομέρειες είναι λιγοστές και δεν μπορεί να δώσει διευκρινίσεις για να βοηθήσει στην αποκωδικοποίησή τους

Όταν του ζητηθούν διευκρινίσεις σιωπαίνει. Δεν κάνει καμία προσπάθεια από μόνο του να συμμετέχει σε συζητήσεις. Η συζήτηση μαζί του τελειώνει επειδή διασπάται η προσοχή του και χάνει το ενδιαφέρον του.

Μιλάει κάπως πιο άνετα με τους γονείς του. Είναι κάπως πιο επικοινωνιακό στο σχολείο. Τα αγαπημένα του θέματα είναι οι γονείς του και άλλα μέλη της οικογένειάς του. Γενικότερα είναι ευγενικό με μεγαλύτερους ανθρώπους.

**Το Πραγματολογικό Προφίλ Επικοινωνίας της Ελπίδας σύμφωνα με τον ειδικό που την αξιολόγησε είναι όπως ακολουθεί:**

## ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Τραβάει την προσοχή βγάζοντας κραυγές. Σχολιάζει δυνατά. Αγχώνεται και θυμώνει χωρίς να ζητά βοήθεια.

Ζητάει πληροφορίες επιμένοντας να δείχνει το αντικείμενο ενδιαφέροντος και μιλώντας. Απαντά σε ερωτήσεις με πολύ σύντομες απαντήσεις.

Δεν δίνει επαρκείς πληροφορίες ώστε κανείς να καταλάβει τι έγινε. Δεν μπορεί να εξηγήσει πως παίζεται ένα παιχνίδι ή φτιάχνεται κάτι.

Δεν καταφέρνει να αφηγηθεί μια ιστορία ένα βιβλίο μια ταινία ή κάτι που του συνέβη προσωπικά παρά μόνο απαντώντας σε ερωτήσεις που του γίνονται.

Μιλάει κάπως πιο άνετα με ορισμένα παιδιά. Είναι κάπως πιο επικοινωνιακό στο σχολείο. Έχει την τάση να κολλάει σε ορισμένα θέματα

## ΧΙΟΥΜΟΡ -ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Τα αστεία που κάνει το παιδί περιορίζονται σε γκριμάτσες γέλιο και θορύβους.

Όταν είναι χαρούμενη γίνεται ανήσυχη και κάνει φασαρία.

Δείχνει το θυμό ή την λύπη της αποσυρόμενη ή γκρινιάζοντας, συχνά θυμώνοντας γίνεται επιθετική.

Η προσοχή της κερδίζεται φωνάζοντας το όνομα της. Δεν κατανοεί έμμεσες ερωτήσεις, ιδιωτισμούς, τον σαρκασμό, ότι κάποιος μιλάει μια άλλη γλώσσα.

Μερικές φορές γελάει χωρίς εμφανή λόγο.

Όταν ένα άλλο παιδί δεν συμφωνεί με αυτό που θέλει το ίδιο αντιδρά φωνάζοντας ή σπρώχνοντας ή παρατώντας την δραστηριότητα.

Όταν δεν καταλαβαίνει τον τρόπο εκτέλεσης ή τον σκοπό μίας δραστηριότητας δεν καταβάλει καμία προσπάθεια να την ολοκληρώσει.

Στα πλαίσια της ομάδας του δεν αλληλεπιδρά με τους άλλους αλλά μπορεί να μιλάει με ένα μόνο παιδί.

Αλληλεπιδρά άνετα με τους ενήλικες που γνωρίζει καλά. Η συζήτηση μαζί της είναι πολύ σύντομη.

Δύσκολα μπορεί κανείς να καταλάβει κανείς τις πληροφορίες που επιδιώκει να μεταφέρει το παιδί επειδή οι λεπτομέρειες είναι λιγοστές και δεν μπορεί να δώσει διευκρινίσεις για να βοηθήσει στην αποκωδικοποίησή τους. Όταν της ζητηθούν διευκρινίσεις σιωπάει.

Δεν κάνει καμία προσπάθεια να συμμετέχει σε συζητήσεις. Η συζήτηση μαζί της τελειώνει επειδή διασπάται η προσοχή της και χάνει το ενδιαφέρον της.

## ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Συνήθως χρειάζεται την υποστήριξη των ενηλίκων για να παίξει και έτσι παίζει δίπλα σε άλλους. Υπάρχουν ορισμένα παιχνίδια που της αρέσουν να παίξει με τους άλλους και κάποιες φορές τα αποζητά.

Της αρέσει να βλέπει βιβλία με έναν ενήλικα και συμμετέχει παθητικά στη δημιουργία ιστοριών.

Είναι ευγενική με μεγαλύτερους ανθρώπους, αν και κάποιες φορές εμφανίζει ξεσπάσματα θυμού κατά τη διάρκεια των οποίων αναφέρει μεγαλόφωνα αποσπάσματα διαλόγων ή εκφράζει παράπονα που έχει από το σπίτι.

Με τις παραπάνω παρατηρήσεις των ειδικών συμφώνησαν οι παιδαγωγοί επισημαίνοντας ότι κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς υπήρχαν αρκετές διακυμάνσεις προς το καλύτερο ή το χειρότερο ανάλογα με τις προσωπικές δυσκολίες του κάθε παιδιού, το επίπεδο δυσκολίας των δραστηριοτήτων στην ομάδα, και άλλων παραμέτρων που μπορεί να αφορούσαν φασαρία στο χώρο

λόγω έκτακτων δραστηριοτήτων, λόγω ασθένειας και απουσίας του υπεύθυνου παιδαγωγού της τάξης αλλά και άλλων αστάθμητων παραγόντων κλπ.

### **ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΟΥ ΝΗΠΙΟΥ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασής μας μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος δόθηκε στους παιδαγωγούς να συμπληρώσουν μία επιπλέον κλείδα παρατήρησης των δύο παιδιών του Υάκινθου και της Ελπίδας. Η κλείδα αυτή είναι παρόμοια σε συνάφεια ερωτήσεων με την παραπάνω κλείδα του πραγματολογικού προφίλ, αν και είναι περισσότερο εστιασμένη στο σχολικό πλαίσιο και την λειτουργία της τάξης και αφορά στη συμμετοχή στο πρόγραμμα και την αλληλεπίδραση των παιδιών με την ομάδα τους.

Τα αποτελέσματα έχουν όπως ακολουθεί:

Οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι όπως τους έγινε γνωστό από τις οικογένειες τους και οι δύο μαθητές έχουν διαγνωσθεί από αρμόδιους ιατροπαιδαγωγικούς τομείς ότι εμφανίζουν Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή – Αυτισμό.

Η Ελπίδα καθώς και ο Υάκινθος δεν ανταποκρίθηκαν θετικά παρόλη την υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και καμία βελτίωση ή αλλαγή δεν παρατηρήθηκε στους παρακάτω τομείς:

- 1. Διεκδίκηση των δικαιωμάτων του**
- 2. Επίλυση συγκρούσεων με αποτελεσματικά και αποδεκτά μέσα**
- 3. Επινόηση νέων κανόνων στο παιχνίδι**
- 4. Επίλυση προβλημάτων καθημερινής ζωής**
- 5. Πειραματισμός**
- 6. Στρατηγικές επίλυσης**
- 7. Συναγωγή συμπερασμάτων**

Με την υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ο Υάκινθος συμμετείχε στοιχειωδώς ποιοτικά και ποσοτικά στους παρακάτω τομείς:

- 1. Συμμετοχή σε δραστηριότητες της μαθησιακής περιοχής της φυσικής αγωγής**
- 2. Παιχνίδι με συνομήλικους**
- 3. Παιχνίδι με τον / την εκπαιδευτικό**
- 4. Τήρηση των κανόνων του παιχνιδιού**
- 5. Ολοκλήρωση του παιχνιδιού**
- 6. Ενασχόληση με τις νέες τεχνολογίες**

ενώ η Ελπίδα με την υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών συμμετείχε στοιχειωδώς ποιοτικά και ποσοτικά στους παρακάτω τομείς:

1. **Ενεργητική συμμετοχή σε επισκέψεις στην κοινότητα**
2. **Συμμετοχή σε δραστηριότητες της μαθησιακής περιοχής της γλώσσας**
3. **Συμμετοχή σε δραστηριότητες της μαθησιακής περιοχής των μαθηματικών**
4. **Συμμετοχή σε δραστηριότητες της μαθησιακής περιοχής της φυσικής αγωγής**
5. **Παιχνίδι με συνομήλικους**
6. **Παιχνίδι με τον / την εκπαιδευτικό**
7. **Τήρηση των κανόνων του παιχνιδιού**
8. **Ενασχόληση με τις νέες τεχνολογίες**

Ο Υάκινθος και η Ελπίδα συμμετείχαν στοιχειωδώς ποιοτικά και ποσοτικά χωρίς τη διαμεσολάβηση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους στους παρακάτω τομείς:

1. **Αφήγηση καθημερινών καταστάσεων και βιωμάτων**
2. **Διερεύνηση μέσω λεπτών χειρισμών (λεπτή κινητικότητα)**

Με την υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών η Ελπίδα συμμετείχε με τρόπο κατάλληλο επαρκώς τόσο ποιοτικά και ποσοτικά στους παρακάτω τομείς:

1. **Υπόδυση ρόλων (συμμετοχή στη δραματοποίηση)**
2. **Συμμετοχή στην ολομέλεια ομάδας**
3. **Διατύπωση ερωτημάτων**
4. **Συμμετοχή σε δραστηριότητες της μαθησιακής περιοχής των τεχνών**

Ο Υάκινθος με την υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών συμμετείχε με τρόπο κατάλληλο επαρκώς τόσο ποιοτικά και ποσοτικά στους παρακάτω τομείς:

1. **Υπόδυση ρόλων (συμμετοχή στη δραματοποίηση)**
2. **Συμμετοχή στην ολομέλεια ομάδας**
3. **Ενεργητική συμμετοχή σε επισκέψεις στην κοινότητα**
4. **Συμμετοχή στη μαθησιακή περιοχή της γλώσσας**
5. **Συμμετοχή στη μαθησιακή περιοχή των μαθηματικών**

Η Ελπίδα έδειξε βελτίωση και συμμετείχε με τρόπο κατάλληλο επαρκώς τόσο ποιοτικά και ποσοτικά χωρίς την υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους στους παρακάτω τομείς:

1. **Ολοκλήρωση του παιχνιδιού**
2. **Επικοινωνία μέσω του προφορικού λόγου**
3. **Δημιουργική χρήση οικείων αντικειμένων**
4. **Διερεύνηση φυσικού περιβάλλοντος (των αντικειμένων και των φυσικών ιδιοτήτων τους)**
5. **Διερεύνηση σωματικών δυνατοτήτων (αδρή κινητικότητα)**
6. **Συμμετοχή στο ημερολόγιο**
7. **Συμμετοχή στο παρουσολόγιο**



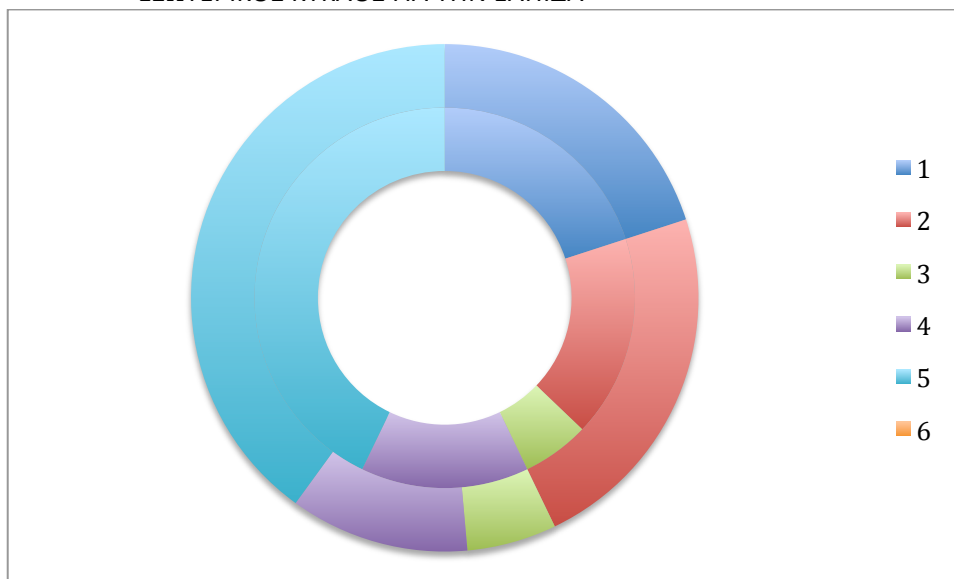
8. Συμμετοχή στο κολατσιό –γεύμα
9. Συμμετοχή στην τακτοποίηση
10. Συμμετοχή στην ώρα χαλάρωσης
11. Αποδοχή και διαχείριση της διαφορετικότητας
12. Συμμετοχή σε δραστηριότητες γραφής-ανάγνωσης συνδεδεμένες με την καθημερινή ζωή
13. Συλλογή δεδομένων
14. Συμμετοχή στις δραστηριότητες των φυσικών επιστημών

Ενώ ο Υάκινθος έδειξε βελτίωση και συμμετείχε με τρόπο κατάλληλο επαρκώς τόσο ποιοτικά και ποσοτικά χωρίς την υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στους παρακάτω τομείς:

1. Επικοινωνία μέσω του προφορικού λόγου
2. Δημιουργική χρήση οικείων αντικειμένων
3. Διερεύνηση φυσικού περιβάλλοντος (των αντικειμένων και των φυσικών ιδιοτήτων τους)
4. Διερεύνηση σωματικών δυνατοτήτων (αδρή κινητικότητα)
5. Συμμετοχή στο ημερολόγιο
6. Συμμετοχή στο παρουσιολόγιο
7. Συμμετοχή στο κολατσιό –γεύμα
8. Συμμετοχή στην τακτοποίηση
9. Συμμετοχή στην ώρα χαλάρωσης
10. Αποδοχή και διαχείριση της διαφορετικότητας
11. Συμμετοχή σε δραστηριότητες γραφής -ανάγνωσης συνδεδεμένες με την καθημερινή ζωή
12. Διατύπωση ερωτημάτων
13. Συλλογή δεδομένων
14. Συμμετοχή στις δραστηριότητες των τεχνών
15. Συμμετοχή στις δραστηριότητες των φυσικών επιστημών

## ΓΡΑΦΗΜΑ ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟΥ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΟΥ ΝΗΠΙΟΥ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΥΑΚΙΝΘΟ  
ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΠΙΔΑ



### ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

1	2	3	4	5	6
<p>Η αναμενόμενη διεργασία δεν παρατηρείται, είτε με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, είτε χωρίς αυτήν</p> <p>και: ο/η μαθητής/τρια, αδυνατεί ή είναι απρόθυμος / διστακτικός να εμπλακεί σε εξατομικευμένο, ή σε ομαδικό πλαίσιο.</p>	<p>Η αναμενόμενη διεργασία παρατηρείται μόνο με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού</p> <p>και: ο/η μαθητής/τρια μπορεί να συμμετέχει στοιχειωδώς (ως προς την ποιότητα ή/και την ποσότητα συμμετοχής του).</p>	<p>Η αναμενόμενη διεργασία παρατηρείται χωρίς τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού</p> <p>και: ο/η μαθητής/τρια μπορεί να συμμετέχει στοιχειωδώς (ως προς την ποιότητα ή/και την ποσότητα συμμετοχής του).</p>	<p>Η αναμενόμενη διεργασία παρατηρείται μόνο με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού</p> <p>και: ο/η μαθητής/τρια συμμετέχει με τρόπους κατάλληλους για τη διεργασία, δηλαδή επαρκώς (ως προς την ποιότητα ή/και την ποσότητα συμμετοχής του).</p>	<p>Η αναμενόμενη διεργασία παρατηρείται χωρίς τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού</p> <p>και: ο/η μαθητής/τρια συμμετέχει με τρόπους κατάλληλους για τη διεργασία, δηλαδή επαρκώς (ως προς την ποιότητα ή/και την ποσότητα συμμετοχής του).</p>	<p>Όπως και στο 5), όμως, επιπλέον, εκδηλώνονται δημιουργικές προτάσεις, πρωτοβουλίες ή/και εμπνεύσεις από το /τη μαθητή/τρια και:</p> <p>όπως και στο 5), όμως, επιπλέον, ο/η μαθητής/τρια συμμετέχει δημιουργικά ή υποδειγματικά και αυτό αναγνωρίζεται από τους συνομήλικους ως επίτευγμα υψηλής ποιότητας ή/και ποσότητας.</p>

**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ**  
**Κυρίως Ερευνητικό Δείγμα**

**Αλεξία** = Αλίκη Α., **Ηλικία:** 16/11/2011, **3,11** (10<sup>ο</sup> /2015) – **4,5** (7<sup>ο</sup> /2016)

**Αριστοτέλης** =Αριστομένης Τ.,**Ηλικία:** 30/10/2011, **3,10** (10<sup>ο</sup> /2015) - **4,6** (7<sup>ο</sup> /2016)

**Νικόλας** =Νικήτας Κ., **Ηλικία:** 25/10/2011, **3,10** (10<sup>ο</sup> /2015) - **4,6** (7<sup>ο</sup> /2016)

**Κωνσταντίνος Μ.**= Κωνσταντίνος Μ., **Ηλικία:** 20/8/2011, **4,2** 10<sup>ο</sup> /2015 - **4,11** 7<sup>ο</sup> /2016

**Ελπίδα** =Σοφία Β., **Ηλικία:** 30/06/2011, **4,5** (10<sup>ο</sup> /2015) - **5,2** (7<sup>ο</sup> /2016)

**Άννα** =Ιωάννα Μ., **Ηλικία:** 25/02/2011, **4,10** (10<sup>ο</sup> /2015) - **5,6** (7<sup>ο</sup> /2016)

**Μιμή**=Κική Δ., **Ηλικία:** 23/3/2011, **4,8** (10<sup>ο</sup> /2015) - **5,5** (7<sup>ο</sup> /2016)

**Υάκινθος**= Ιάσωνας Σ., **Ηλικία:** 19/03/2011, **4,8** (10<sup>ο</sup> /2015) - **5,5** (7<sup>ο</sup> /2016)

**Γιάννης** =Γιάννης Σ., **Ηλικία:** 15/04/2011, **4,7** (10<sup>ο</sup> /2015) - **5,4** (7<sup>ο</sup> /2016)

**Κωνσταντίνος Ν.**= Κωνσταντίνος Ντ., **Ηλικία:** 02/04/2011, **4,7** (10<sup>ο</sup> /2015) - **5,4** (7<sup>ο</sup> /2016)

**Δημήτρης Σ.** =Δημήτρης Σ., **Ηλικία:**20/05/2011, **4,6** (10<sup>ο</sup> /2015) - **5,3** (7<sup>ο</sup> /2016)

**Δημήτρης Π.**= Δημήτρης Π., **Ηλικία:** 31/05/2011, **4,6** (10<sup>ο</sup> /2015) - **5,3** (7<sup>ο</sup> /2016)

**Συμμετείχαν Αρκετά**

**Στάθης**= Σταύρος Χ., **Ηλικία:** 16/07/2012, **3,4** (10<sup>ο</sup> /2015) - **4,0** (7<sup>ο</sup> /2016)

**Κωνσταντίνος Κ.**= Κωνσταντίνος Κ., **Ηλικία:** 02/05/2012, **3,6** (10<sup>ο</sup> /2015) - **4,3** (7<sup>ο</sup> /2016)

**Μαρία** = Μαρίνα Σ., **Ηλικία:** 17/02/2012, **3,10** (10<sup>ο</sup> /2015) - **4,6** (7<sup>ο</sup> /2016)

**Συμμετείχαν Περιστασιακά , Αναφέρθηκαν σε Προτιμήσεις**

**Κατερίνα**= Κατερίνα Α., **Ηλικία:** 03/11/2012, **2,11** (10<sup>ο</sup> /2015) - **3,9** (7<sup>ο</sup> /2016)

**Δονάτος**= Δονάτος, **Ηλικία:** 2012, **2,..** (10<sup>ο</sup> /2015) - **3,..** (7<sup>ο</sup> /2016)

Η **Άννα** ήταν συνεσταλμένη, έξυπνη, συγκροτημένη, διέθετε υψηλές μαθησιακές δεξιότητες, προσοχή και προσήλωση στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και συμμετείχε άνετα και με χαρά στις ομαδικές δραστηριότητες. Παρόλα αυτά η Άννα δεν ήθελε να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες μόνη της και δυσκολεύτηκε σε διάφορες περιστάσεις να αφήσει την φαντασία της ελεύθερη, να παρουσιάσει

μόνη της τον εαυτό της σε κάποιες εκτελέσεις σεναρίων ποιημάτων ή σε άλλες δραστηριότητες, παρόλο που μπορεί να είχε αρχικά εκδηλώσει την επιθυμία για να το κάνει. Οι φίλοι της ήταν περιορισμένοι παρόλο που τα περισσότερα παιδιά προτιμούσαν την παρέα της. Δεν έδειχνε αποστροφή για τη συνέντευξη με παιδιά που μειονεκτούσαν, αντίθετα έδειχνε στοργή και ενδιαφέρον για αυτά, αλλά δεν προχωρούσε σε ενέργειες σχετικές αν δεν υπήρχε η κατάλληλη καθοδήγηση. Η καλή της φίλη ήταν η Αλεξία.

Η **Αλεξία** ήταν επίσης επιδέξια όπως και η Άννα και διέθετε υψηλές γνωστικές και μαθησιακές ικανότητες. Εύκολα μπορούσε να διακρίνει κανείς από τις πράξεις της και τις απαντήσεις της ότι είχε πολύ καλή ατομική *Ενσυναίσθηση*. Εύκολα συνομιλούσε με όλα τα άτομα στην ομάδα της και αρκετά συχνά πρωτοστατούσε σε διάφορες δράσεις της ομάδας. Τα παιδιά την αγαπούσαν επειδή ήταν έξυπνη και δίκαιη και περίμεναν πριν κάνουν οτιδήποτε να δουν τις αντιδράσεις της. Παρόλα αυτά σε κάποιες κρίσιμες περιστάσεις δεν ήταν σίγουρη πώς να προχωρήσει και τότε κλεινόταν στο ζευγάρι φιλίας που είχε με την Άννα, ψιθυρίζοντας στο αυτί της.

Ο **Αριστοτέλης** ήταν εξωτερικά ένα πολύ όμορφο αγόρι που διέθετε μια εσωτερική καλοσύνη και εξευγενισμένη προσωπική γοητεία, παρόλο που δυσκολευόταν λεκτικά αλλά και γνωστικά σε ορισμένα σημεία. Διέθετε καλούς κοινωνικούς τρόπους και αρκετές εγκυκλοπαιδικές γνώσεις. Η κυριότερη δυσκολία που είχε ο Αριστοτέλης αφορούσε τον επαρκή έλεγχο της αδρής κίνησης και της προσοχής του, η οποία δεν ήταν πολύ επικεντρωμένη πάντα στη διαδικασία χωρίς να φτάνει ως το σημείο του να μην συμμορφώνεται στις υποδείξεις της εκπαιδευτικού. Συχνά παρασυρόταν από ορισμένα έντονα παιχνίδια μαζί με κάποια παιδιά που εμφάνιζαν υπερκινητικότητα οδηγούνταν σε υπερβολές στο παιχνίδι σωματική πάλη ή κυνηγητό.

Ο **Δημήτρης Κ.** ήταν ένα ιδιαίτερο ενσυναίσθητο παιδί έτοιμο πάντα να πάρει πρωτοβουλίες για να οδηγήσει τους συμμαθητές του στο παιχνίδι και στη λύση δύσκολων καταστάσεων. Ιδιαίτερα ισορροπημένος και χαρούμενος παρόλο που δεν ήταν τόσο εξωστρεφής, είχε πολλούς φίλους και αντιμετώπιζε με χιούμορ διάφορα συμβάντα. Όχι ιδιαίτερα σωματικός αλλά περισσότερο εγκεφαλικός τύπος διέθετε επίσης φαντασία και εφευρετικότητα.

Ο **Νικόλας** επίσης ήταν ένα υψηλά νοήμων παιδί με αρκετές γνώσεις και *Ενσυναίσθηση* για τους άλλους που όμως δυσκολευόταν στην κατανόηση των

δικών του συναισθημάτων και φόβων με αποτέλεσμα να είναι κάπως ντροπαλός και να εμφανίζει ένα μικρό τραυλισμό. Παρόλα αυτά εύκολα παρασυρόταν από τους υπόλοιπους και συμμετείχε με χαρά και άνεση στο θεατρικό παιχνίδι. Μπορούσε να παρουσιάζει τον εαυτό του και έπαιρνε συχνά πρωτοβουλίες που διευκόλυναν τις δραστηριότητες της ομάδας. Αντιμετώπιζε πάντως κάποιες δυσκολίες κατά τη συζήτηση και τον αναστοχασμό όπου δεν συμμετείχε πάντα ευχάριστα ίσως και λόγω της προφορικής του δυσκολίας.

Ο **Κωνσταντίνος Ντ.** Ήταν ένα πολύ ώριμο και συγκροτημένο αγόρι, πάντα προσεκτικό και αρκετά ευφάνταστο. Αρχικά, ίσως είχε κάποιες αναστολές να συμμετέχει στη διαδικασία του Εκπαιδευτικού δράματος, αλλά στην πορεία κατάφερε να γίνει πολύ πιο αυθόρμητος και συχνά ήταν αυτός που οδηγούσε με διακριτικότητα δημιουργικά τον αυτοσχεδιασμό και την περιπέτεια.

Ο **Υάκινθος** ήταν ένα ήρεμο και ευαίσθητο αγόρι που στην κοινωνική του και λεκτική ανάπτυξη παρατηρούνταν στοιχεία διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής. Οι δυσκολίες αυτές φαινόταν να εμποδίζουν σημαντικά την ομαλή ανάπτυξη της λειτουργικότητας του. Κάποιες φορές παρακολουθούσε με ενδιαφέρον και συμμετείχε στις δραστηριότητες της ομάδας αλλά ύστερα από ένα διάστημα κουράζονταν και αφαιρούνταν αποσύρονταν και μιλούσε στο χέρι του παίζοντας μόνος του. Μερικές φορές ερχόταν ιδιαίτερα νυσταγμένος και δεν μπορούσε να καθίσει στο καθισματάκι του, αλλά ξάπλωνε στην μοκέτα. Σπάνια απηύθυνε τον λόγο σε κάποιο παιδάκι αν και απαντούσε σε ερωτήσεις που του γινόταν από την δασκάλα του. Δεν ήταν απόμακρος από τα παιδάκια αλλά δεν αποζητούσε την παρέα τους, εκτός από κάποιες στιγμές που τα πλησίαζε με ενδιαφέρον για να κοιτάξει κάτι στο πρόσωπο τους ή στα ρούχα τους. Η άτυπη αυτή προσέγγιση, συνήθως τρόμαζε, ενοχλούσε ή άφηνε αδιάφορα τα παιδάκια και έτσι σχεδόν κανένα δεν προτιμούσε τον Ιάσωνα για παρέα ή ζευγαράκι.

Η **Ελπίδα** ήταν ένα γλυκό κορίτσι όχι πάντα ιδιαίτερα ευδιάθετο που εμφάνιζε όπως και ο Υάκινθος αναπτυξιακή διαταραχή. Η Ελπίδα συχνά έκλαιγε και φώναζε ασυνάρτητες φράσεις που αποτελούσαν μάλλον αποσπάσματα κάποιων διαλόγων ή διενέξεων που διαδραματιζόταν στο σπίτι της. Όπως είπε η δασκάλα της ίσως να την μάλωναν αρκετά αυτό το διάστημα επειδή ζήλευε την νεογέννητη αδελφή της. Η Ελπίδα που ήταν γενικότερα δύσκολη στη συμπεριφορά της, μετά την άφιξη του μωρού έγινε ακόμα πιο αρνητική στη

συνεργασία με τους γονείς της και φώναζε, τσίριζε για να ξυπνήσει την αδελφούλα της. Παρόλο που της άρεσαν οι δραστηριότητες της ομάδας οι δεξιότητες της Ελπίδας και ο αντιληπτικός της λόγος δεν της επέτρεπαν να συμμετέχει πάντα. Επιπλέον κάποιες φορές δεν ήθελε την παρέα των παιδιών και δεν έδινε το χεράκι της στα άλλα παιδιά. Επίσης δεν επικοινωνούσε λεκτικά παρόλο που μιλούσε, ήθελε να κάνει τα δικά της παιχνίδια και όχι την συμφωνημένη δραστηριότητα και ακόμα και όταν ήταν ήρεμη και συμμετείχε δεν μπορούσε να ακολουθήσει πάντα στο σωστό χρόνο και με τον σωστό τρόπο.

