ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία»

«Cognitive and emotional development during preschool childhood»

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΤΣΙΠΛΗΤΑΡΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ
ΑΕΜ: 3402

Α' ΕΠΟΠΤΗΣ: ΕΥΘΑΛΙΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΟΥ

Β' ΕΠΟΠΤΗΣ: ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΒΑΣΙΟΥ

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2020

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία»

«Cognitive and emotional development during preschool childhood»

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΤΣΙΠΛΗΤΑΡΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ
ΑΕΜ: 3402

Α' ΕΠΟΠΤΗΣ: ΕΥΘΑΛΙΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΟΥ

Β' ΕΠΟΠΤΗΣ: ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΒΑΣΙΟΥ

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2020

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες 5

Περίληψη 7

Abstract 8

Εισαγωγή 9

Θεωρητικό μέρος 10

1. Ενσυναίσθηση 10

1.1 Ιστορική αναδρομή 10

1.2 Ορισμός ενσυναίσθησης 10

1.3 Παρανοήσεις της έννοιας της ενσυναίσθησης 13

1.4 Χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης 14

1.5 Διαστάσεις της ενσυναίσθησης 16

1.6 Μοντέλα ενσυναίσθησης 17

1.7 Παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση 22

1.8 Τρόποι ανάπτυξης της ενσυναίσθησης 23

1.9 Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση 24

1.10 Έρευνες για την ενσυναίσθηση των παιδιών 26

2. Αντιλήψεις για τη σωματική αναπηρία 29

2.1 Άτομα με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρία 29

2.1.1 Ορισμός: Αναπηρία 29

2.1.2 Ορισμός: Σωματική αναπηρία 30

2.1.3 Ορισμός: Αντίληψη 30

2.2 Χαρακτηριστικά των παιδιών με αναπηρία 31

2.3 Ερευνητικά δεδομένα για τις στάσεις και τη συμπεριφορά των παιδιών προς τα άτομα με αναπηρία 32

2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών 33

2.5 Έρευνες για τις αντιλήψεις των παιδιών για την αναπηρία 36

2.6 Ερευνητικά δεδομένα για την ενσυναίσθηση και τις αντιλήψεις παιδιών για την αναπηρία 38

3. Μεθοδολογία 40

3.1 Σκοπός 40

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα 41

3.3 Δείγμα 41

3.4 Ερευνητικά εργαλεία 42

3.5 Διαδικασία 44

4. Αποτελέσματα 45

5. Συζήτηση-Συμπέρασμα 62

6. Βιβλιογραφία 64

7. Παράρτημα 76

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας.

Αρχικά, Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κυρία Αικατερίνη Βάσιου, μέλος ΕΔΙΠ της Παιδαγωγικής Σχολής Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, η οποία με τις πολύτιμες παρατηρήσεις της συνέβαλε, ώστε η πτυχιακή εργασία να ολοκληρωθεί εγκαίρως. Η υπομονή, η υποστήριξη, καθώς και η βοήθειά της κατέστησαν δυνατή την υλοποίηση και συγγραφή της παρούσας μελέτης. Επίσης, την ευχαριστώ για την ατέρμονη ανατροφοδότηση, το ενδιαφέρον, την ενθάρρυνση και την κατανόηση που έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια διεκπεραίωσης της παρούσας έρευνας. Χωρίς την αμέριστη συμπαράσταση και την καθοδήγησή της δεν θα ήταν δυνατή η επιτυχής αποπεράτωση αυτής της προσπάθειας.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την καθηγήτριά μου, την κυρία Ευθαλία Κωνσταντινίδου, μέλος ΔΕΠ της Παιδαγωγικής Σχολής Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, που δέχτηκε να αξιολογήσει και να αφιερώσει χρόνο μελέτης στην πτυχιακή μου εργασία, καθώς και για τις πολύτιμες επιστημονικές γνώσεις.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Φανή Δομουχτσή, για τη χορήγηση άδειας για τη διεξαγωγή της έρευνας στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Κ.Δ.Α.Π. Θέρμης, της Θεσσαλονίκης. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς του Κ.Δ.Α.Π. Θέρμης, την κ. Αναστασία Αγτζίδου, νηπιαγωγό, φιλόλογο και υπεύθυνη του Κ.Δ.Α.Π. και την κ. Νίκη Τόλη, απόφοιτη ΤΕΦΑΑ, για τη θετική ανταπόκριση, την έμπρακτη διευκόλυνση και συνεργασία τους στην πραγματοποίηση αυτής της έρευνας.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα παιδιά του Κ.Δ.Α.Π. Θέρμης, που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και τον αδερφό μου για την ψυχολογική και ηθική υποστήριξη που μου παρείχαν, αλλά κυρίως για την έμπρακτη βοήθειά τους, όταν τη χρειάστηκα.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη σωματική αναπηρία, καθώς και να εκτιμήσει τα επίπεδα της ενσυναίσθησής τους και να τα ενισχύσει με πρόγραμμα δραστηριοτήτων, ώστε τα παιδιά να βελτιώσουν τις αντιλήψεις τους για την αναπηρία. Συμμετείχαν 24 παιδιά προσχολικής ηλικίας (13 αγόρια, 11 κορίτσια). Στη μέθοδο αξιοποιήθηκε ένας συνδυασμός συνεντεύξεων για τη διερεύνηση των αντιλήψεών τους για την αναπηρία, καθώς και ανοιχτών ερωτήσεων και κινητικών δραστηριοτήτων για την εκτίμηση και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αντίστοιχα. Αναφορικά με τις αντιλήψεις για την αναπηρία, παρόλο που τα παιδιά φάνηκε ότι δεν γνωρίζουν για ποιο λόγο ένα παιδί μπορεί να κάθεται σε αναπηρικό αμαξίδιο, ωστόσο πρότειναν αλλαγές στο σχολείο τους, ώστε να γίνει πιο εύκολη η πρόσβαση. Στις ερωτήσεις για τη διερεύνηση της ενσυναίσθησης, τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν ότι αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των φίλων τους (χαρά, λύπη) από τις εκφράσεις των προσώπων τους και ότι νιώθουν φόβο ή στεναχώρια, όταν οι φίλοι τους βιώνουν αντίστοιχα συναισθήματα. Στις κινητικές δραστηριότητες, τα παιδιά παρατήρησαν τις κινητικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν τα ίδια και κατανόησαν τα συναισθήματα και τις δυσκολίες των παιδιών με κινητικά προβλήματα. Από τη μελέτη προκύπτει η αναγκαιότητα εξοικείωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τη σωματική αναπηρία, καθώς και η ενίσχυση της ενσυναίσθησής τους για την καλύτερη γνώση και κατανόηση των συμμαθητών/τριών τους με αναπηρία και των αναγκών τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναπηρία, ενσυναίσθηση, ηθική και συναισθηματική ανάπτυξη, προσχολική ηλικία.

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the perceptions of preschool children about physical disability, as well as to assess their levels of empathy and to enhance them through a program of activities, so that children can improve their perceptions of disability. Twenty-four preschool children (13 boys, 11 girls) participated. The method utilized a combination of interviews to explore their perceptions of disability, as well as open-ended questions and kinetic activities to assess and develop empathy respectively. With regard to perceptions of disability, although the children appeared to be unaware of why a child could sit in a wheelchair, they suggested changes to their school to make it easier to access. In questions about empathy research, most children stated that they recognize their friends' emotions (joy, sadness) from their facial expressions, and that they feel fear or sadness when their friends experience similar emotions. In the kinetic activities, the children observed the kinetic difficulties they themselves encountered and understood the feelings and difficulties of the children with motor problems. The study reveals the need to familiarize preschool children with physical disabilities, as well as to enhance their empathy for better knowledge and comprehension of their classmates with disabilities and their needs.

Keywords: Disability, empathy, moral and emotional development, preschool age.

Εισαγωγή

Παρόλο που τα παιδιά με αναπηρία έχουν ανάγκη από φίλους και από ένα προσβάσιμο σχολικό περιβάλλον (Stoneman, 1993· Mulderij, 1996), ωστόσο μπορεί να έρθουν αντιμέτωπα με πολλά ψυχολογικά και κοινωνικά εμπόδια, εξαιτίας της ελλιπούς γνώσης και κατανόησης ή των αντιλήψεων των άλλων παιδιών για την αναπηρία (Mulderij, 1997). Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά που είχαν συμμαθητή/τρια με σωματική αναπηρία είχαν θετική στάση απέναντι σε παιδιά με ανάλογα προβλήματα (Gash & Coffey, 1995) και ότι, όσο πιο στενή επαφή είχαν με παιδιά με αναπηρία, τόσο πιο θετική γινόταν η στάση τους απέναντι σε αυτά (Esposito & Reed, 1986). Δεδομένου ότι τα παιδιά που έχουν αναπτυγμένη ενσυναίσθηση είναι πιο συμπονετικά, επιδεικνύουν περισσότερη κατανόηση και είναι πιο πιθανό να προσφέρουν βοήθεια (Eisenberg & Miller, 1987), εφαρμόζονται παρεμβάσεις σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, που έχουν ως στόχο να αναπτύξουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών (Χατζηχρήστου, 2015).

Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη σωματική αναπηρία, καθώς και να εκτιμήσει τα επίπεδα της ενσυναίσθησής τους και να τα ενισχύσει με πρόγραμμα δραστηριοτήτων, ώστε τα παιδιά να βελτιώσουν τις αντιλήψεις τους για την αναπηρία.

Η εργασία δομείται ως εξής: Αρχικά, αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο, εστιάζοντας στην έννοια της ενσυναίσθησης και στις αντιλήψεις των παιδιών για τη σωματική αναπηρία και στα σχετικά ερευνητικά δεδομένα. Ακολούθως, παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος, στο οποίο αναπτύσσονται οι απαντήσεις των παιδιών στις συνεντεύξεις, οι δραστηριότητες παρέμβασης, τα αποτελέσματα και η συζήτηση.

Θεωρητικό μέρος

1. Ενσυναίσθηση

1.1 Ιστορική αναδρομή

Ο όρος «ενσυναίσθηση» έχει αρχαιοελληνικές ρίζες και προκύπτει από τις λέξεις εν και πάθος και αναφέρεται στην έκφραση κάποιου συγκεκριμένου συναισθήματος (Gerdes, 2011).

Ο όρος ενσυναίσθηση προέρχεται από τη γερμανική λέξη Einfühlung (Vischer, 1873, όπ. αναφ. στο Μπρούζος, 2004). Ο όρος σημαίνει: «συναισθάνομαι» ή «αισθάνομαι μέσα σε». Αργότερα μεταφράστηκε ξανά από τον ίδιο με τον όρο «ενσυναίσθηση». Οι μηχανισμοί της ενσυναίσθησης, στηρίζονται στην ικανότητα που έχει ο ίδιος ο παρατηρητής να μοιράζεται τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου (Davis, 1996). Γενικότερα, η κατανόηση της ενσυναίσθησης στηρίζεται στην αναγνώριση των διάφορων συναισθημάτων του ανθρώπου, τα οποία εκφράζονται μέσα από τις κινήσεις και τις εκφράσεις του προσώπου (συναισθηματική ενσυναίσθηση).

Η ελληνική λέξη «ενσυναίσθηση» χρησιμοποιείται για να μεταφράσει τη λέξη empathy. Ο όρος «empathy» έχει τις ρίζες του στην ελληνική λέξη εμπάθεια (εν+πάθεια), που ετυμολογικά σημαίνει μέσα στο συναίσθημα (Gulseren, 2001). Κάποιοι Έλληνες μελετητές αποδίδουν τον όρο «empathy» ως εμπάθεια, άλλοι ως «εναίσθηση», άλλοι ως «ενσυναίσθηση» ή «ενσυναίσθητη ικανότητα» (Ματσαγγούρας, 2002).

1.2 Ορισμός ενσυναίσθησης

Σύμφωνα με τον Σταλίκα & Χαμοδράκα (2004), έχουν δοθεί πολλοί διαφορετικοί ορισμοί για την έννοια της ενσυναίσθησης. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι ο Adler όρισε σαν ενσυναίσθηση «το να μπορούμε να βλέπουμε με τα μάτια και να ακούμε με τα αυτιά του άλλου», ενώ ο Mead σαν «την ικανότητα να παίρνει κανείς το ρόλο του άλλου και να υιοθετεί εναλλακτικές προοπτικές σχετικά με τον εαυτό του». Ο Piaget, από την άλλη, θεωρούσε την ενσυναίσθηση, σαν μια γνωστική διεργασία που σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να απομακρύνεται από την δική του άποψη

και οπτική γωνία των πραγμάτων. Το άτομο, σε αυτήν την κατάσταση, κατανοεί τον άλλον μέσω της συναισθηματικής ταύτισης (Goldestein & Michaels, 1985) της υιοθέτησης και της συμμετοχής του στην κατάσταση που βιώνει το άλλο άτομο (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Ο Piaget θεωρούσε ότι η απόκτηση της ενσυναίσθησης αντιστοιχεί στο στάδιο των 7-12 ετών.

Η Borke από το 1971 ισχυρίστηκε ότι τα μικρά παιδιά εμφανίζουν μια ευαισθησία στα συναισθήματα των άλλων. Το 1976 κατέληξαν σε παρεμφερή συμπεράσματα οι Sagi & Hoffman. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Sagi & Hoffman, τα βρέφη συγχρονίζονται συχνά με τα συναισθήματα των άλλων ατόμων. Έχει υποστηριχθεί, ότι τα παιδιά από την βρεφική ηλικία έχουν την ικανότητα να παρουσιάζουν ευαισθησία απέναντι στους άλλους. Υπάρχει όμως, ακόμα διχασμός, για την ηλικία στην οποία αποκτιέται η ικανότητα για ενσυναισθητικές αντιδράσεις. Σύμφωνα με τον Hoffman (2007) υπάρχει εγγενώς και εξελίσσεται μετά τα 2 πρώτα χρόνια.

Ο H. Kohut ήταν ο πρώτος ψυχοθεραπευτής που εντόπισε τη σημασία της ενσυναίσθησης και όρισε την ενσυναίσθηση ως «ετεροενδοσκόπηση» (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Ήταν αυτός, που έδωσε στην ενσυναίσθηση κεντρική θέση και στο χώρο της ψυχανάλυσης. Το μεγάλο, όμως, ενδιαφέρον για την ενσυναίσθηση προκλήθηκε από την έμφαση που της έδωσε ο Rogers. Ο Rogers (1957) θεώρησε την ενσυναίσθηση, ως μία από τις «απαραίτητες προϋποθέσεις για αλλαγή της προσωπικότητας». Επίσης, αναφέρει ότι αποτελεί την βασικότερη ικανότητα που θα πρέπει να διαθέτει ένα άτομο που επιθυμεί να στηρίξει ψυχολογικά ένα άλλο άτομο (Rogers, 1959). Ο Rogers περιέγραψε την έννοια της ενσυναίσθησης ως την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τον εσωτερικό κόσμο του άλλου και να βιώνει τα συναισθήματά του, σαν να ήταν εκείνος στη θέση του, χωρίς να ταυτίζεται. Στη συνέχεια, ο Rogers αναθεώρησε κάποιες από τις απόψεις του (όπως αναφέρει ο ίδιος το 1975). Το 1975 υποστηρίζει ότι ένα άτομο εισέρχεται παροδικά στην θέση του άλλου και χωρίς να εφαρμόσει κακεντρεχή κριτική προσπαθεί να κατανοήσει τα βιώματα και τα συναισθήματα του άλλου.

Επίσης, η ενσυναίσθηση αποτελεί θεμέλιο για την τελεσφόρα αλληλεπίδραση των ανθρώπων στην κοινωνία και είναι η αιτία που οδηγεί κάποιον να προσφέρει αρωγή στους συνανθρώπους του και όχι να προκαλεί προβλήματα πληγώνοντάς τους (Baron Cohen & Wheelwright, 2004).

Είναι δύσκολο να αποσαφηνιστεί ένας μοναδικός ορισμός για την ενσυναίσθηση. Υπάρχει λοιπόν «μια υπεραφθονία λειτουργικών ορισμών» για την ενσυναίσθηση, όπως δηλώνουν οι Decety & Moriguchi (2007). Το 1975 ο Hoffman όρισε σαν ενσυναίσθηση τη γνωστική επίγνωση της εσωτερικής κατάστασης ενός άλλου προσώπου και την αυθόρμητη συναισθηματική ανταπόκριση προς αυτό. Το 2000 επαναδιατύπωσε την άποψη του, ορίζοντας την ενσυναίσθηση ως μία έμμεση συναισθηματική αντίδραση απέναντι στην κατάσταση που βιώνει κάποιος άλλος παρά στα ατομικά προβλήματα που αντιμετωπίζει.

Οι Levenson & Ruef (1992) αναφέρουν ότι ενσυναίσθηση είναι η συναισθηματική συμμετοχή στην κατάσταση του άλλου και ότι η συγκεκριμένη έννοια αναφέρεται σε τρία χαρακτηριστικά:

1. το να γνωρίζει κάποιος αυτό που νιώθει κάποιος άλλος,

2. να νιώθει αυτό που νιώθει ο άλλος και

3. να ανταποκρίνεται με συμπόνια στη δύσκολη συναισθηματική κατάσταση του άλλου.

Αναφέρονται και άλλοι βοηθητικοί ορισμοί από τον Smith A. (2006). Ο Hogan δηλώνει ότι η ενσυναίσθηση είναι «η πράξη της κατασκευής, για τον εαυτό μας, της ψυχολογικής κατάστασης ενός άλλου ατόμου». Η Hollin αναφέρει ότι πρόκειται για την «ικανότητα να βλέπεις τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένου της συμπεριφοράς κάποιου, μέσα από την οπτική πλευρά ενός άλλου ατόμου». Τέλος, οι Eisenberg & Strayer (1987) έδωσαν έναν προσδιορισμένο ορισμό για την ενσυναίσθηση, αναφέροντας πως αποτελεί μια «συναισθηματική ανταπόκριση που προέρχεται από την κατανόηση ή την συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου ατόμου και η οποία είναι αρκετά παρεμφερής με αυτό που αισθάνεται το άλλο άτομο ή εκείνο που αναμενόταν να αισθανθεί».

Σύμφωνα με τον Goleman (2011) ως ενσυναίσθηση (empathy) ορίζεται η δυνατότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων και να δείχνει υποστήριξη και ενδιαφέρον για τις ανησυχίες του (Goleman, 2011).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, δύο είναι οι πιο σημαντικοί ορισμοί που δώσανε ερευνητές. Τον έναν ορισμό τον παρουσίασε ο Δημητρόπουλος (2000) αναφέροντας ότι η ενσυναίσθηση είναι η δεξιότητα του ατόμου να κατανοεί τον εμπειρικό κόσμο του άλλου και τον προβληματισμό του, απομακρύνοντας τις σκέψεις και τα

συναισθήματα που σχετίζονται με το δικό του χαρακτήρα. Τον άλλον ορισμό τον έδωσε η Μαλικιώση-Λοΐζου (2003), η οποία τόνισε ότι η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα και να κατανοεί τη συμπεριφορά του άλλου.

Ακόμα, οι εκπρόσωποι της κοινωνικής ψυχολογίας πιστεύουν ότι η ενσυναίσθηση σχετίζεται με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και από τον τομέα της ψυχανάλυσης, όπου εκεί η ενσυναίσθηση διακρίνεται σε δέκα οχτώ διαφορετικά είδη (Μαλικιώση, 2003). Ο ορισμός της ενσυναίσθησης είναι πολύπλευρος, σύνθετος και πολυδιάστατος.

Αρκετοί επιστημονικοί κλάδοι ασχολήθηκαν με την θεσμοθέτηση της έννοιας και δεν υπάρχει σύγκληση απόψεων μεταξύ των επιστημών. Κάποιοι ερευνητές δηλώνουν πως η ενσυναίσθηση προέρχεται από γνωστικούς κυρίως μηχανισμούς, ενώ άλλοι αναφέρουν ότι η ενσυναίσθηση είναι μια διαδικασία πιο συναισθηματική. Δεν είναι εύκολη η διάκριση της γνωστικής και συναισθηματικής προσέγγισης.

Η ενσυναίσθηση θεωρείται ένα βασικό χαρακτηριστικό που δίνει την δυνατότητα στο άτομο να αναγνωρίσει, να κατανοήσει και να ταυτιστεί με τα συναισθήματα των ατόμων γύρω του (Davis, 1994). Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες έχει φανεί ότι η ενσυναίσθηση συνδέεται άμεσα και με το φύλο. Ειδικότερα, φαίνεται πώς μόνο το γυναικείο φύλο είναι στενά συνδεδεμένο με την ενσυναίσθηση (Cohen, 2004), ενώ το ανδρικό φύλο έχει μεγαλύτερη ικανότητα συγχώρεσης (Toyssaint & Webb, 2005). Επιπλέον, οι γυναίκες εκφράζουν πιο συχνά στοργικά συναισθήματα, ενώ οι άντρες εκφράζουν πιο συχνά συναισθήματα θυμού (Τσιάντου, 2011).

1.3 Παρανοήσεις της έννοιας της ενσυναίσθησης

Ορισμένες παρανοήσεις, που υπάρχουν σχετικά με την έννοια της ενσυναίσθησης είναι η ταύτισή της με την συμπάθεια. Όμως μια τέτοια ταύτιση είναι λανθασμένη, διότι «η έννοια της συμπάθειας περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως οίκτο, λύπηση και συμφωνία, κανένα από τα οποία δεν χαρακτηρίζει την ενσυναίσθηση» (Ehmann, 1971 όπως αναφέρεται στους Σταλίκα & Χαμοδράκα, 2004).

Δύο άλλες έννοιες της ψυχολογίας που συχνά συγχέονται με την ενσυναίσθηση είναι η προβολή και η ταύτιση. Προβολή όμως, είναι η λειτουργία με την οποία το άτομο επιρρίπτει σε κάποιο άλλο άτομο τις δικές του ιδέες, σκέψεις, κίνητρα και συναισθήματα που του είναι ανεπιθύμητα. Επομένως, δεν έχει συνάφεια με την ενσυναίσθηση. Στην ταύτιση, κάποιο άτομο αποζητά να εξελιχθεί σαν κάποιο άλλο άτομο, το οποίο θαυμάζει. Η ερευνήτρια Dymond την διακρίνει από την ενσυναίσθηση, διότι «συνιστά την υιοθέτηση κάποιου ρόλου που διαρκεί περισσότερο από την ενσυναίσθηση και είναι περισσότερο συναισθηματική, αλλά συμβαίνει σπανιότερα» (όπως αναφέρεται στους Σταλίκα & Χαμοδράκα, 2004).

Επίσης, συχνά η έννοια της ενσυναίσθησης συγχέεται με την κατανόηση ή την καλοσύνη. Η ενσυναίσθηση απαιτεί περισσότερα από μια απλή κατανόηση των συναισθημάτων ενός άλλου ανθρώπου. Με την ενσυναίσθηση επιτυγχάνεται η βίωση συναισθημάτων ενός άλλου ατόμου. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση δεν είναι εκδήλωση καλοσύνης. Γιατί μπορεί κάποιος να δείχνει καλοσύνη προς τους άλλους, χωρίς να προβεί στην κατανόηση των συναισθημάτων τους.

