

ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ  
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Ενσυναισθητική ικανότητα παιδιών προσχολικής  
ηλικίας: Ο ρόλος των παιδαγωγών

Πτυχιακή εργασία των

ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ ΜΥΡΣΙΝΗ (2013/4109)

ΤΕΡΚΕΝΛΗ ΕΛΙΣΣΑΒΕΤ - ΘΗΡΕΣΙΑ (2013/4128)

Επιβλέπουσα: Αναστασία Ψάλτη, Καθηγήτρια ΑΤΕΙΘ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2017

Υπεύθυνη δήλωση:

Βεβαιώνουμε ότι είμαστε συγγραφείς αυτής της πτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχαμε για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην πτυχιακή εργασία. Επίσης έχουμε αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες κάναμε χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες. Επίσης βεβαιώνουμε ότι αυτή η πτυχιακή εργασία προετοιμάστηκε από εμάς προσωπικά ειδικά για τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής του ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης.

Μαυροπούλου Μυρσίνη  
Τερκενλή Ελισσάβετ- Θηρεσία

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Αισθανόμαστε την ανάγκη να επισημάνουμε την απέραντη ευγνωμοσύνη στις οικογένειές μας για όλα όσα μας έχουν προσφέρει στη διάρκεια των μαθητικών και φοιτητικών μας χρόνων και την αμέριστη υποστήριξή τους σε κάθε μας επιλογή.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες εκφράζουμε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες για την ανιδιοτελή προσφορά τους, για το σημαντικό χρόνο που μας αφιέρωσαν και τις πολύτιμες πληροφορίες που μας μετέδωσαν κατά τη διάρκεια της συγγραφής αυτής γιατί χωρίς τη βοήθειά τους δεν θα ήταν δυνατή η πραγματοποίηση της πτυχιακής εργασίας.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε για ακόμη μία φορά την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα. Αναστασία Ψάλτη για την εμπιστοσύνη και την αφιέρωση πολύτιμου χρόνου ώστε να ολοκληρωθεί η εργασία αυτή.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αφορά τη διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την ενσυναίσθηση μεταξύ των παιδιών και της οπτικής τους, αναφορικά με το δικό τους ρόλο στην ενίσχυση του φαινομένου. Ο κυριότερος στόχος που τίθεται είναι η εξέταση των απόψεων των παιδαγωγών για το υπό μελέτη φαινόμενο και των στρατηγικών που εφαρμόζουν για να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση στα παιδιά.

Το δείγμα αποτελείται από έξι παιδαγωγούς, οι οποίοι υπηρετούν σε παιδικούς σταθμούς της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Τα δεδομένα της έρευνας προσεγγίστηκαν ποιοτικά και η συλλογή τους έγινε με τη χρήση ατομικών συνεντεύξεων, ενώ η επεξεργασία τους πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης.

Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι παιδαγωγοί: (α) εκφράζουν αποσπασματικές γνώσεις για την έννοια της ενσυναίσθησης και τις προεκτάσεις της, (β) πιστεύουν ότι η ενσυναίσθηση εκφράζεται από τα παιδιά κυρίως μέσω κινήσεων του σώματος, (γ) αποδίδουν τις ευθύνες για τη δυσκολία συνεργασίας τόσο στους γονείς όσο και στους ίδιους, και (δ) εφαρμόζουν ποικίλες στρατηγικές παρέμβασης. Τέλος, (ε) η απουσία επιστημονικών γνώσεων, δυσχεραίνει την αποτελεσματικότητα των δράσεων των παιδαγωγών και καθιστά επιτακτική την επιμόρφωσή τους είτε την παρουσία άλλων ειδικών στον παιδικό σταθμό. Τα ευρήματα θα επηρεάσουν στο μελλοντικό σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης και ενίσχυσης της ενσυναισθητικής ικανότητας των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής, ενσυναίσθηση μεταξύ παιδιών, ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση

## **ABSTRACT**

The current paper is an exploration of the beliefs and opinions on behalf of preschool pedagogists' regarding empathy between children, as well as the examination of the educators' points of view on their role in the enhancement of this phenomenon. The main goal is to examine the pedagogists' perceptions on the matter and on the strategies they implement so as to cultivate empathy in toddlers.