**Ο Κωνσταντίνος Ν.** φαινομενικά δεν υστερούσε σε επικοινωνία λόγο, γνώση και λειτουργικότητα από την ομάδα του αλλά σε ένα λιγότερη επιφανειακό επίπεδο παρατηρούσε κανείς ότι ήταν αρκετά δύσκολος στην κοινωνικοποίηση και ότι είχε κάποιες υπερβολικές φοβίες ειδικά με τα παραμύθια και τη φαντασία. Δεν του άρεζε η εισβολή στο χώρο από κάποιον άγνωστο και μπορούσε να γίνει ειρωνικός και εριστικός για να τον διώξει. Δυσκολευόταν και φοβόταν να συμμετέχει σε κάποια κομμάτια δραματοποίησης και σε αρκετές περιπτώσεις ξέσπασε σε κλάματα όταν η ομάδα βρέθηκε αντιμέτωπη με δυσκολίες τέρατα και άλλες περιπέτειες.

**Ο Γιάννης** ήταν ένα πανέξυπνο, δυνατό, δυναμικό και καλοσυνάτο παιδί που αρκετά συχνά όμως δυσκολευόταν να καθίσει ήσυχος παρά σηκωνόταν συχνά, γινόταν υπερκινητικός, άλλοτε κάπως επιθετικός αν και όχι κακός, απλά πολύ έντονος σωματικά επειδή του άρεσε να παλεύει και να κυνηγιέται. Φίλος του ήταν ο Δημήτρης Μ. που και εκείνος ήταν αρκετά κινητικός. Ο Γιάννης συμμορφώνονταν στους κανόνες ύστερα από καθοδήγηση και συχνή επανάληψη, αλλά σύντομα ξεχνιόταν και έχανε την προσοχή του και το ενδιαφέρον του όταν οι δραστηριότητες ήταν περισσότερο αφηρημένες και καθιστικές παρά κινητικές. Συμμετείχε με ευχαρίστηση στα κινητικά παιχνίδια αλλά μερικές φορές ήταν υπερβολικά γρήγορος και έντονος.

**Ο Δημήτρης** ήταν όπως και ο φίλος του ο Γιάννης αρκετά έξυπνος αλλά συχνά υπερκινητικός δεν συγκεντρωνόταν εύκολα, έχανε την προσοχή του. Κάποιες φορές ήταν εκδικητικός και μπορούσε να περάσει εύκολα από το αθώο παιχνίδι στο βίαιο και επιθετικό αν και ποτέ δεν ήταν ιδιαίτερα κακός ή ύπουλος. Όταν δεν ήταν σε καλή διάθεση μπορούσε να είναι μονόχρωτος και ειρωνικός ιδιαίτερα σε παιδάκια της ομάδας που εμφάνιζαν κάποια δυσκολία ή αναπηρία

και τα οποία μερικές φορές κοροΐδευε. Του άρεζε το θεατρικό παιχνίδι και με αυτό αποφορτιζόταν η ένταση που είχε δημιουργικά.

Η **Μιμή** ήταν καλή φίλη της Άννας και της Αλεξίας αλλά αντίθετα από εκείνες δεν είχε μεγάλη αυτοπεποίθηση και δεν εκφραζόταν σωστά και αρκετά παρόλο που δεν θα μπορούσε κάποιος να την περιγράψει ως εντελώς συνεσταλμένη. Η συμπεριφορά της ήταν ασταθής σε όλους τους τομείς όπως και οι δεξιότητες της που δεν ήταν πάντα σύμφωνα με το αναμενόμενο επίπεδο για την ηλικία της. Ο λόγος εμφάνιζε αρθρωτικές δυσκολίες και η ο διάλογος με τους ενήλικες ερχόταν δύσκολα και ύστερα από ερωτήσεις και παραινήσεις. Στο ρυθμό και την εκφορά του λόγου κόμπιαζε αρκετά και δεν μπορούσε πάντα να βρει τις σωστές λέξεις. Κάποιες φορές ήταν αρκετά ευδιάθετη και συμμετείχε με χαρά και ενεργά στο παιχνίδι παρόλο που δεν είχε πρωτοβουλίες ή δεν εκδήλωνε προσωπικές επιθυμίες και φαντασία.

Τρία μικρότερα παιδάκια προστέθηκαν στην ομάδα μας μετά το Πάσχα και αυτά ήταν:

Ο **Στάθης** ο οποίος ήταν αρκετά κινητικός και του άρεζε περισσότερο το σωματικό παιχνίδι, αλλά έχανε το ενδιαφέρον του σε πιο ήρεμες δραστηριότητες. Συχνά γινόταν ανυπάκουος και δύσκολα ήταν οριοθετημένος. Αρκετά σύντομα άρχισε να κάνει καλή παρέα με τον Γιάννη και τον Δημήτρη.

Ο **Κωνσταντίνος ο Ν.** ήταν ένα αγόρι αρκετά έξυπνο, αλλά δεν ακολουθούσε πάντα τις οδηγίες, έχανε εύκολα την προσοχή του και δεν συμμετείχε στο παιχνίδι. Ο Κωνσταντίνος κάποιες φορές ήταν αρκετά προσεκτικός και συνεργάσιμος ενώ άλλες φορές αδιαφορούσε για τις οδηγίες και γινόταν επίμονος και άτακτος. Όπως μας ανέφερε η νηπιαγωγός ο Κωνσταντίνος προέρχεται από μία κωφή οικογένεια που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν μαζί του και να τον οριοθετήσουν.

Η τρίτη αυτής της παρέας μικρών παιδιών ήταν η **Μαρία** η οποία της άρεσε πολύ και ενθουσιαζόταν με το παιχνίδι και της δράσης μας. Συμμετείχε ολόψυχα έχοντας συγκεντρωμένη την προσοχή και παρόλο που ήταν μικρότερη οι σκέψεις της ήταν πάντα ώριμες και ο λόγος της εκφραστικός και ουσιαστικός.

Η δασκάλα των παιδιών η κυρία **Αγγελίτσα** ήταν μία έμπειρη, καλοσυνάτη, δραστήρια νηπιαγωγός που συνεργάστηκε μαζί μας με θέρμη και συνέβαλε ιδιαίτερα στην επιτυχία της εφαρμογής του προγράμματος μας.

Σε γενικές γραμμές ο κύριος στόχος της παρέμβασης μας ήταν να επιτύχουμε την συνοχή της ομάδας των παιδιών και την καλλιέργεια της συλλογικής αλλά και ατομικής *Ενσυναίσθησης*. Μακρόχρονα αυτό θα βοηθούσε στην αποδοχή του Υάκινθου και της Ελπίδας δύο ευαίσθητων μελών της ομάδας που εμφάνιζαν διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

Κατάλληλες στρατηγικές για το σκοπό αυτό φάνηκαν να είναι η προσεκτική επιλογή της θεματολογίας και της πλοκής της εκπαιδευτικής δράσης, η διακριτική και προαποφασισμένη με βάση τα χαρακτηριστικά τους σύνθεση των ζευγαριών και των ομάδων εργασίας.

Μεταξύ των παιδιών υπήρχαν βέβαια φυσικές προτιμήσεις οι οποίες δεν εμποδίστηκαν, αλλά με συχνές αλλαγές στη σύνθεση των ομάδων, με προσεκτική και συστηματική τοποθέτηση των ευαίσθητων παιδιών μέσα στην ομάδα, ορίζοντας πάντα οδηγούς και συντρόφους για όλους όσους δυσκολεύονταν στην κοινωνικότητα, την προσοχή, τη συγκέντρωση, τη μάθηση ή εμφάνιζαν φοβίες, οι ήδη υπάρχουσες φιλίες χρησιμοποιήθηκαν σαν φυτώριο νέων δεξιοτήτων και διεύρυνσης της παρέας.

Βασικές ασκήσεις για το σκοπό αυτό ήταν τα παιχνίδια με μεταφορικά μέσα, σπιτάκια και οικογένειες. Επίσης βοήθησαν για τον ίδιο σκοπό οι ομαδικές αποστολές που έπρεπε να φέρουν τα παιδιά σε πέρας, οι ομαδικές εργασίες κατασκευών, ζωγραφικής και παρουσίασης δρώμενων καθώς και η μεταξύ τους εγγύτητα που πρόσφεραν ασκήσεις κίνησης και χαλάρωσης.

Ακόμη τα παιδιά αγάπησαν πολύ όλες τις κούκλες που τους παρουσιάσαμε σε αυτές τις συναντήσεις μας. Οι κούκλες είχαν το σκοπό να τους ξεσηκώνουν, να τους διασκεδάζουν, να τους συντροφεύουν στα ταξίδια, να τους προειδοποιούν για επικίνδυνες καταστάσεις και να τους καθοδηγούν ηθικά προτείνοντας όρια και κανόνες. Τα παιδιά άκουγαν και εξέταζαν με μεγαλύτερη προσοχή τα



λεγόμενα της αγαπημένης τους κούκλας παρά τις συμβουλές και τις παραινέσεις που προέρχονταν από μέρους των εκπαιδευτικών<sup>274</sup>.

Το πλάσιμο αυτοσχέδιας ιστορίας, ρόλων και μικρών σεναρίων ήταν αρχικά εξαιρετικά δύσκολη άσκηση για τα παιδιά τα οποία συμμετείχαν με ενδιαφέρον αλλά δυσκολεύονταν να εκφραστούν και να αφήσουν την φαντασία τους ελεύθερη ξεφεύγοντας από κοινοτυπίες. Ο σκελετός των ρόλων και της ιστορίας μας πλέκονταν με βάση ηθικά διδάγματα γύρω από την διαφορετικότητα των ανθρώπων, των χρονικών στιγμών, των λαών, αποσκοπούσε στην ανάδυση ευκαιριών περιπέτειας, στην εξάσκηση και καλλιέργεια των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών, στην διέγερση και συμπύκνωση της *Ενσυναίσθησης* και της συλλογικότητας της ομάδας και πλέκονταν γύρω από αληθινά ιστορικά γεγονότα, τοποθεσίες και ονόματα έχοντας σαν επιπλέον δευτερεύοντα στόχο την απόκτηση γνώσεων με τρόπο ευχάριστο και διασκεδαστικό. Παρόλο την ασυνάρτητη και αποσπασματική μορφή που είχαν, με τον καιρό, τις οδηγίες μας και τις συχνές επαναλήψεις οι ιστορίες των παιδιών βελτιωνόταν ολοένα και περισσότερο και τα παιδιά που χειρίζονταν τον λόγο καλά κατάφεραν να ακονίσουν τις γλωσσικές ικανότητες τους ενώ όλοι οι υπόλοιποι να βελτιώθηκαν σημαντικά.

Μέσα από τις ιστορίες ο Υάκινθος απέδειξε στην ομάδα ότι έστω και με ασύνδετο τρόπο είχε την ικανότητα να πλάθει μυθοπλασίες που φανέρωναν έναν πλούσιο φανταστικό κόσμο και έναν ενδιαφέρον εσωτερικό λόγο τον οποίο συνήθως δεν τολμούσε να εξωτερικεύσει στην ομάδα χωρίς αφορμή. Η Ελπίδα με τη σειρά της βρήκε την ευκαιρία ακόμα και μέσα από έντονες εκρήξεις να εκφράζει φόβους άγχη και ανησυχίες, ώστε να καταλαγιάζει και να εκτονώνεται η θλίψη και ο προβληματισμός της.

---

<sup>274</sup> Η παρούσα παρέμβαση δανείστηκε αρκετά στοιχεία από την τεχνική που ονομάζεται *persona doll*, όπου κάποιες κούκλες συστήνονται στα παιδιά από τον εκπαιδευτικό να έχουν μια συγκεκριμένη προσωπικότητα και σκοπός τους είναι να διηγούνται ιστορίες στα παιδιά και να συζητούν θέματα ηθικής και κοινωνικής σημασίας. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά δείχνουν μεγάλη προσοχή, εμπιστοσύνη και επικοινωνούν πολύ πιο αυθόρμητα με τις κούκλες αυτές. Marjorie Kostelnik, Kara Gregory, Anne Soderman, Alice Whiren, *Guiding children's social development and learning*, Belmont, US: Cengage Learning, 2011, σ.424.

Αρκετά παιδάκια που είχαν δυσκολίες προσήλωσης κατάφεραν να αυξήσουν σταδιακά τη προσοχή τους ολοένα και περισσότερο καθώς οι ενδιάμεσες στάσεις για σωματικό παιχνίδι επέτρεπαν την εκτόνωση των εντάσεων και της υπερδραστηριότητας που εμφάνιζαν. Όλα τα παιδιά φάνηκε να αυξάνουν τις ικανότητες σχεδιασμού, πρόβλεψης, συντονισμού με την υπόλοιπη ομάδα και αρκετοί υιοθέτησαν τις στρατηγικές χαλάρωσης που προτείναμε στο παιχνίδι προκειμένου να επιβάλλουν την ηρεμία τον εαυτό τους ύστερα από έντονα ερεθίσματα που είχαν να αντιμετωπίσουν.

Η αλήθεια είναι ότι τουλάχιστον αρχικά ήταν κάπως δύσκολο να καταλαγιάσουμε τη διάθεση των παιδιών ύστερα από έντονο παιχνίδι και κάποιες φορές αντιμετωπίσαμε δυσκολία να σταματήσουμε την υπερδιέγερση κάποιων παιδιών ή τον φανταστικό μονόλογο με το χέρι του που είχε ο Υάκινθος ή τον έντονο θυμό της Ελπίδας. Αυτές οι δυσκολίες αποτέλεσαν όμως έναυσμα για την ομάδα να εκπαιδευτεί στην αντιμετώπιση κρίσεων και από πλευράς μας έγινε αισθητή η αναγκαιότητα του εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης και επαληθεύθηκε το γεγονός ότι οι ανάγκες και οι δυσκολίες παιδιών που αντιμετωπίζουν αναπτυξιακές διαταραχές πρέπει να αντιμετωπίζονται στη βάση προσεκτικής παρατήρησης και καταγραφής και αδιάκοπης συνεργασίας με τη διεπιστημονική ομάδα, το εκπαιδευτικό και οικογενειακό πλαίσιο που τους περιβάλλει.

Ο αναστοχασμός αποτέλεσε σημαντικό και απαραίτητο μέσο για μεγαλύτερη κριτική επεξεργασία των καταστάσεων και καλύτερη κατανόηση και έκφραση των συναισθημάτων. Ανακαλώντας τη δράση και εξετάζοντας τα συμβάντα ο αναστοχασμός φάνηκε να υποστηρίζει άμεσα την αφομοίωση ιδεών και να συντελεί στην ενεργοποίηση της *Ενσυναίσθησης*. Τα παιδιά με τρόπο φυσικό και αβίαστο τρόπο στην ομάδα που γινόταν στο τέλος κάθε συνάντησης συζητούσαν, σκέφτονταν και αναρωτιόταν γύρω από συμβάντα καταστάσεις. Σε παρόμοιες περιστάσεις δινόταν εύκολα η ευκαιρία να αναγνωρισθεί και να δοθεί έπαινος στα παιδιά για την εμφάνιση έστω και μικρών δειγμάτων ομαδοποίησης, *Ενσυναίσθησης* και κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς. Επιπλέον ο αναστοχασμός ήταν η στιγμή κατά την οποία μπορούσαν να τονισθούν οι ικανότητες που εκδήλωναν τα παιδιά που συνήθως δυσκολεύονταν να

συμμετέχουν μαθησιακά ή κοινωνικά και τα οποία η ομάδα έτεινε να αγνοεί και κατά συνέπεια αυτά αυτόματα έμπαιναν από μόνα τους σε διαδικασία περιθωριοποίησης.

Πέρα από τους βασικούς στόχους με μεγάλο ενδιαφέρον προσπαθήσαμε να παρατηρήσουμε και να καταγράψουμε τα αποτελέσματα που υπήρχαν ύστερα από την εφαρμογή πρακτικών ασκήσεων που υποστηρίζουν τις προμαθηματικές έννοιες, την ομαδοποίηση, οργανώνουν τα παιδιά και ταυτόχρονα αυξάνουν την παρατηρητικότητα, την προσοχή για τους γύρω. Βασικές ασκήσεις που εντάχθηκαν στο πρόγραμμα για το σκοπό αυτό ήταν η εξάσκηση στο να κάνουν τα παιδιά γρήγορα τρενάκι, δηλαδή να στοιχηθούν στη σειρά, να κάνουν ζευγαράκια, τετράδες και κύκλους μικρότερους ή μεγαλύτερους.

## ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

### ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 1Η : ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΤΩΝ ΙΤΑΛΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΡΩΜΑΙΩΝ

Το πρώτο μας παιχνίδι με τα παιδιά ήταν μια συνάντηση γνωριμίας με το θεατρικό παιχνίδι και με το εκπαιδευτικό δράμα. Μόλις συστηθήκαμε στην ομάδα εξηγήσαμε το λόγο που μας έφερε κοντά τους λέγοντας πως θα συναντιόμαστε τακτικά για να παίζουμε, να μαθαίνουμε και να γίνουμε καλοί φίλοι. Με ευχαρίστηση ανακαλύψαμε πως τα παιδιά ήταν καλά εξοικειωμένα με μουσικοκινητικά παιχνίδια και διασκέδαζαν αφάνταστα με τη μυθοπλασία και το παραμύθι.

Στη συνάντηση μας αυτή μας επισκέφθηκε και ο Γκάλο Πορτογκάλο (ένα παπάκι με μεγάλο στόμα, φτιαγμένο με την τεχνοτροπία της κούκλας μάπετ) - Παιδιά ήρθα κοντά σας για να ταξιδέψουμε και να παίζουμε... είπε στα παιδιά ο Γκάλο Πορτογκάλο... Τα παιδιά λάτρεψαν το κουκλάκι αυτό και ύστερα από δική τους απαίτηση ο Γκάλο Πορτογκάλο μας επισκεπτόταν τακτικά.

**Προθέρμανση:** μαζευτήκαμε όπως πάντα σε κύκλο και ο καθένας παρουσίασε τον εαυτό του και είπε το όνομα του κάνοντας μια πρωτότυπη κίνηση. Στον δεύτερο κύκλο προσπαθήσαμε να αναπαράγουμε ο καθένας τις κινήσεις όλων

των προηγούμενων μαζί και μια δική του. Αυτό το παιχνίδι σύντομα δυσκόλεψε αρκετά και οι συνεχόμενες γκάφες μας προκάλεσαν έντονο γέλιο στα παιδιά που όμως συνέχισαν να προσπαθούν έστω και λανθασμένα.

Μετά τριγυρίσαμε στο χώρο ελεύθερα, ακούγοντας μουσική και χαιρετώντας ο ένας τον άλλο μόλις συναντιόμασταν.

Μετά καθίσαμε στη μοκέτα σε κύκλο και όλοι μαζί κοιτάξαμε πάλι τον χάρτη μας. Το ταξίδι ξεκινάει παιδιά... Σήμερα πάμε να γνωρίσουμε την Ιταλία, τον τόπο και τα πρόσωπα, να ζήσουμε ιστορίες και να βαδίσουμε μέσα από χώρες κοντινές και γειτονικές. Η Ιταλία παιδιά είναι μια χώρα όπου οι άνθρωποι έχουν αρκετές παρόμοιες συνήθειες με εμάς. Με τους Ιταλούς αλλά και τους παππούδες τους, τους Ρωμαίους μοιραστήκαμε πολλές περιπέτειες παλιότερα αλλά και σήμερα. Μήπως κάποια παιδιά έχουν επισκεφτεί την Ιταλία ή γνωρίζουν πράγματα για αυτή; Τα παιδιά ήξεραν αρκετά για τα φαγητά, τις πίτσες και τις μακαρονάδες, ήξεραν για τη Ρώμη και τους Ρωμαίους, κάποια γνώριζαν ιστορίες για τον πόλεμο του Σαράντα και ορισμένα ήξεραν και μερικές λέξεις όπως «ciao, spaghetti, mama, agivederci κλπ». Μετά κάπως κρυφά μεταμφιεστήκαμε με μανδύα και ξίφος εμφανιστήκαμε στα παιδιά και τους είπαμε -Πάμε λοιπόν! ξεκινάμε παιδιά... Ξέρετε παιδιά ποιος είναι του λόγου του; Ρώτησε ο Γκάλο που καθόταν στην πλάτη του Ρωμαίου. Είναι ο Καίσαρας ο ξακουστός πολεμιστής φοβερός και ξακουστός...

**Ταξίδι:** Τους είπαμε ότι τώρα όλοι μαζί θα γίνουμε μια ρωμαϊκή λεγεώνα που γυρίζει από την Ανατολή περπατώντας πάνω στην Εγνατία οδό και τώρα περνάει από τις λίμνες του Λαγκαδά.

**Παιχνίδι 1<sup>ο</sup>:** Ο Καίσαρας άρχισε να διατάζει τη λεγεώνα του να κάνουν σειρές ο ένας πίσω από τον άλλο, μετά η σειρά χωρίστηκε στη μέση και με βηματισμό η πίσω σειρά ήρθε και συνάντησε την μπροστινή σειρά και έτσι σχηματίστηκαν τυχαία ζευγάρια. Όμως πάλι χωρίστηκαν οι δυάδες και με τον ίδιο τρόπο σχηματίστηκαν τετράδες. Οι εμψυχωτές σκέπασαν τα παιδιά με το αερόστατο και δόθηκε το σύνθημα να ξεκινήσουν βαδίζοντας με στρατιωτικό ρυθμό και με τον ήχο του τυμπάνου. Τη μια βαδίζουμε και την άλλη ανεβαίνουμε στα αλόγα και καλπάζουμε γοργά καθώς. Αργότερα θα ξεπεζέψουμε για νύχτα στο κάστρο της Ρεντίνας για να ξεκουραστούν τα αλόγα μας. Την άλλη μέρα πάλι περπατήσαμε και ιπεύσαμε και ανηφορίζοντας ψηλά φτάσαμε σιγά σιγά στην Πίνδο.

Εκεί στα στενά μονοπάτια του βουνού ξαφνικά ο Καίσαρας χάθηκε και τη θέση του πήρε ένας Ιταλός φαντάρος αλπινιστής που είχε φτερό φασιανού στο καπέλο του. Έκανε κρύο και είχε χαθεί μαζί με τη διμοιρία του στην Αλβανία στο δάσος και στο πυκνό χιόνι. Τους είχαν στείλει στον πόλεμο αλλά τώρα γύριζαν πίσω νικημένοι από τους Έλληνες που δεν τους άφησαν να περάσουν τους είπαν όχι ... ΟΧΙ φώναζαν τα παιδιά δυνατά . Όμως και οι Ιταλοί ήταν άρρωστοι λαβωμένοι και πεινασμένοι, κάποιος έπρεπε να ανάψει φωτιές να βρουν ξύλα να κυνηγήσουν να φροντίσουν τους τραυματίες να μαγειρέψουν και να ζεσταθούν και λίγο πριν κοιμηθούν να παίξουν ακορντεόν και φυσαρμόνικα τραγουδώντας τραγούδια της πατρίδας που τους έκαναν να νοσταλγούν τους δικούς τους .

**Παιχνίδι 2<sup>ο</sup>:** *Ο πόλεμος:* Μαζί με τα παιδιά θα υποδυθούμε τους Ιταλούς στρατιώτες του '40 και την υποχώρηση τους διάμεσο της Αλβανίας προς την Ιταλία. Το δάσος είναι παγωμένο και αφιλόξενο και δεν γνωρίζουμε καλά που βρισκόμαστε. Ευτυχώς κάποιος βρήκε μια ξεχασμένη πυξίδα στην τσέπη του και έτσι οδηγούμαστε με κατεύθυνση βορειοδυτική. Μόλις κουραστούμε θα στρατοπεδεύσουμε και τα παιδιά θα χωριστούν με βάση ζυγούς και μονούς αριθμούς σε μικρές παρέες. Η κάθε παρέα θα πρέπει να μαζέψει ξύλα να κυνηγήσει, να ανάψει φωτιά και να μαγειρέψει. Εντωμεταξύ τα παιδιά πρέπει να αρχίσουν να μιλούν Ιταλικά με τις λίγες λέξεις που ξέρουν και πρέπει να φροντίσουν τους άρρωστους και πληγωμένους τραυματίες που κουβαλούν μαζί τους. Στο τέλος αυτής της δραστηριότητας κάθε ομάδα θα μαζεύτηκε στο σπιτάκι της για να διηγηθεί ο καθένας τις περιπέτειες του, να παρουσιάσει τον εαυτό του ποιος είναι, τι δουλειά κάνει, από ποιο τόπο της Ιταλίας προέρχεται, πως ήταν η πόλη του ή το χωριό του και ποιος τον περίμενε πίσω στο σπίτι του. Στο τέλος όλες οι ομάδες μαζί θα τραγουδήσουν και θα κοιμηθούν στα σπιτάκια τους.

**Παιχνίδι 3<sup>ο</sup>:** *Ο χάρτης:* Την άλλη μέρα σηκωθήκαμε και ήμασταν πολύ τυχεροί... κάπου πεσμένος στο δρόμο μας βρέθηκε ένας μεγάλος χάρτης της Ιταλίας.. τώρα πέρα από την πυξίδα μας θα έχουμε και τον χάρτη να μας κατευθύνει. Μελετώντας τον χάρτη καταλάβαμε ότι είμαστε στον Βορρά πολύ κοντά στη σύγχρονη Ιταλία. Τα παιδιά έπρεπε να βρίσκουν τις κατευθύνσεις, να χαράζουν πορεία και να ονομάζουν τις πόλεις που βρίσκαμε στο δρόμο μας. Έτσι η διαδρομή μας συνεχίστηκε νότιο- ανατολικά και πρώτος μας σταθμός ήταν το όμορφο λιμάνι της Τεργέστης, μετά οδηγηθήκαμε στα κανάλια της

Βενετίας, ύστερα πήγαμε δυτικά στις βιομηχανίες του Μιλάνου και στη συνέχεια κατηφορίσαμε πάλι νότια στην καλλιτεχνική Φλωρεντία και πολύ αργότερα φτάσαμε στην υπέροχη Ρώμη που ήταν γεμάτη με μνημεία. Εκεί ήταν το Κολοσσαίο με τη μεγάλη αρένα που κάποτε είδε τους μονομάχους να πολεμούν και χιλιάδες χριστιανούς να μαρτυρούν. Βρήκαμε και την Φοντάνα του Τρέβι και την εκκλησία του Άγιου Πέτρου στο Βατικανό. Ύστερα με τη βοήθεια του χάρτη μας και κοιτώντας την πυξίδα μας βαδίσουμε προς το νότο για τη Νάπολη και την Πομπηία εκεί που βρίσκεται η Αίτνα με το ηφαίστειο της τον Βεζούβιο. Στο τέλος περάσαμε από τη Σικελία στη Σαρδηνία εκεί όπου οι αρχαίοι Έλληνες είχαν δημιουργήσει αποικίες και όπου ακόμα και σήμερα κοντά στον Τάραντα ομιλούν μια ελληνική διάλεκτο.