Οι θεμελιωτές της συναισθηματικής νοημοσύνης έδωσαν και αυτοί τους δικούς τους ορισμούς για την έννοια της ενσυναίσθησης. Έτσι, ο Salovey, μαζί με τον Sluyter, όρισαν την ενσυναίσθηση, σαν μια συναισθηματική αντίδραση, που αποτελεί το αποτέλεσμα της αναγνώρισης της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου και μοιάζει ή είναι και πανομοιότυπη με αυτό που ο άλλος αντιλαμβάνεται ότι ζει (https://eqi.org/salovey.htm). Ο Bar-On (2006) ορίζει απλά την ενσυναίσθηση, σαν την ικανότητα «να γνωρίζει και να καταλαβαίνει κανείς, πως οι άλλοι αισθάνονται». Ο Goleman (2011) χαρακτηρίζει την ενσυναίσθηση θεμελιώδη «ανθρώπινη δεξιότητα» και την ορίζει σαν την ικανότητα να γίνονται αντιληπτά τα συναισθήματα και οι ανάγκες των άλλων ανθρώπων, ώστε να συμπεριφέρονται ανάλογα.

1.4 Χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης

Κάποιοι υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση έχει 4 ή και περισσότερες διαστάσεις. Ο Davis (1980, 1983), για να προσεγγίσει την ενσυναίσθηση συμπεριέλαβε στο μοντέλο του, γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία. Το δικό του πολυδιάστατο μοντέλο, αποτέλεσε τα θεμέλια για την κατασκευή μιας κλίμακας μέτρησης της ενσυναίσθησης (Interpersonal Reactivity Index). Αναδεικνύοντας 4 βασικές υποκλίμακες μέτρησης της παραπάνω έννοιας. Οι δύο από αυτές τις υποκλίμακες εμπεριέχουν γνωστικούς

παράγοντες, τη γνωστική (Perspective Taking) και τη φαντασιακή ενσυναίσθηση (Fantasy) και οι άλλες δύο αφορούν τους συναισθηματικούς παράγοντες, δηλαδή την συναισθηματική ή θυμική ενσυναίσθηση (Empathic Concern) και το προσωπικό άγχος ή ενσυναίσθητη ανησυχία (Personal Distress) (Μαλικιώση- Λοίζου, 2003).

Αρχικά, η γνωστική ενσυναίσθηση σχετίζεται με την τάση των ατόμων να ασπάζονται τις αντιλήψεις των άλλων με παρορμητισμό. Αυτή η δυνατότητα συνεπάγεται με υψηλό επίπεδο γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης (Μαλικιώση - Λοίζου, 2003). Πρόκειται για την δυνατότητα που έχει το άτομο να δει τα πράγματα μέσα από την οπτική γωνία του άλλου, χωρίς απαραίτητα να ενστερνιστεί τα ίδια συναισθήματα.

Επιπρόσθετα, η φαντασιακή ενσυναίσθηση σχετίζεται με την δυνατότητα των ατόμων να ταυτιστούν με τα συναισθήματα και τις ενέργειες χαρακτήρων στο θέατρο, στον κινηματογράφο και σε βιβλία (Μαλικιώση -Λοίζου, 2003).

Η συναισθηματική ενσυναίσθηση αφορά συναισθήματα ενδιαφέροντος και συμπόνιας του ατόμου προς άλλα άτομα. Η ανιδιοτέλεια έχει συνδεθεί με αυτήν τη συναισθηματική ευαισθησία (Davis, 1980). Κάποιοι ερευνητές έχουν ορίσει την ενσυναίσθηση ως μία διαδικασία συναισθηματικής ανταπόκρισης στον άλλο βιώνοντας παρόμοια συναισθήματα (Πατέρα & Βασιλόπουλου, 2009). Οι Mehrabian και Epstein (1972) όρισαν την ενσυναίσθηση ως την υψηλή ανταπόδοση στη συναισθηματική πείρα ενός άλλου ανθρώπου. Οι Decety & Jackson (2004) διατύπωσαν την ενσυναίσθηση ως μη αντικειμενική εμπειρία με ομοιότητες ανάμεσα σε συναισθήματα που νιώθει το άτομο και βιώνει ο άλλος χωρίς να υπάρχει σύγχυση για το ποια συναισθήματα ανήκουν στον καθένα. Ο Plutchik (1987) ορίζει την ενσυναίσθηση ως «την ικανότητα για βίωση των συναισθημάτων, των επιθυμιών, των ιδεών και των κινήσεων ενός άλλου ατόμου μέχρι του σημείου της εκτέλεσης σωματικών κινήσεων που προσομοιάζουν στις δικές του». Ο ορισμός υποδηλώνει ότι η ενσυναίσθηση είναι μία εσωτερική κατάσταση παρεμφερής με ένα συναίσθημα. Επίσης, η συναισθηματική κατάσταση μπορεί να αναγνωριστεί μέσα από τις σωματικές κινήσεις. Κάποιοι ερευνητές υποστήριξαν ότι η συναισθηματική προσέγγιση δεν αρκεί για τον ορισμό της ενσυναίσθησης (Underwood & Moore, 1982).

Τέλος, το προσωπικό άγχος ή ενσυναίσθητη ανησυχία σχετίζεται με τα συναισθήματα άγχους και ανησυχίας που νιώθει το άτομο ως επίδραση σε ακραίο στρες που βιώνεται από άλλα άτομα (Davis, 1980). Το άτομο μοιράζεται το άγχος του άλλου ως δικό του, επειδή δυσκολεύεται να κατανοήσει την απόκλιση (Davis, 1983). Η

συγκεκριμένη κατηγορία εμπεριέχει γνωστικά και συναισθηματικά γνωρίσματα (Πατέρα & Βασιλόπουλου, 2009).

1.5 Διαστάσεις της ενσυναίσθησης

Σύμφωνα με τον Goleman (2011), η ενσυναίσθηση «κατασκευάζεται» πάνω στην έννοια της αυτοεπίγνωσης. Πιο συγκεκριμένα, για να μπορέσει ένας άνθρωπος να αναγνωρίσει τα συναισθήματα των συνανθρώπων του κρίνεται απαραίτητο να κατανοήσει τα δικά του συναισθήματα και να διαθέτει δεξιότητες ρύθμισης αυτών.

Κατόπιν, ο Goleman (2011) αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση απαιτεί ηρεμία, έτσι ώστε ο εγκέφαλος ενός ανθρώπου να έχει την δυνατότητα να λάβει τόσο τα λεκτικά, όσο και τα μη λεκτικά μηνύματα του συνομιλητή. Επίσης, μια σημαντική δεξιότητα που χρειάζεται είναι, να μπορεί κανείς να διαβάζει τα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας. Να ερμηνεύει τον τόνο της φωνής, τις χειρονομίες, την έκφραση του ατόμου. Η προσεκτική παρατήρηση μπορεί να δώσει σημαντικές πληροφορίες. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση απαιτεί ενδιαφέρον. Δηλαδή η αποδοχή του συνομιλητή χωρίς την διάθεση της αρνητικής κριτικής προς τον άλλον. Ακόμα, η ενσυναίσθηση προϋποθέτει ενεργητική ακρόαση. Είναι σημαντικό να εντοπιστεί η συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο συνομιλητής.

Οι περισσότεροι ερευνητές κάνουν λόγο για δυο κύριες διαστάσεις της ενσυναίσθησης:

1. τη γνωστική διάσταση: η οποία αναφέρεται στην ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων και τη συναισθηματική διάσταση, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων του άλλου (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008· Ζώτης, 2017). Στη γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης, το άτομο εκτιμά και ενστερνίζεται τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου μέσω του νου (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 1990) μπαίνοντας στη θέση του (Davis, 1983) και αντιλαμβάνοντας τα συναισθήματά του (Eisenberg, 1990). Με άλλα λόγια, δηλαδή, το άτομο μέσω της γνωστικής λειτουργίας (νους) αναλύει τα συναισθήματα του άλλου (Davis, 1983). Κύριοι εκπρόσωποι της γνωστικής διάστασης είναι ο Piajet και ο Rogers.

2. τη συναισθηματική διάσταση: που αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων του άλλου (Παρασκευά και Παπαγιάννη, 2008). Σύμφωνα με την συναισθηματική διάσταση, το άτομο θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να εικάζει και

να ανταποκρίνεται στην συναισθηματική κατάσταση που βρίσκεται το άλλο άτομο, με αυθορμητισμό και συναισθηματική φόρτιση (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 1990· Kaya, 2016, σελ. 231). Επίσης, το άτομο αντιδρά μόνο συναισθηματικά απέναντι στα συναισθήματα του άλλου (Feshbach & Feshbach, 1982) κατανοώντας την συναισθηματική κατάστασή του (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 1990).

Σύμφωνα με τις θεωρίες που υποστηρίζουν τη γνωστική προσέγγιση της ενσυναίσθησης, εκείνες θεωρούν σαν μηχανισμούς την ικανότητα να φαντάζεται κάποιος τον εσωτερικό κόσμο του άλλου. Όσον αφορά την συναισθηματική προσέγγιση, αναφέρεται στη διαδικασία της ταύτισης με τα συναισθήματα των άλλων. Επίσης, κύριο χαρακτηριστικό της συναισθηματικής προσέγγισης είναι η σημασία που δίνεται στην συναισθηματική απόκριση του ατόμου που βιώνει ένα οδυνηρό γεγονός. Αυτές οι αντιδράσεις δεν είναι απλές, καθώς τα συναισθήματα θλίψης που νιώθει κανείς απέναντι σε ένα λυπηρό γεγονός μπορεί να μην οφείλονται στην ενσυναίσθηση, αλλά σε άλλα κίνητρα, όπως εγωιστικά.

Άλλοι ερευνητές όπως οι Σταλίκας και Χαμοδράκα (2004), προσθέτουν και δύο ακόμα διαστάσεις. Αυτές είναι η ενσυναίσθητη κατανόηση, που είναι σημαντική στην ψυχοθεραπεία και η επικοινωνιακή κατανόηση της ενσυναίσθησης. Στην ενσυναίσθητη κατανόηση το άτομο επιδιώκει, από την οπτική πλευρά του άλλου, να υιοθετήσει τα συναισθήματα και την συμπεριφορά του (Παπαδόπουλος, 2005). Σύμφωνα με την επικοινωνιακή διάσταση της ενσυναίσθησης, το άτομο κατανοεί την συναισθηματική κατάσταση του ατόμου μέσω της επικοινωνίας (Goldstein & Michaels, 1985).

1.6 Μοντέλα ενσυναίσθησης

Στο πλαίσιο των διαφορετικών ερευνητικών κλάδων που έχουν προβληματιστεί με την έννοια της ενσυναίσθησης, έχουν οριστεί διάφορα μοντέλα.

Κοινωνική και αναπτυξιακή ψυχολογία

Στο πεδίο της κοινωνικής και της αναπτυξιακής ψυχολογίας εξελίχθηκαν διαφορετικά μοντέλα σε σχέση με την ενσυναίσθηση. Το πιο γνωστό μοντέλο στο πλαίσιο αυτό είναι το οργανωτικό μοντέλο του Davis, το οποίο αναπτύχθηκε το 1980.

Το οργανωτικό μοντέλο

Το οργανωτικό μοντέλο του Davis (1996) στηρίζεται στη θεωρία της ενσυναίσθησης ως ένα σύνολο στοιχείων που σχετίζονται με τα βιώματα ενός υποκειμένου που περιεργάζεται ένα άλλο άτομο. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, το φαινόμενο της ενσυναίσθησης διασπάται σε διάφορες δράσεις που υλοποιούνται σε εντελώς διαφορετικές χρονικές περιόδους και έχουν μία αλληλεξαρτώμενη σχέση η μία με την άλλη. Το μοντέλο αυτό ταξινομεί την ενσυναίσθηση σε παρελθοντικούς παράγοντες (antecedents), σε διαδικασίες (processes), σε ενδοπροσωπικά αποτελέσματα (intrapersonal outcomes) και σε διαπροσωπικά αποτελέσματα (interpersonal outcomes), τα οποία κατατάσσονται σε χρονολογική διαδοχή. Ο Davis αναφέρει ότι η έννοια της «ενσυναίσθησης» καλύπτει δύο διαφορετικά φαινόμενα, τη γνωστική και τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης, γι' αυτό το λόγο προχώρησε στην οριοθέτηση ενός οργανωτικού μοντέλου. Τέλος, το οργανωτικό μοντέλο του Davis συμβάλλει στην ανακάλυψη της δομής της ενσυναίσθησης, την οποία εξετάζουν οι επιστήμονες.

Κλινική ψυχολογία

Στο πλαίσιο της κλινικής ψυχολογίας εξελίχθηκαν μοντέλα για την ενσυναίσθηση, τα οποία εστιάζουν στη διεργασία της ενσυναίσθησης, στη σύνδεση θεραπευτή-ασθενή.

Το μοντέλο του Fleiss

Ο Fleisis (1942) στο μοντέλο του, θεωρεί την ενσυναίσθηση ένα είδος ταύτισης και αναφέρει ότι πρόκειται για μια διεργασία που απαρτίζεται από τέσσερα ευδιάκριτα τμήματα. Σε πρώτη φάση, ο θεραπευτής αποτελεί το βασικό αντικείμενο της απόπειρας του ασθενή (Siegfried & Sebastian, 2008). Έπειτα, ο αναλυτής συμμερίζεται τον ασθενή και μπαίνει στη θέση του (Siegfried & Sebastian, 2008, p. 749). Στη συνέχεια, ο αναλυτής νιώθει την οδύνη του ασθενή και επιδεικνύει το βίωμα στον ασθενή εντός της βαθιάς γνώσης που έχει αποκτήσει ο πρώτος (Siegfried & Sebastian, 2008). Μέσω αυτής της διεργασίας, ο θεραπευτής έχει αποκομίσει το συναισθηματικό θεμέλιο για την εξήγησή του (Siegfried & Sebastian, 2008).

Το μοντέλο του Reik

Επιπλέον, στο μοντέλο του Reik (1949) ενσωματώνονται τέσσερα σημεία στη διεργασία της ενσυναίσθησης: ταύτιση, ενσωμάτωση, αντήχηση και αποσύνδεση.

Το μοντέλο του Greenson

Σύμφωνα με το μοντέλο του Greenson, που διατυπώνει για την ενσυναίσθηση αναφέρει ότι ο αναλυτής δεν συναισθάνεται τον ασθενή του, όμως μετά έρχεται στη θέση του (Greenson, 1990). Σχετικά με το «μοντέλο εργασίας», ο θεραπευτής μετατρέπει τα λόγια του ασθενή σε εικονικές αναπαραστάσεις και αισθήματα που προέρχονται από την μνήμη του ασθενή (Greenson, 1990, p. 229). Ο αναλυτής κάνει χρήση των προσωπικών του εμπειριών με σκοπό να αποκτήσει συναισθηματική σχέση με τον ασθενή και να νιώσει ενσυναίσθηση (Greenson, 1990). Με αυτό τον τρόπο, ο θεραπευτής δύναται να επιλέξει την κατάλληλη τεχνική, έτσι ώστε να μεταφέρει το αποτέλεσμα στον ασθενή (Greenson, 1990). Το συγκεκριμένο μοντέλο του Greenson, αποτελεί μείζονος σημασίας, καθώς συμβάλλει στο να επιτευχθεί η ένωση με τον ασθενή και να τον κατανοήσει σε μεγαλύτερο βαθμό ο θεραπευτής (Akhtar, 2013). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι σε αυτό το μοντέλο έχει γίνει αντιληπτό μία ταλάντωση του αναλυτή, διότι ο ίδιος μεταφέρεται από τη δική του θέση σε αυτή του ασθενή.

Το μοντέλο της Jordan

Η Jordan (1991) έχει κάνει λόγο για ένα μοντέλο ενσυναίσθησης, το οποίο είναι πιο σύγχρονο. Η ενσυναίσθηση αποτελεί μία διαδικασία, η οποία αρχίζει με μία επιθυμία για ένωση με ένα άλλο πρόσωπο και εμπεριέχει την υπακοή της συναισθηματικής διαδικασίας προς το άλλο υποκείμενο (Jordan, 1984). Έπειτα, υλοποιείται μία παροδική ταύτιση με τον άλλον, ενώ παράλληλα ο θεραπευτής αναγνωρίζει ότι η προέλευση του συναισθήματος υφίστανται στον ασθενή (Jordan, 1984). Μετά την πρόσκαιρη ταυτοποίηση, το αίσθημα απομακρύνεται σε μία αυξανόμενη αίσθηση ουδετερότητας (Jordan, 1984). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο θεραπευτής έχει την δεξιότητα να προσφέρει αρωγή και να καταλάβει τον ασθενή σε μεγαλύτερο βαθμό. Με αυτό τον τρόπο γίνεται αντιληπτό ότι η ενσυναίσθηση εμπεριέχει μία γνωστική και μία συναισθηματική διάσταση.

Το μοντέλο της Baxter

Η Baxter (1995) διατύπωσε ένα σύγχρονο μοντέλο, το οποίο εμπεριέχει τον όρο της παλινδρόμησης με μη παθολογικό τρόπο, καθώς επίσης και την έννοια της ταυτοποίησης στην ενσυναίσθητη διεργασία. Με βάση αυτό το μοντέλο, υπάρχει το κίνητρο ο θεραπευτής να ενωθεί με τον ασθενή, έτσι, ώστε να του ασκηθεί επίδραση συναισθηματικά από τα αισθήματα του ασθενή. Έπειτα, η ταυτοποίηση με το άλλο άτομο πραγματώνεται συναισθηματικά, ενώ όσον αφορά το γνωστικό κομμάτι υπάρχει

ουδετερότητα (Baxter, 1995). Σε επόμενη φάση, η παλινδρόμηση ματαιώνεται με σκοπό το άτομο να απομακρυνθεί συναισθηματικά (Baxter, 1995). Τέλος, ο θεραπευτής λαμβάνει υπόψιν την γνώση που αποκόμισε, κατά τη διάρκεια της ταύτισης, με σκοπό να αποκαλύψει στον ασθενή την αντίληψη του φυσικού κόσμου του τελευταίου (Baxter, 1995).

Το μοντέλο αντίληψης-δράσης

Οι Preston και de Waal (2002) επινόησαν το μοντέλο αντίληψης-δράσης (perception-action model). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η ενσυναίσθηση θεωρείται ένα πανομοιότυπο συναισθηματικό βίωμα που πραγματώνεται σε ένα υποκείμενο, όταν βιώνει παρεμφερή συναίσθημα με ένα άλλο αντικείμενο, ως απότοκο μιας διεργασίας αντίληψης του φυσικού κόσμου του άλλου. Η συγκεκριμένη διεργασία είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι η εικονική αναπαράσταση του ατόμου για τη συναισθηματική κατάσταση δραστηριοποιείται μηχανικά, όταν το υποκείμενο επικεντρώνεται στο συναισθηματικό κόσμο του αντικειμένου (Preston & de Waal, 2002). Στο μοντέλο αντίληψης-δράσης, η πληροφορία ενδέχεται να είναι κάποιο άτομο, ένα ζώο ή ακόμα και μία μορφή (Preston, 2007, pp. 428-429). Η ενσυναίσθηση ονομάζεται γνωστική, όταν το υποκείμενο κατανοεί άμεσα το αντικείμενο, όπως επίσης και καταστάσεις στις οποίες το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να οραματιστεί την κατάσταση του αντικειμένου (Preston, 2007).

Κοινωνική-γνωστική νευροεπιστήμη

Στο πλαίσιο της κοινωνικής-γνωστικής νευροεπιστήμης έχουν αναλυθεί διάφορα μοντέλα για την ενσυναίσθηση.

Το λειτουργικό μοντέλο

Οι Decety και Jackson (2004) ανέπτυξαν το λειτουργικό μοντέλο, κατά το οποίο, η ενσυναίσθηση ορίζεται ως ένα εγγενές μη αντικειμενικό βίωμα εγγύτητας μεταξύ των εξωτερικευμένων συναισθημάτων του εαυτού και του άλλου, χωρίς να προκύψει σύγχυση για το ποια συναισθήματα ανήκουν σε ποιον. Με αυτό τον τρόπο, η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει όχι μόνο συναισθηματικές εμπειρίες της ρεαλιστικής ή φανταστικής συναισθητικής κατάστασης του άλλου, αλλά, επιπρόσθετα κάποια αντίληψη και παραδοχή της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου. Με βάση το μοντέλο αυτό, η ενσυναίσθηση αποτελείται από τρία βασικά λειτουργικά στοιχεία, τα

οποία συνυπάρχουν ενεργητικά για να αποφέρουν το βίωμα της ενσυναίσθησης στον άνθρωπο: (1) συναισθηματικός διαμερισμός μεταξύ του εαυτού και του άλλου, που στηρίζεται στη σύνδεση αντίληψης- δράσης και καταλήγει σε παρόμοιες αναπαραστάσεις, (2) συνειδητοποίηση του εαυτού και του άλλου με απότοκο, ακόμα και όταν υφίσταται παροδική ταυτοποίηση, να μην προκαλείται αναστάτωση μεταξύ του εαυτού και του άλλου, και (3) πνευματική ελευθερία για ενστέρνηση της μη αντικειμενικής προσδοκίας του άλλου, καθώς και συναφείς κανονιστικές μεθόδους. Παρόμοιες εικονικές αναπαραστάσεις, αυτογνωσία, πνευματική προσαρμοστικότητα και συναισθηματική ρύθμιση απαρτίζουν τα ουσιώδεις στοιχεία του μοντέλου, τα οποία στηρίζονται από ειδικά νευρωνικά συστήματα. Τέλος, το παραπάνω λειτουργικό μοντέλο ενδέχεται να αξιοποιηθεί για ειδικές προγνώσεις για διάφορες ανεπάρκειες ενσυναίσθησης που έχουν σχέση με ανόμοιες εκδοχές κοινωνικών και νευρολογικών διαταραχών.

Το μοντέλο SOME

Σύμφωνα με το μοντέλο SOME (Self to Other Model of Empathy) (Bird & Viding, 2014), το σύστημα ενσυναίσθησης αποτελείται από δύο βασικά στοιχεία, συγκεκριμένα, το σύστημα κατανόησης της κατάστασης και το σύστημα ταξινόμησης των συναισθηματικών στοιχείων. Το σύστημα κατανόησης της κατάστασης είναι ένα γενικό σύστημα εκτίμησης, το οποίο προσφέρει την ικανότητα αξιολόγησης της συναισθηματικής διάθεσης ενός άλλου με κριτήριο την κατάσταση στην οποία υπόκεινται. Δεν είναι απαραίτητο το άτομο που νιώθει την ενσυναίσθηση να έχει άμεσο βίωμα της περίστασης, αλλά να έχει τη δυνατότητα να αποφέρει μία αποτίμηση της κατάστασης του άλλου ως απότοκο συναναστροφών με παρεμφερείς ερεθίσματα. Επίσης, αυτή η διαδικασία ενδέχεται να στηρίζεται σε κοινωνικο-συναισθηματική γνώση. Το σύστημα ταξινόμησης συναισθηματικών στοιχείων εμπεριέχει ατομικού επιπέδου στοιχεία που προσδιορίζουν τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου. Τέτοια στοιχεία εσωκλείουν εκφράσεις του προσώπου, τον τόνο της φωνής ή κινητικές κινήσεις. Το σύστημα κατανόησης της κατάστασης και το σύστημα ταξινόμησης συναισθηματικών στοιχείων είναι πιθανό να ασκήσουν επιρροή το ένα στο άλλο.