The sample consists of six preschool educators, who work in nurseries in Eastern Thessaloniki. The data of the research has been approached with a qualitative method its collection has been carried out with the hermeneutic analysis of the phenomenological approach.

According to the results, the pedagogists: a) express partial knowledge on the concept of empathy and its extensions, b) believe that empathy is mostly expressed in the children's bodily language through movement, c) consider parents as well as themselves responsible for any difficulty they might face in their cooperation with the toddlers, d) implement a variety of intervention strategies. Finally, as this study suggests, the absence of scientific knowledge holds back the effectiveness of the pedagogists' actions and urgently calls for their education on the matter, or the presence of other experts in the nursery schools. The results of this research have substantial implications for the future planning and application of intervention programs pertaining to the enhancement of empathy.

Key words: preschool pedagogists/educators, empathy amongst children, phenomenological analysis

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	ii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	iv
ABSTRACT .....	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	vii
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	2
2. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΗΘΙΚΩΝ ΑΡΧΩΝ ΚΑΙ ΑΞΙΩΝ .....	4
2.1 Ηθική.....	4
2.2 Ηθική ανάπτυξη.....	4
2.3 Ηθική εκπαίδευση .....	4
2.4 Εκπαίδευση χαρακτήρα.....	5
2.5 Ηθικά διλήμματα .....	5
2.6 Ενσυναίσθηση .....	5
2.7 Προσχολική αγωγή.....	5
3. ΥΠΑΡΧΟΥΣΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ.....	6
3.1 Jean Piaget.....	6
3.1.1 Στάδια γνωστικής ανάπτυξης .....	7
3.1.2 Μέθοδος προσέγγισης Piaget στην Ηθική ανάπτυξη .....	8
3.1.3 Στάδια ηθικής ανάπτυξης σύμφωνα με J.Piaget.....	9
3.2 Sigmund Freud .....	11
3.3 Lawrence Kohlberg .....	13
3.3.1 Έργο .....	14
3.3.2 Στάδια ηθικής ανάπτυξης σύμφωνα με L.Kohlberg .....	15
3.4 Carol Gilligan.....	17
3.4.1 Έργο .....	18
3.5 Albert Bandura .....	20
3.5.1 Κοινωνική μάθηση .....	21
3.5.2 Πείραμα Bobo doll .....	24
4. ΗΘΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	26
4.1 Χαρακτηριστικά .....	26
4.2 Εφαρμογή στην προσχολική τάξη.....	27
5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ .....	29
5.1 Χαρακτηριστικά .....	29
5.2 Στάδια .....	31

6. ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ .....	33
6.1 Ενσυναίσθηση, βρέφη και νήπια.....	33
6.1.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση .....	34
6.2 Τρόπος ανάπτυξης της ενσυναίσθησης .....	35
6.2.1 Ανάλυση των τρόπων εμφάνισης της ενσυναίσθησης .....	36
6.3 Μέθοδος διδασχής της ενσυναίσθησης .....	39
6.4 Συνεργασία παιδαγωγών- γονέων .....	43
6.5 Συμπέρασμα .....	44
7. ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΩΝ ΟΣΩΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΤΗΚΑΝ .....	46
8. ΜΕΘΟΔΟΣ.....	51
8.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα .....	51
8.2 Συμμετέχοντες.....	52
8.3 Εργαλείο συλλογής των δεδομένων .....	53
8.4 Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων.....	54
8.5 Ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση των δεδομένων.....	55
8.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα .....	57
9. ΕΥΡΗΜΑΤΑ.....	60
9.1 Η έννοια της ενσυναίσθησης.....	61
9.1.1 Ορισμός.....	61
9.1.2 Μορφές εκδήλωσης από την πλευρά των παιδιών .....	63
9.1.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση των παιδιών.....	65
9.1.4 Αδυναμία κατανόησης της ενσυναίσθησης.....	68
9.2 Η τοποθέτηση των παιδαγωγών στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης .....	71
9.2.1 Ενσυναίσθητική ικανότητα .....	71
9.2.2 Τρόποι καλλιέργειας της ενσυναίσθητικής ικανότητας των παιδιών.....	72
9.3 Μέτρα στον παιδικό σταθμό για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης.....	78
9.3.1 Βελτίωση σχέσης παιδαγωγών – γονέων .....	78
9.3.2 Απουσία συνεργασίας.....	80
10. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	83
10.1 Συμπεράσματα.....	83
10.2 Αναστοχαστικότητα .....	85
10.3 Περιορισμοί της παρούσας έρευνας.....	86
10.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες .....	87
10.5 Προτάσεις εφαρμογής στα πλαίσια του παιδικού σταθμού.....	88