**Παιχνίδι 4ο:** *Μαντέω πρόσωπα και τα πράγματα:* Χωριζόμαστε σε ζευγάρια και αφού συζητήσουμε μεταξύ μας παίρνουμε το ρόλο ενός διάσημου Ιταλού. Πρόσωπα ιστορικά όπως ο Ρώμος και ο Ρωμύλος, ο Βιργίλιος, η Μεσσαλίνα, ο Νέρωνας. Ποιητές και πολιτικοί όπως ο Δάντης, ο Γκαριμπάλντι, κατασκευαστές και μηχανικοί όπως οι υαλοποιοί του Μουράνο, οι κατασκευαστές αυτοκινήτων Φερράρι και Ανιέλι, σκηνοθέτες όπως ο Φελίνι, ηθοποιοί όπως η Σοφία Λώρεν και ο Μαστρογιάνι, τραγουδοποιοί όπως ο Ραματζότι και ο Ντάλα, άνθρωποι της μόδας όπως ο Βαλεντίνο και ο Αρμάνι, φημισμένοι ήρωες παραμυθιών όπως ο Πινόκιο και ο Τραμόλα, αλλά και γνωστοί επιπλοποιοί, ζαχαροπλάστες, παγωτοποιοί και μακαρονοπλάστες κλπ. Αφού διαλέξαμε και την πόλη που κατοικεί ο ήρωας μας, πλέξαμε μια μικρή καθημερινή ιστορία γύρω από το πρόσωπο του. Κάθε ζευγάρι θα παρουσιάσει τη μικρή του ιστορία στους άλλους με παντομίμα και οι υπόλοιποι θα πρέπει να μαντέψουν το όνομα ή την ιδιότητα των ηρώων. Όπου χρειάζεται βοηθούμε τα παιδιά με συμβουλές και πληροφορίες

**Επιστροφή:** Θα γυρίσουμε αεροπορικώς με την Alitalia. Γρήγορα φτιάχνουμε τον κύκλο ο οποίος κάπου χωρίζει και βαδίζοντας φτιάχνουμε σπείρα. Το αερόστατο μας καλύπτει και το αεροπλάνο μας τροχοδρομεί και απογειώνεται. Φύγαμε για Ελλάδα, ciao Italia! Εκεί φτάνοντας καθόμαστε όλοι κάτω και οι εκπρόσωποι κάθε ομάδας μας διηγήθηκαν τις περιπέτειές τους, τα παιδιά μετά άκουσαν τραγούδησαν και χόρεψαν αγκαλιασμένοι όλοι μαζί στον κύκλο το «Stammatina mi sono alzatta per trovar l'invasor...»

**Αναστοχασμός:** Το ταξίδι για την Ιταλία θα μας μείνει αξέχαστο ταξιδέψαμε στο παρελθόν γνωρίσαμε τον μεγάλο στρατηγό και αυτοκράτορα Καίσαρα. Γίναμε γενναίοι πολεμιστές και πεζοπόροι. Καταλάβαμε τη συντριβή που προκάλεσε παγκόσμια η λαίλαπα του πολέμου του '40 ζώντας τα γεγονότα και την ένταση του πολέμου και από το αντίπαλο στρατόπεδο. Μάθαμε να στηριζόμαστε στον εαυτό μας και να επιβιώνουμε. Φροντίσαμε τους αδύνατους και τους σώσαμε από βέβαιο χαμό. Ύστερα βρήκαμε μια όμορφη και διαφορετική χώρα γεμάτη μνημεία πολιτισμό και καλλιτεχνία. Νομίζουμε τελικά πως μας αρέσει η Ιταλία και οι Ιταλοί, μας μοιάζουν αλλά είναι και διαφορετικοί. *Σαν επίλογο αυτή τη φορά είπαμε να κρατήσουμε τη φράση: «ενωμένοι όλοι μαζί μέσα από παθήματα και περιπέτειες διασκεδάζουμε και μαθαίνουμε να ανακαλύπτουμε πόσο όμορφοι είναι και όλοι οι άλλοι τόποι και άνθρωποι δίπλα μας».*

**Παρατηρήσεις:** Τα παιδιά όταν κλήθηκαν να κάνουν ζευγάρια έτρεξαν στους φίλους τους. Παιδάκια όπως η Ελπίδα και ο Υάκινθος δεν βρήκαν ταίρι. Στην επόμενη άσκηση όμως τους ζητήσαμε να κλείσουν τα μάτια και να διαλέξουν για ζευγάρι όποιον ήταν κοντά τους. Επίσης, δίνονταν συνέχεια οδηγίες να μην ξεχνούν κανένα πίσω, να βοηθούν και να περιμένουν όλους τους φίλους τους. Ο Υάκινθος μόλις κουράστηκε έφυγε από την ομάδα και έδειχνε κοιμισμένος. Η Ελπίδα σε κάποια στιγμή νευρίασε επειδή γινόταν φασαρία και έκλεισε τα αυτιά της και άρχισε να γκρινιάζει.

## **ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 2<sup>Η</sup>: ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΗΝ ΚΡΗΤΗ ΤΟΥ ΜΙΝΩΑ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΙΝΩΤΑΥΡΟΥ**

Στη δεύτερη μας συνάντηση με αφορμή τον άσχημο καιρό που επικρατούσε με βροχή και ομίχλη αποφασίσαμε να ταξιδέψουμε στο παρελθόν. Καθώς μαζευτήκαμε όλοι μαζί στη μοκέτα για να διαβάσουμε κάτι για την αρχαία Ελλάδα και την μινωική Κρήτη σταδιακά η βαριεστημένη διάθεση των παιδιών και η νύστα άρχισε να ξεπερνιέται, οι ερωτήσεις και οι απορίες τους γύρω από το θέμα ήταν αρκετές. Γενικά τους ήταν δύσκολο να καταλάβουν την έννοια του αρχαίου και ρωτούσαν πόσο παλιά ήταν αυτό.

**Προθέρμανση:** Αφού διηγηθήκαμε την ιστορία του Θησέα του Μίνωα και του Μινώταυρου και της Αριάδνης σηκωθήκαμε να ξεμουδιάσουμε κάνοντας ασκήσεις χαλάρωσης και τεντώματος. Τα παιδιά έπρεπε να μη μιλούν έπρεπε μόνο να κοιτούν ο ένας τον άλλο καθώς περπατούσαν στο χώρο ακούγοντας πολύ απαλή μουσική. Μπορούσαν να χαιρετούν ο ένας τον άλλο χωρίς όμως να γελούν και να κινούνται γρήγορα και υπερβολικά.

**Ταξίδι:** Τα παιδιά μαζεύτηκαν στον κύκλο και αφού έγινε η πρωινή αναφορά όπου όλοι είπαν τα ονόματα τους και την καταγωγή τους από πάππο προς πάππο όσο γνώριζε ο καθένας το αερόστατο μας σκέπασε όλους και πετάξαμε πάνω από τη θάλασσα όπου συναντήσαμε πολλά Αιγαιοπελαγίτικα νησιά. Πριν ακόμα φτάσουμε αρχίσαμε να παίζουμε.

**Παιχνίδι 1<sup>ο</sup>:** Απλώσαμε στο χώρο μεγάλα χαρτόνια κυκλικά κομμένα και προσποιούμασταν ότι αυτά είναι νησιά και εμείς κολυμπούσαμε γύρω τους. Στην αρχή τα νησιά ήταν όσα και τα παιδιά και μόλις σταμάτησε η μουσική επειδή νύχτωνε όπως τους είπαμε όλοι έτρεξαν στο νησί τους. Την επόμενη φορά καθώς τα παιδιά κολυμπούσαν μαζέψαμε τα μισά νησιά και έτσι με το σταμάτημα της μουσικής τα παιδιά έπρεπε να ανεβούν σε ζευγάρια σε κάθε νησί επειδή πλησίαζε ένα φοβερό μπουρίνι. Την τελευταία φορά αφήσαμε πολύ λίγα νησιά και τα παιδιά έπρεπε να βρουν τρόπο αγκαλιασμένα να χωρέσουν όλοι μαζί σε αυτά. Τώρα ο κίνδυνος ήταν μεγάλος επειδή είχε νυχτώσει και ήταν σκοτεινά η καταιγίδα είχε ξεκινήσει για τα καλά και στη θάλασσα τα σκυλόψαρα караδοκούσαν να μας αρπάξουν.

Φτάσαμε στις ακτές της Κρήτης ταλαιπώροι ναυαγοί αλλά χαρούμενοι που τα καταφέραμε όλοι να βοηθήσουμε ο ένας τον άλλο και να σωθούμε.

**Παιχνίδι 2<sup>ο</sup>:** Στην ακτή ξαπλώσαμε να ξεκουραστούμε να στεγνώσουμε και να λιαστούμε. Εκεί παίξαμε σε παρέες με κουβαδάκια και φτυαράκια όταν ξαφνικά ανακαλύψαμε και συλλέξαμε από την ακτή μια αρχαία μαρμάρινη επιγραφή που επάνω είχε ένα χάρτη για το παλάτι του Μίνωα.

**Παιχνίδι 3ο:** Χωριστήκαμε σε οικογένειες ντυθήκαμε με αρχαία ρούχα και ξεκινήσαμε για το παλάτι ακολουθώντας τον χάρτη. Ο χάρτης μας οδήγησε σε διάφορους σταθμούς όπου κάθε φορά ανακαλύπταμε αρχαία αντικείμενα ένα αγαλματάκι, ένα πιθάρι, ένα χιτώνα, ένα κόσμημα. Κάθε φορά μαθαίναμε κάτι παραπάνω για την αρχαία Κρήτη και τους Μινωίτες. Στο τέλος φτάσαμε στο παλάτι και η τελευταία οδηγία έλεγε να πάρουμε κάποιους ρόλους κάποιος ή



κάποιοι να γίνουν Μίνωας, άλλοι αυλικοί, άλλοι Μινώταυρος, άλλοι Ιάσωνας, άλλοι Αθηναίοι και άλλοι Αριάδνη.

**Παιχνίδι 4ο:** Τα παιδιά πρέπει να συζητήσουν σε τετράδες τους ρόλους τους και όλοι μαζί να προβάρουν πως θα στήσουν την ιστορία των ταυροκαθαυρίων και του Μινώταυρου. Στο τέλος θα μας την παρουσιάσουν αφού ο Θησέας γλιτώσει από τον λαβύρινθο και σωθούν όλοι. Φτιάξαμε ένα λαβύρινθο με χαρτόνια για τα παιδιά και πραγματικά διασκεδάσαμε και συγκινηθήκαμε αρκετά με την παρουσίαση της ιστορίας. Χρειάστηκε βέβαια να τους βοηθήσουμε αρκετά με τον συντονισμό της ιστορίας, οργανώνοντας τη σειρά των γεγονότων και να ενθαρρύνουμε συνεχόμενα κάποιους που ντρεπόταν να παίξουν τον ρόλο τους, ή να άλλους που ξεχνούσαν τα λόγια τους και δεν κατάφερναν να αυτοσχεδιάσουν. Παρόλα αυτά ήταν πολύ όμορφο πως κατάφεραν να μπουκν σχεδόν μόνοι τους ο ένας πίσω από τον άλλο να πιαστούν σφιχτά και να βγουν από τον λαβύρινθο. Κανένας δεν έμεινε πίσω και όλοι μαζί έτρεξαν γρήγορα στο σημείο που τους είχαμε υποδείξει ότι θα περίμεναν τα καράβια τους.

**Επιστροφή:** Καθώς οι Μινωίτες μας κυνήγησαν ανεβήκαμε όλοι στο αερόστατο μας και γυρίσαμε πίσω φωνάζοντας και γελώντας στη βάση μας. Εκεί το αερόστατο μας κατέβασε όλους πολύ χαμηλά και για λίγο σαν σεντόνι μας σκέπασε για να κοιμηθούμε και να ηρεμήσουμε.

**Αναστοχασμός:** Όπως πάντα συζητήσαμε αρκετά για το ταξίδι μας ζωγραφίζοντας τις εντυπώσεις μας παραταγμένοι όλοι μαζί γύρω από ένα ανοιγμένο μακρύ διάδρομο χαρτιού. Παράξενα μας φάνηκαν τα έθιμα των αρχαίων και βάρβαρες κάποιες συνήθειες τους. Ο Μινώταυρος ήταν άσχημος και διαφορετικός όμοιος ίσως με κάποιους ανθρώπους που γεννιούνται ή γίνονται κάποια στιγμή αλλιώτικοι. Δεν έπρεπε όμως να τον κλείσουν στον λαβύρινθο μόνο του έτσι έγινε νευρικός και κακός είπαν τα παιδιά και μας τρόμαξε. Όμως μετά τον πήραμε μαζί μας είπαν επειδή ήταν ο Γιάννης τελικά. Το κουβάρι της Αριάδνης ξεχάσαμε να έχουμε είπαν τα παιδιά αλλά τους τονίσαμε ότι οι ίδιοι ήταν τόσο σφιχταγκαλιασμένοι που δεν χρειάστηκε καθόλου το κουβάρι. Πραγματικά ήταν τόσο απλό μέσα από το συμβολισμό στο δράμα να κατανοήσουν τα παιδιά την ιδέα ότι κάτω από κάθε Μινώταυρο μπορεί να κρύβεται ένα παιδάκι και ένας άνθρωπος και ότι στην ομάδα δείχνοντας ο ένας στον άλλο την φροντίδα και την αγάπη μας μπορούμε να βρούμε λύσεις σε κάθε πρόβλημα.

**Παρατηρήσεις:** Κάποια παιδιά δήλωσαν ότι δεν τους άρεσε η λυπητερή μουσική στην αρχή και άλλα δυσκολεύτηκαν αρκετά να χαλαρώσουν αρχικά. Οι ασκήσεις αυτές ήταν ευχάριστες για τον Υάκινθο όμως αναστάτωσαν την Ελπίδα που αντί να χαλαρώσει έτρεχε και ήθελε να φωνάζει αναστατώνοντας έτσι τα παιδιά που δεν μιλούσαν. Γενικά ήταν μια κακή μέρα για την Ελπίδα επειδή την προηγούμενη νύχτα είχε ένα καυγά στο σπίτι, όπως μάθαμε αργότερα είχε αρχίσει να ζηλεύει υπερβολικά το καινούριο της αδελφάκι. Μιλήσαμε ιδιαίτερος στην Ελπίδα αρκετές φορές κρατώντας την αγκαλιά κοιτάζοντας την στα μάτια και παρακαλώντας αν μπορεί να κάνει ησυχία και να ευχαριστηθεί το ταξίδι.

### **ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 3<sup>Η</sup> : ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΟ ΠΑΡΙΣΙ ΤΩΝ ΑΡΩΜΑΤΟΠΟΙΩΝ ΤΩΝ ΜΟΛΙΣΤΡΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**Αφόρμηση:** Με αφορμή ένα καλάθι γεμάτα μπιζού αρώματα, δαντέλες και γούνες που φέραμε στην ομάδα και δώσαμε στα παιδιά να περιεργασθούν αρχίσαμε να τους δείχνουμε εικόνες της Γαλλίας και να μιλούμε για το Παρίσι την ιστορία του. Ζητήσαμε από τα παιδιά να μας πουν ότι γνώριζαν σχετικά. Κάποια παιδάκια είχαν επισκεφτεί την Ντίσνευλαντ. Κάποια άλλα είχαν δει τις αριστόγατες, αρκετά αναγνώρισαν εύκολα τον πύργο του Άιφελ, μερικά γνώριζαν ορισμένες λέξεις «μερσί, μποκου, ουί, σιλβουπλέ, κομανταλεβου, σαβα, μπιεν, ζεμαπελ» (merci, beaucoup, Oui, sil vous plait, comain t' allez vous cava bien j'ai m' apellez).

**Προθέρμανση:** Μιλήσαμε στα παιδιά για τους Γαλάτες και τους Ρωμαίους και τους δείξαμε κόμικς του Αστερίξ και του Οβελίξ. Έπειτα είδαμε εικόνες της Αναγέννησης και της Γαλλικής Επανάστασης μιας ταραγμένης ιστορικής στιγμής που όμως σφράγισε τη σκοτεινή εποχή του Μεσαίωνα και ανέδειξε την ανάγκη οι λαοί να έχουν σύνταγμα και να αναγνωρίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα η ελευθερία, η ισότητα και η αδελφосύνη(liberte, equalite, fraternite) ανεξαρτήτως καταγωγής και χρώματος κάθε άνθρωπος να δικαιούται ισότιμα πολιτικά, θρησκευτικά και ατομικά δικαιώματα. Συζητήσαμε για τον Α' και Β' παγκόσμιο πόλεμο αναφέροντας ότι και οι Γάλλοι υπέφεραν μια δύσκολη κατοχική περίοδο όπως και οι Έλληνες. Μιλήσαμε για την απόβαση στην Νορμανδία και τον υποστηρικτικό ρόλο που είχαν στη λήξη του πολέμου η αντίσταση στον κατακτητή (la resistance) με τους οι Γάλλους αντάρτες Μακί.

Ακούσαμε τον εθνικό ύμνο τη Μασσαλιώτισσα, (Marselliese). Στη συνέχεια ακούγοντας Έντιθ Πιαφ και φορώντας τα διάφορα αξεσουάρ που είχαμε μπιζού γούνες και καπέλα φανταστήκαμε ότι τριγυρνάμε στους δρόμους της Αθήνας του Όθωνα. Περπατήσαμε ελεύθερα στο χώρο χαιρετώντας ο ένας τον άλλο επαναλαμβάνοντας τα ονόματα μας και χρησιμοποιώντας για χαιρετισμό τις Γαλλικές λέξεις που είχαμε μάθει.

**Ταξίδι:** Μπήκαμε κάτω από το αερόστατο μας ακούγοντας Γαλλικά παιδικά τραγουδάκια (Alliete, etc). Χέρια ψηλά και πετάμε στα σύννεφα για το Βορρά περνάμε την πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία την Ιταλία τις Άλπεις και να! (et voila) φτάνουμε στο Παρίσι λίγο πριν τον Πόλεμο του '40. Είμαστε Έλληνες έμποροι, μοδίστρες αρωματοποιοί και κοσμηματοπώλες. Θέλουμε να αγοράσουμε, μοντέλα, πατρόν, θέλουμε να μάθουμε τις τέχνες, είμαστε φοιτητές και θέλουμε να σπουδάσουμε στη Σορβόνη, είμαστε ζωγράφοι.

**Παιχνίδι 1<sup>ο</sup>:** Χωριζόμαστε σε δύο ομάδες την πρώτη ομάδα αποτελούν οι Γάλλοι κάποιοι που είναι Γάλλοι μόδιστροι υψηλής ραπτικής, σεφ μαγειρικής, αρωματοποιοί , κοσμηματοπώλες, επιστήμονες και οι υπόλοιποι παραμένουν Έλληνες έμποροι, φοιτητές και μαθητές. Διαμορφώνουμε το χώρο σε γειτονιές και δρομάκια όπου γύρω από την όπερα (ένα στρογγυλό τραπέζι ) και γύρω από τον πύργο του Άιφελ μία ξύλινη σκάλα ανοιγμένη. Τα παιδιά πρέπει να συζητήσουν τους ρόλους τους στην ομάδα τους με την καθοδήγηση των εμπυχωτών. Τα παιδιά πρέπει να δείξουν μια παγωμένη εικόνα και μόλις χτυπά η καμπάνα (ένα σιδερένιο γουδί σε ένα καπάκι κατσαρόλας) όλα ζωντανεύουν και οι αγοροπωλησίες ξεκινούν. Μόλις ξαναχτυπά η καμπάνα όλα παγώνουν ξανά.

**Παιχνίδι 2<sup>ο</sup>:** Τώρα είμαστε παιδιά που παίζουμε στα χωράφια της Γαλλικής εξοχής. Κάποιοι παίζουν κουτσό άλλοι σχοινάκι και άλλοι αμάδες. Οι σειρήνες μας προειδοποιούν ότι ήρθε ο πόλεμος. Ξαφνικά γινόμαστε όλοι Γάλλοι αντάρτες και κρυβόμαστε σε ένα χωράφι για να παραλάβουμε τα πολεμοφόδια, τις εφημερίδες και τα τρόφιμα που μας πετούν τα Αγγλικά αεροπλάνα. Μερικοί πιλότοι κατεβαίνουν με τα αλεξίπτωτα (δηλαδή πηδούν από τα τραπεζάκια κάτω με τις ομπρέλες τους). Τα παιδιά μαζεύονται κάτω από το αερόστατο μας και συζητούν καταστρώνοντας ένα πλάνο δράσης πως θα μεταφέρουν τα πράγματα που μάζεψαν στο Παρίσι χωρίς να τους πάρουν είδηση οι Γερμανοί. Προτείνουμε να ανατινάξουμε μια γέφυρα για να τραβήξουμε την προσοχή τους

και να πάμε από έναν πίσω δρόμο. Διαλέγουμε έναν αντιπρόσωπο από κάθε ομάδα και τους οδηγούμε μέσα από ένα τούνελ όπου η μία πλευρά υποστηρίζει την ανατίναξη της γέφυρας ενώ οι απέναντι θέτει επιχειρήματα για το αντίθετο. Τελικά η λογική νικάει το σαμποτάζ είναι επικίνδυνο και μπορεί να οδηγήσει σε αντίποινα. Αποφασίζουμε να σκαρφαλώσουμε στα βουνά και να πάρουμε ένα διαφορετικό δρόμο. Κάθε ομάδα έχει τώρα έναν οδηγό αλλά και ένα ευαίσθητο μέλος που πρέπει να προσέχει, έναν τραυματία , ένα παιδί , μία έγκυο γυναίκα.

**Παιχνίδι 3ο:** Βαδίζουμε για το Παρίσι ακολουθώντας τις γραμμές του τρένου και κάποια στιγμή αναβαίνουμε όλοι επάνω. Πρέπει να γίνουμε τρένο ύστερα από μεγάλη προσπάθεια και πολλές προτάσεις πιανόμαστε σε δύο διπλάνες σειρές ο ένας δίπλα στον άλλο. Πρώτα στα τέσσερα μέχρι η μηχανή που καίει κάρβουνο να ζεσταθεί και να ξεφουσηξει. Ύστερα από λίγο σηκώνομαστε και κουνώντας χέρια πόδια ρυθμικά διασχίζουμε τις κοιλάδες και τα βουνά (ανάμεσα από τα τραπεζάκια.

**Παιχνίδι 4ο:** Φτάσαμε στο Παρίσι και οι καμπάνες χτυπούν χαρούμενα έχουμε ελευθερωθεί. Φορώντας πάλι τα μπιζού, τα αρώματα και τα κοσμήματα και ανοίγοντας σαμπανια ξεχνόμαστε στο δρόμο του Παρισιού και αποφασίζουμε να κάνουμε μια μεγάλη παρέλαση τραγουδώντας την Μασσαλιώτισσα. Γούνες και καπέλα πετούν στον αέρα μόλις περνούμε την αψίδα του θριάμβου (το αερόστατο μας το σηκώνουμε οι εμψυχωτές ψηλά για να περάσουν τα παιδάκια στη Σανζ Ελιζέ)

**Επιστροφή:** Το αερόστατο αποφασίζει να μας τυλίξει ξανά και έτσι ξεκινούμε να γυρίσουμε στην πατρίδα. Με απαλές κινήσεις όπως όταν ο άνεμος φυσά φτάνουμε και προσγειωνόμαστε στα κρεβατάκια μας. Όλοι κοιμόμαστε και σαν σε όνειρο ακούμε τραγούδια γαλλικά και σεντόνια μεταξωτά μας χαϊδεύουν τα μαλλιά.

**Αναστοχασμός:** Το ταξίδι μας άρεσε αρκετά, η Γαλλία μοιάζει γοητευτική και η δεξιοτεχνία των Γάλλων στις τέχνες και τις επιστήμες μοναδική . Τα παιδιά παρατήρησαν πόσο δύσκολα είναι όταν υπάρχει πόλεμος, το παιχνίδι για τα παιδιά σταματά, η αγορά σταματά, όλα αλλάζουν. Πόσο δύσκολο είναι να παίρνεις αποφάσεις και να καταφέρνεις να φροντίσεις όσους δυσκολεύονται να ακολουθήσουν. Φτιάξαμε ένα μεγάλο κολάζ με ζωγραφιές που φτιάξαμε με τον πύργο του Άιφελ.

**Παρατηρήσεις:** Κατά τη διάρκεια του ταξιδιού αυτή τη φορά ήταν πολύ δύσκολη η συμμετοχή του Υάκινθου και έπρεπε να πείσουμε τα παιδιά να επιμείνουν κάπως περισσότερο για να ακολουθεί. Τα παιδιά προσπάθησαν όμως ξαφνιασμένα από την εντελώς αρνητική του στάση τον άφησαν πίσω ξεχνώντας την παρουσία του. Θέλοντας να μην πείσουμε ιδιαίτερα προκειμένου να μη δημιουργηθούν σχόλια και αντιδράσεις κρατήσαμε ουδέτερη στάση και συνοδεύσαμε εμείς οι ενήλικοι τον Υάκινθο ελπίζοντας στην καλύτερη συνεργασία και συμμετοχή του την επόμενη φορά.

#### **ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 4<sup>Η</sup>: ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΗΝ ΑΙΓΥΠΤΟ ΤΩΝ ΠΥΡΑΜΙΔΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ ΚΑΙ Η ΜΟΥΜΙΑ**

**Αφόρμηση:** Παρακολούθησαμε στον υπολογιστή ένα σκετσάκι με ήρωα ένα μικρό αγοράκι- μούμια τον Τουταγχαμών. Μιλήσαμε για την αρχαία Αίγυπτο και τη σχέση της με την αρχαία Ελλάδα και αποφασίσαμε σήμερα να την επισκεφτούμε. Πριν φύγουμε έπρεπε να φορέσουμε μεγάλα σεντόνια κελεμπίες για να προστατευτούμε από τον Σιμούν τον άνεμο που σηκώνει την άμμο της ερήμου.

**Προθέρμανση:** Για να προετοιμαστούμε σωστά κάναμε ασκήσεις εγρήγορσης. Με τη μουσική χωριζόμασταν σε δυάδες, γινόμασταν τριάδες, τετράδες και ξανά μέναμε μόνοι μας. Ανάλογα με το ρυθμό αυτό γινόταν γρήγορα ή αργά και πάλι γρήγορα.

**Ταξίδι:** Θα πάμε με πλοία είπαμε και καθίσαμε όλοι πάνω στο αερόστατο μας . Ύστερα σηκώσαμε τις άκρες και τις δέσαμε μέσα ήταν τα παιδιά που γελούσαν δυνατά καθώς τους κουνούσαμε δεξιά και αριστερά σαν να βρίσκονται στη θάλασσα.

**Παιχνίδι 1<sup>ο</sup>:** Αφού φτάσαμε φανταστήκαμε ότι είμαστε εργάτες στις πειραμίδες. Οκωνσταντίνος ο Ντ. αυτοδιορίστηκε αρχιεργάτης , ο Δημήτρης ο Π. έγινε Φαραώ και η Αλεξία Κλεοπάτρα. Με τα μεγάλα μαξιλάρια μας έπρεπε να χτίσουμε τις πυραμίδες. Κάναμε μια μονή μακριά σειρά για να τραβήξουμε όλοι μαζί τα μαξιλάρια καθώς ο Κωνσταντίνος μας καθοδηγεί χτυπώντας το μαστίγιο στον αέρα και φωνάζοντας δυνατά.

**Παιχνίδι 2<sup>ο</sup>:** Έρχεται ο Φαραώ με την Κλεοπάτρα να εποπτεύσουν την πορεία των έργων. Τα παιδιά ζητούν νερό και οι νερουλάδες τους το φέρνουν. Πρέπει

να αποφασισθεί ο τόπος κατασκευής της πυραμίδας. Χωριζόμαστε σε δύο ομάδες και παίζουμε με ένα σχοινί ποιός θα τραβήξει τον άλλο. Η ομάδα που νίκησε θα γίνουν οι αρχιτέκτονες ενώ οι άλλοι θα παραμείνουν εργάτες.

**Παιχνίδι 3ο:** Οι αρχιτέκτονες σχεδιάζουν τις πυραμίδες πάνω σε χαρτί ή με τουβλάκια ή με τα μαξιλάρια και παρουσιάζουν τις ιδέες τους στα παιδιά. Τελικά η Κλεοπάτρα αποφασίζει και το έργο ξεκινά. Όμως μια καταιγίδα και άλλες καταστροφές γίνονται και ο Φαραώ θέλει να μας αιχμαλωτίσει για πάντα. Τότε βρίσκεται ένας Μωσής ( είναι ο Νικόλας) και μας αναφέρει πως ξέρει ένα δρόμο για να φύγουμε. Το βράδυ που ο αρχιεργάτης και οι Φαραώ γλεντούν εμείς έχουμε σχηματίσει πυκνές τετράδες και φεύγουμε περπατώντας αθόρυβα. Πρώτα πρέπει να βρούμε την έξοδο μέσα από τις πυραμίδες . Παίζουμε για λίγο το παιχνίδι του θησαυρού και ακολουθούμε τις οδηγίες που μας οδηγούν στη μυστική έξοδο. Δυστυχώς δύο μούμιες μας καταλάβανε και μας κυνηγούν και έτσι ξυπνούν και οι Αιγύπτιοι και έρχονται στο κατόπι μας με τα άλογα τους. Φτάσαμε στη θάλασσα μπροστά και ο Μωσής με ένα ραβδί κάνει το νερό και τα κύματα να τραβηχτούν. Πρέπει γρήγορα να περάσουμε από το διάδρομο αυτό ένας ένας (στήσαμε τα καρεκλάκια σαν διάδρομο) στο πλάι ορθώνεται το τοίχος του νερού το αερόστατο μας που το κρατούν οι δασκάλες μας ψηλά. Όταν οι Αιγύπτιοι μπαίνουν στο τούνελ το αερόστατο πέφτει και τους τυλίγει εμείς έχουμε σωθεί

**Παιχνίδι 4ο:** Αλίμονο η χαρά μας λίγο διαρκεί μας περιμένει η σφίγγα στην έρημο για να μας εμποδίσει. Για να περάσουμε μας ρωτάει ανιγήματα και μας βάζει δοκιμασίες. «Τι είναι αυτό που όταν γεννιέται περπατάει στα τέσσερα όταν μεγαλώνει στα δύο και όταν γερνάει στα τρία» (ο άνθρωπος) «τώρα όλοι να κάνουν κουτσό» «τώρα όλοι να συρθούν στην κοιλιά τους»

**Επιστροφή:** Ευτυχώς τα περάσαμε όλα τα εμπόδια και να το καράβι μας περιμένει για την επιστροφή. Η θάλασσα τώρα είναι γαλήνια και κυματιστή. Τα κύματα μας ηρεμούν και μας νανουρίζουν. Επιτέλους η Θεσσαλονίκη μας φαίνεται στον ορίζοντα. Ο Υάκινθος καπετάνιος μας προειδοποιεί.

