



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών
Προσεγγίσεων**



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Παιδαγωγικές αξίες και καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής
ηλικίας – προτάσεις εφαρμογής**

POST GRADUATE THESIS

**Pedagogical values and the cultivation of empathy in pre-school children -
implementation proposals**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ/ NAME OF STUDENT

Ελένη Αντωνοπούλου

Eleni Antonopoulou

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Τρυφαίνη Σιδηροπούλου

Trifeni Sidiropoulou

ΑΙΓΑΛΕΩ/ΑΙΓΑΛΕΟ 2023



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program

Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Pedagogical values and the cultivation of empathy in pre-school children - implementation proposals

ELENI ANTONOPOULOU

21003

mscedt21003@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

TRIFENI SIDIROPOULOU

SECOND SUPERVISOR

FOTI PARASKEYI

AIGALEO 2023

Εξεταστική ομάδα

Ημερομηνία εξέτασης: 17/2/2023

1^{ος} Εξεταστής Τρυφαίνη Σιδηροπούλου

2^{ος} Εξεταστής Φώτη Παρασκευή

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.

Η κάτωθι υπογεγραμμένη **Αντωνοπούλου Ελένη του Χρήστου** με αριθμό μητρώου **21003** φοιτήτρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Ευχαριστίες

Ξεκινώντας την διπλωματική μου εργασία, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά την κυρία Τρυφαίνη Σιδηροπούλου για την επίβλεψη και στήριξη της διπλωματικής μου εργασίας στα πλαίσια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων», για τις πολύτιμες γνώσεις που μου μετέδωσε κατά την διάρκεια των σπουδών, για την επιλογή του θέματος, την καθοδήγηση, την ενθάρρυνση και κατανόησή της.

Ευχαριστώ, επίσης, θερμά και την Β'επιβλέπουσα κυρία Φώτη Παρασκευή που δέχτηκε να συμμετέχει στην αξιολόγηση της διπλωματικής μου εργασίας. Ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στην κα Ευσταθία Παπαγεωργίου, διευθύντρια του μεταπτυχιακού προγράμματος για την άρτια οργάνωση του μεταπτυχιακού αλλά και τους εξαιρετικούς καθηγητές που μου μετέφεραν εμπειρίες, μετέδωσαν γνώσεις και καλλιέργησαν δεξιότητες.

Ένα μεγάλο και ξεχωριστό ευχαριστώ οφείλω στον σύζυγό μου, Χαράλαμπο, για την υπομονή που έδειξε και την ενθάρρυνση που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Τέλος, θέλω να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους συνοδοιπόρους των μεταπτυχιακών σπουδών μου, Σταυρούλα, Ειρήνη, Γιάννη και Μαρία για την υποστήριξή τους και την σχέση ενσυναίσθησης που δημιουργήσαμε.

Αφιερώσεις

Στους γιούς μου Γιάννη και Χρήστο.

«Οι άνθρωποι, δεν χρειάζονται πάντα συμβουλές.

*Μερικές φορές, το μόνο που χρειάζονται είναι ένα χέρι
για να κρατηθούν, ένα αυτί να τους ακούσει και μια
καρδιά που να μπορεί να τους καταλάβει»*

Μικρός Πρίγκιπας.

Περίληψη

Εισαγωγή: Ο βασικός και κεντρικός στόχος στη σημερινή κοινωνία της μάθησης είναι η ανάπτυξη γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών κι επικοινωνιακών δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν κάθε εκπαιδευόμενο να γίνει ένας σκεπτόμενος κι ενεργός πολίτης του 21ου αιώνα. Η ενσυναίσθηση αποτελεί μια από τις προαναφερθείσες δεξιότητες και συγκεκριμένα είναι μία κοινωνική δεξιότητα, που είναι απαραίτητη σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής, καθώς συμβάλλει στην υγιή κοινωνικοποίηση, ενισχύει την αλληλεγγύη, σχετίζεται με τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση, ευνοεί τη διάθεση για ευαισθησία και συμπερίληψη και βοηθά στην καλλιέργεια της προκοινωνικής συμπεριφοράς. Σημαντική, άλλωστε, διάσταση της ενσυναίσθησης είναι η σχέση της με τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων (Decety & Jackson, 2004).

Στην καλλιέργεια, λοιπόν, της ενσυναίσθησης και γενικά όλων των δεξιοτήτων, αρχών και παιδαγωγικών αξιών καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η προσχολική εκπαίδευση, η οποία είναι καθολικά αποδεκτό πως εδραιώνει τις βάσεις για την μετέπειτα πορεία του κάθε ανθρώπου και λειτουργεί ως «θεμέλιος λίθος» στη διαμόρφωση ακέραιων και ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων.

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση του ρόλου του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης και παιδαγωγικών αξιών και η ανάδειξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δράσεων με βιωματικό και πολυαισθητηριακό χαρακτήρα, που αποσκοπούν στη διάπλαση όχι μόνο μιας προσωπικότητας με ενσυναίσθηση, αλλά και ενός ενεργού πολίτη εφοδιασμένου με τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα.

Μέθοδος: Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία είναι η διερεύνηση βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας σχετικής με την ενσυναίσθηση, τις αξίες, τη προσχολική αγωγή και τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Παράλληλα, υλοποιήθηκαν παιδαγωγικές δράσεις με σκοπό τη παραγωγή υλικού με κύριο θεματικό άξονα την ενσυναίσθηση και τις παιδαγωγικές αξίες και πώς αυτές μπορούν να καλλιεργηθούν στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής.

Αποτελέσματα: Η βιβλιογραφική ανασκόπηση οδήγησε στη δημιουργία και παραγωγή ενός πρωτότυπου εκπαιδευτικού προϊόντος με δράσεις που συμβάλλουν στη καλλιέργεια της δεξιότητας της ενσυναίσθησης στη προσχολική ηλικία, επιβεβαιώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο πως ο κάθε παιδαγωγός έχει τη δυνατότητα αλλά και το χρέος να δημιουργήσει ηθικά ακέραιες και ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Η θεωρία, λοιπόν, που στηρίχτηκε σε

επισταμένη έρευνα βιβλιογραφιών και αρθρογραφιών σχετικών με την ενσυναίσθηση, μετουσιώθηκε σε δραστηριότητες βιωματικού περιεχομένου με συνδημιουργούς και ταυτόχρονα πρωταγωνιστές αυτών τόσο τον παιδαγωγό όσο και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Συμπεράσματα: Στη σημερινή εποχή, που χαρακτηρίζεται από αμοραλισμό και αδιαφορία προς τον συνάνθρωπο, κρίνεται κάθε άλλο παρά ποτέ αναγκαία η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε πρώιμη ηλικία, προκειμένου αυτή να αποτελέσει μόνιμο στοιχείο της προσωπικότητας των παιδιών. Το παιδαγωγικό πρόγραμμα της προσχολικής ηλικίας επιβάλλεται να αναδιαμορφωθεί και να προσαρμοστεί στις συνθήκες και στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Ως εκ τούτου κρίνεται μείζονος σημασίας αλλά και εύλογη απόρροια του ηθικοπλαστικού προσανατολισμού της προσχολικής αγωγής η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και των παιδαγωγικών αξιών.

Λέξεις κλειδιά: ενσυναίσθηση, παιδαγωγικές αξίες, προσχολική αγωγή, παιδαγωγός, δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, παιδαγωγικές-εκπαιδευτικές δράσεις.

Abstract

Introduction: The basic and central goal in today's learning society is the development of cognitive, metacognitive, social and communication skills that will help every learner to become a thinking and active citizen of the 21st century. Empathy is one of the above-mentioned skills, and in particular it is a social skill that is essential in all aspects of social life, as it contributes to healthy socialization, enhances solidarity, is associated with positive social interaction, fosters a sense of sensitivity and inclusion and helps to cultivate pro-social behavior. An important dimension of empathy is its relationship with the formation of values and attitudes (Decety & Jackson, 2004).

In the cultivation of empathy and generally of all skills, principles and pedagogical values, pre-school education plays a decisive role, as it is universally accepted that it lays the foundations for the later course of every human being and acts as a "foundation stone" in the formation of integral and complete personalities.

Purpose: The aim of this thesis is to investigate the role of the preschool teacher in the cultivation of empathy and pedagogical values and the emergence of specific educational activities with experiential and multisensory character, which aim to develop not only a personality with empathy, but also an active citizen equipped with the skills of the 21st century.

Method: The methodology followed in this paper is the exploration of literature and articles related to empathy, values, early childhood education and 21st century skills. At the same time, pedagogical activities were implemented in order to produce material with the main thematic focus on empathy and pedagogical values and how they can be cultivated in the context of preschool education.

Results: The literature review led to the creation and production of an original educational product with actions that contribute to the cultivation of the skill of empathy in pre-school age, thus confirming that every educator has the ability and the duty to create morally whole and complete personalities. The theory, therefore, based on a thorough research of bibliographies and articles related to empathy, was transformed into activities of experiential content with both the educator and the preschool children as co-creators and at the same time as protagonists.

Discussion: In today's era, characterized by amorality and indifference towards our fellow human beings, it seems all but necessary to cultivate empathy at an early age, so that it becomes a permanent element of children's personality. The pre-school curriculum must be

reformed and adapted to the conditions and needs of modern society. It is therefore of major importance and a logical consequence of the ethical and cultural orientation of pre-school education to cultivate empathy and pedagogical values.

Key words: empathy, pedagogical values, pre-school education, educator, 21st century skills, pedagogical-educational actions.

Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.....	iv
Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract.....	ix
Πρόλογος.....	1
Κεφάλαιο 1 Αξίες.....	3
1.1 Η έννοια της «αξίας».....	3
1.2 Κατηγορίες αξιών.....	7
1.3 Παιδαγωγικές αξίες.....	9
1.4 Αξίες και ενσυναίσθηση.....	11
Κεφάλαιο 2 Ενσυναίσθηση.....	13
2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενσυναίσθησης.....	13
2.2 Χαρακτηριστικά ενσυναίσθησης.....	15
2.3 Στάδια ανάπτυξης ενσυναίσθησης.....	17
2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση.....	18
2.5 Γενικές έρευνες για την ενσυναίσθηση.....	20
2.5.1 Έρευνες για την ενσυναίσθηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	26
2.6 Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στη προσχολική αγωγή.....	30
2.7 Η ενσυναίσθηση ως δεξιότητα του 21 ^{ου} αιώνα.....	32
Κεφάλαιο 3 Προσχολική αγωγή.....	35
3.1 Πλαίσιο αναφοράς της προσχολικής αγωγής.....	35
3.2 Έρευνες σχετικές με τη προσχολική αγωγή.....	39
3.3 Ο ρόλος του/της παιδαγωγού.....	42
3.4 Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία.....	46
Κεφάλαιο 4 Καλλιέργεια ενσυναίσθησης.....	50
4.1 Παιδαγωγικές αξίες μέσα από την ενσυναίσθηση.....	50
4.2 Καλλιέργεια ενσυναίσθησης μέσα από το παιχνίδι.....	53
4.3 Καλλιέργεια ενσυναίσθησης μέσα από το παραμύθι.....	55
4.4 Καλλιέργεια ενσυναίσθησης μέσα από τη τέχνη.....	57

Κεφάλαιο 5 Πρακτικές εφαρμογής	59
5.1 Λίγα λόγια...	59
A Προτεινόμενη κύρια δράση: «Το φιδάκι της σωστής συμπεριφοράς».....	65
A.1 Γενικός σκοπός	65
A.2 Εισαγωγικές δράσεις:	66
A.2.1 «Γίνομαι βοηθός»	66
A.2.2 «Σωστό ή λάθος;».....	68
A.3 Περιγραφή κύριας δράσης.....	71
A.4 Δράσεις Επεκτασιμότητας:	74
A.4.1 «Ζωγραφίζοντας εναλλακτικά»	74
A.4.2 «Προσφέροντας στην κοινότητα»	76
A.5 Αξιοποιώντας την τεχνολογία	78
A.5.1 «Σωστή ή λάθος συμπεριφορά;»	78
B. Προτεινόμενη κύρια δράση: «Παραμύθι: θα σου βρω τη λύση»	81
B.1 Γενικός σκοπός	81
B.2 Εισαγωγικές δράσεις:.....	82
B.2.1 «Διακρίνω τα συναισθήματα των ηρώων»	82
B.2.2 «Έλα πάρε μου τη λύπη»	84
B.2.3 «Σε αγγίζω για να σε καταλάβω»	87
B.3 Περιγραφή κύριας δράσης	89
B.4 Δράσεις επεκτασιμότητας.....	93
B.4.1 «Δίνοντας ζωή στο παραμύθι»	93
B.4.2 «Πλανήτες εν δράσει»	96
B.5 Αξιοποιώντας την τεχνολογία.....	99
B.5.1 Ψηφιακό παραμύθι.....	99
Γ. Προτεινόμενη κύρια δράση: «Μέσα από τα μάτια του Picasso».....	102
Γ.1 Γενικός σκοπός.....	102
Γ.2 Εισαγωγικές δράσεις:	103
Γ.2.1 «Γίνομαι ο καθρέφτης σου».....	103

Γ.2.2 «Μπαίνω στα παπούτσια σου».....	104
Γ.2.3 « Κοιτάζω μέσα από τα μάτια σου».....	106
Γ.3 Περιγραφή κύριας δράσης	107
Γ.4 Δράσεις επεκτασιμότητας	111
Γ.4.1 «Μετατρέποντας την τάξη σε μουσείο».....	111
Γ.4.2 «Αγαλματάκια ακούνητα, μέρα ή νύχτα;».....	113
Γ.4.3 «Δημιουργώντας με πλαστελίνη»	115
Γ.5 Αξιοποιώντας την τεχνολογία	117
Γ.5.1 «Ο Picasso σε παζλ»	117
Συμπεράσματα.....	120
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	123
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	133
Κατάλογος Εικόνων	138

Πρόλογος

Τα γεγονότα των τελευταίων χρόνων δυστυχώς χαρακτηρίζονται από μεγάλες και όχι τόσο ευχάριστες αλλαγές. Τα παιδιά ήρθαν και έρχονται αντιμέτωπα με συνθήκες που δεν τους επιτρέπουν να κοινωνικοποιηθούν, να εκφράσουν και να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους.

Πορίσματα έρευνας, που είχε ήδη πραγματοποιηθεί στην Αμερική στη δεκαετία του ενενήντα ανάμεσα σε δύο χιλιάδες παιδιά, κατέδειξαν μειωτική τάση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Τα παιδιά είχαν τη τάση να είναι επιθετικά, μοναχικά και ανυπάκουα (Goleman, 1995). Οι θεμελιώδης αξίες τείνουν να εκλείψουν. Στη σημερινή πραγματικότητα, τα παιδιά κάθε άλλο παρά ποτέ έχουν μεγάλη ανάγκη να διδαχθούν και να κατανοήσουν βασικά συναισθήματα, καθώς και να μάθουν πώς μπορούν να τα διαχειρίζονται και να τα εξωτερικεύουν.

Δυστυχώς, τα συναισθήματα των παιδιών, και συγκεκριμένα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, συνηθίζεται να υποτιμούνται και να μην υπολογίζονται. Αυτό απορρέει από το γεγονός ότι τα παιδιά δεν κατέχουν ακόμη ορθολογική σκέψη και δυνατή έκφραση συναισθημάτων, όπως ένας ενήλικας (Gottman & Declaire, 2011).

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, ως μια βασική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης και κοινωνική δεξιότητα κρίνεται απαραίτητη και αναγκαία για την ορθή συμπεριφοριστική και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, τα οποία ήδη έχουν αρχίσει να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ξεχωριστή οντότητα (Cole & Cole, 2002). Μάλιστα, με την εμφάνιση του όρου «Δεξιότητες του 21ου αιώνα», ένας μεγάλος αριθμός επιστημόνων κι εκπαιδευτικών ισχυρίζεται ότι αυτές θα πρέπει να αποτελούν τα βασικά εφόδια των μαθητών (Hadjileontiadou & Kasimatis, 2014). Άλλωστε- ως γνωστόν- τα χρόνια της πρώιμης παιδικής ηλικίας κατέχουν βαρύνουσα σημασία για την εξέλιξη και την ανάπτυξη του παιδιού μακροπρόθεσμα. Για αυτό το λόγο, λοιπόν, το εκπαιδευτικό παιδαγωγικό πλαίσιο των παιδικών σταθμών, όπου φιλοξενούνται κάθε χρόνο χιλιάδες παιδιά, οφείλει να ενσωματώνει καθημερινά στις δράσεις του μεθόδους, που καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και τις παιδαγωγικές αξίες. Εξάλλου, οι αξίες που διέπουν έναν άνθρωπο τον καθιστούν ηθικά ικανό να λειτουργεί, να επικοινωνεί και να συνυπάρχει σε ένα δημοκρατικό πολιτισμό. Τα καθιερωμένα πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς οδηγούν στην κριτική συνειδητοποίηση των πραγμάτων και στη συνέχεια στην υπευθυνότητα, η οποία οδηγεί στην αλληλεγγύη, στην αγάπη, στην αλληλοστήριξη και στη δικαιοσύνη (Sanders, 2022).

Με άλλα λόγια, στον χρόνο που περνούν τα παιδιά στο παιδικό σταθμό καθημερινά τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν πολλές δεξιότητες και εμπειρίες. Τα παιδιά, δηλαδή, έχουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν κοινωνικά, γνωστικά, μαθησιακά, να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους, να κοινωνικοποιηθούν και να αυτονομηθούν. Αυτό σημαίνει πως με τη προσχολική αγωγή μπαίνουν οι πρώτες βάσεις για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και την καθοδήγηση των συναισθημάτων των παιδιών.

Ως εκ τούτου, γίνεται αντιληπτός ο πρωτεύων ρόλος του παιδαγωγού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών που φοιτούν στη τάξη του. Ο παιδαγωγός είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία και τη διάταξη του χώρου της τάξης του. Επιλέγει τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν και οργανώνει το καθημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα υλοποιήσει, με κριτήριο πάντα τις ανάγκες των παιδιών. Παρατηρεί, εκτιμά και αξιολογεί την πρόοδο των παιδιών (Ε.Κ.Π.Α, 2009). Παράλληλα, ο παιδαγωγός είναι υπεύθυνος και για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και των αξιών στους μαθητές του. Επομένως, οφείλει να επιλέγει δράσεις που εμπεριέχουν εκείνα τα στοιχεία που βοηθούν την ανάπτυξη και εξέλιξη της ενσυναίσθησης στα παιδιά που φοιτούν στο παιδικό σταθμό. Τα παιδιά σε αυτή τη τρυφερή ηλικία χρειάζονται ερεθίσματα και εμπειρίες ενσυναίσθησης, προκειμένου να μάθουν και εκείνα να συμπεριφέρονται και να λειτουργούν με ενσυναίσθηση (Wasserman & Zambo, 2013). Οι παιδαγωγοί μπορούν να ενισχύσουν τη θετική συμπεριφορά των παιδιών μέσα από παιχνίδια ρόλων και κατασκευή προτύπων (Πλατσίδου, 2015).

Η παρούσα, λοιπόν, εργασία έχει ως πρωταρχικό σκοπό να αναδείξει τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και την επιτακτική ανάγκη καλλιέργειας αυτής και πλήρους ενσωμάτωσής της στο καθημερινό πρόγραμμα των δράσεων των παιδαγωγών που εργάζονται στους παιδικούς σταθμούς.

Η συγκεκριμένη διαδικασία απαιτεί διάλογο, φαντασία και συναισθηματικό συντονισμό. Είναι μία διαλογική διαδικασία, η οποία δεν περιλαμβάνει όχι μόνο την προσπάθεια κατανόησης του άλλου αλλά και τη δυνατότητα να γίνεις κατανοητός (Halpern & Weinstein, 2004).

Κεφάλαιο 1 Αξίες

1.1 Η έννοια της «αξίας»

Ο πολιτισμός μιας κοινωνίας διαμορφώνεται από τις αξίες που τη διέπουν, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο ζωής και τις πράξεις κάθε ανθρώπου. Η λέξη «αξία» προέρχεται από τη λατινική λέξη «valeo» και ορίζεται ως δυνατός, υγιής. Η πολυδιάστατη έννοια της αξίας, όμως, καθιστά δύσκολο το γεγονός να προσδιοριστεί με έναν μόνο κοινά αποδεκτό ορισμό. Για παράδειγμα, η λέξη «αξία» συναντάται και στις οικονομικές επιστήμες. Στη προκειμένη περίπτωση προσδιορίζει τη τιμή, το χρηματικό αντίκρισμα ενός πράγματος ή μιας παροχής (Λαμπριάς, 1972).

Στη φιλοσοφία, όμως, στο κλάδο των αξιών ή στη φιλοσοφία των αξιών, η «αξία» σαν έννοια κατέχει βαρύνουσα σημασία. Πρώτος ο Πλάτωνας έθεσε κύρια ερωτήματα όπως «τι είναι καλό;», «τι είναι δικαιοσύνη;» και «τι είναι αγαθό;». Παρόλο που στην αρχή χρησιμοποιήθηκε αρκετά ο όρος «αγαθό», στην πορεία και με τη συμβολή του Rudolf Hermann Lotze ο όρος «αξία» εδραιώθηκε (Παλεγγίνης, 2010).

Στην επιστήμη της Ανθρωπολογίας και της Κοινωνιολογίας ο όρος «αξία» προσδιορίζεται πάντα σε σχέση με τις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις στάσεις των ανθρώπων. Κάθε αξία είναι απόλυτα συνδεδεμένη με ηθικούς και κοινωνικούς κανόνες που διέπουν μία κοινωνία, οι οποίοι κρίνονται αποδεκτοί από όλα τα μέλη της. Οι συγκεκριμένοι κανόνες λειτουργούν με σκοπό την ομαλή συνύπαρξη, τη διατήρηση και τον έλεγχο της συνεργασίας των ανθρώπων σε όλα τα επίπεδα σε μία κοινωνία (Λαμπριάς, 1972). Εκτός των άλλων έχουν ρυθμιστικό και υποχρεωτικό χαρακτήρα, διασφαλίζοντας τα πλαίσια του δίκαιου, της θρησκείας και της ηθικής. Τα μέλη της κοινωνίας υποχρεούνται να τηρούν και να πορεύονται με τους κανόνες και τις αρχές οι οποίοι συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα και τη τήρηση των αξιών.

Στην ουσία, οι αξίες καθορίζουν, καθοδηγούν και προσδιορίζουν τις συμπεριφορές των ανθρώπων. Οι αξίες είναι μία πυξίδα ή ένας χάρτης που κατευθύνει και προσδιορίζει τις πράξεις μας. Όταν οι αξίες διαμορφώνονται από μικρή ηλικία τότε έχουν μεγαλύτερη ισχύ και μένουν αναλλοίωτες στο χρόνο. Κατά τον Rokeach, η αξία προσδιορίζεται ως μια σταθερή πεποίθηση, ένας συγκεκριμένος τρόπος συμπεριφοράς, ακόμα και ένας σκοπός ζωής που καθορίζεται από προσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Επίσης, ο Michael Hagalambos ισχυρίζεται ότι η αξία είναι η πεποίθηση ότι κάτι είναι καλό και αξίζει να αγωνιστείς για αυτό. Από την άλλη, ο Raths και οι συνεργάτες του πιστεύουν ότι οι αξίες κατευθύνουν την πορεία ενός ανθρώπου και απορρέουν από τις εμπειρίες του. Ωστόσο,

κάποιοι ερευνητές, όπως ο Wilson, πιστεύουν ότι ο σχηματισμός των αξιών προέρχεται από αρχέγονες ανθρώπινες προδιαθέσεις, άποψη που δεν ενστερνίζονται οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι (Begley, 2010).

Μέσα από τις αξίες διαχωρίζονται και αποσαφηνίζονται τι είναι «ηθικό», τί είναι «καλό» και τι είναι «κακό». Ως εκ τούτου οι αξίες λειτουργούν ως κριτήριο αξιολόγησης των ανθρώπινων συμπεριφορών και πράξεων και αναπτύσσουν δεσμούς αλληλεγγύης, συμπερίληψης και γενικά ηθικής συμπεριφοράς.

Κάποιοι κοινωνιολόγοι υποστηρίζουν ότι οι αξίες αναφέρονται σε ομοιότητες και κοινές πεποιθήσεις, όπως για παράδειγμα ο Soykan ο οποίος υποστηρίζει ότι ο όρος «αξία» φανερώνει την επιθυμία, τη σημασία και το σεβασμό του να παίρνεις κάτι ως αντάλλαγμα. Ο Dogan, ωστόσο, κάνει λόγο περί ηθικής προσδιορίζοντας τις αξίες σε κάτι που είναι κοινώς αποδεκτό από τη κοινωνία, ενώ ο Ergil συμπληρώνει ότι μέσω των αξιών διασφαλίζεται η συνέχεια μιας κοινωνίας (Tukkahraman, 2014).

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση (Άρθρο 2, Ευρωπαϊκή Ένωση, 2012), η κοινωνία αποτελείται από έξι θεμελιώδεις αξίες:

- Την ελευθερία
- Το σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας
- Τη δημοκρατία
- Την ισότητα
- Το κράτος δικαίου και
- Το σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένων και των δικαιωμάτων των μειονοτήτων.

Η ελευθερία έγκειται στην ελευθερία της σκέψης και της έκφρασης, του λόγου και της συναναστροφής με άλλους ανθρώπους. Τα παιδιά, όπως και οι ενήλικες, έχουν δικαίωμα στην ελευθερία. Η ελευθερία είναι πολύτιμο αγαθό και αναφαίρετο δικαίωμα κάθε ανθρώπου. Είναι η ίδια η ζωή. Χωρίς σεβασμό προς τον εαυτό μας και τον συνάνθρωπο δεν υφίσταται ελευθερία. Σταματάει εκεί που ξεκινάει η ελευθερία του άλλου. Ελευθερία, λοιπόν, είναι «η ανεμπόδιστη δράση και δραστηριοποίηση του ανθρώπου και η οποία οριοθετείται από την ανεξαρτησία κάθε βίας και επίδρασης, από τον σεβασμό του άλλου συνανθρώπου μας και την απαλλαγή από τα διάφορα πάθη» (Benson, 1987), ενώ ο Ανδρέας Κάλβος συμπληρώνει πως «θέλει αρετή και τόλμη η ελευθερία».

Η ελευθερία μπορεί να διακριθεί σε πνευματική ελευθερία, ηθική, ψυχική, κοινωνική, οικονομική και θρησκευτική. Η πνευματική ελευθερία είναι το δικαίωμα κάθε

ανθρώπου να σκέφτεται χωρίς επιρροές, αβίαστα και αδέσμευτα. Η ηθική ελευθερία αφορά στην αίσθηση της ευθύνης και το σεβασμό προς το συνάνθρωπο. Η αξία της ηθικής ελευθερίας αποσκοπεί στην ενσυνείδητη αποδοχή ορισμένων βασικών κανόνων ηθικής, που πρέπει να υπάρχουν στις ανθρώπινες σχέσεις. Η ψυχική ελευθερία αφορά στην απαλλαγή του κάθε ανθρώπου από εσωτερικές εξαρτήσεις, πάθη, ένστικτα και παρορμήσεις. Η κοινωνική ελευθερία εμπεριέχει τα δικαιώματα της ισονομίας και ισοπολιτείας, αλλά και τη χωρίς διακρίσεις και περιορισμούς συμμετοχή όλων των ανθρώπων στις κοινωνικές διαδικασίες, την αξιοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η αξία της οικονομικής ελευθερίας συντείνει στην ευχέρεια να ικανοποιεί ο κάθε άνθρωπος τις βιοτικές του ανάγκες με την ανάπτυξη, μέσα στα έννομα πλαίσια οικονομικών δραστηριοτήτων και τη συμμετοχή του στην παραγωγική διαδικασία. Τέλος, η δυνατότητα ατόμων και ομάδων να πιστεύουν σε όποιο δόγμα θέλουν, να εκφράζουν την πίστη τους και να τελούν ανεμπόδιστα τις λατρευτικές εκδηλώσεις τους, έγκειται στην αξία και το δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας (Gasper & Staveren , 2011).

Ένας άνθρωπος που πορεύεται με γνώμονα ουσιώδεις ανθρώπινες αξίες, όπως την αγάπη προς τον πλησίον του, την αλληλεγγύη, την ανιδιοτέλεια, την τιμιότητα, την σύνεση, το ρεαλισμό, την αυτοκριτική και την αντικειμενικότητα, είναι ένας άνθρωπος ελεύθερος που αναγνωρίζει και επιζητά την ισότητα και την ισονομία. Ο Victor Hugo, θέλοντας να τονίσει το νόημα της ελευθερίας είπε « Η αληθινή ελευθερία δεν είναι να κάνει κανείς ό,τι θέλει, αλλά ό,τι έχει δικαίωμα να κάνει» (Bruno, 2012).

Επομένως, η ελευθερία είναι απολύτως συνυφασμένη με το σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Το σύνταγμα της Ελλάδας βασίζεται σε αξίες, όπως η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, η οποία αποτελεί τη βάση των θεμελιωδών δικαιωμάτων. Η ανθρώπινη αξιοπρέπεια επιβάλλεται να γίνεται σεβαστή από όλα τα μέλη μιας κοινωνίας και φυσικά να προστατεύεται μέσα από νόμους. Βάση της κατοχύρωσης του δικαιώματος της ανθρώπινης αξιοπρέπειας η θανατική ποινή - ως πράξη παραδειγματισμού και τιμωρίας - ανήκει πια στο παρελθόν.

Ο σεβασμός της ανθρώπινης αξίας και αξιοπρέπειας χωρίς καμία διάκριση με βάση οποιοδήποτε προσδιοριστικό του ατόμου στοιχείο, όπως η φυλή, το χρώμα, η εθνική καταγωγή, οι γενεαλογικές καταβολές, οι θρησκευτικές ή άλλες πεποιθήσεις, η αναπηρία, η ηλικία, η οικογενειακή ή κοινωνική κατάσταση, ο σεξουαλικός προσανατολισμός και η ταυτότητα ή τα χαρακτηριστικά φύλου, καθώς, επίσης, και η θεσμική κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελούν αξίες άρρηκτα συνυφασμένες με τις αρχές ενός Κράτους Δικαίου με Δημοκρατικό Πολίτευμα (Andorno, 2009).

Η Ελλάδα είναι η «γενέτειρα» της Δημοκρατίας. Σύμφωνα με την Δημοκρατία η εκπροσώπηση της εξουσίας ενός λαού προέρχεται από την ψήφο του λαού. Κάθε πολίτης απολαμβάνει αυτομάτως πολιτικά δικαιώματα. Κάθε ενήλικος πολίτης έχει το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι στις εκλογές. Οι βασικές αρχές που την αποτελούν είναι η ισονομία, η αρχή της πλειοψηφίας και η ισοπολιτεία. Η δημοκρατία ως αξία εκφράζεται με το σεβασμό στο νόμο και στο κράτος δικαίου, με το σεβασμό στη μειοψηφία, στη διαφορετικότητα και στη διαφορετική άποψη, χωρίς να ανέχεται τη βία, λεκτική ή φυσική. Δημοκρατία σημαίνει ελευθερία δράσης, όχι όμως πέρα από τα όρια της κοινωνικής συμβίωσης. Σημαίνει ελευθερία του λόγου, όχι όμως επιβολή απόψεων με τη βία (Estlund, 2007).

Στην αξία της Δημοκρατίας έγκειται και η αξία της ισότητας. Η αξία της ισότητας εγγυάται ότι όλοι οι άνθρωποι που ζουν κάτω από το ίδιο κράτος έχουν την ίδια αξία. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι πολίτες έχουν τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις, χωρίς διάκριση. Η αρχή της ισότητας εγγυάται ότι οι οργανώσεις που κατέχουν την εξουσία δεν ευνοούν ούτε βλάπτουν το ένα ή το άλλο πρόσωπο. Σε δημοκρατικά συστήματα, τα δικαιώματα των ανθρώπων πρέπει να αναγνωρίζονται ανεξάρτητα από το φύλο, τη θρησκεία, το χρώμα του δέρματος ή την κοινωνική τάξη (Jubb, 2015).

Ένα κράτος δικαίου συνεισφέρει στην εγγύηση και διασφάλιση όλων των θεμελιωδών δικαιωμάτων και αξιών μιας κοινωνίας. Η Ευρωπαϊκή Ένωση στηρίζεται σε ένα κράτος δικαίου. Η προάσπιση του δικαίου και της δικαιοσύνης εξασφαλίζεται από ένα ανεξάρτητο δικαστικό σώμα, οι αποφάσεις του οποίου πρέπει να γίνονται σεβαστές από όλους. Οι στόχοι ενός τέτοιου κράτους είναι η προαγωγή της ειρήνης, των αξιών και της ευημερίας κάθε μέλους της κοινωνίας. Κύριος στόχος, επίσης, ενός κράτους δικαίου είναι η προάσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της προστασίας της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών, καθώς και η προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών. Εκτός των άλλων, μεγάλη σημασία έχει ο σεβασμός της πολιτιστικής και γλωσσικής πολυμορφίας και η καταπολέμηση των κοινωνικών αποκλεισμών και διακρίσεων. Επιπλέον, ένα κράτος δικαίου οφείλει να παρέχει προστασία και τρόπους βελτίωσης του περιβάλλοντος καθώς και να προωθεί την επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη. Τέλος, οφείλει να παρέχει ασφάλεια, ελευθερία και δικαιοσύνη τόσο εντός συνόρων όσο και εκτός συνόρων με τη παροχή ασύλου σε πρόσφυγες και μετανάστες (Συνθήκη της Λισαβόνας, 2016).

Ο σεβασμός των ανθρώπινων δικαιωμάτων είναι αναμφίβολα μία ουσιαστική αξία για όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως εθνικότητας ή φύλου. Τα ανθρώπινα δικαιώματα προστατεύονται από τον «Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης». Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη διακήρυξη, καλύπτεται το δικαίωμα για μη διακριτική

μεταχείριση λόγω φύλου, φυλετικής ή εθνικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή σεξουαλικού προσανατολισμού καθώς και το δικαίωμα στην προστασία των προσωπικών δεδομένων και το δικαίωμα πρόσβασης στη δικαιοσύνη.

Οι αξίες και τα δικαιώματα είναι δύο έννοιες στενά συνδεδεμένες. Η θεμελιώδης αξία στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η κατοχύρωσή της συμβάλλει ουσιαστικά στο δικαίωμα του κάθε ανθρώπου στην εκπαίδευση, στο δικαίωμα της ιδιοκτησίας και της επιχειρηματικής ελευθερίας, στο δικαίωμα της εργασίας, το δικαίωμα της συνεργασίας, ακόμα και στο δικαίωμα γάμου και απόκτησης οικογένειας. Τέλος, προάγει το σεβασμό της ιδιωτικότητας και τη προστασία των προσωπικών δεδομένων (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2012).

Οι αξίες μιας κοινωνίας δεν παραμένουν ίδιες στο χρόνο. Δεδομένου ότι όλα εξελίσσονται και αλλάζουν, έτσι και οι αξίες διαμορφώνονται πάντα με τις ανάγκες του περιβάλλοντος μιας κοινωνίας. Στη κλασική Ελλάδα οι αξίες διέφεραν με αυτό που σήμερα πρεσβεύουν. Ωστόσο, οι αξίες είναι πολύ σημαντικές, καθώς βοηθούν την κοινωνία να διαμορφώνει σκέψεις, κόσμους και ενέργειες. Οι αξίες βοηθούν τους ανθρώπους να αναπτυχθούν, να εξελιχθούν και να συμβάλλουν στη δημιουργία του μέλλοντος που θέλουν οι ίδιοι να βιώσουν.

1.2 Κατηγορίες αξιών

Σύμφωνα με τον Max Cheler, οι αξίες χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία κατατάσσει τις αξίες ως «αισθησιακές», δηλαδή τι είναι χρήσιμο και ωραίο για τον καθένα. Στη δεύτερη κατηγορία τοποθετούνται οι «ζωικές», δηλαδή οι αξίες που έχουν σχέση με την υγεία και την ευεξία. Στη τρίτη κατηγορία εντάσσονται οι «πνευματικές» που αφορούν στο δίκαιο και τη γνώση. Τέλος, γίνεται αναφορά στις «θρησκευτικές αξίες» που έχουν ως αντικείμενό τους τα πιστεύω του καθενός. Αντίθετα, ο Eduard Spranger διαχωρίζει τις αξίες σε έξι βασικές κατηγορίες: τις πολιτικές, τις κοινωνικές, τις οικονομικές, τις καλλιτεχνικές, τις θεωρητικές και τις θρησκευτικές (Θεοδώρου, 2015).

Η πιο ουσιαστική αξία όμως είναι εκείνη που έχει να κάνει με το επιθυμητό του κάθε ανθρώπου ξεχωριστά. Η αξία είναι οτιδήποτε εμφανίζει ενδιαφέρον για το άτομο. Είναι κάτι που θεωρούμε σπουδαίο, το οποίο είμαστε σε θέση να το εφαρμόζουμε και να το διατηρούμε.

Ιεραρχικά οι αξίες κατατάσσονται ως εξής: αρχικά είναι οι αξίες που αφορούν τη θρησκεία, και ακολουθούν οι ηθικές αξίες, όπως εντιμότητα, σεβασμός, αξιοπρέπεια και ηρωισμός. Έπειτα, αναφέρονται οι γνωστικές ή επιστημονικές αξίες, όπως το δίκαιο, η

γνώση , η αλήθεια και οι κοινωνικές, όπως η αγάπη, καθώς και οι καλλιτεχνικές, όπως το ωραίο ή το καλό. Στη συνέχεια, υφίστανται οι βιολογικές αξίες, όπως η υγεία και τέλος στη κατάταξη είναι οι υλικές, οικονομικές και αισθητηριακές αξίες, όπως τα υλικά αγαθά, η τροφή και τα κατοικίδια.

Καθολικά, ωστόσο, οι αξίες διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

- Τις αξίες που σχετίζονται με τις πεποιθήσεις του καθενός και τη φροντίδα που παρέχει ο ένας στον άλλο, δηλαδή τις θρησκευτικές αξίες.
- Τις αρχές που σχετίζονται με τα περιουσιακά στοιχεία και την ιδιοκτησία του κάθε ατόμου, τους φόρους και τη ζήτηση και τη προσφορά, δηλαδή τις οικονομικές αξίες.
- Τις πολιτικές απόψεις και τα ιδεολογικά πιστεύω του κάθε ατόμου, δηλαδή τις πολιτικές αξίες.
- Την ισότητα, τη συμπερίληψη, τη δικαιοσύνη, τα δικαιώματα όλων των κοινωνικών ομάδων, την ελευθερία και την εθνική υπερηφάνεια, δηλαδή τις κοινωνικές αξίες.
- Τις προσωπικές αξίες, όπως τη τιμιότητα και την υπευθυνότητα.

Οι προσωπικές αξίες απορρέουν και αυτές μέσα από την κοινωνία και τη συμπεριφορά των ατόμων που την αποτελούν. Μπορούν να χωριστούν εξίσου σε επαγγελματικές, οικονομικές, κοινωνικές, θρησκευτικές και πολλές άλλες. Οι αξίες θεωρούνται, επίσης, ως η εξέλιξη και η ανταμοιβή των κόπων και της πορείας ενός ανθρώπου, καθώς και τα ιδανικά και οι αρχές με τις οποίες έχει γαλουχηθεί (Johnson & O'Brien, 2013). Από την άλλη, η παραβίαση αυτών είναι πολύ πιθανό να προξενήσει άγχος και στρες σε εκείνον που το κάνει. Οι αξίες δίνουν μορφή και κατεύθυνση στα συναισθήματα και τα θέλω ενός ανθρώπου. Για το λόγο αυτό είναι συνυφασμένες με τις πεποιθήσεις, τα όνειρα, τα ιδανικά και τις φιλοδοξίες του κάθε ανθρώπου. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Clyde Kluckhohn συμβάλλουν στη δημιουργία και την επιρροή προτύπων σε ένα άτομο ή σε μία ομάδα.

Το σύστημα αξιών του Schwartz έθεσε μία άλλη διάσταση και συσχέτισε αυτές με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας κάθε ατόμου. Ο Schwartz εισήγαγε ένα μοντέλο δέκα ανθρώπινων αξιών. Οι δέκα αξίες είναι: ο ηδονισμός, η διέγερση, η αυτοκατεύθυνση, η οικουμενικότητα, η καλοσύνη, η παράδοση, η συμμόρφωση, η ασφάλεια, η δύναμη και η επίτευξη (Balliet, Joireman, Daniels, & Falvy, 2008). Οι αξίες είναι σχετικοί προγνωστικοί παράγοντες της συμπεριφοράς σε πολλές διαφορετικές καταστάσεις και κατά συνέπεια

έχουν άμεση σχέση με τη συμπεριφορά κάθε ανθρώπου. Αυτή η σχέση τους με τη συμπεριφορά δύναται συχνά να ερμηνεύεται ως γνωρίσματα σε έρευνες που αφορούν την προσωπικότητα. Τέλος, προσωπικότητα και αξίες είναι δυνατόν να μοιράζονται μια παρόμοια βιολογική βάση (Roccas, Sagiv, Schwartz, & Knafo, 2002).

1.3 Παιδαγωγικές αξίες

Η παιδεία είναι πολύ σημαντική για τη προσωπική ανάπτυξη κάθε ανθρώπου, αλλά και για την εξέλιξη μιας κοινωνίας. Η παιδεία αντανακλά κάθε φορά τις αξίες της εποχής στην οποία θεμελιώθηκε. Η εκπαίδευση, ως συνολικός θεσμός, δε θεωρεί την ανάπτυξη της γνώσης ως αυτοσκοπό, αλλά ως μέσον για την καλλιέργεια της αρετής για τη διαμόρφωση ενός πολίτη που συμμετέχει στα κοινά και αγωνίζεται για το κοινό καλό. Αυτή την καλλιέργεια της αρετής υπηρετούν και τα ύψιστα παιδαγωγικά «παραδείγματα» του συμβολικού κόσμου του Προμηθέα (της χειραφέτησης του ανθρώπου από τις προκαταλήψεις και από τους ανορθολογισμούς), της Αντιγόνης (της κατίσχυσης του ηθικού δίκαιου απέναντι στο δίκαιο της εξουσίας) και του Οιδίποδα (της προσπάθειας για αυτογνωσία). Ο Dewey υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική αναγκαιότητα, αφενός γιατί το παιδί έχει ανάγκη εκπαίδευσης, για να προσαρμοστεί και να εξελιχθεί μέσα στην κοινωνία και αφετέρου γιατί η κοινωνία χρειάζεται αυτές τις γνώσεις που παρέχει η εκπαίδευση, για να εξασφαλίσει την συνέχειά της. Έτσι, η εκπαίδευση αποτελεί μια κοινωνική διάσταση της ζωής (Houssaye, 2000).

Μέσα από τη παιδεία και τη σχολική αγωγή αναπτύσσονται η δημιουργία, η ηθική, η ανθρώπινη σκέψη, η κριτική, η απορία, η αμφισβήτηση και ο αναστοχασμός, στοιχεία που συμβάλλουν στη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας με θεμελιώδεις παιδαγωγικές αξίες, όπως την αλληλεγγύη, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα και την ελευθερία. Η έννοια της δημοκρατικής παιδείας στηρίζει πάντα τον αγώνα κατά των ανισοτήτων και των διακρίσεων και η συνεχής άμβλυνση αυτών των ανισοτήτων είναι καθοριστικό στοιχείο για την προώθηση ίσων ευκαιριών στη εκπαίδευση. Ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση σημαίνει ότι όλοι - ανεξαρτήτως φυλής, ηλικίας, φύλου ή θρησκευτικών πεποιθήσεων - έχουν δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση και ότι όλοι οι μαθητές δέχονται τις ίδιες γνωστικές και γνωσιακές εμπειρίες, έχοντας ίσες ευκαιρίες εξέλιξης κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους.

Οι παιδαγωγικές αξίες βασίζονται σε ένα σύνολο δραστηριοτήτων, πρακτικών, πληροφοριών και ιδεών που ενισχύουν μια κοινωνία, η οποία στηρίζεται στην καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης και της κοινωνικής αλληλεγγύης. Επίσης, ενισχύουν μια

κοινωνία που προάγει δημοκρατικές ιδέες και πρακτικές, που διευκολύνει τη δυνατότητα για την εμφάνιση νέων μορφών συλλογικότητας και δράσης, οι οποίες προασπίζονται τη δημοκρατία, και που αναγνωρίζει και σέβεται τη διαφορετικότητα, αξιώνοντας την εφαρμογή των δικαιωμάτων διαφορετικών ομάδων και μονάδων στην πράξη (Κιουπκιάδης, 2014).