Αναπτυξιακό μοντέλο Ενσυναίσθησης

Τον πρώτο χρόνο της ζωής ενός ανθρώπου παρουσιάζονται τρία κύρια συναισθήματα (φόβος, θυμός, χαρά) και αργότερα εξελίσσεται η ενσυναίσθηση (Zahn-Waxler et. al.,

1992). Τα αισθήματα ενσυναίσθησης αναδύονται από πολύ νωρίς και εμφανίζονται σε κάθε ηλικία με ποικίλους τρόπους, διαδέχοντας ένα αναπτυξιακό μοντέλο που ταιριάζει με αυτό της γνωστικής ανάπτυξης. Κατά τον Hoffman (όπως αναφ. στον Erwin, 1998), τον πρώτο χρόνο της ζωής του παιδιού προβάλλεται η ενσυναίσθηση, που σχετίζεται με την αυτόματη ταυτοποίηση του συναισθήματος και προκαλείται εξαιτίας της απουσίας διαχωρισμού του εαυτού από τους άλλους. Κατά το δεύτερο έτος, στα παιδιά προκύπτει η εγωκεντρική ενσυναίσθηση (δεύτερο στάδιο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης). Βασικό κριτήριο της δεξιότητας του παιδιού να γνωρίζει και να συναισθάνεται τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου είναι η ενημέρωση της περίστασης του άλλου. Παιδιά που συμμερίζονται την αγωνία ενός άλλου πιθανώς να επιχειρήσουν να παρέχουν ανακούφιση με τεχνικές που μετριάζουν τα ίδια. Στο τρίτο στάδιο ανάπτυξης, σύμφωνα με τον Hoffman (στην ηλικία των 2-3 ετών), το παιδί ξεκινά να ερμηνεύει χαρακτήρες. Η επίγνωση των ρόλων των άλλων προσώπων, συμβάλλει στο να κατανοήσει ότι τα αισθήματα των άλλων ενδέχεται να είναι διαφορετικά από τα δικά του και αντιλαμβάνεται ότι ο καθένας έχει τις προσωπικές του επιθυμίες που τον κατευθύνουν να ανταποκρίνεται με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο στα διάφορα συμβάντα (Erwin, 1998). Σύμφωνα με τον Hoffman (όπως αναφ. στον Erwin, 1998), στο τέταρτο στάδιο της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης (6-9 ετών), το παιδί καλλιεργεί την αίσθηση του εαυτού του και των άλλων ως προσωπικότητες που έχουν αδιάκοπη υπόσταση και ιδιαίτερη ταυτότητα. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση είναι πιθανό να ενωθεί με την εικονική αναπαράσταση της στεναχώριας ενός μεγάλου εύρους ανθρώπων, όπως άπορων, απορριφθέντων ή ατόμων με κινητικές ή νοητικές αδυναμίες. Το τελικό στάδιο, κατά τον Hoffman, εμφανίζεται στην εφηβεία. Τα παιδιά προβάλλουν μια εξαιρετική ευχέρεια να κάνουν επίκληση σε προσωπικά και ψυχολογικά αίτια για να ερμηνεύσουν τα συναισθήματα των άλλων, αλλά και τις προσωπικές τους συναισθηματικές αποκρίσεις.

1.7 Παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση

Η ενσυναίσθηση επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο, ο χαρακτήρας, η μόρφωση, οι αρετές, οι κοινωνικές ικανότητες, καθώς και η οξύνοια (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003).

Σύμφωνα με την Eisenberg (1982), διάφοροι κοινωνικοί συντελεστές ασκούν επιρροή στην εξέλιξη της ενσυναίσθησης των παιδιών, όπως το κοινωνικό-πολιτισμικό

περιβάλλον και η συναισθηματική υποστήριξη. Σε παρεμφερή πλαίσιο, ο Gottman (2011) συμπέρανε ότι η συναισθηματική συναναστροφή μέσα στην οικογένεια ενδυναμώνει τα αισθήματα και την ενσυναίσθηση των παιδιών. Όσον αφορά το θέμα της ηλικίας, οι ερευνητές αναδεικνύουν ότι με την ηλικιακή ανάπτυξη του ανθρώπου η ενσυναίσθηση παραμένει στάσιμη ή ελαττώνεται (Eisenberg, 1988). Αλλά κάποιες διαστάσεις της, όπως η γνωστική ενσυναίσθηση και η θυμική ενσυναίσθηση είναι πιθανό να προσαυξάνονται με την ηλικία, ενώ άλλες εκδοχές της, όπως η ενσυναισθητική ανησυχία και η φαντασιακή ενσυναίσθηση έχουν την τάση να περιορίζονται (Hawk et al., 2013).

1.8 Τρόποι ανάπτυξης της ενσυναίσθησης

Είναι ευρέως γνωστό ότι η ενσυναίσθηση δύναται να μαθευτεί και επομένως να καλλιεργηθεί και να ενισχυθεί μέσα από κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα (Decety & Ickes, 2009).

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στα παιδιά είναι μείζονος σημασίας, διότι με αυτό τον τρόπο καλλιεργούν ικανότητες γνωστικής ενσυναίσθησης. Ειδικότερα, τα παιδιά ανακαλύπτουν ότι μπορούν να νιώθουν το ίδιο συναίσθημα με κάποιον άλλο. Οι Eisenberg και Miller ισχυρίστηκαν ότι τα παιδιά που δεν έχουν αναπτυγμένη ενσυναίσθηση είναι λιγότερο πιθανό να νιώσουν συμπόνια, να κατανοήσουν και να προσφέρουν αρωγή σε άλλους, συγκριτικά με τα παιδιά που την έχουν αναπτύξει (Eisenberg & Miller, 1987).

Σχετικά με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τους μαθητές υπάρχουν μέθοδοι με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν, έτσι, ώστε τα παιδιά να καλλιεργήσουν θετική συμπεριφορά προς τους άλλους, καθώς επίσης και την δεξιότητα να αντιληφθούν την κατάσταση μέσα από την οπτική γωνία των άλλων. Η κατασκευή προτύπων και η παρότρυνση αποτελούν δύο σημαντικούς τρόπους για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Τα βήματα που έπονται είναι: η συγκέντρωση στα αισθήματα, η εστίαση στα κοινά χαρακτηριστικά με τους άλλους, δραστηριότητες αναπαράστασης, η παρουσίαση σε συναισθηματικά κίνητρα, δραστηριότητες συναφείς («Φανταστείτε ότι πρόκειται για εσάς») (Πλατσίδου, 2016).

Σύμφωνα με τον Gottman, για να γεφυρωθεί η σχέση ενσυναίσθησης υπάρχουν πέντε επίπεδα:

1. «Η γνώση των συναισθημάτων των παιδιών»: σε αυτό το σημείο τα παιδιά ενθαρρύνονται να αντιληφθούν, να καταλάβουν και να προσδιορίσουν ένα συναίσθημα, όταν το νιώθουν. Παράλληλα, παροτρύνονται να παρατηρήσουν την εμφάνιση παρόμοιων συναισθημάτων στους άλλους.
2. «Η εξωτερίκευση των συναισθημάτων ως μία ευκαιρία για εξοικείωση και εκπαίδευση»: τα παιδιά παρακινούνται να εντοπίσουν τα αρνητικά συναισθήματα. Το συγκεκριμένο στάδιο συνεπάγεται την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως ο έλεγχος των αισθημάτων που επιφέρουν αγωνία, τρόμο, οργή, καθώς και η εκμάθηση της μεθόδου επίλυσης συγκρούσεων.
3. «Η ακρόαση με ενσυναίσθηση και η αναγνώριση των συναισθημάτων του παιδιού»: στόχος είναι οι ενήλικες, όχι μόνο να αφουγκραστούν τα συναισθήματα του παιδιού, αλλά και να συλλάβουν την κοσμοθεωρία του. Επιπλέον, στόχος είναι τα παιδιά να υπερασπιστούν τα συναισθήματά τους.
4. «Η βοήθεια στο παιδί προκειμένου να αρθρώσει λεκτικά και να ορίσει τα συναισθήματά του»: αποτελεί αδήριτη ανάγκη τα παιδιά να εντοπίσουν εύστοχα σύνολα λέξεων για να σκιαγραφήσουν τα συναισθήματά τους. Έτσι, θα είναι σε θέση να κατανοήσουν τι αντιμετωπίζουν και τι τα δημιούργησε.
5. «Η θεσμοθέτηση ορίων ταυτόχρονα με τη βοήθεια που παρέχεται στο παιδί να βρει λύσεις στα προβλήματά του»: το συγκεκριμένο στάδιο κινητοποιεί την διεργασία ανακάλυψης λύσεων. Αφού, γίνει αντιληπτό το πρόβλημα του παιδιού, σε πρώτη φάση είναι απαραίτητο να καθοριστούν όρια, διότι ενδεχομένως η αναστάτωσή του να προκαλέσει άσχημη διαγωγή. Σε επόμενη φάση, είναι σημαντικό το παιδί να ορίσει στόχους που θα του προσφέρουν αρωγή στη διευθέτηση των θεμάτων του με αρκετές αποσαφηνίσεις. Με αυτό τον τρόπο, θα ανακαλυφθούν όλες οι ενδεχόμενες διαφορετικές λύσεις που μπορούν να δοθούν σε ένα πρόβλημα (Gottman, 2011).

1.9 Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η ενσυναίσθηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, διότι αποτελεί αδήριτη ανάγκη για την ανάπτυξη των κοινωνικών στάσεων των μαθητών. Η ενσυναίσθηση συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων των παιδιών να τηρήσουν

υψηλά επίπεδα ενσυνειδητότητας και να είναι υπόλογοι εντός μιας ομάδας (Aronson, 2002).

Επίσης, η ενσυναίσθηση είναι μία σημαντική ικανότητα που καλό θα ήταν να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για να εισέρχονται στη θέση των μαθητών τους, να κατανοούν πως αισθάνονται και να αναβαθμίζουν το επίπεδο της επικοινωνίας που αναπτύσσουν με αυτούς (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2003). Επιπροσθέτως, έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που ξεχωρίζουν από ανώτερα επίπεδα ενσυναίσθησης μπορούν να διεγείρουν την αντίληψη των μαθητών ότι υπάγονται σε μία κοινωνική ομάδα και, με αυτόν τον τρόπο, παρέχουν αρωγή με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων, στο πλαίσιο της σχολικής διαδικασίας (Schutz & DeCuir, 2002).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν υψηλή ενσυναίσθηση είναι πιο πιθανό να δημιουργήσουν ένα θετικό δομημένο μαθησιακό περιβάλλον, δημιουργώντας ένα κλίμα συνεργασίας και αποδοχής, εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ακόμα, είναι πιθανότερο να αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό τις ανάγκες των μαθητών και να αντιδρούν σε αυτές. Πιο συγκεκριμένα, η γνωστική ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη θετικά, με τις θετικές αντιλήψεις των μαθητών για τις αλληλεπιδράσεις τους με τους εκπαιδευτικούς τους, για τις ρουτίνες του σχολικού προγράμματος και για τις ευκαιρίες.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν πρότυπο είναι αναγκαίο να διέρχονται από υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης προκειμένου να υλοποιούν διαφοροποιημένη διδασκαλία για τον κάθε μαθητή χωριστά (Ramana, 2013). Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να παρατηρήσει την ιδιαιτερότητα της μάθησης του κάθε μαθητή και να μπορεί να προχωρήσει στην οργάνωση εκπαιδευτικού προγράμματος εξατομικευμένης διδασκαλίας, με απώτερο σκοπό την εκπλήρωση των γνωστικών και συναισθηματικών στόχων (Ramana, 2013).

Η εκμάθηση της ενσυναίσθησης συνεπάγεται με την δημιουργία ενός πιο υποστηρικτικού, ενισχυτικού και ενταξιακού εκπαιδευτικού κλίματος, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές (Bozkurt & Ozden, 2010). Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η ενσυναίσθηση χτίζει καλύτερης ποιότητας αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους αλλοεθνείς μαθητές, πιο δομημένο περιβάλλον εντός της σχολικής αίθουσας και πρακτικές εφαρμογές, οι οποίες είναι πιο εστιασμένες στους μαθητές (McAllister & Irvine, 2002).

Τέλος, τα ενσυναίσθητα άτομα παίρνουν μέρος συχνότερα σε ατελέσφορη συνεργασία. Με απότοκο να απολαμβάνουν λιγότερα πλεονεκτήματα στο πλαίσιο εργασίας, διότι δεν καταφέρνουν να διατηρήσουν τα συμφέροντά τους και να εξετάσουν τις μεθόδους διαχείρισής τους (LeBlanc, Gilin, Calnan & Solarz, 2012).

1.10 Έρευνες για την ενσυναίσθηση των παιδιών

Η έννοια της ενσυναίσθησης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εμπειρική μελέτη, για αρκετούς επιστημονικούς κλάδους και κυρίως στο χώρο της εκπαίδευσης. Η ενσυναίσθσηση εμπεριέχει ένα ευρύ φάσμα λειτουργιών τις οποίες μπορεί να τις προσφέρει στα παιδιά. Αυτές οι λειτουργίες είναι η κοινωνική κατανόηση, η συναισθηματική ικανότητα, η κοινωνική και ηθική συμπεριφορά, η συμπόνια, η ρύθμιση της επιθετικότητας και άλλες αντικοινωνικές συμπεριφορές. Η ενσυναίσθηση αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την ανάπτυξη των παιδιών, διότι αφορά την γνωστική και τη συναισθηματική συμπεριφορά.

Η αποτελεσματικότητα της σχολικής ενσωμάτωσης βασίζεται στις αντιλήψεις, στις συμπεριφορές και στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Για την ομαλή ένταξη των ατόμων με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον είναι αδήριτη ανάγκη η αλλαγή των στάσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς την ετερότητά τους και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησής τους.

Η εκτίμηση της ενσυναίσθησης είναι σημαντική, διότι η έλλειψή της συνεπάγεται με την καλλιέργεια αντικοινωνικής συμπεριφοράς, όπως η επιθετικότητα (Guerra, Nucci & Huesmann, 1994· Richardson, Hammock, Smith, Gardner & Signo, 1994· Sams & Truscott, 2004) και ο εκφοβισμός (Hanish, Eisenberg, Fabes, Spinrad, Ryan & Schmidt, 2004). Σε σχετικές μελέτες έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης ελέγχουν πιο εύκολα τα συναισθήματά τους και δεν εμφανίζουν συχνά επιθετική συμπεριφορά (Eisenberg & Strayer, 1987· Meuwese, Crone, de Rooij & Guroglu, 2015). Η συναισθηματική ενσυναίσθηση των παιδιών συμβάλλει θετικά στην αποδοχή και τον σεβασμό των ατομικών διαφορών (Bryant, 1982). Σε μία άλλη έρευνα τα αποτελέσματα για τα μικρότερα παιδιά είναι μικτά, ενώ για τα μεγαλύτερα παιδιά δημοτικού σχολείου είναι πιο συνεπή (Lovett & Sheffield, 2007). Η γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση προσφέρουν διάφορες τεχνικές που συνεπάγονται με την μείωση της επιθετικότητας και την βελτίωση της κοινωνικής

συμπεριφοράς σε ένα παιδί με ενσυναίσθηση, συγκριτικά με ένα παιδί το οποίο διαθέτει λιγότερη αντίληψη. Η ενσυναίσθηση συμβάλλει στη μείωση του ρατσισμού, των διακρίσεων, του εκφοβισμού, της επιθετικότητας και στην καταπολέμηση της κοινωνικής ανισότητας (Κασσωτάκη, 2015).

Σε μία μελέτη που έγινε (Doyle & Aboud, 1995) τα παιδιά που ανέπτυξαν περισσότερο ένα χαρακτηριστικό της ενσυναίσθησης, όταν ανέλαβαν ένα ρόλο, παρουσίασαν σημαντικές μειώσεις στις κοινωνικές προκαταλήψεις. Μια επακόλουθη μελέτη (Stephan & Finley, 1999) επισημαίνει ότι η ενσυναίσθηση οδηγεί άμεσα ή έμμεσα στην ελάττωση των κοινωνικών συγκρούσεων και των προκαταλήψεων, μέσω διάφορων σύγχρονων προσεγγίσεων. Όπως, η υλοποίηση δραστηριοτήτων μέσω της συνεργατικής μάθησης και την επίλυση συγκρούσεων. Ο Lev Vygotsky (1997) υποστήριξε ότι τα νήπια «οικοδομούν» τις γνώσεις τους μέσα από την συναναστροφή και την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον. Ακόμα, ο ίδιος έχει κάνει λόγο για την Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Ζ.Ε.Α.), που είναι η απόσταση μεταξύ αυτού που μπορούν να επιτύχουν τα παιδιά από μόνα τους και αυτού που μπορούν να επιτύχουν, όταν αλληλεπιδρούν με άλλους που είναι πιο ικανοί.

Οι έρευνες που έχουν υλοποιηθεί σχετικά με την ενσυναίσθηση και την κοινωνική συμπεριφορά έδωσαν θετικά αποτελέσματα (Findlay et al., 2006· Warden & Mackinnon, 2003· Zahn-Waxler et al., 1992). Όμως, θα πρέπει να ληφθεί υπόψιν ότι τα αποτελέσματα διαφέρουν σύμφωνα με το μέτρο της ενσυναίσθησης, τη συμπεριφορά που αναλύθηκε, την ηλικία των συμμετεχόντων και την παρούσα κατάσταση (Eisenberg & Miller, 1987). Έρευνες που σχετίζονται με παιδιά και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και την συμπάθεια έχουν δώσει πιο θετικά αποτελέσματα.

Η Κωνσταντίνου Ε. (2013) ασχολήθηκε με την ενσυναίσθηση των βρεφών και των παιδιών προσχολικής ηλικίας και το ρόλο των γονέων και των εκπαιδευτικών. Κατέληξε στο συμπέρασμα πως η συναισθηματική νοημοσύνη ασκεί επιρροή στην ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, στη μάθηση, στην κοινωνικοποίηση, στην επικοινωνία και είναι μια ικανότητα την οποία τα παιδιά την έχουν έμφυτα.

Η Καμήλαλη Μ. Α. (2003) μελέτησε την ύπαρξη και τη σημασία της ενσυναίσθησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω της παρατήρησης. Πιο συγκεκριμένα, παρατήρησε τη συμπεριφορά τους και τις αντιδράσεις τους στο σχολικό περιβάλλον. Έθεσε τρεις στόχους, ο πρώτος ήταν ο εντοπισμός του ερμηνευτικού στυλ των παιδιών στην καθημερινότητα, ο δεύτερος ήταν να ελεγχθεί η πιθανότητα

ενσωμάτωσης της «ενσυναίσθησης» στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά ερμηνεύουν τις συμπεριφορές στο σχολικό πλαίσιο και ο τρίτος ήταν η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η ενσυναίσθηση ασκεί θετική επιρροή στους παραπάνω στόχους.

Οι Γεωργιτσανάκου Γ. και Χαριτάκη Γ. (2017) υλοποίησαν μία έρευνα σε παιδί προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης, με σκοπό την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε πρόγραμμα παρέμβασης για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης με χρήση εικονοκαρτών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση εικονοκαρτών συμβάλλει θετικά στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Το 2008 η Ιωάννου Σ. πραγματοποίησε μία έρευνα, η οποία είχε στόχο να διερευνήσει εάν και σε ποιο βαθμό η προφορική αφήγηση λαϊκού παραμυθιού είναι ικανή να συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μέσα από τα ευρήματα της ερευνήτριας φάνηκε ότι οι απαντήσεις των παιδιών πριν και μετά την αφήγηση του παραμυθιού διαφέρουν μεταξύ τους. Μία βασική διαφορά είναι οι αντιλήψεις τους όσον αφορά τον τρόπο και την αιτία για τους οποίους οι άνθρωποι εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους.

Μία ακόμη έρευνα υλοποιήθηκε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με στόχο την ενίσχυση της ενσυναίσθησης. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε 3 ομάδες, όπου η πρώτη ομάδα παρακολουθούσε θεατρικό παιχνίδι, η δεύτερη συμμετείχε σε πρόγραμμα αφήγησης παραμυθιών και η τρίτη ασχολήθηκε με το οικοδομικό υλικό. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι τα επίπεδα της ενσυναίσθησης αυξήθηκαν πιο πολύ στην ομάδα που παρακολουθούσε θεατρικό παιχνίδι, μετά στην ομάδα της αφήγησης και δεν παρουσιάστηκε κάποια αλλαγή στην τρίτη ομάδα (Goldstein & Lerner, 2018).

Σε μία άλλη έρευνα πήραν μέρος παιδιά δευτέρας δημοτικού όπου παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα που εμπεριείχε εικονογραφημένα βιβλία και συναισθηματικά σενάρια. Το πρόγραμμα είχε στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα επίπεδα της ενσυναίσθησης αυξήθηκαν και ότι διατηρήθηκαν για αρκετούς μήνες (Ornaghi, Brockmeier & Grazzani, 2014).

Το 2003 εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε παιδιά πέμπτης δημοτικού με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, την κατανόηση της βίας, τον έλεγχο του θυμού, την επίλυση προβλημάτων και την υιοθέτηση αυτών των δεξιοτήτων σε προσωπικές καταστάσεις. Παρουσιάστηκε αύξηση της ενσυναίσθησης, καλυτέρευση της κοινωνικής συμπεριφοράς και ελάττωση της επιθετικότητας (McMahon & Washburn, 2003). Σε μία έρευνα το 2007 αξιοποιήθηκε παρεμφερής

πρόγραμμα και τα αποτελέσματα έδειξαν αύξηση της ενσυναίσθησης, η οποία έχει έμμεση σχέση με την ελάττωση της επιθετικότητας.

Τα προγράμματα αυτά συμβάλλουν στη διαχείριση των συναισθημάτων, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αυτοεκτίμησης και στην εύρεση λύσεων στο πλαίσιο συγκρούσεων. Τα συγκεκριμένα στοιχεία απαρτίζουν σημαντικό ρόλο στις προσωπικές σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους (Jagers, Morgan- Lopez, Howard, Browne, Flay & Coinvestigators, 2007).

2. Αντιλήψεις για τη σωματική αναπηρία

2.1 Άτομα με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρία

«Ο όρος 'άτομα με ειδικές ανάγκες' περιλαμβάνει τα άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες, συμπεριλαμβανομένων των βλαβών των αισθήσεων, ή σε διανοητικές ή ψυχικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας, η οποία θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο».

Τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες διακρίνονται στις παρακάτω κατηγορίες:

-άτομα με κινητική αναπηρία

-άτομα με αισθητηριακές διαταραχές

-άτομα με νοητική καθυστέρηση

-άτομα με πολλαπλές αναπηρίες

-άτομα με ψυχικές αναπηρίες

-άτομα με χρόνιες παθήσεις

2.1.1 Ορισμός: Αναπηρία

Ο όρος «αναπηρία» εμπεριέχει ιδιόμορφους λειτουργικούς περιορισμούς. Η αναπηρία ενός ανθρώπου μπορεί να οφείλεται σε φυσικές, διανοητικές ή αισθητηριακές βλάβες, ιατρικής κατάστασης ή ψυχικού νοσήματος. Οι αναπηρίες αυτές μπορεί να είναι μόνιμες ή παροδικές.

Ως αναπηρία ορίζεται η φθορά της υγείας εξ αιτίας βλάβης ή διαταραχής, εγγενούς ή επίκτητης ορισμένων σωματικών, ψυχικών, ή πνευματικών λειτουργιών του οργανισμού (Μπαμπινιώτης, 1998).