**Αναστοχασμός:** Τα παιδιά πρέπει γρήγορα να αποτυπώσουν τις αναμνήσεις τους στο χαρτί. Ένα μεγάλο ρολό χαρτί ξετυλίγεται και όλοι πρέπει να ζωγραφίσουν με δαχτυλομπογιές και πινέλα αυτό που τους έκανε εντύπωση στην Αίγυπτο και τους Φαραώ. Η δραστηριότητα ενθουσίασε τα παιδιά καθώς και το ταξίδι στην Αίγυπτο τους έμεινε αξέχαστο. Συζητήσαμε αρκετά για τη δύναμη των Φαραώ

για τα εκπληκτικά μνημεία που έχτισα για την αδιαφορία τους για το λαό και τους σκλάβους που δούλευαν στη ζέστη χωρίς νερό. Τα παιδιά το βρήκαν άδικο και μερικοί εξέφρασαν δυνατά τη χαρά τους που στο τέλος τα κύματα τύλιξαν τους Φαραώ. Αυτό συζητήθηκε αρκετά και βρέθηκε ότι ίσως θα μπορούσαν να είχαν συνεργαστεί από την αρχή μεταξύ τους για να απολαύσουν τα αριστουργήματα που έφτιαξαν χαρούμενοι και ευτυχισμένοι όλοι κάτω από τη σκιά των φοινικόδεντρων στο Νείλο.

**Παρατηρήσεις:** Ο Κωνσταντίνος ο Μ. φοβήθηκε αρκετά τις μούμιες και δεν ήθελε να παίξει άλλο μαζί μας. Ευτυχώς ο Υάκινθος και η Ελπίδα συμμετείχαν χωρίς απρόοπτα στο παιχνίδι εκείνης της μέρας και φαίνονταν να διασκεδάζουν την περιπέτεια μαζί με τα άλλα παιδιά.

## **ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 5<sup>Η</sup>: Ο ΔΟΜΙΝΙΚΟΣ ΤΑΞΙΔΕΥΕΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΡΗΤΗ ΣΤΗΝ ΒΕΝΕΤΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΝ ΑΚΟΛΟΥΘΟΥΝ ΣΤΗΝ ΙΣΠΑΝΙΑ**

**Αφόρμηση:** Μία φωτογραφία της αυτοπροσωπογραφίας του Ελ Γκρέκο ( Δομίνικου Θεοτοκόπουλου)

**Προθέρμανση:** Μαζευτήκαμε στον κύκλο και ξαναείπαμε όλοι τα ονόματα μας προσθέτοντας πως νιώθουμε σήμερα που τελειώνει η εβδομάδα και τι θέλουμε να κάνουμε το Σαββατοκύριακο. Μπορούσαμε να το δείξουμε με παντομίμα και με το σώμα μας (π.χ. περπάτημα, παιδική χαρά, ποδήλατο, σινεμά – θέατρο κλπ.) Αφού κάναμε και αρκετές ασκήσεις χαλάρωσης και αναπνοών στο πάτωμα καθίσαμε όλοι κάτω για να δούμε τις εικόνες που φέραμε και να συζητήσουμε και να σχεδιάσουμε το ταξίδι μας. «Παιδιά θα ξαναπάμε στην Κρήτη πρώτα, τους είπαμε, από εκεί θα ξεκινήσει σήμερα το ταξίδι μας επειδή εκεί γεννήθηκε ο Δομήνικος Θεοτοκόπουλος ένας μεγάλος ελληνικής καταγωγής ζωγράφος. Μετά την Κρήτη θα πάμε στην Ιταλία για να ακολουθήσουμε τον Θεοτοκόπουλο στα βήματα του όταν πήγε να σπουδάσει τη ζωγραφική στα ξακουστά εργαστήρια της Βενετίας. Έπειτα θα γνωρίσουμε την Ισπανία τη χώρα όπου έζησε και μεγαλούργησε ο Δομήνικος και όλος ο κόσμος τον έμαθε και τον φώναζε με το ψευδώνυμο Ελ Γκρέκο – ο Έλληνας.

**Ταξίδι:** Μπήκαμε όλοι κάτω από το αερόστατο και φτάσαμε στον Χάνδακα, το σημερινό Ηράκλειο της Κρήτης. Ήταν νύχτα και έπρεπε να περπατήσουμε στη

σειρά για να φτάσουμε στο κάστρο. Εκεί χτυπήσαμε τη μεγάλη πορτάρα και μας άνοιξαν οι Βενετσιάνοι . Το κάστρο έμοιαζε σαν λαβύρινθος.

**Παιχνίδι 1<sup>ο</sup>:** Τα μισά παιδιά δέσανε τα μάτια τους και οδηγούσαν τα υπόλοιπα ανάμεσα από διαδρόμους που φτιάξαμε με καρεκλάκια και τραπέζια. Τελικά τα παιδιά φτάσανε σε ένα δωμάτιο του κάστρου που ήταν σκοτεινό και φωτιζόταν μόνο από κεριά. Εκεί συνάντησαν τον νεαρό Δομήνικο που ζωγράφιζε. Ο ζωγράφος είχε έρθει από το Φόδελε την πόλη του κοντά στο Ρέθυμνο για να μάθει να ζωγραφίζει αιογραφίες πάνω στο ξύλο με βυζαντινή τεχνοτροπία. Το έργο του όμως και η τεχνική του είναι επηρεασμένα από την κλασική αρχαιότητα είπαμε στα παιδιά δείχνοντας εικόνες στο βίντεο.

**Παιχνίδι 2<sup>ο</sup>:** Ο Δομήνικος έκανε μάθημα ζωγραφικής στα παιδιά που με κιμωλίες έμαθαν να ζωγραφίζουν σχήματα, λουλούδια και άλλα αντικείμενα πάνω σε χαρτόνι. Τα έργα τους θα έπρεπε να είναι ωραία για να εκτεθούν και να πωληθούν στη λαϊκή αγορά του Χάνδακα τους είπε ο ζωγράφος. Πραγματικά μετά τα παιδιά έστησαν τα έργα τους και έπρεπε να περιγράψουν στους περαστικούς με όμορφα λόγια τι ζωγράρισαν.

**Παιχνίδι 3<sup>ο</sup>:** Ο δάσκαλος αποφάσισε να μετακομίσει στη Βενετία για να σπουδάσει την τέχνη του μαζί με τον Τιτσιάνο και τον Τιντορέτο και μαζί του πήρε τα παιδιά και όλους μας. Πριν φύγουμε πήγαμε στο Φόδελε περπατώντας σε τετράδες για να χαιρετίσουμε τη μητέρα και τον πατέρα του ζωγράφου. Αυτή τη φορά κάναμε το αερόστατο μας καράβι που μας τύλιξε για να διαπλεύσουμε τη Μεσόγειο γύρω από την Πελοπόννησο και ανεβαίνοντας στη Ζάκυνθο και την Κεφαλονιά τα νησιά του Ιονίου να διασχίσουμε την Αδριατική θάλασσα για να φτάσουμε στην όμορφη πόλη των καναλιών τη Βενετία. Ο καιρός ήταν γαλήνιος και στη διαδρομή μπορούσαμε να κολυμπούμε και να ψαρεύουμε.

**Παιχνίδι 4<sup>ο</sup>:** Φτάνοντας στη Βενετία έπρεπε να φτιάξουμε γόνδολες. Η πιο απλή λύση ήταν και πάλι οι καρεκλίτσες μας. Η μία πάνω στην άλλη και ανεβήκαμε όλοι επάνω για να κάνουμε όρθιοι με τη σειρά μας κουπί. Πριν αρχίσει το παιχνίδι διασχίσαμε το Μεγάλο Κανάλι (Gran Canal) περάσαμε κάτω από τη γέφυρα των αναστεναγμών για να φτάσουμε να αποβιβαστούμε μπροστά στο παλάτι των δόγηδων. Εκεί χωριστήκαμε σε ρόλους και άλλοι έγιναν δόγηδες άλλοι διάσημοι ζωγράφοι. Η εκκλησία του Άγιου Μάρκου γιόρταζε και έπρεπε να φτιάξουμε μορφές αγίων και Μαντόνες πάνω σε καμβά. Αυτή τη φορά πήραμε νερομπογιές και με πινέλα και δάχτυλα μάθαμε να ζωγραφίζουμε πάνω



σε σεντόνι. Οι σχολές είχαν και κατάσκοπους που κρυφοκοιτούσαν τη δουλειά των άλλων εργαστηρίων για να πληροφορούν τη σχολή τους με τις τελευταίες εξελίξεις. Ζούσαμε όλοι στο παλάτι των Δόγηδων και είχαμε μοιραστεί τις αίθουσες. Κάποιοι ζούσαν εκεί που οι θαλασσοκράτες Βενετσιάνοι σχεδίαζαν τα ταξίδια τους με τους μεγάλους χάρτες και πάνω στην τεράστια υδρόγειο σφαίρα μελετούσαν που βρίσκονταν τα καράβια τους. Άλλοι ζούσαν στην αίθουσα των δικαστηρίων όπου καταδότες έριχναν σημειώματα κατηγοριών για συμπολίτες τους. Άλλοι πάλι βρίσκονταν στη μεγάλη αίθουσα του συμβουλίου όπου ο δόγης συνεδρίαζε με τους έμπιστους αριστοκράτες. Μία σχολή ζωγράφων τοποθετήθηκε στο μικρό παρεκκλήσι του παλατιού και μάλιστα βοήθησε και έναν Βενετσιάνο αριστοκράτη τον Καζανόβα να ξεφύγει από την φυλακή περνώντας απαρατήρητος από τη γέφυρα των αναστεναγμών.

**Επιστροφή:** Ο Δόγης έμαθε ότι βοηθήσαμε τον Καζανόβα και θύμωσε και ήθελε να μας φυλακίσει αλλά ντυθήκαμε με Βενετσιάνικες μάσκες και ξεφύγαμε φτάσαμε στην Ισπανία το Τολέδο. Εκεί ο δάσκαλος μας ο ζωγράφος ο Δομίνικος Θεοτοκόπουλος εγκαταστάθηκε μόνιμα, παντρεύτηκε και ζούσε ξακουστός και ευτυχισμένος. Άρχισε μάλιστα να ζωγραφίζει παράξενα όμορφα με τον δικό του τρόπο, έγινε όπως είπαν οι ιστορικοί μανιεριστής. Με τη σειρά μας και εμείς έπρεπε να φτιάξουμε σκίτσα πρωτότυπα που να παρίσταναν το ίδιο θέμα ο καθένας με το δικό μας τρόπο. Σκαρφιστήκαμε και παράξενα ψευδώνυμα ο ένας για τον άλλο για να υπογράψουμε τους πίνακες μας. Ο Σαλονικιός, Ο Ρωμιός, Η πριγκίπισσα, Ελ Νικήτας, Η νύφη του Βορρά κλπ. Όλο σε μελάδες μας έβαζε ο Ελ Γκρέκο και λίγο πριν επιστρέψουμε το τελευταίο εμπόδιο που συναντήσαμε ήταν ένας ιεροεξεταστής που ήθελε με το ζόρι να υπογράψουμε ότι είμαστε χριστιανοί καθολικοί αλλιώς μας απειλούσε με την πυρά. Εμείς όμως δεν είχαμε τίποτα να φοβηθούμε. Όλοι μαζί σβήσαμε τις φλόγες με τον πυροσβεστήρα και αγκαλιασμένοι τυλιχτήκαμε στο αερόστατο μας για να γυρίσουμε πάλι στον τόπο μας.

**Αναστοχασμός:** Όταν με το καλό επιστρέψαμε στον χρόνο και στον τόπο μας στη Θεσσαλονίκη μας και στον παιδικό μας μαζευτήκαμε στη μοκέτα και θαυμάζοντας τα έργα που ζωγραφίσαμε συζητήσαμε αρκετά για τους καλλιτέχνες τις διαφορές τους τις διαφορετικές απόψεις που έβλεπαν το ίδιο θέμα. Προβληματιστήκαμε αν έπρεπε ο δόγης και η εκκλησία να βάζουν εμπόδια και φραγμούς στην τέχνη. Φαίνεται όμως ότι παρά τα εμπόδια τελικά βοήθησε η

Εκκλησία στην Αναγέννηση υποστηρίζοντας τους καλλιτέχνες και την εξάπλωση των τεχνών. Μιλήσαμε αρκετά για τον φόβο που επικρατούσε στο Μεσαίωνα είπαμε ότι η τέχνη και οι καλλιτέχνες σαν τον Δομίνικο Θεοτοκόπουλο φώτισαν τη σκοτεινιά. Φτάσαμε στο συμπέρασμα ότι οι άνθρωποι δεν πρέπει να φοβούνται το σκοτάδι ιδιαίτερα όταν όλοι μαζί σφιχταγκαλιασμένοι περπατούν στα δύσκολα μονοπάτια των κάστρων της ζωής.

**Παρατηρήσεις:** Περάσαμε εξίσια χωρίς διαμάχες και προστριβές παρότι όταν ξεκίνησε το παιχνίδι μας τα παιδιά ήταν αρκετά ανήσυχα, πιθανόν λόγω του ότι ήταν εβδομάδα προσαρμογής μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων. Όλοι ήταν πολύ τρυφεροί μεταξύ τους και έδειχναν μεγάλη υπομονή και φροντίδα με τον Υάκινθο και την Ελπίδα.

### **ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 6<sup>Η</sup>: Ο ΠΕΤΡΟΣ Ο ΧΙΟΝΑΝΘΡΩΠΟΣ ΚΑΙ Ο ΧΕΙΜΩΝΑΣ ΚΑΙ ΑΛΛΟΙ ΠΟΛΛΟΙ!**

**Αφόρμηση:** Αυτή τη φορά το παιχνίδι μας είχε εορταστικό χαρακτήρα λόγω των Χριστουγέννων. Στις δραστηριότητες μας συμμετείχαν πολλά παιδάκια από μικρότερες τάξεις και αρκετοί ενήλικες εμπνευστές, δάσκαλοι και παρατηρητές. Τις προηγούμενες μέρες τα παιδιά είχαν κατασκευάσει ένα σπιτάκι από χαρτόνι και είχαν στολίσει τρία μικρά ελατάκια και ένα κλαδί μηλιάς με χόνι και στολίδια. Έτσι τη μέρα εκείνη τα παιδιά μαζεύτηκαν γύρω από το σπιτάκι που τους είπαμε ότι βρίσκονταν στο χιονισμένο δάσος με έλατα και μηλιές χωρίς φύλλα. Δίπλα στο σπιτάκι είχαμε τοποθετήσει ένα χαρτόνινο τζάκι αναμμένο και μια πολυθρόνα. Ύστερα βάλουμε τη μουσική του χιονάνθρωπου να παίζει, κρυφτήκαμε και μεταμφιεστήκαμε σε Χειμώνα που ξαφνικά εμφανίζεται χορεύοντας και υπόσχεται να διηγηθεί μια ιστορία.

**Προθέρμανση:** Τα παιδιά μαζεύονται κάτω από ένα μεγάλο γαϊτανάκι που μοιάζει σαν γλειφιτζούρι. Τις κορδέλες στην άκρη κρατούν οι εμπνευστές. Το γαϊτανάκι γυρίζει ένα γύρο και ακόμα έναν από την άλλη πλευρά. Όλοι μαζί τραγουδούν «Κόκκινη κλωστή δεμένη στην ανέμη τυλιγμένη... Γαϊτανάκι να τυλίξει, Παραμύθι να αρχινίσει...

**Ταξίδι:** Ο Εμπνευστής μετά άρχισε να απαγγέλει στίχους καθώς από μακριά ακούγονταν η μουσική της ταινίας «Εργοστάσιο Σοκολάτας»: «Τώρα ας φανταστούμε καλά μου παιδιά πως μπαίνουμε σε χώρα μαγική! Ας είναι βάρκα με κουπιά! Αερόστατο με πανιά! Αεροπλάνο με φτερά;»

«Για να δούμε για να δούμε ... μα σαν ένα μίξερ να ακούμε... Αααα! Ναι τώρα καταλάβαμε καλά... σοκολάτας εργοστάσιο είναι αυτό που μας στριφογυρίζει και μας ανακατεύει και στο παραμύθι μας μπερδεύει...» Ακούγοντας τα λόγια αυτά όσοι κρατούσαν το γαϊτανάκι γύρισαν γύρω από τον εαυτό τους προτρέποντας τα παιδιά να κάνουν το ίδιο μια από τη μία μεριά και μια από την άλλη σαν να βρίσκονται όλοι μέσα σε ένα γιγάντιο μίξερ. «και το εργοστάσιο μακριά μας ταξιδεύει...» Συνέχισε να λέει ο εμψυχωτής και ταυτόχρονα άπλωσε ένα μεγάλο άσπρο σεντόνι πάνω από τα παιδιά. Κρατώντας ψηλά το σεντόνι από τις άκρες οι μεγάλοι οδήγησαν τα παιδιά που ήταν κάτω να περπατήσουν προς μια σιδερένια κατασκευή που έμοιαζε με πόρτα για να περάσουν την πύλη του παραμυθιού.

«Ελάτε την πύλη να περάσουμε παιδιά, ελάτε!... η περιπέτεια ξεκινά και η χαρά μας ξεπηδά!» Αφού πέρασαν όλα τα παιδιά την πύλη κάθισαν σε μια γωνιά ο εμψυχωτής ξεκίνησε να τους διηγείται ένα παραμύθι. Παράλληλα με τον εμψυχωτή το παραμύθι αναπαρίστανε με παντομίμα ένας μίμος.

«Μια φορά και ένα καιρό, παιδιά ήταν ένα αγοράκι και ένα σπιτάκι σε μια μακρινή μοναξιά. Το παιδάκι που το έλεγαν Πέτρο ζούσε με την αγαπημένη του οικογένεια σε ένα τόπο μοναχικό πάνω στο βουνό. Το παιδάκι δεν είχε φιλαράκια να παίξει και η γλυκιά του η μαμά που άλλοτε έπαιζε μαζί του χαρωπά τώρα δύσκολα κουνιόταν πια καθώς είχε ένα μωράκι στην κοιλιά. Ήταν χειμώνας βαρύς πλησίαζαν τα Χριστούγεννα και ο πατέρας που ήταν ξυλουργός και ξυλοκόπος είχε σηκωθεί από νωρίς. Κρύο σκέπαζε τη γη και το βράδυ είχε πέσει χιόνι πολύ και βαρύ.

Όταν ο Πέτρος σηκώθηκε πήγε στο παράθυρο του και άνοιξε τις κουρτίνες... και τι να δει ...όλα έξω ήταν κάτασπρα και από χιόνι είχαν σκεπαστεί. Γεμάτος χαρά ο Πέτρος πλύθηκε, ντύθηκε και κατέβηκε τις σκάλες βιαστικά, άρπαξε ένα ζεστό κουλουράκι που του έδωσε η μαμά του την φίλησε και έτρεξε να βγει στην αυλή. Η μαμά όμως σταμάτησε τον Πέτρο, τον χάιδεψε και κουνώντας το δάχτυλό της επιδεικτικά του έδειξε τις μπότες του. Εκείνος βαριαναστενάζοντας τις φόρεσε και εκείνη τότε του φόρεσε το καπέλο του και το κασκόλ γύρω από το λαιμό.

Ο Πέτρος τότε άνοιξε την πόρτα και ξεχύθηκε στην αυλή. Αμέσως τα ποδαράκια του βούλιαξαν στο μαλακό χιόνι και αραιές χιονονιφάδες άγγιξαν δροσερά το πρόσωπο του. Ω! Ήταν υπέροχα! Άρχισε να τρέχει και να παίζει και

να βαδίζει με μεγάλα βήματα βουλιάζοντας στο χιόνι. Πετούσε χιονόμπαλες, κυλιόταν πάνω στο βελούδινο κάτασπρο χιόνι. Ύστερα άρχισε να μαζεύει χιόνι πολύ και έφτιαξε μια πελώρια μπάλα...

Τότε ήταν που του κατέβηκε μια υπέροχη ιδέα και αφού έφτιαξε άλλη μία μικρότερη μπάλα την έβαλε πάνω στη μεγάλη. Μετά έτρεξε πίσω στο σπίτι και πήρε μερικά πράγματα από την κουζίνα. Τα έφερε έξω στην αυλή και τα έβαλε πάνω στη μικρή μπάλα: δύο καρβουνάκια για μάτια, ένα μανταρίνι για μύτη, μία κόκκινη πιπεριά για στόμα... και να παιδιά είχε φτιάξει έναν χιονάνθρωπο! Τι όμορφος που ήταν!..

Μάζεψε και δύο κλαδιά και τα έβαλε για χέρια και τέλος έβαλε το καπέλο του και το κασκόλ του γύρω από τον λαιμό του χιονάνθρωπου του. Μετά χαρούμενος άρχισε να γυρίζει γύρω του και να του μιλά, να του τραγουδά, να τον περιπαίζει και να τον αγκαλιάζει απαλά. Επιτέλους να ένας φίλος μέσα στη μοναξιά...μακάρι να μιλούσε και να περπατούσε και να απαντούσε να τον κυνηγούσε ...μακάρι αλλά μπα αυτό δε φαίνεται να γινόταν... «

**Παιχνίδι 1ο:** Τα παιδιά σηκώθηκαν με τη βοήθεια του μίμου και της μουσικής να μιμηθούν ότι έκανε ο Πέτρος λίγο πριν. «Ο Πέτρος ξύπνησε, χασμουρήθηκε, ντύθηκε, πλύθηκε, κατέβηκε κάτω, άρπαξε το μπισκότο, φίλησε τη μαμά φόρεσε μπότες, κασκόλ καπέλο, βγήκε έξω έπαιξε με το χιόνι, έφτιαξε χιονάνθρωπο. Τα παιδιά κάθισαν και πάλι και η αφήγηση ξανάρχισε:

« Ύστερα από λίγο το φως της ημέρας λιγότεψε και το σκοτάδι άρχισε να καλύπτει τη γη με ένα πέπλο παγωνιάς. Ο Πέτρος χαιρέτησε τον νέο φίλο του και έτρεξε πίσω στην αγκαλιά της μητέρας του και στη ζεστασιά του σπιτιού του.

Λίγο πριν κοιμηθεί προσευχήθηκε και η σκέψη του γύρισε στον παγωμένο φίλο του, μακάρι να ήταν αληθινός, μακάρι να είχα ένα φίλο... σκέφτηκε. Ύστερα αποκαμωμένος, έκλεισε τα μάτια του και αποκοιμήθηκε όταν ξαφνικά άκουσε κάτι να χτυπά στο τζάμι του.

Σηκώθηκε γρήγορα από το κρεβάτι του και όταν έφτασε στο παράθυρο τι να δει... ο χιονάνθρωπος του παιδιά... είχε ζωντανέψει ...και ήταν κάτω από το παράθυρο του...και του πετούσε χιονόμπαλες στο τζάμι για να τον ξυπνήσει... μόλις ο χιονάνθρωπος αντίκρισε τον Πέτρο, του χαμογέλασε και του κούνησε το χέρι για χαιρετισμό.

Ο Πέτρος ενθουσιασμένος, έτρεξε γρήγορα κάτω, άνοιξε την πόρτα του σπιτιού και προσκάλωσε τον χιονάνθρωπο μέσα στο σπίτι του. Ο χιονάνθρωπος ήταν και εκείνος καταχαρούμενος, περπατούσε, μιλούσε, γελούσε, έκανε ζαβολιές και πεινούσε. Ο Πέτρος γελαστός του έδωσε φαγητό και μπισκότα και χυμό και μαζί κάθισαν δίπλα στο τζάκι ο χιονάνθρωπος για να ζεσταθεί και να ξεκουραστεί.

Όμως παιδιά η ζέστη από τα ξύλα ήταν τρομερή και ο χιονάνθρωπος άρχισε να ιδρώνει – να ιδρώνει και να...λιώνει. Τότε ο Πέτρος σηκώθηκε τον πήρε από το χέρι και βγήκαν μαζί έξω στην παγωμένη χειμωνιάτικη νυχτιά. Εκεί αρχίσανε τα παιχνίδια ξανά και τι χαρά...»

**Παιχνίδι 2ο:** *Ο χειμώνας τα παιδάκια ακουμπά και γίνονται χιονάνθρωποι. Τα παιδιά παγώνουν σε διάφορες παράξενες στάσεις και τότε η νεράιδα Τίνκερ Μπελ τα ακουμπά και ξεπαγώνουν. Ύστερα κάθονται δίπλα στο τζάκι και τα παιδιά προσποιούνται ότι λιώνουν και τότε πάλι ο χειμώνας τα ακουμπά και ξαναπαγώνουν. Στη συνέχεια η διήγηση συνεχίζεται και πάλι:*

«-Πόσο θα θελα να γίνεις αληθινός φίλος μου, σωστός και παντοτινός είπε ο Πέτρος στον χιονάνθρωπο και τότε εκείνος είχε μια ιδέα... -Πάμε να βρούμε τον Άι Βασίλη.» είπε, «Αυτός κάτι θα ξέρει καλύτερα πως αυτό πρέπει να γίνει, και αληθινός για πάντοτε να μείνει. Έλα είπε στον Πέτρο πιάσε μου το χέρι και μέσα στο δάσος πάμε. Και έτσι παιδιά η περιπέτεια τους ξεκινά και στο δάσος τους τραβά. Ο Πέτρος και ο χιονάνθρωπος και όλοι μαζί περπατούσαμε και περπατούσαμε αλλά κάθε τόσο σταματούσαμε επειδή δεν ξέραμε την διαδρομή!»

**Παιχνίδι 3<sup>ο</sup>, Κυρίως Δράση:** Τα παιδιά σηκώνονται και τριγυρίζουν στο χώρο, ο εμπνευστής συνεχίζει τη διήγηση: «Όμως ήμασταν τυχεροί και να εκεί συναντήσαμε μια συντροφιά με φούστες κόκκινες και στρογγυλά μεγάλα αυτιά; Και ξέρετε ποιοι ήτανε παιδιά; Ήταν η Μίνι και η Μίνι και η Μίνι... οι τρεις Μίνι. (Οι τρεις Μίνι! φωνάζουν όλοι μαζί.)

«Για να ρωτήσουμε παιδιά τη Μίνη και τη Μίνη και τη Μίνη το δρόμο να μας πουν και να μας καθοδηγούν», λέει και συνεχίζει ο εμπνευστής. «Καλές μου κυρίες εμείς πάμε στον Άι Βασίλη μήπως ξέρετε τη διαδρομή να μας δείξετε για εκεί;»

«**Μίνι 1:** ακολουθήστε μας παιδιά δεν είναι μακριά

**Μίνι 2:** στο δάσος για να μπούμε τρεις σειρές θα χωριστούμε

**Μίνι 3:** στην κάτω γη θα κατεβούμε πολλούς μπελάδες για να βρούμε

**Μίνι 1,2,3:** και αφού ξεπατωθούμε... τον Άι Βασίλη θα τον βρούμε»

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τριάδες που κρατήθηκαν κοντά κοντά σαν τρενάκι για να παίξουν παιχνίδια κατευθύνσεων. Τα στριφογυρίσαμε στο χώρο σαν να ήταν σε λαβύρινθο και σιγά - σιγά τους ζητήσαμε να κατεβούν στα ποδαράκια και στα γονατάκια μέχρι και να μπουσουλήσουν.