Η εκπαίδευση οφείλει να λειτουργεί με σκοπό την ανάπτυξη και συνειδητοποίηση των αξιών από όλους τους μαθητές. Οι αξίες, που διέπουν την εκπαίδευση, συμβάλλουν στον αλληλοσεβασμό των μαθητών και στην αξιοπρεπή συμπεριφορά τους προς τους άλλους αλλά και τον εαυτό τους. Ένας καλός ή ευφυής μαθητής δεν σημαίνει αυτομάτως ότι είναι και ηθικός ούτε ότι οπωσδήποτε θα είναι ευτυχισμένος στην ζωή του. Ο κάθε μαθητής επιβάλλεται να συνειδητοποιήσει ότι τα γεγονότα δεν θίγουν μόνον αυτόν αλλά με αλυσιδωτούς κραδασμούς όλη την κοινωνία. Δεν είναι άμοιρος ευθυνών απέναντι στις εσωτερικές ή και στις διεθνείς εξελίξεις. Η προσωπική ευτυχία δεν πρέπει να επιδιώκεται ερήμην του γενικότερου «καλού» (Lackéus, 2018). Το σχολείο μέσα από τις παιδαγωγικές αξίες μπορεί να καλλιεργήσει στους μαθητές την πεποίθηση ότι βρίσκονται σε κοινή αποστολή. Η σχολική τάξη - ως κοινότητα και ως ομάδα - εξασφαλίζει ίσα δικαιώματα σε όλους, ωστόσο απαιτείται η τήρηση κανόνων και αρχών. Κάθε μάθημα εμπεριέχει στα περιεχόμενά του ιδέες, αρχές, αξίες, νοήματα και διλήμματα με στόχο να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον, να προβληματίσουν και να γεννήσουν την απορία. Οι παιδαγωγικές αξίες συντελούν στην αγάπη για τη μάθηση, το σεβασμό της εργασίας, το σεβασμό των προσωπικών και των ομαδικών επιτευγμάτων και τη προβολή αρετών, όπως η γενναιότητα, η καλοσύνη, η αυτοεκτίμηση, η υπευθυνότητα, η αυτογνωσία και η αποδοχή της διαφορετικότητας.

Ένα ηθικό, κοινωνικό, πολιτικό πρόβλημα που αντλείται είτε από το περιεχόμενο των μαθημάτων είτε από τις καταστάσεις της σχολικής ή εξωσχολικής ζωής δημιουργεί εμπειρίες για το κάθε μαθητή. Ο μαθητής καλείται μέσα από αυτή τη διαδικασία, να σκεφτεί, να επιλέξει, να κρίνει και να δράσει αναλόγως. Μέσα από τη βιωματική μάθηση αναπτύσσονται οι αξίες, ηθικές, προσωπικές και κοινωνικές. Το εκπαιδευτικό σύστημα συντελεί στην ανάπτυξη ενεργών πολιτών μέσα από τη δια βίου παιδεία (Lovat, Dally, Clement, & Toomey, 2018).

Η «διδασκαλία» αξιών σε κάθε παιδαγωγική βαθμίδα πραγματοποιείται κυρίως με τη βιωματική διδασκαλία, αλλά και με συμβουλές, παραινέσεις και προτροπές από το παιδαγωγικό προσωπικό. Η διδασκαλία αυτών ευδοκimeί σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, που ενθαρρύνουν κυρίως την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη διαλεκτική ανάλυση

πραγματικών προβλημάτων και την έκθεση σε διλημματικές καταστάσεις. Τα παράδειγμα ενηλίκων και συμμαθητών, οι προσδοκίες του σχολείου και του εκπαιδευτικού, οι εμπειρίες από τη ζωή στο σχολείο καθώς και η άμεση ή έμμεση διδασκαλία αξιών από το Αναλυτικό Πρόγραμμα διαμορφώνουν τις παιδαγωγικές αξίες (Μανούσου & Ταναϊνή, 2010). Οι παιδαγωγικές αξίες κατέχουν βαρύνουσα σημασία στην ανάπτυξη ενός πολίτη με αρχές, σεβασμό, αλληλεγγύη και ενσυναίσθηση προς το συνάνθρωπο, ενός πολίτη που θα συμμετέχει στα κοινά με αξιοπρέπεια και ήθος.

1.4 Αξίες και ενσυναίσθηση

Όπως έγινε αντιληπτό οι αξίες μιας κοινωνίας διαμορφώνουν πρότυπα σωστής και ηθικής συμπεριφοράς. Η ενσυναίσθηση κατέχει σημαντική θέση στη διαμόρφωση αξιών και στάσεων στη κοινωνία, αποτελώντας απαραίτητη κοινωνική δεξιότητα για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τις συνεργασίες και τις δραστηριότητες γενικότερα. Τα άτομα που έχουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης συμπεριφέρονται με υπευθυνότητα, ηθική κρίση και προκοινωνική συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν άλλους ανθρώπους και χαρακτηρίζονται από ανησυχία σχετικά με τα δικαιώματα, τα συναισθήματα και την ευημερία άλλων ανθρώπων. Η ενσυναίσθηση φέρνει πιο κοντά τους ανθρώπους, τους βοηθά να καταλάβουν ο ένας τον άλλο, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην ανάπτυξη του αμοιβαίου σεβασμού. Σύμφωνα με μελέτη του Berthoz, η ενσυναίσθηση σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη ηθικής συμπεριφοράς και τη διασφάλιση και προώθηση των αξιών (Decety J. , 2002).

Έρευνα σχετική με το σύστημα αξιών του Schwartz και την ενσυναίσθηση μέσα από τη προσωπικότητα αποδεικνύει ότι η ενσυναίσθηση σχετίζεται άμεσα με τη διαμόρφωση αξιών σε μία κοινωνία αλλά και σε κάθε άνθρωπο ξεχωριστά. Στην έρευνα συμμετείχαν φοιτητές από το επιχειρηματικό κλάδο και τη ψυχολογία. Από τη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα άτομα με υψηλή ενσυναίσθηση είναι ευθυγραμμισμένα με το κίνητρο της καλοσύνης. Οι αξίες της καλοσύνης θεωρητικά περιλαμβάνουν μια ώθηση για τη διατήρηση και την ωφέλεια κάθε είδους σχέσης. Η αξία της καλοσύνης συνδέεται άμεσα με την ενσυναίσθηση, καθώς τα άτομα που διαθέτουν καλοσύνη είναι συνήθως καλοκάγαθα, ευγενικά, σεμνά και συνεργάσιμα. Εκτός των άλλων, τα υψηλά επίπεδα ισοδυναμούν με χρόνιο ενδιαφέρον προς το συνάνθρωπο και μία συμπεριφορά αλληλεγγύης, συνεργασίας και συμπερίληψης (Balliet, Joireman, Daniels, & Falvy, 2008).

Εξάλλου και σύμφωνα με τον Hoffman, υπάρχουν αξίες και αρχές που συνδέονται με την ενσυναίσθηση. Αυτές είναι η δικαιοσύνη και η θέληση για βοήθεια. Ο Hoffman

υποστηρίζει ότι η ενσυναίσθηση συνδέεται με πολλές μορφές και αρχές της δικαιοσύνης και πως η θέληση για βοήθεια είναι βασικό χαρακτηριστικό και ουσιώδη αξία καθώς αφορά ένα σύνολο πράξεων. Τέλος, τονίζει ότι σε κάθε συμπεριφορά, η συνοχή της ενσυναίσθησης με την ηθική αναπτύσσει την εξέλιξη μιας ηθικής συμπεριφοράς με αξίες. Έρευνες, πράγματι, έχουν αποδείξει ότι η ενσυναίσθηση λειτουργεί ως ηθικό κίνητρο που οδηγεί στην εμφάνιση φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς, η οποία βελτιώνεται με τη καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (Hoffman, 2007)

Επίσης, έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που σχετίζουν την ενσυναίσθηση με τις επαγγελματικές αξίες. Συγκεκριμένα, έρευνα για τη μελέτη της ενσυναίσθησης νοσηλευτών και τις επαγγελματικές τους αξίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ενσυναίσθηση κρίνεται απαραίτητη για κάθε νοσηλευτή. Με την ενσυναίσθηση ενισχύεται η κοινωνική συμπεριφορά, με αποτέλεσμα οι επαγγελματίες υγείας να ανταποκρίνονται καλύτερα σε κάθε δυσκολία. Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ενσυναίσθηση βοηθάει στην τεκμηρίωση των επαγγελματικών αξιών καθώς και της επαγγελματικής εξέλιξης (Ιωακειμίδου, 2021).

Η ενσυναίσθηση, λοιπόν, δε θα μπορούσε να μην είναι συνυφασμένη με τη δημιουργία αξιών. Οι θεμελιώδης αξίες, όπως προαναφέρθηκε, που διέπουν μία κοινωνία είναι ο σεβασμός, η ισότητα, η ελευθερία και η δημοκρατία. Η ενσυναίσθηση πρεσβεύει όλες αυτές τις αξίες. Η δημιουργία αξιών απορρέει σε ένα βαθμό από την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση είναι η κατανόηση του πώς αισθάνεται ένα άλλο άτομο. Η συγκεκριμένη κατάσταση, πιστεύεται ότι είναι αμετάκλητα πολύτιμη. Οι πληροφορίες σχετικά με τα συναισθήματα των άλλων που παρέχονται από την ενσυναίσθηση μπορούν να θεωρηθούν ως βάση για απορριπτικούς ή όχι ηθικούς κανόνες και κατ' επέκταση στάση ζωής και θεμελίωση αξιών (Betz, 2019).

Συμπερασματικά, και σύμφωνα με το γεγονός ότι οι αξίες δεν είναι πάντα οι ίδιες σε όλες τις εποχές, η ενσυναίσθηση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μία αξία που είναι χρήσιμη στις μέρες μας. Η δυνατότητα κατανόησης και αποδοχής του άλλου διαμορφώνει έναν θετικό χαρακτήρα με αξίες όπως συμπόνια, σεβασμός, καλοσύνη και ταπεινότητα, χαρακτηριστικά απαραίτητα για την εποχή μας, καθώς αυτή χαρακτηρίζεται από αμοραλισμό και ηθική παρακμή.

Κεφάλαιο 2 Ενσυναίσθηση

2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενσυναίσθησης

Είναι δύσκολό να δοθεί ένας συγκεκριμένος ορισμός για την ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση είναι μία αφηρημένη και πολυδιάστατη έννοια, την οποία πολλοί μελετητές αποπειράθηκαν να την προσεγγίσουν με ποικίλους ορισμούς. Η ποικιλομορφία των ορισμών άπτεται στο γεγονός ότι οι μελετητές που ασχολούνται με την ενσυναίσθηση είναι από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους. Η ενσυναίσθηση εμφανίζεται για πρώτη φορά σαν ορισμός στο τομέα της ψυχολογίας και της ψυχοπαθολογίας. Με τα χρόνια διαπιστώνεται ότι δίνονται ορισμοί για την ενσυναίσθηση από το τομέα της νευροψυχολογίας, της υγείας και της εκπαίδευσης. Επίσης, η ενσυναίσθηση εντοπίζεται πλέον και στο τομέα της οικονομίας, στο marketing και στην υποκριτική (Goleman, 2007).

Ο ψυχοθεραπευτής H. Kahut ήταν ο πρώτος που έκανε γνωστή την έννοια της ενσυναίσθησης και την όρισε ως «ετεροενδοσκόπηση» (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Εκείνος, όμως, που προκάλεσε έντονο ενδιαφέρον και έδωσε μεγάλη έμφαση στην ενσυναίσθηση ήταν ο Carl Rogers το 1957. Ο Carl Rogers όρισε την ενσυναίσθηση ως τη κύρια ικανότητα που πρέπει να διαθέτει κάποιος, αν θέλει να στηρίξει ψυχολογικά ένα άλλο άτομο. Ο Rogers διαχώρισε την έννοια της ενσυναίσθησης από την ταύτιση με τον άλλον και επικεντρώθηκε στην κατανόηση του εσωτερικού κόσμου του άλλου. Για τον Rogers, δηλαδή, η ενσυναίσθηση είναι «η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος το συναισθηματικό κόσμο του άλλου σαν να ήταν εκείνος». Ο ίδιος, το 1975, ξαναδιατύπωσε τον ορισμό της ενσυναίσθησης υποστηρίζοντας ότι η ενσυναίσθηση είναι «η δυνατότητα να εισέρχεται κάποιος παροδικά στη θέση και στο κόσμο του άλλου, δίχως επικριτική διάθεση, προσπαθώντας να καταλάβει τα συναισθήματα και τα βιώματα του άλλου» (Rogers, 1975).

Σύμφωνα με την N.Eisenberg και την J. Strayer η ενσυναίσθηση είναι «μία συναισθηματική αντίδραση, η οποία προέρχεται από μία συναισθηματική κατάσταση κάποιου άλλου». Η εκδήλωση της συναισθηματικής αντίδρασης είναι παρόμοια με τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου (Smith, 2006). Η άποψη αυτή έρχεται κοντά στην άποψη του Sigmund Freud, ο οποίος το 1921 είχε ισχυριστεί ότι « αρχικά καταλαβαίνουμε την ψυχολογική κατάσταση του άλλου και ύστερα τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση του, προσπαθώντας να κατανοήσουμε, συγκρίνοντας πάντα τη κατάσταση του άλλου με τη δική μας» (Eisenberg & Strayer, 1990), ενώ το 2000 η ενσυναίσθηση αναφέρεται ως «η ικανότητα ενός ανθρώπου να κατανοεί εμπειρικά το συναισθηματικό κόσμο του άλλου,

χωρίς να λαμβάνει υπόψιν τα δικά του συναισθήματα και τις δικές του εμπειρίες» (Δημητρόπουλος, 2005).

Πηγαίνοντας ένα βήμα παραπάνω, μία άλλη προσέγγιση τοποθετεί την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα απόλυτης κατανόησης του βιώματος της κατάστασης που βρίσκεται ένα άτομο και την ικανότητα του μοιράσματος των σκέψεων, των συμπεριφορών και των συγκινήσεων (Μαλικιώση, Λουίζου, 2003).

Σε μία άλλη περιγραφή η ενσυναίσθηση θεωρείται «ως την ικανότητα να αναγνωρίζει, να κατανοεί κανείς και να αντιλαμβάνεται το συναίσθημα ενός άλλου ατόμου και να εκφράσει προσεκτικά αυτή την κατανόηση με αποδοχή και ανταπόκριση». Η ανταπόκριση μπορεί να πραγματοποιηθεί με κοινωνική συμπεριφορά, όπως η παροχή βοήθειας ή το μοίρασμα συναισθημάτων και υλικών, ή να είναι λεκτική. Η ενσυναίσθηση μπορεί να οριστεί γνωστικά σε σχέση με την λήψη προοπτικής ή την κατανόηση των άλλων (Haynes & Avery, 1979). Σύμφωνα με ελληνική βιβλιογραφία η ενσυναίσθηση προσεγγίζεται ως «η ικανότητα να βρίσκεται κάποιος στη θέση του άλλου και να αντιλαμβάνεται καταστάσεις και γεγονότα κάτω από τη προοπτική την οποία τα αντιλαμβάνεται το άλλο άτομο, με το τρόπο αυτό κατανοεί καλύτερα τη συναισθηματική του κατάσταση.» (Καψάλης, 2015).

Παρομοίως ο Jean Piaget το 1932 είχε διακρίνει την ενσυναίσθηση «ως μία γνωστική διεργασία που αφορά τη δυνατότητα που έχει κάποιος να παίρνει το ρόλο κάποιου άλλου, μια διαδικασία που σχετίζεται με την ικανότητα να απομακρύνεται κάποιος από τη δική του οπτική γωνία των πραγμάτων». Σε αντίθεση, ο Mead το 1934 όρισε την ενσυναίσθηση «ως τη διαδικασία να μπαίνει κάποιος στο ρόλο του άλλου και να υιοθετεί προοπτικές σχετικά με τον εαυτό του», ενώ ο Goutu (1951) υποστήριξε ότι ενσυναίσθηση είναι «η κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο προσποιείται για μία στιγμή στον εαυτό του ότι είναι κάποιος άλλος, με αποτέλεσμα να διεισδύσει στη συμπεριφορά του άλλου το δεδομένο χρόνο» (Κιρκιγιάννη, 2015).

Για παράδειγμα, άλλοι θεωρητικοί περιγράφουν την ενσυναίσθηση ως «η διανοητική ή φαντασιακή σύλληψη της κατάστασης ή της κατάστασης ενός άλλου χωρίς να βιώνει πραγματικά τα συναισθήματα αυτού του ατόμου» (Hogan, 1969). Η άποψη του Khen Lampert (2005) συγκλίνει κάπως στην άποψη του Hogan. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι «η ενσυναίσθηση είναι η κατάσταση που βιώνουμε, όταν αφήνουμε το σώμα μας για μια στιγμή ή για μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, να βρίσκεται στο μυαλό του άλλου. Με τον τρόπο αυτό παρατηρούμε αυτό που βιώνει μέσα από τα μάτια του, τις σκέψεις του και το πόνο που νιώθει» (Lampert, 2005).

Από την άλλη πλευρά, η ενσυναίσθηση έχει οριστεί ως «η συναισθηματική διέγερση ή συμπάθεια σε απάντηση στα συναισθήματα ή τις εμπειρίες των άλλων» (Caruso & Mayer, 1998). Επίσης, οι Mehrabian και Epstein (1972) όρισαν την ενσυναίσθηση ως «την αυξημένη ανταπόκριση στη συναισθηματική εμπειρία ενός άλλου» (Mehrabian & Epstein, 1972).

Ωστόσο, υπάρχει μια ενοποιητική προσέγγιση, η οποία χρησιμοποιεί τόσο γνωστικούς όσο και συναισθηματικούς τρόπους για τη μελέτη της ενσυναίσθησης. Επομένως, η ενσυναίσθηση έχει γίνει αντιληπτή ως μια πολυδιάστατη κατάσταση. Ο Davis (1983) συμπεριέλαβε τις γνωστικές και συναισθηματικές συνιστώσες στην άποψή του για την ενσυναίσθηση, πιστεύοντας ότι «μπορεί καλύτερα να θεωρηθεί ως ένα σύνολο δομών που υπάρχει συσχέτιση μεταξύ τους, αφορούν την ανταπόκριση σε άλλους, αλλά είναι επίσης σαφώς διακριτά μεταξύ τους» (Davis M. D., 1983).

Παρόλα αυτά είναι βέβαιο ότι η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει γνωστικές διαδικασίες και συναισθηματικές εμπειρίες και συνεπάγεται μια κυρίως γνωστική ανταπόκριση που δείχνει κατανόηση του πώς αισθάνεται ένα άλλο άτομο, καθώς και μια συναισθηματική επικοινωνία (Gallo, 1989).

2.2 Χαρακτηριστικά ενσυναίσθησης

Αρκετοί θεωρητικοί έχουν καταγράψει διάφορα είδη ενσυναίσθησης. Ορισμένοι διαχωρίζουν την ενσυναίσθηση σε γνωστική και θυμική. Η γνωστική ενσυναίσθηση είναι εκείνη κατά την οποία ο θεραπευτής «μπαίνει» στη θέση του ασθενούς, με σκοπό να κατανοήσει το τρόπο σκέψης, συμπεριφοράς και αντίδρασης (Hogan, 1969). Αντίθετα, η θυμική ενσυναίσθηση λειτουργεί από μόνη της, καθώς ο θεραπευτής έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα του θεραπευόμενου (Glastein, 1983). Ορισμένοι, πάλι, αναφέρουν την ενσυναίσθηση ως έμφυτη διαδικασία-ικανότητα, η οποία αναπτύσσεται, καθώς ωριμάζει ο άνθρωπος. Στον αντίποδα, υπάρχουν κάποιοι που πιστεύουν ότι η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται μέσα από εξάσκηση και μάθηση και κατ' επέκταση είναι μια επίκτητη ιδιότητα (Allgood, 1992).

Ο Carl Rogers ισχυρίστηκε ότι η ενσυναίσθηση αποτελείται από τρία χαρακτηριστικά. Το πρώτο χαρακτηριστικό είναι η ευαισθησία ή αλλιώς το θυμικό. Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η παρατήρηση και η πνευματική διεργασία ή γνωστικό και το τρίτο χαρακτηριστικό είναι η επικοινωνία, η αντίδραση και η απάντηση του θεραπευτή (Μαλικιώση, Λουίζου, 2003).

Από μελέτες και έρευνες προκύπτει ένα πολυδιάστατο μοντέλο ενσυναίσθησης, στο οποίο στηρίχτηκε ο Davis και δημιούργησε μια κλίμακα μέτρησης της ενσυναίσθησης (Interpersonal Reactivity Index). Η κλίμακα αυτή περιέχει τέσσερις βασικές κατηγορίες στις οποίες χωρίζεται η ενσυναίσθηση: η γνωστική ενσυναίσθηση, η φαντασιακή ενσυναίσθηση, η συναισθηματική ενσυναίσθηση και η ενσυναισθητή ανησυχία.

Βασιζόμενοι στην κλίμακα του Davis, στη γνωστική ενσυναίσθηση κυριαρχούν οι αυθόρμητες αντιδράσεις και ο παρορμητισμός. Τα άτομα που έχουν γνωστική ενσυναίσθηση μπορούν να αντιληφθούν τις καταστάσεις από την οπτική γωνία του άλλου χωρίς να ενστερνιστούν τα συναισθήματά του, ενώ ταυτόχρονα κατέχουν υψηλό επίπεδο γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Η φαντασιακή ενσυναίσθηση συναντάται κυρίως στο κινηματογράφο, σε βιβλία και στο χώρο του θεάτρου. Τα άτομα με φαντασιακή ενσυναίσθηση έχουν την ικανότητα να ταυτίζονται με τα συναισθήματα κάποιου άλλου. Στην τρίτη κατηγορία, η οποία ορίζεται ως συναισθηματική ενσυναίσθηση, ανήκουν τα ανιδιοτελή άτομα με συμπόνια και ειλικρινά συναισθήματα προς άλλα άτομα (Davis M. D., 1983). Τέλος, στην ενσυναισθητή ανησυχία ανήκουν άτομα που βιώνουν έντονα και σε προσωπικό βαθμό την δύσκολη συναισθηματική κατάσταση κάποιου άλλου. Τα άτομα αυτά λαμβάνουν το άγχος του άλλου ως δικό τους, δίχως να μπορούν να κατανοήσουν τη διαφορά. Σε αυτή τη κατηγορία τα άτομα έχουν γνωστικά και συναισθηματικά γνωρίσματα (Πατέρα & Βασιλοπούλου, 2009).

Πρόσφατες επιστημονικές μελέτες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η ενσυναίσθηση διακρίνεται σε δύο διαστάσεις: τη συναισθηματική ενσυναίσθηση και τη γνωστική ενσυναίσθηση, οι οποίες λειτουργούν ανεξάρτητα (Shamay-Tsoory, Aharon-Peretz, & Perry, 2009).

Κύριο χαρακτηριστικό της συναισθηματικής ενσυναίσθησης είναι οι αισθήσεις και τα συναισθήματα που λαμβάνει κάποιος από ένα άλλο άτομο. Η αντίδραση του παρατηρητή περνάει από τρία επίπεδα. Αρχικά το άτομο μιμείται τις εκφράσεις και τη στάση του άλλου. Στη συνέχεια, γίνεται ανατροφοδότηση συναισθημάτων και τέλος γίνεται η μετάδοση των ανάλογων συναισθημάτων που δέχτηκε (Hatfield, Rapson, & Yen-Chi, 2009).

Σύμφωνα με τον Blair (2005), η συναισθηματική ενσυναίσθηση προέρχεται, πρώτον, από όλα τα συναισθηματικά ερεθίσματα που δέχεται κάποιος, όπως ο τόνος και η χροιά της φωνής, αλλά και η κίνηση και στάση του σώματός του. Δεύτερον, η συναισθηματική ενσυναίσθηση είναι η αντίδραση στη διέγερση των συναισθημάτων που δέχεται κάποιος από ένα άλλο άτομο, όπως ο πόνος. Μελέτες έχουν δείξει ότι η συναισθηματική ενσυναίσθηση εμφανίζεται νωρίτερα από τη γνωστική ενσυναίσθηση (Baron-Cohen, 2005).

Αντίθετα, η γνωστική ενσυναίσθηση έγκειται στις γνώσεις που έχει αποκομίσει κάποιος από το περιβάλλον και τη κοινωνία. Η αντίληψη των συναισθημάτων προέρχεται μέσα από γνωστικά βοηθήματα, τεχνικές και στρατηγικές. Στρατηγική που συναντάται ακόμα και στη προσχολική ηλικία είναι τα παιχνίδια ρόλων. Μέσα από τις εμπειρίες και τη διαπαιδαγώγηση που λαμβάνει κάποιος μεγαλώνοντας αποκομίζει τις γνώσεις, ώστε να λειτουργεί με γνωστική ενσυναίσθηση (Kurirkova, 2019).

Γενικά, άτομα που έχουν σε μεγάλο βαθμό ενσυναίσθηση χαρακτηρίζονται από κατανόηση, εμπιστοσύνη, ευαισθησία, επικοινωνία, αλήθεια και διαθέτουν μεγάλες ψυχικές ικανότητες (Στεφανοπούλου, Τσατήρη, & Κουμζης, 2017).

2.3 Στάδια ανάπτυξης ενσυναίσθησης

Ο Martin L. Hoffman χωρίζει την ενσυναίσθηση, με βάση την ηλικία, σε τέσσερα αλυσιδωτά αναπτυσσόμενα επίπεδα και υποστηρίζει ότι σε οποιαδήποτε ηλικία ένα άτομο είναι ικανό να εκδηλώσει ενσυναίσθηση και να τη δείξει. Όσο, όμως, το άτομο αναπτύσσεται, η ικανότητα ενσυναίσθησης αυξάνεται.

Το πρώτο στάδιο με τον όρο «παγκόσμια ενσυναίσθηση» εμφανίζεται από το πρώτο χρόνο ζωής ενός ανθρώπου. Σε αυτό το στάδιο διακρίνεται ότι τα μωρά έχουν έμφυτα αντανακλαστικά. Χωρίς να υφίσταται η αντίληψη των συναισθημάτων, τα βρέφη ανταποκρίνονται ανάλογα σε ερεθίσματα (Hoffman, 1987). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι το κλάμα ενός μωρού είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει και ένα άλλο μωρό να κλάψει. Κατά την Eisenberg, το φαινόμενο αυτό αποκαλείται «μεταδοτική συγκίνηση» (Vreeke & Van Der, 2003).

Το δεύτερο στάδιο εμφανίζεται μετά το πρώτο χρόνο ζωής ενός ατόμου και ονομάζεται «εγωκεντρική ενσυναίσθηση». Στη συγκεκριμένη ηλικία τα μωρά ενδιαφέρονται για τα συναισθήματα των άλλων και τις αντιδράσεις τους, αλλά ο διαχωρισμός των συναισθημάτων από τα παιδιά και τους άλλους δεν είναι απόλυτα ξεκάθαρος. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία αντιδρούν σε ένα ερέθισμα στηριζόμενα σε προσωπικά κριτήρια ευχαρίστησης.

Το τρίτο στάδιο εμφανίζεται από την ηλικία των δύο ετών και ονομάζεται «η ενσυναίσθηση για τα συναισθήματα των άλλων». Σε αυτή την ηλικία ξεκινούν να αναπτύσσονται οι προ-κοινωνικές ικανότητες. Τα παιδιά δεν συγχέουν την συναισθηματική κατάσταση των άλλων με τη δική τους, διότι αποκτούν επίγνωση των συναισθημάτων τους. Τα παιδιά είναι σε θέση να προσφέρουν, να παρηγορήσουν, να μοιραστούν και να βοηθήσουν.

Το τέταρτο και τελευταίο στάδιο πραγματοποιείται στην ηλικία των έξι με εννιά ετών. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία αντιλαμβάνονται ξεκάθαρα πλέον ότι είναι ανεξάρτητα άτομα με προσωπικά συναισθήματα. Το στάδιο αυτό ονομάζεται «η ενσυναίσθηση για τις συνθήκες επιβίωσης ενός άλλου ατόμου». Τα παιδιά έχουν αποκτήσει μεγάλη ικανότητα ενσυναίσθησης και κατ' επέκταση είναι σε θέση να βοηθήσουν κάποιον που το χρειάζεται όχι μόνο συναισθηματικά αλλά και πρακτικά. Η ενσυναίσθηση αποκτά κοινωνική υπόσταση, καθώς δεν δίδεται βοήθεια μόνο σε άτομα του περιβάλλοντος του κάθε παιδιού αλλά και σε κοινωνικές ομάδες, όπως φιλανθρωπικά ιδρύματα. Επίσης, υπάρχει ενσυναίσθηση σε άτομα με αναπηρία ή ιδιαιτερότητες (Hoffman, 1987).

Κατά τον Hoffman, κάθε επίπεδο είναι μοναδικό και καθώς ο άνθρωπος μεταβαίνει από το ένα στάδιο στο άλλο περνάει σε μία καινούρια περίοδο γνωστικής ικανότητας (Cole & Cole, 2001).

2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση

Η ενσυναίσθηση κατέχει σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία των ανθρώπων και στην ομαλή ανάπτυξη σχέσεων. Πολλοί ερευνητές έρχονται σε αντίθεση απόψεων για το αν η ενσυναίσθηση είναι έμφυτη ή είναι μία δεξιότητα που καλλιεργείται με το πέρασμα των χρόνων. Οι επιστήμονες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η ενσυναίσθηση έχει βιολογικές βάσεις, ενώ παράλληλα εξαρτάται και από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ο Mumford επισήμανε ότι η ενσυναίσθηση είναι έμφυτη, όμως αναπτύσσεται ή μειώνεται ανάλογα με τις εμπειρίες που βιώνει ο καθένας (Hojat, 2007). Επίσης, όλοι οι άνθρωποι, ακόμα και τα ζώα, γεννιούνται με ενσυναίσθηση, όμως δεν υφίσταται σε όλους στον ίδιο βαθμό (Knafo, Zahn-Waxler, Van Hulle, Robinson, & Rhee, 2008).

Η μίμηση των εκφράσεων στα μωρά και στα ζώα συμβάλλει αποτελεσματικά στην εκδήλωση της ενσυναίσθησης. Για το λόγο αυτό η ηλικία παίζει σημαντικό ρόλο στην ενσυναίσθηση. Στη βρεφική και παιδική ηλικία η ενσυναίσθηση απορρέει κυρίως από τα ερεθίσματα που δέχεται ένα παιδί, ενώ στην ενήλικη ζωή υπερισχύει η γνωστική ενσυναίσθηση.

Πολλοί ερευνητές έχουν μελετήσει το ρόλο της οικογένειας και των προτύπων που δημιουργούνται μέσα από το δεσμό της οικογένειας στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Τα παιδιά, που δέχονται αγάπη και στοργή από το οικογενειακό τους περιβάλλον και γενικά λαμβάνουν θετικά συναισθήματα, είναι τεκμηριωμένο ότι ενισχύεται η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης τους (Farrukh, 2013). Έρευνες έχουν επιβεβαιώσει ότι οι κατοπτρικοί νευρώνες του εγκεφάλου ενεργοποιούνται, όταν έρχονται σε επαφή με συμπεριφορές συμπόνιας και ενσυναίσθησης και άτομα, που ενδεχομένως δεν έχουν υψηλά επίπεδα

ενσυναίσθησης, επηρεάζονται και αντιδρούν παρομοίως (Pfeifer, et al., 2011). Οι Goleman και Gottman υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση είναι συνδεδεμένη με τη νοημοσύνη ενός ατόμου. Τα άτομα, των οποίων οι κατοπτρικοί νευρώνες τους αντιδρούν άμεσα στα ερεθίσματα, εμφανίζουν μεγάλα επίπεδα ενσυναίσθησης (Farrukh, 2013).

Μελέτες έχουν δείξει, επίσης, ότι το φύλο είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την ενσυναίσθηση. Για παράδειγμα, ο δεσμός μητέρας και κόρης λειτουργεί θετικά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στα κορίτσια, ενώ η σχέση πατέρα με υιό δε συνάγεται ότι επιδρά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στο αντρικό φύλο. Σε αυτό το διαχωρισμό συμβάλλουν και τα πρότυπα της κοινωνίας που υπάρχουν για κάθε φύλο. Ωστόσο, μελέτες του εγκεφάλου έχουν δείξει ότι το γυναικείο φύλο είναι «κατασκευασμένο» από τη φύση του να εκδηλώνει υποστηρικτικά και θετικά συναισθήματα προς κάποιον άλλο, σε αντίθεση με το αντρικό φύλο που εκδηλώνει πιο εύκολα συναισθήματα οργής ή θύμου (Cahill, 2005). Άλλες μελέτες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες, παρόλο που έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης από τους άνδρες, δεν συγχωρούν τόσο εύκολα όσο εκείνοι (Toussaint & Webb, 2005).

Η ιδιοσυγκρασία ενός ανθρώπου είναι καθοριστικός, επίσης, παράγοντας για την ανάπτυξη ή όχι της ενσυναίσθησης. Η ιδιοσυγκρασία είναι το σύνολο των ψυχολογικών και βιολογικών χαρακτηριστικών ενός ατόμου που ολοκληρώνουν την προσωπικότητά του. Οι θεωρητικοί -μελετώντας την προσωπικότητα- προσπάθησαν να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο ταξινόμησης των ατόμων με βάση τα ψυχολογικά τους χαρακτηριστικά. Σπουδαίο ρόλο στην ταξινόμηση των χαρακτηριστικών έχει ο τρόπος συμπεριφοράς των ανθρώπων και πώς αυτός επηρεάζει τον τρόπο ζωής, τη δουλειά, τις σχέσεις και την εξέλιξη του ατόμου (Δούρος, 2017). Το μοντέλο των πέντε παραγόντων ή Big Five ή αλλιώς η Μεγάλη Πεντάδα, που δημιούργησαν οι Costa και Mc Crae, είναι αρκετά δημοφιλές και λειτουργεί ως «οδηγός» στην ερμηνεία της συμπεριφοράς (Αποστολοπούλου, 2019). Το μοντέλο των πέντε παραγόντων κατασκευάστηκε με σκοπό να εκφραστούν οι πιο σημαντικές ατομικές διαφορές που διακρίνονται γύρω μας. Η παραδοχή αυτή ονομάζεται «Θεμελιώδης Λεξικολογική Υπόθεση» και πάνω σε αυτή στηρίζεται το μοντέλο των πέντε παραγόντων (Daniel Cervone, 2013). Οι πέντε παράγοντες είναι η προσήνεια, ο νευρωτισμός, η εξωστρέφεια, η δεκτικότητα στην εμπειρία και η ευσυνειδησία. Σύμφωνα με τον Howe, τα άτομα με το χαρακτηριστικό της προσήνειας είναι κυρίως ευγενικά, καλόκαρδα και ζεστά. Τα άτομα με προσήνεια δημιουργούν βαθιές και ουσιαστικές σχέσεις, είναι πολύ συνεργάσιμα και έχουν έντονη ενσυναίσθηση. Εμπιστεύονται ευκολά το περίγυρο τους, δεν κρατούν κακία, αποφεύγουν τις συγκρούσεις, είναι καλόκαρδοι και πρόθυμοι. Τα άτομα

αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα άτομα που διακατέχονται από νευρωτισμό, τα οποία τις περισσότερες φορές έχουν αρνητικά συναισθήματα για ότι συμβαίνει στο περιβάλλον τους και επηρεάζονται εύκολα από άσχημα γεγονότα (j. Tull, 1997).

Τέλος η εκπαίδευση είναι υποστηρικτικός παράγοντας για την ενσυναίσθηση. Παρατηρείται ότι κυρίως τα άτομα, που έχουν ως ασχολία τους τις κοινωνικές επιστήμες και την ψυχολογία, έχουν υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης έναντι αυτών που ασχολούνται με την τεχνολογία και το εμπόριο. Επίσης η συνεχόμενη και εξελισσόμενη εκπαίδευση ενός ατόμου συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, καθώς υφίσταται ουσιαστική συσχέτιση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και στα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης (Μαλικιώση, Λουίζου, 2003).

2.5 Γενικές έρευνες για την ενσυναίσθηση

Η λέξη ενσυναίσθηση έχει τις ρίζες της στην Αρχαία Ελλάδα και προκύπτει ετυμολογικά από τις λέξεις «εν», «συν» και «αίσθηση», υποδηλώνοντας « την έκφραση κάποιου συγκεκριμένου συναισθήματος» (Gerdes, 2011). Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα ο Γερμανός φιλόσοφος Theodor Lips χρησιμοποίησε τη λέξη «Einfühlung» όπου «ein» σημαίνει «εντός» και «fuhlung» σημαίνει «συναίσθημα». Ο Lips κατέστησε την ενσυναίσθηση ως κεντρική ιδέα στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες (Katz, 1963). Στηριζόμενος στον Lips, ο Titchener μετέφρασε τον όρο «Einfühlung» σε «ενσυναίσθηση» ή «empathy», όπως λέγεται στα αγγλικά. Η λέξη «empathy» προέρχεται επίσης από την Αρχαία Ελλάδα και προέρχεται από τη λέξη «εμπάθεια». Η λέξη «εμπάθεια» (εν + πάθος) σημαίνει «μέσα στο συναίσθημα». Ωστόσο, στην χρήση της από την ελληνική γλώσσα δηλώνει αρνητικά συναισθήματα για κάποιον (Ματσαγγούρας, 2002). Για το λόγο αυτό στην ελληνική βιβλιογραφία δεν αναφέρεται ως εμπάθεια.

Μελέτη της Αμερικανίδας νευρολόγου Leslie Brothers σε πίθηκους, έδειξε ότι η ενσυναίσθηση είναι βιολογική και ότι ο εγκέφαλος είναι προγραμματισμένος, έτσι ώστε να αντιδρά σε συγκεκριμένα ερεθίσματα και εκφράσεις. Η Leslie Brothers χρησιμοποίησε για το πείραμά της πίθηκους οι οποίοι είχαν εκπαιδευτεί να φοβούνται έναν ήχο, διότι μετά ακολουθούσε ηλεκτροσόκ. Οι πίθηκοι κατάφεραν να πατάνε ένα μοχλό, όταν άκουγαν τον ήχο και έτσι απέφευγαν το ηλεκτροσόκ. Στη πορεία οι ερευνητές τοποθετήθηκαν ζευγάρια πιθήκων σε διαφορετικά κλουβιά, από τα οποία μπορούσαν να δουν ο ένας την έκφραση του άλλου πιθήκου. Όταν ο πρώτος πίθηκος άκουγε τον συγκεκριμένο ήχο, στο πρόσωπό του διαγραφόταν εκφράσεις τρόμου. Τότε ο δεύτερος πίθηκος βλέποντας τις εκφράσεις πατούσε το μοχλό. Η αντίδραση αυτή του πιθήκου φανερώνει πράξη ενσυναίσθησης. Με

δεδομένο ότι οι πίθηκοι κατανοούν την συμπεριφορά των συντρόφων τους, τοποθέτησαν ηλεκτρόδια στους εγκεφάλους τους. Από τη τοποθέτηση εντοπίστηκαν νευρώνες στο οπτικό φλοιό, οι οποίοι διεγείρονται και αντιδρούν στέλνοντας σήματα σε απάντηση ορισμένων ερεθισμάτων (Goleman, 1998).

Σε συνέχεια της συγκεκριμένης μελέτης, Ιταλοί ερευνητές, τη δεκαετία του 90, κάνοντας και εκείνοι πείραμα σε πιθήκους ονόμασαν τους νευρώνες κατοπτρικούς ή καθρεφτικούς, διότι προέρχονται από μιμητικές κινήσεις (Ταχματζίδης & Μακρής, 2017). Η ανακάλυψη αυτή δικαιώνει τον Lips, ο οποίος είχε πρώτος αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση είναι έμφυτη και η ανάπτυξή της καθορίζεται από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

Πολλοί ερευνητές αποπειράθηκαν να μετρήσουν την ενσυναίσθηση των ανθρώπων αποτυπώνοντας την σε ερωτηματολόγια και κλίμακες. Το 1980 δημοσιεύθηκε το Interpersonal Reactivity Index, ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της ενσυναίσθησης. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο κατηγορίες. Αναλύει τους γνωστικούς παράγοντες (γνωστική και φανταστική ενσυναίσθηση) και τους συναισθηματικούς παράγοντες (θυμική ενσυναίσθηση και ενσυναίσθητη ανησυχία) (Davis M., 1980).

Το Toronto Empathy Questionnaire είναι ένα εύκολο εργαλείο αξιολόγησής της ενσυναίσθησης. Αναπτύχθηκε από τον ερευνητή R. Nathan Spreng, και τους συνεργάτες του. Αποτελείται από δεκαέξι ερωτήσεις και χωρίζεται σε έξι ενότητες τοποθετώντας την ενσυναίσθηση ως μία συναισθηματική διαδικασία (Spreng, McKinnon, Mar, & Levine, 2009). Ενώ το Emotion Specific Empathy Questionnaire, ένα ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε από Γερμανούς ερευνητές, εστιάζει στη μέτρηση της γνωστικής ενσυναίσθησης (Olderbak, Sassenrath, Keller, & Wilhelm, 2014).

Υπάρχουν, επίσης, πολλές κλίμακες που μετρούν την ενσυναίσθηση είτε ως γνωστική είτε ως συναισθηματική διαδικασία. Για παράδειγμα, η κλίμακα Balanced Emotional Empathy Scale, που διαμορφώθηκε από τον Mehrabian, στοχεύει στη μέτρηση της συναισθηματικής διάστασης της ενσυναίσθησης. Σε συνέχεια αυτής της κλίμακας έρχεται η κλίμακα του Bryant (Index of Empathy for Children and Adolescents) η οποία απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας έξι ετών και πάνω.

Επιπλέον, υπάρχουν κλίμακες που μετρούν την ενσυναίσθηση μέσα από εικόνες και σκίτσα που αναπαριστούν ανθρώπους σε διαφορετικές ψυχολογικές καταστάσεις και κλίμακες που αναλύουν συμπεριφορές και αντιδράσεις μετά από συγκεκριμένα ερεθίσματα (Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen, & David, 2004).

Πολλές έρευνες συνδέουν την ενσυναίσθηση με το χώρο της ιατρικής. Ειδικά τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες που προβάλλουν την

αποτελεσματικότητα της ενσυναίσθησης στο χώρο της ιατρικής (Steinhausen, et al., 2014). Η ενσυναίσθηση ευνοεί μία υποστηρικτική σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ασθενή και στο γιατρό, με αποτέλεσμα ο ασθενής να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει πιο εύκολα τις δυσκολίες της θεραπείας του (Mercer & Reynolds, 2002). Μελέτη σε άτομα που έπασχαν από καρκίνο αναφέρει ότι η εποικοδομητική και ουσιαστική ενσυναίσθηση έχει θετικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση της ασθένειας (Lelorain, Bredart, Dolbeault, & Sultan, 2012). Ωστόσο, αρκετές φορές, η κόπωση των ατόμων, που βρίσκονται στο τομέα της υγείας, αποτελεί ανατρεπτικό παράγοντα στην εμφάνιση της ενσυναίσθησης.

Έρευνα του 2020 για το ρόλο της ενσυναίσθησης σε εργαζόμενους στο τμήμα επειγόντων περιστατικών σε παρεχόμενη φροντίδα υγείας έδειξε ότι λόγω έλλειψης προσωπικού και κόπωσης των υπαλλήλων τα επίπεδα ενσυναίσθησης ήταν χαμηλά (Κουλούρης, 2020). Ωστόσο, μελέτες που σχετίζονται με επαγγέλματα υγείας δείχνουν ότι η ενσυναίσθηση συμβάλλει στη μείωση άγχους ή κατάθλιψης του ασθενούς. Ενισχύει την κατανόηση των ασθενών, συμβάλλει στη μείωση ιατρικών λαθών, δημιουργεί καλές σχέσεις μεταξύ ασθενούς και υπαλλήλων και βελτιώνει την αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών (Nelson, et al., 2018). Οι φοιτητές του τομέα Ιατρικής στην Αμερική εκπαιδεύονται σε πρακτικές με σκοπό την ουσιαστική επικοινωνία και στήριξη των ασθενών τους. Η ενεργητική ακρόαση, η όχι απαραίτητα λεκτική αλλά ουσιώδης συμπαράσταση, η αναγνώριση συναισθημάτων και η συνεργασία με το περίγυρο του ασθενούς αποτελούν κριτήρια για έναν πετυχημένο ιατρό (Τσουνής & Σαράφης, 2014).

Η ενσυναίσθηση, ωστόσο απασχολεί αρκετά και το κοινωνικό γίγνεσθαι. Καθηγητές και σπουδαστές στη πόλη του Ρέικιαβικ το 2015 υλοποίησαν ένα διαδραστικό σχέδιο με σκοπό την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της αλτρουιστικής συμπεριφοράς. Ως ακολούθως δημιουργήθηκε μία ομάδα ατόμων και μέσα από καταιγισμό ιδεών προσπάθησε να ερμηνεύσει τον όρο ενσυναίσθηση. Ύστερα δημιουργήσαν αφίσες- κολλάζ με την εικόνα του εαυτού τους, όπως νομίζουν ότι είναι μέσα από τα μάτια των άλλων. Στη συνέχεια, δημιουργήσαν μία νέα αφίσα πιο προσωπική με κολλάζ από άτομα της ομάδας και πρόσθεσαν θραύσματα καθρέφτη. Με την τεχνική αυτή, ο θεατής μπορούσε να ταυτιστεί με το πρόσωπο της αφίσας. Στην πορεία δόθηκαν συνεντεύξεις για την ενσυναίσθηση από άλλους ανθρώπους.

Προσπαθώντας να βρουν λύσεις για την έλλειψη ενσυναίσθησης στη σημερινή κοινωνία κατασκεύασαν ένα διαχρονικό, διασκεδαστικό επιτραπέζιο παιχνίδι (Face it). Το παιχνίδι είχε δυνατότητα εγκατάστασης σε δημόσιο χώρο. Χρησιμοποιώντας κομμάτια καθρέφτη και τις αφίσες τοποθέτησαν το παιχνίδι σε διάφορα σημεία της πόλης. Οι

περαστικοί ανταποκρίθηκαν θετικά. Ο στόχος επιτευχθεί και το μήνυμα της ενσυναίσθησης πέρασε στους κατοίκους. Τα ποσοστά ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης αυξήθηκαν (Pausz, Van Boekel, & Santanicchia, 2015).