Με βάση το Ινστιτούτο της Ιατρικής (Institute of Medicine – IOM), ο όρος «αναπηρία», παραπέμπει σε «περιορισμούς της φυσικής ή νοητικής λειτουργίας που προκαλούνται από μία ή περισσότερες καταστάσεις της υγείας, κατά την εκτέλεση κοινωνικά καθορισμένων καθηκόντων και ρόλων, που είναι αναμενόμενο γενικά ότι κάνουν τα άτομα» (Pope & Tarlov, 1991).

2.1.2 Ορισμός: Σωματική αναπηρία

Κινητικές αναπηρίες λέγονται οι αναπηρίες που αφορούν τη μείωση ή κατάργηση της κινητικότητας διαφόρων μελών του σώματος (Κουκλογιάννου- Δαρζιώτου, 1992). Για παράδειγμα, τα άτομα με ελαττωμένη ικανότητα χρήσης των άκρων τους. Τα άτομα που παρουσιάζουν προβλήματα στα άνω άκρα τους έχουν ελαττωμένη δύναμη και μειωμένο έλεγχο της κίνησης των άκρων αυτών, γεγονός που ελαττώνει την ικανότητά τους να μετακινούν, πιέζουν ή να γυρίζουν αντικείμενα. Στη συνέχεια, υπάρχει και η κατηγορία των ατόμων που παρουσιάζουν προβλήματα στα κάτω άκρα τους. Τα άτομα αυτά διευκολύνονται στην κίνησή τους με την χρήση βοηθητικής καρέκλας, μπαστουνιών ή άλλων βοηθημάτων. Η χρήση αναπηρικής καρέκλας απαιτεί μεγάλο ελεύθερο χώρο για την άνετη κίνηση του ατόμου που την χρησιμοποιεί.

2.1.3 Ορισμός: Αντίληψη

Η αντίληψη είναι η πιο σημαντική γνωστική λειτουργία, δεδομένου ότι αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τις περισσότερες διεργασίες του γνωστικού συστήματος. Ένας από τους πρώτους ορισμούς της αντίληψης έχει δοθεί από τον T. Reid (1785). Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό, αντίληψη είναι όλες εκείνες οι εμπειρίες που έχουν άμεση σχέση με εξωτερικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Η αντίληψη είναι μία ερμηνευτική διαδικασία. Πρόκειται για μια διεργασία με την οποία ο εγκέφαλος οργανώνει και ερμηνεύει τις πληροφορίες των αισθήσεων (Carole, W. & Carol T., 2017). Ο οργανισμός ανταποκρίνεται στην αντίληψη μέσω κινητικότητας και το γεγονός αυτό οδηγεί σε καινούριες αντιλήψεις, έτσι, ώστε η διαδικασία να επαναλαμβάνεται.

2.2 Χαρακτηριστικά των παιδιών με αναπηρία

Ένα παιδί με αναπηρίες χρειάζεται φίλους, μία ενδιαφέρουσα δραστηριότητα και ένα δομημένο μαθησιακό περιβάλλον στον ίδιο βαθμό με ένα παιδί χωρίς αναπηρία (Reilly, 1974· Guralnick & Groom, 1987· Missiuna & Pollock, 1991· Stoneman, 1993· Mulderij, 1996). Τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών έδειξαν ότι δεν είναι εύκολο για τα παιδιά με διαφορετικά είδη αναπηρίας να ανταπεξέλθουν στη προσωπική τους ζωή και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τόσο στην καθημερινή περιποίηση, όσο και στο σχολικό περιβάλλον, παρά τις ιδιαίτερες απόπειρες ένταξης (Ahmann & Bond, 1992· O'Connor, 1995).

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δυσκολεύονται να συνάψουν φιλικές σχέσεις, πολλές φορές δεν εμπλέκονται στα ελεύθερα παιχνίδια, επίσης, σπανίως παίρνουν μέρος σε κινητικά παιχνίδια ή άλλες παιγνιώδεις δραστηριότητες (Ahmann & Bond, 1992· Diamond et al., 1993· Nabors, 1996).

Ένα παιδί με αναπηρία καλείται να αντιμετωπίσει αρκετά εμπόδια συγκριτικά με τους συνομήλικούς του. Τροχοπέδη αποτελούν οι παιδικές χαρές, οι οποίες δεν είναι κατάλληλα σχεδιασμένες για τα άτομα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, προβλήματα μετακίνησης, ελεύθερη πρόσβαση σε κέντρα διασκέδασης ή σπίτια. (Mulderij, 1996). Τα παιδιά με αναπηρία έρχονται αντιμέτωπα με πολλά ψυχολογικά και κοινωνικά εμπόδια, λόγω της έλλειψης γνώσης, κατανόησης και των στάσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τα ίδια (Mulderij, 1996, 1997).

Σχετικά με το φυσικό περιβάλλον στα σχολεία, η αρχιτεκτονική του χώρου είναι σημαντική για όλα τα παιδιά, διότι ορίζει μερικώς την διασκέδαση των παιδιών, τις μαθησιακές εμπειρίες και την κοινωνικοποίηση. Εάν το σχολικό περιβάλλον δεν είναι ευρύχωρο και προσιτό δημιουργείται άγχος και βίαιη συμπεριφορά στα παιδιά, ενώ οι κατάλληλα διαμορφωμένοι χώροι και η δυνατότητα για ελεύθερο παιχνίδι προσφέρουν ισορροπία και αυτοβελτίωση (Bell et al., 1990).

Τροχοπέδη αποτελούν, επίσης, τα ψυχολογικά και τα κοινωνικά προβλήματα, εκτός από τα εμπόδια στο φυσικό περιβάλλον. Τα παιδιά συνάπτουν αρκετές φιλικές σχέσεις κατά την διάρκεια των πρώτων σχολικών χρόνων. Οι διαπροσωπικές σχέσεις στην συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα στηρίζονται σε κοινές μαθησιακές εμπειρίες. Τα παιδιά αλληλεπιδρούν και συζητούν μεταξύ τους με τι ασχολούνται, όταν δεν

βρίσκονται στον ίδιο χώρο (Erwin, 1993· Howes, 1983). Έχουν γίνει μελέτες και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με αναπηρίες έχουν εντελώς διαφορετικά βιώματα κοινωνικών συναναστροφών συγκριτικά με άλλα παιδιά. Πριν εισέλθουν σε σχολικά περιβάλλοντα, συναναστρέφονται κυρίως με τον οικογενειακό περίγυρο, τους έμπειρους βοηθούς και τους λιγοστούς φίλους τους. Αργότερα, στην προσχολική και σχολική ηλικία ταλανίζονται να συνάψουν σχέσεις με τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να απομονώνονται και να απορρίπτονται από τα άλλα παιδιά (Margalit, 1981· Field, 1984· Mulderij, 1997).

Το παιχνίδι είναι ένα άλλο πεδίο που διαχωρίζει τα «κανονικά» παιδιά από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μέσα από το παιχνίδι, το παιδί αλληλεπιδρά με το μαθησιακό περιβάλλον και με τους συνομηλίκους του, με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται ολόπλευρα και ωριμάζει (Piaget, 1962· Vygotsky, 1966· Reilly, 1974).

Τα παιδιά με αναπηρίες δεν είναι τόσο ευκίνητα όσο άλλα παιδιά και γι' αυτό δεν μπορούν να λάβουν μέρος σε όλες τις δραστηριότητες. Με αποτέλεσμα, αρκετές φορές, να παραγκωνίζονται και να παρατηρούν τη δράση των άλλων παιδιών (Odom & Brown, 1993). Εάν τα παιδιά με αναπηρίες σκοπεύουν να εμπλακούν στις δραστηριότητες απαιτείται χρόνος, ξεκούραση και αρωγή με απότοκο τα υπόλοιπα παιδιά να δυσανασχετούν και να βρίσκουν πολλά επιχειρήματα για να μην ενσωματώσουν το παιδί με αναπηρία στις δράσεις τους (Mulderij, 1996).

Αυτή η κοινωνική απομόνωση οδηγεί συχνά σε χαμηλή αυτοεκτίμηση στο παιδί με αναπηρία. Μελέτες έδειξαν ότι τα παιδιά με αναπηρίες είχαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς αναπηρία ανεξάρτητα από την ηλικία τους (Burns & Zweig, 1980· Börjeson & Lagergren, 1990· Wray & Sensky, 1998).

2.3 Ερευνητικά δεδομένα για τις στάσεις και τη συμπεριφορά των παιδιών προς τα άτομα με αναπηρία

Έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά με αναπηρία αποκλείονται αρκετά συχνά από τις δραστηριότητες εξαιτίας των στάσεων των συμμαθητών τους (Skar, 2010). Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών έχει αρνητική στάση ως προς τα παιδιά με αναπηρία, διότι δεν θα προτιμούσαν να έχουν φίλο/η με αναπηρία (Diamond & Hong, 2010· Laws & Kelly, 2005· Nikolaraizi & De Reybekiel, 2001· Roberts, Beidleman & Wurtele, 1981).

Τα παιδιά που συναναστρέφονται με άτομα με αναπηρία εμφανίζουν θετικότερη στάση (Roberts & Lindsell, 1997· Rosenbaum et al. 1988). Οι Innes & Diamond (1999) απέδειξαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δείχνουν θετική στάση στα άτομα με αναπηρία με την προϋπόθεση ότι υπάρχει τακτική αλληλεπίδραση.

Επίσης, όταν τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι η αναπηρία ενός παιδιού, δεν θα επηρεάσει αρκετά το παιχνίδι μαζί τους, εμφανίζουν θετικότερη στάση (Diamond & Hong, 2010). Αντιστοίχως, όταν αντιλαμβάνονται ότι το παιδί με αναπηρία αντιμετωπίζει δυσκολίες, οι οποίες θα επηρεάσουν την αλληλεπίδραση μαζί τους είναι διστακτικοί να εντάξουν το ίδιο στο παιχνίδι τους (Roberts & Smith, 1999).

Επιπλέον, αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι τα παιδιά παρουσιάζουν πιο θετική στάση απέναντι σε παιδιά με αναπηρία των οποίων η εξωτερική εμφάνιση δεν αλλάζει από την αναπηρία του (De Laat, Freriksen & Vervloed, 2013).

2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών

Οι περισσότεροι ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η αλληλεπίδραση των παιδιών με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμβάλλει στη δημιουργία πιο θετικών στάσεων και στην ελάττωση των στερεοτύπων (Adibsereshki & Salehpour, 2014· Cameron et al., 2007· Georgiadi et al., 2012· Hurst, Corning & Ferrante, 2012· Kalyva & Agaliotis, 2009· Rillota & Nettelbeck, 2007· Thomson & Lillie, 1995). Οι παράγοντες που πιθανώς να ασκήσουν επιρροή στις αντιλήψεις και στις στάσεις των παιδιών για τα άτομα με αναπηρία είναι το φύλο, η ηλικία, το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και το είδος της αναπηρίας.

Στη συνέχεια, οι αντιλήψεις και οι στάσεις επηρεάζονται από τα βιώματα που υιοθετούν τα ίδια τα παιδιά με τα άτομα με αναπηρία (Innes & Diamond, 1999). Σ' ένα άρθρο τους η Vignes και οι συνεργάτες της (2009) επισημαίνουν ότι πολλές έρευνες παρουσιάζουν μια θετική σύνδεση της συμπεριφοράς των γονέων για τα άτομα με αναπηρία και των αντιλήψεων των παιδιών τους για τα άτομα με αναπηρία. Αντίθετα, οι Roberts & Lindsell (1997) δηλώνουν ότι οι στάσεις και οι γνώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για διαφορετικές αναπηρίες διαμορφώνονται σε πρώτη φάση από την συμπεριφορά και τις απόψεις των μητέρων τους για αυτές τις αναπηρίες.

Σε γενικές γραμμές, αναφέρεται ότι όταν τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης έχουν κατανοήσει τα εμπόδια που ορίζει οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας, όταν έχουν αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις μ' ένα συμμαθητή με αναπηρία ενδέχεται να είναι σε ετοιμότητα να εξωτερικεύσουν και να ενστερνιστούν θετικές συμπεριφορές (Hurst et al., 2012). Πιο συγκεκριμένα, οι Hurst et al. (2012), ανακάλυψαν στην έρευνά τους ότι τα παιδιά που δεν είχαν στενή σχέση με κάποιο άτομο με αναπηρία έδειξαν μειωμένα επίπεδα αποδοχής, συγκριτικά με τα άλλα παιδιά που είχαν συναναστροφές, άσχετα από την συχνότητα αλληλεπίδρασης. Η έρευνα των McDougall, DeWit, King, Miller & Killip (2004) έδειξε παρεμφερείς αποτελέσματα.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές που είχαν κάποιο φίλο/η ή συμμαθητή/τρια με αναπηρία επιδείκνυαν περισσότερη θετική στάση. Ακόμα, στην έρευνα των Rillota και Nettelbeck (2007) στην οποία υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα γνωριμίας με τη νοητική καθυστέρηση αποδείχθηκε ότι οι μαθητές που πήραν μέρος στην παρέμβαση εμφάνισαν πιο πολύ θετικές συμπεριφορές σε σχέση με εκείνους που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Ακόμα, η φοίτηση των παιδιών σε ενταξιακό νηπιαγωγείο ασκεί θετική επιρροή στη συμπεριφορά τους προς τα άτομα με αναπηρία, διότι μέσω της συνεκπαίδευσης εξωτερικεύουν πιο πολλά θετικά συναισθήματα προς τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Gasser et al. 2013). Επιπλέον, οι Georgiadi et al. (2012) στην έρευνά τους έδειξαν ότι τα παιδιά που παρακολουθούσαν σε τμήματα συνεκπαίδευσης εμφάνισαν πιο θετικές συμπεριφορές για τα συνομήλικα παιδιά με ειδικές ανάγκες περιορίζοντας τη χρήση αρνητικών επιθέτων για να τα περιγράψουν. Επίσης, στο πλαίσιο των ενταξιακών τμημάτων, οι Adibsereshki και Salehpour (2014) στην έρευνά τους επιβεβαίωσαν υψηλά επίπεδα αποδοχής με μαθητές με κώφωση και κινητική αναπηρία.

Το 2001 υλοποιήθηκε μία έρευνα στην Ελλάδα και το Ηνωμένο Βασίλειο από τους Nikolaraizi και de Reybekiel. Το δείγμα αποτελούνταν από μαθητές ηλικίας 10-12 ετών, συγκεκριμένα από 229 Έλληνες μαθητές και 234 Άγγλους μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά από την Ελλάδα διαμόρφωσαν θετική συμπεριφορά προς τα άτομα με προβλήματα κινητικά, ακοής και όρασης ίδιας ηλικίας συγκριτικά με τα παιδιά του Ηνωμένου Βασιλείου. Σε μία παρεμφερή έρευνα που εφαρμόστηκε σε παιδιά που κατοικούσαν στο Ισραήλ, στο Βέλγιο, τη Γαλλία και τον Καναδά ανακαλύφθηκε ότι τα παιδιά του Ισραήλ οικοδόμησαν πιο θετική συμπεριφορά προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ίδιας ηλικίας αναφορικά με τα παιδιά

από τις υπόλοιπες χώρες (Tirosh, Shanin & Reiter, 1997· Bossaert, Golpin, Pijl & Petry, 2011· Vignes et al., 2009).

Το 2001 η Diamond, από την άλλη, πραγματοποίησε μία συναφή έρευνα, μελέτησε τις γνώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για παροχή αρωγής σε άτομα με αναπηρία, για την αναγνώριση των ατόμων αυτών και την κοινωνική συναναστροφή με τα άτομα αυτά. Αποδείχθηκε ότι 45 παιδιά προσχολικής ηλικίας είχαν συνάψει κοινωνικές σχέσεις με κάποιο συμμαθητή τους με αναπηρία. Όμως, ανακαλύφθηκε πως τα παιδιά που επιχειρούσαν να ενισχύσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση με κάποιον από τους συμμαθητές τους με αναπηρία ήταν πιο συναισθηματικά σε περιστάσεις που είχαν άμεση σχέση με διάφορα συναισθήματα και παρουσίαζαν υποστήριξη στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Επιπρόσθετα, το είδος της αναπηρίας και παράλληλα τα εμπόδια που επιφέρει στο άτομο έχει εξεταστεί ως κριτήριο επιρροής των στάσεων (Σούλης, 2008). Με βάση τους Adibsereshki και Salehpour (2014), αυξήθηκε ο βαθμός αποδοχής των μαθητών με κώφωση, συγκριτικά με τους μαθητές με κινητικές δυσκολίες.

Αντίθετα, σε άλλη έρευνα (Gasser et al. 2013), φάνηκε ότι τα παιδιά εμφάνισαν περισσότερη συμπόνια για τη σωματική αναπηρία σε σχέση με τη νοητική καθυστέρηση.

Όσον αφορά την επιρροή του παράγοντα φύλου στον καθορισμό της συμπεριφοράς, ενδέχεται να ασκήσει επίδραση περισσότερο στα κορίτσια, διότι επιδεικνύουν θετικότερη συμπεριφορά και είναι πιο πρόθυμες να συνάψουν φιλικές σχέσεις με τα άτομα με αναπηρία (Laws & Kelly, 2005· McDougall et al. 2004). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Hurst et al. (2012), έγινε αντιληπτό ότι όταν τα παιδιά ερωτήθηκαν αν θα μπορούσαν να γίνουν φίλοι με κάποιο παιδί που δεν βλέπει, τα αγόρια έδειξαν λιγότερη αποδοχή συγκριτικά με τα κορίτσια.

Από την άλλη πλευρά, οι Adibsereshki και Salehpour (2014) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια έδειξαν μεγαλύτερη αποδοχή προς τους μαθητές με κώφωση, ενώ τα κορίτσια ήταν περισσότερο προσιτά προς τους μαθητές με σωματική αναπηρία. Η προτίμηση αυτή ενδέχεται να οφείλεται στο γεγονός ότι τα αγόρια εστιάζουν κυρίως στις δραστηριότητες φυσικής αγωγής για σύναψη κοινωνικών σχέσεων.

Τέλος, είναι αξιοσημείωτο να αναφερθεί ότι σε άλλες έρευνες (Nikolaraizi et al. 2005· Tamm & Prellwitz, 2001· Thomson & Lillie, 1995) δεν παρουσιάστηκαν

ουσιώδεις στατιστικές διαφοροποιήσεις ως προς την αποδοχή με βάση το φύλο, με αποτέλεσμα να μην θεωρείτε σημαντική μεταβλητή στη διάκριση των συμπεριφορών.

2.5 Έρευνες για τις αντιλήψεις των παιδιών για την αναπηρία

Η ένταξη των παιδιών με αναπηρία επηρεάζεται από τη στάση των συνομηλίκων τους (Laws & Kelly, 2005· Louari & Paparousi, 2009· Roberts & Lindsell, 1997· Skar, 2010· Vlaxou & Papapanou, 2015). Οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των παιδιών επηρεάζουν τη στάση τους προς τα άτομα με αναπηρία. Άρα, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η γνώση των αντιλήψεών τους συμβάλλει στην κατανόηση της αρνητικής συμπεριφοράς τους (Beckett, 2014· Magiati, Dockrell, & Logotheti, 2002· Skar, 2010).

Έχουν υλοποιηθεί αρκετές έρευνες, οι οποίες μελέτησαν τις αντιλήψεις παιδιών διαφορετικών βαθμίδων για τα άτομα με αναπηρία (Nabors & Keyes, 1995· Nikolaraizi et al., 2005· Royal & Roberts, 1987). Πιο συγκεκριμένα, οι Royal & Roberts (1987) σε μία έρευνά τους έδειξαν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά ήταν περισσότερο εξοικειωμένα με την αναπηρία και μπορούσαν να την αποδεχτούν πιο εύκολα σε σύγκριση με τα μικρότερα παιδιά ηλικίας 8 ετών. Επίσης, ανακαλύφθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 8 ετών δεν αποδεχόντουσαν την αναπηρία εύκολα, όταν ήταν φανερή.

Οι Nabors & keyes (1995) μελέτησαν τις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας και τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι δεν είχαν θετικές αντιλήψεις για τους συμμαθητές τους με αναπηρία. Όμως έδειξαν περισσότερη θετική στάση προς τους συνομηλίκους τους με εμφανή αναπηρία σε σύγκριση με αυτούς που είχαν μη ορατή αναπηρία. Σε μεταγενέστερη έρευνα, οι Nabors & Keyes (1997) εξακρίβωσαν, ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, είχαν περιορισμένη γνώση για την έννοια της αναπηρίας. Ακόμη και στην περίπτωση που τα ίδια έχουν αλληλεπιδράσει σε χώρους με παιδιά με αναπηρία. Οι παρανοήσεις που προσδιορίζουν τις αντιλήψεις των παιδιών, εξαρτώνται από την έλλειψη κατανόησης των χαρακτηριστικών των παιδιών με αναπηρία (Lewis, 1993). Επίσης, σε αυτή την ηλικία τα παιδιά πιστεύουν ότι είναι απίθανο να έχουν κοινά ενδιαφέροντα με κάποιο παιδί με αναπηρία εξαιτίας της αναπηρίας και όχι λόγω της ξεχωριστής προσωπικότητας. Δεν αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να έχουν ίδια και διαφορετικά χαρακτηριστικά, ως ξεχωριστά άτομα (Lewis, 1993).

Σε μία άλλη έρευνα (Nikolaraizi et al., 2005) εξετάστηκαν οι στάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά νηπιαγωγείου αποδέχονταν τα άτομα με αναπηρία. Επίσης, τα παιδιά που φοιτούσαν σε ενταξιακό νηπιαγωγείο είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες, σε αντίθεση με τα παιδιά που δεν φοιτούσαν σε τέτοιου είδους νηπιαγωγείο.

Σε μία παρεμφερής έρευνα (Nowicki, 2006) εκτιμήθηκαν οι στάσεις των παιδιών ηλικίας 4- 10 ετών. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι τα παιδιά ήταν αρνητικά και μεροληπτικά απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Επίσης, η στάση των μαθητών επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες.

Οι Rosenbaum, Armstrong και King (1988) ανακάλυψαν ότι οι μαθητές που είχαν κοινωνικές συναναστροφές, εντός του σχολείου, με άτομα με αναπηρία έτρεφαν θετικές στάσεις προς τα άτομα αυτά, συγκριτικά με άτομα που δεν είχαν αλληλεπίδραση μαζί τους.

Οι Tamm και Prellwitz (2001) μελέτησαν τις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας και δημοτικού για τα παιδιά που χρησιμοποιούν αναπηρικό αμαξίδιο. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι τα περισσότερα παιδιά είχαν ευνοϊκή στάση απέναντι σε ένα παιδί σε αναπηρικό καροτσάκι. Επίσης, ήταν διατεθειμένα να ενσωματώσουν το παιδί με αναπηρία στις δραστηριότητες και έκριναν ότι το παιδί με αναπηρία θα είχε πολλούς φίλους και υψηλή αυτοπεποίθηση. Ωστόσο, αντιλήφθηκαν πραγματικούς περιορισμούς για το παιδί με ειδικές ανάγκες, τόσο σε συνθήκες παιχνιδιού, όσο και σε άλλα περιβάλλοντα.