Εν τω μεταξύ από πίσω από τα παιδιά εμφανίστηκε ο Ροζ Πάνθηρας που ήταν ατακτούλης και πονηρούλης και ακολουθούσε τα παιδιά για να τα κοροϊδεύει.

«Να, να, να, να, να»! λέει ο Ροζ Πάνθηρας και χορεύει τσιγκολελέτα! «Μα ποια είναι αυτά τα παιδιά και τι κάνουν στο δάσος αυτό»! συνεχίζει να λέει κουνώντας τα χέρια και περιγελώντας τα παιδιά που μπουσουλούν. Τα παιδιά τον αντιλαμβάνονται και προσπαθούν να τον δουν, αλλά εκείνος κρύβεται και όταν δεν τον κοιτούν ψιθυρίζει: «Τώρα θα σας δείξω εγώ» και σκάζει ένα - ένα τα μπαλόνια που έχει στο χέρι του. Οι Μίνι τότε τρομαγμένες φωνάζουν:

«Α!!!! Ο Ροζ Πάνθηρας... Ο Ροζ Πάνθηρας ο πονηρούλης, ζουζουνιάρης. Για έλα εδώ εσύ να βοηθήσεις τα παιδιά να βρουν φίλια και ανθρωπιά και άσε τώρα τα κόλπα σου τα πονηρά».

«Χα χα, χα τρομάξατε παιδιά, συγγνώμη να ζητήσω ταπεινή και τη διαδρομή να σας δείξω τη σωστή! Τώρα είστε κάτω από τη γη και στο δάσος αυτό το μαγικό πρέπει για οδηγό την Αλίκη και τον άσπρο κούνελο να βρούμε»!

Μικροί και μεγάλοι περπάτησαν πάλι όλοι μαζί και ξαφνικά αντίκρισαν ένα άσπρο μεγάλο κουνέλι που το κρατάει η Αλίκη από τη χώρα των θαυμάτων από το χέρι. «Ο Κούνελος! και η Αλίκη!» φώναξαν όλοι μαζί.

**Κούνελος:** Πω -πω τι βλέπω εδώ για που το βάλανε παιδιά; Βήμα δεν περνάτε πια;

**Ροζ Πάνθηρας :**Στον Άι Βασίλη πάνε τα παιδιά ...

**Αλίκη:** για να περάσετε από εμάς παιδιά θα κάνετε αυτά που ο κούνελος θα πει... μόλις θα κουνηθεί.

**Παιχνίδι 4<sup>ο</sup>:** Ο κούνελος κάνει μικρά και μεγάλα πηδηματάκια, τα παιδιά ακολουθούν.

**Αλίκη:** Τι λες πως σου φάνηκε κούνελε ήταν όλα τα παιδιά καλά;

**Κούνελος:** Μια χαρά!... αλλά τώρα ήρθε η σειρά να χορέψουμε παιδιά.

**Παιχνίδι 5<sup>ο</sup>:** Τα παιδιά χορεύουν με τη μουσική του βαλς. Και ξαφνικά ο Mad Hatter ξεπηδά... (όλοι φωνάζουν ο Mad Hatter!)

**Mad Hatter:** Χα, χα, χα, χα, χα, χα, που πάτε παιδιά; Είμαι και εγώ εδώ και εγώ ο Mad Hatter.... Χα, χα, χα, χα, χα, χα, χα, χα! ....Αν δεν κάνετε αυτά που θα με ευχαριστήσουν και εσάς θα σας ζαλίσουν, ...δεν σας αφήνω να το κουνήσετε ρούπι πια. Καθένας σας θα κάνει πως το καπέλο μου φορά και με αυτό θα περπατά κορδωτά, καμαρωτά και ύστερα θα κάνει βηματάκια πιο μικρά –μικρά-μικρά. Και ύστερα εγώ θα λέω σηκώσου και απλώσου και διπλώσου και ύστερα όλοι μαζί θέλω να γίνετε φωτιά και αέρας και αιθέρας κυπαρίσσια και μηλιές όμορφες ξερολιθιές. Χα, χα, χα, χα, χα, χα έχετε πλάκα παιδιά!

**Παιχνίδι 6<sup>ο</sup>** :(προστάζει ο Mad Hatter) Φόρα το καπέλο εσύ και περπάτα κορδωτά όμορφα καμαρωτά. Τώρα εσύ και εσύ και εσύ κάνε πως είσαι μια μαμά ένας μπαμπάς και ένα μωρό και τώρα γίνε ένα αυγό. Τώρα πάμε όλοι μαζί στη δική μου προσταγή. Τα παιδιά εκτελούν τις εντολές φωτιά και αέρας και αιθέρας κυπαρίσσια και μηλιές όμορφες ξερολιθιές.

**Αλίκη:** Mad Hatter φτάνει πια! άφησε τα παιδιά... για ελάτε εσείς παιδιά από εδώ... πάμε τώρα για να βγούμε και μαζί θε να σωθούμε. Σε τούτο το δάσος το τρελό χάθηκα και εγώ. Κούνελε έλα από δω και συ Mad Hatter μη κουνηθείς από εμένα θα το βρεις! **Περιπλανώνται και πάλι όλοι μαζί...**

**Αλίκη:** Αλλά να βλέπω το ξέφωτο εκεί! Εκεί πρέπει να είναι η αρχή!

**Χιονάτη:** Στοπ δεν πάτε πουθενά! Η Χιονάτη το ζητά! (η Χιονάτη φωνάζουν όλοι μαζί) **Κούνελος και Mad Hatter:** Χιονάτη μη μας σταματάς είμαστε νάνοι καλοί που ψάχνουμε τη διαδρομή.

**Χιονάτη:** Απ' το δάσος για να βγεις στο δρόμο σου για να βρεθείς το καλάθι σου αυτό να γεμίσει στο λεπτό με κάτι νόστιμο, λαχταριστό, κόκκινο και υγιεινό.

**Αλίκη:** Παιδιά πρέπει να βρούμε τι είναι αυτό που ζητάει η Χιονάτη... για να σκεφτώ για να σκεφτώ, λέει και κοιτάει προς το δέντρο με τα μήλα. Τι λέτε και εσείς λέτε να είναι αυτό που έβαλα και εγώ στο μυαλό. Δείχνει προς τα μήλα...

**Παιχνίδι 7<sup>ο</sup>:** Τα παιδιά και χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων για να μαζέψουν τα μήλα προσεχτικά, γεμίζουν το καλάθι το δίνουν στην Χιονάτη και αυτή τους λέει:

**Χιονάτη:** Ε! λοιπόν τώρα μπράβο σας παιδιά... να η είσοδος του δάσους είναι πάλι ανοικτή και μαζί σας στην πορεία αυτή και εγώ για βοήθεια θα ρθω.

**Περπατούν πάλι όλοι μαζί.**

**Χιονάτη:** περπατήσαμε πολύ, αλλά να μια λίμνη θαυμαστή, όμορφη και λαμπερή. Αλλά τώρα όμως παιδιά μου να σκεφτούμε πρέπει ξανά πως θα

περάσουμε μέσα από τα νερά. Α! μα ποιες είναι αυτές οι γοργόνες οι λαμπρές!  
**(οι Γοργόνες λένε όλοι μαζί!)**

**Γοργόνες:** Είμαστε του Αλεξάνδρου οι αδελφές, κόρες, όμορφες, κομψές, χαριτωμένες και καλές. Με τη βάρκα θα περάσεις αν το τεστ θε να περάσεις. Θέλω απάντηση ευθύς και να είναι ορθή κοφτή: Ζει ο Μέγας Αλέξανδρος ή δεν ζει; απάντησε μου στην στιγμή. **Οι Μίνι, η Τίνκερ Μπελ, η Αλίκη, η Χιονάτη** και όλοι μαζί ψιθυρίζουν στα παιδιά «ζει να πούμε ζει γιατί αλλιώς δεν θα μας αφήσουμε να περάσουμε η γοργόνες οι τρανές». **Τα παιδιά:** Ζει ο Μέγας Αλέξανδρος ζει!

Οι γοργόνες ικανοποιημένες ανεβάζουν τα παιδιά σε μια βάρκα μαγική και δίπλα τους κολυμπούν και στη στεριά τους οδηγούν. Ύστερα πάλι τα παιδιά πάλι περπατούν. Όμως τι να δουν; να που φτάσανε σε ένα βράχο και τώρα πια δεν είχε άλλο που να παν. **Γοργόνες:** Τώρα τι κάνουμε παιδιά; Αναρωτιούνται οι γοργόνες, όταν ξαφνικά εμφανίζεται η Τίνκερ Μπελ. (Η Τίνκερ Μπελ! φωνάζουν όλοι μαζί.)

**Τίνκερ Μπελ:** Παιδιά μου μη στεναχωριέστε και η λύση θα βρεθεί, ο δρόμος μας δεν θα χαθεί! Και να που από το πουθενά ο Πίτερ Παν μας ξεπηδά! **(Ο Πίτερ Παν! φωνάζουν όλοι μαζί.)**

**Πίτερ Παν:** Ελάτε πίσω μου παιδιά, θα πετάξουμε ψηλά για να πάμε μακριάαα... τον Άι Βασίλη για να βρούμεεε... το σκοπό που αναζητούμε να του πούμεεε. Πετάμε! Πετάμε! Πετάμε! λέει και σηκώνει τα χέρια του ψηλά. Πάλι μπαίνουμε κάτω από το σεντόνι και τα παιδιά πετούν και αυτά με τα χέρια τους ψηλά.

**Τίνκερ Μπέλ:** Πήτερ Παν κουραστήκαν τα παιδιά και ενέργεια είναι ανάγκη πια να βρούμε...

**Πίτερ Παν:** παιδιά για κοιτάξτε μακριά ένα angry bird πετά! (angry bird! φωνάζουν όλοι μαζί.)

**Πίτερ Παν:** Εκεί πίσω στα φτερά κουβαλά Χριστουγεννιάτικα αυγά. Πάμε να τα κόψουμε παιδιά!

**Angry Bird:** Να με πιάστε δεν μπορείτε ...πρέπει να με κυνηγήστε.

**Παιχνίδι 8<sup>ο</sup>:** Τα παιδιά κυνηγούν το angry bird και τελικά μαζεύουν τα αυγά.

**Τίνκερ Μπελ:** Να που φτάσαμε παιδιά... βλέπετε τα ξωτικά;

**Πίτερ Παν:** Α! να και ο Άι – Βασίλης... (Ο Άι Βασίλης ! φωνάζουν όλοι μαζί) για τα δώρα ξεκινά, είναι Χριστούγεννα λαμπρά!



**Αι – Βασίλης:** Χο χο χο καλώς τα... με γυρεύετε παιδιά;

**Τίνκερ Μπελ:** Αι Βασίλη τα παιδιά ψάχνουν κάτι για να βρουν γιατί πολύ το επιθυμούν. **Αι – Βασίλης:** Για να ακούσουμε λοιπόν.

**Ροζ Πάνθηρας:** Τον χιονάνθρωπο από εδώ θέλουν για πάντα να κρατούν, φιλαράκι να γενεί, μέσα στο σπίτι να κατοικεί.

**Αι – Βασίλης:** Χο, χο, χο, χο, χο μια φίλια αληθινή πρέπει να ανταμειφθεί. Το αστέρι το μαγικό, λύση θα δώσει στο αίτημα σας, αυτό. Μα που το έβαλα; Το αστέρι δεν είναι εδώ! Ποιος το πήρε που το πήγε τι το έκανε αυτό τον θησαυρό; Τα ξωτικά γελάνε. Αχ! τα πονηρά το έχουνε αυτά. **(τα ξωτικά! φωνάζουν όλοι μαζί.)**

**Ξωτικά:** Το κρύψαμε, το κρύψαμε. Το αστέρι για να βρουν πρέπει στο παιχνίδι μας να μπουν. Θα φωνάζουμε εμείς ζεστό όταν θα ‘σαστε κοντά και κρύο όταν θα πάτε μακριά ξεκινάμε βρε παιδιά.

**Παιχνίδι 9<sup>ο</sup>:** Τα παιδιά ξεκινούν να ψάχνουν το αστέρι ενόσω τα ξωτικά τους καθοδηγούν φωνάζοντας ζεστό όταν πλησιάζουν κρύο όταν απομακρύνονται. Τελικά τα παιδιά βρίσκουν το αστέρι κάτω από το έλκηθρο του Αϊ Βασίλη.

**Αϊ – Βασίλης:** Ω! Να ο θησαυρός της Βηθλεέμ το άστρο το λαμπρό. Ξεκινάμε τώρα παιδιά να βάλουμε το αστέρι στη γη στου δέντρου την κορυφή.

**Επιστροφή:** Με το σεντόνι όλοι μαζί γυρίζουν στο σπίτι του Πέτρου και όταν φτάνουν ο Αϊ Βασίλης βάζει το αστέρι πάνω στο δέντρο. Μετά όλοι τραγουδούν τα κάλαντα και ύστερα κάθονται σε μία γωνιά και με το σεντόνι τους σκεπάζουμε και τους λέμε να κάνουν τάχα πως να κοιμηθούν καθώς θα ακούν το τέλος της ιστορίας που διηγείται ο εμπυχωτής και αναπαριστά ο μίμος.

«Ο Πέτρος κουρασμένος αποκοιμήθηκε δίπλα στο δέντρο και όταν ξύπνησε την άλλη μέρα φωνούλες μωρού ακούγονταν από το βάθος, ο μικρούλης αδελφός του είχε γεννηθεί! Ο Πέτρος, γεμάτος θαυμασμό, έσκυψε και κοίταξε με αγάπη το μωρό,... αγκάλιασε τη μαμά και τον μπαμπά του και χαρούμενος έτρεξε στην αυλή για να βρει τον φίλο του τον χιονάνθρωπο. Όμως ο χιονάνθρωπος του δεν υπήρχε πουθενά... αλλά να που από μια γωνιά ξαφνικά ένα παιδάκι ξεπηδά και τα δυο παιδιά αρχίσανε να παίζουνε μαζί και σύντομα – σύντομα πολύ γίνανε φίλοι καλοί και παντοτινοί!»

Στο τέλος της ιστορίας όλοι ήρωες της ιστορίας οι φανταστικοί μαζί και μετ α παιδιά χορεύσαν μια Χριστουγεννιάτικη ζούμπα “I give you the jingle bells!”

**Αναστοχασμός:** Εκείνη τη φορά ο αναστοχασμός ξεκίνησε με δυσκολία ανάμεσα σε γέλια και φωνές και βασίστηκε κυρίως στην απάντηση της ερώτησης τι άρεσε στα παιδιά και τι τους έκανε περισσότερη εντύπωση από την ιστορία και την περιπέτεια μας. Αρκετά παιδάκια εξέφρασαν την άποψη ότι ο Πέτρος ονειρεύτηκε και ότι όλα αυτά ήταν ψέματα. Κάποιος μίλησε για το αδελφάκι «μήπως αυτό ήταν που ανησηχούσε τον Πέτρο;» άλλος είπε ότι «ο χιονάνθρωπος ήταν φίλος του αλλά γιατί άραγε έλιωνε με την αγκαλιά».

**Παρατηρήσεις:** Παρόλο που τα παιδιά ξεσαλώσανε και με μόνη εξαίρεση τον Γιάννη και τον Δημήτρη Σ. που κυριολεκτικά κάποια στιγμή ξεχάστηκαν εντελώς και παρεκτράπηκαν, οι υπόλοιποι συμμετείχαν με μεγάλη χαρά κρατώντας γερά τα χέρια από τα μικρά παιδιά και παρακινώντας την Ελπίδα και τον Υάκινθο να ακολουθούν. Στο τέλος τα παιδιά ήθελαν να ακουμπήσουν τον μίμο και τους άλλους ήρωες των παραμυθιών για να καταλάβουν είπαν «αν ήταν ψεύτικοι ή αληθινόι» και παρέμειναν αρκετή ώρα καθισμένα και αγκαλιασμένα πάνω στο σεντόνι να συζητούν τις αναμνήσεις τους.

## **ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 7<sup>Η</sup>: ΤΑΞΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΝΑ ΦΘΑΣΩ ΣΤΟ ΦΕΓΓΑΡΙ ΤΟΝ ΠΛΑΝΗΤΗ ΓΗ ΝΑ ΣΩΣΩ**

**Αφόρμηση:** Τα παιδιά είχαν επισκεφτεί την προηγούμενη το πλανητάριο και είχαμε φροντίσει να τους δείξουμε ξεκινώντας πλούσιο υλικό με φωτογραφίες και βίντεο γύρω από τις αποστολές στη σελήνη. Αντίθετα από ότι συνήθως αυτή τη φορά ξεκινήσαμε με την κατασκευή προκειμένου είπαμε να μελετήσουμε το ηλιακό μας σύστημα και τους πλανήτες του. Δουλέψαμε με πηλό και εφημερίδες φτιάχνοντας πλανήτες που θα χρωματίζαμε μόλις τελειώναμε το παιχνίδι μας και θα είχαν στεγνώσει. Όσοι δυσκολεύονταν με τον πηλό και την εφημερίδα ζωγράφισαν τον πλανήτη τους με μαρκαδόρους πινέλα και χέρια στο χαρτί.

**Προθέρμανση:** Σηκωθήκαμε να ξεμουδιάσουμε και περπατήσαμε στο χώρο ακούγοντας μουσική. Παράλληλα εμείς αρχίσαμε να τους διηγούμαστε την πλοκή που θα στήριζε τη σημερινή μας περιπέτεια. «Η ανθρωπότητα μαστίζονταν από περιβαλλοντικές αλλαγές . Καταιγίδες, πλημμύρες, ανεμοστρόβιλους, χιόνια και ψύχος παγωνιά». Βάζοντας κατάλληλους ήχους στον υπολογιστή ζητήσαμε από τα παιδιά να αντιδρούν ανάλογα σε κάθε καταστροφή για να κρυφτούν και να προφυλαχτούν.

«Μια ομάδα επιστημόνων μελετούσε το φαινόμενο για να καταλάβει αν ευθύνεται:

- ✚ η ίδια η ανθρωπότητα που κακομεταχειρίζεται άκριτα το περιβάλλον;
- ✚ μερικοί άνθρωποι που επιβουλεύονταν την τύχη του πλανήτη;
- ✚ ή ίσως κάποιοι που έκαναν πολέμους και πειράματα μη υπολογίζοντας τις συνέπειες;
- ✚ μήπως καλικάντζαροι που έκοβαν τις ρίζες του πλανήτη μας;
- ✚ εξωγήινοι που ήθελαν να μας εξαφανίσουν με πυραύλους;
- ✚ Ο Νταρθ Βέιντερ και η αυτοκρατορία του αστεριού του πολέμου;
- ✚ οι γονείς του Σούπερμαν που έψαχναν το παιδί τους;
- ✚ ή ο Θορ που θύμωσε με τον τρελούτσικο τον αδελφό του τον Λόκι;
- ✚ ο μικρός πρίγκιπας που ανήσυχος αναζητούσε να επιστρέψει στην πατρίδα του;
- ✚ ο ET που μπερδευε τα ραδιοκύματα για να στείλει σήματα στο σπίτι του;
- ✚ Μήπως ήταν ο πολύχρωμος κόσμος του Άβαταρ που μας προσκαλούσε;
- ✚ ή ο σκοτεινός τόπος των Άλιεν που μας επιβουλεύονται;

Ότι και να ήταν καλό ή κακό έπρεπε να μάθουμε παραπάνω και να το αντιμετωπίσουμε.

**Ταξίδι:** Πρώτα πρέπει να κάνουμε συμβούλιο και να ψηφίσουμε ποια εκδοχή θα ερευνήσουμε πρώτα. Όσοι συμφωνούν μεταξύ τους φτιάχνουν μια ομάδα, στη συνέχεια ανά δύο ομάδες αντιμαχούμε λεκτικά εκθέτοντας τις απόψεις μας δημόσια. Αποφασίζουμε να εξετάσουμε πρώτα όλες τις άλλες περιπτώσεις για να τις αποκλείσουμε και τελευταία την εκδοχή που προτιμούν οι περισσότεροι μήπως και αυτή είναι η πραγματική αιτία και χρειαστεί να δράσουμε για να την αντιμετωπίσουμε. Πριν ξεκινήσει το παιχνίδι έχουμε τακτοποιήσει γωνιές σύμφωνα με τις προκλήσεις που έχουμε να αντιμετωπίσουμε. Στήσαμε το σκηνικό μας χρησιμοποιώντας σκοτεινούς χώρους, αναμμένους φακούς, υφάσματα, ψεύτικο χιόνι, χάρτινες μάσκες και κράνη, πατίνια, μπουκάλια πλαστικά, διάφορες ρόδες, πλαστικά μπουκάλια, μπαλόνια και μπάλες. Αποφασίσαμε να πάμε πρώτα στους καλικάντζαρους.

**Παιχνίδι 1<sup>ο</sup>:** Χωριζόμαστε σε δύο ομάδες οι γήινοι και οι καλικάντζαροι. Θα σκεφτούμε και θα μιλήσουμε 5' για να οργανωθούμε στις δύο ομάδες μας και μόλις ακούσουμε τη μουσική θα αρχίσει κάθε ομάδα με μιμική να δείχνει τι

κάνει. Οι γήινοι στις δουλειές τους τις καθημερινές, άλλες χρήσιμες και άλλες επιζήμιες για τον πλανήτη. Άλλοι μαζεύουν τα σκουπίδια και άλλοι τα πετούν. Άλλοι είναι οικολόγοι και άλλοι πολεμούν. Τη νύχτα που κοιμούνται οι άνθρωποι, οι καλικάντζαροι κάνουν ζαβολιές, αταξίες, πριονίσματα του δέντρου. Ότι πετούν οι άνθρωποι για αυτούς είναι πολύτιμο όπλο για να καταστρέψουν τον πλανήτη και το μαζεύουν κάτω από την γη στο διάστημα.

**Παιχνίδι 2<sup>ο</sup>:** Επειδή αρχίζει να λείπει το νερό και πάγοι σκεπάζουν τη γη μας και παγώνουμε αποφασίσαμε να ταξιδέψουμε για να βρούμε την αιτία του κακού. Το διαστημόπλοιο μας πρέπει να μας χωρέσει όλους. Οι μεγάλοι θα ανεβάσουν τους μικρούς στις πλάτες τους και θα σχηματίσουν ένα κύκλο. Μαζί μας έχουμε και τον καημένο τον ΗΤ που πρέπει να γυρίσει στην πατρίδα του. Μέσα στον κύκλο θα μπούμε όλοι, μερικά παιδιά θα φροντίσουν να μαζέψουν όσους δυσκολεύονται ή χαζεύουν.

Αρχικά θα παραμείνουμε ακίνητοι μέχρι να ακούσουμε την αντίστροφη μέτρηση και στη συνέχεια με τον θόρυβο της έκρηξης που θα γίνει θα πρέπει να κάνει ο καθένας έναν ρυθμό (διπλά παλαμάκια, χτύπημα ποδιών, δαχτύλων κλπ) που θα επαναλάβει ο επόμενος μαζί με έναν καινούριο δικό του. Σταδιακά οι θόρυβοι που θα κάνουμε θα πληθαίνουν και το τεράστιο διαστημόπλοιο μας θα αρχίσει να κινείται μπρος - πίσω, πίσω - μπρος για να ταξιδέψει με την ενέργεια αυτή στο σύμπαν.

**Παιχνίδι 3ο:** Αποβιβαστήκαμε σε έναν διαστημικό σταθμό κάτω από τη βάση της γης και πρέπει να φτιάξουμε μηχανές και ρομπότ που θα συλλέξουν τα σκουπίδια που μαζέψαν οι καλικάντζαροι, να γιατρέψουμε τις ρίζες του δέντρου της γης, να το σκεπάσουμε με μαλακά υφάσματα να μην παγώνει. Σε ομάδες των τεσσάρων ή των πέντε σχεδιάζουμε αυτές τις μηχανές και τα ρομπότ, δηλαδή γινόμαστε εμείς μηχανές και τρανσφόρμερ που αλλάζουν, έχουν βραχίονες και ρόδες για να μετακινούνται, να εντοπίζουν και να μαζεύουν αντικείμενα.

**Παιχνίδι 4ο:** Ξαφνικά δεχόμαστε επίθεση από καλικάντζαρους και εξωγήινους που οδηγεί ο Λόκι και ο Νταρθ Βέιντερ. Γύρω μας έχουν παραταχθεί οι στρατιώτες της αυτοκρατορίας με τα όπλα τους και ο μόνος ανοικτός δρόμος για το σκάφος μας είναι στρωμένος με εμπόδια. Για να γίνει αυτό πρέπει να κάνουμε ασκήσεις που θα μας οδηγήσουν έξω από το μαύρο δάσος. Πρέπει να γίνουμε δυνατοί και πάλι να μάθουμε να αντέχουμε και να είμαστε ενωμένοι. Ανοίγουμε

σε μία οριζόντια μεγάλη σειρά και όλοι σιγά - σιγά εκτελούμε παραγγέλματα. Πρώτα πηδούμε τις λιμνούλες, μετά κάνουμε κουτσό, ύστερα μπουσουλάμε, κάνουμε βαρελάκια και τέλος σερνόμαστε.

**Παιχνίδι 5ο .** Μπαίνουμε πάλι στο διαστημόπλοιο μας (κάνουμε κύκλο). Έχουμε όμως όλοι παγώσει και ταλαιπωρηθεί και είμαστε άρρωστοι κάποιοι μάλιστα έχουν πληγωθεί . Οι μισοί ξαπλώνουμε κάτω και οι υπόλοιποι φροντίζουμε να ζεστάνουμε, να ταΐσουμε και να περιποιηθούμε τους αρρώστους. Ευτυχώς και πάλι νάτος και ο Σποκ που τηλεμεταφέρεται στο σκάφος μας. (Κωνσταντίνος Ντ.) Ο Σποκ είναι ένας Βουλκάνιος γιατρός που θα μας σώσει. Θα μας δώσει το μαγικό φάρμακο του πλανήτη του με αντάλλαγμα να κουβαλήσουμε μαζί μας τα φτωχά παιδιά του τόπου του που τον ριμάζουν οι πόλεμοι και οι βομβαρδισμοί. Πρέπει να ανασύρουμε αυτά τα παιδιά από τις διαστημικές βάρκες τους και την αστροθάλασσα και να φροντίσουμε να βρεθεί χώρος στο σκάφος μας. Στο τέλος της προσπάθειας μας η αρχηγός των φιλοξενουμένων παιδιών (η Αλεξία) μας ευχαρίστησε, λέγοντας ότι τους σώσαμε από βέβαιο χαμό και έτσι από κατατρεγμένοι πρόσφυγες έγιναν αγαπημένοι μας φίλοι και συνοδοιπόροι μας για πάντα. Αυτό που κάναμε για εκείνους δεν θα το ξεχάσουν ποτέ και θα μας χρωστούν ευγνωμοσύνη, αιώνια.

**Επιστροφή:** Μπαίνουμε στο διαστημόπλοιο και οι μηχανές ξεκινούν και πάλι. Δυστυχώς έχουμε χαθεί στο διάστημα μας πληροφορεί ο κάπταιν Κερκ (ο Υάκινθος) και έτσι κατεβαίνουμε σε έναν πολύχρωμο πλανήτη παράξενο και ίδιο με εκείνον του Άβαταρ για να ψάξουμε πληροφορίες. Εκεί ευτυχώς συναντούμε μια όμορφη ντόπια νεράιδα (η Άννα) και τον Μικρό Πρίγκιπα (ο Γιάννης) που μας εξηγεί τον δρόμο που έχουμε να πάρουμε μέσα από έναν λαβύρινθο πλανητών.

Η αυτοκρατορία όμως ξαναχτυπά και είμαστε αναγκασμένοι να ξαναμπούμε γρήγορα στο διαστημόπλοιο μας για να διαφύγουμε τον κίνδυνο.

Παρά τις προσπάθειες μας ο κλοιός των στρατιωτών της αυτοκρατορίας σφίγγει και εμφανίζεται ο Νταρθ Βέιντερ (ο Κωνσταντίνος Κ.). Ευτυχώς νάτος έρχεται και ο Θορ (ο Νικόλας) που θα μας σώσει. Οι δύο παλεύουν και εμείς βρίσκουμε χρόνο και δραπετεύσουμε.

Ο μικρός πρίγκιπας και η νεράιδα έρχονται μαζί μας για να μας καθοδηγούν, ακόμα και τα καλικαντζαράκια τώρα μας βοηθούν. Στη διαδρομή μας τελειώνουν τα καύσιμα οι μηχανές σιωπούν και σταματάμε. Είμαστε και πάλι

τυχεροί ο Απόλλωνας (ο Αριστοτέλης) μας συναντά και επειδή έχουμε κάνει την καλή μας πράξη, έχουμε βοηθήσει τα προσφυγόπουλα θα μας τραβήξει εκείνος με το άρμα του. Προϋπόθεση είναι να τον βοηθήσουμε στο τέλος να ταΐσει και να φροντίσει τα όμορφα άλογα του.