Διερευνητική μελέτη πραγματοποιήθηκε ανάμεσα σε εκατό διαδικτυακές κοινότητες. Οι κοινότητες που επιλέχθηκαν ήταν διαθέσιμες στο διαδίκτυο. Ανάμεσα στις κοινότητες υπήρχε ανταλλαγή μηνμάτων σε θέματα υποστήριξης ασθενών, θρησκείας, κατοικίδιων ζώων, επιστημονικά και κοινωνικά θέματα. Συλλέχθηκαν από κάθε κοινότητα είκοσι μηνύματα με τη χρήση τριών τεχνικών. Πρώτον, έγινε ανάλυση περιεχομένου για την ταξινόμηση των μηνυμάτων. Δεύτερον, έγινε οπτικοποίηση δεδομένων για τη διερεύνηση των σχέσεων και τρίτον ανάλυση περιεχομένων. Τα αποτελέσματα αυτών των αναλύσεων δείχνουν ότι οι περισσότερες κοινότητες είχαν ενσυναίσθηση, καθώς και ότι η ενσυναίσθηση κατέχει ουσιαστική θέση στις διαδικτυακές κοινότητες υποστήριξης και παίζει σημαντικό ρόλο στις περισσότερες κοινότητες. Επομένως, είναι σημαντικό οι σχεδιαστές λογισμικού να δημιουργούν λογισμικά που υποστηρίζουν την ενσυναίσθηση, όπως και τα προγράμματα ανταλλαγής πληροφοριών. Οι κοινότητες υποστήριξης μπορούν να βοηθήσουν ανθρώπους που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές, άτομα που πάσχουν από αλκοολισμό και άτομα που ζουν μόνα τους (Preece & Ghazati, 1998).

Ο ρόλος που έχει η ενσυναίσθηση στη θετική κοινωνική στάση ζωής ενδιαφέρει πολλούς ερευνητές. Αρκετές μελέτες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης συνήθως είναι η αιτία για τα περιστατικά βίας, ενώ αντίθετα η υψηλή γνωστική ενσυναίσθηση έχει καθοριστικό ρόλο στη λήψη και στάση ηθικών συμπεριφορών (Stavrinides, Georgiou, & Theofanous, 2010).

Είναι βέβαιο, λοιπόν, ότι η ενσυναίσθηση κατέχει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση εκφοβιστικών επεισοδίων. Έρευνα, που σχετίζεται με τη πρόωμη εφηβική διαταραχή λόγω παιδικής επιθετικότητας και απόρριψη από συνομήλικους, δείχνει ότι τα παιδιά που έχουν απορριφθεί από το σχολικό τους περιβάλλον είναι σωματικά ανεξέλεγκτα χωρίς ιδιαίτερη προσοχή στα μαθήματα και γίνονται επιθετικοί ενήλικες. Έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και θεωρούν ότι είναι λιγότερο άξιοι και ικανοί. Η συναναστροφή με συνομήλικους συμβάλλει σημαντικά στη θετική ή αρνητική εξέλιξη της εφηβείας (Coie, Lochman, Terry, & Hyman, 1992). Σε σχετική πενταετής διαχρονική μελέτη διαπιστώνεται ότι από τους εξακόσιους έφηβους το 25% οι οποίοι δεν είχαν την αποδοχή των συμμαθητών τους εγκατέλειψαν το σχολείο. Η απόρριψη από το κοινωνικό περίγυρο οδηγεί στην απόκτηση καθημερινών προβλημάτων. Τα άτομα εκείνα που γίνονται αποδέκτες της

απόρριψης είναι πιο ευάλωτοι στις καταχρήσεις και στις παραβατικές συμπεριφορές σε σημείο να χρίζουν ψυχιατρικής βοήθειας (Ollendick, Weist, Borden, & Greene, 1992).

Μελέτες έχουν κατατάξει τη Δανία στις τρεις πιο ευτυχισμένες χώρες στο κόσμο, όπου η διδασκαλία της ενσυναίσθησης είναι υποχρεωτικό μάθημα από το 1993. Το μάθημα της ενσυναίσθησης « *Klassens tid*» διδάσκεται από την ηλικία των έξι ετών. Τα παιδιά κουβεντιάζουν ό,τι τους απασχολεί και προσπαθούν να βρουν λύσεις ή απλώς χαλαρώνουν και περνούν χρόνο μαζί. Επίσης, δημιουργούνται ομάδες στήριξης και αλληλεγγύης μεταξύ των παιδιών και λειτουργούν ομαδικά κυρίως μέσω εργασιών. Κάθε τέσσερα χρόνια πραγματοποιείται έρευνα με ερωτηματολόγια σε σαράντα δύο χώρες για την υγιή συμπεριφορά των νέων. Η έρευνα έδειξε ότι το ποσοστό του εκφοβισμού στη Δανία έχει μεγάλη φθίνουσα πορεία. Από το 40% που βρισκόταν το 1998, εντοπίζεται στο 5% το 2018 (Τσούρου, 2019).

Από την άλλη μεριά υλοποιήθηκε μελέτη σε Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη γενική και ειδική κατεύθυνση με σκοπό να εξετασθεί αν το άγχος και οι δεξιότητες της ενσυναίσθησης επηρεάζουν την ανάθεση διδασκαλίας. Στη μελέτη έλαβαν μέρος εκατόν ενενήντα εκπαιδευτικοί με πλήρη απασχόληση σε σχολεία της Βόρειας Ελλάδας. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου, το «Δείκτη Διαπροσωπικής Αντιδραστικότητας». Από τη μελέτη προέκυψε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί λειτουργούσαν με μεγαλύτερη ενσυναίσθηση από τους άνδρες, καθώς και ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης από τους μεγαλύτερους. Επίσης, από τη μελέτη φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής και της ειδικής κατεύθυνσης δεν είχαν διαφορές στα επίπεδα ενσυναίσθησης. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι εκδήλωναν άγχος σε περίπτωση αξιολόγησης από τρίτους και όχι στη συναναστροφή με τους μαθητές τους (Platsidou & Agaliotis, 2016).

Σχετική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν εκατόν τριάντα τρεις διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκε στη περιφέρεια Αττικής με χρήση ερωτηματολογίου, με σκοπό να μετρηθούν και να αξιολογηθούν τα επίπεδα ενσυναίσθησης τους. Επίσης, η συγκεκριμένη μελέτη συνέκρινε τη μέθοδο που χρησιμοποιείται από τους διευθυντές στο τρόπο διοίκησης σε σχέση με τα επίπεδα ενσυναίσθησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά ενσυναίσθησης και συγκεκριμένα εκείνοι που εφαρμόζουν τις αρχές της μετασχηματικής ηγεσίας (Γιαννάτου & Μπαρτζώκα, 2021).

Ωστόσο είναι αξιοσημείωτο να αναφερθεί ότι και η μουσική εκπαίδευση κατέχει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Νέοι από τη Φιλανδία συμμετείχαν σε

πρόγραμμα εκπαίδευσης ενσυναίσθησης χρησιμοποιώντας μουσικά όργανα και ακούγοντας μουσική με στίχους που είχαν κύριο θέμα την ενσυναίσθηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στους συγκεκριμένους νέους αυξήθηκαν τα επίπεδα ενσυναίσθησης και η σωστή κοινωνική συμπεριφορά (Kallioruska & Ruokoner, 1993). Προέκταση της συγκεκριμένης έρευνας είναι η μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε πενήντα έξι συμμετέχοντες που παρακολούθησαν δύο βίντεο κλιπ με μουσική όπερας από συναυλίες. Το ένα τραγούδι ήταν με χαρούμενη μελωδία ενώ το άλλο με μελαγχολική. Κατά τη διάρκεια της ακρόασης και μετά μετρήθηκαν οι παλμοί της καρδιάς των συμμετεχόντων και τα συναισθήματα που τους προκάλεσαν οι μελωδίες. Η ποσόστωση των συναισθημάτων έγινε με την «κλίμακα συναισθηματικής μουσικής της Γενεύης». Από τη συγκεκριμένη μελέτη προέκυψαν τα πρώτα δείγματα ότι η γνωστική ενσυναίσθηση επηρεάζει τα συναισθήματα κατά την ακρόαση μουσικής (Miu & Baltes, 2012).

Η ανάγνωση μυθιστορημάτων φαίνεται να επηρεάζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση. Εξήντα έξι Ολλανδοί φοιτητές πήραν μέρος σε έρευνα με αντικείμενο την ανάγνωση δύο γνωστών μυθιστορημάτων. Η ενσυναίσθηση αξιολογήθηκε με τη κλίμακα Davis σε τρεις φάσεις, πριν το πείραμα, αμέσως μετά την ανάγνωση και μία βδομάδα αργότερα. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι, όταν κάποιος διαβάζει μία ιστορία, μεταφέρεται σε έναν άλλο κόσμο, συμπάσχει και αφουγκράζεται τις σκέψεις και τα συναισθήματα του πρωταγωνιστή, γιατί ταυτίζεται μαζί του. Κατά συνέπεια, μέσω αυτής της διαδικασίας, οι άνθρωποι μαθαίνουν από τη μυθοπλασία για την ανθρώπινη ψυχολογία, αποκτούν καλύτερη κατανόηση του κόσμου καθώς και πώς πρέπει να αλληλοεπιδρούν και να αντιδρούν με άλλους ανθρώπους σε κοινωνικά και καθημερινά ζητήματα (Young, 2013).

Στο χώρο του θεάτρου η ενσυναίσθηση κατέχει επίσης σημαντικό ρόλο. Στο μουσικό σχολείο Αλίμου πραγματοποιήθηκε διαδραστικό πρόγραμμα δράματος με σκοπό την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης με συμμετέχοντες μαθητές της τρίτης Γυμνασίου. Το πρόγραμμα είχε δύο άξονες. Ο πρώτος, αφορούσε το συναισθηματικό δέσιμο της ομάδας με στόχο τη συγκέντρωση και τη συνεργασία. Ο δεύτερος άξονας σχετιζόταν με τη γνώση και την εκπαίδευση του δραματικού κόσμου με σκοπό την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Το πρόγραμμα περιείχε θεατρικές και αναστοχαστικές δραστηριότητες, ημερολόγια μαθητών και αξιολογήσεις. Τα αποτελέσματα του προγράμματος έδειξαν ότι το εκπαιδευτικό δράμα ενίσχυσε την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα. Επίσης, οι μαθητές «μπήκαν» σε διαδικασία προβληματισμού και εύρεσης λύσεων σε ζητήματα που πριν δεν τους αφορούσαν ή δεν είχαν ποτέ ασχοληθεί. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές

έγιναν πιο επικοινωνιακοί και δημιουργούσαν πιο εύκολα νέες φιλίες ή συμπεριελάμβαναν καινούριους φίλους πιο άνετα στην ήδη υπάρχουσα παρέα τους (Μάρδας, 2016).

Η ενσυναίσθηση συναντάται ακόμα και σε θέματα νομικής φύσεως. Έρευνα σε φοιτητές άνδρες της Νομικής Σχολής Θεσσαλονίκης ηλικίας δεκαοχτώ έως είκοσι πέντε χρονών με χρήση ερωτηματολογίου, κατέδειξε ότι το σύνολο των φοιτητών παρουσιάζουν έντονη ενσυναίσθηση, τρυφερότητα και ενδιαφέρον για τους άλλους, ασχέτως αν ζουν με τους γονείς τους ή μόνοι τους (Πατέρα & Βασιλοπούλου, 2009).

Η ενσυναίσθηση ως πολυδιάστατη έρευνα απασχολεί πολλούς τομείς. Στις μέρες μας όλο και περισσότεροι ερευνητές, επιστήμονες και κλάδοι ασχολούνται με την ενσυναίσθηση και το τρόπο ανάπτυξης της, από την εκπαίδευση, την ιατρική, το θέατρο μέχρι και τον εργασιακό χώρο.

2.5.1 Έρευνες για την ενσυναίσθηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Ο Vygotsky, μέσα από τη θεωρία του, δίνει μεγάλη αξία στο κοινωνικοπολιτισμικό παράγοντα και την αλληλεπίδραση με τους άλλους ως τρόπος διδασκαλίας, υποστηρίζοντας πως τα παιδιά αναπτύσσουν καλύτερα τις γνώσεις τους, όταν έρχονται σε επαφή με τους άλλους (Vygotsky L. S., 2000).

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια οι αρνητικές ειδήσεις, που σχετίζονται με φαινόμενα βίας και εκφοβισμού ακόμα και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, γίνονται ολοένα και περισσότερες. Για το λόγο αυτό, η ενσυναίσθηση κατέχει πλέον σημαντικό ρόλο στις μελέτες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι λειτουργίες που προσφέρει η ενσυναίσθηση είναι η ηθική και κοινωνική συμπεριφορά, η μείωση της επιθετικότητας και η κοινωνική αποδοχή όλων μέσα από μία γνωστική και συναισθηματική συμπεριφορά.

Το 2015 διεξήχθη έρευνα σε εκατόν είκοσι έξι παιδιά προσχολικής ηλικίας με θέμα το ρόλο της ενσυναίσθησης ως προβλεπτικός παράγοντας συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια στο χώρο του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά εξετάστηκαν ατομικά με σύστημα μέτρησης ενσυναίσθησης, (Bryant Index of Empathy for Children and Adolescents), προσαρμοσμένο στην ηλικία τους, ενώ παράλληλα οι νηπιαγωγοί απάντησαν σε ερωτηματολόγιο για κάθε παιδί ξεχωριστά. Από τη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα σε περιστατικά εκφοβισμού, ειδικά για κάποιους ρόλους (θύμα, θύτη). Επομένως, αντιλαμβάνεται κανείς ότι η ενσυναίσθηση είναι απαραίτητη στα προγράμματα εκπαίδευσης, πόσο μάλλον στη προσχολική ηλικία όπου διαμορφώνεται ο χαρακτήρας του κάθε ανθρώπου (Παπαγεωργίου, 2015). Σχετική μελέτη δείχνει ότι παιδιά με αυξημένα επίπεδα ενσυναίσθησης ελέγχουν καλύτερα τα

συναισθήματά τους, με αποτέλεσμα να μην εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές (Meuwese, Crone, & Guroglu, 2015).

Μελέτη πραγματοποιήθηκε και στην Οτάβα του Καναδά το 2006 σε εκατόν τριάντα έξι παιδιά προσχολικής ηλικίας με τη κλίμακα Child Empathy Scale για την αξιολόγηση της παιδικής ενσυναίσθησης. Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει τις κοινωνικές συμπεριφορές και την κοινωνική κατανόηση που έχουν τα παιδιά με ενσυναίσθηση προς τους συνομήλικους τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ενσυναίσθηση είναι περισσότερο κοινωνικά και λιγότερο επιθετικά και ντροπαλά από τα παιδιά με λιγότερο ενσυναίσθηση. Επίσης, τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά, ώστε να έχουν μια επιτυχή πορεία στη κοινωνία αργότερα (Frindlay, Girardi, & Coplan, 2006).

Σε παρόμοια έρευνα φαίνεται ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν μέτρια συμπεριφορά ενσυναίσθησης, ενώ παιδιά δημοτικού είναι πιο συνεπή στη συναισθηματική τους συμπεριφορά (Lovett & Sheffield, 2007). Αντίθετα το 1986 ο Cole πραγματοποίησε ένα πείραμα παρατήρησης σε παιδιά ηλικίας τριών με τεσσάρων ετών. Συγκεκριμένα, χωρίς να γίνει αντιληπτός, παρατήρησε παιδιά την ώρα που δέχονταν από κάποιον ενήλικα δώρο, το οποίο ήταν αποδεδειγμένο πως δε θα είναι αρεστό από τα ίδια. Το πείραμα είχε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο οι ερευνητές ήταν παρόντες, όταν τα παιδιά λάμβαναν τα δώρα τους, ενώ στο δεύτερο ήταν απόντες. Από τη παρατήρηση του Cole φαίνεται ότι στην πρώτη περίπτωση τα παιδιά δεν εκδήλωναν αρνητικά συναισθήματα, όταν έπαιρναν το δώρο. Αντίθετα, όταν ήταν μόνα τους, εκδήλωναν ελεύθερα την απογοήτευσή τους. Στο συγκεκριμένο πείραμα γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά μικρής ηλικίας κατανοούν ότι οι αντιδράσεις τους μπορεί να προκαλέσουν ανάλογα συναισθήματα στο κοινωνικό περίγυρο. Τα παιδιά λειτούργησαν με ενσυναίσθηση, διότι δεν ήθελαν να φέρουν σε δύσκολη θέση αυτόν που τους πρόσφερε το δώρο (Hayes, 1998).

Αντίστοιχα, μελέτη που πραγματοποιήθηκε το 2019 σε είκοσι τέσσερα παιδιά προσχολικής ηλικίας για την αντίληψη αυτών σε θέματα αναπηρίας, έδειξε ότι τα παιδιά γενικά διαθέτουν υψηλή ενσυναίσθηση, διότι καταλαβαίνουν τους φίλους τους και μοιράζονται τα συναισθήματα με αυτούς. Παρόλα αυτά η μελέτη έδειξε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχουν ξεκάθαρη εικόνα για την αναπηρία, προφανώς γιατί δεν έχουν ανάλογες εμπειρίες. Ωστόσο, άλλες έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά αποκτούν θετική στάση, όταν άτομα με αναπηρία έρχονται σε επαφή με αυτά (Kalyva & Agaliotis, 2009).

Βάσει αυτών των ερευνών και της συγκεκριμένης μελέτης τα παιδιά μέσα από παιχνίδια μίμησης και δράσεις ενσυναίσθησης «μπαίνουν» στη θέση ατόμων με αναπηρία, εξοικειώνονται, κατανοούν τις ανάγκες τους, αποδέχονται φίλους με κινητικά προβλήματα και δίνουν λύσεις σε οποιοδήποτε πρόβλημα (Τσιπλητάρη, 2020). Μελέτη των Stephan και Finley επισημαίνει ότι η συνεργατική μάθηση και οι δραστηριότητες με κεντρικό άξονα την ενσυναίσθηση συμβάλλουν στη μείωση των συγκρούσεων και των προκαταλήψεων (Stephan & Finley, 1999).

Σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι και η αφήγηση λαϊκών παραμυθιών. Το 2008 πραγματοποιήθηκε έρευνα που δείχνει ότι η αφήγηση λαϊκών παραμυθιών συμβάλλει θετικά και αποτελεσματικά στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Από την έρευνα φαίνεται ότι οι απαντήσεις των παιδιών διαφέρουν μεταξύ τους, πριν και μετά το παραμύθι (Ιωάννου, 2008).

Παρόμοια έρευνα πραγματοποιήθηκε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με σκοπό την ενίσχυση της ενσυναίσθησης. Στη συγκεκριμένη έρευνα τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα παρακολούθησε θεατρικό παιχνίδι, η δεύτερη παρακολούθησε αφήγηση παραμυθιού και η τρίτη έπαιξε με οικοδομικό υλικό. Στη πρώτη ομάδα τα επίπεδα ενσυναίσθησης αυξήθηκαν πιο πολύ από τις άλλες ομάδες. Αμέσως μετά ήταν η δεύτερη ομάδα με το παραμύθι. Τέλος η ομάδα με το οικοδομικό υλικό δεν παρουσίασε καμία συμπεριφορά ενσυναίσθησης (Goldstein & Lerner, 2018).

Το θεατρικό παιχνίδι, όντως κατέχει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με θέμα τις αντιλήψεις των παιδιών για την οικονομική κρίση μέσα από το θέατρο, με σκοπό να κατανοήσουν κάποιες διαστάσεις της οικονομικής κρίσης, να εκφραστούν και να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους. Χρησιμοποιήθηκαν θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές και παιχνίδια βασισμένα στην τεχνική του Boal. Για τη διαπίστωση της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της κοινωνικής ευαισθητοποίησης των Banks και Nieto.

Ενώ στην αρχή τα παιδιά δεν γνώριζαν έννοιες όπως φτωχός ή άνεργος, στην πορεία έδειξαν να ευαισθητοποιούνται και να προσπαθούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα ενός ανθρώπου που βρίσκεται σε αυτή τη κατάσταση. Στο τέλος τα παιδιά κατάφεραν να καταθέσουν τις δικές τους προτάσεις για τη κρίση, τη φτώχεια και την ανεργία. Από τη συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται πως μέσα από το θέατρο επιτευχθεί η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Γιωτάκη, 2015).

Σε σχετική μελέτη όπου παιδιά προσχολικής ηλικίας συμμετείχαν σε πρόγραμμα θεατρικής αγωγής και ανέλαβαν κάποιο ρόλο, φαίνεται ότι αυξήθηκαν τα επίπεδα ενσυναίσθησης και μειώθηκαν οι κοινωνικές προκαταλήψεις (Doyle & Aboud, 1995).

Το 2003 διεξήχθη μελέτη σε πενήντα παιδιά νηπιακής ηλικίας με τη μέθοδο παρατήρησης και τη χρήση ερωτηματολογίου. Ο χώρος που πραγματοποιήθηκαν οι παρατηρήσεις ήταν το σχολικό περιβάλλον. Στις παρατηρήσεις τέθηκαν τρεις στόχοι. Ο πρώτος στόχος ήταν ο εντοπισμός και η ερμηνεία της συμπεριφοράς των παιδιών, όταν βρίσκονται στο χώρο του νηπιαγωγείου. Ο δεύτερος στόχος ήταν να διερευνηθεί αν τα παιδιά λειτουργούν με ενσυναίσθηση στο τρόπο που ερμηνεύουν τις συμπεριφορές και τις καταστάσεις που βιώνουν στο σχολικό τους περιβάλλον. Τρίτος στόχος ήταν η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και η διερεύνηση της δημιουργικότητας και πιο συγκεκριμένα αν υπάρχει αλληλεξάρτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων με την ενσυναίσθηση. Η παρούσα μελέτη έδειξε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαθέτουν ενσυναίσθηση. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η ενσυναίσθηση κατέχει σπουδαίο ρόλο στο χώρο της προσχολικής αγωγής και υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, τα αγόρια που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν ότι εκδηλώνουν περισσότερο συμπεριφορές ενσυναίσθησης από τα κορίτσια της έρευνας (Καμηλάλη Μ.-Α. , 2003). Έρευνα που έγινε το 2013 στην Αργεντινή δείχνει ότι η κοινωνία προσδοκά ότι ανάμεσα στα κορίτσια και στα αγόρια, εκείνα που θα έχουν περισσότερο έντονη την ενσυναίσθηση και θα την εκδηλώνουν, θα είναι τα κορίτσια (Richaurt de Minzi, 2013).

Μελέτη για την ενσυναίσθηση των βρεφών και παιδιών προσχολικής ηλικίας ανέδειξε το καθοριστικό ρόλο των γονέων και εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης προκύπτει από την επιρροή που ασκούν οι γονείς και οι παιδαγωγοί με το τρόπο συμπεριφοράς τους. Παρόλο που η ενσυναίσθηση είναι έμφυτη, οι ενήλικες που ασχολούνται με τα παιδιά μπορούν να την ενισχύσουν με τη στάση τους (Καμηλάλη Α. Μ., 2003).

Συμπληρωματικά, έρευνα του Haim Ginott επισημαίνει πόσο σημαντικό είναι οι ενήλικες, γονείς και παιδαγωγοί, να μιλούν στα παιδιά όταν εκείνα είναι συναισθηματικά φορτισμένα ή βρίσκονται σε ευάλωτη κατάσταση. Μέσα από την επικοινωνία αναπτύσσεται η συναισθηματική αγωγή. Τα παιδιά δρουν βάσει προτύπων και μίμηση συμπεριφορών. Όταν ένα παιδί μεγαλώνει με ενσυναίσθηση, είναι ικανό να αντιμετωπίσει πιο εύκολα τα αρνητικά συναισθήματα (λύπη, φόβος, θυμός). Τα παιδιά λειτουργούν ομαδικά και συνεργατικά δίχως άσχημη συμπεριφορά, όταν μεγαλώνουν και διαπαιδαγωγούνται σε ένα

περιβάλλον όπου υπάρχει αγάπη, δέσιμο, αλληλεγγύη και ενσυναίσθηση (Gottman J. , 2011).

2.6 Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στη προσχολική αγωγή

Ο καθηγητής ψυχιατρικής Irvin Yalom του Πανεπιστημίου των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής επισήμανε το σπουδαίο ρόλο που έχει η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. «Κοιτάζτε μέσα από το παράθυρο του άλλου», είπε στους φοιτητές του. «Προσπαθήστε να δείτε το κόσμο μέσα από τα μάτια του» (Irvin, 2004). Πόσο σημαντικό είναι να μπορούμε να δούμε και να βιώσουμε την συναισθηματική κατάσταση, στην οποία βρίσκεται κάποιος, μέσα από τη δική του οπτική γωνία και όχι μόνο μέσα από τις δικές μας εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα. Η ενσυναίσθηση, λοιπόν, σύμφωνα με τον Peter Salovey είναι μία θεμελιώδης ανθρώπινη δεξιότητα και κατά τον Carl Roger είναι η αναγνώριση και κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης που βρίσκεται ένα άλλο άτομο. Με άλλα λόγια, είναι η ικανότητα να νιώσεις κάποιον σαν να είσαι εκείνος, υποστήριξη χωρίς ταύτιση (Goleman, 2007).

Παρατηρήσεις του κοινωνικού ψυχολόγου Lois Murphy έχουν δείξει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαθέτουν από τη φύση τους ενσυναίσθηση και λειτουργούν με αυτό το τρόπο, όταν κάποιο άλλο παιδί βρίσκεται σε δύσκολη κατάσταση. Εξάλλου από το 1971 η Broke υποστήριξε ότι τα μικρά παιδιά δείχνουν ευαισθησία προς τα συναισθήματα των άλλων. Η άποψή της βρίσκει σύμφωνους τους Sogī και Hoffman, που και εκείνοι μιλούν εξίσου για βρεφική ευαισθησία, η οποία υπάρχει από τη γέννηση και εξελίσσεται από τα δύο χρόνια (Hoffman, 2007).

Κοινό χαρακτηριστικό στην ανάπτυξη και διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών είναι η μίμηση συμπεριφορών προτύπων και η επίδραση του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος (Gottman J. , 2011). Επομένως, ο παιδαγωγός αποτελεί πρότυπο για κάθε παιδί που βρίσκεται στο παιδικό σταθμό, καθώς και οι μέθοδοι που ακολουθεί κατέχουν σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξη και στο τρόπο συμπεριφοράς του.

Με την ενσωμάτωση της ενσυναίσθησης στις δράσεις και στη μέθοδο διαπαιδαγώγησης στο χώρο των παιδικών σταθμών δημιουργούνται καταστάσεις στα παιδιά με θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, καθώς τα παιδιά βιώνουν θετικές εμπειρίες και θετικά συναισθήματα. Με τη καλλιέργεια της ενσυναίσθησης τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, βιώνουν λιγότερο άγχος ή κατάθλιψη. Γνωρίζουν να εκτιμούν το άλλο παιδί, όπως ακριβώς είναι, χωρίς επικριτική διάθεση. Ταυτόχρονα, βελτιώνεται το κλίμα της τάξης και έχουν καλύτερες επιδόσεις. Επίσης, τα παιδιά αποκτούν καλύτερη συναισθηματική

προσαρμογή σε ποικίλες καταστάσεις, εξωστρέφεια και ευαισθησία. Ένα ακόμα σημαντικό κομμάτι είναι ότι γίνονται καλύτεροι λύτες προβλημάτων, αποκτούν κοινωνικές και ηγετικές ικανότητες και συμμετέχουν πιο εύκολα στα κοινά, μιας και προωθείται η ιδιότητα του πολίτη, ένα μοντέλο αποτελεσματικής κοινωνικής συμπεριφοράς (Mangal, 2009). Τα παιδιά εκείνα που ανατρέφονται με ενσυναίσθηση μαθαίνουν να ελέγχουν τα συναισθήματά τους και αποκτούν πιο εύκολα την ικανότητα να ηρεμούν, όταν είναι αναστατωμένα, με αποτέλεσμα να είναι λιγότερο ευάλωτα σε ασθένειες. Έρευνα του Haim Ginott έδειξε ότι η λεκτική επικοινωνία, από τους ενήλικες, είναι πολύ σημαντική, όταν τα παιδιά βρίσκονται σε σύγχυση. Η ενσυναίσθηση τόσο στη προσχολική αγωγή όσο και σε όλες τις βαθμίδες προάγει τη κοινωνική συμπεριφορά, συμβάλλει στην απόκτηση παιδαγωγικών αξιών και μειώνει τη τάση για επιθετικότητα. Η ενσυναίσθηση, κατά τον Matthews, είναι η ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη.

Σύμφωνα με τον Gottman, για να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση στα παιδιά πρέπει να πραγματοποιηθούν πέντε στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι η επίγνωση του συναισθήματος, η αντίληψη των παιδιών τι ακριβώς νιώθουν τη δεδομένη στιγμή και η παρατήρηση του/ της παιδαγωγού για τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού. Επίσης, τα παιδιά παροτρύνονται να ανακαλύψουν παρόμοια συναισθήματα με τους φίλους τους ή τους συμμαθητές τους.

Το δεύτερο στάδιο είναι η εξωτερίκευση των συναισθημάτων. Τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να εκδηλώνουν ό,τι νιώθουν πάντα με σεβασμό προς τους άλλους. Η εξωτερίκευση των συναισθημάτων συμβάλλει στην εξοικείωση και στην εκπαίδευση αυτών.

Το τρίτο στάδιο είναι η ακρόαση με ενσυναίσθηση. Ο/Η παιδαγωγός οφείλει να μπορεί όχι μόνο να αντιληφθεί αλλά και να συλλάβει το «κόσμο» στο οποίο βρίσκεται το παιδί εκείνη τη στιγμή. Κατά προέκταση, και ένα άλλο παιδί οφείλει να μπορεί να αντιληφθεί τη δύσκολη κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο φίλος του. Σκοπός είναι τα παιδιά να είναι σε θέση να υπερασπίζονται τα συναισθήματά τους.

Το τέταρτο στάδιο είναι ο προσδιορισμός του συναισθήματος. Τα παιδιά, δηλαδή, πρέπει να μπορούν λεκτικά να ονοματίσουν και να ορίσουν ό,τι νιώθουν. Επομένως, θα είναι σε θέση να λύσουν τη δύσκολη κατάσταση που βρίσκονται, αφού την έχουν κατανοήσει.

Το πέμπτο στάδιο είναι ο καθορισμός στόχων με σκοπό τη επίλυση του προβλήματος. Τα παιδιά, εφόσον έχουν αντιληφθεί το πρόβλημά, μπαίνουν σε διαδικασία σκέψης και καταγιγισμών ιδεών, ώστε να το διευθετήσουν (Gottman J. , 2011) .

Ψυχολογικές μελέτες έδειξαν ότι σε παιδιά με δυσκολίες και διαταραχές συμπεριφοράς η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης τα βοηθά να είναι πιο ευτυχισμένα. Η

ενσυναίσθηση ή αλλιώς η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να βοηθήσει το άτομο να πετύχει στη ζωή του. Η επιτυχία διαφέρει από χώρα σε χώρα και από κουλτούρα σε κουλτούρα. Ωστόσο, όλοι συμφωνούν ότι το νόημα της εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει το παιδί, ώστε να γίνει παραγωγικό μέλος στη κοινωνία και να έχει την δυνατότητα να ζει μία ικανοποιητική ζωή (Cole & Cole , 2001).

Για το λόγο αυτό ο/η κάθε παιδαγωγός οφείλει να στηρίζει και να πλαισιώνει το παιδαγωγικό πρόγραμμα του παιδικού σταθμού με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτει όλες τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών και του καθένα ξεχωριστά. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η παρατήρηση και τα εξατομικευμένα υποστηρικτικά προγράμματα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Ramana, 2013).

Μελέτες έχουν δείξει ότι οι παιδαγωγοί, που λειτουργούν με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, βοηθούν τους μαθητές να αντιληφθούν ότι ανήκουν σε μία κοινωνική υποστηρικτική ομάδα. Επιπλέον, καλλιεργούν θεμελιώδεις παιδαγωγικές αξίες, όπως η έννοια της ισότητας και η αποδοχή της διαφορετικότητας, καθώς οι παιδικοί σταθμοί -ως δημόσιοι φορείς- αποτελούν κομμάτι και καθρέφτη της κοινωνίας (Schutz & DeCuir, 2002).

2.7 Η ενσυναίσθηση ως δεξιότητα του 21^{ου} αιώνα

Ο όρος «δεξιότητες» - κατά την ευρεία έννοια - χρησιμοποιείται , για να περιγράψει τις γνώσεις που έχει ένα άτομο και τον τρόπο κατανόησής τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Ορίζονται ως ένα σύνολο από επιτεύγματα, γνώσεις και προσωπικά χαρακτηριστικά που επιτρέπουν στα άτομα να απασχολούνται και να επιτυγχάνουν (Καρανικόλα & Παναγιωτόπουλος, 2019).

Αν και συχνά ο όρος «δεξιότητα» ταυτίζεται με τον όρο «ικανότητα», οι λέξεις αυτές δεν είναι ταυτόσημες. Η ικανότητα είναι μια έννοια ευρεία που συνίσταται σε γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες, οι οποίες διαρκώς εμπλουτίζονται και αναπροσαρμόζονται στο εκάστοτε πλαίσιο. Οι ικανότητες δεν εξαρτώνται από το πλαίσιο στο οποίο αποκτήθηκαν, ενώ οι δεξιότητες σχετίζονται και επηρεάζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα, τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες και μπορούν να μετρηθούν (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018).

Η Binkley και οι συνεργάτες της (Binkley, και συν., 2011) κατηγοριοποιούν τις δεξιότητες σε τέσσερις ομάδες. Η πρώτη ομάδα είναι « οι τρόποι σκέψης», που σχετίζονται με την δημιουργικότητα, τη καινοτομία, την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και τη διαχείριση αυτών, καθώς και τη μεταγνώση. Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν οι «τρόποι εργασίας», στους οποίους εμπεριέχονται η επικοινωνία και η συνεργασία. Ακολουθούν τα

«εργαλεία εργασίας», που αναφέρονται στη πληροφοριακή παιδεία και στη παιδεία της τεχνολογίας της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Τέλος, η τέταρτη κατηγορία είναι «διαβιώνοντας σε ένα κόσμο», στην οποία εμπεριέχεται η ικανότητα του υπεύθυνου πολίτη σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, η ζωή και η καριέρα του, καθώς και η προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα συμπεριλαμβανομένης της πολιτιστικής αφύπνισης (Κασιμάτη, 2017).

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης, δεξιότητα είναι «η ικανότητα εκτέλεσης σύνθετων, καλά οργανωμένων προτύπων είτε σκέψης, είτε συμπεριφοράς με προσαρμοστικό τρόπο, ώστε να επιτυγχάνεται ένας συγκεκριμένος στόχος ή σκοπός.» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2020). Ως προς το πλαίσιο, μάλιστα, αναφοράς ικανοτήτων για το δημοκρατικό πολιτισμό το Συμβούλιο της Ευρώπης κάνει λόγο για ένα πλήρες εννοιολογικό μοντέλο ικανοτήτων που είναι απαραίτητο, ώστε τα άτομα να λειτουργούν ως δημοκρατικά ικανοί πολίτες. Στο μοντέλο αυτό περιλαμβάνονται είκοσι συνολικά ικανότητες, που χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες: τις αξίες, τις στάσεις, τη γνώση και κριτική κατανόηση, καθώς και τις δεξιότητες. Το μοντέλο προτείνει ότι - μέσα στα όρια του δημοκρατικού πολιτισμού και του διαπολιτισμικού διαλόγου - ένα άτομο θεωρείται πως ενεργεί ικανά, όταν αντιμετωπίζει κατάλληλα και αποτελεσματικά τις απαιτήσεις, τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που προκύπτουν από τις δημοκρατικές και διαπολιτισμικές καταστάσεις, με την κινητοποίηση και την ανάπτυξη μέρους ή του συνόλου αυτών των είκοσι ικανοτήτων. Αναλυτικά στις δεξιότητες αναφέρονται οι εξής:

- Δεξιότητες αυτόνομης μάθησης
- Δεξιότητες αναλυτικής και κριτικής σκέψης
- Δεξιότητες ακρόασης και παρατήρησης
- Ευελιξία και προσαρμοστικότητα
- Γλωσσικές, επικοινωνιακές και πολυγλωσσικές δεξιότητες
- Δεξιότητες συνεργασίας
- Δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων και
- Ενσυναίσθηση (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2020).

Ενσυναίσθηση είναι το σύνολο των δεξιοτήτων που απαιτούνται, ώστε ένα άτομο να κατανοεί και να συμμερίζεται τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα των άλλων, αντιλαμβανόμενο τον κόσμο μέσα από τη δική τους οπτική. Η ενσυναίσθηση περικλείει τη δυνατότητα του ατόμου αφενός να βγαίνει από το δικό του ψυχολογικό πλαίσιο αναφοράς

και αφετέρου να επιστρατεύει τη φαντασία του, ώστε να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί το ψυχολογικό πλαίσιο αναφοράς και την οπτική ενός άλλου ατόμου.

Αυτή η δεξιότητα είναι θεμελιώδης, προκειμένου το άτομο να είναι σε θέση να κατανοεί τους πολιτισμικούς δεσμούς, τις κοσμοθεωρίες, τις πεποιθήσεις, τα ενδιαφέροντα, τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τις ανάγκες των άλλων (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2020).

Οι δημοκρατικές κοινωνίες και οι οικονομίες, άλλωστε, εξαρτώνται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τα άτομα με υψηλό επίπεδο μόρφωσης, ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Αυτό σημαίνει πως οι δεξιότητες, όπως η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η επίλυση προβλημάτων, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας και των αλλαγών στη σύγχρονη κοινωνία.

Το σχολείο, λοιπόν, ακολουθώντας τις αλλαγές και τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας οφείλει να παρέχει δημοκρατική εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, οι δεξιότητες για έναν δημοκρατικό πολιτισμό και η προετοιμασία για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη πρέπει να αποτελούν μία από τις βασικές αποστολές της προσχολικής αγωγής (Binkley, et al., 2011) .

Κεφάλαιο 3 Προσχολική αγωγή

3.1 Πλαίσιο αναφοράς της προσχολικής αγωγής

Η προσχολική ηλικία ορίζεται ως η περίοδος πριν από την φοίτηση των παιδιών στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση και είναι από μηδέν έως έξι ετών. Αποτελεί μία από τις πιο κρίσιμες και μεταβατικές φάσεις στη ζωή του παιδιού, διότι σηματοδοτεί την αλλαγή περιβάλλοντος από τον οικείο χώρο του σπιτιού σε έναν άγνωστο χώρο, αυτόν του παιδικού σταθμού. Σύγχρονες μελέτες στον τομέα της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής οδηγούν στο συμπέρασμα ότι αυτή η ηλικία πρέπει να αντιμετωπίζεται με μεγαλύτερη σοβαρότητα και ευθύνη. Τα προσχολικά χρόνια θεωρούνται πια ως μια περίοδος εξαιρετικής σημασίας, καθώς μπαίνουν οι βάσεις για την φυσική, νοητική, κοινωνική και κυρίως τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Μέχρι τα έξι χρόνια, οι άνθρωποι αναπτύσσουν τη γλώσσα και τη νοημοσύνη τους, με τρόπους που είναι αδύνατο να αναπληρωθούν αργότερα. Αυτός είναι ο λόγος που οι ψυχολόγοι θεωρούν την προσχολική ηλικία την πιο σημαντική στη ζωή ενός ανθρώπου και την προσχολική αγωγή απαραίτητη (Μπέλλου - Μυλωνά & Σιδηροπούλου, 2006).

Προσχολική αγωγή είναι η γνωσιακή και κοινωνική εκπαίδευση που παρέχεται σε έναν άνθρωπο πριν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Σκοπός της προσχολικής αγωγής είναι η ομαλή ανάπτυξη και προσαρμογή του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο.

Η προσχολική αγωγή συμβάλλει πρωτίστως στη κοινωνικοποίηση των παιδιών. Τα παιδιά εντάσσονται σε μία ομάδα, μαθαίνουν να σέβονται και να συνυπάρχουν με άτομα της ηλικίας τους. Παράλληλα με τη διαπαιδαγώγηση από κατάλληλους παιδαγωγούς το κάθε παιδί, που φοιτά στο παιδικό σταθμό, αποκτά σημαντικές δεξιότητες και εφόδια που το ακολουθούν σε όλη τη πορεία της ζωής του.

Οι τομείς, με τους οποίους ασχολείται η προσχολική εκπαίδευση, είναι ο ψυχοκινητικός τομέας, ο αισθητηριακός τομέας, ο νοητικός τομέας και ο κοινωνικό – συναισθηματικός τομέας. Στο ψυχοκινητικό τομέα αναπτύσσεται ο έλεγχος των κινήσεων, η σταθερότητα και η ευλυγισία. Ο ψυχοκινητικός τομέας εκφράζεται με τα αισθήματα που εκδηλώνει το παιδί μέσα από την κίνηση της συμπεριφοράς του. Ο χώρος, ο χρόνος, ο ρυθμός, η λεπτή κινητικότητα συμβάλλουν στην ανάπτυξη του ψυχοκινητικού τομέα.

Στον αισθητηριακό τομέα το παιδί χρησιμοποιεί όλες τις αισθήσεις του, όπως ακοή, όσφρηση, αφή, όραση και γεύση, ώστε να αναπτυχθεί ψυχικά και σωματικά, να γνωρίσει καινούρια συναισθήματα, γνώσεις και εμπειρίες.

Μέσα από ασκήσεις ταξινόμησης, αντιστοιχίας και συσχέτισης υλικών και παιχνιδιών, το παιδί μπορεί να αναπτύξει το νοητικό του τομέα. Στην προσχολική εκπαίδευση μέσα από τις καταστάσεις και τις δραστηριότητες που βιώνει το παιδί, αποκτά σφαιρική αντίληψη για το περιβάλλον που ζει. Οι δραστηριότητες που γίνονται στο παιδικό σταθμό, όπως συμβολικά και ομαδικά παιχνίδια, βοηθούν το παιδί να ενταχθεί πιο ομαλά στην κοινωνία. Τα ερεθίσματα και οι πληροφορίες που δέχεται το κάθε παιδί από το παιδαγωγό και από όσους εργάζονται σε ένα παιδικό σταθμό, καθώς και η επικοινωνία με τα άλλα παιδιά αναπτύσσουν στο παιδί κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς. Με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται ο κοινωνικό- συναισθηματικός τομέας (Χατζηχρήστου, 2011).

Ταυτόχρονα, η προσχολική αγωγή συμβάλλει ουσιαστικά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα παιδιά από πολύ νωρίς έρχονται σε επαφή με άλλα παιδιά λειτουργώντας όλα κάτω από τις ίδιες συνθήκες, μοιράζοντας τον ίδιο χώρο και τα ίδια υλικά και παιχνίδια και έχοντας ίσες ευκαιρίες, δικαιώματα και υποχρεώσεις. Τα παιδιά μέσα από ένα ευρύ δίκτυο σχέσεων μαθαίνουν παρατηρώντας, αλληλεπιδρώντας και μιμούμενα τους άλλους. Αντιλαμβάνονται σταδιακά τους κανόνες συμπεριφοράς και προσαρμόζονται στις εκάστοτε συνθήκες. Η προσαρμογή των νηπίων σε αυτή την νέα πραγματικότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την συναισθηματική τους ωριμότητα και τον βαθμό προσκόλλησης με τα πρόσωπα πρωταρχικής φροντίδας (Department for Children, 2008). Όταν τα πρόσωπα πρωταρχικής φροντίδας ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με έγκαιρο, ευαίσθητο και κατάλληλο τρόπο, τα παιδιά φαίνεται να αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τους άλλους, με αποτέλεσμα να εντάσσονται πιο εύκολα στο χώρο του παιδικού σταθμού ή του νηπιαγωγείου.

Τα παιδιά μέσα στα πλαίσια του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου εξερευνούν, πειραματίζονται, εξασκούν τις δεξιότητές τους και εμπλουτίζουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, ενώ ταυτόχρονα ανακαλύπτουν τα όρια μεταξύ ατομικότητας και ομαδικότητας, ελευθερίας και πειθαρχίας (Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στην προσχολική αγωγή είναι κυρίως βιωματική, εμπειρική και ολιστική. Το παιδαγωγικό υλικό είναι κατά κύριο λόγο εποπτικό, καθώς τα παιδιά έρχονται σε άμεση επαφή με ποικιλία ερεθισμάτων με στόχο την καλλιέργεια των δυνατοτήτων τους. Ακόμη, η παιδαγωγική μεθοδολογία βασίζεται στην έννοια της διαθεματικότητας κατά την οποία για κάθε θεματική ενότητα πραγματοποιούνται κατάλληλα σχέδια δράσης με ποικίλες δραστηριότητες όπως είναι η συζήτηση, η ζωγραφική και το θέατρο (Χαντζηχρήστου, 2008).

Στη Φιλανδία δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη προσχολική αγωγή. Μετά τη λήξη άδειας της μητρότητας, οι γονείς γράφουν τα παιδιά τους σε χώρους ολοήμερης παιδικής μέριμνας, όπου φοιτούν εκεί μέχρι να πάνε σχολείο. Η προσχολική εκπαίδευση στη Φιλανδία έχει ως περιεχόμενο τις φυσικές επιστήμες, τη θρησκεία, τη φιλοσοφία, την ιστορία, το παιχνίδι και την καλλιτεχνική έκφραση.