Ο Gash & Coffey (1995) έδειξαν ότι τα παιδιά με ανάπηρο συμμαθητή έχουν πιο θετική στάση απέναντι στα παιδιά με αναπηρία από τα παιδιά που δεν έχουν ανάπηρους συμμαθητές.

Επίσης, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατανοούν πιο εύκολα τις ευδιάκριτες αναπηρίες σε αντίθεση με τις μη εμφανείς, διότι είναι δύσκολο να τις εντοπίσουν (Diamond & Hong, 2010· Laws & Kelly, 2005· Lewis, 2002· Louari, 2013· Magiati et al, 2002· Skar, 2010). Όσον αφορά τα αίτια της αναπηρίας, αντιλαμβάνονται περισσότερο τους βιολογικούς ή φυσικούς παράγοντες, ενώ αδιαφορούν για τους συναισθηματικούς (Magiati et al., 2002· Smith & Williams, 2004). Επιπλέον, σχετικά με την κατανόηση της μονιμότητας της αναπηρίας, αντιλαμβάνονται την αναπηρία ως κάτι εφήμερο, σε αντίθεση με τα μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία αναγνωρίζουν την μονιμότητα της κατάστασης (Beckett, 2014· Lewis, 1993· Skar, 2010).

Όσον αφορά τις συνέπειες της αναπηρίας, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κοινωνικό αποκλεισμό που υφίστανται τα άτομα με αναπηρία ως απότοκο της ετερότητάς τους. Προτείνουν παρεμβάσεις με στόχο την οικονομική ενίσχυση ή την φροντίδα (Magiati et al., 2002· Skar, 2010). Επίσης, δεν αντιλαμβάνονται ότι είναι αδήριτη ανάγκη η υλοποίηση παρεμβάσεων, με στόχο να γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να ενσωματωθούν ομαλά τα άτομα με αναπηρία (Skar, 2010).

Τέλος, έρευνες έχουν δείξει ότι η εμπειρία των παιδιών με παιδιά με ειδικές ανάγκες ασκεί θετική επιρροή ως προς την στάση τους απέναντι σε αυτά τα παιδιά, συγκριτικά με μαθητές που φοιτούν σε σχολείο που δεν υπάρχει μαθητής με αναπηρία (Kalyva & Agaliotis, 2009· Nikolaraizi et al., 2005· Rosenbaum et al., 1988). Τα παιδιά όσες περισσότερες συναναστροφές έχουν με παιδιά με ειδικές ανάγκες, τόσο πιο θετική γίνεται η στάση τους ως προς αυτά (Esposito & Reed, 1986).

2.6 Ερευνητικά δεδομένα για την ενσυναίσθηση και τις αντιλήψεις παιδιών για την αναπηρία

Η ενσυναίσθηση κατέχει σημαντικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις των παιδιών για την αναπηρία και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Έχουν υλοποιηθεί ποικίλες έρευνες, στο χώρο της εκπαίδευσης, οι οποίες συνδυάζουν την ενσυναίσθηση με τις αντιλήψεις των παιδιών για την αναπηρία.

Ο Cooper το 2003 υλοποίησε ένα πρόγραμμα παρέμβασης. Χώρισε τους συμμετέχοντες σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα κλήθηκε να μετακινηθεί στο σχολικό περιβάλλον με αναπηρικό αμαξίδιο, ενώ η δεύτερη ομάδα παρακολούθησε αφήγηση ιστοριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο παρεμβάσεις ήταν τελεσφόρες, διότι οι συμμετέχοντες βίωσαν την αίσθηση της αναπηρίας και τα συναισθήματα του ατόμου. Επίσης, και οι δύο ομάδες φάνηκε να κατανοούν την αναπηρία και παρουσίασαν πιο θετική στάση.

Μελέτες έχουν δείξει ότι η ύπαρξη ηρώων με αναπηρία στα βιβλία μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση των γνώσεων των παιδιών και στην αποδοχή των ατόμων με αναπηρία (Bland, 2013· Cameron & Rutland, 2006· Prater & Dyches, 2008· Smith-D'Arezzo & Moore- Thomas, 2010).

Επίσης, η χρήση εικονογραφημένων βιβλίων μπορεί να εισάγει τα παιδιά στα χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρία με ευαίσθητο τρόπο που μπορεί να συμβάλλει σε θετικές επιπτώσεις στην αποδοχή του κάθε μαθητή (Prater et al., 2006). Τα παιδιά κατανοούν τις ανθρώπινες διαφορές, όταν ενημερώνονται για τις αναπηρίες. Οι χαρακτήρες των βιβλίων τονίζουν την ποικιλομορφία σε ένα σχολικό περιβάλλον, τη δικαιοσύνη, την αποδοχή και την ενσυναίσθηση για τα άτομα με αναπηρία (Sigmon, Tackett & Azano, 2016).

Σε μία άλλη έρευνα αξιοποιήθηκαν ιστορίες, οι οποίες εμπεριείχαν έναν ήρωα με αναπηρία (de Boer et al., 2012). Η παρέμβαση είχε στόχο την ενημέρωση και την καλλιέργεια συναισθημάτων απέναντι στην αναπηρία. Αξιολογήθηκαν οι στάσεις των παιδιών και φάνηκε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είχαν πιο θετική στάση αμέσως μετά την παρέμβαση, αλλά δεν εντοπίστηκε μακροπρόθεσμη επιρροή της παρέμβασης. Επιπρόσθετα, τα παιδιά του δημοτικού φάνηκε να έχουν αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά με σοβαρή κινητική και νοητική αναπηρία, συγκριτικά με τα παιδιά που είχαν μόνο κινητική αναπηρία.

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι θεατρικές τεχνικές ασκούν θετική επίδραση στις κοινωνικές δεξιότητες, στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, στην αποδοχή της διαφορετικότητας και της αναπηρίας και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (Antonelli, Bilocca, Borg, Boxall, Briffa & Formosa 2014· Band, Lindsay, Neelands & Freakley, 2011· Szecsi, 2008· Kempe & Tissot, 2012· Kim, 2009· Mages, 2008).

Σε μία έρευνα της Δάμπα Αθανασίας (2019), αξιολογήθηκε το επίπεδο κατανόησης της αναπηρίας και της ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς και η εφαρμογή ενός προγράμματος αφήγησης ιστοριών με την αναπηρία και την ενσυναίσθηση σε συνδυασμό με θεατρικό παιχνίδι. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η υλοποίηση σωστών προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης ενδέχεται να επιδράσει θετικά στην αποδοχή της αναπηρίας και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Οι Krahe & Altwasser (2006) πραγματοποίησαν μία έρευνα στην οποία φάνηκε η αποτελεσματικότητα του θεατρικού παιχνιδιού συγκριτικά με την παράθεση πληροφοριών. Δεν σημειώθηκε κάποια βελτίωση στη στάση των μαθητών, όταν γινόταν ενημέρωση σχετικά με την αναπηρία. Τα αποτελέσματα, από την άλλη, ήταν θετικότερα όταν οι μαθητές με και χωρίς αναπηρία αλληλεπιδρούσαν μέσω του θεατρικού παιχνιδιού. Μετά από τρεις μήνες, οι μαθητές επαναξιολογήθηκαν και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι είχαν διάρκεια.

Στην Ελλάδα υλοποιήθηκε μία έρευνα με σκοπό την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος αφήγησης ιστοριών σε συνδυασμό με θεατρικές τεχνικές σε παιδιά πρώτης τάξης δημοτικού σχετικά με την κατανόηση και την αποδοχή παιδιών με νοητική αναπηρία. Ανάμεσα στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης υπήρχε μία μαθήτρια με σύνδρομο Down. Αρχικά, έγινε ανάγνωση μιας ιστορίας και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε συζήτηση σχετικά με τους διαφορετικούς ήρωες. Παρουσιάστηκαν τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές των ηρώων και έπειτα εφαρμόστηκαν θεατρικές τεχνικές. Στόχος ήταν η αλλαγή των απόψεων των μαθητών. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν ότι οι απόψεις των παιδιών άλλαξαν θετικά όσον αφορά την αποδοχή και την κατανόηση της νοητικής αναπηρίας (Giagazoglou & Papadaniil, 2018).

Στο Χονγκ- Κονγκ υλοποιήθηκε παρεμφερής έρευνα με στόχο την αποδοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος αφήγησης ιστοριών με θεατρικές τεχνικές. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές τρίτης δημοτικού. Οι ιστορίες περιέγραφαν την επίδοση, την απόρριψη και τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών. Μετά την αφήγηση και την συζήτηση ακολούθησαν οι θεατρικές τεχνικές. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης άρχισαν να αποδέχονται τους συμμαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες και να βελτιώνεται η ενσυναίσθησή τους (Yin- Kum Law, Shui-fong Lam, Wilbert Law & Zoe W. Y. Tam, 2017).

3. Μεθοδολογία

3.1 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετασθούν οι αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη σωματική αναπηρία. Επίσης, να μελετηθεί σε ποιο βαθμό τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν αναπτυγμένη τη γνωστική και τη συναισθηματική ενσυναίσθηση. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων, που είχε ως στόχο την βελτίωση των επιπέδων της ενσυναίσθησης, ώστε τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να βελτιώσουν τις αντιλήψεις τους για την αναπηρία.

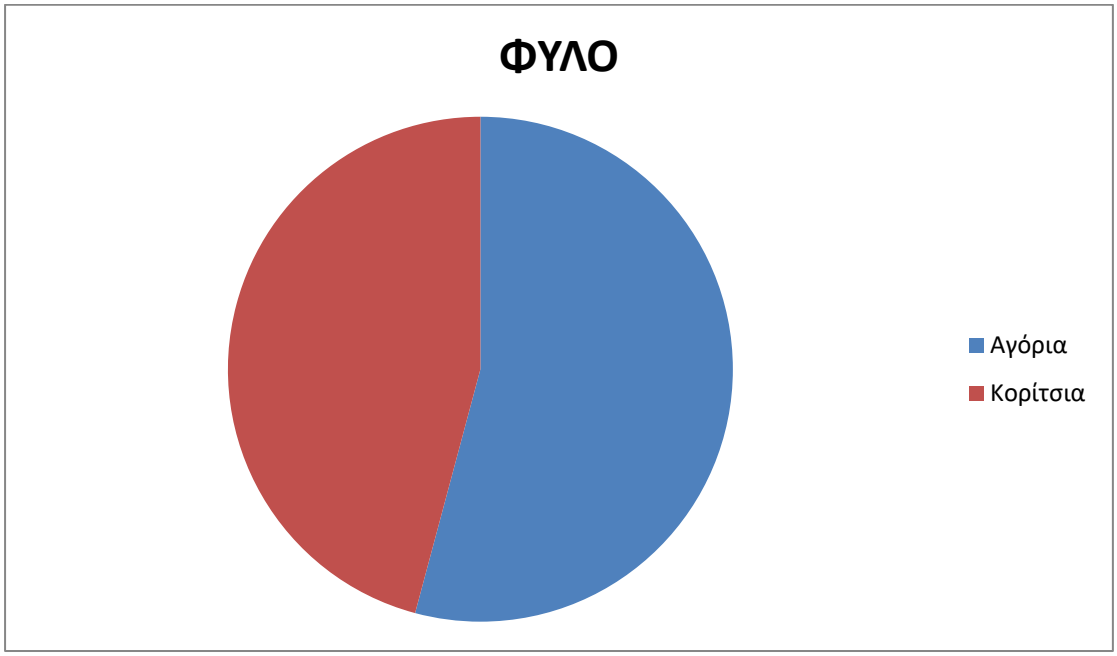
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα πτυχιακή εργασία καλείται να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Οι δραστηριότητες παρέμβασης συνέβαλλαν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη σωματική αναπηρία;
2. Μετά τις δραστηριότητες θα αλλάξει η στάση των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι σε παιδιά με κινητικά προβλήματα;
3. Βοήθησε η αλληλεπίδραση των παιδιών, μέσω των δραστηριοτήτων, να αντιληφθούν τις κινητικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με σωματική αναπηρία;

3.3 Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 24 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η μητρική γλώσσα όλων των παιδιών ήταν τα ελληνικά. Από τα 24 παιδιά που συμμετείχαν τα 11 (45,8%) ήταν κορίτσια και τα 13 (54,1%) ήταν αγόρια (Γράφημα 1).



Γράφημα 1: Φύλο

Όσον αφορά το κοινωνικό προφίλ των μαθητών, σύμφωνα με πληροφορίες που δόθηκαν από την νηπιαγωγό της σχολικής αίθουσας, όλοι οι μαθητές μένουν στην πόλη της Θεσσαλονίκης. Κάποιοι γονείς έχουν καταγωγή από νησιά της Ελλάδας και από την ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης. Οι περισσότεροι γονείς των παιδιών είναι απόφοιτοι μέσης και ανώτερης εκπαίδευσης. Τα περισσότερα παιδιά μεγαλώνουν σε πυρηνικές παραδοσιακές οικογένειες και έχουν αδέρφια μικρότερης ηλικίας ή φοιτούν στο δημοτικό.

Σχετικά με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, υπήρχαν μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές δεξιότητες, ενώ παράλληλα υπήρχαν και δύο μαθητές που εμφάνιζαν Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και πρόβλημα διαχείρισης θυμού.

3.4 Ερευνητικά εργαλεία

Η συλλογή δεδομένων της έρευνας έγινε με ερωτηματολόγιο. Συνολικά οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν ήταν δεκατρείς (13).

Στους συμμετέχοντες υποβλήθηκαν τέσσερις (4) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, για να αξιολογηθεί η ενσυναίσθηση. Οι ερωτήσεις δημιουργήθηκαν με βάση την κλίμακα *Basic Empathy Scale* (*BES*·Jolliffe & Farrington, 2006), που εξετάζει το βαθμό στον οποίο κάθε άτομο καταλαβαίνει και αισθάνεται τα συναισθήματα των άλλων. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αναφέρονται στα τέσσερα (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος) βασικά συναισθήματα (Power & Dalgliesh, 1997). Η κλίμακα περιέχει είκοσι (20) ερωτήσεις πεντάβαθμης διαβάθμισης τύπου Likert, που αξιολογούν τη γνωστική συνιστώσα της ενσυναίσθησης (π.χ. Δυσκολεύομαι να καταλάβω πότε οι φίλοι μου είναι δυστυχισμένοι) και τη συναισθηματική συνιστώσα της ενσυναίσθησης (π.χ. Νιώθω λύπη, όταν βλέπω άλλα άτομα να κλαίνε). Η κλίμακα μεταφράστηκε στα ελληνικά και χρησιμοποιήθηκε σε μελέτη από τους Stavrinides και συνεργάτες (2010). Στην παρούσα μελέτη, διατυπώθηκαν δύο (2) ερωτήσεις για την αξιολόγηση της γνωστικής συνιστώσα της ενσυναίσθησης *(«Πώς καταλαβαίνεις αν οι φίλοι/ες σου είναι χαρούμενοι/ες;», «Πώς καταλαβαίνεις αν οι φίλοι/ες σου είναι θυμωμένοι/ες;»)* και δύο (2) ερωτήσεις για την αξιολόγηση της συναισθηματικής συνιστώσα της ενσυναίσθησης *(«Πώς νιώθεις εσύ, όταν είσαι με φίλους/ες σου που κλαίνε;», «Πώς νιώθεις εσύ, όταν είσαι με φίλους/ες σου που φοβούνται;»)*.

Οι ερωτήσεις για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών για την αναπηρία προέρχονται από την κλίμακα αυτοαξιολόγησης, με βάση την τεχνική σημασιολογική διαφορική διάταξη του Osgood (Osgood et al., 1959) που κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε από τον Wray και Sensky (1998). Η κλίμακα αξιολόγησης λειτουργεί ως ένα μέσο κατά το οποίο οι ερευνητές μπορούν να εκτιμήσουν πώς οι συμμετέχοντες στην έρευνα αντιλαμβάνονται το παιδί με αναπηρία στην εικόνα.

Οι Tamm και Prellwitz (2001) υλοποίησαν αντίστοιχη έρευνα στη Σουηδία με σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας και πρώτης σχολικής ηλικίας δημοτικού σχολείου για τα παιδιά με σωματική αναπηρία. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα περισσότερα παιδιά είχαν ευνοϊκή στάση απέναντι σε ένα παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο.

Αρχικά, δόθηκαν οι εξής επιλογές στα παιδιά: (1) να ζωγραφίσουν ένα παιδί, το οποίο θα κάθεται σε αναπηρική καρέκλα και (2) να δούνε μία έτοιμη εικόνα με ένα παιδί, το οποίο θα κάθεται σε αναπηρική καρέκλα και ένα άλλο, το οποίο θα κάθεται σε κανονική καρέκλα και να εντοπίσουν τις μεταξύ τους διαφορές, με στόχο να διερευνηθεί η έννοια «αναπηρικό αμαξίδιο».

Στην αντίστοιχη έρευνα της Σουηδίας, οι Tamm και Prellwitz (2001) πραγματοποίησαν μία παρόμοια διερευνητική δραστηριότητα. Έδωσαν την επιλογή στα παιδιά να ζωγραφίσουν ένα παιδί, το οποίο θα κάθεται σε αναπηρική καρέκλα ή να δούνε έτοιμη εικόνα με ένα παιδί, το οποίο θα κάθεται σε αναπηρική καρέκλα. Η ερευνήτρια, στη συγκεκριμένη εργασία, άλλαξε τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, εμπλουτίζοντάς την. Αντί για μία εικόνα, η ερευνήτρια παρουσίασε δύο εικόνες. Δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να εκφράσουν τις γνώσεις τους για το «αναπηρικό αμαξίδιο» και στη συνέχεια να προκύψει γνωστική σύγκρουση.

Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών για την αναπηρία ήταν συνολικά οκτώ (8). Οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου. Τα παιδιά μπορούσαν να διατυπώσουν ελεύθερα την γνώμη τους. Ζητήθηκε από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αναφέρουν την αιτία καθήλωσης σε αναπηρικό αμαξίδιο *(«Γιατί το παιδί κάθεται σε αναπηρική καρέκλα;»),* τον τρόπο μετακίνησης στο σχολείο *(«Πώς μπορεί να φτάσει στο σχολείο σου ένα παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»),* αλλαγές που πρέπει να γίνουν στον εκπαιδευτικό χώρο *(«Τι πρέπει να αλλάξει στο σχολείο σου, για να μπορέσει να έρθει εδώ το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»),* παιχνίδια που θα επιλέγανε να υλοποιήσουν με το παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο *(«Ποια παιχνίδια θα παίζατε, αν το παιδί σε αναπηρική καρέκλα ήταν φίλος/η σας;»),* παιχνίδια που δεν θα

επιλέγανε να υλοποιήσουν με το παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο *(«Ποιο παιχνίδι είναι αδύνατο να παίξετε με το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»),* τα συναισθήματα που βιώνει το παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο *(«Πώς νομίζεις ότι αισθάνεται το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»),* επαγγέλματα που θα μπορούσε να επιλέξει όταν μεγαλώσει το παιδί σε αναπηρική καρέκλα *(«Τι νομίζεις ότι μπορεί να γίνει όταν μεγαλώσει το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;», «Το παιδί σε αναπηρική καρέκλα θα μπορούσε να επιλέξει οποιοδήποτε επάγγελμα;»).*

Οι ερωτήσεις για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών για την αναπηρία μεταφράστηκαν με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης από την ερευνήτρια και τη 2η επιβλέπουσα της εργασίας.

3.5 Διαδικασία

Η έρευνα και οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Κ.Δ.Α.Π. Θέρμης, στη Θεσσαλονίκη. Συγκεκριμένα, τον Ιούλιο του έτους 2019. Είχε διάρκεια δέκα (10) μέρες.

Σε πρώτη φάση, εικοσιτέσσερα (24) παιδιά προσχολικής ηλικίας κλήθηκαν να απαντήσουν σε τέσσερις (4) ερωτήσεις ενός ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια, υλοποιήθηκε μία διερευνητική δραστηριότητα. Όπου τα παιδιά εξέφρασαν τις παρατηρήσεις τους για τις εικόνες που προβλήθηκαν και στη συνέχεια η ερευνήτρια συμπλήρωσε τις γνώσεις τους αναφέροντας επιπρόσθετες πληροφορίες.

Έπειτα, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε οκτώ (8) ερωτήσεις ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου. Κατά τη διάρκεια διατύπωσης των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, η ερευνήτρια κατέγραφε αυτούσια τις απαντήσεις των παιδιών σε φύλλα, τα οποία ήταν κατάλληλα διαμορφωμένα γι' αυτό το σκοπό. Η συζήτηση διήρκησε περίπου 10 λεπτά με το κάθε παιδί.

Όταν συμπληρώθηκαν τα εικοσιτέσσερα (24) ερωτηματολόγια, η ερευνήτρια προχώρησε στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες ήταν τέσσερις. Οι δύο από αυτές ήταν κινητικές και οι άλλες δύο είχαν σχέση με την αποδοχή της διαφορετικότητας.

4. Αποτελέσματα

Ενσυναίσθηση

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της έρευνας ήταν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, δηλαδή τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να τοποθετηθούν και να εκφράσουν ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς την άποψή τους για τη σωματική αναπηρία. Συνολικά υποβλήθηκαν δεκατρείς (13) ερωτήσεις, εκ των οποίων οι τέσσερις (4) είχαν στόχο να διερευνήσουν την ενσυναίσθηση των παιδιών, ενώ οι υπόλοιπες εννέα (9) ερωτήσεις σκόπευαν να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των παιδιών για την κινητική αναπηρία. Τα παιδιά συμμετείχαν δίνοντας μία ή περισσότερες απαντήσεις, επομένως ο αριθμός των απαντήσεων και τα αντίστοιχα ποσοστά δεν προκύπτουν από το συνολικό αριθμό των παιδιών που ήταν 24.

Πίνακας 1. Απαντήσεις για την 1η Ερώτηση ανοιχτού τύπου.

«Πώς καταλαβαίνεις αν οι φίλοι/ες σου είναι χαρούμενοι/ες;»	
1) Από την έκφραση του προσώπου	18 Παιδιά 47,3%
2) Από τη διάθεση-εμπλοκή στο παιχνίδι	12 Παιδιά 31,5%
3) Από τη γενικότερη συμπεριφορά	8 Παιδιά 21,05%
ΣΥΝΟΛΟ	38 Απαντήσεις 100 %

Στην πρώτη ερώτηση για την ενσυναίσθηση («*Πώς καταλαβαίνεις αν οι φίλοι/ες σου είναι χαρούμενοι/ες;*»), 18 παιδιά (47,3%) απάντησαν ότι καταλαβαίνουν αν οι φίλοι τους είναι χαρούμενοι από τις εκφράσεις του προσώπου *τους («Έχουν χαρούμενη φατσούλα», «Έχουν χαρούμενο στόμα», «Από τα μάτια τους»),* ενώ 12 (31,5%) δήλωσαν ότι καταλαβαίνουν αν οι φίλοι τους είναι χαρούμενοι από τον βαθμό εμπλοκής τους

στο παιχνίδι *(«Αν συνέχεια κερδίζουν όταν παίζουν», «Παίζουν ποδόσφαιρο χαρούμενα», «Παίζουμε πολλά παιχνίδια»).*

Ακόμα, 8 παιδιά (21,05%) δήλωσαν ότι καταλαβαίνουν αν οι φίλοι τους είναι χαρούμενοι από τη γενικότερη συμπεριφορά τους *(«Όταν δεν κάνουν χαριτωμένα πράγματα δεν είναι χαρούμενοι», «Τους αφήνω να κάνουν ότι θέλουν και έτσι είναι χαρούμενοι», «Άμα δεν τους ενοχλούμε», «Είναι καλοί φίλοι», «Φεύγουν για να το πουν στην κυρία τους»).*

Πίνακας 2. Απαντήσεις για τη 2η Ερώτηση ανοιχτού τύπου.