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	90
Ελληνόγλωσση.....	90
Ξενόγλωσση.....	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	93

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ**

Πίνακας 1 : Ευρήματα έρευνας.....	60
-----------------------------------	----



## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εργασία αυτή με τίτλο «Ενσυναίσθητική ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας: Ο ρόλος των παιδαγωγών», πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια εκπόνησης πτυχιακής του τμήματος Προσχολικής Αγωγής της σχολής επαγγελματιών υγείας και πρόνοιας του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης, με επιβλέπουσα την καθηγήτρια κα. Ψάλτη Αναστασία. Η θεματική της εργασίας αυτής αντλείται από το χώρο της Προσχολικής εκπαίδευσης και το περιεχόμενό της σχετίζεται με τον τομέα της Εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των παιδιών αφενός αποτελεί ένα φαινόμενο που κεντρίζει το ενδιαφέρον στην παιδαγωγική πραγματικότητα, αφετέρου εμφανίζεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Παράλληλα, ο ρόλος του/της παιδαγωγού ήταν και παραμένει ένας από τους κυριότερους αναφορικά με τη συμβολή του/της στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Υπό αυτήν την οπτική, η παρούσα εργασία εστιάζεται στους/στις παιδαγωγούς, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους απέναντι στο φαινόμενο της ενσυναίσθησης μέσα από την εμπειρία τους στα πλαίσια του παιδικού σταθμού.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, μετά την εισαγωγή παρατίθενται κάποιοι ορισμοί με βάση τη βιβλιογραφία, προκειμένου να διαμορφωθεί ένας κοινός τόπος κατανόησης των εννοιών που χρησιμοποιούνται στην εν λόγω μελέτη. Στο τρίτο κεφάλαιο αναπτύσσονται κάποιες από τις επικρατέστερες θεωρίες που επιχειρούν να εξηγήσουν την εκδήλωση της ενσυναίσθησης. Οι ειδήμονες, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών τους, συνδέουν την ενσυναίσθηση με τα επίπεδα ηθικής ανάπτυξης των παιδιών. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται τα χαρακτηριστικά της ηθικής εκπαίδευσης καθώς και η συνεισφορά της στην προσχολική τάξη. Προτείνονται κατευθυντήριες γραμμές στους/στις παιδαγωγούς με στόχο την ανάπτυξη της ηθικής στα παιδιά, πράξη που θα έχει ως επακόλουθο την ταυτόχρονη καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το διαδραστικό κίνημα εκπαίδευσης χαρακτήρα, το οποίο εφαρμόζεται δυνητικά σε προσχολική τάξη. Στο έκτο κεφάλαιο αναλύεται το φαινόμενο της ενσυναίσθησης. Παρουσιάζονται βασικές πληροφορίες ώστε να αποκτήσουν οι αναγνώστες μια σφαιρική εικόνα για την ενσυναίσθηση. Επίσης, αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθητική ικανότητα των παιδιών καθώς και οι τρόποι καλλιέργειάς της. Επιπλέον, τονίζεται η θεωρία του Martin Hoffman

για την ενσυναίσθηση και τους τρόπους εφαρμογής της στην προσχολική ηλικία. Τέλος περιγράφεται η σχέση παιδαγωγών και γονέων σύμφωνα με τα δεδομένα της Ελληνικής πραγματικότητας ώστε να αναδειχθεί η ποιότητα αυτής της σχέσης. Στο έβδομο κεφάλαιο πραγματοποιείται η κριτική των θεωριών που παρουσιάστηκαν ώστε να αναδυθούν οι ομοιότητες και διαφορές τους καθώς και η δυνατότητα εφαρμογής τους στα πλαίσια του παιδικού σταθμού.