Επίσης, στη Νέα Ζηλανδία εφαρμόζεται ένα ενιαίο πλαίσιο για τη προσχολική αγωγή, το οποίο ανανεώνεται και εμπλουτίζεται κάθε τρία χρόνια με νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.

Εκτός των άλλων, οι παιδικοί σταθμοί στην Ευρώπη τα τελευταία χρόνια λειτουργούν και ως κέντρα ομαλής ενσωμάτωσης στη κοινωνία των παιδιών που έχουν έρθει από άλλες χώρες και δεν γνωρίζουν τη γλώσσα (Νικολαΐδης, 2017).

Ωστόσο σε όλο το κόσμο η προσχολική αγωγή στηρίζεται σε θεωρίες σπουδαίων μελετητών της αγωγής, όπως του Piaget, του Vygotsky, του Bruner και των αδελφών McMillan. Σύμφωνα με τον Piaget αλλά και τον Froebel, τα παιδιά διακατέχονται από έντονη επιθυμία να γνωρίσουν το κόσμο που τα περιβάλλει. Ένας ποιοτικός και κατάλληλα εκπαιδευτικός χώρος, ο οποίος θα περιέχει κατάλληλο εξοπλισμό που θα αναπτύσσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών, αποτελεί το ιδανικό περιβάλλον για την ολόπλευρη ανάπτυξη τους. Συμπληρωματικά ο Vygotsky δίνει έμφαση και στο κοινωνικό πλαίσιο μάθησης, τονίζοντας ότι τα παιδιά αποκτούν γνώσεις μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλα παιδιά, μέσω της μίμησης και μέσω της διδασχής κατάλληλων τρόπων συμπεριφοράς. Ο ίδιος, μάλιστα, πρότεινε κάποια «εργαλεία», τα οποία βοηθούν στην καλλιέργεια της φαντασίας και των δεξιοτήτων των παιδιών, καθώς και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της περιέργειας, της νόησης και της γνώσης τους για το περιβάλλον. Τα «εργαλεία» αυτά είναι τα βιβλία, τα τραγούδια, τα γεγονότα, οι τρόποι συμπεριφοράς, οι εκδηλώσεις και χρησιμοποιούνται μέχρι και σήμερα στη εκπαίδευση των προνηπίων. (Vygotsky S. L., 1978).

Ο Bruner προασπίστηκε το ρόλο της προσχολικής αγωγής στη συμβολή της στη καταπολέμηση των ανισοτήτων. Η επίτευξη ίσων ευκαιριών στη προσχολική αγωγή είναι ένα ζήτημα που κατέχει ιδιαίτερη σημασία μέχρι και σήμερα, για τη μελέτη και το τρόπο που εφαρμόζεται. Ωστόσο, ο Bruner δίνοντας έμφαση στη νόηση και στις διεργασίες της μάθησης πρότεινε το «σπειροειδές παιδαγωγικό πρόγραμμα», σύμφωνα με το οποίο η προσχολική αγωγή διεξάγεται μέσω καθοδηγητικής μάθησης, στα πλαίσια πάντα ενδιαφέροντος του παιδιού (Yelland, 2005).

Τέλος, η θεωρία των αδελφών McMillan, υποστηρίζει ότι το καθημερινό πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής πρέπει να βασίζεται στο παιχνίδι και κυρίως στο παιχνίδι στην ύπαιθρο. Τα παιδιά πρέπει να έχουν υπεραρκετό χώρο και χρόνο να επιδοθούν σε στοχευμένες δραστηριότητες που προάγουν την αυτοέκφραση τους. Μέσα από δικές του εμπειρίες το παιδί μαθαίνει αυθόρμητα και με το δικό του ρυθμό και τρόπο. Επίσης, σύμφωνα με τις αδελφές McMillan σπουδαίο ρόλο στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών παίζουν και οι γονείς, πράγμα που σημαίνει πως κάθε παιδικός σταθμός οφείλει να αναπτύσσει αρμονικές σχέσεις με τους γονείς και να τους εμπειρέχει με διαφόρους τρόπους στο πρόγραμμά τους (Miller & Pound, 2011).

Παράλληλα, η παιδαγωγική θεωρία του Reggio Emilia τονίζει ότι η παιδαγωγική της κοινής έρευνας και της συνεργασίας είναι παραγωγική, ενώ η παιδαγωγική της «ατομικότητας» και της «τυποποίησης» είναι λανθασμένη (Edwards, 2016). Στη παιδαγωγική στο Reggio Emilia ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά είναι η έμφαση στην εκπαίδευση κάθε παιδιού σε σχέση με την οικογένεια, τους παιδαγωγούς και το κοινωνικό περίγυρό του. Επίσης, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη δημιουργία μικρών ομάδων με σκοπό την καλύτερη επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Η ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργίας της παρατήρησης και καταγραφής είναι κυρίαρχα στο πρόγραμμα του Reggio Emilia. Το παιδαγωγικό πλαίσιο στο Reggio Emilia στηρίζεται στη συνεργασία ανάμεσα στις παιδαγωγούς, στο προσωπικό, στους γονείς, στα παιδιά, στα σχολεία αλλά και στην κοινότητα. Με την ενεργό συμμετοχή όλου του περιβάλλοντος του παιδιού αλλά και της κοινότητας επιτυγχάνεται ο διάλογος και το σχολείο γίνεται επίκεντρο επικοινωνίας. Αναπτύσσονται η αίσθηση κοινής ευθύνης, η αλληλεγγύη, η ασφάλεια και η εμπιστοσύνη, ενώ παράλληλα δημιουργείται ένας αυριανός ενεργός πολίτης, ο οποίος θα έχει σωστή κρίση και ομαδικό πνεύμα (Ντολιοπούλου, 2002).

Σημαντικές είναι εξίσου και οι παιδαγωγικές αντιλήψεις της Maria Montessori, η οποία υποστήριξε ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν μέσα σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον χωρίς την ενεργό συμμετοχή των ενηλίκων. Τα παιδιά δύναται να αναπτυχθούν νοητικά και κοινωνικά μπαίνοντας σε διαδικασία πειραματισμού, έρευνας και προβληματισμού. Πολλοί παιδικοί σταθμοί εφαρμόζουν στο πρόγραμμά τους τις απόψεις της Maria Montessori.

Στην Ελλάδα η προσχολική αγωγή παρέχεται στους δημόσιους και ιδιωτικούς παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς. Οι βρεφονηπιακοί σταθμοί φιλοξενούν παιδιά από δύο μηνών, ενώ οι παιδικοί σταθμοί φιλοξενούν παιδιά από δυόμιση έως τεσσάρων ετών. Σύμφωνα με τον κανονισμό λειτουργίας των παιδικών σταθμών (2017), σκοπός τους

είναι πρωτίστως να παρέχουν ενιαία προσχολική αγωγή σύμφωνα με τα ήδη σύγχρονά επιστημονικά στοιχεία, καθώς να βοηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν ολόπλευρα, σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Δίνοντας έμφαση στη πρώιμη παιδική ηλικία, στόχος της προσχολικής αγωγής είναι η έγκαιρη ανίχνευση και πρόληψη στο καίριο ζήτημα της προαγωγής της ψυχικής υγείας των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Όπως και η ποιότητα της σχέσης σχολείου και οικογένειας (Σταμάτης & Νικολαού, 2022).

Επίσης μέσα από τη προσχολική αγωγή επιδιώκεται η εξάλειψη - κατά το δυνατόν - των διαφορών που τυχόν προκύπτουν από το πολιτιστικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονιών των παιδιών, η εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονιών και η ευαισθητοποίησή τους πάνω σε θέματα σύγχρονης παιδαγωγικής και ψυχολογίας. Τέλος, οι σταθμοί βοηθούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην ομαλή μετάβασή τους από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα προσφέρουν ημερήσια διατροφή και φροντίδα στα παιδιά που φιλοξενούν, τηρώντας τους κανόνες υγιεινής και ασφάλειας (Μεγύρ, και συν., 2021).

3.2 Έρευνες σχετικές με τη προσχολική αγωγή

Οι ερευνητές της πρώιμης παιδικής ηλικίας κατέχουν στις μέρες μας πολλές γνώσεις σχετικά με τις ικανότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ακόμα και των βρεφών, λόγω της προσχολικής αγωγής. Στο γεγονός αυτό έχει συμβάλει επίσης και η τεχνολογία, με την οποία μέσα από κατάλληλα μέσα είναι δυνατόν να παρατηρηθούν οι επιδράσεις και τα συναισθήματα που προκαλούνται στη λειτουργία του εγκεφάλου ενός παιδιού. Ο ρυθμός ανάπτυξης του εγκεφάλου είναι ταχύτατος τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής. Η ανάπτυξη του εγκεφάλου σε αυτή τη περίπτωση μπορεί να θεωρηθεί ότι εξαρτάται από εξωτερικά ερεθίσματα, τα οποία προκύπτουν συνήθως μέσω της συναναστροφής με τους άλλους, μέσω της διαμόρφωσης σχέσεων στοργής και επικοινωνίας και φυσικά μέσω του παιχνιδιού (Truss, 2012). Τα τελευταία χρόνια οι περισσότερες χώρες δίνουν μεγάλη σημασία στη προσχολική αγωγή αναγνωρίζοντας τη θετική συμβολή της στην ανάπτυξη των παιδιών, πράγμα που καταδεικνύεται μέσα από την πληθώρα πολλών μελετών.

Μελέτη πραγματοποιήθηκε σε 1.428 παιδιά από βρέφη μέχρι έξι ετών με χρήση ερωτηματολογίου το οποίο συμπλήρωναν οι γονείς, όταν τα παιδιά ήταν στην ηλικία των τριών, πεντέμισι και οχτώ. Το ερωτηματολόγιο είχε διαμορφωθεί, με σκοπό να μελετήσει αν τα παιδιά είχαν προβλήματα συμπεριφοράς, αν είχαν αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες και αν ήταν υπερκινητικά. Από τα 1.428 παιδιά το ένα τέταρτο πήγαινε σε παιδικό σταθμό, ενώ τα υπόλοιπα έμεναν σπίτι με κάποιον να τα φροντίζει. Τα αποτελέσματα της μελέτης

έδειξαν ότι τα παιδιά που φοιτούσαν στο παιδικό σταθμό είχαν αναπτύξει περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες και πιο ομαλή συμπεριφορά σε σχέση με εκείνα που δεν φοιτούσαν, ενώ τα παιδιά που έμεναν σπίτι αντιμετώπιζαν προβλήματα συγκέντρωσης, ήταν υπερδραστήρια και κοινωνικά αδέξια (Melhior, 2018).

Μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε εκατόν είκοσι τρία παιδιά αφρικοαμερικανικής καταγωγής από φτωχές οικογένειες σε διάστημα σαράντα χρόνων, κατέδειξε ότι τα παιδιά που παρακολούθησαν τη προσχολική εκπαίδευση είχαν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Επιπλέον, παρόλο που ήταν από χαμηλά οικονομικά στρώματα, κατέληξαν να έχουν γρήγορη επαγγελματική αποκατάσταση και καλές εισοδηματικές εισφορές (Heckman, Hyeok Moon, Pinto, Savelyeu, & Yavitz, 2009).

Επιπρόσθετα, άλλη μελέτη, που αποτέλεσε μέρος ενός μεγάλου ερευνητικού προγράμματος (The FAST project), διεξήχθη στο Τμήμα Εκπαιδευτικής Έρευνας του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης της Στοκχόλμης και στο Τμήμα Εκπαιδευτικής Έρευνας του Πανεπιστημίου του Γκέτεμποργκ. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να συσχετίσει τη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια στις ηλικίες οχτώ και δεκατριών ετών με τις εμπειρίες των παιδιών στον παιδικό σταθμό. Από τη συγκεκριμένη μελέτη, γίνεται φανερό ότι η πρώιμη ημερήσια φροντίδα μαζί με το οικογενειακό υπόβαθρο, τη νοημοσύνη, και το φύλο μπορούν να έχουν επιπτώσεις στην παιδική ανάπτυξη μέχρι και την εφηβική ηλικία. Η γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα των παιδιών αξιολογήθηκε από τους δασκάλους τους στην τάξη. Για τη στατιστική επεξεργασία χρησιμοποιήθηκαν η ιεραρχική παλινδρόμηση και οι αναλύσεις διαδρομής των δεδομένων. Ήταν δυνατόν να εντοπιστούν ανεξάρτητες θετικές επιδράσεις της ηλικίας εισόδου στον παιδικό σταθμό ως μέχρι την ηλικία των δεκατριών ετών. Τα παιδιά που εισήλθαν σε κέντρο φροντίδας ή σε οικογενειακή ημερήσια φροντίδα πριν από την ηλικία του ενός έτους είχαν γενικά καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο, όταν ήταν οχτώ και δεκατριών ετών και λάμβαναν πιο θετικές αξιολογήσεις από τους δασκάλους τους σε διάφορες κοινωνικοσυναισθηματικές μεταβλητές (Andersson, 1992).

Η ποιότητα της προσχολικής αγωγής κατέχει σημαντικό ρόλο. Τα αποτελέσματα από μεγάλο αριθμό μελετών καταδεικνύουν ότι η ποιότητα της παιδικής φροντίδας έχει σημασία. Στην πραγματικότητα, η σημασία της ποιότητας της παιδικής φροντίδας είναι ένα από τα πιο ισχυρά ευρήματα της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Τα παιδιά που βιώνουν υψηλής ποιότητας παιδική φροντίδα έχουν υψηλότερες βαθμολογίες σε τεστ επίδοσης και γλώσσας, καθώς και παρουσιάζουν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και λιγότερα συμπεριφορικά προβλήματα. Η προσχολική αγωγή μπορεί, επίσης, να λειτουργήσει ως παρέμβαση για τα

παιδιά που προέρχονται από «οικογένειες υψηλού κινδύνου». Επίσης, τα παιδιά από οικογένειες με λιγότερους οικονομικούς πόρους, που παρακολουθούν ποιοτικά προγράμματα στη προσχολική ηλικία, ξεκινούν το σχολείο με δεξιότητες που μπορούν να αυξήσουν τις πιθανότητες ακαδημαϊκής πορείας (McCartney, 2007). Επιπροσθέτως, η ποιοτική προσχολική εκπαίδευση έχει θεαματικά θετικά αποτελέσματα όσον αφορά στη συνεργασία της οικογένειας με το προσχολικό πλαίσιο. Όταν ένα πλαίσιο στηρίζει αυτή τη σύνδεση και την επικοινωνία, τότε η ανταλλαγή πληροφοριών, πρακτικών και συμβουλών μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην αναβάθμιση της φροντίδας και της εκπαίδευσης που λαμβάνει ένα παιδί τόσο στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής όσο και στη καθημερινότητά του (Μεγήρ, και συν., 2021).

Εκτός των άλλων, μελετητές, που αμφισβητούν την αξία και την καταλληλότητα της προσχολικής αγωγής, έχουν ενδιαφερθεί ιδιαίτερα για το κατά πόσον τα παιδιά μπορούν να διατηρήσουν υποστηρικτικές σχέσεις με τους γονείς τους, όταν παρακολουθούν κέντρα παιδικής φροντίδας. Πρόσφατα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι το κατά πόσον τα παιδιά, που πηγαίνουν σε παιδικό σταθμό, διατηρούν καλές σχέσεις με τους γονείς τους εξαρτάται από την ικανότητα των γονέων να παρέχουν ευαίσθητη και σωστή φροντίδα στο σπίτι. Είναι σημαντικό, δηλαδή, οι γονείς να δημιουργήσουν μια ισορροπία μεταξύ του σπιτιού και των χώρων φροντίδας του παιδιού. Οι πολλές ώρες στην παιδική φροντίδα και οι αγχωτικές σχέσεις γονέων-παιδιών συνδέονται με θυμωμένη επιθετικότητα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ οι καλές σχέσεις με τους παιδαγωγούς συμβάλλουν στην ελαχιστοποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς και της επιθετικότητας (Ahnert & Lamb, 2004).

Άλλη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά της Αμερικής τα οποία περνούν ένα σημαντικό μέρος των πρώιμων παιδικών τους χρόνων σε χώρους πρώιμης φροντίδας και εκπαίδευσης, κατέληξε στα εξής συμπεράσματα: Πρώτον, αν και οι γονείς είναι η πιο σημαντική επιρροή στην ανάπτυξη των παιδιών, οι εμπειρίες που αποκομίζουν τα παιδιά από τους χώρους φροντίδας έχουν βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις σε ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών αποτελεσμάτων και γίνονται καλύτερα κατανοητές σε αλληλεπίδραση με οικογενειακές επιδράσεις. Δεύτερον, γίνεται φανερό ότι στα παιδιά που φοιτούν σε χώρους πρώιμης φροντίδας αναπτύσσεται ποιότητα αλληλεπιδράσεων ενηλίκου-παιδιών ειδικά όσον αφορά την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξή τους. Τέλος, μερικά παιδιά, ιδίως εκείνα που μεγαλώνουν σε συνθήκες φτώχειας, φαίνεται να επωφελούνται περισσότερο κοινωνικά και βιολογικά από το να έμεναν σπίτι (Phillips & Lowenstein, 2011).

Τα πρώτα χρόνια της ζωής είναι σημαντικά, διότι ό,τι συμβαίνει στην πρώιμη παιδική ηλικία μπορεί να έχει σημασία για μια ολόκληρη ζωή. Η επιστήμη έχει δείξει τι πρέπει να έχουν τα παιδιά και τι χρειάζονται, προκειμένου να προωθηθεί η υγιής ανάπτυξή τους. Σταθερές, ευέλικτες σχέσεις φροντίδας και πλούσιες μαθησιακές εμπειρίες στα πρώτα χρόνια της ζωής τους παρέχουν δια βίου οφέλη για τη μάθηση, τη συμπεριφορά και τη σωματική και ψυχική υγεία.

Έρευνα σχετική με τη βιολογία του στρες στην πρώιμη παιδική ηλικία δείχνει πώς το χρόνιο στρες που προκαλείται από σημαντικές αντιξοότητες, όπως η ακραία φτώχεια, η κακοποίηση ή η παραμέληση, μπορεί να αποδυναμώσει τον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο και την αρχιτεκτονική του εγκεφάλου και να θέσει μόνιμα το σύστημα απόκρισης του οργανισμού στο στρες σε υψηλό συναγερμό, με αποτέλεσμα να αυξάνεται έτσι ο κίνδυνος για μια σειρά χρόνιων ασθενειών. Οι ακόλουθες βασικές έννοιες, που έχουν καθιερωθεί εδώ και δεκαετίες από τις νευροεπιστήμες και τις συμπεριφορικές έρευνες, βοηθούν να καταδειχθεί γιατί η υγιής ανάπτυξη του παιδιού από τη γέννηση έως τα πέντε έτη παρέχει θεμέλιο για μια ευημερούσα και βιώσιμη κοινωνία. Ο εγκέφαλος χτίζεται με την πάροδο του χρόνου, από κάτω προς τα πάνω. Η βασική αρχιτεκτονική του εγκεφάλου αναφέρεται στην οικοδόμηση αυτού μέσω μιας συνεχούς διαδικασίας που ξεκινά πριν από τη γέννηση και συνεχίζεται μέχρι την ενηλικίωση. Οι πρώιμες εμπειρίες επηρεάζουν την ποιότητα αυτής της αρχιτεκτονικής, δημιουργώντας είτε γερά είτε εύθραυστα θεμέλια για τη μάθηση, την υγεία και τη συμπεριφορά που ακολουθούν.

Η συναισθηματική ευημερία και η κοινωνική επάρκεια παρέχουν ισχυρά ερείσματα για τις αναδύμενες γνωστικές ικανότητες και μαζί συνθέτουν τα θεμέλια της ανθρώπινης ανάπτυξης. Η συναισθηματική και σωματική υγεία, οι κοινωνικές δεξιότητες και οι γνωστικές-γλωσσικές ικανότητες που αναδύονται στα πρώτα χρόνια της ζωής είναι όλες σημαντικές προϋποθέσεις για την επιτυχία στο σχολείο και, αργότερα, στο χώρο εργασίας και στην κοινότητα (Shonkoff, 2009).

3.3 Ο ρόλος του/της παιδαγωγού

Η Ευρωπαϊκή Ένωση Εκπαιδευτικής Έρευνας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, καθώς και η Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής θέτουν το επάγγελμα του Παιδαγωγού Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας στα πλαίσια υποστήριξης, αγωγής, μέριμνας και εκπαίδευσης του παιδιού από τη βρεφική ηλικία μέχρι και την ένταξή του στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Σκοπός του κάθε παιδαγωγού είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, η μάθηση και η ευπορία του (Νικολαΐδης, 2017). Οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν σύγχρονες παιδαγωγικές,

αναπτυξιακές και μαθησιακές θεωρίες, καθώς και θεωρίες κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, διεπιστημονικές προσεγγίσεις και έγκυρα ερευνητικά δεδομένα.

Σύμφωνα με τον Bruner ο/η παιδαγωγός μέσα από καθοδηγητική στήριξη κινητοποιεί και ενθαρρύνει τα παιδιά, τους προσφέρει ένα πρότυπο μίμησης, απλουστεύει έννοιες και έργα, ώστε να γίνονται κατανοητά από όλα τα παιδιά, ενώ παράλληλα επισημαίνει τα σφάλματα ή τα σημαντικά στοιχεία του παιδαγωγικού του έργου (Yelland , 2005).

Η προσέγγιση του Vygotsky θέτει τους παιδαγωγούς ως παρατηρητές, που αποβλέπουν στην αναγνώριση τυχόν δυσκολιών των παιδιών και στον τρόπο ανάπτυξής τους. Έργο των παιδαγωγών, σύμφωνα με τον Vygotsky, είναι να προσφέρουν στα παιδιά πλήθος ευκαιριών, προκειμένου να τα μυήσουν στο συμβολικό παιχνίδι και σε δράσεις που ξεπερνούν έστω και λίγο το επίπεδο των γνώσεών τους. Ο ίδιος, μάλιστα, υποστήριξε ότι οι παιδαγωγοί σχεδιάζουν και υλοποιούν δραστηριότητες λαμβάνοντας πάντα υπόψιν τους το διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο όλων των παιδιών, ενώ επισήμανε και τα οφέλη της στενής συνεργασίας των γονιών με το σχολικό περιβάλλον (Nutbrown, Clough, & Selbie, 2008).

Οι παιδαγωγικές πρακτικές του Piaget τοποθετούν τον/την παιδαγωγό να έχει υποστηρικτικό ρόλο στις μαθησιακές προσπάθειες των παιδιών προτρέποντάς τα να πειραματίζονται δίνοντάς τους άφθονο χρόνο, ώστε να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους. Επίσης, ο/η παιδαγωγός σχεδιάζει και δημιουργεί δραστηριότητες που συμβαδίζουν με τις ικανότητες των παιδιών, ενώ σε τακτική βάση οφείλει να παρατηρεί και να αξιολογεί το τρόπο με τον οποίο τα παιδιά συναναστρέφονται και επικοινωνούν μεταξύ τους, ώστε να κατανοήσει την νοητική τους ανάπτυξη. Αξιο αναφοράς, μάλιστα, είναι ότι οι παιδαγωγοί, σύμφωνα με τον Piaget, παρατηρούν τη διεργασία της σκέψης των παιδιών και όχι μόνο τη τελική απάντησή τους, ώστε να τα καταλάβουν καλύτερα (Athey, 2007).

Ο Freud επισήμανε το σημαντικό ρόλο που έχουν οι παιδαγωγοί στην διαχείριση και επεξεργασία των συναισθημάτων των παιδιών σε περιόδους κρίσης. Για την επίτευξη, βέβαια, αυτού του στόχου απαιτείται η συνεργασία του προσωπικού και η σύμφωνη γνώμη όλων για το ποια μέθοδος είναι καλύτερη για τις ανάγκες κάθε παιδιού. Επίσης, οι παιδαγωγοί, για να ενισχύσουν την ελεύθερη έκφραση και την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών, τους προσφέρουν πολλές δραστηριότητες, όπως φανταστικό παιχνίδι, καλλιτεχνικές δράσεις, μουσική και κινητικές δραστηριότητες (Mooney , 2013).

Η αποτελεσματική διδασκαλία του 21^{ου} αιώνα απαιτεί γνώσεις σε πολλαπλά επίπεδα. Συγκεκριμένα απαιτεί γνώση του διδακτικού αντικειμένου, παιδαγωγική γνώση

του περιεχομένου, γνώση του αναλυτικού προγράμματος, γνώση σε ζητήματα συμπερίληψης αλλά και διαφορετικότητας των μαθητών/τριών, γνώση σχετικά με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη μάθηση, γνώση της αναπτυξιακής ψυχολογίας των παιδιών και γνώση των θεωριών μάθησης (European Commission, 2018). Επίσης η επικέντρωση στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και των δικαιωμάτων του παιδιού είναι πρωταρχική για το επάγγελμα του Παιδαγωγού Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας. Ένας/μία παιδαγωγός οφείλει να προωθεί ένα κοινωνικό, υγιές, δημοκρατικό και ασφαλές σχολικό περιβάλλον στο οποίο όλα τα παιδιά να νιώθουν ότι ανήκουν και έχουν τα ίδια δικαιώματα συμμετοχής, δημιουργίας και διαμόρφωσης της μαθησιακής κουλτούρας. Ωστόσο, είναι αναγκαίο να είναι ικανός/ικανή να προσφέρει παρόμοιες αλλά και διαφορετικές εμπειρίες και ευκαιρίες ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και το κοινωνικό – αναπτυξιακό επίπεδο του κάθε παιδιού. Επίσης, απαιτείται να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά και ενισχυτικά με τα παιδιά, καθώς και να είναι σε θέση να διαπραγματεύεται τη γνώση με αυτά, να ερμηνεύει τα λεκτικά και συμπεριφορικά μηνύματά τους και τις ερωτήσεις τους. Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητο να βοηθά τα παιδιά να αναπτύσσουν τις ιδέες τους και να είναι συνεργάτης τους στην οικοδόμηση της γνώσης. Εκτός των άλλων, ο/η παιδαγωγός παρατηρεί, αξιολογεί, συλλέγει και αναλύει πληροφορίες και δεδομένα με σκοπό την αξιολόγηση της μάθησης, των εμπειριών των παιδιών καθώς και την οργάνωση του περιβάλλοντος και τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και του αναστοχασμού για τις μεθόδους που χρησιμοποιεί (Σιδηροπούλου & Τσαούλα , 2008).

Πολύ σημαντικό στο έργο των παιδαγωγών είναι η συνεργασία που αναπτύσσεται με τους εμπλεκόμενους στο χώρο, όπως συναδέλφους, διευθυντές, προϊσταμένους, ψυχολόγους, λογοθεραπευτές και το βοηθητικό προσωπικό για τη σωστή και εύρυθμη λειτουργία του παιδικού σταθμού. Ο κάθε παιδαγωγός είναι υπεύθυνος για την εύρυθμη λειτουργία της τάξης του και την ομαλή προσαρμογή των παιδιών στο χώρο του παιδικού σταθμού. Κάθε χρόνο στην αρχή της χρονιάς καλείται να υποδεχθεί καινούρια παιδιά, όλα διαφορετικά μεταξύ τους. Ο παιδαγωγός είναι εκείνος που γίνεται ο αποδέχτης της δύσκολης συναισθηματικής κατάστασης, που βιώνουν τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια παραμονής τους στο παιδικό σταθμό. Είναι και εκείνος, όμως, που οφείλει να βρει τρόπους, ώστε να ξεπεραστούν όλα εκείνα τα εμπόδια που λειτουργούν ανασταλτικά. Η συνεργασία σε ένα χώρο εργασίας και πόσο μάλλον σε ένα παιδαγωγικό χώρο προσχολικής αγωγής κρίνεται απαραίτητη. Η συναναστροφή των παιδαγωγών με αυτή τη τρυφερή ηλικία μπορεί να αποτελέσει εύκολα το έναυσμα επικοινωνίας, συνεργασίας και δημιουργίας

παιδαγωγικών ομάδων με σκοπό τη καλύτερη και αποτελεσματικότερη μέθοδο διαπαιδαγώγησης των παιδιών.

Εξίσου αξιόλογη είναι και η σχέση που θα αναπτύξει ο/η παιδαγωγός με τους γονείς. Η συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ σημαντική για τη θετική εξέλιξη ενός παιδιού. Ειδικότερα, ο/η παιδαγωγός οφείλει να παρέχει αναλυτικές και συγκεκριμένες πληροφορίες στους γονείς για το πώς να βοηθούν τα παιδιά τους. Παράλληλα, η ενημέρωση των γονέων χρειάζεται να περιλαμβάνει τη κοινοποίηση θετικών ειδήσεων για τα παιδιά ως προς την επίδοση και τη συμπεριφορά τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι γονείς θεωρούν την άριστη επικοινωνία με τον/τη παιδαγωγό του παιδιού τους ως σημαντικό παράγοντα για την ομαλή ένταξή του στο περιβάλλον του παιδικού σταθμού και για την προσαρμογή του σ' αυτό κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Σταμάτης & Κρασοπούλου, 2012).

Εκτός των άλλων, ο/η παιδαγωγός πρέπει να εντάσσει στο παιδαγωγικό έργο δραστηριότητες και εμπειρίες οι οποίες γεννούν χαρά και θαυμασμό στα παιδιά και ταυτόχρονα να τα βοηθάει να συγκεντρώνονται και να πετυχαίνουν τους στόχους τους. Ο παιδαγωγός εκτός από παρατηρητής μπορεί να συμμετέχει και στα παιχνίδια των παιδιών, ενθαρρύνοντας τα να σκεφτούν την εμπειρία τους μέσα στο παιχνίδι ή στη δράση που κάνουν (Dr. Dorothy Nottle & Harriw, 2004).

Οι παιδαγωγοί Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας συχνά καλούνται να ασχοληθούν και με βρέφη. Στη προκειμένη περίπτωση οι παιδαγωγοί οφείλουν να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι και να λειτουργούν με στοργή και αγάπη. Επίσης, είναι αναγκαίο να μπορούν να κατανοούν τις προσπάθειες του βρέφους για επικοινωνία, ώστε να ανταποκρίνονται με φροντίδα στις όποιες ανάγκες του.

Από τα προαναφερθέντα καταδεικνύεται πως ο ρόλος του/της παιδαγωγού είναι πάρα πολύ σημαντικός για την κοινωνικοσυναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Ο παιδαγωγός Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας είναι ο πρώτος μετά το γονιό και το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον που έρχεται σε επαφή με το παιδί σε αυτή τη τόσο τρυφερή ηλικία. Ο/Η κάθε παιδαγωγός οφείλει να κατέχει χαρακτηριστικά ενσυναίσθησης ως προς τα παιδιά αλλά και προς τους γονείς. Η συναισθηματική αγωγή πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στο παιδαγωγικό πρόγραμμα ενός παιδαγωγού με ενσυναίσθηση και παιδαγωγικές αξίες (Bruce, 2011). Η επίγνωση των συναισθημάτων και η αναγνώρισή τους δίνουν στον/στην παιδαγωγό την δυνατότητα για οικειότητα και επικοινωνία. Πολύ σημαντικό είναι εξίσου ο/η παιδαγωγός να μπορεί να ακούσει και να κατανοήσει τα

συναισθήματα των παιδιών με ενσυναίσθηση, ώστε να εφεύρει ένα κατάλληλο τρόπο, για να επιλύσει ένα πρόβλημα ή να αντιμετωπίσει μία δυσάρεστη κατάσταση.

Τέλος, ένας σωστός παιδαγωγός πρέπει να χαρακτηρίζεται από καλοσύνη, επιείκεια, υπομονή, ψυχραιμία, συγκρότηση, σοβαρότητα, άπειρη κατανόηση, ανεκτικότητα όπου επιτρέπεται και αυστηρότητα όπου χρειάζεται. Πρέπει να έχει βλέμμα καθαρό, έτοιμο να πάρει το σχήμα κάθε μαθητή του/της. Άλλωστε η ματιά ενός παιδαγωγού είναι η καλύτερη τροφή για ένα παιδί (Essa & Burnham, 2020).

Ένας/μία παιδαγωγός πρέπει να είναι φορέας αξιών και κοσμοθεωριών, τις οποίες θα προσφέρει απλόχερα χωρίς να τις επιβάλλει σεβόμενος τις επιλογές των μαθητών του/της. Εξάλλου οφείλει να σέβεται τους μαθητές του, όπως σέβεται και τον εαυτό του.

Ο δρόμος, βέβαια, δεν είναι εύκολος και οι απαντήσεις για τον κάθε παιδαγωγό βρίσκονται μέσα του. Για αυτό και η αυτογνωσία πρέπει να είναι το ζητούμενο κάθε εφευρετικού παιδαγωγού.

3.4 Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη αποτελεί κύριο τομέα της ανάπτυξης του ανθρώπου, η οποία καλλιεργείται από τη βρεφική-νηπιακή ηλικία και σχετίζεται με την ολόπλευρη ανάπτυξή του καθ' όλη τη πορεία της ζωής του. Σύμφωνα με τον Erik Erikson, ο οποίος στηρίχθηκε στα ψυχοσεξουαλικά στάδια του Freud, υπάρχουν οχτώ στάδια ανάπτυξης του ανθρώπου, από την βρεφική ηλικία έως τον θάνατο. Σε κάθε στάδιο ο άνθρωπος καλείται να υπερβεί μία κατάσταση με την οποία θα διαμορφωθεί και η προσωπικότητά του. Στη βρεφική ηλικία (0-1 έτους) το βρέφος έρχεται αντιμέτωπο με την εμπιστοσύνη ή τη δυσπιστία που θα αναπτύξει με το άτομο φροντίδας. Στη πρώιμη παιδική ηλικία (1- 3 ετών) το παιδί αναπτύσσει αυτονομία ή αλλιώς ντροπή και αμφιβολία. Στη νηπιακή ηλικία (3- 6 ετών) το παιδί θα αποκτήσει ικανότητες πρωτοβουλίας ή θα διακατέχεται από ενοχικές τάσεις. Στη σχολική ηλικία (6-12 ετών) το παιδί θα βρίσκεται σε κατάσταση φιλοπονίας ή αίσθημα κατωτερότητας. Στην εφηβεία, στην ηλικία των δώδεκα με δεκαεννιά χρονών, υπάρχει σύγχυσή ρόλων ή δημιουργία ταυτότητας. Στην πρώιμη ενήλικη ζωή, είκοσι με εικοσιπέντε χρονών, αναπτύσσεται η οικειότητα με τους γύρω ή η επιθυμία για απομόνωση. Στη μέση ενήλικη ζωή, στις ηλικίες από είκοσι έξι χρονών έως εξήντα πέντε, ο άνθρωπος λειτουργεί ή πολύ παραγωγικά ή με στασιμότητα. Τέλος, στην ύστερη ενήλικη ζωή, εξήντα πέντε χρονών μέχρι και τον θάνατο, υφίσταται η ακεραιότητα του εγώ ή επικρατεί η απόγνωση. Ωστόσο και σύμφωνα με τον Freud, τα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής ενός ανθρώπου είναι καθοριστικής σημασίας. Αναλόγως τις εμπειρίες ενός ανθρώπου σε αυτή

την περίοδο, θετικές ή αρνητικές, διαμορφώνεται η προσωπικότητά του ως ενήλικας (Gornik, 2009).

Σύμφωνα με τον Bandura, ο ρόλος της μάθησης κατέχει εξέχουσα θέση στην ανάπτυξη του ανθρώπου. Η συμπεριφοριστική θεωρία του δίνει βάση στις σχέσεις μεταξύ γνωστικής ικανότητας, συμπεριφοράς και περιβάλλοντος. Η συμπεριφορά των παιδιών διαμορφώνεται μέσα από τη παρατήρηση και τη μίμηση προτύπων. Αντίθετα, ο Pavlov υποστήριξε ότι η εξαρτημένη μάθηση μέσω ερεθισμάτων συμβάλλει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη του ανθρώπου (Κουρμούση, 2013). Ο John Bowlby υποστηρίζει τη θεωρία του δεσμού, η οποία αναφέρεται στη συναισθηματική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στη μητέρα και το βρέφος. Ο δεσμός αυτός ή η προσκόλληση καλό είναι να διαμορφωθεί στα πρώτα τρία χρόνια και συγκεκριμένα στους πρώτους μήνες ζωής. Αποτέλεσμα αυτού του δεσμού θα είναι η δημιουργία ενός θετικού προτύπου. Σύμφωνα με τον Bowlby, τα βρέφη που έχουν αναπτύξει έναν ασφαλή δεσμό με τη μητέρα τους ή με το άτομο φροντίδας, είναι πολύ πιθανό να γίνουν ενήλικες με σταθερές σχέσεις, με αυτοπεποίθηση, με θετικά συναισθήματα και γενικά να νιώθουν ασφάλεια. Από την άλλη, αν ο δεσμός δεν αναπτυχθεί ή διαταραχθεί, τότε υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να δημιουργηθεί ένας ενήλικας με αρνητικά συναισθήματα και υποτίμηση των δυνατοτήτων του (Conkbayir & Christine, 2019).

Πάντως, στη προσχολική ηλικία, τα παιδιά βιώνουν μια καθοριστική αλλαγή για τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Η συγκεκριμένη περίοδος χαρακτηρίζεται από έντονη δημιουργικότητα, καθώς τα νήπια ανακαλύπτουν τις ικανότητές τους, αναπτύσσουν νέες δεξιότητες και πειραματίζονται με τις υπάρχουσες, εξελίσσοντάς τες (Ellerman, 2004). Σημαντικοί τομείς ανάπτυξης είναι ο συναισθηματικός τομέας και ο κοινωνικός, οι οποίοι κατέχουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία δόμησης της ταυτότητας.

Σύμφωνα με το αρμόδιο τμήμα του Υπουργείου Παιδείας της Αγγλίας που αφορά μαθητές, σχολείο και οικογένεια, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού ξεκινά από τη γέννηση του και αφορά τρεις από τους βασικότερους πυλώνες της ζωής του: την προσωπική, τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη. Οι διαστάσεις αυτές είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους και συχνά θεωρούνται «ως μία συνιστώσα με συνισταμένες τη μάθηση και την ανάπτυξη» (Department for Children, Schools and Families, 2008). Η προσωπική ανάπτυξη εμπεριέχει τα σωματικά χαρακτηριστικά και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού καθώς και τα στοιχεία της ταυτότητας, όπως φύλο, εθνικότητα και θρησκεία. Επίσης, η προσωπική ανάπτυξη εμπερικλείει τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις αντιλήψεις και γενικά το άτομο ως ξεχωριστή οντότητα (Denham, και συν., 2006).

Η συναισθηματική ανάπτυξη κινείται σε δύο βασικούς άξονες. Ο ένας αφορά στην κατανόηση και ρύθμιση των συναισθηματικών αντιδράσεων του εαυτού, ενώ ο άλλος αφορά στην κατανόηση των συναισθηματικών αντιδράσεων των άλλων και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Kaya & EFE, 2014).

Τα νήπια από τη βρεφική ηλικία και ειδικά μετά τα τρία έτη είναι ικανά να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τα συναισθήματα αλλά και τις αιτίες που προκλήθηκαν. Εκτός των άλλων, είναι ικανά να ελέγξουν τα συναισθήματά τους. Η ρύθμιση των συναισθημάτων εξαρτάται από τα γεγονότα ή τις καταστάσεις και από τις προσδοκίες του παιδιού κάθε φορά. Η συναισθηματική ανάπτυξη, οι αντιδράσεις και οι συμπεριφορές που υιοθετεί κάθε παιδί, πηγάζουν από τις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον του. Για παράδειγμα, στην ηλικία των δύο χρόνων, το παιδί ξεκινά να έχει τάσεις ανεξαρτησίας και αυτονομίας. Στη συγκεκριμένη διαδικασία ενδέχεται το παιδί να νιώσει πρωτόγνωρα συναισθήματα, όπως θυμό, ζήλια, ανασφάλεια, ανυπακοή, πείσμα ή και ενοχή. Παράλληλα, η συναισθηματική ανάπτυξη φαίνεται να επηρεάζεται από τη θέση και την ύπαρξη του παιδιού σε μία ομάδα και τον τρόπο που συνυπάρχει και λειτουργεί μέσα σε αυτή (Αντωνιάδου- Κουμάτου, Παναγιωτόπουλος, & Αττιλάκος, 2015).

Η συναισθηματική ανάπτυξη, λοιπόν, είναι απόλυτα συνδεδεμένη με την κοινωνική ανάπτυξη. Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού ξεκινά ουσιαστικά και αναπτύσσεται με την ένταξη του παιδιού στην προσχολική αγωγή, με την είσοδό του δηλαδή στο χώρο του παιδικού σταθμού, όπου σταδιακά ξεκινά να ανοίγει τους ορίζοντές του και να αποκτά σιγά – σιγά αυτονομία, φεύγοντας από τα στενά όρια της κοινωνικοποίησης. Το παιδί μέσα στο σχολικό πλαίσιο εσωτερικεύει κανόνες και αξίες βάσει των οποίων δομεί την ταυτότητά του με απώτερο σκοπό να νιώσει αποδεκτό σε ένα ευρύτερο κοινωνικά πλαίσιο. Το νήπιο βρίσκεται σε ένα καινούριο χώρο, μακριά από τα πρόσωπα αναφοράς. Σε ένα χώρο που θα πρέπει να συνυπάρξει με άλλα παιδιά αλλά και με ενήλικες. Η αποκλειστικότητα σε αυτό το χώρο δεν υφίσταται και το παιδί θα έρθει αντιμέτωπο με κανόνες και καταστάσεις πρωτόγνωρες. Άλλες θα του κερδίσουν το ενδιαφέρον και θα του προκαλέσουν χαρά, ενώ άλλες καταστάσεις μπορεί να το δυσκολέψουν και να το προβληματίσουν. Μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους και το μοίρασμα του χώρου και των υλικών το παιδί ξεκινά σιγά σιγά να αφήνει πίσω τον μέχρι πριν εγωκεντρικό του χαρακτήρα. Μέσα από τη συνύπαρξη, το παιδί μαθαίνει να σέβεται τον εαυτό του και τους άλλους (Kaya & EFE, 2014), ενώ με τη συμμετοχή του στο σχολικό πλαίσιο έχει την ευκαιρία να συνάψει φιλίες και να μάθει να αντιμετωπίζει θετικά την απόρριψη. Επιπλέον, με την κατάλληλη ενήλικη υποστήριξη μαθαίνει να νιώθει σημαντικό και μοναδικό εντός της ομάδας, αποκτώντας έτσι

την αίσθηση του «ανήκειν». Η έναρξη της προσχολικής αγωγής αποτελεί σημαντική εμπειρία για το παιδί που σηματοδοτεί την πρώτη επίσημη μετάβαση του στην κοινωνία.

Οι κοινωνικές δεξιότητες που κατακτά ένα νήπιο είναι απαραίτητες για την μετέπειτα πορεία του. Η αποτελεσματική επικοινωνία, λεκτική και μη, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η έκφραση απόψεων και ιδεών, η εύρεση λύσεων και η ικανότητα απόδοσης και λήψης ανατροφοδότησης ολοκληρώνουν την προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου. Μελέτες έχουν αποδείξει ότι οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες που κατακτιούνται στη προσχολική ηλικία, συνδέονται με τη γνωστική ανάπτυξη, την επιτυχή μετάβαση από τη μία παιδαγωγική βαθμίδα στην άλλη, τη σχολική επίδοση και προσαρμογή, , την μείωση της συχνότητας εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών και την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμοστικότητα και εξέλιξη. Αντίθετα, η μη ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικής διαγωγής συνδέεται συνήθως με σχολικές αποτυχίες, χαμηλές επιδόσεις, παραβατικές συμπεριφορές και προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής και συμπεριφοράς (Κουρμούση , 2012).

Κεφάλαιο 4 Καλλιέργεια ενσυναίσθησης

4.1 Παιδαγωγικές αξίες μέσα από την ενσυναίσθηση

Σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτιστική θεωρία του Vygotsky, οι γνώσεις, οι αξίες, οι συνήθειες, τα πιστεύω και οι δεξιότητες μιας κοινωνίας μεταδίδονται από γενιά σε γενιά μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ο Vygotsky έδωσε μεγάλη σημασία στον πολιτισμό και τη διδασκαλία του μέσα από ενέργειες και πράξεις στην προσχολική αγωγή. Η διδασκαλία και η μάθηση μέσω «εργαλείων», τα οποία βοηθούν τα παιδιά να γίνονται ανεξάρτητα, να ελέγχουν τα συναισθήματά τους και τη συμπεριφορά τους καθώς και να συνεργάζονται με άλλους για κοινό σκοπό, αποτέλεσε σημαντικό κομμάτι της θεωρίας του, σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών (Bodrova & Leong , 2002).