Φτάνουμε στη γη όπου ο χώρος έχει καθαρίσει από καπνούς και σκουπίδια και αποβιβάζουμε τους συνταξιδιώτες μας τα προσφυγόπουλα. Καθένας που κατεβαίνει από το διαστημόπλοιο βάζει με χρωματιστή πινελιά, την υπογραφή του ή τη σφραγίδα του σε ένα μεγάλο πανό ή χαρτί που λέει ότι στο εξής θα έχουμε:

*«ΑΓΑΠΗΜΕΝΟΙ ΚΑΙ ΕΝΩΜΕΝΟΙ ΜΙΑ ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΕΧΟΥΜΕ ΓΙΑ ΟΛΗ ΤΗ ΖΩΗ: Η ΓΗ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΚΑΘΑΡΗ, ΕΙΡΗΝΙΚΗ, ΦΙΛΟΞΕΝΗ, ΖΕΣΤΗ».*

**Αναστοχασμός:** Γυρνώντας από το ταξίδι και ζωγραφίζοντας το πανό μας η Μιμή και η Σοφία σαν ζευγάρι και με τη βοήθεια των υπόλοιπων παιδιών μας ξαναδιηγήθηκαν τις περιπέτειες μας. Τα παιδιά παρατήρησαν ότι περάσαμε πολλά μέχρι να ξαναγυρίσουμε και για όλα αυτά μάλλον έφταιγαν τα σκουπίδια και η βρωμιά που δυσκόλευε των πλανήτη μας, αλλά και οι πόλεμοι και η δυστυχία και η αναταραχή που προκαλούσαν. Αλήθεια τι έχουμε να μοιράσουμε, τι είναι αυτό που μας χωρίζει, ρωτήσαμε τα παιδιά συμπληρώνοντας ότι είναι τόσο όμορφο να μοιραζόμαστε στιγμές και πράγματα μαζί. Όλοι χωρέσαμε στο διαστημόπλοιο φώναξε ο Δημήτρης Π. Η καρδιά μας είναι μεγάλη είπε ο Δημήτρης Σ. Γίναμε φίλοι ακόμα και με τους καλικάντζαρους είπε ο Κωνσταντίνος Μ. Η αγκαλιά μας είναι τεράστια είπε ο Κωνσταντίνος Ντ. Έτσι τα λεγόμενα των παιδιών μας βοήθησαν να επαναλάβουμε την ανάγκη που υπάρχει να φροντίζουμε τη γη και τα πλάσματα της. *Για να είναι ο πλανήτης μας καθαρός και όμορφος και για να ευημερούμε όλοι πρέπει να είμαστε φιλόξενοι, να καλοδεχόμαστε και να φροντίζουμε τους άρρωστους, τους πληγωμένους, τους ξένους και όσους έχουν την ανάγκη μας. Άσχετα φυλής, χρώματος, ομορφιάς, υγείας και πεποιθήσεων πρέπει να αγαπούμε όλα τα πλάσματα της γης να τα φροντίζουμε και να αναγνωρίζουμε τη θέση τους σαν ισότιμα μέλη της ομάδας μας!*

**Παρατηρήσεις:** Στη σημερινή μας συνάντηση ο Υάκινθος και η Ελπίδα συμμετείχαν πολύ όμορφα ήσυχα και χωρίς εξάρσεις. Αντίθετα αρκετές δυσκολίες προέκυψαν από τη μεριά του Κωνσταντίνου Μ. ο οποίος τρομοκρατήθηκε από τους καλικάντζαρους και έκλαιγε γοερά. Από τη στιγμή

εκείνη που συνέβη αυτό, ο Κωνσταντίνος άργησε πολύ να συνέλθει και οτιδήποτε του προκαλούσε φόβο και κλάματα. Κάποια στιγμή αργότερα μάθαμε ότι οι γονείς του χωρίς ιδιαίτερη σκέψη του έλεγαν τρομακτικές ιστορίες και του επέτρεπαν να βλέπει στην τηλεόραση ταινίες τρομακτικές και άλλα θεάματα ακατάλληλα για παιδιά. Επίσης με αφορμή τα κλάματα του Κωνσταντίνου Μ. ο Γιάννης και ο Δημήτρης Σ. έγιναν αρκετά ειρωνικοί και τον κορόιδευαν. Αυτό σύντομα αντιμετωπίστηκε, αλλά δεν καταφέραμε με επιτυχία να μειώσουμε την τεράστια υπερδραστηριότητα που προέκυψε. Τα δύο παιδιά έτρεχαν πάνω κάτω, πάλευαν, φώναζαν κορόιδευαν και παρέσυραν τον Αριστοτέλη και τον Κωνσταντίνο Κ. σε αταξίες. Η κατάσταση κάπως εξισορροπήθηκε όταν αναθέσαμε στα δύο παιδιά ένα συγκεκριμένο ρόλο ο Γιάννης έγινε ο μικρός πρίγκηπας και ο Δημήτρης Σ. ο Λουκ Σκάι Γουόκερ. Στη διάρκεια του αναστοχασμού όπου τα πνεύματα είχαν ηρεμήσει επαναλάβαμε τους κανόνες της τάξης μας και συζητήσαμε λίγο και για τους φόβους. Είναι φυσιολογικό να νιώθουμε φόβο είπαμε, ρωτήσαμε και φάνηκε ότι όλα τα παιδιά είχαν κάτι να φοβούνται, σκοτάδι, τέρατα, μοναξιά κ.α. Ο καθένας ανέφερε και τον τρόπο που βρίσκει να ξεπερνάει μόνος του τον φόβο του, αγκαλιά γάλα, φως, ζέστη κ.α. Τέλος, είπαμε ότι πρέπει να αντιμετωπίζουμε τους φόβους μας και να τους ξεπερνούμε. Επίσης συζητήσαμε με τα παιδιά πως να καταλαβαίνουμε όταν κάποιος νιώθει ότι φοβάται και πως μπορούμε να τον βοηθήσουμε να το ξεπεράσει.

Ύστερα από αυτή την 7η στη σειρά συνάντηση διαβάζοντας τις σημειώσεις μας των προηγούμενων συναντήσεων και παρατηρώντας την πολύ καλή συμμετοχή των δύο παιδιών που εμφανίζουν διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η τακτική, συνεχόμενη επανάληψη είναι αυτή που βοηθάει να επιτευχθεί βελτίωση και αλλαγή στην προσαρμογή των παιδιών στην ομάδα, αλλά πρωτίστως να εξασφαλισθεί και η αποδοχή και η υποστήριξη της ομάδας απέναντι τους. Είναι σημαντικό να προσθέσουμε εδώ ότι παιδιά που απείχαν συχνά από τη διαδικασία λόγω απουσιών, όπως για παράδειγμα ο Κωνσταντίνος Μ. εμφάνιζαν σημαντικές δυσκολίες ένταξης και προσαρμογής στη διαδικασία. Παράλληλα όμως παιδιά που μπορεί να συμμετείχαν τακτικά, αλλά δεν δέχονταν κάποια εκπαιδευτική ή θεραπευτική υποστήριξη για τις δυσκολίες που εμφάνιζαν, ακόμα και αν αυτές ήταν μικρότερης βαρύτητας, βελτιώνονταν μόνο επιφανειακά και συχνά οι υποβόσκουσες δυσκολίες τους,

αναδυόταν εμποδίζοντας τα ίδια αλλά και τους υπόλοιπους να ωφελούνται της διαδικασίας. Πάντως λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών φάνηκε πως στο σύνολο της ομάδας η επανάληψη σε συνδυασμό με τις ευχάριστες εμπειρίες βοήθησε αρκετά στην αυτοματοποίηση της διαδικασίας και ιδιαίτερα στον σχηματισμό ομαδικών δράσεων, στην εφευρετικότητα και ενεργητική αντιμετώπιση των δυσκολιών, στη συσπείρωση και προώθηση της ομαδικότητας απέναντι των δυσκολιών, στην ανάληψη ευθυνών από όλους, στην υποστήριξη αδύναμων μελών.

## **ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 8<sup>Η</sup>: ΤΟ ΤΑΞΙΔΙ ΤΗΣ ΣΚΛΑΒΙΑΣ ΚΑΙ Η ΤΖΙΝΓΚΑ - ΜΑΤΖΙΝΓΚΑ**

**Αφόρμηση:** Εκείνη τη μέρα που ήταν κοντά στις αποκριές δείξαμε εικόνες στον υπολογιστή από το λιμάνι της Λισαβόνας και πίνακες εποχής του 17<sup>ου</sup> αιώνα. Εκείνη είναι η περίοδος της αποικιοκρατίας «των μεγάλων κατακτήσεων» όπως παλιότερα ονομαζόταν και το δουλεμπόριο έχει ξεκινήσει για τα καλά. Οι Πορτογάλλοι τρανοί θαλασσοκράτες με τα καράβια τους καταλαμβάνουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην εμπορία της ανθρώπινης σάρκας. Συζητάμε για το θέμα αυτό με τα παιδιά καθώς βλέπουμε μερικές ακόμα εικόνες της Αφρικής, του Ατλαντικού, της Καραϊβικής, της Νότιας Αμερικής και της Βραζιλίας. Εξηγούμε στα παιδιά πως αυτός ήταν ο δρόμος που ακολουθούσαν οι γαλέρες των Πορτογάλων που στοίβαζαν μέσα τους, τους μαύρους σκλάβους που οι ανθρωποκυνηγοί είχαν αρπάξει από τις φυλές τους και πουλούσαν στα σκλαβοπάζαρα της Αφρικής. Εξαντλημένοι, πεινασμένοι, άρρωστοι μόνο μερικοί από τους χιλιάδες – εκατομμύρια σκλάβους που αρπάχθηκαν καταφέρνουν να φτάσουν ζωντανοί στις αποικίες όπου χρησιμοποιούνται ανελέητα στις φυτείες σαν εργάτες χωρίς αμοιβή και σωστή τροφή.

### **Προθέρμανση:**

Με την προειδοποίηση ότι σήμερα το ταξίδι μας θα είναι πολύ επικίνδυνο και λυπητερό και ότι για να επιζήσουμε θα πρέπει να είμαστε ενωμένοι και να προσέχουμε λέμε στα παιδιά ότι μαζί μας θα ταξιδέψουν και δύο παιδιά τον ένα τον έχουμε ήδη γνωρίσει είναι η κούκλα μας πουλάκι ο Γκάλο Πορτογκάλο. Η άλλη είναι η Τζίνγκα - Ματζίνγκα μία μαύρη θηλυκή γάτα ένα κορίτσι από την Αφρική που ξεπρόβαλε αστεία ντυμένη με χόρτα και βαμμένη με χρώματα στο πρόσωπο (τα παιδιά που ήξεραν πια τη διαδικασία και είχαν καταφέρει να δουν



μέσα στο βαλιτσάκι που μεταφέραμε πάντα μαζί μας την περούκα που θα φορούσαμε ανυπομονούσαν και ζητούσαν επίμονα από νωρίτερα να δουν τη μεταμφίεση μας). Η Ματζίνγκα μας διηγήθηκε πως γνώρισε τον Γκάλο τον Πορτογκάλο (παπαγάλος – ή πετεινός, πάντως αγόρι) ο οποίος ήταν, λέει, γιος αριστοκράτη καπετάνιου δουλέμπορου από τη Λισαβόνα. (τα παιδιά γελούσαν με τον Γκάλο αλλά όπως συνέβαινε τακτικά ο Κωνσταντίνος Μ. φοβήθηκε και άρχισε να κλαίει. Η Άννα όμως του εξήγησε ότι αυτό που βλέπει δεν είναι αληθινό και ότι φορούσαμε περούκα και στολή.)

**1<sup>ο</sup> Παιχνίδι:** *Το ταξίδι στην Αφρική.* Ο Γκάλο μαζί με τους γονείς του θα μπαρκάρει για τον Νέο Κόσμο. Πρώτος σταθμός η πορτογαλική αποικία “Σαν Πέδρο” και ακολουθεί το “Πόρτο Λάγκος” και τα δύο πασίγνωστα, τον 16 έως 19 αιώνα για τα σκλαβοπάζαρα τους λιμάνια στην Αφρική. Θα φτιάξουμε ένα ζωντανό βιβλίο είπαμε στα παιδιά για αυτό πρέπει να χωριστούν σε ομάδες και όλοι μαζί να σκεφτούν και να μας δείξουν πως θα φτιάξουν την αρχή του παραμυθιού χρησιμοποιώντας μια παγωμένη εικόνα. Πρέπει να είναι ένας πίνακας του 17<sup>ου</sup> αιώνα που να αναπαριστά μία μαύρη γάτα και έναν παπαγάλο να στέκονται δίπλα σε ένα καράβι με πανιά. Τα παιδιά κάθε ομάδας πρέπει ντυθούν με ρούχα εποχής (διάφορα υφάσματα και αξεσουάρ που είχαμε φέρει σε ένα κουτί) και καθώς το παραμύθι ξεκινά θα ζωντανεύουν και βγαίνοντας από το πορτραίτο τους θα παρουσιάζονται στα υπόλοιπα παιδιά. Ήταν πολύ όμορφες οι αναπαραστάσεις και κάποια ομάδα κατάφερε με τρόπο ευρηματικό να αναπαραστήσει και το καράβι.

**2<sup>ο</sup> Παιχνίδι:** Αφού τελείωσαν οι παρουσιάσεις και τα παιδιά κάθισαν σε κύκλο η Ματζίνγκα μας είπε ότι στο τελευταίο λιμάνι του μεγάλου κόλπου του «Πόρτο Λάγκος» απέναντι από το νησί « Κάμπο Βέρτζε» το καράβι φόρτωσε αλλυσοδεμένους σκλάβους για να τους μεταφέρει στην Αμερική. Ανάμεσα τους ήταν και η ίδια η Τζίνγκα η Ματζίνγκα. Χωριστήκαμε σε δύο ομάδες για να ανταγωνιστούμε στο τράβηγμα του σχοινιού. Τα μισά παιδιά ήταν οι σκλάβοι και τα άλλα μισά οι δουλέμποροι.

**3<sup>ο</sup> Παιχνίδι:** *Το ταξίδι στον Ατλαντικό.* Η προηγούμενη δραστηριότητα μας έκανε να γελάσουμε και να γυμναστούμε ενώ η επόμενη ήταν αρκετά πιο ήρεμη και χαλαρή. Το καράβι αποπλέει, λέμε στα παιδιά και ο Γκάλο ο Πορτογκάλο γνωρίζεται με την Τζίνγκα τη Ματζίνγκα. Τα δύο παιδιά γρήγορα γίνονται φίλοι,

παίζουν, αθλούνται μαζί στο κατάστρωμα του πλοίου και μαθαίνουν ο ένας τη γλώσσα του άλλου. Χωριστήκαμε σε ζευγάρια ένας πρέπει να σκαρφιστεί μία καινούρια γλώσσα και το ζευγάρι του να μεταφράζει Ελληνικά.

4<sup>ο</sup> Παιχνίδι: *Η τρικυμία*. Μια μέρα το καράβι συναντάει μεγάλη θύελλα και τρικυμία και βυθίζεται. Ο Γκάλο ελευθερώνει τη Τζίνγκα, εκείνη καταφέρνει να σώσει τον Γκάλο και μαζί παλεύοντας μέσα στα κύματα καταφέρνουν να βγουν κολυμπώντας στην στεριά. Είμαστε όλοι μαζί στο πλοίο με τα παιδιά (ένα μεγάλο χαρτόνι που χρησιμοποιούσαμε τακτικά για ανάλογες περιστάσεις) και με τον ήχο της μουσικής κωπηλατούμε ρυθμικά. Ο εμψυχωτής αρχίζει να κουνάει το χαρτόνινο καράβι και ο θόρυβος των κυμάτων ακούγεται. Θα πέσουμε στη θάλασσα λέμε στα παιδιά. Εκεί απέναντι επάνω στα υφάσματα βλέπετε τη στεριά εκεί πρέπει να φτάσουμε όλοι γρήγορα προτού έρθουν τα μεγάλα κύματα και ψάρια για να μας καταπιούν. Με τον ήχο του ταμπούρλου ξεκινήσαμε για τον πρώτο σταθμό ένα μεγάλο νησί από χαρτόνι η δεύτερη στάση ήταν πιο δύσκολη και βιαστική πάνω σε μερικούς μικρούς κύκλους. Η τρίτη στάση ήταν η μικρότερη και χειρότερη από όλες καθώς έπρεπε σφιχτά να αγκαλιαστούμε όλοι μαζί πάνω σε ένα μικρό κομμάτι χαρτόνι και να προσέχουμε να μη φύγουν όσοι δεν μπορούσαν να φροντίσουν καλά τον εαυτό τους.

#### **Επιστροφή:**

Τελικά κολυπήσαμε όλοι μαζί και βγήκαμε στην ακτή να ξεκουραστούμε και λιαστούμε είμασταν σώοι και ελεύθεροι.

**Αναστοχασμός:** Φτιάχνοντας με την τεχνική οριγκάμι μικρά караβάκια συζητήσαμε αρκετά τις έννοιες της διαφορετικότητας, της ελευθερίας και της σκλαβιάς και τα παιδιά σκέφτηκαν τρόπους για να παραμένουν ελεύθερα. «Η φίλια μας έσωσε κυρία» είπε ο Κωνσταντίνος ο Ν. «η εξυπνάδα», «η αγάπη», «κουράστηκα να τραβάω την Ελπίδα αλλά τα κατάφερα να την φέρω τελικά», «και ο Υάκινθος θα χανόταν αν δεν τον έπιανα», «όλοι είμαστε ίδιοι τελικά» κλπ είπαν άλλοι. Παρόλο που ήμασταν αρκετά κουρασμένοι από τις περιπέτειες μας τη μέρα εκείνη, αυτή ήταν όμως πιστεύουμε η υψηλότερη στιγμή της ομάδας όπου όλοι μαζί ενωμένοι παλέψαμε με τη φαντασία μας για την ελευθερία μας και την επιβίωση μας και τελικά κερδίσαμε στην πραγματικότητα βαθιά και πολύτιμα διδάγματα ενσυναίσθησης γύρω από την αγάπη, τη σύμπνοια, την αλληλοβοήθεια, και

σχετικά με την αξία που έχει για όλους κάθε μέλος στην ομάδα, μάθαμε πολλά για την ομαδικότητα και την ομαδική ζωή.

**Παρατηρήσεις:** Οι στιγμές της συνάντησης αυτής χαρακτηρίστηκαν έντονα στη μνήμη μας και είναι μία απερίγραπτη ποιοτική απόδειξη της δύναμης και της σαγήνης που έχει το θεατρικό παιχνίδι και το εκπαιδευτικό δράμα στα παιδιά. Πόσο σοβαρά αντιμετώπισαν τους κινδύνους πόσο προβληματίστηκαν με το φαινόμενο της δουλείας πόσο ανακουφίστηκαν στο τέλος που κατάφεραν να φτάσουν στην ακτή και να διασώσουν τα ευαίσθητα μέλη της ομάδας τους. Αντικρίζοντας τις εικόνες αυτές άναυδος ο ενήλικας αντιλαμβάνεται τη δύναμη του εργαλείου του που πλάθει πρόσφορους ανθρώπους, έτοιμους μελλοντικά να ανταπεξέλθουν με σθένος σε πραγματικές, ή, ψυχικές προκλήσεις και δυσκολίες. Δύσκολα θα μπορούσαν όλα αυτά να καταχωρηθούν ποιοτικά και ποσοτικά και όμως είναι εμπειρίες που αναντίρρητα αποδεικνύουν την αναγκαιότητα εκπαίδευσης της ενσυναίσθησης των παιδιών μέσα από τη Δραματική τέχνη, είναι βιώματα που μόνο αν κάποιος τα ζήσει αποτυπώνονται ζωντανά μέσα του και ενεργοποιούν τη φωτιά και την ενέργεια της συλλογικής ενσυναίσθησης.

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 9<sup>Η</sup>: ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΤΗΣ ΦΑΝΤΑΣΙΑΣ, ΟΝΕΙΡΟ ΝΥΧΤΑΣ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙΝΗΣ

**Αφόρμηση:** Σαν βάση της συνάντησης μας αυτής χρησιμοποιήσαμε το ρομαντικό θεατρικό έργο του Σαίξπηρ<sup>275</sup> «Όνειρο Θερινής Νυχτός ή Όνειρο Καλοκαιρινής Νύχτας» που παραλλάξαμε εδώ σε κωμικό δρώμενο για τις ανάγκες μας. Πριν ξεκινήσουμε το διηγηθήκαμε πολύ περιληπτικά στα παιδιά για να τα προϊδεάσουμε για τις περιπέτειες μας. Ο λόγος που διαλέξαμε το έργο αυτό είναι επειδή μας εξυπηρέτησε αρκετά η ιδέα του συγγραφέα ότι όλα είναι ρευστά και μπορεί αναπάντα στιγμή μπορούν να ανατραπούν φέρνοντας τα πάνω κάτω και κάνοντας τους δυνατούς αδύναμους και το αντίστροφο. Το ταξίδι μας έγινε σε

---

<sup>275</sup> William Shakespear, Joseph, Woodfall Ebsworth, William Griggs, *A midfommer nights dreame (midsummer nights dream)*, the first quarto, 1600: a facsimile in photo lithography, London, Griggs, 1880. (original text published in 1600 by Thomas Fisher, Stationers' Company, Register) Visited in <https://archive.org/stream/shakespearesmid00shak#page/n31/mode/2up>

τόπους όμορφους, αλλά αντίθετα από το αστικό Αθηναϊκό δάσος του Σαίξπηρ διαλέξαμε μια βουκολική διαδρομή στα ύψη του Ολύμπου για να εντείνουμε το μυστήριο τη δυσκολία και την αγωνία μας. Οι μεταμορφώσεις των πρωταγωνιστών σε ζώα μας βοήθησαν να δουλέψουμε την ιδέα ότι καθένας μπορεί να βρεθεί σε δυσάρεστη θέση ξαφνικά. Η πάλη της δύναμης της φαντασίας και της θέλησης αντιμέτωπες, το μπλέξιμο του μυθικού και του πραγματικού και οι τρόποι διαχωρισμού και ισορροπίας μας φάνηκαν πολύτιμες ιδέες για να εξασκήσουμε την ενσυναίσθηση των παιδιών μιλώντας και παίζοντας με θέμα την απώλεια, το φόβο, τον αποπροσανατολισμό αλλά και τη λογική, το θάρρος, την αυτονομία και την αυτοπεποίθηση.

**Προθέρμανση- Γνωριμία :** Μαζευτήκαμε στον κύκλο και δίνοντας ο ένας στον άλλο μία μπαλίτσα είπαμε τα ονόματα μας και παρουσιάστηκαμε ο καθένας όπως θα φανταζόταν τον εαυτό του σαν να ήταν ένας ήρωας παραμυθιού. Παρουσιάστηκαν και οι χάρτινες κούκλες που φέραμε μαζί μας ο Πουκ, ο Μάνθος, η Τιτάνια και υποσχέθηκαν να μας πουν αργότερα ένα παραμύθι. –Γειά σας παιδιά! είπαν οι κούκλες όλες μαζί. Ας αρχίσει το παιχνίδι και ας γίνει πανηγύρι... είπε ο Μάνθος ο βοσκός... αλλά για να παίζουμε, πρέπει να μάθουμε, πρέπει να ψάξουμε, πρέπει να πάθουμε και να αλλάξουμε. -Παιδιά προσέξτε... Πίσω στο δρόμο μας κανένα να μην ξεχάσουμε, κανένα να μην αφήσουμε, για όλους να ... τους είπε η Τιτάνια. Και μην ανησυχείτε μικρά ζιζάνια, θα καλοπεράσουμε και θα διασκεδάσουμε, το υπόσχομαι εγώ σαν καλός Πουκ που είμαι... τους είπε και ο Πουκ.

Γνωριμία στον κύκλο πετώντας μια μπάλα ο ένας στον άλλο φωνάζουμε τα ονόματα μας. Στο δεύτερο γύρο εκφράζουμε τις επιθυμίες μας σχετικά με το τι περίμενε ο καθένας από το παιχνίδι.

Ξεκινούμε με ασκήσεις μουσικοκινητικής στο χώρο, χορεύοντας με το σύνθημα του ταμπούρλου, σηκώνοντας χέρια ψηλά και κάνοντας καθίσματα κάτω με το σταμάτημα της μουσικής. Στη συνέχεια καθίσαμε σε κύκλο να ξαποστάσουμε και να ακούσουμε την ιστορία που είχαν να μας πουν και να μας δείξουν οι κούκλες:

Ο Πουκ σαν αφηγητής μας εξιστορεί τα παθήματα του Μάνθου που ήταν βοσκός και που μια καλοκαιρινή νύχτα ανεβάζοντας τα πρόβατα στο βουνό συνάντησε νεράιδες, ξωτικά και την όμορφη Τιτάνια. Ο Πουκ μας είπε ότι θέλοντας να τους κοροϊδέψει μάγεψε τον Μάνθο και την Τιτάνια και τους έκανε να ερωτευτούν.

Αμέσως μετά μεταμόρφωσε τον Μάνθο σε γάιδαρο και η Τιτάνια έφυγε τρομαγμένη και αηδιασμένη. Στο τέλος της ιστορίας που μας έδειξαν τα κουκλάκια ο Μάνθος ξυπνάει από τα μάγια και κυνηγάει τον Πουκ να τον ξυλοφορτώσει. Καθώς οι κούκλες παίζουν τα παιδιά μαγεμένα παρακολουθούν και ξεσπούν σε γέλια. Με τον τρόπο αυτό η αγάπη τους για τον Πουκ που συνέχεια αστειεύεται, μεγαλώνει και με οικειότητα τον ρωτούν συνεχόμενα ερωτήσεις για την καταγωγή του κλπ. Τα περισσότερα παιδιά θέλουν να τον πιάσουν να τον χαϊδέψουν ή να τον ζουλήξουν. Υποσχόμαστε ότι θα έχουν την ευκαιρία να το κάνουν και να φτιάξουν μετά και τη δική τους κούκλα. Προς το παρόν τους εξηγούμε πως είναι ώρα για ταξίδι στην όμορφη χώρα μας σε λίμνες και βουνά. Τα παιδιά μελετούν την υδρόγειο με έμφαση στο χάρτη της Ελλάδας και συζητούμε λίγο για το σπίτι μας και το χωριό μας και άλλα μέρη και πόλεις που γνωρίζουμε και πήγαμε.

**Ταξίδι:** Μπαίνουμε κάτω από το αερόστατο και φεύγουμε από την πόλη μας που έχει τον Πύργο τον Λευκό και με τη μουσική προχωρούμε σηκώνοντας χέρια ψηλά για να πετάξουμε. Σε λίγο αντικρίζουμε τη γαλάζια μας τη θάλασσα και τη χαιρετούμε, να και οι ακρογιαλιές της πόλης, να οι παραλίες της απέναντι στεριάς και να που πετώντας ακόμα πιο ψηλά σε λίγο φτάνουμε στα όμορφα βουνά της Πιερίας.

**Παιχνίδι 1<sup>ο</sup>:** Φτάνοντας στον προορισμό μας πρέπει να χωριστούμε σε ζευγαράκια και να εξερευνήσουμε το χώρο. Είναι ένα ψηλό βουνό και έχει μία υπέροχη λίμνη που περιτοιχίζεται από πυκνό δάσος με οξιές και έλατα. Με τον ήχο του ταμπούργλου μαρμαρώνουμε αναπαριστώντας τα δέντρα τις πέτρες, το νερό ή ότι άλλο θέλουμε. Τους ξυπνούμε έναν έναν να μας πούνε τι παριστάνουν. Μετά πίνουμε νεράκι αλλά προσοχή μη βραχούμε παρόλο που είναι καλοκαίρι κάνει κρύο.