«Πώς καταλαβαίνεις αν οι φίλοι/ες σου είναι θυμωμένοι/ες;»	
1) Από την έκφραση του προσώπου	15 Παιδιά 46,8%
2) Από τη διάθεση-εμπλοκή στο παιχνίδι	5 Παιδιά 15,6%
3) Από τη γενικότερη συμπεριφορά	12 Παιδιά 37,5%
ΣΥΝΟΛΟ	32 Απαντήσεις 100 %

Στη δεύτερη ερώτηση («*Πώς καταλαβαίνεις αν οι φίλοι/ες σου είναι θυμωμένοι/ες»*), 15 παιδιά (46,8%) δήλωσαν ότι καταλαβαίνουν εάν οι φίλοι τους είναι θυμωμένοι από τις εκφράσεις του προσώπου τους *(«Άμα είναι θυμωμένοι θα είναι έτσι (γκριμάτσα)», «Το στόμα είναι προς τα κάτω», «Από τη σκέψη μου»).*

Επιπλέον, 5 παιδιά (15,6%) δήλωσαν ότι καταλαβαίνουν εάν οι φίλοι τους είναι θυμωμένοι από την εμπλοκή τους στα παιχνίδια *(«Θα ήταν μόνοι τους», «Κλαίνε», «Δεν θα έπαιζα μαζί τους»).*

Τέλος, 12 παιδιά (37,5%) αναφέρθηκαν στη γενικότερη συμπεριφορά *(«Μου το λένε», «Τους πονάει το πόδι», «Δεν μπορούν να περπατήσουν», «Σπάει το κόκαλο», «Μαλώνω μαζί τους μερικές φορές», «Τους βλέπω να μαλώνουν», «Στεναχωριούνται όταν ένας φίλος δεν τον έχει φίλο», «Κλαίνε»).*

Πίνακας 3. Απαντήσεις για την 3η Ερώτηση ανοιχτού τύπου.

«Πώς νιώθεις εσύ, όταν οι φίλοι/ες σου κλαίνε;»	
1) Αρνητικά συναισθήματα	18 Παιδιά 66,6%
2) Αδυναμία προσδιορισμού συναισθήματος	7 Παιδιά 25,9%
3) Ανάμεικτα συναισθήματα	2 Παιδιά 7,4%
ΣΥΝΟΛΟ	27 Απαντήσεις 100 %

Στην τρίτη ερώτηση *(«Πώς νιώθεις εσύ, όταν οι φίλοι/ες σου κλαίνε;»),* 18 παιδιά (66,6%) δήλωσαν ότι, όταν οι φίλοι τους κλαίνε, οι ίδιοι βιώνουν αρνητικά συναισθήματα *(«Λυπάμαι πολύ που κλαίνε», «Στεναχωριέμαι», «Άσχημα», «Όχι και τόσο καλά»).*

Επιπρόσθετα, 7 παιδιά (25,9%) δεν μπόρεσαν να προσδιορίσουν το συναίσθημά τους *(«Δεν ξέρω», «Δεν νιώθω κάτι»).*

Τέλος, 2 παιδιά (7,4%) βιώνουν ανάμεικτα συναισθήματα *(«Ούτε χαρούμενος, ούτε λυπημένος», «Λίγο στεναχωρημένος»).*

Πίνακας 4. Απαντήσεις για την 4η Ερώτηση ανοιχτού τύπου.

«Πώς νιώθεις εσύ, όταν είσαι με φίλους/ες σου που φοβούνται;»	
1) Αρνητικά συναισθήματα	11 Παιδιά 44%
2) Αδυναμία προσδιορισμού συναισθήματος	9 Παιδιά 36%
3) Αντίθετα συναισθήματα	5 Παιδιά 20%

ΣΥΝΟΛΟ	25 Απαντήσεις 100 %

Στην τέταρτη ερώτηση *(«Πώς νιώθεις εσύ, όταν είσαι με φίλους/ες σου που φοβούνται;»),* 11 παιδιά (44%) δήλωσαν ότι, όταν είναι με φίλους τους που φοβούνται, βιώνουν αρνητικά συναισθήματα *(«Φοβάμαι και λίγο εγώ», «Θλιμμένος», «Λυπημένη», «Η καρδιά να χτυπά», «Χάλια», «Άσχημα»).*

Ακόμα, 9 παιδιά (36%) δεν μπόρεσαν να προσδιορίσουν τα συναισθήματά τους *(«Δεν ξέρω», «Δεν νιώθω κάτι»).*

Τέλος, 5 παιδιά (20%) βιώνουν αντίθετα συναισθήματα *(«Τους λέω να πάνε πίσω μου για να μην φοβούνται κι εγώ θα είμαι μπροστά», «Τους προστατεύω. Τους λέω να έρθουν από πίσω μου», «Ούτε χαρούμενος, ούτε λυπημένος», «Λίγο χάλια»).*

Αντιλήψεις για την αναπηρία

Πίνακας 5. Απαντήσεις για την 5η διερευνητική ερώτηση.

«Προτιμάς να ζωγραφίσεις ένα παιδί σε αναπηρική καρέκλα ή προτιμάς να σου δείξω μία έτοιμη εικόνα;»	
1) Μία έτοιμη εικόνα	23 Παιδιά 95,8%
2) Μία ζωγραφιά	1 Παιδί 4,1%
ΣΥΝΟΛΟ	24 Απαντήσεις 100%

Όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν μία εικόνα ενός παιδιού που κάθεται σε μία αναπηρική καρέκλα ή να επιλέξουν μία έτοιμη εικόνα, για να διαπιστωθεί αν αναγνωρίζουν τη σωματική αναπηρία, 23 (95,8%) παιδιά ζήτησαν να δουν μία έτοιμη εικόνα, ενώ ένα (4,1%) μόνο ζήτησε να σχεδιάσει μία εικόνα.

Πίνακας 6. Απαντήσεις για την 6η Ερώτηση ανοιχτού τύπου.

«Γιατί το παιδί κάθεται σε αναπηρική καρέκλα;»

1) Εκ γενετής αναπηρία	20 Παιδιά 47,6%
2) Εκ των υστέρων απόκτηση αναπηρίας	4 Παιδιά 9,5%
3) Προσωρινή αναπηρία	9 Παιδιά 21,4%
4) Άλλες απαντήσεις	9 Παιδιά 21,4%
ΣΥΝΟΛΟ	42 Απαντήσεις 100%

Στην έκτη ερώτηση (*«Γιατί το παιδί κάθεται σε αναπηρική καρέκλα;»),* διατυπώθηκαν διαφορετικές απαντήσεις. 20 (47,6%) παιδιά δήλωσαν ότι το παιδί στην εικόνα κάθεται σε αναπηρική καρέκλα, διότι γεννήθηκε με αναπηρία *(«Δεν μπορεί να περπατήσει», «Δυσκολεύεται να περπατήσει», «Έχει πρόβλημα», «Δεν μπορεί να κουνηθεί»).*

Ακόμα, τα 4 παιδιά (9,5%) του δείγματος ανέφεραν ανάμεσα στις απαντήσεις τους ότι το παιδί στην εικόνα κάθεται σε αναπηρική καρέκλα ως αποτέλεσμα εκ των υστέρων απόκτησης της αναπηρίας *(«Τα πόδια του είναι χτυπημένα», «Το έχει πατήσει αυτοκίνητο»).*

Επιπλέον, τα 9 παιδιά (21,4%) του δείγματος δήλωσαν ότι ο λόγος που κάθεται το παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο είναι διότι πρόκειται για προσωρινή αναπηρία *(«Του έχουν σπάσει τα κόκαλα», «Έχει σπάσει το πόδι και πονάει», «Έχει στραμπουλήξει το πόδι του»).*

Τέλος, τα 9 παιδιά (21,4%) του δείγματος διατύπωσαν διαφορετικές απαντήσεις *(«Μπορεί να πέσει», «Περπατάει πολύ αργά», «Έχει στήριγμα για να μπορεί να στηριχθεί», «Δεν περπατάει καλά», «Γιατί το βλέπω να είναι καθιστό»,* «Δεν ξέρω», *«Δεν ξέρει να περπατάει»).*

Πίνακας 7. Απαντήσεις για την 7η Ερώτηση ανοιχτού τύπου.

«Πώς μπορεί να φτάσει στο σχολείο σου ένα παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»	
1) Οχήματα	10 Παιδιά

	29,4%
2) Με βοήθεια από άλλο πρόσωπο	10 Παιδιά 29,4%
3) Μόνο	11 Παιδιά 32,3%
4) Δεν ξέρω	3 Παιδιά 8,8%
ΣΥΝΟΛΟ	34 Απαντήσεις 100%

Στην έβδομη ερώτηση *(«Πώς μπορεί να φτάσει στο σχολείο σου ένα παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»)*, από τους 24 συμμετέχοντες του δείγματος οι 10 (29,4%) δήλωσαν ότι το παιδί σε αναπηρική καρέκλα μπορεί να φτάσει στο σχολείο με κάποιο όχημα *(«Με αυτοκίνητο, θα βάλουμε το καροτσάκι στο πορτμπαγκάζ και το παιδί θα κάτσει σε καρέκλα αυτοκινήτου», «Θα περπατήσει με το καροτσάκι, θα τον σηκώσουν και θα τον βάλουν στο κάθισμα οι γονείς του», «Με το σχολικό», «Με ασθενοφόρο»).*

Ακόμα, 10 παιδιά (29,4%) του δείγματος δήλωσαν ότι το παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο καταφτάνει στο σχολείο με τη βοήθεια ενός άλλου προσώπου *(«Να τον σέρνουν από αυτά (δείχνει την εικόνα) και να τοποθετούν την τσάντα εκεί», «Το πάει η μαμά του», «Μπορεί κάποιος να τον οδηγεί από πίσω, όπως τα κανονικά καροτσάκια»).*

Επιπλέον, τα 11 παιδιά (32,3%) του δείγματος ανέφεραν ότι το παιδί σε αναπηρικό καροτσάκι μπορεί να μεταφερθεί στο σχολείο από μόνο του *(«Με τα χέρια να σπρώχνει την ρόδα», «Να κάνει γρήγορα τα χέρια του, έτσι (έδειξε την κίνηση)», «Να σκύβει και να περπατήσει»).*

Τέλος, 3 παιδιά (8,8%) του δείγματος διατύπωσαν την άποψη ότι δεν γνωρίζουν πως θα μετακινηθεί το παιδί στο σχολείο *(«Δεν ξέρω»).*

Πίνακας 8. Απαντήσεις για την 8η Ερώτηση ανοιχτού τύπου.

«Τι πρέπει να αλλάξει στο σχολείο σου, για να μπορέσει να έρθει εδώ το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»

1) Να τον βοηθήσουν άλλα άτομα	12 Παιδιά 25%
2) Διεύρυνση χώρου και διαρρυθμίσεις	32 Παιδιά 66,6%
3) Δεν χρειάζεται να αλλάξει κάτι	1 Παιδί 2,08%
4) Να βάλουμε εκτοξευτήρες στο καροτσάκι για να πετάει	1 Παιδί 2,08%
5) Το αναπηρικό καροτσάκι συναντάει εμπόδια	2 Παιδιά 4,1%
ΣΥΝΟΛΟ	48 Απαντήσεις 100%

Στην όγδοη ερώτηση ανοιχτού τύπου *(«Τι πρέπει να αλλάξει στο σχολείο σου, για να μπορέσει να έρθει εδώ το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»)*, από τους 24 συμμετέχοντες του δείγματος οι 12 (25%), δήλωσαν ότι θα πρέπει κάποια άλλα άτομα να βοηθήσουν το παιδί σε αναπηρική καρέκλα *(«Να τον σηκώσει μία κυρία και να τον πάμε πάνω και να τον αφήσουμε κάτω», «Να φωνάξει ένα παιδάκι και να ανοίξει την πόρτα», «Να τον πάρουν αγκαλίτσα για να τον ανεβάσουν στο αναπηρικό καροτσάκι», «Να πάμε τα πράγματά του στο σπίτι ή να τον βοηθήσουμε να τα φέρει στο σχολείο»)*.

Επίσης, 32 παιδιά του δείγματος (66,6%) ανέφεραν ανάμεσα στις απαντήσεις τους ότι είναι απαραίτητο να γίνουν αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον *(«Να κάνουμε χώρο. Να μεταφέρουμε το τραπέζι αλλού, την έδρα να την κολλήσουμε στον τοίχο για να μπορέσει να μπει. Την καρέκλα να την πάμε αλλού», «Να πάρουμε περισσότερες καρέκλες και να κάτσει σε αυτές, ώστε να μην χρειάζεται να κάτσει σε αναπηρικό καροτσάκι», «Να αδειάσουμε την τάξη για να παρκάρει το καροτσάκι», «Τον διάδρομο, γιατί δεν μπορεί να στρίψει εύκολα», «Ράμπα για να περπατάνε αυτοί που τους έχουν χτυπήσει και έχουν πρόβλημα», «Να χαλάσουμε τα σκαλοπάτια. Να φτιάξουμε κινούμενα σκαλοπάτια για ρόδες», «Αν θέλει να κάνει κούνια τότε μπορεί να γυρνάει μόνος του το καροτσάκι», «Να μην έχουμε μπάλες του μπάσκετ, για να μην χτυπήσει», «Όλοι να χρησιμοποιούμαι ποδήλατα ή πατίνια, γιατί και ο άλλος θα έχει καρότσι», «Να έχουμε καροτσάκια στο σχολείο, με μοχλό να σταματάει»)*.

Επιπλέον, 1 παιδί (2,08%) του δείγματος δήλωσε ότι δεν χρειάζεται να γίνει κάποια αλλαγή *(«Δεν θα αλλάξει κάτι»).* Επίσης, 1 παιδί (2,08%) του δείγματος πρότεινε να προστεθούν σύγχρονοι μηχανισμοί στο αναπηρικό αμαξίδιο *(«Να βάλουμε εκτοξευτήρες στο καροτσάκι για να πετάει»).*

Τέλος, 2 παιδιά (4,1%) του δείγματος ανέφεραν ότι ελλοχεύει κίνδυνος το αναπηρικό καροτσάκι να αντιμετωπίσει εμπόδια στο έδαφος *(«Μπορεί να κολλήσει η ρόδα σε μία τρύπα», «Μπορεί να σκαλώσει η ρόδα και να πέσει και να χτυπήσει»).*

Πίνακας 9. Απαντήσεις για την 9η Ερώτηση ανοιχτού τύπου.

«Ποια παιχνίδια θα παίζατε, αν το παιδί σε αναπηρική καρέκλα ήταν φίλος/η σας;»	
1) Επιτραπέζια παιχνίδια	7 Παιδιά 20 %
2) Κινητικά παιχνίδια	18 Παιδιά 51,4%
3) Άλλα παιχνίδια	8 Παιδιά 22,5%
4) Ότι ήθελε αυτός	1 Παιδί 2,8%
5) Δεν ξέρω	1 Παιδί 2,8%
ΣΥΝΟΛΟ	35 Απαντήσεις 100%

Στην έατη ερώτηση *(«Ποια παιχνίδια θα παίζατε, αν το παιδί σε αναπηρική καρέκλα ήταν φίλος/η σας;»),* από τους 24 συμμετέχοντες του δείγματος οι 7 (20%) δήλωσαν ότι, αν το παιδί σε αναπηρική καρέκλα ήταν φίλος τους, τότε θα προτιμούσαν να παίξουν μαζί του επιτραπέζια παιχνίδια *(«Uno», «Lego»).*

Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές του δείγματος, οι 18 (51,4%) δήλωσαν ότι επιθυμούν να πραγματοποιήσουν κινητικά παιχνίδια με το παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο *(«Κυνηγητό», «1,2,3 κόκκινο φως», «Κουτσό», «Αγώνες μετακίνησης», «Πάπια- πάπια», «Καυτή πατάτα», «Μπάλα»).*

Επιπλέον, 8 παιδιά (22,5%) του δείγματος ανέφεραν ανάμεσα στις απαντήσεις τους ότι επιθυμούν να παίξουν άλλα παιχνίδια *(«Εικαστικά», «Γιατρό», «Ήρωες», «Σπασμένο τηλέφωνο», «Ηλεκτρονικά παιχνίδια», «Τάπες», «Αυτοκινητάκια»).*

Επίσης, 1 παιδί (2,8%) του δείγματος ανέφερε ότι θα άφηνε το παιδί σε αναπηρική καρέκλα να διαλέξει το παιχνίδι που θα παίζανε *(«Ό,τι ήθελε αυτός»).*

Τέλος, 1 παιδί (2,8%) του δείγματος δεν πρότεινε κάποιο παιχνίδι *(«Δεν ξέρω»).*

Πίνακας 10. Απαντήσεις για τη 10η Ερώτηση ανοιχτού τύπου.

«Ποιο παιχνίδι είναι αδύνατο να παίξετε με το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»	
1) Κινητικά παιχνίδια	23 Παιδιά 67,6%
2) Άλλα παιχνίδια	11 Παιδιά 32,3%
ΣΥΝΟΛΟ	34 Απαντήσεις 100%

Στη δέκατη ερώτηση *(«Ποιο παιχνίδι είναι αδύνατο να παίξετε με το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»),* από τους 24 συμμετέχοντες του δείγματος 23 παιδιά (67,6%) αναφέρθηκαν στα κινητικά παιχνίδια *(«Κυνηγητό», «Ποδόσφαιρο», «Μπάσκετ», «Κρυφτό», «Μήλα», «Σκοινάκι», «Κολύμπι», «Τένις», «Βόλεϊ», «Τρέξιμο»).*

Επίσης, 11 παιδιά (32,3%) του δείγματος δήλωσαν διαφορετικές απαντήσεις *(«Αυτοκινητάκια, γιατί δεν θα μπορούσε να πάει κάτω», «Μαξιλαροπόλεμο», «Να σηκώνουμε βάρος», «Ζωγραφική», «Επιτραπέζιο», «Παζλ», «Δασκάλα», «Δεν θα μπορούσαμε να παίξουμε επιτραπέζιο στο έδαφος, γιατί δεν θα έφταναν τα χέρια του», «Ζωγραφική στο έδαφος, γιατί δεν θα έφταναν τα χέρια του»).*

Πίνακας 11. Απαντήσεις για την 11η Ερώτηση ανοιχτού τύπου.

«Πώς νομίζεις ότι αισθάνεται το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»	
1) Θετικά συναισθήματα	8 Παιδιά 28,5%

2) Αρνητικά συναισθήματα	15 Παιδιά 53,5%
3) Δεν ξέρω	5 Παιδιά 17,8%
ΣΥΝΟΛΟ	28 Απαντήσεις 100%

Στην ενδέκατη ερώτηση *(«Πώς νομίζεις ότι αισθάνεται το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»),* από τους 24 συμμετέχοντες του δείγματος οι 8 (28,5%) δήλωσαν ότι βιώνει θετικά συναισθήματα *(«Χαρούμενος, γιατί δε θα μπορούσαν να τον χτυπήσουν», «Χαρά, επειδή δεν κουράζεται»).*

Τα 15 παιδιά του δείγματος (53,5%) ανέφεραν ανάμεσα στις απαντήσεις τους ότι το παιδί που κάθεται σε αναπηρικό καροτσάκι βιώνει αρνητικά συναισθήματα *(«Λυπημένο», «Χάλια» «Στεναχωρημένο», «Άσχημα», «Πόνο για το πόδι», «Φόβο», «Άβολα»).*

Τέλος, 5 παιδιά (17,8%) του δείγματος εξέφρασαν ότι δεν γνωρίζουν πώς νιώθει το παιδί σε αναπηρική καρέκλα *(«Δεν ξέρω»).*

Πίνακας 12. Απαντήσεις για τη 12η Ερώτηση ανοιχτού τύπου.

«Τι νομίζεις ότι μπορεί να γίνει όταν μεγαλώσει το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»	
1) Δεν ξέρω	6 Παιδιά 22,2%
2) Οποιοδήποτε επάγγελμα	16 Παιδιά 59,2%
3) Επαιτεία	4 Παιδιά 14,8%
4) Αδυναμία άσκησης επαγγέλματος	1 Παιδί 3,7%
ΣΥΝΟΛΟ	27 Απαντήσεις 100%

Στη δωδέκατη ερώτηση *(«Τι νομίζεις ότι μπορεί να γίνει όταν μεγαλώσει το παιδί σε αναπηρική καρέκλα;»),* από τους 24 συμμετέχοντες του δείγματος, οι 6 (22,2%)

δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν με τι θα μπορούσε να ασχοληθεί επαγγελματικά το παιδί σε αναπηρική καρέκλα *(«Δεν ξέρω»)*.

Τα 16 παιδιά του δείγματος (59,2%) ανέφεραν ανάμεσα στις απαντήσεις τους, ότι το παιδί που κάθεται σε αναπηρικό καροτσάκι, όταν μεγαλώσει μπορεί να ασχοληθεί με οποιοδήποτε επάγγελμα *(«Δασκάλα», «Νοσοκόμα», «Πυροσβέστης», «Αστυνομικός», «Βοηθός», «Οδηγός λεωφορείου», «Μάγειρας», «Γυμναστής», Γιατρός»)*.

Επίσης, 4 παιδιά (14,8%) του δείγματος δήλωσαν ότι το παιδί σε αναπηρική καρέκλα δεν θα μπορούσε να γίνει κάτι όταν μεγαλώσει και θα κατέληγε σε κατάσταση επαιτείας *(«Να πουλάει πράγματα και να βρίσκει καθαρά χρήματα στους δρόμους», «Να καθαρίζει τζάμια», «Δεν θα μπορούσε να πάει στην δουλειά και να πάρει λεφτά, γιατί έχει το αναπηρικό καροτσάκι»)*.

Τέλος, 1 παιδί (3,7%) του δείγματος δήλωσε ότι το παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο, όταν μεγαλώσει δεν θα μπορεί να ασκήσει κάποιο επάγγελμα *(«Παππούς, θα καθόταν στην καρέκλα»)*.

Πίνακας 13. Απαντήσεις για τη 13η Ερώτηση ανοιχτού τύπου.

«Το παιδί σε αναπηρική καρέκλα θα μπορούσε να επιλέξει οποιοδήποτε επάγγελμα;»	
1) Ναι	6 Παιδιά 25%
2) Όχι	15 Παιδιά 62,5%
3) Δεν ξέρω	3 Παιδιά 12,4%
ΣΥΝΟΛΟ	24 Απαντήσεις 100%

Στη δέκατη τρίτη ερώτηση *(«Το παιδί σε αναπηρική καρέκλα θα μπορούσε να επιλέξει οποιοδήποτε επάγγελμα;»)*, από τους 24 συμμετέχοντες του δείγματος, οι 6 (25%) δήλωσαν ότι το παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο μπορεί να ασκήσει οποιοδήποτε επάγγελμα επιθυμεί *(«Ναι»)*.

Επίσης, 15 παιδιά (62,5%) του δείγματος δήλωσαν ότι το παιδί σε αναπηρική καρέκλα δεν μπορεί να ασκήσει οποιοδήποτε επάγγελμα επιθυμεί *(«Όχι»)*.