Στο όγδοο κεφάλαιο περιγράφεται η μέθοδος της παρούσας έρευνας. Διατυπώνονται οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα, παρατίθενται λεπτομέρειες σχετικές με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες παιδαγωγούς και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων. Ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων και της ερμηνευτικής φαινομενολογικής μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυσή τους. Στη συνέχεια, αναπτύσσονται τα βήματα και οι στρατηγικές για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας που προτείνονται στη βιβλιογραφία για τις ποιοτικές έρευνες, καθώς και οι συγκεκριμένες μέθοδοι ελέγχου που εφαρμόστηκαν στην παρούσα έρευνα.

Στο ένατο κεφάλαιο παρατίθενται τα ευρήματα από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, τα οποία συνοδεύονται από ενδεικτικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων και σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές. Το δέκατο και τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας περιλαμβάνει τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτή. Ακολουθεί το κομμάτι της αναστοχαστικότητας, στο οποίο οι ερευνήτριες αναφέρονται στους ατομικούς παράγοντες της ζωής τους, που θεωρούν πιθανό να επηρέασαν όλα τα στάδια της παρούσας έρευνας. Στη συνέχεια, επισημαίνονται οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Το κεφάλαιο και η εργασία κλείνει με την παρουσίαση τρόπων αξιοποίησης και εφαρμογής των ευρημάτων της παρούσας έρευνας στα πλαίσια του παιδικού σταθμού και στο σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης και ενίσχυσης της ενσυναίσθησης. Τέλος, ακολουθούν στο παράρτημα η δομή της συνέντευξης και ο πίνακας με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

## 2. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΗΘΙΚΩΝ ΑΡΧΩΝ ΚΑΙ ΑΞΙΩΝ

Στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιηθούν όροι που σχετίζονται με την ενσυναισθητική ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας και οι οποίοι παρατίθενται ως εξής:

### 2.1 Ηθική

- Ηθική (η), σύμφωνα με τους κανόνες ορθής ή λανθασμένης συμπεριφοράς.
- Η ηθική είναι έννοια δημιουργημένη από τον άνθρωπο και αφορά κανόνες για το τι είναι καλό και τι είναι κακό. Η λέξη ετυμολογικά προέρχεται από το "ήθος" που σημαίνει "χαρακτήρας" με την ευρεία έννοια. Ο αντίστοιχος όρος στα αγγλικά "morality" προέρχεται από τη λατινική λέξη mores που σημαίνει customs, δηλαδή συνήθειες. (Ραζής, 2012)
- Ηθική είναι η συστηματική μελέτη της φύσης και της αξίας των εννοιών «καλό», «κακό», «πρέπει», «ορθό», «λάθος», κλπ., και των γενικών αρχών που δικαιολογούν και δικαιώνουν την εφαρμογή τους σε οτιδήποτε. (Sade, 2012)

### 2.2 Ηθική ανάπτυξη

*«Ηθική ανάπτυξη, οι αλλαγές στην αίσθηση που έχουν οι άνθρωποι για τη δικαιοσύνη και για το τι είναι σωστό και τι λάθος, καθώς και οι αλλαγές στη συμπεριφορά που σχετίζονται με θέματα ηθικής.»* (Feldman, 2009, σ. 337) Ηθική ανάπτυξη είναι ο τρόπος που ο άνθρωπος παραμερεί τις εγωκεντρικές ανάγκες και τάσεις του και ενεργεί θετικά ως προς τις ανάγκες και τα δικαιώματα των άλλων.