Η συνεχόμενη βελτίωση του παιδαγωγικού έργου έχει ως μακροπρόθεσμο στόχο την προσφορά υψηλής ποιότητας παιδαγωγικών υπηρεσιών. Καθώς οι οικογένειες παρουσιάζουν πια μεγάλη ετερογένεια και σύνθετες ανάγκες, κρίνεται απαραίτητο να ενισχυθεί η διαρκής αξιολόγηση, η αλλαγή και η βελτίωση των παιδαγωγικών προγραμμάτων με σκοπό την ισότητα και τη συμπερίληψη όλων των παιδιών ανεξάρτητα από το φύλο, τη θρησκεία ή το τόπο καταγωγής τους. Η διδασκαλία αξιών σε κάθε σχολική βαθμίδα αλλά και στη προσχολική αγωγή έχει ως σκοπό την ανάδειξη των συναισθημάτων, την ανάπτυξη του διαλόγου και την ανάπτυξη σχέσεων φροντίδας και ενδιαφέροντος μεταξύ των παιδιών αλλά και του κοινωνικού συνόλου.

Σε αυτή την πολύ σημαντική ηλικία πρωταρχικός στόχος για τη καλλιέργεια αξιών είναι η ανάπτυξη της κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς των παιδιών. Τα παιδιά, αρχικά, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να επικοινωνούν τα συναισθήματά τους. Ο Charles G. Morris περιγράφει τα συναισθήματα ως μία σημαντική πτυχή του ανθρώπου. Η συναισθηματική συμπεριφορά «χτίζεται» από τα πρότυπα συμπεριφοράς που έχει το κάθε παιδί. Καθώς ένα παιδί μεγαλώνει, ανάλογα με τις περιβαλλοντικές του εμπειρίες και την εκπαίδευση του, αποκτά θετικά και αρνητικά συναισθήματα (Baig, 2019). Συναισθηματική επάρκεια ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να εκφράζει ή να απελευθερώνει τα εσωτερικά του συναισθήματα. Επομένως, η καλλιέργεια αξιών στοχεύει και σε επιμέρους στόχους, όπως:

- να ανακαλύψουν τα παιδιά τις αξίες μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες τους και όχι μόνο από κατευθυνόμενες νουθεσίες και συμβουλές
- να εκτιμήσουν τον εαυτό τους, τους συμμαθητές τους και να αντιληφθούν τη σημασία του εαυτού τους και του άλλου στη μελλοντική κοινωνία

- να ενθαρρυνθούν στην κατανόηση, την εκτίμηση και την έκφραση των εσωτερικών αξιών
- να αναγνωρίσουν τη σημασία και την επίδραση της θετικής και αρνητικής συμπεριφοράς
- να αναπτύξουν τη φαντασία μέσω των δράσεων, που αποτελεί προϋπόθεση εδραίωσης ενός περιβάλλοντος ελκυστικού για την προσέγγιση και γνωριμία με τις αξίες
- να μάθουν να λειτουργούν σε ένα περιβάλλον που η σκέψη και η δράση του καθενός θα ανατροφοδοτεί τη σκέψη και τη δράση του άλλου
- να τολμούν να μοιράζονται τις σκέψεις, τα όνειρα και τα συναισθήματά τους σε ένα περιβάλλον σεβασμού, χωρίς επικρίσεις και σχόλια
- να οδηγηθούν στην αυτοκριτική και τελικά στη συναισθηματική τους ανάπτυξη και αυτοεκτίμηση

Αποτελέσματα ερευνών, που προέρχονται από τον χώρο της Νευρολογίας, επιβεβαιώνουν παλαιότερα ευρήματα της Ψυχολογίας, σύμφωνα με τα οποία η αποτελεσματική μάθηση έχει θετική συσχέτιση με το συναίσθημα (Μανούσου & Ταναϊνη, 2010). Τα παιδιά στην ηλικία των τεσσάρων ετών είναι απολύτως ικανά να εκφράζουν συναισθήματα και να αναγνωρίζουν συναισθήματα άλλων, να χρησιμοποιούν προτάσεις για να δείξουν συναισθηματική φόρτιση, να αντιμετωπίζουν τους άλλους με ενσυναίσθηση, να αντιλαμβάνονται τις συναισθηματικές διαθέσεις και εκφράσεις των άλλων καθώς και τις αιτίες που προκάλεσαν τις συγκεκριμένες συναισθηματικές αντιδράσεις (Denham, και συν., 2006).

Στο χώρο του παιδικού σταθμού η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ενσυναίσθησης επιτυγχάνεται με ποικίλους τρόπους. Το γεγονός ότι το παιδαγωγικό έργο στη προσχολική ηλικία δεν είναι απολύτως συγκεκριμένο, βοηθάει το παιδαγωγικό προσωπικό να ψάξει, να εξερευνήσει, να ανακαλύψει και να πλαισιώσει το πρόγραμμά του με νέες μεθόδους και ιδέες. Ένα σχολικό περιβάλλον ελευθερίας αλλά συνάμα και ασφάλειας που παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα έκφρασης είναι κατάλληλο για την καλλιέργεια αξιών και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Ο Piaget πίστευε ότι τα παιδιά είναι ενεργητικοί και φιλοπερίεργοι εξερευνητές, που δέχονται συνεχώς νέα ερεθίσματα, τα οποία όμως δεν έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν αμέσως. Τα παιδιά δημιουργούν ενεργητικά τη γνώση μέσα από τις εμπειρίες τους. Με άλλα λόγια, όπως τόνισε ο Piaget, τα παιδιά είναι κονστρουκτιβιστές που κατανοούν χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου, όταν ενεργούν πάνω

σε αυτό. Επίσης, τα παιδιά δεν μπορούν να σκεφτούν όπως οι ενήλικες, ωστόσο πρέπει να ενεργούν, να παρατηρούν και να μιλούν για τις εμπειρίες τους (Σταμάτης & Νικολαού, 2022).

Ο Meador ισχυρίστηκε πως τα παιδιά, πριν φτάσουν στο νηπιαγωγείο, φτάνουν στο υψηλότερο επίπεδο δημιουργικής ικανότητας (Meador, 1997). Η Mellou υποστήριξε πως το σχολικό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει τη δημιουργικότητα των παιδιών με τρεις τρόπους: μέσα από το γόνιμο περιβάλλον, τα δημιουργικά προγράμματα, καθώς και το δημιουργικό τρόπο σκέψης και διδασκαλίας των παιδαγωγών. Αντίθετα, η αποτυχία ενός σχολικού προγράμματος να προσφέρει δημιουργικές ευκαιρίες στα παιδιά, επιδρά αρνητικά στη δημιουργική τους ικανότητα (Mellou, 2006).

Ωστόσο, κάθε δράση που υλοποιείται οφείλει να εμπεριέχει αξιακές παραδοχές και εκτιμήσεις του/της παιδαγωγού. Η διερεύνηση των προσωπικών αξιών του/της κάθε παιδαγωγού πρέπει να αποτελεί μέρος της εκπαίδευσής τους αλλά της καθημερινότητάς του/της. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την μίμηση ειδικά σε μικρές ηλικίες. Είναι πολύ καλοί στο να παρατηρούν, να αφομοιώνουν και να αξιολογούν όσα πράττουν οι ενήλικες. Το παιδαγωγικό πρόγραμμα επιβάλλεται να στηρίζεται σε συνειδητές παιδαγωγικές αξίες και ο τρόπος μεταλαμπάδευσης πρέπει να είναι το ζητούμενο. Η ευαισθητοποίηση των παιδιών ως προς τις αξίες εκείνες που χαρακτηρίζουν τους ανθρώπους, την οικογένεια και την κοινωνία θα αποτελέσουν βασικά στηρίγματα για την ενήλικη ζωή τους.

Το παράδειγμα του παιδαγωγικού προσωπικού αποτελεί τη βασική προϋπόθεση αλλά και την πιο αδιάψευστη συνταγή. Αν ο/η παιδαγωγός σέβεται τον εαυτό του/της και τους γύρω του/της, τότε δίνει δείγματα συνεργασίας και τιμιότητας, υπομονής και ανεκτικότητας χωρίς να χάνεται η αυτοεκτίμηση αλλά και η ελευθερία. Δίνοντας μαθήματα φιλίας και αλληλεγγύης, τα παιδιά μαθαίνουν να βιώνουν τις αξίες ακόμα και αν δεν τις συνειδητοποιούν. Για να βοηθηθεί ένα παιδί θα πρέπει να διδαχθεί το σεβασμό, αφού πρώτα εισπράξει και εκείνο σεβασμό. Αξίζει, επίσης, να γνωρίσει την αρετή της ευγένειας δίνοντας έμφαση στους καλούς τρόπους. Είναι ένα εφόδιο που θα έχει για όλη του τη ζωή.

Επομένως, είναι σημαντικό το παιδί να καλλιεργήσει την ευαισθησία του, να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του και να διδαχθεί τον τρόπο αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων αλλά και του εαυτού του. Αυτό σημαίνει πως για την ανάπτυξη παιδαγωγικών αξιών χρειάζεται να συμπεριληφθεί στο παιδαγωγικό πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Το παιδαγωγικό έργο στον παιδικό σταθμό αλλά και στο νηπιαγωγείο έχει πολλά πεδία καλλιέργειας. Η καλλιέργεια συμβάλλει στο να διαμορφώσει κάθε ανθρώπινο πλάσμα

-μέσω της απόκτησης εμπειριών, γνώσεων και δεξιοτήτων- την κοσμοθεωρία του. Επομένως, πρόκειται για μια διαδικασία που διαρκεί ολόκληρη τη ζωή, συνοδεύεται από επιτυχίες, αλλά συχνά αντιμετωπίζει και εμπόδια. Για να διαμορφώσει κανείς άποψη για τον κόσμο, θα πρέπει να διαμορφώσει μια εικόνα του εαυτού του μέσα στον κόσμο, να διαμορφώσει μια εικόνα των άλλων, καθώς και να ζήσει και να διερευνήσει γεγονότα που συμβαίνουν στον κόσμο (Dr Dreier, και συν., 2009).

Το πλούσιο πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής εμπεριέχει όλα τα πεδία μάθησης, όπως κίνηση, θεατρική έκφραση, καλλιτεχνική δημιουργικότητα, μουσική παιδεία, κοινωνική και πολιτιστική αγωγή, μαθηματικές έννοιες, φυσική επιστήμη, τεχνολογία, συμπερίληψη, υγεία, λεπτή και αδρή κινητικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση και πολλά άλλα. Ενσωματώνοντας την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και άλλων παιδαγωγικών αξιών στις δράσεις που υλοποιούνται στο χώρο των παιδικών σταθμών αλλά και του νηπιαγωγείου, το παιδαγωγικό έργο προσφέρει ακόμα περισσότερες δυνατότητες στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών κοινωνικά και συναισθηματικά, δημιουργώντας ένα αυριανό χρήσιμο και ενεργό πολίτη στην κοινωνία με ηθικές αξίες, κατάλληλες δεξιότητες, ιδανικά και πιστεύω.

Καταληκτικά, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και των αξιών δύναται να συμπεριληφθεί στο ημερήσιο πρόγραμμα των παιδικών σταθμών με πολλές και διαφορετικές μεθόδους.

4.2 Καλλιέργεια ενσυναίσθησης μέσα από το παιχνίδι

Είναι επιστημονικώς αποδεδειγμένο ότι το παιχνίδι κατέχει ιδιαίτερη βαρύτητα στη προσχολική ηλικία. Συγκεκριμένα, το ομαδικό -ελεύθερο και δομημένο- παιχνίδι λειτουργεί θετικά στη δόμηση της ταυτότητας των παιδιών. Ο λόγος προτίμησης του ομαδικού παιχνιδιού έναντι του ατομικού οφείλεται στο γεγονός ότι προσφέρει τη δυνατότητα στο παιδί να αλληλεπιδρά ουσιαστικά με τους άλλους και μέσα από αυτήν τη διαδικασία να διαμορφώνει προοδευτικά τη δική του προσωπικότητα, είτε αφομοιώνοντας είτε απορρίπτοντας στοιχεία του περιβάλλοντος (Raburu, 2015). Το παιχνίδι αποτελεί για το μικρό παιδί πηγή χαράς, έμπνευσης, δημιουργίας και ικανοποίησης. Τα θετικά συναισθήματα που προκύπτουν, αυξάνουν την επιθυμία ταύτισης με την ομάδα και ενθαρρύνουν τη συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη (Fredrickson & Tugade, 2004). Το παιχνίδι δημιουργεί ένα περιβάλλον ασφάλειας για τα παιδιά. Ασφάλεια και ελευθερία στο να εκφράσουν τα συναισθήματά τους χωρίς να σκέφτονται την αντίδραση των άλλων. Το παιχνίδι σε αυτή την ηλικία λειτουργεί και ως μέσο κατανόησης δυσκολιών που τυχόν

αντιμετωπίζουν τα παιδιά (Roffey & Hromek, 2009). Ο Freud πίστευε ότι το παιχνίδι έχει θεραπευτικές ικανότητες σε παιδιά που έχουν περάσει τραυματικές εμπειρίες, καθώς επιτρέπει από το παιδί να αποδράσει από την πραγματικότητα.

Το παιχνίδι θεωρείται δομικό στοιχείο της ανάπτυξης δεξιοτήτων του παιδιού και ιδιαιτέρως στη προσχολική ηλικία. Για το λόγο αυτό, η Επιτροπή Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα το 1989 το συμπεριέλαβε στη λίστα με τα δικαιώματα του παιδιού (Ginsburg, 2007). Το παιχνίδι συναντάται σε ποικίλες μορφές στην καθημερινότητα, από το σπίτι μέχρι και το σχολείο, όπου και κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο στο ημερήσιο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα συστατικά στοιχεία του παιχνιδιού εξηγούν τη σημασία του τόσο για τη γνωστική, όσο και τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την ευεξία των μικρών παιδιών (Viena, Neto, & Rieffe, 2016). Ιδιαίτερα μέσα από το συμβολικό παιχνίδι προάγεται ο διάλογος, η διαπραγμάτευση, η ανάθεση ρόλων, ο αυτοσχεδιασμός, η γνώση των καταστάσεων. Το συμβολικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα σε κάθε παιδί να αναλάβει ένα ρόλο (π.χ. να κάνει τη μαμά, το δάσκαλο) και να σχεδιάζει το παιχνίδι του. Ξεκινά έτσι, λοιπόν, να σκέφτεται το στόχο του παιχνιδιού, να συλλογίζεται σχετικά με αυτό, αλλά και να επιλύει προβλήματα που τυχόν προκύπτουν κατά την διάρκειά του. Η δημιουργία των φανταστικών εικόνων που πραγματοποιείται εξελίσσει και βελτιώνει την μνήμη του παιδιού.

Ένα πολύ σημαντικό κομμάτι του συμβολικού παιχνιδιού είναι η έκφραση των συναισθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από το φανταστικό παιχνίδι το παιδί εκφράζει τους φόβους και τις ανησυχίες του, αποβάλλοντας το στρες, ενώ παράλληλα κατευνάζει την επιθετικότητά του και ανακαλύπτει θετικά συναισθήματα αλλά και το χιούμορ. Στην προσχολική ηλικία που συναναστρέφεται με συνομηλίκους, ενισχύονται η συνεργασία και η ακολουθία κανόνων, παίζοντας σε ένα πιο αυστηρά δομημένο μοτίβο ρόλων. Καθένας, δηλαδή, αναλαμβάνει ένα συγκεκριμένο ρόλο (παιδί, μπαμπάς, μαμά, γιατρός) και δεν μπορεί να πάρει τη σειρά του άλλου ή την θέση του.

Το παιχνίδι αποτελεί θεμέλιο λίθο μάθησης για μια ολόκληρη ζωή. Αρχικά, τα παιδιά ευχαριστιούνται περισσότερο τη διαδικασία παρά το αποτέλεσμα και για αυτόν το λόγο ωθείται το παιδί να προσπαθεί διαρκώς να βρίσκει λύσεις και να προτείνει ιδέες. Ουσιαστικά, μέσα από το παιχνίδι, το παιδί εισάγεται στις βασικές αρχές ενεργητικής μάθησης (Turk, Kartal, Karademir, & Ocal, 2019). Κατά δεύτερον, απαιτείται η ενεργή εμπλοκή και συμβολή του παιδιού σωματικά και νοητικά (Viena, Neto, & Rieffe, 2016). Επιπλέον, το παιχνίδι συνυφαίνει τη φαντασία με την πραγματικότητα, τη φανταστική με τη λογική σκέψη (Oncu, 2010). Στα οφέλη προστίθενται και όσα προκύπτουν από την

κοινωνική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται από τη συμμετοχή και άλλου ή άλλων στο παιχνίδι. Η επικοινωνία - είτε λεκτική, είτε εκφραστική - και η προσπάθεια σύναψης σχέσης ή φιλίας με άλλα παιδιά διαδραματίζουν κομβικό ρόλο. Αφενός δίνεται στο παιδί η δυνατότητα για συνεργασία με άλλους και διαχείριση συγκρούσεων. Αφετέρου για την καλύτερη οργάνωση ενός παιχνιδιού απαιτούνται η συμφωνία και η τήρηση βασικών κανόνων και αξιών (Clark, 2006).

Το παιχνίδι είναι ένα χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο συμβάλλει ουσιαστικά στην προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Δημιουργεί ένα πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη κοινωνικών, επικοινωνιακών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Μπεαζίδου & Μπότσογλου, 2016) Για παράδειγμα, μέσα από το παιχνίδι αναδύονται στοιχεία της καθημερινότητας, αναπτύσσεται η κριτική σκέψη και μέσα από τους κανόνες εμπλέκονται η ηθική και οι αξίες που διέπουν μια κοινωνία. Ουσιαστικά μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά ζουν ένα μικρόκοσμο ενηλικών και έρχονται αντιμέτωπα με αυτό.

Επίσης, το δομημένο παιχνίδι προσφέρει στην/στον παιδαγωγό τη δυνατότητα να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία, υιοθετώντας μία παιγνιώδη και βιωματική προσέγγιση (Viena, Neto, & Rieffe, 2016). Δημιουργώντας, δηλαδή, ένα κατάλληλο χώρο σε συνδυασμό με τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων με τρόπο που να ανταποκρίνονται στις προτιμήσεις και το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών και με απαραίτητη προϋπόθεση τη δυνατότητα ενεργητικής εμπλοκής ενηλικών και παιδιών, το δομημένο παιχνίδι εν δυνάμει υλοποιεί πολλούς παιδαγωγικούς στόχους. Ως ακολούθως, υποστηρίζει ουσιαστικά τη γνωστική, κινητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από την πράξη (*βλέπε: Α προτεινόμενη κύρια δράση: [«Το φιδάκι της σωστής συμπεριφοράς»](#)*).

4.3 Καλλιέργεια ενσυναίσθησης μέσα από το παραμύθι

Το παραμύθι και η παιδαγωγική του αξιοποίηση στην Προσχολική Αγωγή αποτελεί αξιόλογο μέσο αγωγής για το παιδί, αφού συμβάλλει στην καλύτερη γνώση του εαυτού του και των άλλων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του, της συναισθηματικής του νοημοσύνης, των δεξιοτήτων του, στην αίσθηση της ταυτότητάς του, στην ανάπτυξη ανθρώπινης ηθικής, αλλά και στην ενίσχυση της πολιτισμικής του ευαισθησίας, ειδικά όταν εκτίθεται σε αφήγηση ιστοριών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια.

Ωστόσο, τα θέματα που εμπεριέχονται κυρίως στα παραμύθια αποτελούνται από εικόνες και σύμβολα όμοια σε όλον το κόσμο. Εικόνες αρχέτυπες και βαθιά ριζωμένους συμβολισμούς που βοηθούν τον άνθρωπο να κατανοήσει τον εαυτό του και τον κόσμο που

τον περιβάλλει. Τα παραμύθια είναι κατανοητά σε όλες τις ηλικίες, τις εποχές, τους πολιτισμούς και σε όλους τους λαούς. Είναι γραμμένα με προσιτό και ευχάριστο τρόπο, ακόμη και αν συμπεριλαμβάνουν δυσάρεστες ή αγωνιώδεις καταστάσεις (Nicolouroulou, 2011). Επίσης, αποτελούν διδακτικές ευκαιρίες, διότι διεισδύοντας τα παιδιά μέσα στο κόσμο των παραμυθιών, αντιλαμβάνονται τη λειτουργία της κοινωνίας με τις αντιξοότητες και τις κοινωνικές της ανισότητες και με αυτό το τρόπο προετοιμάζονται σωστά για την προσαρμογή του στην κοινωνία των ενηλίκων και τη δημιουργία αξιών.

Τα παραμύθια είναι το υπέρτατο μέσο που προκαλεί την ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, το παραμύθι κινείται φυσικά στο χώρο της φαντασίας και της μαγείας, χωρίς να διακρίνει το υπερφυσικό από την πραγματικότητα. Οι ιστορίες των παραμυθιών δημιουργούν ένα πνεύμα αισιοδοξίας, καθώς ο ήρωας καταφέρνει πάντα να υπερνικήσει τις δυσκολίες του. Με την θετική έκβαση των ιστοριών τους, επιτυγχάνεται η ρύθμιση και εξομάλυνση των φόβων των παιδιών, που βιώνουν σε διάφορα αναπτυξιακά στάδια (Wang, 2012).

Επίσης με την ακρόαση του παραμυθιού τα παιδιά βελτιώνουν σημαντικά το επίπεδο της ομιλίας τους,. Μαθαίνουν να ακούνε, εξοικειώνονται με τον πλούσιο ποιητικό λόγο και τη συμβολική γλώσσα, προσπαθούν να περιγράψουν τους ήρωες και να θυμηθούν την πλοκή του παραμυθιού. Η γλώσσα του παραμυθιού εμπλουτισμένη από το γλωσσικό πλούτο αιώνων βοηθά το παιδί να βρει νόημα της δικής του ζωής (Ντοροπούλου, 2013).

Τα παραμύθια παρέχουν ηθική διαπαιδαγώγηση προβάλλοντας έμμεσα τα προτερήματα της ηθικής συμπεριφοράς, χωρίς αφηρημένες ηθικές έννοιες, αλλά υποδηλώνοντας αυτό που είναι χειροπιαστά ορθό και έχει νόημα για το παιδί. Σύμφωνα με το ψυχαναλυτικό μοντέλο προσέγγισης, τα παραμύθια μεταφέρουν σημαντικά μηνύματα στο συνειδητό, στο υποσυνείδητο και στο ασυνείδητο (Μαλαφάντης, 2011). Ανοίγοντας νέους ορίζοντες στη σκέψη διδάσκει τα παιδιά χωρίς εμφανή διδακτισμό αποτελώντας ένα από τα καλύτερα μέσα κοινωνικής αγωγής και ανάπτυξης της ενσυναίσθησης. Επίσης, κοινωνικοποιεί και εκπολιτίζει ως βίωμα μέσω των στοιχείων που περιέχει. Τα παραμύθια βοηθούν τα παιδιά να αναγνωρίσουν και να αποδεχθούν τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των άλλων, καθώς επίσης και να κατανοήσουν την επαφή με τους άλλους, συμπεριλαμβάνοντας όλες τις κοινωνικές ομάδες και ιδιαιτερότητες.

Εκτός των άλλων η αφήγηση, η δραματοποίηση αλλά και η εικονογράφηση των παραμυθιών ενισχύουν την πρωτοβουλία των παιδιών και την ικανότητά τους για αυτονομία με πιο αποτελεσματικό τρόπο περισσότερο από τις καθημερινές εμπειρίες τους (Zitzlsperger, 2006) Επιπλέον, διεγείρει το μυαλό των παιδιών και συντελεί στην ανάπτυξη

της προσωπικότητάς τους, ενώ συγχρόνως τα προμηθεύει με τρόπους αντιμετώπισης των εσωτερικών προβλημάτων και των ανησυχιών τους, ενθαρρύνοντας την δεξιότητα της κριτικής σκέψης και τη δημιουργία αξιών και προτύπων.

Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί πως το παραμύθι ως διδακτικό υλικό αλλά και μέσα από τη δραματοποίηση εισάγει την αμφιβολία και το βαθύτερο προβληματισμό, καθώς λειτουργεί βιωματικά. Μέσα από τους χαρακτήρες των παραμυθιών αναδύονται η δράση, η σκέψη και το αίσθημα του παιδιού, το οποίο αγωνίζεται να μπει στο κοινωνικό περιβάλλον, να κατανοήσει τις αξίες, να μνηθεί στον πολιτισμό και εν τέλει να μορφωθεί σε σχέση με τα πράγματα, τα πρόσωπα και τον εαυτό του. Το παραμύθι ευνοεί την κριτική σκέψη, καθώς αφήνει περιθώρια και παραθέτει καταστάσεις τέτοιες που κάνουν το παιδί να σκέφτεται, να προβληματίζεται και να οδηγείται ελεύθερα στην επινόηση ή την επιλογή λύσεων, ανάλογα με την προσωπικότητα του (Wang, 2012). Εξάλλου «Η αφήγηση ιστοριών είναι ένας τρόπος να κοιτάξει κανείς πίσω, προκειμένου να προχωρήσει μπροστά» (βλέπε: *B Προτεινόμενη κύρια δράση: «Παραμύθι: Θα σου βρω τη λύση»*).

4.4 Καλλιέργεια ενσυναίσθησης μέσα από τη τέχνη

Η εκπαίδευση μέσα από την τέχνη δεν είναι απλά μία δεξιότητα. Είναι μία διαδικασία σκέψης, φαντασίας, ρίσκου, εύρεσης συνδέσεων, ανακάλυψης και έκφρασης με μοναδικό τρόπο (Unsworth, 2000) Η ενασχόληση με την εικαστική τέχνη έχει πολλά οφέλη για τη καλλιέργεια ενός παιδιού. Εκτός από την απόκτηση κουλτούρας, ανάλυσης και δημιουργίας έργων τέχνης, το παιδί καλείται να κατασκευάσει τα εργαλεία εκείνα που θα του επιτρέψουν να μελετήσει τη τέχνη ως «πεδίο καλλιέργειας» (Γαλανός, 2011) Ουσιαστικά, μέσα από τη καλλιτεχνική παιδεία απομακρύνεται η μονοδιάστατη παροχή γνώσεων. Ενισχύοντας τα παιδιά να σκεφτούν συνολικά τα έργα και τις πρακτικές αποκτούν τις απαραίτητες γνώσεις και βλέπουν το κόσμο με άλλο μάτι. Επίσης, μπαίνουν σε διαδικασία αναστοχασμού και αναγνώρισης του εαυτού τους μέσα από τα έργα (Ardouin, 2000). Μέσα από την καλλιτεχνική αγωγή το παιδί έρχεται κοντά με λεπτότερες μορφές συναισθήματος αλλά και με ακριβέστερες ιδέες για το ανθρώπινο πνεύμα, κάτι που δεν θα μπορούσε να κάνει από μόνο του.

Η καλλιτεχνική αγωγή σε όλες τις βαθμίδες αλλά και στη προσχολική αγωγή δε στοχεύει στο να γίνουν οι μαθητές καλλιτέχνες με την στενή έννοια του όρου, αλλά στο να καλλιεργήσει το σεβασμό στον άνθρωπο, στη φύση, στην ομορφιά και στα επιτεύγματα του πολιτισμού. Στοχεύει να προσφέρει στο κάθε παιδί τη γνώση της ανακάλυψης και της δημιουργίας, να το βοηθήσει να κατανοήσει την ατομική και κοινωνική του ύπαρξη και να

συνειδητοποιήσει την αξία της κοινωνικής προσφοράς. Το παιδί μαθαίνει να εκφράζεται δημιουργικά κι η ανάπτυξη αυτής της δημιουργικότητας πολεμά κάθε μορφή αυταρχισμού, μονομέρειας και τυποποίησης. Θεμελιώνει το λόγο της εργασίας και καταπολεμά τις αντιλήψεις που καλλιεργούν τη διάσταση ανάμεσα στο πνευματικό και χειρωνακτικό έργο, αφού στην τέχνη συνυπάρχουν και τα δύο. Μέσα από την ενασχόληση με την καλλιτεχνική αγωγή αναπτύσσεται η λεπτή κινητικότητα, καθώς και το πνεύμα συνεργασίας και αλληλεγγύης. Ο ρόλος που έχει η ενασχόληση με την τέχνη στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου είναι αναντικατάστατος (Βάος, 2008).

Η τέχνη, εξαιτίας τη μοναδικότητάς της, δεν είναι δυνατόν να υποκατασταθεί από κανένα άλλο γνωστικό αντικείμενο, επειδή ακριβώς απευθύνεται σε ξεχωριστές λειτουργίες του ανθρώπινου νου (Eisner, 2004). Η τέχνη διευρύνει την αντιληπτική ικανότητα του παιδιού προσφέροντάς του έναν άλλο τρόπο θέασης του κόσμου. Δεν μένει μόνο σε έννοιες λεκτικά προσδιοριζόμενες, αλλά αποκτά μια πολυδιάστατη σκέψη μέσα από το σχήμα, τη μορφή, τους όγκους και τη συνειδητοποίηση του χώρου. Επίσης, η καλλιτεχνική παιδεία βοηθά το παιδί να κατανοήσει και να απολαύσει την ομορφιά της φύσης, γιατί όπως λέει και ο Πάουλ Κλέε, «Το μάτι ταξιδεύει στα μονοπάτια εκείνα που η τέχνη και η σπουδή του χάραξαν» (Παναγοπούλου - Κακίση, 2006).

Τέλος, σύμφωνα με τον Eisner, η εκπαίδευση μέσα από την καλλιτεχνική αγωγή και την τέχνη, διδάσκει στα παιδιά όχι μόνο να αντιλαμβάνονται αυτό που υπάρχει γύρω τους, αλλά να ενδιαφέρονται περισσότερο γι' αυτό που μπορεί να προκύψει, συμβάλλοντας έτσι στη διεύρυνση της αντίληψης του παιδιού και στην απόκτηση νέων γνώσεων (Γαλανός, 2011). Αυτή η θέαση της καλλιέργειας του παιδιού συμπίπτει με την θέση του W. Kauffman για την τέχνη στην εκπαίδευση που διευρύνει την νόηση, επεκτείνει το αξιακό σύστημα του παιδιού και το καθιστά ικανό να προσδιορίζει την διαφορετικότητα στην κουλτούρα και τον πολιτισμό απαλλαγμένο από προκαταλήψεις, στερεότυπα και δεισιδαιμονίες (Barrett, 2006). (βλέπε: *Γ Προτεινόμενη κύρια δράση: «Μέσα από τα μάτια του Picasso»*)

Στο επόμενο κεφάλαιο αναφέρονται δράσεις και πρακτικές εφαρμογής που ενισχύουν την ενσυναίσθηση των παιδιών στη προσχολική ηλικία καθώς και τη δημιουργία παιδαγωγικών αξιών. Η κάθε δράση χωρίζεται σε τρία μέρη: στις εισαγωγικές δράσεις, στη κύρια δράση και σε δράσεις επεκτασιμότητας.

Κεφάλαιο 5 Πρακτικές εφαρμογές

5.1 Λίγα λόγια...

Η ανάπτυξη της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης και των παιδαγωγικών αξιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ζωτικής σημασίας στην καθημερινή και διαρκή συμπερίληψη σε κάθε είδους και περιεχομένου παιδαγωγικό πρόγραμμα. Η ενσυναίσθηση, η πρώτη ουσιαστική αρετή της ηθικής νοημοσύνης, αποτελεί την ικανότητα ταύτισης και κατανόησης των ανησυχιών ενός άλλου ατόμου. Είναι το ισχυρό συναίσθημα που σταματά τη βίαιη και σκληρή συμπεριφορά και προτρέπει την ευγενή στάση και αντιμετώπιση προς τους άλλους. Η ενσυναίσθηση των μικρών παιδιών εξαρτάται από τους ασφαλείς δεσμούς που έχουν αναπτύξει και τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο το παιδί αντιμετωπίζεται από τους άλλους, όταν βιώνει καταστάσεις πόνου ή όταν χρειάζεται βοήθεια.

Επειδή η ενσυναίσθηση προκύπτει φυσικά και αρκετά νωρίς, τα παιδιά γεννιούνται με ένα τεράστιο ενσωματωμένο πλεονέκτημα για την ηθική τους ανάπτυξη. Ωστόσο, η ανάπτυξη αυτής της θαυμάσιας ικανότητας των παιδιών να συμπονούν τους άλλους, δεν αποτελεί εγγύηση. Παρόλο που τα παιδιά γεννιούνται με την ικανότητα για ενσυναίσθηση, αυτή πρέπει να καλλιεργηθεί με ορθό τρόπο, διαφορετικά θα παραμείνει αδρανής (Betzel, 2019).

Σύμφωνα με τον Hoffman, η ενσυναίσθηση εμφανίζεται στην πρώιμη ηλικία του παιδιού και βελτιώνεται κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Τα μικρά παιδιά δεν μπορούν να διακρίνουν τα συναισθήματά τους από τα συναισθήματα των άλλων, ενώ λαμβάνουν περιστασιακά μόνο υπόψη τους τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων (Hoffman, 2007).

Για το λόγο αυτό η γνωριμία με τα συναισθήματα, η έκφραση και εξωτερίκευση αυτών, καθώς και η επίγνωση του συναισθήματος που βιώνει το ίδιο το παιδί αλλά και οι συνομήλικοί του αποτελούν σημαντικό και ουσιαστικό σκαλοπάτι για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και κατ' επέκταση για την ανάπτυξη παιδαγωγικών αξιών. Η αναγνώριση συναισθημάτων αποτελεί τον βασικό πυλώνα της συναισθηματικής αγωγής. Αν τα παιδιά δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα τους, δεν μπορούν να ακούσουν, να ακολουθήσουν οδηγίες ή γενικότερα να συμβαδίζουν με τους κανόνες της τάξης, καθώς η συναισθηματική νοημοσύνη τους παραμένει σε χαμηλά επίπεδα.

Η αναγνώριση αλλά και η αποδοχή των συναισθημάτων δεν αποτελεί μόνο μια δεξιότητα. Είναι μια βάση στήριξης για επόμενες κοινωνικό-συναισθηματικές

δραστηριότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα παιδιά μέσα από τη προσχολική αγωγή και θα είναι οδηγός τους σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Κουρμούση, 2013).

Εξάλλου μία τάξη είναι μια μικρή κοινότητα, στην οποία είναι αναγκαία προϋπόθεση τα μέλη της να κατανοούν τους κανόνες, τις πράξεις αλλά και τις συνέπειες αυτών, για να μπορούν να συμβιώνουν αρμονικά. Γνωρίζοντας τα παιδιά τα συναισθήματα τους, έχουν την δυνατότητα να κατανοούν καλύτερα τους εαυτούς τους αλλά και τους γύρω τους με αποτέλεσμα την ευόδωση συνθηκών για καλύτερη συνεννόηση, συνεργασία, επικοινωνία, αλληλεγγύη και συμπερίληψη (Gottman J. , 2011).

Επομένως, η ανάδειξη των συναισθημάτων οφείλει να είναι το κύριο μέλημα κάθε παιδαγωγού. Μέσα από την ανάδειξη των συναισθημάτων και την αποδοχή αυτών η καλλιέργειά της ενσυναίσθησης επιτυγχάνεται πολύ πιο εύκολα.

Στη συνέχεια, ακολουθούν πρακτικές εφαρμογές οι οποίες ενισχύουν την έκφραση και εξωτερίκευση των συναισθημάτων καθώς και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και ηθικής συμπεριφοράς σε μία τάξη προσχολικής αγωγής. Οι πρακτικές αυτές εφαρμόστηκαν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, με δυνατότητα επέκτασης υλοποίησής τους και σε μεγαλύτερα παιδιά. Διακρίνονται σε τρία στάδια, καθώς για κάθε κύρια δράση υπάρχουν οι προτεινόμενες εισαγωγικές δράσεις και έπονται οι δράσεις επέκτασης.

Αξίζει να σημειωθεί πως στις δράσεις επέκτασιμότητας προτείνεται η χρήση και εφαρμογή τεχνολογικών μέσων, καθώς στη σύγχρονη πραγματικότητα τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ψηφιακά υλικά από πολύ μικρή ηλικία. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών υλικών υπό το πρίσμα των θεωριών οικοδόμησης της γνώσης εφαρμόζεται κυρίως με την ένταξή τους ως γνωστικά και διερευνητικά εργαλεία και δευτερευόντως ως δυναμικά εποπτικά μέσα διδασκαλίας και εργαλεία επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών. Τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι ιδιαίτερα προσιτές και προσφιλείς τόσο στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης όσο και στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή αναπτυξιακά προβλήματα λόγω του παιγνιώδους, διαδραστικού και ευρηματικού τους χαρακτήρα (Μικρόπουλος, 2006).

Ωστόσο, το λογισμικό που χρησιμοποιείται στη προσχολική αγωγή κρίνεται απαραίτητο να είναι κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών, ενώ παράλληλα να προκαλεί την αφύπνιση και να ενθαρρύνει τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Έκτος των άλλων, απαιτείται να είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να διεγείρει τις αισθήσεις των παιδιών, να είναι καλαίσθητο με όμορφα χρώματα και να περιέχει μουσική, ήχους, κίνηση και φωνητικά μηνύματα (Φωτη, 2022).

Η παρούσα, λοιπόν, εργασία αποτελεί εγχειρίδιο και χρήσιμο οδηγό για παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας. Διατυπώνονται προτάσεις εκπαιδευτικών δράσεων με κύριο θεματικό άξονα την ενσυναίσθηση και τις παιδαγωγικές αξίες και πώς αυτές μπορούν να καλλιεργηθούν στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής. Το παρακάτω πρωτογενές εκπαιδευτικό προϊόν προήλθε έπειτα από βιβλιογραφική και αρθρογραφική ανασκόπηση σχετική με την ενσυναίσθηση και τις παιδαγωγικές αξίες, στα πλαίσια εκπόνησης της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας. Υλοποιήθηκε σε παιδιά ηλικίας τριών χρονών σε δημόσιο παιδικό σταθμό στην περιοχή του Αγίου Δημητρίου στην Αθήνα.

Προσχολική Αγωγή

ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ

ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Αντωνοπούλου Ελένη

Ο «Οδηγός Εκπαιδευτικών Δράσεων» αποτελεί απόσταγμα της διπλωματικής εργασίας μου με θέμα « Παιδαγωγικές αξίες και καλλιέργεια ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας – προτάσεις εφαρμογής», του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, καθώς και απόρροια της πολυετούς εμπειρίας μου ως παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας.

Στόχος του συγκεκριμένου οδηγού εκπαιδευτικών δράσεων είναι η ανάδειξη της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης και των παιδαγωγικών αξιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα στα πλαίσια του παιδαγωγικού προγράμματος προσχολικής αγωγής.

Η προσχολική αγωγή συμβάλλει σφαιρικά στην ολόπλευρη σωματική, συναισθηματική, νοητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Αποστολή της προσχολικής αγωγής είναι η καλλιέργεια μιας κουλτούρας επικοινωνίας, συλλογικότητας, συνεργασίας και λήψης αποφάσεων μέσα σε ένα κοινωνικό κλίμα που χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, αμοιβαία αναγνώριση και σεβασμό. Η διδασκαλία οφείλει να είναι επικοινωνιακή, με έμφαση στο διάλογο και τη συνεργασία, προσεγγίζοντας τη γνώση διαθεματικά και διεπιστημονικά με κατάλληλες δραστηριότητες για τα παιδιά.

Οι δραστηριότητες, που ακολουθούν, δίνουν εσωτερικά κίνητρα στους μαθητές, καλλιεργούν πνεύμα συνεργασίας, συμπερίληψης, καθώς και δημιουργούν παιδιά αυτόνομα και δημιουργικά με διάθεση για ανακάλυψη και κατάκτηση γνώσεων. Η διαχείριση αυτών δεν πρέπει να έχει πιεστικό χαρακτήρα. Τουναντίον, πρέπει να αποτελούν δράσεις χαράς και παιχνιδιού που προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών, προσφέροντάς τους έναν υπαρκτό σκοπό σωματικής, νοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης.

Οι δραστηριότητες χωρίζονται σε τρεις κύριες δράσεις, οι οποίες συμπληρώνονται από εισαγωγικές δράσεις και δράσεις επεκτασιμότητας. Στις δράσεις επεκτασιμότητας προτείνονται, επίσης, δράσεις που σχετίζονται με την τεχνολογία.

Ο/Η κάθε παιδαγωγός μπορεί να ενισχύσει τις δράσεις ανάλογα με τις πεποιθήσεις και τις γνώσεις που κατέχει. Πρωταρχικό μέλημα, όμως, κάθε παιδαγωγού οφείλει να είναι η διαδικασία σκέψης, προβληματισμού και αποσαφήνισης της κάθε ενέργειας και όχι η καθαυτού υλοποίηση της δράσης.

Α Προτεινόμενη κύρια δράση: «Το φιδάκι της σωστής συμπεριφοράς»

A.1 Γενικός σκοπός

A.2 Εισαγωγικές δράσεις:

A.2.1 «Γίνομαι βοηθός»

A.2.2 «Σωστό ή λάθος;»

A.3 Περιγραφή κύριας δράσης

A.4 Δράσεις Επεκτασιμότητας:

A.4.1 «Ζωγραφίζοντας εναλλακτικά»

A.4.2 «Προσφέροντας στην κοινότητα»

A.5 Αξιοποιώντας την τεχνολογία

A.5.1 «Σωστή ή λάθος συμπεριφορά;»

Β. Προτεινόμενη κύρια δράση: «Παραμύθι: θα σου βρω τη λύση»

B.1 Γενικός σκοπός

B.2 Εισαγωγικές δράσεις:

B.2.1 «Διακρίνω τα συναισθήματα των ηρώων»

B.2.2 «Έλα πάρε μου τη λύπη»

B.2.3 «Σε αγγίζω για να σε καταλάβω»

B.3 Περιγραφή κύριας δράσης

B.4 Δράσεις επεκτασιμότητας

B.4.1 «Δίνοντας ζωή στο παραμύθι»

B.4.2 «Πλανήτες εν δράσει»

B.5 Αξιοποιώντας την τεχνολογία

B.5.1 Ψηφιακό παραμύθι

Γ. Προτεινόμενη κύρια δράση: «Μέσα από τα μάτια του Picasso»

Γ.1 Γενικός σκοπός

Γ.2 Εισαγωγικές δράσεις:

Γ.2.1 «Γίνομαι ο καθρέφτης σου»

Γ.2.2 «Μπαίνω στα παπούτσια σου»

Γ.2.3 «Κοιτάζω μέσα από τα μάτια σου»

Γ.3 Περιγραφή κύριας δράσης

Γ.4 Δράσεις επεκτασιμότητας

Γ.4.1 «Μετατρέποντας την τάξη σε μουσείο»

Γ.4.2 «Αγαλματάκια ακούνητα, μέρα ή νύχτα;»

Γ.4.3 «Δημιουργώντας με πλαστελίνη»

Γ.5 Αξιοποιώντας την τεχνολογία

Γ.5.1 «Ο Picasso σε παζλ»

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ

ΔΡΑΣΕΙΣ



Α Προτεινόμενη κύρια δράση: «Το φιδάκι της σωστής συμπεριφοράς»

Α.1 Γενικός σκοπός

Γενικός σκοπός της συγκεκριμένης δράσης είναι η καλλιέργεια σωστής και αποδεκτής συμπεριφοράς των παιδιών. Τα παιδιά μέσα από παιγνιώδη τρόπο αντιλαμβάνονται, κατανοούν και θέτουν τους δικούς τους κώδικες επικοινωνίας και κανόνες (εικόνα 1). Ακολούθως, αποκτούν τις σωστές βάσεις αξιών και ενσυναίσθησης, με αιώτερο σκοπό να γίνουν ενεργοί και ενάρτεοι πολίτες. Για την καλύτερη, βέβαια, επίτευξη αυτού του στόχου απαιτούνται κάποιες εισαγωγικές δράσεις



Εικόνα 1 Παίζοντας το φιδάκι της καλής συμπεριφοράς

A.2 Εισαγωγικές δράσεις:

A.2.1 «Γίνομαι βοηθός»



Εικόνα 2 Τα παιδιά γίνονται βοηθοί

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΧΩΡΟΥ:

Δεν απαιτείται ιδιαίτερη προετοιμασία

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ ΥΛΙΚΑ:

- Αντικείμενα καθημερινής χρήσης
- Εικόνες που απεικονίζουν άτομα με αναπηρία

<https://pin.it/257cPIj>

- Ένα μαντήλι

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΗΣ

Το παιχνίδι αυτό δύναται να υλοποιηθεί με πολλές παραλλαγές, με πολλές αφορμές και σε διάφορα στάδια μέσα στο ημερήσιο παιδαγωγικό πρόγραμμα. Τα παιδιά μπορούν να αναλάβουν ευθύνες με το να τακτοποιήσουν την τάξη, να καθαρίσουν τα τραπέζια και να προσφέρουν το νερό ή το φαγητό στους συνομήλικους τους την ώρα του φαγητού (εικόνα 2) ή μπορούν να γίνουν βοηθοί της/του παιδαγωγού υποδυόμενα τον ρόλο της/του.