**Παιχνίδι 2<sup>ο</sup>:** Πέφτουμε στα τέσσερα και βελάζουμε προσποιούμενοι τώρα τα προβατάκια και ο Νικόλας αναλαμβάνει να γίνει ο Μάνθος και να μας οδηγήσει ψηλότερα στο βουνό σε μια σπηλιά. Κάνουμε λιγόλεπτη πορεία το ένα ζευγαράκι πίσω από το άλλο. Φτάνουμε σε ένα ξέφωτο που βρίσκεται και η σπηλιά και όλοι μαζί κοιμόμαστε. Για κακή μας τύχη κοιμηθήκαμε πάνω στη συστάδα βάτων που κοιμόταν ο Πουκ. Μόλις μας παίρνει ο ύπνος ο Δημήτρης Μ. που γίνεται Πουκ μας ρίχνει ασημόσκονη και μας μαγεύει. Μερικές νεράιδες η Μιμή η Αλεξία και η Άννα που υποδύεται την Τιτάνια χορεύουν στη λίμνη, ο

Μάνθος και τα πρόβατα ξυπνούν και χορεύουν μαζί τους βαλς. Ο Πουκ μαγεύει και τις νεράιδες.

**Παιχνίδι 3ο:** Χορεύουμε γρήγορα ή αργά ανάλογα με το ρυθμό της μουσικής, κοκαλώνουμε σε περίεργες χορευτικές στάσεις μόλις η μουσική σταματά.

Ο Πουκ-Δημήτρης τώρα μας μεταμορφώνει σε γαιδάρους και οι νεράιδες ουρλιάζουν και φεύγουν.

**Παιχνίδι 4ο:** Παίζουμε κυνηγητό. Τα πρόβατα που τώρα έγιναν γάιδαροι και γκαρίζουν δυνατά κυνηγούν τις νεράιδες που για να σωθούν πρέπει να φτάσουν τη λίμνη. Όταν οι νεράιδες φτάνουν στη λίμνη φωνάζουν σπίτι και είναι ασφαλείς. Τα πρόβατα όταν πιάνουν τις νεράιδες φωνάζουν «το πιασα» και οδηγούν τις νεράιδες σε προφυλαγμένο χώρο. Ο Μάνθος βρίσκεται στη μέση και προσπαθεί να ελευθερώσει τις νεράιδες, όμως τα πρόβατα –γάιδαροι που φυλούν τη σπηλιά τον διώχνουν με σκουπόξυλα.

**Παιχνίδι 5<sup>ο</sup>:** για να φύγουν τα μαγικά πρέπει να απαντήσουμε τρία αινίγματα που μας λέει ο Πουκ

*Αίνιγμα 1<sup>ο</sup> :* Από εκεί που ξεκινήσαμε εκεί και θα ξαναβρεθούμε νυφούλα του Θερμαϊκού θα πάμε να τη βρούμε... Ποια είναι; (η Θεσσαλονίκη)

*Αίνιγμα 2<sup>ο</sup>:* σε ένα βουνό τρανό σε ένα βουνό ψηλό θα ανεβούμε και του Δία τον Μύτικα θα δούμε ...Ποιο είναι (ο Όλυμπος)

*Αίνιγμα 3<sup>ο</sup> :* σε μια πηγή, σαν λίμνη μαγική θα καθρεφτιστούμε και νερό θα πιούμε . Γύρω μας νεράιδες ή μούσες θα κολυμπούνε και στο δάσος θα κρυφτούνε αμέσως μόλις μας δούνε... Πως λέγεται η λίμνη αυτή; (Πηγή των Μουσών)

**Παιχνίδι 6<sup>ο</sup>:** Όταν τα καταφέρνουμε να απαντήσουμε σωστά και αφού δούμε και τον χάρτη κυνηγούμε τον Πουκ και εκείνος ξεφεύγει γελώντας.

**Επιστροφή:** Μπαίνουμε στο αερόστατο μας που μας προσγειώνει στην όμορφη Θεσσαλονίκη σιγά - σιγά μπουσουλώντας τρυπώνουμε στα σπίτια μας και κοιμόμαστε. Το αερόστατο τώρα μας σκεπάζει σαν σεντόνι, η μουσική μας νανουρίζει και εμείς κουλουριαζόμαστε ο ένας δίπλα στον άλλο και αγκαλιαζόμαστε σταδιακά χαλαρώνουμε και απλώνουμε το σώμα μας να καταλάβει όλο το διαθέσιμο χώρο.

**Αναστοχασμός:** (αρκετά συχνά και ειδικά όταν τα παιδιά ήταν αρκετά αναστατωμένα προκειμένου να κατευναστούν τα πνεύματα ο αναστοχασμός γινόταν παράλληλα με κάποια κατασκευή). Αφού ξεμουδιάζουμε κάπως από το

ταξίδι ξεκινάμε την κατασκευή κούκλας από χαρτί που βρέχουμε με αλευρόκολλα και κολλάμε σε λωρίδες γύρω από ένα μπουκάλι, ταυτόχρονα συζητάμε τις εντυπώσεις μας. Βασικές ερωτήσεις είναι: Πως ήταν για εμάς η εμπειρία του ταξιδιού, καταφέραμε να οδηγήσουμε τα μικρότερα παιδιά και το ζευγάρι μας σωστά, έχουμε τώρα ο ένας εμπιστοσύνη στον άλλο; Ποιες ήταν οι δυνατότητες του συντρόφου μας , ποιες δυσκολίες συνάντησε και πως τον βοηθήσαμε να τις ξεπεράσει; Επαναλαμβάνουμε για να μην ξεχάσουμε τα ονόματα μας, τα ονόματα των ηρώων μας και τα ονόματα από τις τοποθεσίες που επισκεφτήκαμε. Πολλά παιδιά θέλουν να φτιάξουν τον Πουκ, όμως ο χρόνος δεν θα μας φτάσει και αφού στεγνώσουν τις κούκλες μας θα τις βάψουμε και θα τις τελειώσουμε την επόμενη φορά. Μαθαίνουμε και για τον συγγραφέα που σκαρφίστηκε τον Πουκ και μας έδωσε την ιδέα για το μικρό μας κωμικό - δράμα: αυτός είναι ο *Σαίξπηρ* και το έργο του που παραλλάξαμε ονομάζεται *«Όνειρο Καλοκαιρινής Νύχτας»*. Επισημαίνουμε στα παιδιά πως αυτός ο συγγραφέας εμπνεύστηκε από την Αρχαία ελληνική μυθολογία αλλά και τοποθέτησε το έργο σε ένα σκηνικό τόσο οικείο για εμάς που ζούμε εδώ στην Ελλάδα. Πόσο αλήθεια επηρεάστηκε από τον πολιτισμό μας; Ο Πουκ μας, τόσο πολύ είναι αστείος και παρόλο που είναι διαφορετικός από τις άλλες κούκλες και ασχημούλης είναι τόσο καλός... μήπως μας θυμίζει τον αρχαίο κουτσοπόδαρο και τραγοπόδαρο βοσκό θεό Πάνα; Κανείς δεν ξέρει στα σίγουρα, πάντως οι λαοί και οι άνθρωποι έχουν τόσα κοινά και τόσο όμορφα πράγματα μπορούμε να μάθουμε ό ένας από τον άλλον. Τι λέτε..ρωτούμε στα παιδιά θα πάμε κάποια φορά να γνωρίσουμε και εμείς τη χώρα του Σαίξπηρ, την Αγγλία... ναι απαντούν τα παιδιά και η συνάντησή μας τελειώνει με την αναμονή της επόμενης φοράς. Σαν επίλογο όπως κάθε φορά κρατήσαμε κάτι για να κουβαλήσουμε μαζί μας και να θυμόμαστε. Συμφωνήσαμε πως αυτή τη φορά θα διαλέξουμε τη φράση *«ενωμένοι όλοι μαζί μέσα από παθήματα και περιπέτειες διασκεδάζουμε και μαθαίνουμε να κοιτούμε δίπλα μας για να δούμε πόσο όμορφος είναι ο τόπος μας και οι άνθρωποι μας»*

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 10<sup>Η</sup>: ΤΟ ΜΕΓΑΛΟ ΤΑΞΙΔΙ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΑΠΗΣ. ΤΑΞΙΔΙ ΜΕΓΑΛΟΥ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ.

**Αφόρμηση:** Πρώτος σταθμός της σημερινής μας συνάντησης ήταν η ανάγνωση αποσπασμάτων από το βιβλίο της Γεωργίας Λάττα (2010) «Ευχαριστώ, συγγνώμη, σ' αγαπώ» που εικονογράφησε ο Δημήτρης Ρίζος και ανήκει στη σειρά Συναισθηματική-Κοινωνική-Διαπολιτισμική αγωγή των εκδόσεων Διάπλους<sup>276</sup>. Η κυρίως πλοκή του παραμυθιού αναφέρεται σε ένα πολυαγαπημένο γιο που η μητέρα του έφτασε στα πλάτη των ωκεανών και στα βάθη της θάλασσας, στα ύψη του ουρανού στον ήλιο και το φεγγάρι για να του προσφέρει όλα τα χρώματα. Κάποια στιγμή το αγόρι έμαθε και εκείνος να δίνει στους άλλους και τέλος ύστερα από πολλά έμαθε την αγάπη.

**Προθέρμανση:** Σηκωθήκαμε και χωριστήκαμε σε τρεις ομάδες. Χωρίς ομιλία κάθε ομάδα έπρεπε με κινήσεις να αναπαραστήσει το νόημα των λέξεων «Ευχαριστώ, συγγνώμη, σ' αγαπώ» οι οποίες ήταν και το κεντρικό θέμα του βιβλίου που διαβάσαμε.

Έπρεπε όμως να ψάξουμε να βρούμε τη φωνή για αυτές οι λέξεις που είχαν χάσει τη μιλιά τους.

**Ταξίδι:** Θα ταξιδέψουμε και εμείς στα βάθη της θάλασσας είπαμε αφού συζητήσαμε αρκετά και αν βρούμε τη φωνή των λέξεων θα τη στεγνώσουμε και θα την ακούσουμε. Πέσαμε στα τέσσερα και γίναμε με τη βοήθεια του αερόστατου μας που μας σκέπασε, υποβρύχιο.

**Παιχνίδι 1<sup>ο</sup>:** Φορέσαμε τις μάσκες και τα βατραχοπέδιλα μας, (αληθινά και ψεύτικα γιαλιά, παντόφλες κα.) και βγήκαμε να κολυμπήσουμε στη θάλασσα ψάχνοντας λέξεις και νοήματα. Στο βυθό της θάλασσας βρίσκαμε φύκια, κοχύλια, αστερίες, φυτά, πολύτιμα μέταλλα και άλλα όμορφα δώρα της φύσης. Τα μαζέψαμε όλα αυτά και τα δώσαμε στη γοργόνα κυρά τη Μαρία που για να μας ευχαριστήσει μας έδωσε ένα κουτί. Μέσα βρήκαμε ότι έγραφε τη λέξη «Ευχαριστώ» και έτσι καταλάβαμε ότι ανακαλύψαμε τη πρώτη φωνή που κρύβονταν μέσα στα όμορφα πράγματα που μπορούσαμε να δωρίζουμε στους άλλους.

---

<sup>276</sup> Γεωργία Λάττα, *Ευχαριστώ, συγγνώμη, σ' αγαπώ: συναισθηματική-κοινωνική-διαπολιτισμική αγωγή*, Ν. Μάλγαρα, Διάπλους, 2010.



**Παιχνίδι 2<sup>ο</sup>** : Αμέσως ξεκινήσαμε πάλι για να βρούμε και άλλα νοήματα. Τώρα έπρεπε να ψάξουμε σε ολόκληρη τη γη και βουνά ποτάμια και λίμνες σε όλα τα μήκη και πλάτη του πλανήτη και της ιστορίας μας. Στο δρόμο μας εμφανίστηκαν μεγάλες καταστροφές και άπειρες συμπλοκές. Βήμα βήμα σχεδιάσαμε συζητώντας τις στάσεις μας με τα παιδιά. Οι σταθμοί μας είχαν σχέση με οτιδήποτε ήθελαν τα ίδια τα παιδιά να παίξουμε, ότι τους είχε κάνει εντύπωση από προηγούμενα ταξίδια ή από αλλού. Προσπαθώντας να κρατήσουμε ενεργό τον αυτοσχεδιασμό προσθέσαμε κάποιους μόνο συνδετικούς σταθμούς. Τακτοποιήσαμε τις περιπέτειες μας με βάση την ιστορική και τη χρονική τους σειρά, αποσκοπώντας στην απόκτηση κριτικής ματιάς μέσα από μια σύντομη συλλογή πλούσιων εμπειριών. Έτσι εκείνη τη μέρα ταξιδέψαμε περιπλανούμενοι στα βάθη της φαντασίας μας, στο διηνεκές του χρόνου πολεμώντας τέρατα και κακοτοπιές, όπως η σφίγγα και οι συμπληγάδες και επιστρέφοντας σώοι και σοφοί στην ασφαλή πραγματικότητα του σήμερα. Πριν ξεκινήσουμε μαζί μας είπαμε να κρατήσουμε πάνω μας για πάντα ανέπαφο ένα κομμάτι ύφασμα από τα ρούχα μας. Μέσα σε αυτό το ύφασμα ο καθένας μας αργότερα στην Ιωλκό μάζεψε και ένα από τα δόντια του απαίσιου δράκου (που έγινε η εμψυχώτρια) και που τα παιδιά με αληθινή ανδρεία κατατροπώσανε φορώντας κουβάδες και σουρωτήρια στο κεφάλι τους και κραδαίνοντας ψεύτικα σπαθιά. Αμέσως μετά βρήκαμε το χρυσό τόξο της Άρτεμης, το κόκκινο μήλο του Πάρη, πολεμήσαμε στο πλευρό του Αχιλλέα και του Έκτορα. Διώξαμε Τούρκους κατακτητές και Πορτογάλους πειρατές και οδηγήσαμε χώρες και σκλάβους στην ελευθερία. Χωρίς να χάνουμε χρόνο με ταχύτητα αστραπής ύστερα αποφύγαμε τα τανκς των Γερμανών, ελευθερώσαμε Εβραίους από τα στρατόπεδα συγκεντρώσεων. Στη συνέχεια σταματήσαμε τον ψυχρό πόλεμο (που τον υποδύθηκε ο Στάθης) ρίχνοντας ζεστές κουβέρτες στην πλάτη του! Σβήσαμε φωτιές, και σταματήσαμε πλημμύρες, μαζέψαμε σκουπίδια και γλιτώσαμε παιδιά από την πείνα. Επαναστατήσαμε ενάντια στα πυρηνικά όπλα και την κακομεταχείριση των ζώων, ταξιδέψαμε στο διάστημα για να βρούμε σωτηρία. Όλα τα αναμνηστικά των αναζητήσεων και των πολέμων μας τα δώσαμε στον σοφό μας φιλόσοφο Σωκράτη (τον Νικόλα) ο οποίος μας έδωσε έναν πάπυρο που έγραφε «Συγνώμη». Καταλάβαμε έτσι ότι με την αναζήτηση μας διορθώσαμε όλα τα κακά και ζητήσαμε συγνώμη εκ μέρους της ανθρωπότητας για όλα τα κακά που την μαστίζουν. Κάτι όμως μας έλειπε ακόμα...

**Παιχνίδι 3<sup>ο</sup>:** Σκεφτήκαμε την αγάπη και όσους αγαπούμε ονομάσαμε. Περιγράψαμε στιγμές αγάπης με τους αγαπημένους μας γονείς και συγγενείς. Γυρίσαμε στην τάξη μας και ο καθένας είτε στον άλλο γιατί τον αγαπά. Όλοι χαρίσαμε κάτι σε όλους και όλοι ζωγραφίσαμε τα ονόματα των άλλων πάνω σε ένα μεγάλο χαρτί. Τότε ο Υάκινθος και η Ελπίδα αγκαλιασμένοι μας έδειξαν την τελευταία λέξη που μας έλειπε και βρίσκονταν ψηλά σε ένα ράφι κολλημένη πάνω σε ένα φεγγάρι που είχε μια χρυσή καρδιά. Στήσαμε στη σειρά πολλά καρεκλάκια και δίνοντας ο ένας στο χέρι του άλλου βαδίσαμε όλοι με τη σειρά μας μέχρι να ακουμπήσουμε τη χρυσή καρδιά στο φεγγάρι. Εκεί ξεκολλούσαμε ο καθένας και από ένα χρυσό φυλλαράκι το οποίο κατεβαίνοντας δίναμε με ένα φιλί και μια αγκαλιά στον Υάκινθο και την Ελπίδα. Έτσι βρήκαμε το «σ' Αγαπώ» και όταν όλοι πια κατεβήκαμε κάτω αγκαλιαστήκαμε σφιχτά και κλείνοντας τα μάτια σιγοτραγουδήσαμε και επιστρέψαμε στην τάξη μας.

**Αναστοχασμός:** Όπως είχαμε συμφωνήσει με τα παιδιά στη σημερινή μας συνάντηση τα ίδια καθοδηγούσαν τον ειρμό του παιχνιδιού μας . Στόχος μας ήταν να ξαναζήσουμε τις καλύτερες μας στιγμές αλλά και άλλα θέματα που θα ήθελαν να επιλέξουν τα ίδια τα παιδιά. Με τον τρόπο αυτό η περιπέτεια που προέκυψε ήταν μεγαλειώδης ενώ ταυτόχρονα ο στόχος μας να επαναλάβουμε προηγούμενα βιώματα ευδοκίμησε καθώς τα παιδιά είχαν κρατήσει καλά στη μνήμη τους πολλά περισσότερα από αυτά που ελπίζαμε. Στον αναστοχασμό τους ρωτήσαμε γιατί επέλεξε ο καθένας το σκετσάκι που πρότεινε. Οι απαντήσεις μας ξάφνιασαν επειδή πέρα από το «διασκέδασα πολύ την πρώτη φορά και ήθελα να το ξαναζήσω» αρκετά παιδιά μας απάντησαν ότι «ήθελαν να δουν τι θα γίνει μετά», άλλα πάλι πρόσθεσαν ότι εκείνη τη φορά «κατάλαβαν κάτι όπως την αξία της φιλίας, της ομάδας, του μοιράσματος κ.α». «Γίναμε όλοι φίλοι είπε ο Υάκινθος». «Μου άρεσε να είμαι Κλεοπάτρα είπε η Άννα». «Ήθελα να παίζω είπε η Σοφία». «Πάμε σε χώρες μαγικές είπε ο Νικόλας». «Μου αρέσει να προσέχω τους φίλους μου είπε ο Αριστοτέλης». «Θέλω να μας προφυλάξω από το κακό είπε ο Κωνσταντίνος Ντ». «Δεν μου άρεσαν τα καλλικαντζαράκια, αλλά τελικά είναι ψεύτικα είπε ο Κωνσταντίνος Μ.» εκλογικεύοντας τους φόβους του. «Μου αρέσει να τραγουδάμε όλοι μαζί είπε η Μαρία» «και εμένα να κάνουμε πορείες, ξεκουράζομαι!» είπε ο Δημήτρης Σ. «Μου αρέσει να πολεμάω και να νικάω είπε ο Γιάννης». «Θα ήθελα να μη τελειώσει ποτέ το θεατρικό παιχνίδι κυρία είπε ο Κωνσταντίνος Κ.»

**Παρατηρήσεις:** Παρά την άναρχη δομή αυτής της συνάντησης η μεγάλη συζήτηση αναστοχασμού που ακολούθησε κατάφερε με ευκολία να αγγίξει όλα τα θέματα που προσπαθήσαμε να δουλέψουμε με την παρέμβαση μας και φάνηκε πως όλα τα παιδιά είχαν αποκομίσει θετικές εμπειρίες. Σύμφωνα με τις απαντήσεις στις ερωτήσεις μας τουλάχιστον σε ένα πρώτο επίπεδο τα παιδιά είχαν αλλάξει και είχαν ωριμάσει συναισθηματικά. Έχοντας δουλέψει αρκετά νοητικά αλλά και με πρακτικό τρόπο φαίνονταν να έχουν κατανοήσει έννοιες όπως η φιλία, η αυταπάρνηση, το μοίρασμα, η ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων, η δίκαιη διεκδίκηση, η αυτοπεποίθηση και η πρωτοβουλία, η υποστήριξη των αδυνάτων, η ανάληψη ευθυνών, η ομαδικότητα, η υπακοή, η ευπροσαρμοστικότητα, η ευελιξία. Η εικόνα της ομάδας κατά τη συνάντηση αυτή ήταν εξαιρετικά αρμονική, υπήρξαν ελάχιστες διαμάχες, καθυστερήσεις και όλοι με φυσικό τρόπο παρακολουθούσαν, προστάτευαν ή ακολουθούσαν τον άλλο. Η ομάδα είχε αποκτήσει μια συνεκτικότητα μέρος της οποίας ξεκάθαρα νιώσαμε κάποια στιγμή ότι είμαστε και εμείς. Παρόλο που την μέρα εκείνη η εξουσία και η καθοδήγηση μας είχε μετριαστεί τα παιδιά φαινόταν να τα καταφέρνουν εξίσου καλά στην αυτοδιάθεση τους και τη συλλογικότητα. Αυτή η εικόνα ήταν για μας η μεγαλύτερη απόδειξη ότι είχε ωριμάσει πλέον μια συνεκτική δύναμη και ενέργεια που ένωνε την ομάδα.

Η συλλογική ενσυναίσθηση της ομάδας είχε αυξηθεί σε τέτοιο επίπεδο ώστε τα παιδιά είχαν αποκτήσει συνείδηση της αξίας της και είχαν αρχίσει να αντιλαμβάνονται και να διαχωρίζουν τις υψηλές αξίες που την απαρτίζουν ξεκινώντας δειλά - δειλά να βάζουν σε εφαρμογή τις ιδέες τους προκειμένου να την ενεργοποιήσουν για το καλό το δικό τους και του συνόλου τους.

**Επιπλέον κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης μας είχαμε την ευκαιρία να συντονίσουμε εξ' ολοκλήρου και τα παρακάτω εκπαιδευτικά δράματα που σχεδιάσαμε και στα οποία συμμετείχαν τα παιδιά της ομάδας μας.**

- Ξεφεύγοντας τον Ρόθμπαρντ στη Λίμνη των Κύκνων
- Ταξιδεύοντας στη Βρετανία μαζί με τις περιπέτειες των Νάνων Μάτζγκριντ και του Δράκου Σνούφελγκρουντ

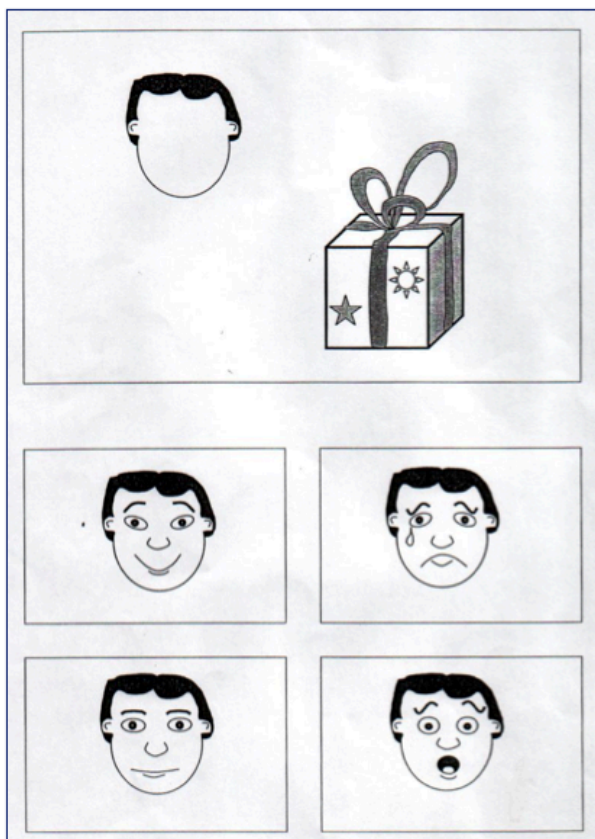
- Δραπετεύοντας από τη Φάρμα των Ζώων
- Πετάει, Πετάει ο Γάιδαρος
- Το καλλικαντζαράκι της ασφάλτου
- Ταξιδεύω μαζί με τον Ιάσονα στην Ιωλκό και στην Κολχίδα
- Τα παιδιά ταξιδεύουν μαζί με τον Φίλιππο στην Αρχαία Ολυμπία
- Ο Βαρώνος του Κουμπερτέν αναβιώνει τους Ολυμπιακούς Αγώνες

Οι συναντήσεις αυτές αναφέρονται εδώ διότι παρόλο που ήταν ανοικτές εκδηλώσεις που έγιναν σε διάφορους χώρους όπως νηπιαγωγεία, σχολεία, χώρους θεραπείας που μας φιλοξένησαν, μουσεία ή αθλητικά στάδια όπου συμμετείχαμε σε επιμορφωτικά προγράμματα, πιστεύουμε όμως ότι βοήθησαν στην προώθηση του σκοπού μας εξασκώντας τις δεξιότητες μας σαν εμψυχωτές και παρέχοντας επιπλέον βιώματα και ερεθίσματα στα παιδιά της ομάδας μας. Επιπλέον βοήθησαν στη γνωριμία του θεατρικού παιχνιδιού και του εκπαιδευτικού δράματος σε μεγαλύτερο πληθυσμό μεταξύ των οποίων ήταν και οι εκπαιδευτικοί και οι θεραπευτές που συμμετείχαν στην έρευνα μας απαντώντας το ερωτηματολόγιο προτιμήσεων. Τέλος τα παιδιά της ομάδας μας είχαν την ευκαιρία να διαπιστώσουν τη δύναμη της ομάδας τους νιώθοντας σε αληθινές συνθήκες τα κοινά που τους ένωναν και την αποτελεσματικότητα του συνόλου τους σε αντίθεση με τα υπόλοιπα παιδάκια που για πρώτη φορά ίσως συμμετείχαν σε παρόμοια διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά που αποτελούσαν την ομάδα παρέμβασης μας αναμετρήθηκαν με τον εαυτό τους και τους άλλους βρίσκοντας ότι οι ίδιοι ήταν γρήγορα σε θέση να καθοδηγούν και να διευκολύνουν το παιχνίδι και ταυτόχρονα να συνάπτουν φιλίες και να διασκεδάζουν.

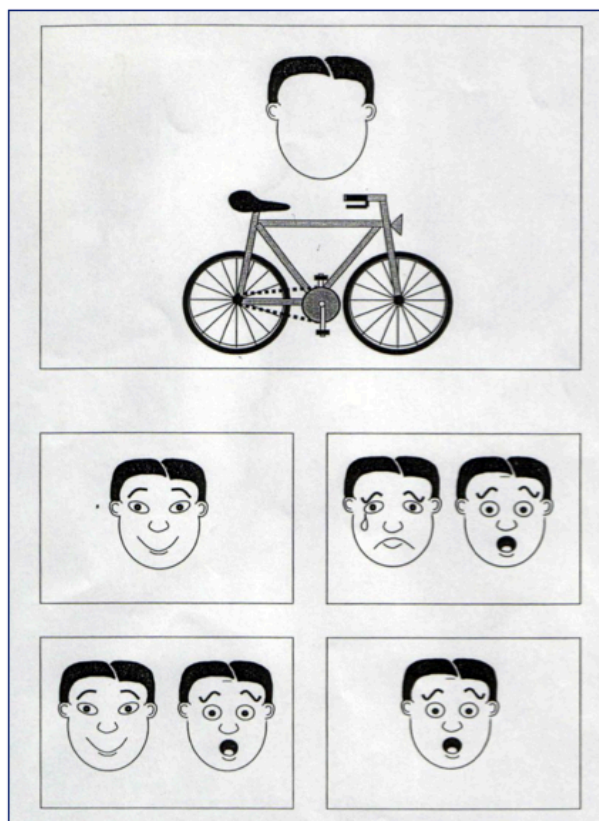
### Test of Emotion Comprehension (T.E.C.)

Δείγματα εικόνων του τεστ με βάση την ιταλική στάθμιση.

Ottavia Albanese, IlariaGrazzani Gavazzi Paola Molina, Carla Antoniotti, Arati, L.; Farina, E., Francisco Pons. Italian standardization of the Test of Emotion Comprehension, στο *Toward emotional competences*. Aalborg Universitetsforlag, 2006,σσ. 49 -50. Χρησιμοποιήθηκαν οι εικόνες από το αρχικό τεστ των Francisco Pons, Paul L Harris, Pierre-André Doudin, “Teaching emotion understanding”, in *European Journal of Psychology of Education*, 2002.