### 2.3 Ηθική εκπαίδευση

Ηθική εκπαίδευση (η), παρέχει στα παιδιά βοήθεια ώστε να αποκτήσουν αρετές και ηθικές συνήθειες, καθώς και να ικανοποιήσουν τις βασικές ανάγκες για αγάπη, συναισθηματική πληρότητα που θα τους βοηθήσουν να ζήσουν μεμονωμένα καλές ζωές και παράλληλα να γίνουν παραγωγικοί, συμβάλλοντας ως μέλη της κοινότητας τους. Φυσικά, οι καλοί άνθρωποι μπορούν να εφαρμόσουν εσφαλμένες συμπεριφορές. Συχνά δεν είναι εύκολο να γνωρίζουν τι είναι ηθικά σωστό. (Rikowski, 2006)

## 2.4 Εκπαίδευση χαρακτήρα

*«Η εκπαίδευση χαρακτήρα είναι ένα εκπαιδευτικό κίνημα που υποστηρίζει την κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών. Είναι η προληπτική προσπάθεια παιδικών σταθμών, περιοχών και κρατών να ενσταλάξουν στα παιδιά σημαντικές αξίες πυρήνα, δεοντολογίας και επιδόσεων, όπως η φροντίδα, η ειλικρίνεια, η επιμέλεια, η αμεροληψία, η ευθύνη και ο σεβασμός για τον εαυτό και τους άλλους» (Davidson, 2008). Η εκπαίδευση χαρακτήρα παρέχει μακροπρόθεσμες λύσεις για ηθικά ζητήματα που προκαλούν αυξανόμενη ανησυχία στην κοινωνία μας και στο χώρο της Προσχολικής αγωγής.*

## 2.5 Ηθικά διλήμματα

*«Ηθικά διλήμματα, συγκρίσεις που κάνουν τα άτομα να δικαιολογούν την ηθική των επιλογών τους.» (Elliott, 2008, σ. 131)*

## 2.6 Ενσυναίσθηση

- *«Ενσυναίσθηση (η) ταυτοποίηση με ή εμπιστευτική εμπειρία των συναισθημάτων ή των σκέψεων ενός άλλου προσώπου» (Crosser, 2007)*
- *«Στο πλαίσιο της πρώιμης φροντίδας και εκπαίδευσης, η ικανότητα του/της παιδαγωγού να αισθάνεται τα συναισθήματα του παιδιού ή του γονέα, να κατανοεί τι αισθάνεται το παιδί ή ο γονέας, να επικοινωνεί δείχνοντας την κατανόηση προς αυτούς και να απαντάει με τρόπο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους.» (Peck, 2012, σ. 6)*

## 2.7 Προσχολική αγωγή

Ο όρος «Προσχολική» χρησιμοποιείται για να οριοθετήσει την περίοδο ανάπτυξης του παιδιού που αρχίζει από τη γέννηση του ως την είσοδο του στο Δημοτικό σχολείο, δηλαδή την ηλικία των πέντε ή έξι ετών. Ο όρος «Αγωγή» χρησιμοποιείται για να περιγράψει την επίδραση που ασκούν οι ενήλικες, οι γονείς, οι παιδαγωγοί καθώς και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον στο παιδί. Στόχος της αγωγής είναι να βοηθήσει το παιδί να αναπτυχθεί ολόπλευρα και να ενσωματωθεί ευκολότερα στο περιβάλλον που ζει. (Βιδάλη, 2007)

### 3. ΥΠΑΡΧΟΥΣΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

#### 3.1 Jean Piaget

Ίσως κανείς άλλος να μην έχει επηρεάσει τη σκέψη μας για τη γνωστική ανάπτυξη όσο ο Piaget. Γεννημένος στο Neuchatel της Ελβετίας, το 1896, ο Piaget εκπαιδεύτηκε ως βιολόγος, και η εκπαίδευσή του είχε σημαντικό αντίκτυπο στη σκέψη του για τη γνωστική ανάπτυξη. Τον ενδιέφεραν πολύ οι διαδικασίες που οδηγούν τα παιδιά σε εσφαλμένες απαντήσεις σε έργα λογικής, και στράφηκε στην ανάλυση της αναπτυσσόμενης νοημοσύνης των παιδιών. Μέχρι το θάνατό του, το 1980, ο Piaget εξακολουθούσε να ασχολείται ενεργά με την έρευνα της γνωστικής ανάπτυξης.