Επιπλέον, προτείνεται, όταν τα παιδιά βρίσκονται στη παρεούλα, η/ο παιδαγωγός να τα φέρει σε επαφή με εικόνες από άτομα με αναπηρία. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι κάποιος δεν βλέπει ή δεν ακούει. Ως εκ τούτου, ο/η παιδαγωγός κατά τη διάρκεια της ημέρας κλείνει τα μάτια ενός ή περισσότερων παιδιών με μαντήλι, ορίζοντας κάποια άλλα παιδιά για βοηθούς αυτών των παιδιών, προκειμένου να τα καθοδηγούν δίνοντάς τους συγκεκριμένες οδηγίες, για να τα βοηθήσουν(εικόνα 3). Για παράδειγμα, αν θελήσουν να πιούν νερό, θα πρέπει οι βοηθοί να τα καθοδηγήσουν με σωστές υποδείξεις, όπως «πήγαινε μπροστά», «έλα κοντά μου», «πήγαινε όπου πηγαίνω» κ.α. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά μπαίνουν στη θέση του άλλου και αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες και τις ιδιαιτερότητες που φέρει ο κάθε άνθρωπος



Εικόνα 3 Το ένα παιδί δίνει οδηγίες στο άλλο που δεν βλέπει

Αντίληψη διαφορετικότητας

- Καλλιέργεια αξιών
- Ενίσχυση πολιτισμικής ευαισθησίας
- Ωθηση για συμπερίληψη
- Ενίσχυση ενσυναίσθησης
- Ανάπτυξη λεπτής και αδρής κινητικότητας
- Ανάπτυξη αλληλεγγύης
- Αίσθημα αλληλοστήριξης
- Ενίσχυση εθελοντισμού
- Ενίσχυση προσφοράς
- Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη
- Αντίληψη χώρου
- Ενίσχυση συγκέντρωσης

ΣΤΟΧΟΙ

Α.2.2 «Σωστό ή λάθος;»



Εικόνα 4 Περιγράφοντας τις κάρτες

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΧΩΡΟΥ:

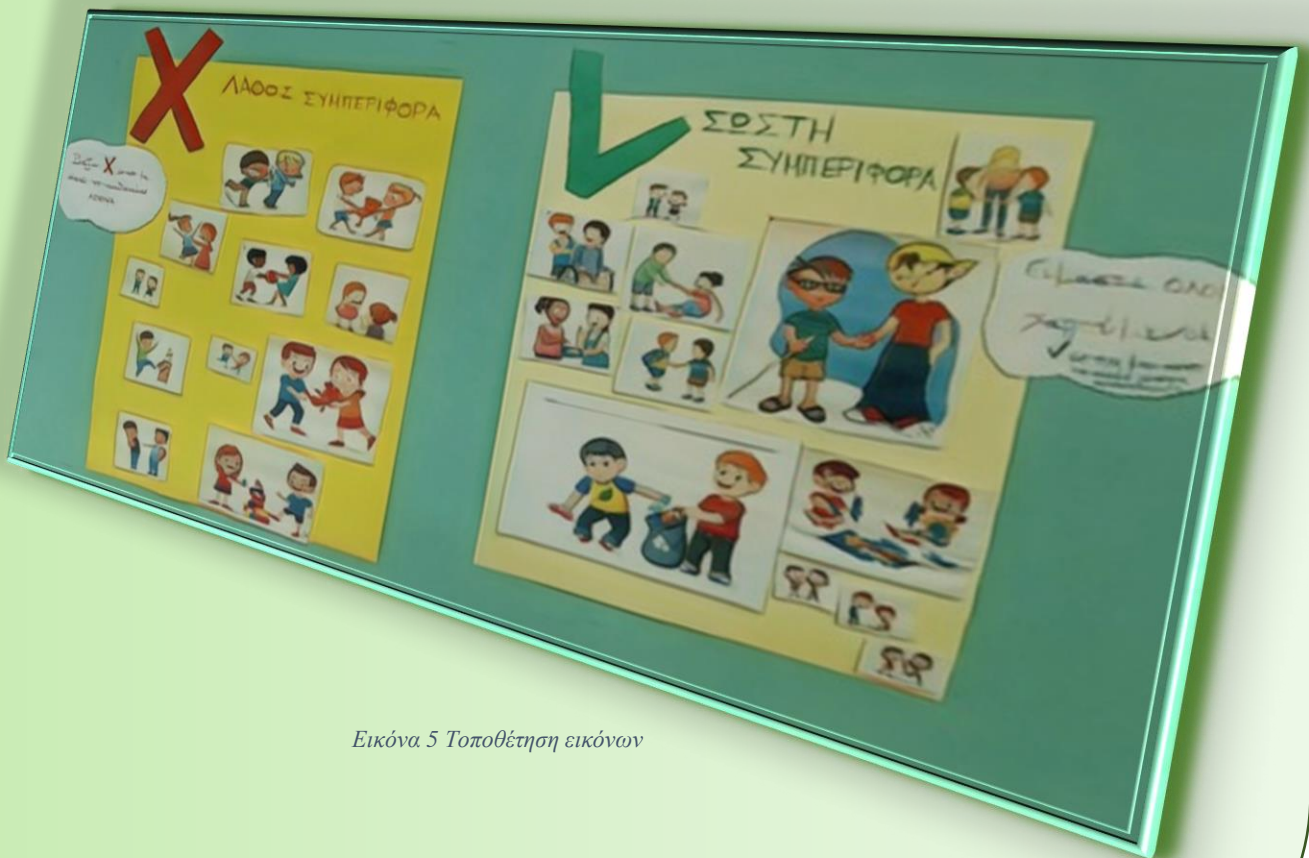
Δεν απαιτείται ιδιαίτερη προετοιμασία.

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ ΥΛΙΚΑ:

- Κάρτες με εικόνες, εκ των οποίων άλλες απεικονίζουν παιδιά με σωστή συμπεριφορά (π.χ. παιδιά που βοηθούν τους φίλους ή που παίζουν όμορφα) και άλλες παιδιά που δρουν με λανθασμένη συμπεριφορά (π.χ. παιδιά που μαλώνουν ή που πετάνε σκουπίδια)- Pinterest -<https://pin.it/7iCYmcG>
- Δύο μεγάλα χαρτόνια κανσόν
- Κόκκινος μαρκαδόρος
- Πράσινος μαρκαδόρος
- Πλαστικοποιητής
- Φύλλα πλαστικοποίησης
- Χαρτοταινία
- Εκτυπωτής
- Κόλλα

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΗΣ

Το συγκεκριμένο παιχνίδι έχει ως στόχο την καλλιέργεια σωστής και αποδεκτής συμπεριφοράς. Αρχικά, ο/η παιδαγωγός εκτυπώνει τις κάρτες. Προτείνεται οι κάρτες να εκτυπωθούν έγχρωμες και να πλαστικοποιηθούν. Ύστερα στο ένα χαρτόνι τοποθετείται ψηλά το σύμβολο ν και στο άλλο το σύμβολο X. Ο/Η παιδαγωγός εξηγεί στα παιδιά ότι το σύμβολο ν είναι η σωστή και αποδεκτή συμπεριφορά ενώ το έμβλημα X συμβολίζει τη λανθασμένη συμπεριφορά που δεν αρέσει σε κανέναν. Στη συνέχεια, όταν τα παιδιά βρίσκονται στη παρεούλα, ο/η παιδαγωγός τοποθετεί μπροστά τους τις κάρτες ανακατεμένες, ζητώντας από ένα παιδί τη φορά να διαλέξει μία κάρτα και να περιγράψει αυτό που βλέπει (εικόνα 4). Έπειτα, πραγματοποιείται διάλογος για τα συναισθήματα που προκάλεσε η εικόνα σε κάθε παιδί και αν κρίνει ότι πρέπει να κολληθεί στο χαρτόνι με τη σωστή ή στο χαρτόνι με τη λανθασμένη συμπεριφορά. Καλό είναι όλα τα παιδιά να συμφωνήσουν που πρέπει να τοποθετηθεί η κάρτα. Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να τελειώσουν όλες οι κάρτες.



Εικόνα 5 Τοποθέτηση εικόνων

Στο τέλος, αφού κολληθούν όλες οι κάρτες, τα χαρτόνια τοποθετούνται σε ένα εμφανές σημείο της αίθουσας, ώστε να είναι ορατά από όλα τα παιδιά (εικόνα 5). Έτσι, κάθε φορά που στην τάξη εκδηλώνεται μία λανθασμένη συμπεριφορά, η/ο παιδαγωγός προτρέπει τα παιδιά να κοιτάζουν τα χαρτόνια και να αναρωτηθούν αν έπραξαν σωστά ή όχι. Επισημαίνεται πως η σωστή συμπεριφορά πάντα επιβραβεύεται.

Το συγκεκριμένο παιχνίδι καλό είναι να υλοποιηθεί στην αρχή της χρονιάς, ώστε να θεσπιστούν από κοινού και εξ αρχής οι κανόνες και να τεθούν οι βάσεις για τις αποδεκτές συμπεριφορές.

ΣΤΟΧΟΙ

- Οικοδόμηση αξιών
- Θέσπιση κανόνων και ορίων
- Ανάπτυξη λόγου
- Ενίσχυση διαλόγου
- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης
- Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη
- Ενίσχυση κριτικής σκέψης
- Αντίληψη διαφορετικότητας
- Ωθηση για συμπερίληψη
- Καλλιέργεια λεπτής κινητικότητας
- Έκφραση συναισθημάτων
- Ενίσχυση πολιτισμικής ευαισθησίας

A.3 Περιγραφή κύριας δράσης

Η εν λόγω δράση είναι εμπνευσμένη από το κλασικό επιτραπέζιο παιχνίδι «το φιδάκι», όπου οι παίκτες, για να καταφέρουν να φτάσουν στον τερματισμό, προσπαθούν - χρησιμοποιώντας ζάρι - να ανέβουν από τις σκάλες και να αποφύγουν τα φιδάκια, που τους «γυρνάνε πίσω». Στη συγκεκριμένη δράση, το «φιδάκι της σωστής συμπεριφοράς» είναι ένα τρισδιάστατο «φιδάκι», ενώ για να φτάσει κανείς στο τέρμα απαιτείται να ξεπεράσει κάποια εμπόδια. Οι δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά στο συγκεκριμένο παιχνίδι είναι να δίνουν τις σωστές απαντήσεις, όταν πατάνε πάνω σε μία κάρτα με λανθασμένη συμπεριφορά. Είναι ένα παιχνίδι συνεργασίας και κριτικής σκέψης. Αναλυτικά, οι στόχοι της δράσης αυτής είναι οι εξής:

- Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη
- Καλλιέργεια κριτικής σκέψης
- Οικοδόμηση αξιών
- Θέσπιση κανόνων και ορίων
- Ανάπτυξη λόγου
- Ενίσχυση διαλόγου
- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης
- Ωθηση για συνεργασία και ομαδικότητα
- Καλλιέργεια λεπτής και αδρής κινητικότητας
- Αντίληψη χώρου
- Γνωριμία με μαθηματικές έννοιες
- Αντίληψη διαφορετικότητας
- Ωθηση για συμπερίληψη
- Ενίσχυση δημοκρατικών αξιών
- Αναστοχασμός
- Αυτοαξιολόγηση
- Αυτοεκτίμηση
- Ενίσχυση πολιτισμικής ευαισθησίας
- Ανάλυση αξιών και προτύπων συμπεριφοράς
- Ενίσχυση σεβασμού

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ ΥΛΙΚΑ:

- Πράσινα χαρτόνια κανσόν μεγέθους Α4
- Χαρτόνια κανσόν χρώματος της επιλογής σας
- Ψαλίδι
- Ένα ζάρι σε μεγάλο μέγεθος
- Μαρκαδόροι
- Κάρτες με εικόνες, εκ των οποίων άλλες απεικονίζουν παιδιά με σωστή συμπεριφορά (π.χ. παιδιά που βοηθούν τους φίλους ή που παίζουν όμορφα) και άλλες παιδιά που δρουν με λανθασμένη συμπεριφορά (π.χ. παιδιά που μαλώνουν ή που πετάνε σκουπίδια)- Pinterest -<https://pin.it/7iCYmcG>



Εικόνα 6 Τα παιδιά παίζουν το παιχνίδι «το φιδάκι της καλής συμπεριφοράς»

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΗΣ

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης δράσης απαιτείται ο/η παιδαγωγός να έχει κάνει μία προεργασία. Αρχικά, θα χρειαστεί να δημιουργήσει ένα τρισδιάστατο παιχνίδι όμοιο με το επιτραπέζιο παιχνίδι «φιδάκι». Για την διευκόλυνση αυτού μπορούν να χρησιμοποιηθούν έτοιμα χαρτόνια κανσόν χρώματος πράσινου μεγέθους Α4, τα οποία θα λειτουργήσουν ως το κύριο «σώμα» και τη διαδρομή που θα ακολουθήσουν τα παιδιά, για να φτάσουν στο

τερματισμό. Ύστερα, θα πρέπει ο/η παιδαγωγός να σχεδιάσει και να κόψει σκάλες και φιδάκια, ώστε να υπάρχει δυνατότητα ανόδου και καθόδου. Τέλος, για το τερματισμό είναι αναγκαίο να δημιουργηθεί το κεφάλι του φιδιού και ένα ζάρι. Τα κομμάτια χαρτονιού που θα χρειαστούν και η τελική διάμετρος, που θα έχει το παιχνίδι, εξαρτώνται από τη διάσταση του χώρου. Προτείνεται η δράση να υλοποιηθεί σε ευρύχωρο περιβάλλον.

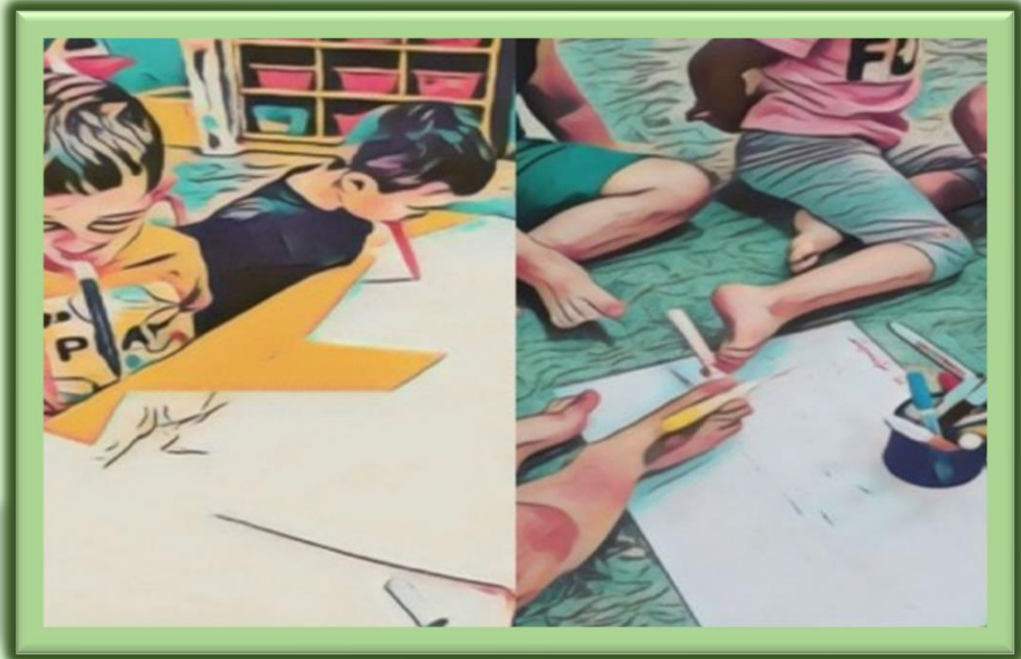
Αφού ο/η παιδαγωγός τοποθετήσει τα χαρτόνια στο πάτωμα με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργηθεί ένα φιδάκι, τότε εξηγεί τους κανόνες του παιχνιδιού. Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η ομάδα που θα φτάσει πρώτη στο τέρμα κερδίζει. Για να φτάσει κάποια ομάδα στο τερματισμό, πρέπει ο παίκτης που θα παίζει κάθε φορά, να προχωράει τόσα βήματα όσους αριθμούς έδειξε το ζάρι που έριξε (εικόνα 6). Κάθε φορά που το παιδί τυχαίνει σε σκάλα ανεβαίνει, ενώ κάθε φορά που τυχαίνει σε φιδάκι πηγαίνει πίσω στο πλαίσιο που δείχνει το φιδάκι.

Ωστόσο, το παιχνίδι απαιτεί συνεργασία και επίλυση προβλημάτων. Σε κάποια χαρτόνια ο/η παιδαγωγός έχει τοποθετήσει κάρτες που δείχνουν τη σωστή συμπεριφορά και σε άλλα κάρτες που δείχνουν την αποκλίνουσα από τα επιτρεπτά όρια συμπεριφορά. Όταν ο παίκτης μιας ομάδας πατήσει πάνω στη σωστή συμπεριφορά, τότε ξαναρίχνει το ζάρι και ξαναπαίζει. Όταν όμως ένα παίκτης πέσει πάνω σε μία κάρτα με λανθασμένη συμπεριφορά, τότε πρέπει να κάνει συμβούλιο με την ομάδα του και να σκεφτούν από κοινού τρόπους, με βάση τους οποίους μπορεί η συγκεκριμένη συμπεριφορά να μετατραπεί από άσχημη σε καλή. Την επόμενη φορά που θα έρθει η σειρά του, ο παίκτης που παίζει πρέπει να μοιραστεί με όλα τα παιδιά τις λύσεις που βρήκε μαζί με την ομάδα του. Αν συμφωνήσει και η άλλη ομάδα, τότε μπορούν να συνεχίσουν κανονικά στο παιχνίδι.

Το παιχνίδι μπορεί να υλοποιηθεί όσες φορές επιθυμούν τα παιδιά και οι κάρτες ενδέχεται να διαφέρουν κάθε φορά. Επίσης, μπορεί να πραγματοποιηθεί και σε εξωτερικό χώρο.

Α.4 Δράσεις Επεκτασιμότητας:

Α.4.1 «Ζωγραφίζοντας εναλλακτικά»



Εικόνα 7 Ζωγραφίζοντας με το στόμα και τα δάχτυλα των ποδιών

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΧΩΡΟΥ:

Δεν απαιτείται ιδιαίτερη προετοιμασία.

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ ΥΛΙΚΑ:

- Μαρκαδόροι
- Φύλλα ζωγραφικής
- Εποπτικό υλικό, κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών που απεικονίζει άτομα με αναπηρία. <https://pin.it/6Hnm32g>

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΗΣ

Στο πλαίσιο της συμπερίληψης και της ένταξης μαθητών με αναπηρία σε σχολεία τυπικής μάθησης, ο/η παιδαγωγός φέρνει τα παιδιά σε επαφή - δείχνοντάς τους σχετικό εποπτικό υλικό - με άτομα που βρίσκονται σε κατάσταση αναπηρίας. Ακολουθεί σχετική συζήτηση με την/τον παιδαγωγό και τα παιδιά με θέμα σχετικό με το πώς θα μπορούσαν τα συγκεκριμένα παιδιά να συμπεριληφθούν στο παιδαγωγικό πρόγραμμα ενός παιδικού σταθμού ή νηπιαγωγείου. Στη συνέχεια, τα παιδιά με τη βοήθεια της/του παιδαγωγού μπαίνουν στη θέση αυτών των παιδιών ζωγραφίζοντας χωρίς να βλέπουν ή χωρίς να χρησιμοποιούν τα χέρια τους (εικόνα 7), ενώ μετά την ολοκλήρωση της ζωγραφιάς τους συζητούν για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, για τις εντυπώσεις που τους προκάλεσε αυτή η δράση καθώς και για τα συναισθήματα που ένιωσαν. Τέλος, οι ζωγραφιές αυτές αναρτώνται σε εμφανή σημείο στην αίθουσα.

ΣΤΟΧΟΙ

- Αντίληψη διαφορετικότητας
- Οικοδόμηση αξιών
- Αντίληψη ισότητας – ίσων ευκαιριών για όλους
- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης
- Ανάπτυξη λεξιλογίου
- Καλλιέργεια διαλόγου
- Ενίσχυση λεπτής κινητικότητας
- Ανάπτυξη παρατηρητικότητας
- Αναστοχασμός
- Αυτοεκτίμηση
- Ανάπτυξη αλληλεγγύης
- Αίσθημα αλληλοστήριξης
- Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη
- Απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων

Α.4.2 «Προσφέροντας στην κοινότητα»

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΧΩΡΟΥ:

Δεν απαιτείται ιδιαίτερη προετοιμασία

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ ΥΛΙΚΑ:

Υλικά ανάλογα με την προσφορά και τον εθελοντισμό που επιθυμεί να πραγματοποιήσει η κάθε παιδαγωγική ομάδα.



Εικόνα 8 Κατασκευή πασχαλινών λαμπάδων

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΗΣ

Στις μέρες μας, ο εθελοντισμός ξεπερνά όλο και περισσότερο την παραδοσιακή του μορφή και από μεμονωμένες – ατομικές δράσεις έχει μετατραπεί σε θεσμό που εμπερικλείει οργανωμένη δυναμική συμμετοχή των εθελοντών μέσα από φορείς, σωματεία και οργανώσεις (Φωτόπουλος , 2017). Μέσα στο πλαίσιο μιας κουλτούρας προσφοράς και αλtruισμού τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσω κατάλληλων δράσεων, μπορούν να βρουν τρόπους δημιουργικής και ουσιαστικής κοινωνικής εθελοντικής προσφοράς. Καταστάσεις που ευνοούν το παιδαγωγικό πρόγραμμα για προσφορά και εθελοντισμό είναι οι γιορτές των Χριστουγέννων, το Πάσχα ή Παγκόσμια Ημέρα Εθελοντισμού, αλλά και οποιαδήποτε άλλη χρονική στιγμή θεωρήσει ο/η κάθε παιδαγωγός ως κατάλληλη ευκαιρία για προσφορά και εθελοντισμό. Δράσεις, που δύνανται να υλοποιηθούν, είναι η συγκέντρωση αγαθών ή τροφίμων από τα παιδιά με τη συμμετοχή της οικογένειας και η προσφορά αυτών σε άπορες οικογένειες ή σε κάποιο ίδρυμα. Επίσης, με τη συνεργασία των γονιών και του Δήμου μπορεί να υλοποιηθεί εθελοντική δράση περιβαλλοντικού περιεχομένου, όπως καθαρισμός πλατείας ή πάρκου που βρίσκεται στη γειτονιά των παιδιών, δεντροφύτευση ή ανακύκλωση.

Τέλος, προτείνεται και η κατασκευή χειροτεχνιών και η προσφορά αυτών σε «μπαζάρ» που πραγματοποιείται στο χώρο του σχολείου με σκοπό τη συλλογή χρημάτων που θα δοθούν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως μετανάστες, άπορες οικογένειες κ.α. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, (εικόνα 8) τα παιδιά ύστερα από συζήτηση με την παιδαγωγό αποφάσισαν να φιλοτεχνήσουν πασχαλινές λαμπάδες και να τις προσφέρουν σε ωφελούμενες οικογένειες του Δήμου. Η προσφορά των παιδιών αναρτήθηκε και στα social του Δήμου και έγινε ευρέως γνωστή. Με αυτόν το τρόπο δίνεται το παράδειγμα και σε άλλους παιδαγωγούς να λειτουργήσουν με κύριο άξονα την εθελοντική προσφορά.

ΣΤΟΧΟΙ

- Οικοδόμηση αξιών
 - Ανάπτυξη λόγου
 - Ενίσχυση διαλόγου
 - Καλλιέργεια ενσυναίσθησης
 - Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη
 - Ενίσχυση κριτικής σκέψης
 - Αντίληψη διαφορετικότητας
- Ώθηση για συμπερίληψη
 - Ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας
 - Ώθηση για ανιδιοτελή προσφορά και εθελοντισμό
 - Καλλιέργεια κοινωνικής δικαιοσύνης
 - Καλλιέργεια κοινωνικής αλληλεγγύης
 - Αναστοχασμός
 - Ενίσχυση ενεργού πολίτη
 - Άνοιγμα του σχολείου στη κοινωνία

Α.5 Αξιοποιώντας την τεχνολογία

Α.5.1 «Σωστή ή λάθος συμπεριφορά;»



Εικόνα 9 Σωστό ή λάθος

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΧΩΡΟΥ:


Αίθουσα υπολογιστών ή διαμόρφωση χώρου ώστε κάθε παιδί να έχει πρόσβαση σε υπολογιστή ή tablet

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ ΥΛΙΚΑ:

- Υπολογιστής ή Tablet
- Εικόνες , εκ των οποίων άλλες απεικονίζουν παιδιά με σωστή συμπεριφορά (π.χ. παιδιά που βοηθούν τους φίλους ή που παίζουν όμορφα) και άλλες παιδιά που δρουν με λανθασμένη συμπεριφορά (π.χ. παιδιά που μαλώνουν ή που πετάνε σκουπίδια)- Pinterest -<https://pin.it/7iCYmcG>

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΗΣ

Για τη συγκεκριμένη δράση ο/η παιδαγωγός αποθηκεύει στο tablet ή στον υπολογιστή του σχολείου τις εικόνες από το Pinterest που δείχνουν λανθασμένες και σωστές συμπεριφορές παιδιών. Κατόπιν, με τη βοήθεια του «wordwall.net» λογισμικού, δημιουργείται παιχνίδι εμπέδωσης σωστής ή λανθασμένης συμπεριφοράς. Τα βήματα, που ακολουθούνται, είναι τα εξής:

- 
- Πηγαίνετε στο «www.wordwall.net» και κάνετε εγγραφή
 - Επιλέγετε « Δημιουργήστε τη πρώτη δραστηριότητα»
 - Στις επιλογές που εμφανίζονται επιλέγετε το «Σωστό ή Λάθος»
 - Πατάτε πάνω στο εικονίδιο
 - Πατάτε την επιλογή «Upload»
 - Στο σωστό τοποθετείτε τις εικόνες με τη σωστή συμπεριφορά και στο λάθος με τη λανθασμένη συμπεριφορά.
 - Τέλος, πατάτε «Έγινε»
 - Το παιχνίδι έχει δημιουργηθεί
 - Πατάτε «μοιραστείτε»

Είναι ένα παιχνίδι επιλογής σωστής ή λανθασμένης συμπεριφοράς. Τα παιδιά με τη βοήθεια της/του παιδαγωγού πρέπει, βλέποντας την εικόνα που εμφανίζεται, να αποφασίσουν αν θα πατήσουν το σωστό ή το λάθος (εικόνα 9). Το παιχνίδι μπορεί να συντελεστεί από μικρές ομάδες παιδιών ή από κάθε παιδί ξεχωριστά. Επίσης, το παιχνίδι μπορεί να αποσταλεί με μορφή email ή μετακίνησης συνδέσμου και σε άλλους παιδαγωγούς ή στους γονείς των παιδιών.

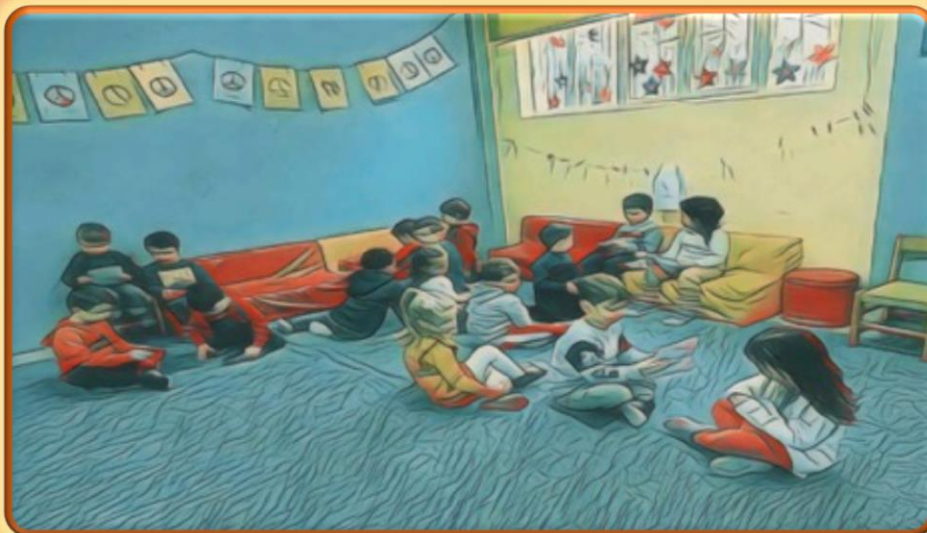
- Οικοδόμηση αξιών
- Θέσπιση κανόνων και ορίων
- Ανάπτυξη λόγου
- Ενίσχυση διαλόγου
- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης
- Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη
- Ενίσχυση κριτικής σκέψης
- Γνωριμία με τεχνολογικά μέσα
- Εμπέδωση γνώσεων

ΣΤΟΧΟΙ

- Αναστοχασμός
- Αντίληψη διαφορετικότητας
- Ωθηση για συμπερίληψη
- Ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας
- Αυτοαξιολόγηση
- Ωθηση για συνεργασία
- Ανάπτυξη παρατηρητικότητας

Β. Προτεινόμενη κύρια δράση: «Παραμύθι: θα σου βρω τη λύση»

Β.1 Γενικός σκοπός



Εικόνα 10 Ωρα για παραμύθι

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης δράσης είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και η ανάπτυξη της αλληλεγγύης μέσα από την εξιστόρηση και κατανόηση ενός παραμυθιού (εικόνα 10). Για την καλύτερη επίτευξη αυτού του σκοπού, απαιτούνται κάποιες εισαγωγικές δράσεις.

B.2 Εισαγωγικές δράσεις:

B.2.1 «Διακρίνω τα συναισθήματα των ηρώων»



Εικόνα 11 Αναγνώριση κάρτας συναισθήματος

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΧΩΡΟΥ:

Δεν απαιτείται ιδιαίτερη προετοιμασία.

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ ΥΛΙΚΑ:

- Παραμύθια που προάγουν τη συναισθηματική νοημοσύνη
- Χαρτόνια
- Ψαλίδι
- Μαρκαδόροι

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΗΣ

Η συγκεκριμένη δράση δύναται να υλοποιηθεί κάθε φορά που ο/η παιδαγωγός διαβάζει στα παιδιά ένα παραμύθι. Αρχικά, ο/η παιδαγωγός έχει σχεδιάσει σε διάφορα χαρτόνια πρόσωπα που αντιπροσωπεύουν κάποιο συναίσθημα (λύπη, φόβος, θυμός, χαρά). Προτείνεται τα χαρτόνια να κοπούν σε τέτοιο μέγεθος ανάλογο με το πρόσωπο των παιδιών της ηλικίας της τάξης και να πλαστικοποιηθούν. Κατά την διάρκεια αφήγησης του παραμυθιού από την/τον παιδαγωγό υπάρχουν σε εμφανές σημείο οι κάρτες με τα πρόσωπα. Όταν ολοκληρωθεί η αφήγηση, διεξάγεται συζήτηση που αφορά στον ήρωα του παραμυθιού και τα συναισθήματα, που βίωσε μέσα στην ιστορία. Ένα παιδί κάθε φορά διαλέγει τη κάρτα που εκφράζει το συναίσθημα του ηρώα (εικόνα 11). Ύστερα γίνεται εκείνο ο ήρωας τοποθετώντας τη κάρτα στο πρόσωπό του. Τέλος, καλείται να διηγηθεί στους συμμαθητές του πότε εκείνο νιώθει το αντίστοιχο συναίσθημα που ένιωσε και ο ήρωας. Προτείνεται να ξεκινούν, για παράδειγμα, με τη φράση: « Νιώθω φόβο όταν...». Επίσης, προτείνεται τα παιδιά να ζωγραφίσουν το συναίσθημα που θέλουν και να τοποθετήσουν τη ζωγραφιά τους όπου επιθυμούν στην τάξη.

ΣΤΟΧΟΙ

- Αυτοδιαχείριση συναισθημάτων
- Ενεργητική ακρόαση
- Συνεργασία
- Αναστοχασμός
- Απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων

- Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη
- Αναγνώριση συναισθημάτων
- Έκφραση συναισθημάτων
- Ανάπτυξη λόγου
- Αυτοεπίγνωση

Β.2.2 « Έλα πάρε μου τη λύπη»

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΧΩΡΟΥ:

Διαθέσιμος χώρος τέτοιος, ώστε να μπορούν τα παιδιά να καθίσουν σε κύκλο ή αίθουσα μουσικοκινητικής.



Εικόνα 12 Το παιδί-περιστέρι ακουμπάει τα παιδιά για να διώξει μακριά τη λύπη

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ ΥΛΙΚΑ:

- Δύο μεγάλα άσπρα χαρτόνια
 - Ψαλίδι
 - Λάστιχο
- CD player ή Χρήση υπολογιστή
- Εικόνες με το σύμβολο της ειρήνης <https://pin.it/5TBemSN>
- Εικόνες που δείχνουν την ειρήνη και τον πόλεμο <https://pin.it/72IMb9Q>
(κατάλληλες για την ηλικία των παιδιών)
 - Εκτυπωτής
 - Πλαστικοποιητής
 - Φύλλα ζωγραφικής
- Μαρκαδόροι ή ξυλομπογιές

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΗΣ

Το παιχνίδι «έλα πάρε μου τη λύπη» είναι μουσικοκινητικό, συμβολικό παιχνίδι συναισθημάτων με απώτερο στόχο να κατανοήσουν τα παιδιά την έννοια της ειρήνης και των διαφορετικών συνθηκών διαβίωσης των λαών. Αρχικά, ο/η παιδαγωγός σχηματίζει με τα χαρτόνια ένα ζευγάρι φτερών σε τέτοιο μέγεθος, ώστε να καλύπτει την πλάτη των παιδιών. Ύστερα, αποκωδικοποιεί το συμβολισμό, εξηγώντας στα παιδιά ότι το περιστέρι δηλώνει την ειρήνη και την ευημερία. Με το λάστιχο τοποθετούνται τα φτερά στη πλάτη ενός παιδιού και γίνεται περιστέρι.

Έπειτα, ζητείται από τα παιδιά να σκεφτούν κάτι που τους δυσαρεστεί ή που τους φοβίζει και να ζωγραφίσουν αυτό που σκέφτηκαν. Στη συνέχεια, τα παιδιά κάθονται σε κύκλο κρατώντας τη ζωγραφιά και έχοντας στο μυαλό τους το άσχημο συναίσθημα.

Ακούγεται το τραγούδι του Μάνου Χατζιδάκι « έλα πάρε μου τη λύπη» <mailto:https://www.youtube.com/watch?v=uygwGt5UXLs>. Το παιδί, που υποδύεται το περιστέρι, χορεύει ελεύθερα ανάμεσα στα παιδιά προσπαθώντας όποιο πλησιάζει να το ακουμπήσει τρυφερά ή να κάνει κάτι που θα τον κάνει να γελάσει και να του διώξει μακριά τη λύπη ή το φόβο (εικόνα 12).

Με τον τρόπο αυτό, όταν το «περιστέρι» ακουμπήσει ένα παιδί, τότε τα αρνητικά συναισθήματα φεύγουν μακριά και μένουν μόνο τα θετικά. Τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι μπορούν με διάφορους τρόπους να διαχειριστούν τα άσχημα συναισθήματα τους. Στη συνέχεια, αναπτύσσεται διάλογος για τα θετικά της ειρήνης και τα αρνητικά του πολέμου.

Για το σκοπό αυτό προτείνεται τα παιδιά να δουν κατάλληλο φωτογραφικό υλικό ή εικόνες από το διαδίκτυο σχετικό με τη ζωή των παιδιών σε υποανάπτυκτες χώρες ή σε χώρες που γίνεται πόλεμος. Τέλος, ζητείται από τα παιδιά να σχηματίσουν πιασμένοι χέρι -χέρι το σύμβολο της ειρήνης και να φωνάξει ένα-ένα δυνατά



κάτι που τον κάνει χαρούμενο *Εικόνα 13 Τα παιδιά σχηματίζουν με το σώμα το σύμβολο της ειρήνης (εικόνα 13).*

- Ανάπτυξη λεπτής και αδρής κινητικότητας
- Γνωριμία με τις έννοιες πόλεμός και ειρήνη
- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης
- Ανάπτυξη αλληλεγγύης

- Ανάπτυξη λόγου
- Καλλιέργεια δημοκρατικών αξιών
- Διαχείριση συναισθημάτων
- Ενίσχυση πολιτισμικής ευαισθησίας
- Οικοδόμηση αξιών

- Έκφραση συναισθημάτων
- Αντίληψη χώρου
- Ανάπτυξη συνεργασίας
- Κατανόηση διαφορετικότητας
- Ένταξη – συμπερίληψη

ΣΤΟΧΟΙ

Β.2.3 «Σε αγγίζω για να σε καταλάβω»

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΧΩΡΟΥ:

Διαθέσιμος χώρος τέτοιος, ώστε να μπορούν τα παιδιά να κάνουν κύκλο ή αίθουσα μουσικοκινητικής.

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ ΥΛΙΚΑ:

- Ένα σκουρόχρωμο μαντήλι



Εικόνα 14 Το παιδί με το μαντήλι προσπαθεί να καταλάβει ποιο παιδί ακουμπά

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΗΣ

Είναι ένα παιχνίδι αφής και σύσφιξης σχέσεων των παιδιών. Σκοπός του παιχνιδιού είναι να κατανοήσουν τα παιδιά ότι ο καθένας είναι μοναδικός. Αρχικά, τα παιδιά δημιουργούν ένα κύκλο. Ένα παιδί βρίσκεται στη μέση του κύκλου και έχει δεμένα τα μάτια με ένα μαντήλι, ώστε να μη μπορεί να δει. Με τη βοήθεια της μουσικής τα παιδιά, που είναι στο κύκλο, γυρίζουν γύρω – γύρω. Όταν σταματήσει η μουσική, τότε το παιδί με το μαντήλι στα μάτια βαδίζει προς όποια κατεύθυνση επιθυμεί μέχρι να ακουμπήσει κάποιο παιδί. Τα υπόλοιπα παιδιά κάνουν ησυχία και δεν μαρτυρούν ποιο παιδί ακούμπησε το παιδί που δεν βλέπει. Το παιδί με το μαντήλι προσπαθεί ακουμπώντας το άλλο παιδί να καταλάβει ποιος είναι (εικόνα 14). Όταν το βρει μπαίνει αυτό το παιδί στη μέση του κύκλου και το παιχνίδι συνεχίζεται. Προτείνεται ο/η παιδαγωγός να ρωτήσει «πώς κατάλαβε το φίλο του», με σκοπό αφενός να διακρίνουν τις διαφορές που έχουν τα παιδιά μεταξύ τους, όπως διαφορετικά μαλλιά, ύψος ή μύτη, και αφετέρου να συνειδητοποιήσουν ότι όλα μαζί αποτελούν μία ομάδα και ότι μπορούν να συνυπάρχουν αρμονικά στον ίδιο χώρο.

ΣΤΟΧΟΙ

- Αντίληψη χώρου
- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης
- Σωματογνωσία

- Ένταξη – συμπερίληψη
- Καλλιέργεια συνεργασίας
- Αντίληψη διαφορετικότητας
- Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη

- Ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας
- Ανάπτυξη διαλόγου
- Ανάπτυξη παρατηρητικότητας

B.3 Περιγραφή κύριας δράσης

Περίληψη παραμυθιού

Στο άπειρο του γαλαξία ουράνια σώματα γυρνάνε, στροβιλίζουν, αιωρούνται. Τι συναισθήματα έχουν; Νιώθουν όλα ευτυχισμένα ή μήπως κάποια νιώθουν λύπη και μοναξιά; Άραγε μπορεί να πλησιάσει το ένα το άλλο και να έρθουν κοντά; Υπάρχει τρόπος;

Υπάρχει η λύση και ονομάζεται ενσυναίσθηση. Αρκεί να μπει στη θέση του άλλου και να προσπαθήσεις να τον καταλάβεις και να τον βοηθήσεις.

Ένα παραμύθι που απευθύνεται κυρίως σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το συγκεκριμένο παραμύθι έχει πολλές προεκτάσεις. Είναι ένα παραμύθι που μιλάει για την ενσυναίσθηση, ενώ παράλληλα αναφέρεται και στο ηλιακό σύστημα. Το παραμύθι προσφέρεται για δραστηριότητες γνωσιακού, κινητικού και κοινωνικοσυναισθηματικού χαρακτήρα.

Το συγκεκριμένο παραμύθι προέκυψε στο πλαίσιο διερεύνησης και μελέτης της ενσυναίσθησης για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, αναζητώντας κάποιο παραμύθι που θα άγγιζε τα παιδιά, προκειμένου να καταλάβουν την έννοια της αλληλοστήριξης, της προσφοράς και της ενσυναίσθησης

Αφήγηση παραμυθιού

Χρόνια τώρα μες το άπειρο του γαλαξία υπάρχουν ουράνια σώματα πολλά, σώματα με συναισθήματα διαφορετικά.

Άλλα είναι λυπημένα, άλλα είναι μπερδεμένα και άλλα νιώθουν μοναξιά. Είναι όμως και κάποια που γελάνε, στροβιλίζουν και σκορπάνε τη χαρά!!

Έτσι, όταν η Χαρά συνάντησε τη Λύπη, έψαχνε με αγωνία μπας και βρει τη λύση.

Βρε γλυκιά μου, βρε καλή μου γιατί είσαι λυπημένη; Μήπως σου πήρανε τ' αστέρια και έμεινες με άδεια χέρια;

Μήπως σου πήραν το φεγγάρι και δεν έχεις ούτε φανάρι;

Στο σκοτάδι έχεις μείνει και το κρύο σε τυλίγει.

Μήπως σου έπεσε κομήτης και σε έπιασε κοκίτης;

Μήπως βγήκες από την τροχιά σου και μπερδευτήκαν τα μαλλιά σου;

Μα τι έχεις; Δε μιλάς κι όλο το κενό κοιτάς.

Θα έρθω εγώ να σ' αγκαλιάσω και κουβέντα να σου πιάσω, το κοκίτη θα γιατρέψω και τα αστέρια θα μαζέψω. Θα τα φέρω στην αυλή σου να φωτίσουν την ψυχή σου.

Να σου δείξουνε το δρόμο, για να βγεις από το πόνο.

Βαλς θα σου βάλω να χορέψεις το σκοτάδι να αντιστρέψεις. Του ήλιου το φως να αντικρίσεις με όμορφα χρώματα να πλημμυρίσεις.

Και αν τα μαλλιά σου είναι μπερδεμένα, μη φοβάσαι έχεις εμένα. Χτένα χρυσή θα αγοράσω και πλεξούδες θα σου φτιάξω.

Και απ' του ήλιου τις αχτίδες διαμάντια θα κρέμονται στις κοτσίδες.

Μες του γαλαξία μας το άπειρο, ένα έχει σημασία. Ό,τι νιώθεις ό,τι νιώθω είναι μια αλληλουχία. Αν εσύ είσαι δακρυσμένη, τότε και εγώ είμαι λυπημένη. Αν εσύ όμως γελάς, το κόσμο όλο θα γυρνάς.

Μέσα σε αυτό το γαλαξία είναι πιο σημαντικό, να σ' αγαπάω και να σε νιώθω σαν να ήσουνα εγώ!!

«Συγγραφέας : Αντωνοπούλου Ελένη»

ΣΤΟΧΟΙ

- Αναγνώριση συναισθημάτων
- Ανάπτυξη διαλόγου
- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης
- Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη
- Γλωσσική ανάπτυξη
- Ένταξη – συμπερίληψη
- Γνωριμία με το διάστημα
- Αντίληψη διαφοράς μέρας και νύχτας
- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης

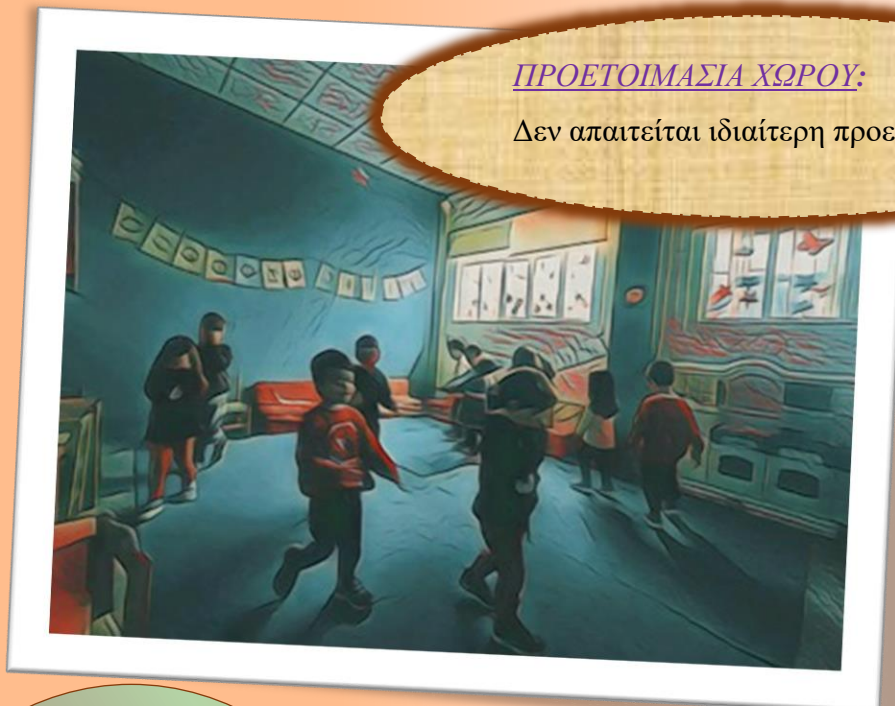
- Εξωτερίκευση συναισθημάτων
- Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη
- Αναστοχασμός
- Ανάπτυξη ανθρώπινης ηθικής
- Καλλιέργεια συγκέντρωσης
- Εξάσκηση μνήμης
- Οικοδόμηση αξιών
- Ενίσχυση προσφοράς και αλληλεγγύης
- Ανάπτυξη συγκέντρωσης

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΗΣ

Στη συγκεκριμένη δράση η/ο παιδαγωγός αφηγείται στα παιδιά, όσο πιο παραστατικά μπορεί, το παραμύθι « Θα σου βρω τη λύση». Με την ολοκλήρωση της αφήγησης αναπτύσσεται συζήτηση σχετικά με τις έννοιες και τις απορίες που προκύπτουν μέσα από την αφήγηση του συγκεκριμένου παραμυθιού. Ο/Η παιδαγωγός, αρχικά κάνει ερωτήσεις σχετικά με το τι ήταν αυτό που κέντρισε περισσότερο το ενδιαφέρον στα παιδιά. Στη συνέχεια, ζητά από τα παιδιά να πουν πότε εκείνα νιώθουν χαρούμενα πότε λυπημένα, πότε νιώθουν φόβο και πότε θυμό. Επίσης, τους ζητά να σκεφτούν τι θα μπορούσε να τους μετριάξει το θυμό ή το φόβο. Ύστερα, προτείνεται ο/η παιδαγωγός να παρακινήσει τα παιδιά να συνδέσουν το παραμύθι με την πραγματική ζωή. Ουσιαστικά ζητά από τα παιδιά να σκεφτούν αν κάποιος φίλος τους δεν αισθανόταν καλά τι θα μπορούσαν να κάνουν τα ίδια, για να του απαλύνουν το πόνο και να τον κάνουν να νιώσει όμορφα. Οι στίχοι και τα λόγια του παραμυθιού μπορούν να τροποποιηθούν και να αντικατασταθούν με λέξεις και αντικείμενα που χρησιμοποιούν τα παιδιά στη καθημερινότητά τους. Για παράδειγμα, τα «αστέρια» μπορούν να γίνουν «παιχνίδια», ενώ η «τροχιά» δύναται να είναι η «τάξη των παιδιών». Με το τρόπο αυτό τα παιδιά ανακαλύπτουν μεθόδους σωστής και ενσυναισθητικής συμπεριφοράς με κύριο άξονα την προσφορά και την ανάπτυξη αξιών. Τα παιδιά γίνονται οι ίδιοι ήρωες μέσα από την καθημερινότητά τους. Η συγκεκριμένη δράση μπορεί να υλοποιηθεί όσες φορές επιθυμούν τα παιδιά και κάθε φορά να δημιουργούνται καινούργιες αλληλουχίες και συνδέσεις με την πραγματικότητα.