Τέλος, από τα 24 παιδιά του δείγματος, τα 3 (12,4%) ανέφεραν ότι δεν γνωρίζουν εάν το παιδί σε αναπηρικό καροτσάκι μπορεί να ασκήσει οποιοδήποτε επάγγελμα επιθυμεί *(«Μάλλον», «Δεν ξέρω»)*.

Δραστηριότητες παρέμβασης

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης ήταν τέσσερις. Οι δύο από αυτές ήταν κινητικές και οι άλλες δύο είχαν σχέση με την αποδοχή της διαφορετικότητας. Από τις 4 δραστηριότητες, οι 3 προέρχονται από το διαδίκτυο, ενώ η 4η δραστηριότητα προέρχεται από το βιβλίο «Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο» της Χρυσής Γ. Χατζηχρήστου.

Στην 1η Δραστηριότητα, τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και περίμεναν όρθια πίσω από δύο κώνους. Με το σύνθημα της ερευνήτριας, ο πρώτος παίκτης κάθε ομάδας έπρεπε να τοποθετήσει τα πόδια του μέσα σε μία μεγάλη σακούλα και χοροπηδώντας να φτάσει μέχρι τον απέναντι κώνο. Όταν επέστρεφε, έπρεπε να δώσει τη σακούλα στον επόμενο παίκτη.

Στη 2η Δραστηριότητα, τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες (καθιστή & όρθια). Το παιδί της κάθε ομάδας που βρισκόταν μπροστά κρατούσε από μία μπάλα. Με το σύνθημα της ερευνήτριας, έπρεπε να την δώσει σε αυτό που καθόταν από πίσω του. Η μπάλα έπρεπε να περάσει πάνω από τα κεφάλια όλων των παιδιών. Όταν έφτανε στο παιδί που βρισκόταν στο τέλος, αυτό έτρεχε και στεκόταν ή καθόταν μπροστά από τον πρώτο παίκτη.

Στην 3η Δραστηριότητα, η ερευνήτρια χώρισε τα παιδιά σε ομάδες και έδωσε σε κάθε ομάδα από ένα λεμόνι. Τους ζήτησε να γνωρίσουν το λεμόνι τους, παρατηρώντας όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και να δημιουργήσουν μια ιστορία για το λεμόνι τους. Ύστερα, η ερευνήτρια τοποθέτησε μαζί όλα τα λεμόνια, τα ανακάτεψε και ζήτησε από τα παιδιά να εντοπίσουν το λεμόνι τους.

Στην 4η Δραστηριότητα, τα παιδιά κλήθηκαν να αναφέρουν και να ζωγραφίσουν ένα στοιχείο τους, που τους κάνει να διαφέρουν από τους άλλους. Οι απαντήσεις και οι ζωγραφιές των παιδιών αφορούσαν σε δεξιότητες κινητικές («Χορεύω», «Κολυμπάω καλά», «Κάνω ποδήλατο χωρίς βοηθητικές», «Παίζω ποδόσφαιρο/μπάσκετ»), καλλιτεχνικές («Ζωγραφίζω καλά») ή άλλες δραστηριότητες

και χαρακτηριστικά τους («Παίζω επιτραπέζιο», «Βοηθάω τον μπαμπά με τα ξύλα», «Έχω μοναδικό δακτυλικό αποτύπωμα», «Έχω μπλε μάτια/τάμπλετ»).

Στο τέλος των δραστηριοτήτων ακολούθησε ελεύθερη συζήτηση. Δεν πήραν όλα τα παιδιά τον λόγο. Οι μαθητές συμμετείχαν δίνοντας μία ή καμία απαντήσεις, επομένως ο αριθμός των απαντήσεων και τα αντίστοιχα ποσοστά δεν προκύπτουν από το συνολικό αριθμό των μαθητών που ήταν 24.

Πίνακας 14. Απαντήσεις για την 1η δραστηριότητα.

«Πώς νιώσατε κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας;»	
1) Ένιωσα καλά	11 Παιδιά 78 %
2) Χάλια	2 Παιδιά 14 %
3) Ένιωσα έτσι κι έτσι	1 Παιδί 7 %
ΣΥΝΟΛΟ	14 Απαντήσεις 100%

Στη πρώτη ερώτηση ανοιχτού τύπου, από τους 24 συμμετέχοντες του δείγματος, οι 14 δήλωσαν πώς ένιωσαν κατά την διάρκεια της 1ης δραστηριότητας. Πιο συγκεκριμένα, 11 παιδιά (78%) του δείγματος δήλωσαν ότι βίωσαν θετικά συναισθήματα *(«Ένιωσα καλά», «Χαρούμενη»).*

Επίσης, 2 παιδιά (14%) του δείγματος δήλωσαν ότι ένιωσαν αρνητικά συναισθήματα *(«Χάλια, γιατί χτύπησα», «Χάλια, γιατί δεν μπορούσα να περπατήσω»).*

Τέλος, 1 μόνο παιδί (7%) του δείγματος δήλωσε ότι βίωσε ανάμεικτα συναισθήματα *(«Ένιωσα έτσι κι έτσι»).*

Πίνακας 15. Απαντήσεις για την 1η δραστηριότητα

«Που δυσκολευτήκατε;»	
1) Δυσκολεύτηκα με τη σακούλα	3 Παιδιά 37 %
2) Δεν δυσκολεύτηκα κάπου	4 Παιδιά 50 %
3) Άλλες απαντήσεις	1 Παιδί 12 %
ΣΥΝΟΛΟ	8 Απαντήσεις 100%

Στη δεύτερη ερώτηση ανοιχτού τύπου, από τους 24 συμμετέχοντες του δείγματος, 3 παιδιά (37%) του δείγματος δήλωσαν ότι δυσκολεύτηκαν με τη χρήση της σακούλας *(«Δυσκολεύτηκα με τη σακούλα»).*

Επίσης, 4 παιδιά (50%) του δείγματος δήλωσαν ότι δεν δυσκολεύτηκαν *(«Δεν δυσκολεύτηκα κάπου», «Πουθενά»).*

Τέλος, 1 παιδί (12%) του δείγματος ανέφερε μία διαφορετική απάντηση *(«Στο να χοροπηδάω.»)*

Πίνακας 16. Απαντήσεις για τη 2η δραστηριότητα

«Πώς νιώσατε κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας;»	
1) Ένιωσα χάλια	4 Παιδιά 40 %
2) Ένιωσα ωραία	6 Παιδιά 60 %
ΣΥΝΟΛΟ	10 Απαντήσεις 100%

Στη τρίτη ερώτηση ανοιχτού τύπου, από τους 24 συμμετέχοντες του δείγματος, 4 παιδιά (40%) δήλωσαν ότι βίωσαν αρνητικά συναισθήματα *(«Ένιωσα χάλια, γιατί χάσαμε»).*

Τέλος, το 60% των μαθητών του δείγματος δήλωσε ότι βίωσε θετικά συναισθήματα *(«Ένιωσα ωραία, γιατί κερδίσαμε», «Ένιωσα τέλεια»).*

Πίνακας 17. Απαντήσεις για τη 2η δραστηριότητα

«Που δυσκολευτήκατε;»	
1) Δεν δυσκολεύτηκα	7 Παιδιά 77 %
2) Δυσκολίες στην τήρηση των κανόνων του παιχνιδιού.	2 Παιδιά 22 %
ΣΥΝΟΛΟ	9 Απαντήσεις 100%

Στην τέταρτη ερώτηση ανοιχτού τύπου, από τους 24 συμμετέχοντες του δείγματος, 7 παιδιά (77%) δήλωσαν ότι δεν δυσκολεύτηκαν *(«Δεν δυσκολεύτηκα»).*

Τέλος, 2 παιδιά (22%) δήλωσαν ότι δυσκολεύτηκαν να τηρήσουν τους κανόνες του παιχνιδιού *(«Ήταν δύσκολο να δίνω την μπάλα», «Στο να τρέξω και να πάω μπροστά»).*

Πίνακας 18. Απαντήσεις για την 3η δραστηριότητα

«Γιατί ήταν τόσο εύκολο να αναγνωρίσετε το λεμόνι σας;»	
1) Από το κοτσάνι	3 Παιδιά 42%
2) Από τα σημάδια	2 Παιδιά 28%
3) Από το χρώμα	2 Παιδιά 28%
ΣΥΝΟΛΟ	7 Απαντήσεις

	100%

Στην πέμπτη ερώτηση ανοιχτού τύπου, από τους 24 συμμετέχοντες του δείγματος, 3 παιδιά (42%) δήλωσαν ότι ήταν εύκολο να αναγνωρίσουν το λεμόνι της ομάδας τους, διότι το αναγνώρισαν από το κοτσάνι.

Επίσης, 2 παιδιά (28%) δήλωσαν ότι εντόπισαν το λεμόνι της ομάδας τους από τα σημάδια.

Τέλος, 2 παιδιά (28%) δήλωσαν ότι διέκριναν το λεμόνι τους από το χρώμα.

Πίνακας 19. Απαντήσεις για την 3η δραστηριότητα

«Ποια ιστορία δημιουργήσατε για το λεμόνι σας;»	
1) «Το όνομά του είναι ξινολέμονο. Είναι 20 χρονών. Του αρέσει το σκάκι. Ενώ έπαιζε σκάκι, πάτησε ένα πιόνι, έπεσε σ' ένα ηφαίστειο, έλιωσε και εκρήγνηκε το ηφαίστειο και τέλος.»	3 Παιδιά 20 %
2) «Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ο λεμονάκος, πήγε στο Κ.Δ.Α.Π., έπαιξε τάπες, σχόλασε, πήγε στο σπίτι του, ήπιε λεμονάδες, πήγε στο πάρκο να παίξει με τους φίλους του.»	3 Παιδιά 20 %
3) «Το όνομά του είναι νίντζα χρυσός και φωτιά κεραυνός. Του αρέσει να παίζει με τη μαμά του και τα παιχνίδια του.»	3 Παιδιά 20 %
4) «Το όνομά του είναι λεμονούλης. Μια φορά πήγε στην αυλή του είχε τραμπάλα, έπεσε, χτύπησε, χύθηκε ο χυμός του, τον πήρε ένας άνθρωπος και έγινε λεμονάδα.»	3 Παιδιά 20 %
5) «Το όνομά του είναι Αλέξανδρος. Μια φορά κι έναν καιρό είχε κοιμηθεί, πήγε στη θάλασσα, πήγε να παίξει ποδόσφαιρο και τάπες. Πήγε στην εκκλησία. Και τα αδερφάκια του είναι αγγούρι, ντομάτα, καρπούζι.»	3 Παιδιά 20 %
ΣΥΝΟΛΟ	15 Απαντήσεις 100%

Στην έκτη ερώτηση ανοιχτού τύπου, από τους 24 συμμετέχοντες του δείγματος, οι 15 δημιούργησαν μία ιστορία για το λεμόνι της ομάδας τους. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν πέντε (5) ομάδες αποτελούμενες από 3 (τρία) άτομα. Οι ιστορίες της κάθε ομάδας αναγράφονται αναλυτικά στον πίνακα 19.

Πίνακας 20. Απαντήσεις για την 4η δραστηριότητα

«Ποιο στοιχείο του εαυτού σου σε κάνει να πιστεύεις ότι διαφέρεις από τους άλλους;»	
1) Κινητικές δεξιότητες	10 Παιδιά 58%
2) Καλλιτεχνικές δεξιότητες	2 Παιδιά 11%
3) Άλλες απαντήσεις	5 Παιδιά 29%
ΣΥΝΟΛΟ	17 Απαντήσεις 100%

Στην έβδομη ερώτηση ανοιχτού τύπου, από τους 24 συμμετέχοντες του δείγματος, 10 παιδιά (58%) αναφέρθηκαν στις κινητικές δεξιότητες *(«Να χορεύω», «Κολυμπάω πολύ καλά», «Ποδήλατο χωρίς βοηθητικές», «Να πηγαίνω μέσα στη θάλασσα», «Μπάσκετ», «Κολυμπάω μέσα στο νερό χωρίς τίποτα», «Παίζω ποδόσφαιρο»).*

Επίσης, 2 παιδιά (11%) του δείγματος αναφέρθηκαν στις καλλιτεχνικές δεξιότητες *(«Ζωγραφίζω καλά»).*

Τέλος, 5 παιδιά (29%) του δείγματος έδωσαν διαφορετικές απαντήσεις *(«Παίζω επιτραπέζιο», «Βοηθάω τον μπαμπά με τα ξύλα», «Το δαχτυλικό αποτύπωμα», «Το χρώμα του ματιού», «Παίζω τάμπλετ»).*

5. Συζήτηση-Συμπέρασμα

Η έρευνα είχε ως σκοπό να εξετάσει την ενσυναίσθηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας και τις αντιλήψεις τους για την αναπηρία.

Είναι αξιοσημείωτο ότι τα περισσότερα παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στη μελέτη έχουν υψηλό επίπεδο γνωστικής ενσυναίσθησης, καθώς αντιλαμβάνονται το συναίσθημα της χαράς και του θυμού από τις εκφράσεις του προσώπου των άλλων. Ακόμα, όταν οι φίλοι/ες τους κλαίνε ή φοβούνται, τα παιδιά βιώνουν κι αυτά αρνητικά συναισθήματα. Άρα, και το επίπεδο της συναισθηματικής τους ενσυναίσθησης είναι αρκετά υψηλό. Επιπλέον, ο φόβος των άλλων τους δημιουργεί απροσδιόριστα συναισθήματα, ενώ φαίνεται ότι συμμερίζονται περισσότερο το συναίσθημα της λύπης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι από τα 24 παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στη μελέτη μόνο 1 επέλεξε να ζωγραφίσει ένα παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο. Από την επιλογή αυτή των παιδιών φαίνεται ότι δεν έχουν ξεκάθαρη αντίληψη της αναπηρίας και γι' αυτό το λόγο θέλησαν να δούνε την εικόνα, για να επιβεβαιωθούν. Παρόμοιες έρευνες έδειξαν ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας κατανοούν πιο εύκολα τις ευδιάκριτες αναπηρίες σε αντίθεση με τις μη εμφανείς, διότι είναι δύσκολο να τις εντοπίσουν (Diamond & Hong, 2010· Laws & Kelly, 2005· Lewis, 2002· Louari, 2013· Magiati et al, 2002· Skar, 2010).

Από τις απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις που αφορούσαν στην αναπηρία, φάνηκε ότι τα παιδιά πιστεύουν πως η αναπηρία είναι εκ γενετής γνώρισμα. Εξάλλου, όσον αφορά τα αίτια της αναπηρίας, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους βιολογικούς ή φυσικούς παράγοντες (Magiati et al., 2002· Smith & Williams, 2004). Ωστόσο, κάποια παιδιά φαίνεται ότι θεωρούν το πρόβλημα προσωρινό. Επιπλέον, σχετικά με την κατανόηση της μονιμότητας της αναπηρίας, αντιλαμβάνονται την αναπηρία ως κάτι εφήμερο, σε αντίθεση με τα μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία αναγνωρίζουν την μονιμότητα της κατάστασης (Beckett, 2014· Lewis, 1993· Skar, 2010).

Επιπλέον, παρόλο που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν αντιλαμβάνονται τη δυσκολία που θα αντιμετωπίσει το παιδί σε αναπηρική καρέκλα για να φτάσει στο σχολείο, εντούτοις προτείνουν σημαντικές αλλαγές στο χώρο του σχολείου, για τη

διευκόλυνση της κίνησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι, όταν τα παιδιά κλήθηκαν να προτείνουν ποια παιχνίδια θα παίζανε με το παιδί σε αναπηρική καρέκλα, πολλά από αυτά ανέφεραν τα κινητικά παιχνίδια. Εκ πρώτης όψεως, αυτό φαίνεται ανεξήγητο. Ωστόσο, όταν ζητήθηκαν διευκρινήσεις από την ερευνήτρια, τα παιδιά δήλωσαν ότι το παιδί με αναπηρία θα μπορούσε να συμμετέχει στην κίνηση με το αναπηρικό αμαξίδιο. Ακόμα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν συνδέσει την αναπηρία με τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων. Τέλος, αντιφατικές ήταν οι απαντήσεις των παιδιών σχετικά με το αν ένα παιδί με αναπηρία θα μπορούσε να επιλέξει οποιοδήποτε επάγγελμα.

Αναφορικά με τις δραστηριότητες παρέμβασης, τα παιδιά με τη συμμετοχή τους σε αυτές κατανόησαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συμμαθητές τους με αναπηρία, καθώς και τα συναισθήματα που βιώνουν. Επίσης, δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να συζητήσουν για τις δυσκολίες που βίωσαν και για τα συναισθήματά τους. Κατανόησαν ότι οι άνθρωποι μπορεί να μοιάζουν μεταξύ τους, αλλά είναι διαφορετικοί και ότι κάθε άνθρωπος έχει κάτι που τον κάνει ξεχωριστό και μοναδικό.

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη συνδέει την ενσυναίσθηση με τις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για την αναπηρία. Στην αρχική διερεύνηση της ενσυναίσθησης φάνηκε ότι τα παιδιά έχουν υψηλή ενσυναίσθηση, γιατί όχι μόνο κατανοούν αλλά και μοιράζονται τα συναισθήματα των συμμαθητών τους. Ωστόσο, στη συνέχεια φάνηκε ότι οι αντιλήψεις τους για την αναπηρία δεν είναι ξεκάθαρες, ίσως επειδή δεν είχαν ανάλογη πραγματική εμπειρία. Στην παρούσα εργασία, έχοντας ως δεδομένο ότι έρευνες έχουν δείξει πως η επαφή των παιδιών με παιδιά που έχουν αναπηρία ασκεί θετική επιρροή ως προς τη στάση τους απέναντι σε αυτά τα παιδιά (Kalyva & Agaliotis, 2009· Nikolaraizi et al., 2005· Rosenbaum et al., 1988), επιχειρήθηκε η ενίσχυση των αντιλήψεων των παιδιών με την αναπηρία, μέσω της ενσυναίσθησης, δηλαδή μέσω των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχαν τα παιδιά, όπου μπήκαν στη θέση των παιδιών που έχουν αναπηρία. Επομένως, η παρούσα μελέτη έδειξε ότι είναι αναγκαία η εξοικείωση με τη σωματική αναπηρία, καθώς και η ενίσχυση της ενσυναίσθησης, μέσα από παρεμβάσεις, ώστε τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να κατανοήσουν τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία και να αποδεχτούν τους φίλους τους με αντίστοιχα κινητικά προβλήματα.

6. Βιβλιογραφία

Adibsereshki, N., & Salehpour, Y. (2014). Peer acceptance of students with and without inclusion experience towards students with special needs in unisex schools of Tehran. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 42*(6), 575- 588.

Ahmann, E. & Bond, N. J. (1992). Promoting normal development in school-age children and adolescents who are technology dependent: a family centered model. *Pediatric Nursing, 18*(4), 399–405.

Akhtar, S. (2013). *Psychoanalytic listening: Methods, limits and innovations*. London: Karnac Books Ltd.

Antonelli, L., Bilocca, S., Borg, D., Borg, S., Boxall, M., Briffa, L. & Formosa, M. (2014). Drama, performance ethnography, and self-esteem: listening to youngsters with dyslexia and their parents. *SAGE Open*, *4*(2), 2158244014534696.

Aronson, E. (2002). Building empathy compassion and schievement in the jigsaw classroom. Στο J. Aronson (Επιμ.), *Improving academic achievement. Impact of psychological factors on education* (σσ. 209-225). San Diego: Academic Press.

Band, S. A., Lindsay, G., Neelands, J. & Freakley, V. (2011). Disabled students in the performing arts–are we setting them up to succeed? *International Journal of Inclusive Education*, *15*(9), 891-908.

Baron-Cohen, S. and Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *Vol34*(No2), 163-175.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, Suppl., 13-25.

Baxter, E. A. (1995). Concepts and models of empathy: Past, present and future. *Jefferson Journal of Psychiatry, 12*(2), σσ. 6-14.

Beckett, A., E. (2014). Non-disabled children's ideas about disability and disabled people. *British Journal of Sociology of Education, 35*(6), 856-875.

Bell, P. A., Baum, A., Fisher, J. & Greene, T. C. (1990). Environmental Psychology. 5th Edition, Harcourt College Publishers, New York.

Bird, G., & Viding, E. (2014). The self to other model of empathy: Providing a new framework for understanding empathy impairments in psychopathy, autism, and alexithymia. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 47*, 520-532. doi: 10.1016/j.neubiorev.2014.09.021

Bland, C. M., Bursuck, W. & Niemeyer, J. (2013). *A case study of general education teacher use of picture books to support inclusive practice in the primary grades of an inclusive elementary school* (Doctoral dissertation, University of North Carolina at Greensboro).

Börjeson, M. C. & Lagergren, J. (1990) Life conditions of adolescents with myelomeningocele. *Developmental Medicine and Child Neurology, 32,* 698–706.

Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology, 5*(2), 263–269. https://doi.org/10.1037/h0031267

Bossaert, G., Golpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents toward peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 32*(2), 504-509.

Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child development*, 413-425.

Burns, W. J. & Zweig, A. R. (1980) Self-concepts in chronically ill children. *Journal of GeneticPsychology, 137,* 179–190.

Bozkurt, T., & Ozden, M. S. (2010). The relationship between empathetic classroom climate and students' success. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5,* σσ. 231-234.

Carole, W. & Carol T. (2017). Ψυχολογία. Θεσσαλονίκη: Τζιόλας.

Cameron, L. & Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues, 62*(3), 469-488.

Cameron, L., Rutland, A., & Brown, R. (2007). Promoting children's positive intergroup attitudes towards stigmatized groups: Extended contact and multiple classification skills training. *International journal of Behavioral Development, 31*(5), 454- 466.

Coffey, D. & Gash, H. (1995). Influences on attitudes towards children with mental handicap. *European Journal of Special Education, 10*(1), 1–16.

Cohen, S. (2004). Social Relationships and Health. *American Psychologist, 59*(8), 676–684.

Cooper, D. G. (2003). Promoting disability awareness in preschool.

Davis, M. H. (1980) A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10, 85.

Davis, M. V. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology,* 44 (1), 113-126.

Davis, M. H. (1994). Empathy. A social psychology approach. Madison, WI: Brown & Benchmark Publishers.

Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach.* Boulder, CO, US: Westview Press.

De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W. & Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies, 38*(4), 433-448.

Decety, J. & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews, 3* (2), 71- 100.

Decety, J. & Moriguchi, Y. (2007). The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: implications for intervention across different clinical conditions. *BioPsychoSocial Medicine*, 1:22, DOI: 10.1186/1751-0759-1- 22

Decety, J., & Ickes, W. (Eds.) (2009). The social neuroscience of empathy. London, England: The MIT Press.

De Laat, S., Freriksen, E. & Vervloed, M. P. J. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in Developmental Disabilities, 34*(2), 855 – 863.

Diamond, K., Le Furgy, W. & Blass, S. (1993). Attitudes of preschool children toward their peers with disabilities: a year-long investigation in integrated classrooms. *Journal of Genetic Psychology, 154*, 215–217.

Diamond, K. E. (2001). Relationship among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood and Special Education, 21*(2), 104- 113.

Diamond, K. E. & Hong, S-Y. (2010). Young children's decisions to include peers with physical disabilities in play. *Journal of Early Intervention, 32*(3), 163-177.