**Figure 1. Comprehension of external causes of emotion (Component II) (Pons, Harris, 2000)**



**Figure 2. Comprehension of mixed emotions (Component VIII) (Pons, Harris, 2000)**

**Κριτήριο Σχολικής-Κοινωνικής Επάρκειας**

**φυλλάδιο εξέτασης για παιδιά 4-8 ετών**

**Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού**

Υπόγραφο: «Ψυχολογικό κριτήριο σχολικής-κοινωνικής επάρκειας για παιδιά και εφήβους»  
 Υπεύθυνη υπόγραφο: Αναπλ. Καθηγήτρια Κωνσταντίνου Μελούδα  
 Έργο συγχρηματοδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Ένωση/ ΕΚΤ και το ΥΠΕΠΘ



Το **Κριτήριο σχολικής-κοινωνικής επάρκειας** αποτελείται από 30 ερωτήματα διευθετημένα σε 3 άξονες:

**α) εξωτερικευμένες αντιδράσεις** που αναφέρονται σε συμπεριφορές που δηλώνουν μια υποελεγχόμενη εκτόνωση συναισθημάτων που εκδηλώνεται με επιθετικότητα, καταστροφικότητα και άρνηση. (ερωτήματα: 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 28)

**β) εσωτερικευμένες αντιδράσεις** που αναφέρονται σε συμπεριφορές που δηλώνουν την ανώριμη συμπεριφορά, την τάση προσκόλλησης, τη δυσκολία έκφρασης των συναισθημάτων και αλληλεπίδρασης με τους άλλους (π.χ. δεν παίζει, κλαίει και παραπονιέται συχνά, παρουσιάζει άγχος). (ερωτήματα: 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24)

**γ) προσαρμοστική συμπεριφορά** που είναι συμπεριφορές, όπως: συζητάει με τον/την παιδαγωγό, παίζει παιχνίδια ρόλων, διεκδικεί το δίκιο του, φαίνεται ευχαριστημένο. (ερωτήματα: 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 27, 29, 30).<sup>277</sup>

Αφού βαθμολογηθούν οι απαντήσεις, αθροίζονται οι βαθμοί στο σύνολο των απαντήσεων. Το άθροισμα δηλώνει τον γενικό δείκτη επάρκειας. Στην συνέχεια αθροίζονται οι βαθμοί που προκύπτουν από τα ερωτήματα του κάθε άξονα, όπως αυτοί είναι εμφανείς από τους διαφορετικούς χρωματισμούς (κόκκινο για τις εξωτερικευμένες αντιδράσεις, μπλε για τις εσωτερικευμένες αντιδράσεις, και πράσινο για τις προσαρμοστικές αντιδράσεις).<sup>278</sup>

---

<sup>277</sup>Μαρία Τζουριάδου, & Μελανθία Κοντοπούλου, «Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Οδηγός εξέτασής», στο *Επιχειρησιακό πρόγραμμα εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ)*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών, Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Τμήμα Ψυχολογίας, 2008, σ.22.

<sup>278</sup>Μαρία Τζουριάδου, & Μελανθία Κοντοπούλου, ο.π., 2008, σ. 39.

## φυλλάδιο εξέτασης για παιδιά 4-8 ετών

### Στοιχεία παιδιού

Όνοματεπώνυμο: \_\_\_\_\_

Τάξη φοίτησης: \_\_\_\_\_

Σχολείο: \_\_\_\_\_

### Στοιχεία εκπαιδευτικού

Όνοματεπώνυμο: \_\_\_\_\_

Χρόνος γνωριμίας με το παιδί: \_\_\_\_\_

Ημερομηνία εξέτασης

Ημερομηνία γέννησης

Ηλικία

Έτος	Μήνας

Εξεταστής:

		Αρχικοί βαθμοί	Εκατοστημέρια
Τομείς:	Συνολική Βαθμολογία:		
	Εξωτερικευμένες αντιδράσεις:		
	Προσαρμοστικές αντιδράσεις:		
	Εσωτερικευμένες αντιδράσεις:		



**Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις προτάσεις.**

	Ταιριάζει πολύ	Ταιριάζει αρκετά	Ταιριάζει λίγο	Δεν ταιριάζει καθόλου
1. Μεταφέρει ευχάριστες εμπειρίες από το σπίτι				
2. Υπακούει σε κανόνες του σχολείου				
3. Δείχνει προσκόλληση και εξάρτηση από άλλο παιδί				
4. Οι γονείς φαίνονται ευχαριστημένοι με το παιδί τους				
5. Αντιδρά στην προσέγγιση και στην καθοδήγηση από την (τον) παιδαγωγό				
6. Δεν προστατεύει τον εαυτό του και δεν αμύνεται όταν του επιτίθενται				
7. Παίζει παιχνίδια ρόλων				
8. Αδιαφορεί για τα συναισθήματα των άλλων				
9. Οι γονείς φαίνονται υπερπροστατευτικοί				
10. Φαίνεται ευχαριστημένο που έρχεται στο σχολείο				
11. Καταστρέφει τα αντικείμενα των άλλων				
12. Οι γονείς φαίνονται αγχωμένοι με τις επιδόσεις του παιδιού τους				
13. Αποστρέφει το βλέμμα του όταν του απευθύνεται ο λόγος				
14. Παρουσιάζει άρνηση σε οτιδήποτε του προτείνεται				
15. Εκδηλώνει διάφορες φοβίες				

	Ταιριάζει πολύ	Ταιριάζει αρκετά	Ταιριάζει λίγο	Δεν ταιριάζει καθόλου
16. Διεκδικεί το δίκιο του				
17. Δεν μπορεί να ξεπεράσει το θυμό του				
18. Κλαίει και παραπονιέται συχνά				
19. Συζητάει με την παιδαγωγό για ότι το απασχολεί				
20. Τσακώνεται με τα άλλα παιδιά				
21. Είναι προσκολλημένο στην (στον) παιδαγωγό				
22. Οι γονείς δεν διαθέτουν αρκετό χρόνο μαζί του				
23. Δυσκολεύει την λειτουργία της τάξης				
24. Παρουσιάζει άγχος (κλαίει, παραπονιέται για ενοχλήσεις, δυσανασχετεί)				
25. Δεν απαντάει όταν του απευθύνεται ο λόγος				
26. Έχει βίαιες αντιδράσεις				
27. Οι γονείς δεν φαίνονται να ενδιαφέρονται για το παιδί				
28. Αντιμιλάει και φέρεται άσχημα στον (στην) παιδαγωγό				
29. Είναι αποδεκτό από τους συνομηλίκους				
30. Δεν παίζει με άλλα παιδιά				

## ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ

Ενδεικτικές εικόνες Κοινωνιογράμματος Προτιμήσεων μέσα από το: Λουτριώτη Γεωργία, Σταματοπούλου Παναγιώτα, & Ταμπουρά Κατερίνα. Το κοινωνιογράμμα της σχολικής τάξης και η παιδαγωγική του σημασία. Εργασία στα πλαίσια του μαθήματος: Διδασκαλία και Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Βόλος, 2008, σσ. 16-17

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ (ΕΔ)**

Υπόδειγμα ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε για να δοθεί στους εκπαιδευτικούς της τάξης των προνηπίων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Σας ευχαριστώ για την υποστήριξη που μου δώσατε κατά τη διάρκεια εφαρμογής του της μελέτης που διεξάγω και η οποία χρησιμοποιεί σαν εργαλείο ανάπτυξης Κοινωνικών Δεξιοτήτων το Εκπαιδευτικό Δράμα Παρακαλώ να αξιολογήσετε τα αποτελέσματα της εφαρμογής.

Παρακαλούμε να συμπληρώσετε το βαθμό χρησιμότητας της διαδικασίας και τα πιθανά οφέλη που αποκομίσατε ή τις δυσκολίες που προέκυψαν.

Ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας.

\* Απαιτείται

**Κατά πόσο σας βοήθησε στην ένταξη του παιδιού με ιδιαιτερότητες στην τάξη σας το πρόγραμμα εφαρμογής ΕΔ \***

- Εξαιρετικά
- Πολύ
- Μέτρια
- Λίγο
- Καθόλου

**Πώς θα περιγράφατε τη συνεργασία σας με τον εμψυχωτή του ΕΔ \***

- Εξαιρετική,
- Καλή,
- Μέτρια,
- Όχι και τόσο καλή,
- Δεν ήταν καλή
- Άλλο

**Πώς θα περιγράφατε την ανταπόκριση των μαθητών σας στο ΕΔ \***

- Συμμετείχαν όλοι με ενδιαφέρον και χαρά
- Αποκόμισαν πολύτιμες εμπειρίες και ανέπτυξαν *Συλλογική Ενσυναίσθηση*
- Ορισμένοι δεν ενδιαφέρθηκαν για τη διαδικασία, ενώ άλλοι ανταποκρίθηκαν θετικά
- Δεν φάνηκε να τους ενδιαφέρει
- Άλλο

**Ποιό θεωρείτε ότι ήταν το προσωπικό όφελος που αποκομίσατε από την εφαρμογή του ΕΔ \***

- Γνώρισα νέες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων και ανάπτυξης της Ενσυναίσθησης των μαθητών μου
- Διασκέδασα και πέρασα όμορφα μαζί με την ομάδα μου
- Ανέπτυξα την προσωπική αλλά και εκπαιδευτική μου Ενσυναίσθηση
- Κατανόησα βαθύτερα τη θέση των μαθητών μου και παιδιών που εμφανίζουν ιδιαιτερότητες
- Η διαδικασία δεν μου απέφερε κάποιο συγκεκριμένο όφελος
- Άλλο

**Θα χρησιμοποιούσατε μελλοντικά το ΕΔ σαν τεχνική ένταξης μαθητή με ιδιαιτερότητες, επίλυσης συγκρούσεων, ανάπτυξης της Ενσυναίσθησης των μαθητών σας ατομικά ή συλλογικά; \***

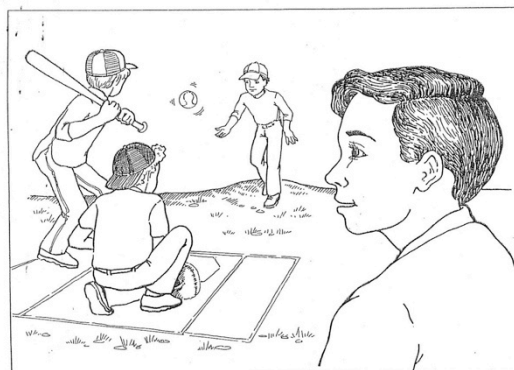
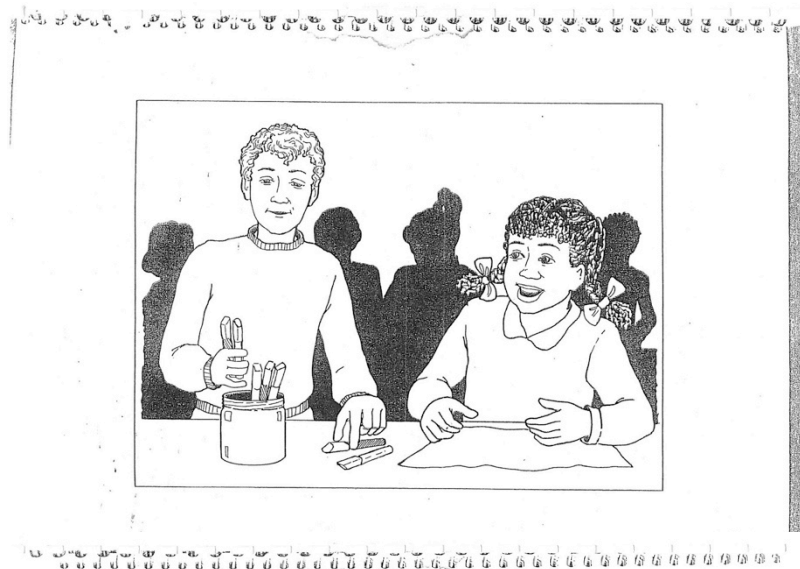
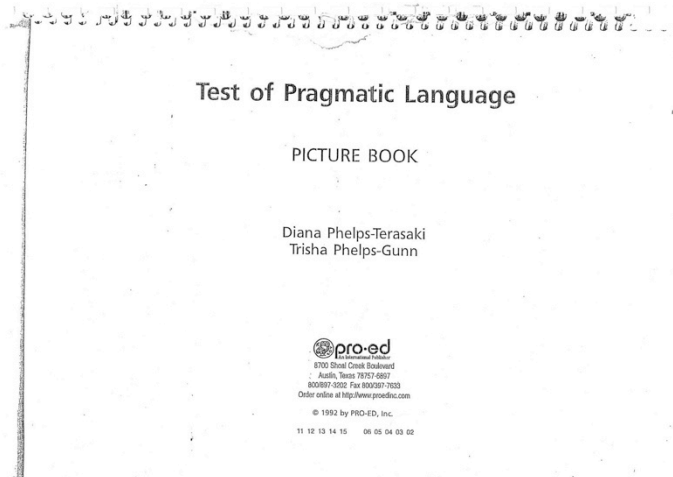
- Το εκπαιδευτικό Δράμα είναι πλέον το εργαλείο πρώτης επιλογής μου
- για την ανάπτυξη Ενσυναίσθησης,
- την επιτυχή ένταξη μαθητών με ιδιαιτερότητες,
- την αντιμετώπιση δυσκολιών συμπεριφοράς
- και επίλυσης συγκρούσεων
- Θα χρησιμοποιούσα ορισμένες τεχνικές μέσα από το ΕΔ που μου φάνηκαν χρήσιμες

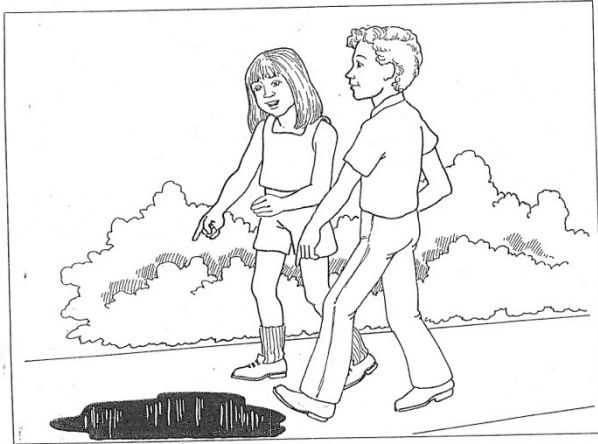
- Όχι δεν θα το χρησιμοποιούσα ξανά
- Άλλο

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία!

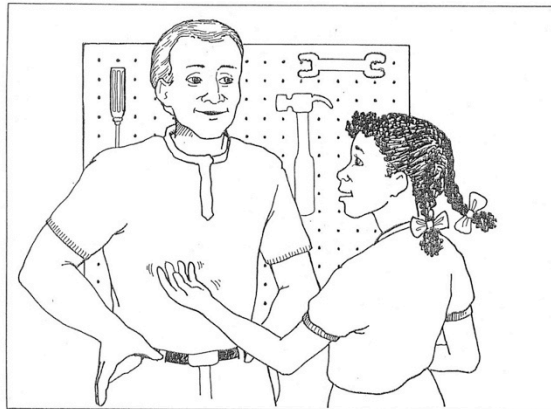
Με Εκτίμηση Εβίτα Ζιούδρου.

Αν αντιμετωπίζετε πρόβλημα κατά την προβολή ή την υποβολή αυτής της φόρμας, μπορείτε να τη συμπληρώσετε στις Φόρμες Google.



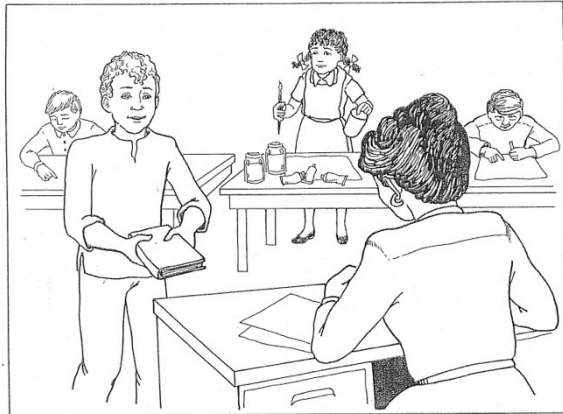


3

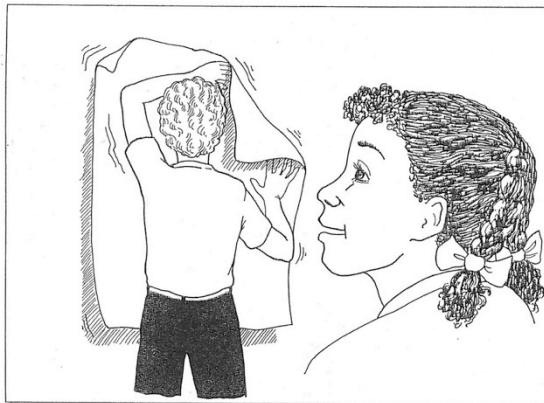


4

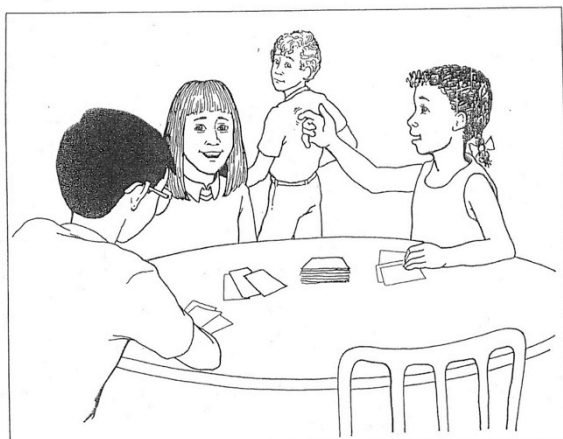
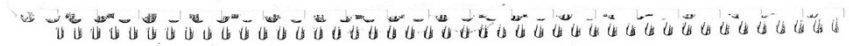




6

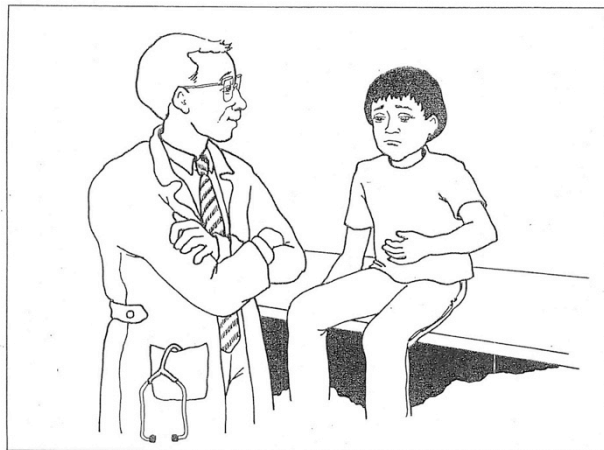


7

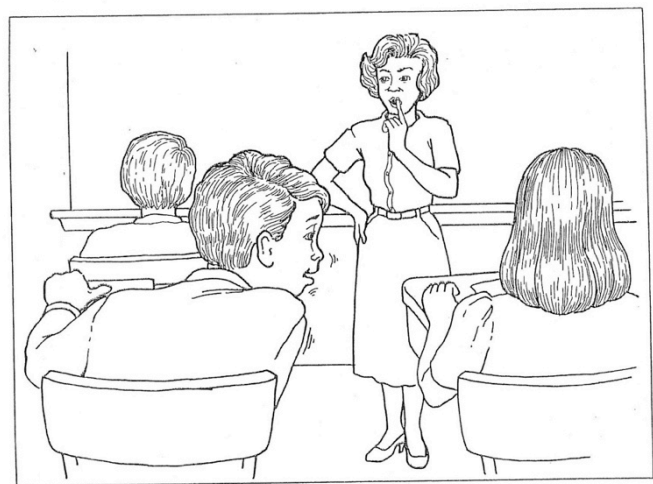




9



10





**ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ  
ΤΟΥ ΝΗΠΙΟΥ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**  
**Σχεδιασμός- Στόχος-Μεθοδολογία- Οδηγίες**

Το Πρωτόκολλο Παρατήρησης Συμμετοχής του νηπίου (Π.Π.Σ.) σχεδιάστηκε το

2014 από την επιστημονική ομάδα του Α΄ ΚΕΔΔΥ Θεσσαλονίκης Α. Νάνου, Ι. Νταρίλλη, Μ. Συμεωνίδου, Π. Βαρσάμης, Α. Γκουβατζή και βασίστηκε στην ανάγκη διαμόρφωσης ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των ειδικών και των Εκπαιδευτικών της Προσχολικής Αγωγής.

Η συλλογή δεδομένων υποστηρίζει την εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων σχετικά με την ανταπόκριση του νηπίου στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) του νηπιαγωγείου. Τα παραπάνω αποτελέσματα αξιοποιούνται Διεπιστημονικά κατά τη διαδικασία αξιολόγησης, σχεδιασμού και εφαρμογής του Εξατομικευμένου Προγράμματος Παρέμβασης (ατομικό, ομαδικό).

### **Στόχος του Π.Π.Σ.**

Το Πρωτόκολλο Παρατήρησης της Συμμετοχής του Νηπίου στο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου στοχεύει:

- στην καταγραφή και αξιολόγηση της συμμετοχής και της συνεισφοράς του νηπίου στις μαθησιακές εμπειρίες που προσφέρονται στο ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.
- στη διαμόρφωση ενός δυναμικού προφίλ ικανού να παρέχει πληροφορίες για την εξέλιξη της συμμετοχής του νηπίου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.
- στον εντοπισμό ενδείξεων που θέτουν τη συμμετοχή και την ανταπόκριση του νηπίου στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου σε επικινδυνότητα.
- στον προσδιορισμό περιοχών παρέμβασης για την προώθηση της ποιότητας και της ποσότητας της συμμετοχής του νηπίου στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου με την όσο το δυνατόν λιγότερη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού.

### **Μεθοδολογία**

Οι άξονες του Πρωτοκόλλου Παρατήρησης Π.Π.Σ. διαμορφώθηκαν σε αντιστοιχία με τους συγκεκριμένους που ορίζει το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο ( 2011).<sup>279</sup> Οι επιμέρους περιοχές της παρατήρησης για κάθε Άξονα του Πρωτοκόλλου καλύπτουν τις βασικές ικανότητες και τις μαθησιακές περιοχές όπως αυτές ορίζονται με βάση το Νέο Αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου<sup>280</sup> στο οποίο μπορείτε να

<sup>279</sup> Μαρία Μπιρμπίλη, Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου, Θεσσαλονίκη, «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΑΠΘ, 2011.

<sup>280</sup> Μαρία Μπιρμπίλη, Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου, Θεσσαλονίκη, «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο



						επίτευγμα υψηλής ποιότητας ή/και ποσότητας.
--	--	--	--	--	--	---------------------------------------------

### 1<sup>ος</sup> ΑΞΟΝΑΣ : ΠΑΙΧΝΙΔΙ

(Παρατηρείστε πώς εκδηλώνεται η συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στο παιχνίδι (κοινωνικό, συμβολικό, παιδαγωγικό, κανόνων, διερεύνησης, διάλειμμα)

	1	2	3	4	5	6
1. Παιχνίδι με συνομήλικους						
2. Παιχνίδι με τον / την εκπαιδευτικό						
3. Τήρηση των κανόνων του παιχνιδιού						
4. Διεκδίκηση των δικαιωμάτων του						
5. Επίλυση συγκρούσεων με αποτελεσματικά και αποδεκτά μέσα						
6. Ολοκλήρωση του παιχνιδιού						
7. Επικοινωνία μέσω του προφορικού λόγου						
8. Μη λεκτική επικοινωνία (με εναλλακτικά εκφραστικά μέσα : χειρονομίες, μιμική, ζωγραφική)						
9. Υπόδυση ρόλων (συμμετοχή στη δραματοποίηση)						
10. Δημιουργική χρήση οικείων αντικειμένων						
11. Επινόηση νέων κανόνων στο παιχνίδι						
12. Διερεύνηση φυσικού περιβάλλοντος (των αντικείμενων και των φυσικών ιδιοτήτων τους)						
13. Διερεύνηση σωματικών δυνατοτήτων (αδρή κινητικότητα)						
14. Διερεύνηση μέσω λεπτών χειρισμών (λεπτή κινητικότητα)						
15. Ενασχόληση με τις νέες τεχνολογίες						
16. Παρατηρήσεις νηπιαγωγού για τη συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στο παιχνίδι						
Παίζει καλά με τα άλλα παιδιά της τάξης.						

### 2<sup>ος</sup> ΑΞΟΝΑΣ: ΡΟΥΤΙΝΕΣ

(Παρατηρείστε πώς εκδηλώνεται η συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στις ρουτίνες του νηπιαγωγείου)

	1	2	3	4	5	6
1. Συμμετοχή στην ολομέλεια ομάδας						
2. Συμμετοχή στο ημερολόγιο						
3. Συμμετοχή στο παρουσιολόγιο						
4. Συμμετοχή στο κολατσιό-γεύμα						
5. Συμμετοχή στην τακτοποίηση						
6. Συμμετοχή στην ώρα χαλάρωσης (δεν εννοείται αποκλειστικά η ώρα ξεκούρασης στο ολοήμερο)						
7. Συμμετοχή στο δανεισμό βιβλίων						
8. Παρατηρήσεις νηπιαγωγού για τη συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στις ρουτίνες						
Ακολουθεί το πρόγραμμα της τάξης και τους κανόνες της.						

**3<sup>ος</sup> ΑΞΟΝΑΣ : ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΖΩΗΣ**

(Παρατηρείστε πώς εκδηλώνεται η συμμετοχή του/της μαθητή/τριας σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής)

	1	2	3	4	5	6
1. Ενεργητική συμμετοχή σε επισκέψεις στην κοινότητα						
2. Επίλυση προβλημάτων καθημερινής ζωής						
3. Αποδοχή και διαχείριση της διαφορετικότητας						
4. Αφήγηση καθημερινών καταστάσεων και βιωμάτων						
5. Συμμετοχή σε δραστηριότητες γραφής-ανάγνωσης συνδεδεμένες με την καθημερινή ζωή						
6. Παρατηρήσεις νηπιαγωγού για τη συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στις καταστάσεις καθημερινής ζωής Συγκεκριμένες στερεοτυπικές συζητήσεις.						

**4<sup>ος</sup> ΑΞΟΝΑΣ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΕΙΣ**

(Παρατηρείστε πώς εκδηλώνεται η συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στην ερευνητική διαδικασία-project)

	1	2	3	4	5	6
1. Διατύπωση ερωτημάτων						
2. Συλλογή δεδομένων						
3. Πειραματισμός						
4. Στρατηγικές επίλυσης						
5. Συναγωγή συμπερασμάτων						
6. Παρατηρήσεις νηπιαγωγού για τη συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στις διερευνήσεις						

**5<sup>ος</sup> ΑΞΟΝΑΣ: ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ**

(Παρατηρείστε πώς εκδηλώνεται κατά μέσο όρο η συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στις οργανωμένες δραστηριότητες κάθε μαθησιακής περιοχής)

	1	2	3	4	5	6
1. Συμμετοχή σε δραστηριότητες της μαθησιακής περιοχής της γλώσσας						
2. Συμμετοχή σε δραστηριότητες της μαθησιακής περιοχής των μαθηματικών						
3. Συμμετοχή σε δραστηριότητες της μαθησιακής περιοχής των τεχνών						
4. Συμμετοχή σε δραστηριότητες της μαθησιακής περιοχής των φυσικών επιστημών						
5. Συμμετοχή σε δραστηριότητες της μαθησιακής περιοχής της φυσικής αγωγής						
6. Παρατηρήσεις νηπιαγωγού για τη συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στις οργανωμένες δραστηριότητες Μπορεί να ολοκληρώσει μόνος του τις εργασίες αλλά χωρίς να δείχνει ιδιαίτερη σχολαστικότητα.						

→ Έχει ο/η μαθητής/ρια ήδη κάποια γνώμатеυση;    Ναι     Όχι

Αν ναι, σε ποια κατηγορία Ειδικής Εκπαιδευτικής Ανάγκης ανήκει;

Γνωμάτευση από Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο ή ΚΕΕΔΥ : Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές

αναφέρει.....

.

→ Θα (ανα)παραπέμπατε τον/την μαθητή/τρια στο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο ή στα ΚΕΔΔΥ;  
Ναι  Όχι

Αν ναι, για ποιους λόγους:

Στη γνωμάτευση του συνιστάται επαναξιολόγηση στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

201.....201.....

...

→ Θα (ανα)παραπέμπατε τον/την μαθητή/τρια σε υπηρεσία ψυχικής υγείας; Ναι  Όχι

Αν ναι, για ποιους λόγους:

---

Οι Υπεύθυνοι Εκπαιδευτικοί

Παιδικού Σταθμού /Νηπιαγωγείου