Β.4 Δράσεις επεκτασιμότητας

Β.4.1 «Δίνοντας ζωή στο παραμύθι»



ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΧΩΡΟΥ:

Δεν απαιτείται ιδιαίτερη προετοιμασία

Εικόνα 15 Δραματοποίηση του παραμυθιού

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ ΥΛΙΚΑ:

- Αντικείμενα από τη γωνιά μεταμφίησης
- Αντικείμενα που τα παιδιά φαντάζονται και θέλουν να υποδυθούν τον ήρωα.
- Άχρηστα ή ανακυκλώσιμα υλικά
- Ψαλίδι
- Φύλλα ζωγραφικής
- Μαρκαδόροι ή ξυλομπογιές
- CD Player ή Χρήση υπολογιστή
- CD με χαλαρή μουσική

- CD με χαλαρή μουσική
<mailto:https://www.youtube.com/watch?v=m119Z-C9aSU>
- Κούκλες που υπάρχουν στο χώρο ή
- Κατασκευή κούκλας
<mailto:https://www.youtube.com/watch?v=H12JXb6ixyc&t=73s>

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΗΣ

Η συγκεκριμένη δράση δύναται να διαρκέσει έως και δύο εβδομάδες. Αρχικά, η παιδαγωγός διαβάζει το παραμύθι « θα σου βρω τη λύση» στα παιδιά, κατά προτίμηση με τη συνοδεία χαλαρής μουσικής. Έπειτα, με τη βοήθεια του/της παιδαγωγού γίνεται ανάλυση του παραμυθιού και χωρίζεται σε σκηνές και ήρωες. Τα παιδιά έχουν την ελευθερία να επιλέξουν μόνα τους ότι επιθυμούν να υποδυθούν από το παραμύθι. Στο συγκεκριμένο παραμύθι εκτός από τη « Χαρά» και τη «Λύπη» μπορούν να υποδυθούν τα αστέρια, το σκοτάδι, τον κομήτη, το φεγγάρι (εικόνα 15). Τα παιδιά δημιουργούν, όπως εκείνα επιθυμούν, τον ήρωα που θα υποδυθούν. Ο ήρωας δύναται να ενσαρκωθεί μέσα από τα ίδια



τα παιδιά ή ακόμα και από κάποια κούκλα (εικόνα 16) ή κάποια μάσκα.

Εικόνα 16 Δραματοποίηση παραμυθιού με τη βοήθεια κούκλας

Δίνεται στα παιδιά ο απαιτούμενος χρόνος, ώστε να κατασκευάσουν τον ηρώα τους. Προτείνεται να χρησιμοποιηθούν υλικά από τη γωνιά μεταμπίεσης ή άχρηστα και ανακυκλώσιμα υλικά που βρίσκονται στο παιδαγωγικό χώρο. Κάθε φορά που ένα παιδί ολοκληρώνει τον ήρώα του, τότε γίνεται παρουσίαση αυτού στα υπόλοιπα παιδιά. Ως ακολούθως, αναπτύσσεται διάλογος ανάμεσα στα παιδιά και τον ήρωα. Ο/Η παιδαγωγός προτρέπει τα παιδιά να ρωτούν κάθε φορά τον ήρωα για την καθημερινότητά του και τα συναισθήματά του.

Μετά τη παρουσίαση των ηρώων γίνεται η δραματοποίηση του παραμυθιού. Τα παιδιά μπορούν να χωριστούν σε ομάδες και η δραματοποίηση να υλοποιηθεί από πέντε ή έξι παιδιά κάθε φορά. Προτείνεται ο/η παιδαγωγός να συμμετέχει βοηθώντας τα παιδιά να θυμηθούν τα λόγια. Ωστόσο, γίνεται προτροπή στα παιδιά να εμπλουτίσουν την ιστορία του παραμυθιού με δικούς τους διαλόγους και να δώσουν μία άλλη προέκταση και εξέλιξη. Η κατάληξη της ιστορίας ενδέχεται κάθε φορά να έχει διαφορετικό τέλος. Τα παιδιά ύστερα από κάθε δραματοποίηση καλούνται να συζητήσουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματα που ένιωσαν.

ΣΤΟΧΟΙ

- Κινητική έκφραση
- Βελτίωση εκφραστικής ικανότητας
- Κινητοποίηση φαντασίας
- Ανάπτυξη διαλόγου
- Ενίσχυση μνήμης

- Ανάπτυξη λεπτής και αδρής κινητικότητας
- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης
- Ενίσχυση δημιουργικότητας
- Βιωματικός τρόπος μάθησης
- Συλλογικός τρόπος μάθησης
- Ωθηση για συνεργασία και ομαδικότητα
- Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη

- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης
- Αυτογνωσία
- Αναστοχασμός
- Ανάπτυξη λόγου
- Ανάπτυξη συμβολικού παιχνιδιού
- Ενίσχυση παιχνιδοθεραπείας
- Ανάπτυξη αφηγηματικής ικανότητας

- Καλλιέργεια επικοινωνίας
- Έκφραση συναισθημάτων
- Απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων

Β.4.2 «Πλανήτες εν δράσει»



Εικόνα 17 Τα παιδιά αναπαριστούν το γαλαξία

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΧΩΡΟΥ:

Αίθουσα μουσικοκινητικής ή διαθέσιμος χώρος ελεύθερος τέτοιος, ώστε να μπορούν να κινηθούν ελεύθερα τα παιδιά. Αίθουσα υπολογιστών ή διαμόρφωση χώρου ώστε να πραγματοποιηθεί παρουσίαση βίντεο στο προτζέκτορα

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ ΥΛΙΚΑ:

- Διάφορα χαρτόνια κομμένα σε σχήμα κύκλου
- Μαρκαδόροι
- Ψαλίδι
- CD Player
- Χρήση υπολογιστή ή Χρήση προτζέκτορα

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΗΣ

Η δράση «Τα συναισθήματα στο πλανητικό σύστημα» προτείνεται ως μια επεκτατική δράση έκφρασης και γνωστικού περιεχομένου ως συνέχεια της δράσης «Θα σου βρω τη λύση». Η υπόθεση του συγκεκριμένου παραμυθιού εξελίσσεται στο γαλαξία. Με αφορμή, λοιπόν, την ιστορία του παραμυθιού ο/η παιδαγωγός φέρνει τα παιδιά σε επαφή με τους πλανήτες. Αρχικά, ο/η παιδαγωγός σε συνεργασία με τους γονείς ζητά από τα παιδιά να αναζητήσουν και να



Εικόνα 18 Τα παιδιά ζωγραφίζουν το γαλαξία

φέρουν στο χώρο του παιδικού σταθμού φωτογραφικό υλικό από βιβλία, εφημερίδες, επιστημονικά περιοδικά ή από το διαδίκτυο με θέμα το ηλιακό σύστημα. Προσφέρεται κατά αυτόν τον τρόπο η δυνατότητα στα παιδιά να γνωρίσουν το γαλαξία και τους πλανήτες. Ο/Η παιδαγωγός εξηγεί στα παιδιά τι απεικονίζουν οι εικόνες και τι υπάρχει έξω από τη γη. Η χρήση βίντεο ενισχύει τη μάθηση των παιδιών σε αυτή την ηλικία (Καρασσαβίδης, 2011) και για αυτό προτείνεται η παρακολούθηση σχετικού βίντεο (<https://www.youtube.com/watch?v=zrT4jLRsHUI&t=382s>) σε υπολογιστή ή σε προτζέκτορα.

Ύστερα από τις γνώσεις που αποκόμισαν τα παιδιά, προτείνεται να ζωγραφίσουν το διάστημα, όπως εκείνα επιθυμούν (εικόνα 18).

Σε μεταγενέστερο χρόνο ο/η παιδαγωγός μαζί με τα παιδιά κατασκευάζουν με στρογγυλά χαρτόνια τους πλανήτες, τον ήλιο, τα αστέρια και τη σελήνη. Κάθε παιδί διαλέγει όποιο ουράνιο σώμα επιθυμεί και προσδιορίζει το συναίσθημα που θα έχει ζωγραφίζοντάς το. Τα παιδιά κάνουν ένα κύκλο. Το παιδί ήλιος βρίσκεται στη μέση, ενώ γύρω - γύρω τοποθετούνται οι πλανήτες, τα αστέρια και το φεγγάρι κοντά στη γη. Προτείνεται ο ήλιος να είναι μεγαλύτερος από όλους τους πλανήτες και να έχει το συναίσθημα της χαράς. Με τη βοήθεια του τραγουδιού : https://www.youtube.com/watch?v=vH-D8_mjGxU (Χάρης και Πάνος Κατσιμίχας), τα παιδιά ξεκινούν - κρατώντας ψηλά τα χαρτόνια τους - να σχηματίζουν κύκλο γύρω από τον ήλιο (εικόνα 17). Η δύναμη και η ζέση του ήλιου απαλύνει τα άσχημα συναισθήματα, που ενδεχομένως νιώθουν κάποια ουράνια σώματα φωτίζοντάς τα με τις ακτίδες του. Ως ακολούθως, το παιδί που είναι ο ήλιος προσπαθεί να αγγίξει τα ουράνια σώματα που έχουν άσχημα συναισθήματα. Αυτομάτως το παιδί- ουράνιο σώμα διώχνει μακριά κάθε άσχημο συναίσθημα. Τότε βρίσκει ένα άλλο ουράνιο σώμα και συνεχίζουν μαζί το κύκλο γύρω από τον ήλιο. Η συγκεκριμένη μουσικοκινητική δράση δύναται να πραγματοποιηθεί όσες φορές επιθυμούν τα παιδιά, ενώ τους δίνεται η δυνατότητα να υποδυθούν κάθε φορά διαφορετικό ουράνιο σώμα.

ΣΤΟΧΟΙ

- Ανάπτυξη λεπτής και αδρής κινητικότητας
- Έκφραση συναισθημάτων
- Γνωριμία με το ηλιακό σύστημα
- Γνωριμία εναλλαγής νύχτας – μέρας
- Ανάπτυξη μνήμης
- Καλλιέργεια παρατηρητικότητας
- Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη
- Παιχνιδοθεραπεία
- Ώθηση για συνεργασία και ομαδικότητα
- Ανάπτυξη λεξιλογίου
- Δημιουργία συμβολικού παιχνιδιού

- Καλλιέργεια κριτικής σκέψης
- Αντίληψη χώρου
- Ανάπτυξη αλληλεγγύης
- Αναστοχασμός
- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης
- Απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων

Β.5 Αξιοποιώντας την τεχνολογία

Β.5.1 Ψηφιακό παραμύθι



Εικόνα 19 Ανάγνωση ψηφιακού παραμυθιού

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΧΩΡΟΥ:

Αίθουσα υπολογιστών ή να υπάρχει δυνατότητα παρακολούθησης της οθόνης του ψηφιακού μέσου από όλα τα παιδιά.

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ ΥΛΙΚΑ:

- Μαρκαδόροι
- Φύλλα Α4 λευκά
- Υπολογιστής ή
- Tablet
- Φωτογραφική μηχανή ή
- Χρήση κάμερας ενός κινητού

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΗΣ

Για τη δημιουργία ψηφιακού παραμυθιού συστήνεται αρχικά ο/η παιδαγωγός να δημιουργήσει με τα παιδιά ένα δικό τους παραμύθι. Να δημιουργηθεί, δηλαδή, μία ιστορία όπου τα παιδιά θα έχουν επινοήσει τους ήρωες και θα έχουν ζωγραφίσει τις εικόνες. Σε μία χαλαρή ώρα της ημέρας η/ο παιδαγωγός ζητά από τα παιδιά με τη μορφή συζήτησης και καταιγισμό ιδεών να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία, όπου το ένα παιδί θα συνεχίζει την ιστορία του άλλου παιδιού. Ο/Η παιδαγωγός γράφει όσα τα παιδιά σκέφτονται. Προτείνεται να γράφονται στο κάτω μισό μέρος του χαρτιού, ώστε να υπάρχει αρκετός χώρος να ζωγραφίσουν τα παιδιά στο πάνω μέρος (εικόνα 20).

Ύστερα, τα παιδιά συνεργάζονται και όσα επιθυμούν αποτυπώνουν ζωγραφίζοντας την ιστορία που δημιούργησαν. Ύστερα κάθε φύλλο χαρτιού φωτογραφίζεται από την/τον παιδαγωγό και οι φωτογραφίες αποθηκεύονται στο tablet ή στον υπολογιστή του σχολείου.



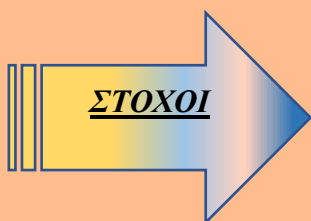
Εικόνα 20 Τα παιδιά ζωγραφίζουν το παραμύθι

Με τη βοήθεια του λογισμικού « storyjumper» δημιουργείται το ψηφιακό παραμύθι.

Τα βήματα που ακολουθούνται είναι τα εξής:

- Μπαίνετε στην ιστοσελίδα www.storyjumper.com
- Δημιουργείτε έναν λογαριασμό
- Πατάτε την επιλογή « create book»
- Εμφανίζεται ένα κενό βιβλίο με δεκαέξι κενές σελίδες και ένα οπισθόφυλλο
- Στο εξώφυλλο μπορείτε να γράψετε το τίτλο του παραμυθιού
- Επιλέγοντας το «text» εμφανίζονται διάφορα πλαίσια, εκεί γράφετε κείμενο
- Για να ανεβάσετε εικόνα από τον υπολογιστή σας, πατάτε την επιλογή «photos» και στη συνέχεια «upload your photos»
- Αφού έχετε ολοκληρώσει το κείμενο και τις εικόνες πατάτε «save & exit»
- Τέλος, πατάτε «save»
- Επιλέγετε το «Finished» και το βιβλίο είναι έτοιμο.

Το ψηφιακό παραμύθι που δημιουργήθηκε δύναται να προωθηθεί μέσω email στους γονείς των παιδιών. Τα παιδιά μπορούν να απολαύσουν τη δημιουργία τους σε ψηφιακή μορφή καθώς και να την μοιραστούν με το οικογενειακό τους περιβάλλον (εικόνα 19).



- Ανάπτυξη φαντασίας
- Ανάπτυξη λόγου
- Καλλιέργεια συνεργασίας
- Γνωριμία με την τεχνολογία
- Ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας
- Ώθηση για διάλογο
- Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη

- Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία
- Εξάσκηση μνήμης
- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης
- Αναγνώριση δημοκρατικών αξιών
- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης
- Αναστοχασμός
- Απόκτηση ψηφιακής δεξιότητας

Γ. Προτεινόμενη κύρια δράση: «Μέσα από τα μάτια του Picasso»

Γ.1 Γενικός σκοπός



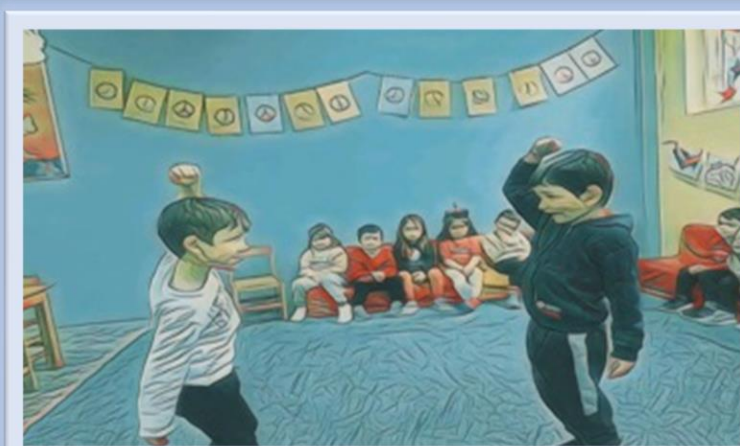
Εικόνα 21 Τα παιδιά ζωγραφίζουν προσωπογραφίες

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης δράσης είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και η αντίληψη της διαφορετικότητας. Τα παιδιά προσπαθούν να μπουν στο κόσμο του άλλου και να τον κατανοήσουν.

Η ενασχόληση με την τέχνη και ειδικά οι προσωπογραφίες του Picasso, ενισχύουν αυτή τη δυνατότητα (εικόνα 21). Για την καλύτερη επίτευξη αυτού του σκοπού απαιτούνται κάποιες εισαγωγικές δράσεις:

Γ.2 Εισαγωγικές δράσεις:

Γ.2.1 «Γίνομαι ο καθρέφτης σου»



Εικόνα 22 Παίζοντας τον «καθρέφτη»

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΧΩΡΟΥ:

Δεν απαιτείται ιδιαίτερη προετοιμασία

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ ΥΛΙΚΑ:

Δεν απαιτούνται

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΗΣ

Στη συγκεκριμένη δράση τα παιδιά καλούνται να μιμηθούν τις κινήσεις του φίλου τους. Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και κάθονται αντικριστά το ένα από τον άλλο. Ένα παιδί σε κάθε ζευγάρι αναλαμβάνει τον ρόλο του «καθρέφτη». Το άλλο παιδί προσπαθεί να κάνει ό,τι ακριβώς κάνει το ζευγάρι του (εικόνα 22). Με αυτό το παιχνίδι προσφέρεται η δυνατότητα παρατήρησης των διαφορετικών χαρακτηριστικών του κάθε παιδιού και των ικανοτήτων του. Τα παιδιά προσπαθούν μέσα από τον «καθρέφτη» να πλησιάσουν τον φίλο τους και να τον μιμηθούν. Να αισθανθούν μέσα από τις κινήσεις του ό,τι αισθάνεται και εκείνος. Η/Ο παιδαγωγός προτρέπει τα παιδιά να κάνουν μορφασμούς που εκδηλώνουν συναισθήματα, όπως χαρούμενα πρόσωπα, λυπημένα ή φοβισμένα και ταυτόχρονα να παίρνουν την ανάλογη στάση σώματος. Ο/Η παιδαγωγός ζητά, επίσης, από τα παιδιά που παρακολουθούν το παιχνίδι να αναγνωρίσουν το συναίσθημα που κάνουν και να τα φωνάξουν δυνατά.

ΣΤΟΧΟΙ

- Ανάπτυξη ελεύθερης έκφρασης
- Εξάσκηση της μνήμης
- Αναγνώριση συναισθημάτων
- Ανάπτυξη φαντασίας
- Καλλιέργεια δημιουργικότητας
- Καλλιέργεια αδρής κινητικότητας
- Ενδυνάμωση κορμού
- Συντονισμός κινήσεων
- Σωματογνωσία

Γ.2.2 «Μπαίνω στα παπούτσια σου»



Εικόνα 23 Παιδιά που περπατούν με τυχαία παπούτσια

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ

ΧΩΡΟΥ:

Διαθέσιμος χώρος τέτοιος, ώστε να μπορούν τα παιδιά να κινηθούν ελεύθερα στην αίθουσα ή αίθουσα μουσικοκινητικής

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ ΥΛΙΚΑ:

- Παπούτσια των παιδιών
- CD Player
- CD με χαρούμενη και γρήγορη μουσική

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΗΣ

Στη δράση αυτή η/ο παιδαγωγός προτρέπει τα παιδιά να βγάλουν τα παπούτσια τους και να τα τοποθετήσουν σε ένα κεντρικό σημείο στη τάξη. Έπειτα και με τη βοήθεια της μουσικής γυρνούν γύρω - γύρω στο χώρο. Όταν σταματήσει η μουσική, θα πρέπει να φορέσουν το ζευγάρι παπουτσιών που είναι μπροστά τους. Προσφέρεται στα παιδιά όσος χρόνος χρειαστεί, για να φορέσουν τα παπούτσια των άλλων. Αν κάποια παιδιά συναντούν δυσκολία στο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της δράσης, η/ο παιδαγωγός προτρέπει εκείνα που επιδεικνύουν μεγαλύτερη επιδεξιότητα να τα βοηθήσουν. Μόλις ξεκινήσει η μουσική, θα πρέπει να κινηθούν στο χώρο με τα παπούτσια που φόρεσαν τυχαία. Πολλά παιδιά δυσκολεύονται να περπατήσουν, γιατί άλλα παπούτσια είναι πιο μικρά και άλλα είναι πιο μεγάλα (εικόνα 23). Αυτό όμως είναι και το ζητούμενο. Να καταλάβουν, δηλαδή, ότι ο καθένας είναι ξεχωριστός - άλλος είναι πιο κοντός, άλλος είναι πιο ψηλός – ενώ παράλληλα να κατανοήσουν μαθηματικές έννοιες μεγέθους. Το «μπαίνω στα παπούτσια σου» είναι ένα

ευδιάκριτο παιχνίδι ενσυναίσθησης και συμπερίληψης, αφού μέσα από την πράξη αντιλαμβάνονται τα παιδιά την διαφορετικότητα του κάθε παιδιού. Περιπατώντας με τα παπούτσια του άλλου - μια πράξη που έχει συμβολική και μεταφορική σημασία - είναι σαν να μπαίνεις και στις δυσκολίες του άλλου και να προσπαθείς να τις επιλύσεις. Το παιχνίδι μπορεί να συνεχιστεί και άλλες φορές. Ύστερα, ο/η παιδαγωγός ζητάει από τα παιδιά να εκφράσουν τις εντυπώσεις τους αλλά και το πώς ένιωσαν.

ΣΤΟΧΟΙ

- Καλλιέργεια λεπτής και αδρής κινητικότητας
- Προσδιορισμός και έννοια του χώρου.
- Αναγνώριση συναισθημάτων
- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης
- Έκφραση συναισθημάτων
- Αντίληψη διαφορετικότητας
- Αποδοχή διαφορετικότητας
- Συμπεριληπτική εκπαίδευση
- Κοινωνικοποίηση
- Αντίληψη διαφορετικών μεγεθών
- Συναισθηματική ανάπτυξη

- Συνασθηματική ανάπτυξη
- Αντίληψη διαφορετικών μεγεθών
- Κοινωνικοποίηση
- Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Γ.2.3 « Κοιτάζω μέσα από τα μάτια σου»



Εικόνα 24 Το παιδί βλέπει αυτό που είδε ο φίλος του

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΧΩΡΟΥ:

Δεν απαιτείται ιδιαίτερη προετοιμασία

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ ΥΛΙΚΑ:

- Μεγάλο ρολό κουζίνας
- Ή κιάλια
- Ή σκληρό κυλινδρικό μακρόστενο αντικείμενο
- Τέμπρες
- Πινέλα

ΣΤΟΧΟΙ:

- Ανάπτυξη παρατηρητικότητας
- Εξάσκηση μνήμης
- Ανάδειξη συναισθημάτων
- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης
- Δημιουργία συγκέντρωσης
- Αναγνώριση συναισθημάτων
- Καλλιέργεια λεπτής και αδρής κινητικότητας

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΗΣ

Αρχικά, η/ο παιδαγωγός προτρέπει τα παιδιά να βάψουν το ρολό με όποιο χρώμα θέλουν. Σε άλλο χρόνο, ζητά από ένα παιδί να πάρει το ρολό και να κοιτάξει σε κάποια συγκεκριμένη κατεύθυνση ή σε ένα σημείο της τάξης. Τα παιδιά προσπαθούν να καταλάβουν πού κοιτάει ο φίλος τους και τι του τράβηξε το ενδιαφέρον. Ύστερα ένα παιδί παίρνει το ρολό και προσπαθεί να δει πού κοίταζε ο φίλος του (εικόνα 24). Τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν τι είναι αυτό που τράβηξε το ενδιαφέρον του συμμαθητή τους και να μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους προκάλεσε, όπως χαρά, φόβο ή λύπη.

Γ.3 Περιγραφή κύριας δράσης

Ο Picasso είναι ένας από τους κυριότερους Ισπανούς εκπροσώπους της τέχνης του 20^{ου} αιώνα. Οι περισσότεροι πίνακες του Picasso μπορούν να έχουν πολλές ερμηνείες από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Οι προσωπογραφίες του Picasso βοηθούν τα παιδιά να ανακαλύψουν την διαφορετικότητα και να την αποδεχτούν (Munoz, 2019).

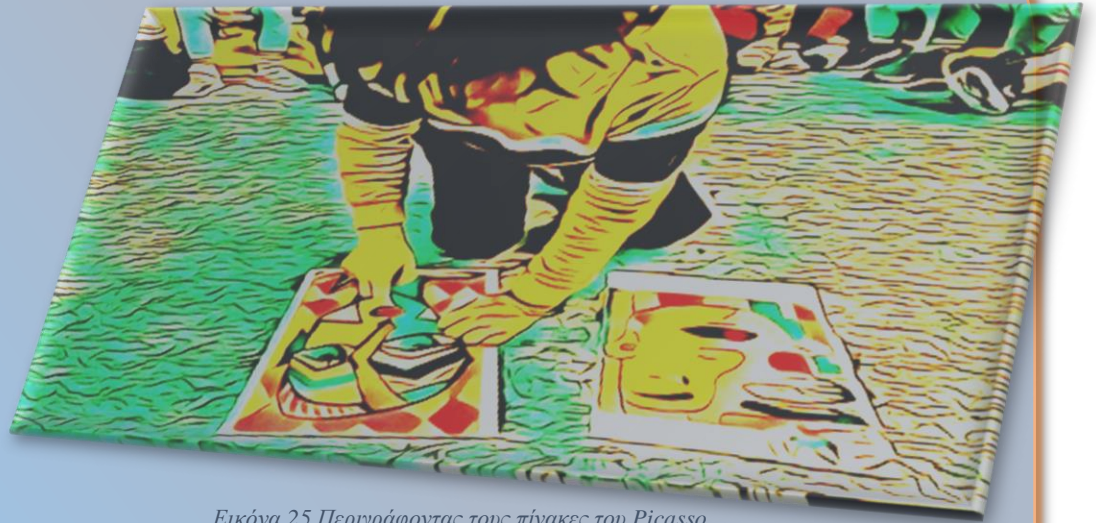
ΣΤΟΧΟΙ

- Γνωριμία των παιδιών με ένα σπουδαίο ζωγράφο
- Ανάπτυξη παρατηρητικότητας
- Βελτίωση μνήμης
- Ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας
- Εκμάθηση χρωμάτων και μείξη αυτών

- Αυξημένη δημιουργικότητα
- Ενίσχυση φαντασίας
- Έκφραση μέσα από τη τέχνη
- Αναγνώριση χαρακτηριστικών προσώπου
- Ενίσχυση αυτοεκτίμησης
- Καλλιέργεια ομαδικότητας και συνεργασίας

- Αντίληψη και αποδοχή της διαφορετικότητας
- Μύηση των παιδιών στην τέχνη της ζωγραφικής
- Εκμάθηση χρήσης πινέλων
- Έκφραση συναισθημάτων
- Θεραπευτική επίδραση στο σώμα
- Μείωση άγχους

- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης
- Αναστοχασμός, αυτογνωσία και ετερογνωσία
- Απόκτηση αισθητηριακού κριτηρίου
- Αναγνώριση πολιτιστικών αξιών
- Ενίσχυση κουλτούρας



Εικόνα 25 Περιγράφοντας τους πίνακες του Picasso

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ ΥΛΙΚΑ:

- Πλαστικοποιημένοι πίνακες του Picasso (προσωπογραφίες)
<https://pin.it/1rOMV4I> , <https://pin.it/39w7BLx>
- Πινέλα
- Τέμπερες
- Πλαστικά ποτηράκια
- Νερό
- Μωρομάντηλα ή χαρτομάντηλα
- Κομμένες εικόνες που απεικονίζουν μάτια, μύτη ,στόμα
<https://pin.it/6NCIpFY>
- Κόλλα
- Κανσόν άσπρα μεγέθους A4
- Χρυσό οντουλέ χαρτόνι

Σε ένα κεντρικό σημείο στο χώρο της αίθουσας τοποθετούνται οι πίνακες του Picasso. Αρχικά, προσφέρεται χρόνος στα παιδιά να τους ανακαλύψουν μόνα τους. Στη συνέχεια, στη παρεούλα, ζητείται από τα παιδιά να περιγράψουν τι βλέπουν (εικόνα 25). Προτείνονται ερωτήσεις όπως:

- Σου αρέσει αυτό που βλέπεις;
- Είναι χαρούμενο πρόσωπο ή λυπημένο;
- Τι χρώματα χρησιμοποιεί ο ζωγράφος;
- Πώς αισθάνεσαι παρατηρώντας τον πίνακα;
- Είναι το ίδιο πρόσωπο με τον άλλο πίνακα;
Είναι γυναίκα ή άνδρας;
- Τι διαφορές παρατηρείς;
- Μοιάζει με κάποιον γνωστό σου;
- Βλέπεις κάτι περίεργο;
- Πώς πιστεύεις ότι νιώθει το πρόσωπο στο πίνακα και γιατί;

Τα παιδιά εκφράζουν ακριβώς αυτό που νιώθουν. Κάθε άποψη είναι σεβαστή και σωστή. Μέσα από τις απόψεις των παιδιών και μετά από πολλή συζήτηση καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο καθένας αντιλαμβάνεται διαφορετικά την κάθε προσωπογραφία. Επίσης, από τον τρόπο που απεικονίζονται οι συγκεκριμένες προσωπογραφίες δύναται η ευκαιρία να πραγματοποιηθεί συζήτηση με τα παιδιά και να επισημανθεί ότι - ανεξαρτήτως χρώματος, φύλου, ηλικίας ή συναισθημάτων - όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι αλλά ταυτόχρονα και διαφορετικοί μεταξύ τους, πράγμα που καθιστά τον καθένα μοναδικό και ξεχωριστό.

Αφού έχει προηγηθεί συζήτηση με τα παιδιά και αφού οι πίνακες έχουν τοποθετηθεί σε εμφανές σημείο μέσα στην τάξη, προκειμένου να μπορούν τα παιδιά να τους παρατηρούν



Εικόνα 26 Δημιουργία έργων τέχνης από τα παιδιά

όποτε θέλουν, τους προτείνεται, σε δεύτερο χρόνο, να γίνουν ζωγράφοι και να δημιουργήσουν τους δικούς τους πίνακες, όπως ο Picasso, αλλά με το δικό τους τρόπο (εικόνα 26). Για την ανάπτυξη της συνεργασίας συστήνεται τα παιδιά να δουλέψουν σε ομάδες των πέντε ατόμων. (Η δράση αυτή μπορεί να διαρκέσει πολλές μέρες και κάθε μέρα να ζωγραφίζει μόνο μία ομάδα.) Επομένως, υπάρχει δυνατότητα ένωσης των τραπεζιών ή χρησιμοποιείται ο ειδικός χώρος για την ζωγραφική, αν βέβαια

αυτός υπάρχει. Σε κεντρικό σημείο της αίθουσας τοποθετούνται οι πίνακες. Δίνουμε στα παιδιά ένα άσπρο χαρτόνι κανσόν Α4, ενώ έχει προηγηθεί ενημέρωση για τη σωστή χρήση των πινέλων. Οι τέμπερες, τα πινέλα, τα ποτηράκια με το νερό και τα μωρομάντηλα τοποθετούνται σε τέτοιο σημείο ώστε να τα φτάνουν όλα τα παιδιά. Επίσης, πάνω στο τραπέζι τοποθετούνται οι κομμένες μύτες, τα μάτια και το στόμα και οι κόλλες. Τα παιδιά ξεκινούν να ζωγραφίσουν τη δική τους προσωπογραφία. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία και ελευθερία να χρησιμοποιήσουν τα χρώματα, όπως αυτά επιθυμούν, και να κολλήσουν όπου νομίζουν τη μύτη, τα μάτια και το στόμα. Ολοκληρώνοντας το κάθε παιδί το έργο τέχνης του το δείχνει στα υπόλοιπα παιδιά και εκείνα το επιβραβεύουν. Επίσης, για κάθε πίνακα προτείνεται να γίνεται συζήτηση από τα παιδιά για τα συναισθήματα που τους προκαλεί.

Είναι μία δράση που μπορεί να διαρκέσει μέχρι και δύο ή τρεις εβδομάδες. Κάθε έργο τέχνης που τελειώνει προτείνεται να «ντύνεται» με χρυσό χαρτόνι οντουλέ διαμέτρου επτά εκατοστών, ώστε να μοιάζει σαν αληθινός πίνακας ζωγραφικής. Είναι μία δράση ανάπτυξης της φαντασίας, της δημιουργίας και της έκφρασης μέσα από τη ζωγραφική.

Γ.4 Δράσεις επεκτασιμότητας

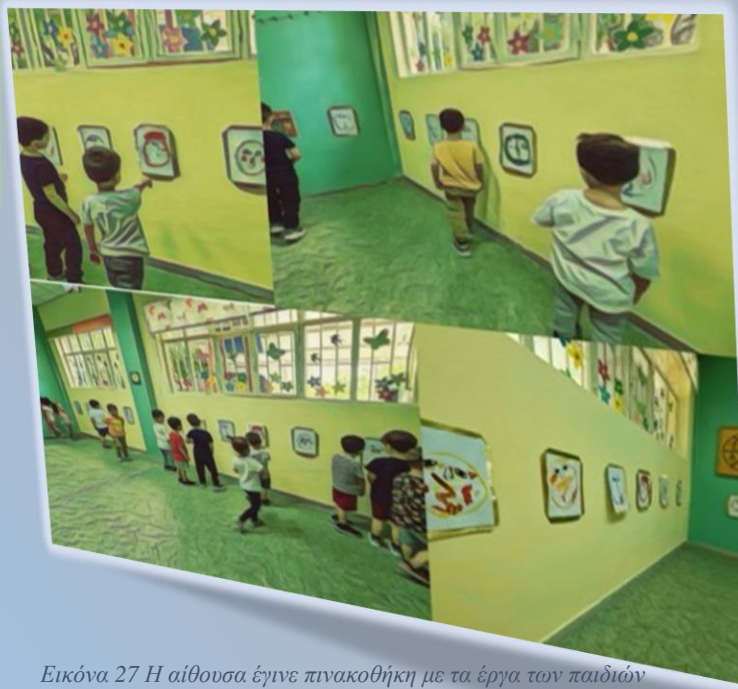
Γ.4.1 «Μετατρέποντας την τάξη σε μουσείο»

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΧΩΡΟΥ:

Ελεύθερη ή εντελώς άδεια αίθουσα

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ ΥΛΙΚΑ:

- Ζωγραφιές των παιδιών από τη δράση « Μέσα από τα μάτια του Picasso»
- Χαρτοταινία



Εικόνα 27 Η αίθουσα έγινε πινακοθήκη με τα έργα των παιδιών

Για τη συγκεκριμένη δράση το μόνο που χρειάζεται είναι να αδειάσει η τάξη από τα παιχνίδια και από ό,τι άλλο δύναται να αφαιρεθεί και να μετατραπεί κατά αυτόν τον τρόπο σε εκθεσιακό χώρο των έργων τέχνης των παιδιών. Οι πίνακες τοποθετούνται στο τοίχο της τάξης σε ύψος αναλογικό στο ύψος των παιδιών (εικόνα 27).

Τα παιδιά μπαίνοντας στη τάξη αντικρίζουν κάτι που δεν περίμεναν. Η τάξη τους έχει μεταμορφωθεί σε πινακοθήκη με τις δικές τους δημιουργίες. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τους πίνακες, να τους παρατηρήσουν, να συγκρίνουν, να αναστοχαστούν και να ανακαλύψουν το τρόπο με τον οποίο ζωγράφισαν τα υπόλοιπα παιδιά. Επιτρέπεται στα παιδιά να περιεργαστούν όση ώρα θέλουν και για όσες μέρες τους πίνακες. Σε μεταγενέστερο χρόνο, καλούνται τα παιδιά να επιλέξουν και να περιγράψουν όποιον πίνακα επιθυμούν και να εκφράσουν τα συναισθήματα που νιώθουν.

Η «τάξη μουσείο» είναι μία εκπαιδευτική δράση με δυνατότητα και ευελιξία χρονικής διάρκειας ακόμα και τριών εβδομάδων. Σε αυτό το διάστημα γίνεται πρόσκληση στα άλλα τμήματα του παιδικού, ώστε να έρθουν να θαυμάσουν τα έργα τέχνης των παιδιών. Επίσης, γίνεται πρόσκληση και στους γονείς να επισκεφτούν το χώρο έκθεσης.

- Ανάπτυξη αυτοεκτίμησης
- Καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικού πνεύματος
- Ενίσχυση μουσειοπαιδαγωγικής μάθησης
- Αναγνώριση πολιτιστικών αξιών
- Αναγνώριση δημοκρατικών αξιών

- Αντίληψη διαφορετικότητας
- Αναστοχασμός, αυτογνωσία και ετερογνωσία
- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης
- Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη
- Απόκτηση αισθητηριακού κριτηρίου

- Ανάπτυξη φαντασίας
- Ενίσχυση κουλτούρας
- Άνοιγμα του σχολείου στη κοινωνία
- Καλλιέργεια διαλόγου
- Ενίσχυση πολιτισμικής ευαισθησίας

Σ
T
O
X
O
I

Γ.4.2 «Αγαλματάκια ακούνητα, μέρα ή νύχτα;»

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΧΩΡΟΥ:

Διαθέσιμος χώρος τέτοιος, ώστε να μπορούν τα παιδιά να κινηθούν ελεύθερα στην αίθουσα

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ ΥΛΙΚΑ:

- Εικόνες που απεικονίζουν μουσεία ή χώρους εκθεμάτων
- Ζωγραφιές των παιδιών από τη δράση « Μέσα από τα μάτια του Picasso»
- Υπολογιστής ή προτζέκτορας



Εικόνα 28 Παιχνίδι «αγαλματάκια ακούνητα, μέρα ή νύχτα.»

ΣΤΟΧΟΙ

- Αντίληψη του χώρου
- Ανάπτυξη αυτοσυγκέντρωσης
- Τόνωση συνεργασίας και ομαδικότητας
- Ενίσχυση αλληλεγγύης
- Ανάπτυξη αλληλεπίδρασης

- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης
- Βελτίωση αδρής κινητικότητας
- Αντίληψη παιδαγωγικών και πολιτιστικών αξιών
- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης
- Ενίσχυση κριτικής σκέψης
- Ενίσχυση πολιτισμικής ευαισθησίας

- Έκφραση συναισθημάτων
- Γνωριμία με την παράδοση του τόπου
- Ανάπτυξη λόγου
- Καλλιέργεια επικοινωνίας
- Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη

Η συγκεκριμένη δράση στηρίζεται στο γνωστό παραδοσιακό παιχνίδι «αγαλματάκια ακούνητα μέρα ή νύχτα». Με μια μικρή παραλλαγή του παιχνιδιού τα παιδιά μέσω της κίνησης έρχονται σε επαφή με διαχρονικά παραδοσιακά παιχνίδια. Έχοντας δημιουργήσει μία τάξη- μουσείο με τα έργα τέχνης των παιδιών αναρτημένα περιμετρικά, δείχνουμε στα παιδιά - ψηφιακές ή μη - εικόνες μουσείων, προκειμένου να καταλάβουν πώς είναι ένας μουσειακός χώρος και τι εκθέματα μπορεί να φιλοξενεί. Επίσης, στα πλαίσια ενός ανοιχτού σχολείου στη κοινωνία προτείνεται να οργανωθεί - σε συνεργασία με τους γονείς και τους φορείς της Δημοτικής Αρχής - επίσκεψη σε κάποιο μουσείο ή στην εθνική πινακοθήκη. Τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε άμεση επαφή με τα εκθέματα ενός τέτοιου χώρου.

Το παιχνίδι συνεχίζεται με την ίδια ερώτηση μέχρι τα παιδιά - αγάλματα να φτάσουν στο παιδί με τη γυρισμένη πλάτη και να το ακουμπήσουν χωρίς να τα αντιληφθεί. Τότε τα παιδιά - αγάλματα ζωντανεύουν και αρχίζουν να τρέχουν. Το παιδί, που κάνει τις ερωτήσεις, τα κυνηγάει και όποιο πιάσει το πηγαίνει μπροστά από έναν πίνακα - από τα έργα τέχνης των παιδιών- που απεικονίζει μία λυπημένη προσωπογραφία και του ζητά να μείνει εκεί. Τα υπόλοιπα παιδιά - αγάλματα προσπαθούν να τον πάρουν από το «λυπημένο πίνακα» και να τον οδηγήσουν σε ένα «χαρούμενο πίνακα», ώστε να σωθεί. Το παιχνίδι συνεχίζεται όσες φορές επιθυμούν τα παιδιά και όποτε εκείνα επιθυμούν.

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΗΣ

Τα παιδιά σε αυτό το παιχνίδι γίνονται τα ίδια εκθέματα και συγκεκριμένα αυτοπροσδιορίζονται ως αγάλματα. Όλα τα παιδιά - αγάλματα συγκεντρώνονται σε μία μεριά της τάξης, ενώ ένα παιδί κάθε φορά στην απέναντι μεριά. Το παιδί, που βρίσκεται απέναντι, έχει γυρισμένη τη πλάτη προς τα άλλα παιδιά και τα ρωτάει κάθε φορά «αγαλματάκια ακούνητα, μέρα ή νύχτα;» Όταν αυτά απαντάνε «νύχτα», το παιδί δεν επιτρέπεται να γυρίσει, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά προχωρούν με αργά βήματα προς το αυτό. Όταν, όμως, αυτά απαντήσουν «μέρα», τότε το παιδί γυρνάει και τα υπόλοιπα παιδιά πρέπει να μείνουν ακίνητα σαν αγάλματα. Το παιδί τότε πηγαίνει κοντά στα αγάλματα, περπατάει αναμεσά τους χωρίς να τα ακουμπήσει και προσπαθεί με διάφορες γκριμάτσες να τα κάνει να κουνηθούν (εικόνα 28). Τα παιδιά-αγάλματα που κουνιούνται βγαίνουν από το παιχνίδι.

Γ.4.3 «Δημιουργώντας με πλαστελίνη»

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΧΩΡΟΥ:

Διαθέσιμος ελεύθερος
χώρος μπροστά στα έργα
τέχνης των παιδιών



Εικόνα 29 Αντιγράφοντας το πίνακα με πλαστελίνη

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ ΥΛΙΚΑ:

- Πλαστελίνη ή
- Σπιτική πλαστελίνη

ΣΤΟΧΟΙ

- Ανάπτυξη συγκέντρωσης
- Ενίσχυση κινητικών δεξιοτήτων
- Έκφραση συναισθημάτων
- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης
- Καλλιέργεια λεπτής κινητικότητας
- Καλλιέργεια φαντασίας
- Ωθηση για παρατήρηση
- Συναισθηματική ανάπτυξη

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΗΣ

Το «Δημιουργώ έργα τέχνης με πλαστελίνη» προτείνεται ως μία επεκτατική δράση έκφρασης και ανάπτυξη της φαντασίας σαν συνέχεια της δράσης « Τάξη - Μουσείο». Σε μία ελεύθερη ώρα ο/η παιδαγωγός δίνει στα παιδιά πλαστελίνη σε διάφορα χρώματα, ώστε να δημιουργήσουν με αυτήν όποια προσωπογραφία επιθυμούν. Τα παιδιά διαλέγουν όποιο πίνακα της τάξης θέλουν και προσπαθούν να τον σχεδιάσουν χρησιμοποιώντας πλαστελίνη. Μπορούν να καθίσουν μπροστά ή κοντά στο πίνακα, ακόμα και κάτω στο πάτωμα (εικόνα 29). Όταν ολοκληρώσουν τη δημιουργία τους, δείχνουν στους συμμαθητές τους τι έκαναν. Στη συνέχεια, τα παιδιά προσπαθούν να καταλάβουν ποιον πίνακα απεικονίζει η δημιουργία τους. Έπειτα, προτείνεται να διεξαχθεί συζήτηση ανάμεσα στα παιδιά με θεματολογία σχετική με την αιτία που διάλεξαν το συγκεκριμένο πίνακα και τα συναισθήματα που νιώθουν. Είναι πολύ πιθανό τα παιδιά να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν με τη πλαστελίνη έναν πίνακα που τους προκαλεί φόβο ή λύπη. Η πλαστελίνη στη προσχολική ηλικία αποτελεί μέθοδο έκφρασης επικοινωνίας των συναισθημάτων ακόμα και σε παιδιά που βρίσκονται σε χαμηλό νοητικό επίπεδο. Επίσης, η χρήση της πλαστελίνης μπορεί να δράσει ως μέσο απελευθέρωσης των αρνητικών σκέψεων και να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο μείωσης της έντασης και της επιθετικότητας (Bushing, 2019)

Γ.5 Αξιοποιώντας την τεχνολογία

Γ.5.1 «Ο Picasso σε παζλ»



Εικόνα 30 Οι γρίφοι του Picasso

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΧΩΡΟΥ:

Αίθουσα υπολογιστών ή διαμόρφωση χώρου, ώστε κάθε παιδί να έχει πρόσβαση σε υπολογιστή ή tablet.