Doyle, A. B. & Aboud, F. E. (1995). A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly, 1*(2), 209–228.

Eisenberg, N. (1982). The development of reasoning regarding prosocial behavior. Στο N. Eisenberg (Επιμ.), *The development of prosocial behavior. A volume in developmental psychology* (σσ. 219-249). New York: Academic Press.

Eisenberg, N. & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological bulletin, 101*(1), 91.

Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). Critical issues in the study of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Empathy and its development* (p. 3–13). Cambridge University Press.

Eisenberg, N. (1988). The development of prosocial and aggressive behavior. Στο M. H. Bornstein, & M. E. Lamb (Επιμ.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (σσ. 461-495). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Eisenberg, N. (1990). Prosocial Development in Early and mid-Adolescence. In R. Montemayor, G.R. Adams & T. P. Gulotta (Eds.), Form childhood to adolescence: A transitional period. *Advances in Adolescent. An Annual Book Series*, 2. California: Sage

Erwin, P. (1993). *Friendship and Peer Relations in Children*. Wiley & sons, Chichester.

Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*, London: Routledge.

Esposito, B. G. & Reed, T. M. (1986). The effects of contact with handicapped persons on young children's attitudes. *Exceptional Children*, *53*, 224–229.

Feshbach, N. D. & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, *4*(3), 399–413.

Field, T. (1984). Play behaviours of handicapped children who have friends. In: *Friendships in Normal and Handicapped Children.* Ablex, Norwood.

Findlay, L. C., Girardi, A. & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, *21*(3), 347-359.

Fleiss, R. (1942). The metapsychology of the analyst. *The Psychoanalytic Quarterly*, *11*(2), σσ. 211-227.

Gasser, L., Malti, T., & Buholzer, A. (2013). Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive education, age, and contact intensity. *Research in Developmental Disabilities*, *34*(3), 948-958.

Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young Children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *25*, 531- 541.

Gerdes, K. (2011). Empathy, Sympathy and Pity: 21st Century Definition and Implications for Practice and Research, *Journal of Social Service Research, 37, 230- 241.*

Giagazoglou, P. & Papadaniil, M. (2018). Effects of a Storytelling Program with Drama Techniques to Understand and Accept Intellectual Disability in Students 6-7 Years Old. A Pilot Study. *Advances in Physical Education*, *8*(02), 224.

Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.

Goldstein, T. R. & Lerner, M. D. (2018). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental science*, *21*(4), e12603.

Goldstein, A. P. & Michaels, G. Y. (1985). *Empathy: development, training, and consequences* (pp 41-55), Psychology Press.

Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη: Ένα πρακτικός οδηγός για γονείς.* (Χ. Ξενάκη, Μεταφρ.) Πεδίο: Αθήνα.

Greenson, R. R. (1990). Empathy and its vicissitudes. Στο R. Langs (Επιμ.), *Classics in psychoanalytic technique* (σσ. 227-234). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Guerra, N. G., Nucci, L. & Huesmann, L. R. (1994). Moral cognition and childhood aggression. In *Aggressive behavior* (pp. 13-33). Springer, Boston, MA.

Gülseren, S. (2001). Empathi: Tanimi ve kullanimi üzerine bir gözden gecirme. *Türk Psikiyatri Dergisi, 12*(2), 133-145.

Guralnick, M. J. & Groom, J. M. (1987) The peer relations of mildly delayed and non-handicapped preschool children in mainstreamed playgroups. *Child Development, 58,* 1556–1572.

Hanish, L. D., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L., Ryan, P. & Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and psychopathology, 16*(2), 335-353.

Hawk, S., Keijsers, L., Branje, S., Graaff, J. V. D., Wied, M. D., & Meeus, W. (2013). Examining the Interpersonal Reactivity Index (IRI) Among Early and Late Adolescents and Their Mothers. *Article in Journal of Personality Assessment, 95*(1), 96- 106.

Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology, 11*(2), 228–239. https://doi.org/10.1037/h0076463

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (2007). The origins of empathic morality in toddlerhood. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations.* New York: Guilford.

Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33,* 307-316.

Hollin, C. (1994). Forensic (criminological) psychology. In A. Colman (Ed.), Companion encyclopedia of psychology (pp. 1231-1253). London: Routledge.

Howes, C. (1983) Patterns of friendship. *Child Development, 54,* 1041–1053.

Hurst, C., Corning, K., & Ferrante, R. (2012). Children's Acceptance of Others with Disability: The Influence of a Disability-Simulation Program. *Journal of Genetic Counseling 21,* 873–883.

Innes, F. K. & Diamond, K. E. (1999). Typically developing children's interactions with peers with disabilities: Relationships between mothers' comments and Children's ideas about disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(2), 103-111.

Jagers, R. J., Morgan-Lopez, A. A., Howard, T. L., Browne, D. C., Flay, B. R. & Coinvestigators, A. A. (2007). Mediators of the development and prevention of violent behavior. *Prevention Science, 8*(3), 171.

Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence, Vol29(*No 4*), pp.* 589-611. Doi: 10.1016/j.adolescence.2005.08.010

Jordan, J. V. (1984). *Empathy and self-boundaries*. Wellesley: Jean Baker Miller Training Institute at the Wellesley Centers for Women

Jordan, J. V. (1991). Empathy and self boundaries. In J. V. Jordan, A. G. Kaplan, J. B. Miller, I. P. Stiver, & J. L. Surrey (Eds.), *Women 's growth in connection* (pp. 67-80). New York, Guilford Press.

Kalyva, E. & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education, 24*(2), 213- 220.

Kaya, B. (2016). An evaluation of the empathy levels of pre-service social studies teachers. *Educational Research and Revies*, *11*(6), 229-237.

Kempe, A. & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *Support for Learning, 27*(3), 97-102.

Kim, B. J. (2009). A journey of change with a Big Blue Whale: A theatre-in-education (TIE) programme on disability and dilemmas in the inclusive classroom in Korea. *RIDE: The Journal of Applied Theatre and Performance, 14*(1), 115-131.

Krahé, B. & Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 16*(1), 59-69.

Laws, G. & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 52*(2), 79-99.

Law, Y. K., Lam, S. F., Law, W. & Tam, Z. W. (2017). Enhancing peer acceptance of children with learning difficulties: classroom goal orientation and effects of a storytelling programme with drama techniques. *Educational Psychology, 37*(5), 537-549.

LeBlanc, D., Gilin, D. A., Calnan, K., & Solarz, B. (2012). Perspective taking, empathy, and relational conflict at work: An investigation among participants in a workplace conflict resolution program. Paper presented at the 25th *Annual International Association of Conflict Management Conference,* Spier, South Africa, July 12-14.

Levenson, R. W. & Ruef, A. M. (1992). Empathy: A physiological substrate. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(2), 234–246.

Lewis, A. (1993). Primary school Children's understanding of severe Learning Difficulties. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 13*(2), 133-145.

Lewis, A. (2002). The development of Children's Ideas about others' difficulties in Learning. *British Journal of Special Education, 29*(2), 59- 65.

Louari, M., & Paparousi, M. (2009). Do children with disabilities have friends? In Ines Gomes, Rui Leonardo Maia (Eds): *"Special Education: From Theory to Practice"* (pp. 513-520). Praga- Portugal: Universidade Fernando Pessoa editions.

Louari, M. (2013). Can typical students define the word "disability"? A pilot study about their knowledge or misconceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 93*, 699 – 703.

Lovett, B. J. & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review, 27(*1), 1-13.

Margalit, M. (1981). Leisure activities of cerebral palsied children. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences, 18(*3), 209–219.

Mages, W. K. (2008). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review of Educational Research, 78*(1), 124-152.

Magiati, I., Dockrell, J., E. & Logotheti A-E. (2002). Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23,* 409-430.

McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education, 53*(5), σσ. 433-443.

McDougall, J., DeWit, D. J., King, G., Miller, L. T., & Killip, S. (2004). High School-Aged Youths' Attitudes Toward their Peers with Disabilities: the role of school and student interpersonal Factors. *International Journal of Disability, Development and Education, 51*(3), 287-313.

McMahon, S. D. & Washburn, J. J. (2003). Violence prevention: An evaluation of program effects with urban African American students. *Journal of Primary Prevention, 24*(1), 43-62.

Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of personality, 40*(4), 525- 543.

Meuwese, R., Crone, E. A., de Rooij, M. & Güroğlu, B. (2015). Development of equity preferences in boys and girls across adolescence. *Child development, 86*(1), 145-158.

Missiuna, C. & Pollock, N. (1991) Play deprivation in children with physical disabilities: The role of the occupational therapist in preventing secondary disability. *The American Journal of Occupational Therapy, 45*(10), 882–888.

Mulderij, K. J. (1996). Research into the lifeworld of physically disabled children. *Child: Care, Health and Development, 22*(5), 311–322.

Mulderij, K. J. (1997). Peer relations and friendship in physically disabled children. *Child: Care, Health and Development, 23*(5), 379–389.

Nabors, L. & Keyes, L. (1995). Preschoolers' reasons for accepting peers with and without disabilities. *Journal of Development and Physical Disabilities, 7*(4), 335- 355.

Nabors, L. A. (1996). Are preschool children with special needs being accepted by their typically developing peers in inclusive child care programs? *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics, 16(*3), 55-71.

Nabors, L. & Keyes, L. (1997). Brief Report: Preschoolers' Social Preferences for Interacting with Peers with Physical Differences. *Journal of Pediatric Psychology, Volume 22*(1), 113–122.

Nikolaraizi, M. & De Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education, 16*(2), 167-182.

Nikolaraizi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D. & Riall, A. (2005). A cross- cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability Development and Education, 52*(2), 101-119.

Nowicki, E. A. (2006). A cross- sectional multivariate analysis of children's attitudes toward disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*(5), *335-348.*

O'Connor, B. (1995). Challenges of interagency collaboration: Serving a young child with severe disabilities. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics, 15*(2), 89–109.

Odom, S. L. & Brown, W. H. (1993). Social interaction skills interventions for young children with disabilities in integrated settings. In: *Integrating Young Children with Disabilities Into Community Programmes: Ecological Perspectives on Research and Implementation* (eds C. A. Peck, S. L. Odom & D. D. Bricker). Paul Brookes, Baltimore.

Ornaghi, V., Brockmeier, J. & Grazzani, I. (2014). Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. *Journal of Experimental Child Psychology, 119*, 26-39.

Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1959). *The Measurement of Meaning*. University of Illinois Press, Michigan.

Piaget, J. (1962) *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. W.W. Norton, New York.

Plutchik, R. (1987). Evolutionary bases of empathy. *Empathy and its development*, 1, 38- 46.

Pope, M. A. & Tarlov, R. A. (1991). Disability in America: Toward a National agenda for prevention. Washington: National Academies Press.

Power, M. & Dalgleish, T. (1997). *Cognition and Emotion From Order to Disorder*. London: Psychology Press

Prater, M. A., Dyches, T. T., & Johnstun, M. (2006). Teaching students about learning disabilities through children's literature. *Intervention in School and Clinic*, *42*(1), 14-24.

Prater, M. A. & Dyches, T. T. (2008). Books that portray characters with disabilities: A top 25 list for children and young adults. *Teaching Exceptional Children*, *40*(4), 32-38.

Preston, S. D., & de Waal, F. B. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences, 25*(1), σσ. 1-20.

Preston, S. D. (2007). A perception-action model for empathy. Στο T. Farrow, & P. Woodruff (Επιμ.), *Empathy in mental ilness* (σσ. 428-447). Cambridge: Cambridge University Press.

Ramana, T. V. (2013). Emotional intelligance and teacher effectiveness: An analysis. *Voice of Research, 2*(2), σσ. 18-22.

Reid, T. (1785). Essays on the Intellectual Powers of Man. Cambridge University Press.

Reik, T. (1949). *The inner experience of a psychoanalyst*. London: Allen & Unwin.

Reilly, M. (1974) *Play As Exploratory Learning.* Sage Publications, Beverly Hills.

Richardson, D. R., Hammock, G. S., Smith, S. M., Gardner, W. & Signo, M. (1994). Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggressive behavior, 20*(4), 275-289.

Rillota, F., & Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 32*(1), 19-27.

Roberts, M. C., Beidleman, W. B. & Wurtele, S. K. (1981). Children's perceptions of medical and psychological disorders in their peers. *Journal of Clinical Child Psychology, 10*(2), 76-78.

Roberts, C. M. & Lindsell, J. S. (1997). Children's attitudes and behavioural

intentions towards peers with disabilities. *International Journal of disability, Development and Education, 44*(2), 133-145.

Roberts, C. M. & Smith, P. R. (1999). Attitudes and behavior of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 46*(1), 35-50.

Rogers, C. R. (1957). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting Psychology, Vol 21*, 95–103.

Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered frame-work. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3). New York: McGraw-Hill.

Rogers, C. R. (1975). Empathic: An Unappreciated Way of Being. *The Counseling Psychologist, Vol 5*(No2), 2 – 10.

Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W. & King, S. M. (1988). Determinants of children's attitudes toward disability: A review of evidence. *Children's Health Care, 17*(1), 32-39.

Royal, G. P. & Roberts, C. M. (1987). Students' perceptions of and attitudes toward disabilities: A comparison of twenty conditions. *Journal of Clinical Child Psychology, 16*(2), 122- 132.

Sagi, A., & Hoffman, M. L. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology, 12*(2), 175–176. https://doi.org/10.1037/0012-1649.12.2.175

Salovey, P., & Sluyter, D. J. (Eds.). (1997). Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. Basic Books.

Sams, D. P. & Truscott, S. D. (2004). Empathy, exposure to community violence, and use of violence among urban, at-risk adolescents. In *Child and Youth Care Forum, Vol. 33*(No. 1), pp. 33-50). Kluwer Academic Publishers-Plenum Publishers.

Schutz, P. A., & DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologis, 37*(2), σσ. 125-135.

Sigmon, M. L., Tackett, M. E. & Azano, A. P. (2016). Using children's picture books about autism as resources in inclusive classrooms. *The Reading Teacher, 70*(1), 111-117.

Siegfried, Z., & Sebastian, H. (2008). Some thoughts on empathy and countertransference. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 56*(3), σσ. 741-768.

Skar, L. (2010). Children's conceptions of the word 'disabled': a phenomenographic study. *Disability & Society, 25*(2), 177-189.

Smith, L., A. & Williams J., M. (2004). Children's understanding of the causal origins of disability. *Journal of Cognition and Development, 5*(3), 383-397.

Smith, A. (2006). Cognitive Empathy and Emotional Empathy in Human Behavior and Evolution. *The Psychological Record*, 56, 3-21. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου, 2020, από https://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1128&context=tpr

Smith-D' Arezzo, W. M. & Moore-Thomas, C. (2010). Children's Perceptions of Peers with Disabilities. *Teaching exceptional children plus, 6*(3), n3.

Stavrinides, P. Paradeisioti, A. et al. (2010). Prevalence of bullying among Cyprus Elementary and High school Students. *International Journal of Violence and School, 11*, 114-128.

Stephan, W. G. & Finley, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues, 55*, 729–743.

Stoneman, Z. (1993). Attitudes towards young children with disabilities: Cognition, affect and behavioral intent. In: *Integrating Young Children with Disabilities in Community Programs: from Research to Implementation* (eds C. Peck, S. Odom & D. Bricker). Paul Brookes, Baltimore.

Szecsi, T. (2008). Teaching strategies: creative drama in preschool curriculum: teaching strategies implemented in Hungary. *Childhood Education, 85*(2), 120-124.

Tamm, M. & Prellwitz, M. (2001). 'If I had a friend in a wheelchair': children's thoughts on disabilities. *Child: Care, Health and Development, Vol 27*(No 3), pp. 223 -240.

Thomson, D. L., & Lillie, L. (1995). The Effects of Integration on the Attitudes of Non-disabled Pupils to their Disabled Peers. *Physiotherapy, 81*(12), 746–752.

Tirosh, E., Shanin, M., & Reiter, S. (1997). Children's attitudes toward peers with disabilities: the Israeli perspective. *Developmental Medicine & Child Neurology, 39*(12), 811-814.

Toussaint, L. & Webb, J. R. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *The Journal of Social Psychology, 145*(6), 673-85.

Underwood, B. & Moore, B. (1982). Perspective- taking and altruism. *Psychological bulletin, 91*(1), 143.

Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology, 51*(6), 473- 479.

Vlaxou, A. & Papapanou, A. (2015). Disabled students' narratives about their schooling experiences. *Disability & Society, 30*(1) 73-86.

Vygotsky, L. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Voprosy psikhologii, 12*(6), 62- 76.

Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία.* Αθήνα: Gutenberg.

Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology, 21*(3), 367-385.

Wray, J. & Sensky, T. (1998). How does the intervention of cardiac surgery affect the self-presentation of children with congenital heart disease? *Child: Care, Health and Development, 24*(1), 57–72.

Zahn- Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental psychology, 28*(1), 126.

Ακαδημία των Παιδαγωγικών Επιστημών της ΕΣΣΔ (1990). *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια λεξικό.* ΤΔ'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργιτσανάκου, Γ. & Χαριτάκη, Γ. (2017). Ανάπτυξη της Ενσυναίσθησης σε παιδί προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης. Στο Ι. Παπαδάτος, Α. Μπαστέα, Ι. Νικολόπουλος (Επιμ.), *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 15-18 Ιουνίου 2017* (σσ. 117-138). Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Φυσικών και Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία

Δάμπα, Α. (2019). *Πιλοτική διερεύνηση για την επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης με αφήγηση παραμυθιών και θεατρικό παιχνίδι στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης*

και στην αποδοχή της αναπηρίας σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (2000). *Συμβουλευτική – Προσανατολισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2005). Αθήνα.

Ζώτης, Σ. (2017). Ενσυναίσθηση και πολυπρισματικότητα: δυο ιστορικές έννοιες σε τροχιά σύγκρουσης και μια απόπειρα σύνθεσης. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Ιωάννου, Σ. (2008). *Η προφορική αφήγηση λαϊκού παραμυθιού ως μέσο ενίσχυσης της ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας* (Πτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Καμήλαλη, Μ. Α. (2003). *Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας* (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Καπετανάκη, Δ. & Σεπετζή, Α. (2016). Η *ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση* (Πτυχιακή Εργασία). Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Κασσωτάκη, Α. (2015). Αναπτύσσοντας την ενσυναίσθηση. Αθήνα.

Κουκλογιάννου - Δαρζιώτου, Ε. (1992). Αποκατάσταση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (φυσική, κοινωνική, επαγγελματική). Αθήνα.

Κωνσταντίνου, Ε. (2013). *Ενσυναίσθηση των παιδιών και ο ρόλος των παιδαγωγών και των γονέων στη νέα πραγματικότητα.* Ανακτήθηκε 6 Μαρτίου, 2020, από https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2228325

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10, 2 & 3, 295-309.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμος Β΄ Στρατηγικές διδασκαλίες. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπρούζος, Α. (2004). Προσωποκεντρική συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.

Παπαδόπουλος, Ν. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας. Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πατέρα, Α. & Βασιλόπουλου, Ε, (2009). Παρατηρήσεις για τη σχέση ενσυναίσθησης και συγκεκριμένων κοινωνικών παραμέτρων σε δείγμα φοιτητικού πληθυσμού. *Εγκέφαλος, 46* (1): 28- 34

Πλατσίδου, Μ. (2016). Προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Πρόγραμμα δια βίου μάθησης, Θεσσαλονίκη

Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους: Από την έρευνα στην πράξη παιδαγωγική της ένταξης* (Τομ. Β'). Αθήνα: Gutenberg.

Σταλίκας, Α. & Χαμοδράκα, Μ. (2004). *Η Ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

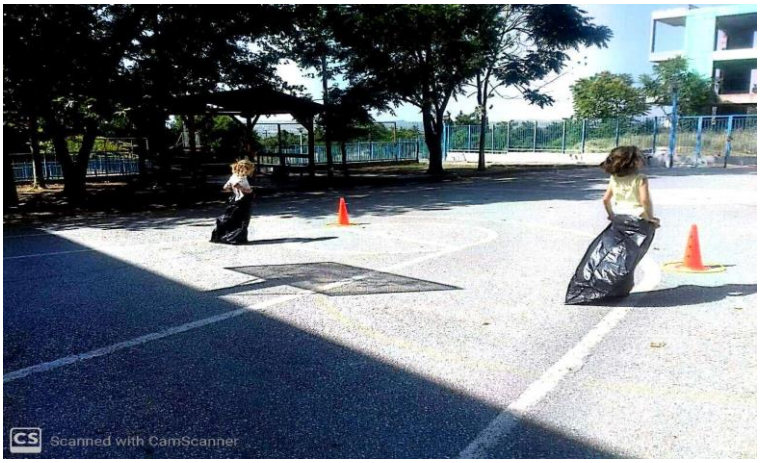
Τσιάντου, Δ. (2011). Η ικανότητα ενσυναίσθησης των φοιτητών της οδοντιατρικής κατά την διάρκεια των σπουδών τους. Διπλωματική διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ., Δημητροπούλου, Π., Λαμπροπούλου, Α., Κατή, Α., Λυκιτσάκου, Κ., Μπακοπούλου, Α., Νικολοπούλου, Β., Λυμπεροπούλου, Χ., Μπεναβέλη, Ε., Λιανός, Π., Γεωργαντή, Κ., Υφαντή, Θ., Γεωργουλέας, Γ. & Μπουμπούσης, Γ. (2011). Διαστάσεις της Αυτοαντίληψης, Αυτοεκτίμηση. Στο Χ. Γ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο* (σσ. 53). Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών & Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ., (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

7. Παράρτημα

Ακολουθεί φωτογραφικό υλικό από τις δραστηριότητες παρέμβασης. Στην Εικόνα 1 και στην Εικόνα 2, τα παιδιά συμμετέχουν στην 1η δραστηριότητα παρέμβασης, με τίτλο «Τσουβαλοδρομίες». Στην Εικόνα 3, τα παιδιά συμμετέχουν στον αναστοχασμό που ακολούθησε μετά την υλοποίηση της 1ης δραστηριότητας. Συγκεκριμένα, τα παιδιά παρατήρησαν τις κινητικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν τα ίδια και κατανόησαν τα συναισθήματα και τις δυσκολίες των παιδιών με κινητικά προβλήματα. Στην Εικόνα 4, τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες μέσω της διαδικασίας της κλήρωσης για την υλοποίηση της 2ης δραστηριότητας. Το παιδί που φαίνεται ότι δεν ανήκει σε κάποια ομάδα έχει αναλάβει το ρόλο του βοηθού. Στην Εικόνα 5 και στην Εικόνα 6, τα παιδιά συμμετέχουν στη 2η δραστηριότητα, με τίτλο «Σκυταλοδρομία». Στην Εικόνα 7, τα παιδιά συμμετέχουν στην 3η δραστηριότητα, με τίτλο «Λεμόνια». Τα παιδιά προσπαθούν να εντοπίσουν το λεμόνι της ομάδας τους. Στην Εικόνα 8, τα παιδιά σχεδίασαν τον μοναδικό εαυτό τους και έφτιαξαν κολλάζ.



Εικόνα 1: 1η Δραστηριότητα

Εικόνα 2: 1η Δραστηριότητα

Εικόνα 3: 1η Δραστηριότητα

Εικόνα 4: 2η Δραστηριότητα

Εικόνα 5: 2η Δραστηριότητα

Εικόνα 6: 2η Δραστηριότητα

Εικόνα 7: 3η Δραστηριότητα

Εικόνα 8: 4η Δραστηριότητα