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ ΥΛΙΚΑ:

- Υπολογιστής ή Tablet
- Φωτογραφική μηχανή ή χρήση της κάμερας ενός κινητού τηλεφώνου.

ΣΤΟΧΟΙ

- Ανάπτυξη συγκέντρωσης
- Ενίσχυση παρατηρητικότητας
- Καλλιέργεια λεπτής κινητικότητας
- Γνωριμία με την τεχνολογία
- Χρήση ψηφιακών και διαδικτυακών εφαρμογών
- Ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων
- Καλλιέργεια συνεργασίας
- Εξάσκηση μνήμης

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΗΣ

Για τη συγκεκριμένη δράση απαιτείται η λήψη φωτογραφιών με τις ζωγραφιές των παιδιών, που δημιουργήθηκαν στη δράση « Μέσα από τα μάτια του Picasso» και η αποθήκευση αυτών στον υπολογιστή του παιδικού. Με τη βοήθεια του jigsawplanet λογισμικού δημιουργείται για κάθε ζωγραφιά και ένα παζλ. Τα βήματα που ακολουθούνται είναι τα εξής:

- Πηγαίνετε στο «www.jigsawplanet.com» και κάνετε εγγραφή
- Πατάτε την επιλογή «Create».
- Από το «Browse» κάνετε αναζήτηση (στον υπολογιστή) της φωτογραφίας/εικόνας. Επιλέγετε το βαθμό δυσκολίας καθορίζοντας τον αριθμό των κομματιών του παζλ.
- Πατάτε «Create».
- Το Puzzle είναι έτοιμο. Πατώντας το εικονίδιο «Image» (κάτω αριστερά) φαίνεται η εικόνα σε όλη τη διάρκεια της συναρμολόγησης

Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα, κατά τη διάρκεια ελεύθερης ώρας, να ξαναδημιουργήσουν το πίνακα τους ή κάποιο άλλο πίνακα με τη χρήση της τεχνολογίας (εικόνα 30). Ο/Η παιδαγωγός συνεργάζεται με ένα ή δύο παιδιά κάθε φορά. Χρησιμοποιώντας το «ποντίκι» του υπολογιστή ή το σύστημα αφής τα παιδιά ενώνουν τα κομμάτια του παζλ και δημιουργείται ο πίνακας ζωγραφικής.



Συμπεράσματα

Η απόκτηση δεξιοτήτων αποτελεί μια διά βίου διαδικασία - τόσο τυπική όσο και άτυπη - και ξεκινά πολύ νωρίς. Τα θετικά μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης είναι σημαντικά και καλά τεκμηριωμένα και θέτουν τα θεμέλια για μελλοντικές ικανότητες και κίνητρα για μάθηση.

Η προσχολική αγωγή οφείλει να εφοδιάζει τα παιδιά με ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που ανοίγουν τον δρόμο για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την κοινωνική ένταξη, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την απασχόληση. Σε αυτές περιλαμβάνονται οι δεξιότητες ακρόασης και παρατήρησης, δεξιότητες συνεργασίας, καθώς και εγκάρσιες δεξιότητες και βασικές ικανότητες, όπως οι ψηφιακές ικανότητες, η κριτική σκέψη, η ενσυναίσθηση, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η ικανότητα για μάθηση, καθώς και οι μαθηματικές και γλωσσικές γνώσεις.

Για την απόκτηση, βέβαια, όλων αυτών των δεξιοτήτων επιβάλλεται όλες οι εμπειρίες, που δημιουργούνται σε ένα χώρο προσχολικής αγωγής, να είναι θετικές, γιατί μόνο έτσι τα παιδιά θα εκδηλώσουν επιθυμία για εξερεύνηση. Αυτό σημαίνει πως τα παιδιά έχουν ανάγκη να αποκτήσουν θετική σχέση με το περιβάλλον, για να μπορέσουν να διαμορφώσουν ευνοϊκή αντίληψη για αυτό και να αναπτύξουν αισιόδοξη κοσμοθεωρία.

Στο σχολικό περιβάλλον, η διαμόρφωση θετικής συμπεριφοράς εξαρτάται από τη δυνατότητα σύναψης συναισθηματικών σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων αλλά και από τη σχέση μεταξύ παιδαγωγού και μαθητή. Οι παιδαγωγοί που διαθέτουν ανεπτυγμένη ενσυναισθητική ικανότητα, βοηθούν στη δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος και ενθαρρύνουν τη συναισθηματική επικοινωνία. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά μαθαίνουν πώς να καλλιεργούν την αυτοπεποίθηση και τον αυτοσεβασμό τους, δημιουργώντας αξίες.

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ασφάλειας, η ενσυναίσθηση δύναται να αποτελέσει μοντέλο προς μίμηση, το οποίο μπορεί να εγκολπώνεται κάθε παιδί. Η ενσυναίσθηση αποτελεί βασικό ρυθμιστή της μαθησιακής διαδικασίας και της συνεργατικής μάθησης στην προσχολική αγωγή. Σύμφωνα με τον Kohn, η συνεργασία είναι ουσιαστικά μια διαδικασία εξανθρωπισμού, που αφενός προτρέπει τους συμμετέχοντες να αντιμετωπίζουν καλοπροαίρετα τους άλλους - επιτρέποντας τους να ξεπερνούν τον εγωκεντρισμό – αφετέρου επαναπροσδιορίζει τη συμπεριφορά του κάθε μέλους της ομάδας και ενθαρρύνει την εμπιστοσύνη, την ευαισθησία, την ανοιχτή επικοινωνία και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά. Η συνεργατικότητα και οι αρμονικές κοινωνικές σχέσεις αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στον εκπαιδευτικό τομέα και συνδέονται

με θέματα γνωστικά, με θέματα συνεργασίας αλλά και με θέματα κοινωνικών σχέσεων εντός και εκτός σχολικού πλαισίου (Laible & Carlo, 2004).

Η πρόιμη, λοιπόν, απόκτηση δεξιοτήτων αποτελεί θεμέλιο για την ανάπτυξη υψηλότερων και περισσότερο πολύπλοκων δεξιοτήτων, που απαιτούνται για την προώθηση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας (Ahnert & Lamb, 2004). Οι δεξιότητες αυτές πρέπει να ενισχύονται δια βίου και να δίνουν τη δυνατότητα στους ανθρώπους να εξελίσσονται στην κοινωνία, καθώς και να ανταπεξέρχονται σε κάθε είδους δυσκολία.

Οι αξίες, που διέπουν το κάθε άνθρωπο, παρέχουν σε αυτόν εφόδια, ώστε να προχωρήσει και να ενσωματωθεί στη κοινωνία λειτουργώντας ως ενεργός πολίτης. Ο δημοκρατικός πολιτισμός είναι εφικτός, μόνο όταν οι πολίτες έχουν τις ίδιες αξίες, στάσεις, δεξιότητες, γνώσεις και κριτική κατανόηση.

Σε μια συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνία, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης από τη προσχολική αγωγή κρίνεται απαραίτητη, ιδιαίτερα όταν αυτή προέρχεται από ένα περιβάλλον αυθεντικής μάθησης, μάθησης δηλαδή που όχι μόνο στηρίζεται στη βίωση εμπειριών που αντανακλούν την πραγματική ζωή της κοινωνίας, αλλά και αξιοποιεί πολλαπλές μεθόδους που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εξερευνήσουν, να συζητήσουν και να κατασκευάσουν μέσα σε κλίμα συνεργασίας, διαλλακτικότητας και αλληλοσεβασμού. Ως απόρροια αυτού, αναπτύσσονται άτομα με συγκροτημένη ατομική και κοινωνική ταυτότητα, με κριτική σκέψη, με γνωστική αυτονομία και δημοκρατικό ήθος, στοιχεία που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενεργών και ευσυνείδητων πολιτών του 21^{ου} αιώνα.

Ως εκ τούτου, επισημαίνεται πως σε καιρούς οικονομικής, πολιτικής και ηθικής κρίσης καθίσταται ακόμη πιο καταφανής η ανάγκη να έχουν οι πολίτες τόσο την ικανότητα όσο και την πρόθεση να συμμετέχουν ενεργά στην προάσπιση αυτών των αρχών και αξιών. Η απόκτηση της ενσυναίσθησης και της ικανότητας της ενεργούς συμμετοχής στις δημοκρατικές διαδικασίες ξεκινά από την προσχολική ηλικία και συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Η διαδικασία αυτή είναι δυναμική και δεν ολοκληρώνεται ποτέ. Οι περιστάσεις αλλάζουν και οι άνθρωποι επιβάλλεται να αναπτύσσουν τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητές τους, αλλά και να αποκτούν νέες σύμφωνα με τις αλλαγές του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν και από το οποίο επηρεάζονται.

Εν κατακλείδι, αξίζει να ειπωθεί πως τα προαναφερθέντα συμπεράσματα είναι προϊόν σύζευξης θεωρίας και πράξης. Βασίστηκαν σε έναν κύκλο μελέτης γύρω από την ενσυναίσθηση. Η μελέτη αυτή ξεκίνησε με τη διερεύνηση των όρων «αξίες», «ενσυναίσθηση», «προσχολική αγωγή» καθώς και με τη σύγκριση ερευνών σχετικών με την

ενσυναίσθηση και τον ρόλο της ως δεξιότητα του 21^{ου} αιώνα στην προσχολική αγωγή και εν συνεχεία βασίστηκε σε θεωρίες που σχετίζονται με την καλλιέργεια αυτής μέσα από το παιχνίδι, το παραμύθι και την τέχνη. Έτσι, προέκυψε το παρόν πρωτότυπο και καινοτόμο πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο εφαρμόστηκε επιτυχώς σε παιδικό σταθμό της Αττικής και μάλιστα μέρος αυτού είναι υποδημοσίευση σε διεθνές συνέδριο με θέμα «Early Years Excellence in Practice – Bright Start 2022».

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Wang, A. Y. (2012, April). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking Skills and Creativity*, σσ. 38-47. doi:10.1016/j.tsc.2011.09.001
- Bushing, R. (2019). It's brain play : How plasticine helps with plasticity (and placidity). *Educating Young Children: Learning and Teaching in the Early Childhood Years*.
- Davis, M. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *SAS Catalog of Selected Documents in Psychology*.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2006). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, σσ. 238-256. doi:10.1111/1467-8624.00533
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *American Academy of Pediatrics Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health*, 182-191. doi:10.1542/peds.2006-2697
- Laible , D. J., & Carlo, G. (2004, 11 1). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth, and sympathy. *Faculty Publications, Department of Psychology*.
- Oncu, E. C. (2010). Preschool children's using of play materials creatively. (Academia.edu, Επιμ.) *Procedia-Social and Behavioral Sciences*.
- Pausz, T., Van Boekel, J., & Santanicchia, M. (2015). *The Search of Empathy*. Reykjavík. Ανάκτηση 5 28, 2022, από http://cargocollective.com/together_lhi/The-Search-for-Empathy-2015
- Young, L. (2013, January). How Does Fiction Reading Influence Empathy? *Plos One*.
- Ahnert, L., & Lamb, M. (2004, February 5). Child Care and Its Impact on Young Children (2-5). *Encyclopedia on Early Childhood Development*.
- Allgood, M. (1992). Empathy, the importance of recognizing two types. *Journal of Psychosocial Nursing*, 14-17.
- Andersson, B.-E. (1992). Effects of Day-Care on Cognitive and Socioemotional Competence of Thirteen-Year-Old Swedish Schoolchildren. *Stockholm Institute of Education*.
- Andorno, R. (2009, June). Human Dignity and Human Rights as a Common Ground for a Global Bioethics. *The Journal of Medicine and Philosophy*, 223-240.
- Ardouin, I. (2000). Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο. (Μ. Καρρά, Μεταφρ.) *Νεφέλη*.

- Athey, C. (2007). *Extending Thought in Young Children: A Parent- Teacher Partnership*. SAGE Publications Ltd.
- Baig, M. M. (2019, Jun). Emotional literacy in education. *International Journal of Reflective Research in Social Sciences*, 2(1), 74-76.
- Balliet, D., Joireman, J., Daniels, D., & Falvy, J. (2008). Empathy and the Schwartz Value System: A Test of an Integrated Hypothesis. *Individual Differences Research*, 269-279.
- Baron-Cohen, S. (2005). *The Empathizing System: A Revision of the 1994 Model of the Mindreading System*. Guilford Press, 468-492.
- Barrett, J. (2006, December 11). Culture and the Arts in Education: A Review Essay. *International Journal of Education: A Review Essay*, 7(5).
- Begley, T. P. (2010). *Leading with moral purpose: the place of ethics. The principles of educational leadership and management*.
- Benson, P. (1987). Freedom and Value. *The journal of philosophy*, 465-486.
- Betzel, M. (2019, April 29). The Relational Value of Empathy. *International Journal of Philosophical Studies*, 27(2), σσ. 136-161.
doi:doi.org/10.1080/09672559.2019.1598081
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci , M., & Rumble , M. (2011, October 13). Defining Twenty-First Century Skills. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, σσ. 17-66.
- Bodrova , E., & Leong , D. J. (2002). *Tools of the Mind, The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. New Jersey,Columbus, Ohio: Merril Prentice Hall.
- Bruce, T. (2011). *Early childhood education*. Hodder Education.
- Bruno, L. (2012). *Freedom and the Law*. Liberty Fund.
- Cahill, L. (2005, May). His brain, her brain. *Scientific American*, 292, σσ. 40-47.
- Caruso, D., & Mayer, J. D. (1998, 1 1). A Measure of Emotional Empathy for Adolescents and Adults. *Ανάκτηση 5 3, 2022, από A Measure of Emotional Empathy for Adolescents and Adults*:
https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=personality_lab
- Cathy, O. (2017). *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Chicago: Crown Random House.
- Clark, A. (2006, August). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 489-505.

- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 783-792.
- Cole, M., & Cole, R. S. (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία (Τόμ. Β). (Δ. Γιώργος, Επιμ.) Αθήνα: Τυπωθητώ.
- Cole, M., & Cole, R. S. (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή μέση και παιδική ηλικία. (Ζ. Μπαμπλέκου, Επιμ., & Μ. Σολμάν, Μεταφρ.) Αθήνα: Τυπωθητώ.
- Conkbayir, M., & Christine, P. (2019). Εισαγωγή στις Κλασικές και Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική Αγωγή. (Ε. Κάκουρος, Ε. Μουσένα, Επιμ., & Α. Γρίβα, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Cuff, B. M., Brown, S. J., Taylor, L., & Douglas, H. J. (2016, April). Empathy: A Review of the Concept. *emotion review*.
- Daniel Cervone, L. A. (2013). Θεωρίες προσωπικότητας, Έρευνα και Εφαρμογές. (Α. Μπούζος, Επιμ.) Gutenberg.
- Davis, M. D. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*(1), 113-126. doi:10.1037/0022-3514.44.1.113
- Decety, J. (2002, January 1). Naturalizing empathy. *Search life-sciences literature*, 28(1), σσ. 9-20.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004, June 3). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, σσ. 71 - 100. doi:10.1177/1534582304267187
- Department for Children, S. a. (2008). Social and Emotional Aspects of Development. The National Strategies. Early Years.
- Department for Children, Schools and Families. (2008). Social and Emotional Aspects of Development. Guidance for Practitioners working in the EYFS.
- Doyle, B. A., & Aboud, E. F. (1995). A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1(2), σσ. 209-228.
- Dr Dreier, A., Dr Grossmann, U., Hautumm, A., Dr Heller, E., Herrnberger, G., Karkow, C., Wagner, P. (2009). Bridging Diversity – An Early Childhood Curriculum. Bernard van Leer Foundation, Den Haag.

- Dr. Dorothy Nottle, L., & Harriw, R. (2004). Τα παιδιά μαθαίνουν αυτό που ζουν. Να εμπνεύσουμε αξίες στα παιδιά μας. (Μ. Ταυρή, Μεταφρ.) Αθήνα: Θυμάρι.
- Edwards, C. G. (2016). Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πατάκη.
- Eisenberg, N. G., & Strayer, J. (1990). Empathy and its Development. Cambridge: University of Cambridge. doi: 9780521409865
- Eisner, E. (2004, October). What can education learn from the Arts about the practice of Education? *International Journal of Education & The Arts*.
- Ellerman, D. (2004). Autonomy in education and development. *Journal of International Cooperation in Education*, 7(1), σσ. 3-14.
- Essa, L. E., & Burnham, M. M. (2020). Introduction to early childhood education (Τόμ. 8). United Stage of America: Sage.
- Estlund, D. (2007). Democratic Authority. Princeton University Press .
- European Commission. (2018). Annex of Proposal for a Council recommendation on the core competencies of lifelong learning. Brussels: European Commission.
- Farrukh, A. (2013, 10 15). Empathy: What it is and Why it Matters. *Journal of Social Work Practice*, 27(4), σσ. 474-476.
- Fredrickson, B. L., & Tugade, M. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320 -333.
- Frindlay, L. C., Girardi, A., & Coplan, J. R. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*.
- Gallo, D. (1989). Educating for empathy, reason and imagination. *The Journal of Creative Behavior*, 2(23), σσ. 98-115. doi:<https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1989.tb00680.x>
- Gasper, D., & Staveren , I. (2011). Development as freedom and what else? *Feminist Economics*, 137-161.
- Gerdes, K. (2011). Empathy, Sympathy and Pity: 21st Century Definition and Implications for Practice and Research,. *Journal of Social Service Research*, 37, 230-241.
- Glastein, A. G. (1983). Understanding Empathy: Integrating counseling, developmental and social psychology perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, σσ. 467-482.
- Goldstein, R. T., & Lerner, D. M. (2018). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*.

- Goleman, D. (1998). Η συναισθηματική Νοημοσύνη: γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ". (Α. Παπασταύρου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2007, Ιανουάριος 17). The emotional intelligence of leaders. Ανάκτηση Μάιος 2, 2022, από <https://doi.org/10.1002/ltl.40619981008>
- Gopnik, A. (2009). The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us about Truth, Love & the Meaning of Life. London: The Bodley Head.
- Gottman, J. (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών, πως να μεγαλώνουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα: Πεδίο.
- Gottman, M. J., & Declaire, J. (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πως να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη(ένας πρακτικός οδηγός για γονείς). (Χ. Γ. Χατζηχρήστου, Επιμ., & Χ. Ξενάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Πεδίο.
- Guanglun, M. M., Yang, H., & Yan, W. (2017, October). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teacher and Teaching Education*, σσ. 125-134.
- Hadjileontiadou , S., & Kasimatis , A. (2014, September 9). On Enhancing Pre-service Teacher 21st century Skills using Cmap Tools. *International Journal of Education and Research*, 2.
- Halpern, J., & Weinstein, H. M. (2004). Human Rights Quarterly, Rehumanizing the Other, Empathy and Reconciliation. *The Johns Hopkins University Press*, 26(3).
- Hatfield, E., Rapson, R. L., & Yen-Chi, L. (2009). Emotional Contagion and Empathy. *MIT Press.*, 19-30.
- Hayes. (1998). Βασικό εγχειρίδιο ψυχολογικής γνώσης. Εισαγωγή στη ψυχολογία. (Α. Κωσταρίδου, & Ευκλείδη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Haynes, L. A., & Avery, W. A. (1979). Training adolescents in self-disclosure and empathy skills. *Journal of Counseling Psychology*, 26(6), σ. 526. doi:doi.org/10.1037/0022-0167.26.6.526
- Heckman, J. J., Hyeok Moon, S., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2009, November). The Rate of Return to the High/Scope Ferry Preschool Program. *Nber Working Paper Series*.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. *American Psychological association*, 47-80.
- Hoffman, M. L. (2007). The origins of empathic morality in toddlerhood. *The Guilford Press.*, 132-145.

- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*(33). doi:10.1037/0022-0167.26.6.526
- Hojat, M. (2007). *Empathy in Patient Care, Antecedents, Development, Measurement, and Outcomes*. Springer.
- Houssaye, J. (2000). Δεκαπέντε παιδαγωγοί: Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης. (Δ. Καρακατσάνη, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Irvin, Y. D. (2004). Το δώρο της ψυχοθεραπείας. Ανοιχτή επιστολή σε μια νέα γενιά ψυχοθεραπευτών και στους ασθενείς τους. Αθήνα: Άγρα.
- j.Trull, T. A. (1997). Assessment of Five - Factor Model of Personality. *journal of personality assessment*, 2(68).
- Johnson, A. E., & O'Brien, A. K. (2013). Self-compassion soothes the savage egothreat system: Effects on negative affect, shame, rumination, and depressive symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32(9), σσ. 939-963.
- Jubb, R. (2015). *The Real Value of Equality*. The University of Chicago Press.
- Kalliopuska, M., & Ruokoner, I. (1993, February). A study with a follow-up of the effects of music education on holistic development of empathy. *National Library of Medicine*, σσ. 131-137. doi:10.2466/pms.1993.76.1.131
- Kalyva, A., & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 213-220.
- Katz, L. R. (1963). *Empathy: Its nature and uses*. Free Press.
- Kaya, A., & EFE, E. (2014). Pre-School Period of Development. *Annals of Nursing and Practise*, 3(2).
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 6(8), σσ. 737-752.
- Kurirkova, N. (2019). How Could Children's Storybooks Promote Empathy? A Conceptual Framework Based on Developmental Psychology and Literary Theory. *Frontiers in psychology*, 122.
- Lackeus, M. (2018, October 9). Vcplist.com. Ανάκτηση July 12, 2022, από This is value creation pedagogy: <https://vcplist.com/2018/10/19/this-is-value-creation-pedagogy/>
- Lampert, K. (2005). *Traditions of Compassion, From Religious Duty to Social Activism*. London: Palgrave Macmillan. doi:oi.org/10.1057/9780230503755

- Lawrence, J. E., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., & David, S. A. (2004). Measuring empathy: Reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine*, σσ. 911-924.
- Lelorain, S., Bredart, A., Dolbeault, S., & Sultan, S. (2012). A systematic review of the associations between empathy measures and patient outcomes in cancer care. *Psychooncology*, 21, σσ. 1255-1264.
- Lovat, T., Dally, K., Clement, N., & Toomey, R. (2018). *Values Pedagogy and Student Achievement*. Springer.
- Lovett, J. B., & Sheffield, A. R. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27, 1-13.
- Mangal, S. K. (2009). *Advanced Educational Psychology, Second Edition*. New Delhi: Phi.
- McCartney, K. (2007). Current Research on Child Care Effects. *Encyclopedia on Early Childhood Development*.
- Meador, K. S. (1997). *Creative Thinking and problem solving for young*. U.S.A: Greenwood publishing group. Ανάκτηση 9 12, 2022, από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=k8AUqX_ahZEC&oi=fnd&pg=PR5&dq=creative+thinking+kindergarten&ots=v4qgw9_TYF&sig=rebra7kpo_RpODV_RDF
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*.
- Melhior, M. (2018). Etude des Determinants du developpement et de la sante de l' Enfant. *Journal of Epidermology and Community Health Telegraf*.
- Melllou, E. (2006, July 7). Can Creativity be Nurtured in Young Children? *Early Child Development and Care*, σσ. 119-130. doi:<https://doi.org/10.1080/0300443961190109>
- Mercer, S. W., & Reynolds, W. J. (2002). Empathy and quality of care. *British Journal of General Practice*, σσ. 9-12.
- Meuwese, R., Crone, A. E., & Guroglu, B. (2015). Development of equity preferences in boys and girls across adolescence. *Child development*, σσ. 145-158.
- Miller, L., & Pound, L. (2011). *Theories and Approaches to Learning in the Early Years*. London: SAGE.
- Miu, A. C., & Balteş, F. (2012, Junary). Empathy manipulation impacts music-induced emotions: a psychophysiological study on opera. *National Library of Medicine*. doi: 10.1371/journal.pone.0030618

- Mooney, C. G. (2013). *Theories of Childhood, Second Edition: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky*. Red Leaf Press.
- Morrissey, J. (2018, August 2). *The New York Times*. Ανάκτηση από How to Write a Good College Application Essay: <https://www.nytimes.com/2018/08/02/education/learning/writing-college-application-essay.html?rref=collection%2Fsectioncollection%2Feducation&action=click&contentCollection=education®ion=rank&module=package&version=highlights&contentPlacement=2&pgtype=s>
- Munoz, I. (2019). Πάμπλο Πικάσο. Διόπτρα.
- Nelson, W. S., Germann, A. C., MacVane, Z. C., Block, B. R., Fallon, S. T., & Strout, D. T. (2018). Intern as Patient: A patient experience simulation to cultivate empathy in emergency medicine residents. *Western Journal of Emergency Medicine*, 41-48.
- Nicolopoulou, A. (2011). Children's Storytelling: Toward an Interpretive and Sociocultural Approach. *A Journal of Narrative Studies*, σσ. 25-48.
- Nutbrown, C., Clough, P., & Selbie, P. (2008). *Early Childhood Education: History, Philosophy and Experience*. London: SAGE.
- Olderbak, S., Sassenrath, C., Keller, J., & Wilhelm, O. (2014, July). An emotion-differentiated perspective on empathy with the emotion specific empathy questionnaire. *Frontiers in Psychology*.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, C. M., & Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80-87.
- Pfeifer, J. H., Masten, C. L., Moore, W. E., Oswald, T. M., Mazziotta, J. C., Iacoboni, M., & Dapretto, M. (2011, 3). Entering Adolescence: Resistance to Peer Influence, Risky Behavior, and Neural Changes in Emotion Reactivity. *National Library of Medicine*. doi:10.1016/j.neuron.2011.02.019
- Phillips, D. A., & Lowenstein, A. E. (2011, January). Early Care, Education, and Child Development. *Annual Review of Psychology*. doi:<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.031809.130707>
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2016, May 04). Does Empathy Predict Instructional Assignment-Related Stress? A Study in Special and General Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57-75. doi:10.1080/1034912X.2016.1174191

- Preece, J., & Ghozati, K. (1998, December). In Search of Empathy Online: A Review of 100 Online Communities. Association for Information Systems .
- Raburu, A. P. (2015). The self- who am I? Children's identity and development through early childhood education. *Journal of Educational and Social Research*, 5(1), 1-8.
- Ramana, V. T. (2013). Emotional intelligence and teacher effectiveness: An analysis. *Voice of Research*, 2, 18-22.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 3(104), 700-712.
- Richaert de Minzi, C.-M. (2013). Children's Perception of Parental Empathy as a Precursor of Children's Empathy in Middle and Late Childhood. *The Journal of Psychology*, 563-576.
- Roccas, S., Sagiv, V., Schwartz, H. S., & Knafo, A. (2002). The big five personality factors and personal values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 789-801.
- Roffey, S., & Hromek, R. (2009). Promoting Social and Emotional Learning With Games: "It's Fun and We Learn Things ". *Simulation & Gaming - Simulat Gaming*, 40(5), 626-644.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An Unappreciated Way of Being. *The Counseling Psychologist*, 2, 2-10.
- Sanders, C. E. (2022, August 21). Lawrence Kohlberg's stages of moral development. *Ανάκτηση* October 8, 2022, από Britanica: <https://www.britannica.com/science/Lawrence-Kohlbergs-stages-of-moral-development>
- Schutz, A. P., & DeCuir, T. J. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologis*, 37(2), 125-135.
- Shamary-Tsoory, S. G., Aharon-Peretz, J., & Perry, D. (2009). Two systems for empathy: a double dissociation between emotional and cognitive empathy in inferior frontal gyrus versus ventromedial prefrontal lesions. *A journal of neurology*, 617-627. doi:10.1093/brain/awn279
- Shonkoff, J. P. (2009, December). Investment in Early Childhood Development Lays the Foundation for a Prosperous and Sustainable Society. *Encyclopedia on Early Childhood Development*.
- Smith, A. (2006). Cognitive Empathy and Emotional Empathy in Human Behavior and Evolution. *Psychological Record*(56). doi:10.1007/bf03395534

- Sprengh, N. R., McKinnon, M. C., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of personality assessment*, σσ. 62-71.
- Stavrinides, P., Georgiou, S., & Theofanous, V. (2010). Bullying and Empathy: a short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30(7), σσ. 793-802.
- Steinhausen, S., Ommen, O., Antoine, S., Koehler, T., Praff, H., & Neugebauer, E. (2014). Patient Prefer Adherence, σσ. 1239-1253.
- Stephan, G. W., & Finley, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 729-743.
- Toussaint, L., & Webb, J. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *J Soc Psychol. Dec*, 145(6), σσ. 673-685.
- Truss, E. (2012, May). Affordable quality: new approaches to childcare. *Centre Forum*.
- Tukkahraman, M. (2014). Social values and value education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, σσ. 633-638.
- Turk, C., Kartal, A., Karademir, A., & Ocal, E. (2019, April). Preschool teachers' views of classroom management processes. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı*, 8(4), 2282-2299.
- Unsworth, L. (2000). Teaching multiliteracies across the curriculum. *Open University Press*.
- Viena, G., Neto, C., & Rieffe, C. (2016, April). Preschoolers' Free Play--Connections with Emotional and Social Functioning. *International Journal of Emotional Education*, 8(1), 48-62.
- Vreeke, J. G., & Van Der, M. I. (2003). Empathy, an integrative model. *New Ideas in Psychology. American Psychological Association*, 21(3), 177-207. doi:doi.org/10.1016/j.newideapsych.2003.09.003
- Vygotsky, L. S. (2000). *Νους στη Κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερών ψυχολογικών διαδικασιών.* (Α. Μπίμπου, Μεταφρ.) Gutenberg.
- Vygotsky, S. L. (1978). *Thought and Language.* (Gambridge, Επιμ.) Mit Press.
- Wasserman, H. L., & Zambo, D. (2013). *Early Childhood and Neuroscience - Links to Development and Learning.* New York: Springer.
- Yelland, N. (2005). *Critical Issues in Early Childhood Education.* Open University Press.
- Zitzlsperger, H. (2006). *Τα παιδιά παίζουν παραμύθια, Διδακτική πράξη και θεωρία.* (Α. Πατίστα, Επιμ., & Δ. Παπαδοπούλου, Μεταφρ.) Πατακης.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αντωνιάδου- Κουμάτου, Ι., Παναγιωτόπουλος, Τ., & Αττιλάκος, Α. (2015). Παρακολούθηση της ανάπτυξης των παιδιών στην πρωτοβάθμια φροντίδα υγείας. Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού.
- Αποστολοπούλου, Γ. (2019, Οκτώβριος 27). Το μοντέλο των 5 παραγόντων της προσωπικότητας. psychologypnow.gr.
- Άρθρο 2, Ευρωπαϊκή Ένωση. (2012). Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ενοποιημένη Απόδοση Της Συνθήκης Για Την Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Βάος, Α. (2008). Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών. Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως παιδαγωγική πράξη. Αθήνα: Τόπος.
- Γαλανός, Γ. Σ. (2011). Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο // Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.
- Γιαννάτου, Χ., & Μπαρτζώκα, Α. (2021). Η επίδραση της ενσυναίσθησης διευθυντή σχολικής μονάδας στο μοντέλο διοίκησης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
- Γιωτάκη, Μ. (2015). Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal και Οικονομική Κρίση: μια Έρευνα Δράσης σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Δημητρόπουλος, Σ. (2005). Συμβουλευτική- Προσανατολισμός. Συμβουλευτική και Συμβουλευτική ψυχολογία. Γρηγόρη.
- Δούρος, Π. (2017, Αυγустος). www.academia.edu. Ανάκτηση Μάιος 2021, από www.academia.edu
- Ε.Κ.Π.Α, Ε. (2009). Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Υπουργείο Εσωτερικών.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2016). Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας. Νεό Θεματολόγιο Δεξιοτήτων Για Την Ευρώπη. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2018). Σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2012, 10 26). Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο και η Επιτροπή.
- Θεοδόρου, Π. (2015). Εισαγωγή στη φιλοσοφία των Αξιών. Αθήνα: Kalipsos.

- Ιωακειμίδου, Α.-Χ. (2021). Η Ενσυναίσθηση, Οι Επαγγελματικές Αξίες και η Στάση Των Νοσηλευτών Απέναντι στη Φροντίδα και την Ποιότητα Της Επαγγελματικής τους Ζωής. Σχολή Επιστημών Υγείας, Τμήμα Ιατρικής. Λάρισα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ιωάννου, Σ. (2008). Η προφορική αφήγηση λαϊκού παραμυθιού ως μέσο ενίσχυσης της ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Καμηλάλη, Α. Μ. (2003). Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Καμηλάλη, Μ.-Α. (2003). Ο ρόλος της ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Παιδαγωγικό τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Καρανικόλα , Ζ., & Παναγιωτόπουλος, Γ. (2019). Σύγχρονες Πολιτικές Ανάπτυξης Ψηφιακών Δεξιοτήτων και Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο Π. Πατρών (Επιμ.), 10ο Συνέδριο για την Ανοιχτή Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση. 10. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. doi:<https://doi.org/10.12681/icodl.2163>
- Καρασσαβίδης , Η. (2011). Η αξιοποίηση του ψηφιακού βίντεο στη προσχολική εκπαίδευση. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 26, 2022, από Ταξίδι στο γραμματισμό: <http://literacy.sch.gr/stable/Karasabidis-psifiako-video-kai-grammatismos.pdf>
- Κασιμάτη, Α. (2017). Δεξιότητες που απαιτεί η κοινωνία του 21ου αιώνα. Αυθεντικό πλαίσιο μάθησης και αξιολόγησης για τη καλλιέργεια δεξιοτήτων τον 21ου αιώνα. Ηράκλειο Κρήτης: Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (ΠΕΚ) Ηρακλείου Κρήτης.
- Καψάλης, Α. Γ. (2015). Παιδαγωγική ψυχολογία (Τόμ. 5). Αφοι Κυριακίδη.
- Κιουπκιόλης, Α. (2014). Για τα κοινά της Ελευθερίας. Εξάρχεια.
- Κιρκιγιάννη, Φ. Π. (2015). Η ενσυναίσθηση στην ψυχοθεραπεία και τη συμβουλευτική. Ανάκτηση 5 13, 2022, από <https://docplayer.gr/120162-I-ensynaisthisi-stin-psyhothrapeia-kai-ti-symvoyleytiki.html>
- Κουλούρης, Α. (2020). Η ενσυναίσθηση εργαζομένων στα Τ.Π.Ε και ο ρόλος στη παρεχόμενη φροντίδα. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτο Πανεπιστήμιο.
- Κουρμούση , Ν. (2012). Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κουρμούση, Ν. (2013). Βήματα για τη ζωή: Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο. (Κ. Βασίλης, Επιμ.) Αθήνα: Σοκόλη.

- Λαμπριάς, Π. (1972). Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών της Unesco. (Γ. Καββαδίας, Επιμ.)
Ελληνική Παιδεία.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). Το Παραμύθι Στην Εκπαίδευση, Ψυχοπαιδαγωγική Διάσταση
Και Αξιοποίηση. Διαδραση.
- Μαλικιώση, Λουίζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. σσ. 295-305.
- Μανούσου, Γ., & Ταναΐνη, Σ. (2010). Αξίες ζωής στην εκπαίδευση. Ωρίων.
- Μάρδας, Γ. (2016). Η επιρροή του εκπαιδευτικού δράματος στην ενσυναίσθηση των
εφήβων. Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Ναύπλιο: Σχολή
Καλών Τεχνών.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας.
Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη (Τόμ. Β). Αθήνα: Gutenberg.
- Μεγύρ, Κ., Μακαντάση, Φ, Τερζίδης, Ά, Βουρδουμπά, Α.-Α, Μπέρτου, Γ, Μπλέσιου, Γ,
Συνανιδού, Ε. (2021, 7). Το νέο πλαίσιο για την προσχολική αγωγή των παιδιών 0-
4 στην Ελλάδα. (Ε. Δ. Υποθέσεων, Επιμ.) διανεοσις, οργανισμός έρευνας και
ανάλυσης, σσ. 14-19.
- Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006). Ο Υπολογιστής ως Γνωστικό Εργαλείο. Ελληνικά Γράμματα.
- Μπεαζίδου, Ε., & Μπότσογλου, Κ. (2016). Παιδαγωγικές πρακτικές και μεθοδολογικές
προτάσεις για την ενίσχυση της κοινωνικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας.
Εφαρμογή του προγράμματος “play with me”. Επιστημονική Επετηρίδα
Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 9.
- Μπέλλου - Μυλωνά, Π., & Σιδηροπούλου, Τ. (2006, Σεπτέμβριος 15). Ο βρεφονηπιακός
σταθμός ως κέντρο αγωγής και φροντίδας των παιδιών προσχολικής ηλικίας.
Νοσηλευτική, 45(3).
- Νικολαΐδης , Η. (2017). Γιατί η Ελλάδα πρέπει να επενδύσει στη Προσχολική Αγωγή.
Διανέοσις.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2002). Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ντοροπούλου, Μ. (2013). Η διαδακτική και η αξιολόγηση του γραπτού λόγου μέσα απο το
παραμύθι. Γρηγόρη.
- Παλεγγίνης, Θ. (2010). Εισαγωγή στη φιλοσοφία. Αθήνα: Πεδίο.
- Παναγοπούλου - Κακίση, Α. (2006). Οι Εικαστικές Τέχνες ως μέσον ανάπτυξης της κριτικής
και δημιουργικής σκέψης των νέων. Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην
Εκπαίδευση : Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου
Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.

- Παπαγεωργίου , Χ. (2015). Η ενσυναίσθηση στην προσχολική ηλικία ως προβλεπτικός παράγοντας σε εκφοβιστικά επεισόδια. Σχολή ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών. Παιδαγωγικό τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Πατέρα, Α., & Βασιλοπούλου, Ε. (2009). Παρατηρήσεις για τη σχέση ενσυναίσθησης και συγκεκριμένων κοινωνικών παραμέτρων σε δείγμα φοιτητικού πληθυσμού. Νευρολογική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών, Αιγινήτειο Νοσοκομείο. Αθήνα: Εγκέφαλος.
- Πλατσίδου , Μ. (2015). Προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Πρόγραμμα δια βίου μάθησης. Θεσσαλονίκη: Εσπα.
- Σιδηροπούλου, Φ., & Τσαούλα , Ν. (2008). Παιδικός Σταθμός και Έρευνα. Τοπίο πολυεπίπεδης επικοινωνίας. Ύψιλον.
- Σταλίκας, Α., & Χαμοδράκα, Μ. (2004). Η ενσυναίσθηση. Ελληνικά Γράμματα.
- Σταμάτης , Π., & Κρασπούλου, Α. (2012). Επικοινωνία νηπιαγωγείου και οικογένειας: διερευνώντας απόψεις γονέων σε νηπιαγωγεία της Ρόδου. Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Ρόδος: Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Σταμάτης, Π. Ι., & Νικολαού, Ε. Ν. (2022). Το νηπιαγωγείο του 21ου αιώνα, Θέματα επικοινωνίας και συμβουλευτικής στην προσχολική αγωγή και την πρωτοσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Στεφανοπούλου, Σ., Τσατήρη, Μ., & Κουμζης, Ι. (2017). Νευροεπιστήμες στην Εκπαίδευση:Κατοπρικοί νευρώνες και ενίσχυση της ενσυναισθητικής ικανότητας των μαθητών. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Συμβούλιο της Ευρώπης. (2020). Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό. Στο Η. Μακρή (Επιμ.), Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό. Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Συνθήκη της Λισαβόνας. (2016). Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (Ε. Α. ΈΝΩΣΗΣ, Επιμ.) Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ταχματζίδης, Δ., & Μακρής, Ν. (2017, Δεκέμβριος). Mirror Neurons and Language. : The Journal of the Hellenic Psychological Society, 22(2), σσ. 15-31. doi:10.12681/psy_hps.23252

- Τσιπλητάρη, Α. (2020). Γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη στη προσχολική ηλικία. Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα.
- Τσούνης, Α., & Σαράφης, Π. (2014). Η επικοινωνία ιατρού-ασθενούς ως παράμετρος καθορισμού της παρεχόμενης φροντίδας υγείας. Κέντρα Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας, Δήμος Θεσσαλονίκης, ΟΚΑΝΑ, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Διοίκησης Μονάδων Υγείας Πάτρας. Θεσσαλονίκη, Πάτρα: Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής.
- Τσούρου, Κ. Δ. (2019, Μαΐος). Η διδασκαλία της σχολικής ενσυναίσθησης στη Δανία. Οργανισμός Προώθησης Εναλλακτικών Μεθόδων Επίλυσης Διαφορών. Ανάκτηση 6 5, 2022, από <https://www.opemed.gr/?p=6040>
- Φωτη, Π. (2022). ΤΠΕ και λογισμικά για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
- Φωτόπουλος, Ν. (2017). Εθελοντικές δράσεις στην τοπική κοινωνία, Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης.
- Χαντζηχρήστου, Χ. (2008). Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Αθήνα: Τυπωθω.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Αθήνα: Τυπωθω.

Κατάλογος Εικόνων

<i>Εικόνα 1 Παίζοντας το φιδάκι της καλής συμπεριφοράς.....</i>	<i>65</i>
<i>Εικόνα 2 Τα παιδιά γίνονται βοηθοί</i>	<i>66</i>
<i>Εικόνα 3 Το ένα παιδί δίνει οδηγίες στο άλλο που δεν βλέπει.....</i>	<i>67</i>
<i>Εικόνα 4 Τα παιδιά περιγράφουν τις κάρτες</i>	<i>68</i>
<i>Εικόνα 5 Τοποθέτηση εικόνων.....</i>	<i>69</i>
<i>Εικόνα 6 Τα παιδιά παίζουν το παιχνίδι "το φιδάκι της καλής συμπεριφοράς".....</i>	<i>72</i>
<i>Εικόνα 7 Τα παιδιά ζωγραφίζουν με το στόμα και τα δάχτυλα των ποδιών.....</i>	<i>74</i>
<i>Εικόνα 8 Κατασκευή πασχαλινών λαμπάδων.....</i>	<i>76</i>
<i>Εικόνα 9 Σωστό και λάθος.....</i>	<i>78</i>
<i>Εικόνα 10 Ώρα για παραμύθι.....</i>	<i>81</i>
<i>Εικόνα 11 Αναγνώριση κάρτας συναισθήματος</i>	<i>82</i>
<i>Εικόνα 12 Το παιδί-περιστέρι ακουμπάει τα παιδιά για να διώξει μακριά τη λύπη.....</i>	<i>84</i>
<i>Εικόνα 13 Τα παιδιά σχηματίζουν με το σώμα το σύμβολο της ειρήνης.....</i>	<i>86</i>
<i>Εικόνα 14 Το παιδί με το μαντήλι προσπαθεί να καταλάβει ποιο παιδί ακουμπά</i>	<i>87</i>
<i>Εικόνα 15 Δραματοποίηση του παραμυθιού.....</i>	<i>93</i>
<i>Εικόνα 16 Δραματοποίηση παραμυθιού με τη βοήθεια κούκλας</i>	<i>94</i>
<i>Εικόνα 17 Τα παιδιά αναπαριστούν το γαλαξία</i>	<i>96</i>
<i>Εικόνα 18 Τα παιδιά ζωγραφίζουν το γαλαξία.....</i>	<i>97</i>
<i>Εικόνα 19 Ανάγνωση ψηφιακού παραμυθιού.....</i>	<i>99</i>
<i>Εικόνα 20 Τα παιδιά ζωγραφίζουν το παραμύθι</i>	<i>100</i>
<i>Εικόνα 21 Τα παιδιά ζωγραφίζουν προσωπογραφίες.....</i>	<i>102</i>
<i>Εικόνα 22 Παίζοντας το «καθρέφτη».....</i>	<i>103</i>
<i>Εικόνα 23 Παιδιά που περπατούν με τυχαία παπούτσια.....</i>	<i>104</i>
<i>Εικόνα 24 Το παιδί βλέπει αυτό που είδε ο φίλος του</i>	<i>106</i>
<i>Εικόνα 25 Τα παιδιά περιγράφουν τους πίνακες του Picasso</i>	<i>108</i>
<i>Εικόνα 26 δημιουργία έργων τέχνης απο τα παιδιά.....</i>	<i>110</i>
<i>Εικόνα 27 Η αίθουσα έγινε πινακοθήκη με τα έργα των παιδιών</i>	<i>111</i>
<i>Εικόνα 28 Παιχνίδι «αγαλματάκια ακούνητα μέρα ή νύχτα;».....</i>	<i>113</i>
<i>Εικόνα 29 Τα παιδιά αντιγράφουν το πίνακα με πλαστελίνη.....</i>	<i>115</i>
<i>Εικόνα 30 Οι γρίφοι του Picasso</i>	<i>117</i>