Όπως αναφέρει ο Elliott (2008) στο βιβλίο «Εκπαιδευτική Ψυχολογία», ο Piaget τόνισε ότι η γνωστική ανάπτυξη έχει τέσσερα στάδια, το καθένα εκ των οποίων οικοδομείται επάνω στο προηγούμενο. Η γνωστική λειτουργία αρχίζει καθώς τα βρέφη ανταποκρίνονται σε ότι μπορούν να αγγίξουν, να γευθούν ή να δουν. Η ικανότητα να χρησιμοποιούν σύμβολα και να σκέπτονται αφηρημένα αυξάνεται σε κάθε επόμενο στάδιο έως ότου, στην ενήλικη ζωή, μπορούν να χειρίζονται αφηρημένες έννοιες και να εξετάζουν υποθετικές εναλλακτικές λύσεις.

Ο Piaget υποστήριξε ότι η νοημοσύνη μας δίνει τη δυνατότητα να ανταποκρινόμαστε στο περιβάλλον μας σχηματίζοντας γνωστικές δομές. Ισχυρίστηκε ότι δύο ψυχολογικοί μηχανισμοί, η προσαρμογή και η οργάνωση, είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη των γνωστικών μας δομών και αποτελούν τις λειτουργικές σταθερές. Η προσαρμογή αποτελείται από την αφομοίωση και τη συμμόρφωση. Με τον όρο αφομοίωση πραγματοποιείται η ενσωμάτωση εννοιών στις νοητικές δομές του ανθρώπινου εγκεφάλου καθώς και η αλλαγή τους για να ταιριάζουν στις δομές αυτές. Με τον όρο συμμόρφωση νοείται η μεταβολή της γνώσης που προσλαμβάνεται αλλά και η ίδια η γνώση επιφέρει αλλαγές στη συμπεριφορά. Η διεργασία προσαρμογής αποτελεί το επίκεντρο της ερμηνείας του Piaget για τη μάθηση. Η ένωση νέου υλικού στις υπάρχουσες γνωστικές δομές και η αφομοίωση του αποκαλείται εξισορρόπηση. Θα γίνουν λάθη αλλά αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον θα διορθωθούν και θα μεταβληθούν οι γνωστικές δομές. Η νοητική ζωή είναι οργανωμένη.

Η οργάνωση και η προσαρμογή είναι αδιαχώριστες. Όπως υποστήριξε ο Piaget, αυτές είναι δύο συμπληρωματικές διεργασίες ενός και μόνο μηχανισμού. Κάθε νοητική πράξη σχετίζεται με άλλες παρόμοιες πράξεις, γεγονός που μας οδηγεί στην έννοια του σχήματος που αναφέρει ο Piaget. Τα σχήματα είναι οργανωμένα πρότυπα σκέψης και πράξης, δηλαδή γνωστικές δομές και συμπεριφορές που συνιστούν μια οργανωμένη μονάδα. Τα σχήματα μας βοηθούν να προσαρμοστούμε στο περιβάλλον και είναι ορθότερο να τα θεωρούμε ως εσωτερική αναπαράσταση των δραστηριοτήτων και των εμπειριών μας. *«Συνοπτικά, τα ερεθίσματα έρχονται από το περιβάλλον και φιλτράρονται μέσω των λειτουργικών σταθερών, της προσαρμογής και της οργάνωσης. Οι λειτουργικές σταθερές χρησιμοποιούν τα ερεθίσματα για να σχηματίσουν νέες δομές ή να μεταβάλλουν τις υπάρχουσες. Το περιεχόμενο ή η συμπεριφορά μεταβάλλεται λόγω των αλλαγών στις γνωστικές δομές και δημιουργούνται τα σχήματα.»* (Elliott, 2008, σσ. 127-138)

### **3.1.1 Στάδια γνωστικής ανάπτυξης**

Στο βιβλίο «Εκπαιδευτική ψυχολογία», ο Elliott (2008) παρουσίασε τα εξής τέσσερα στάδια γνωστικής ανάπτυξης σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget: το αισθησιοκινητικό, το προλογικό, το συγκεκριμένο λογικό και το τυπικό λογικό. Όπως αναφέρει αναλυτικά ο Hilgard, στο στάδιο αισθησιοκινητικής νόησης, το παιδί ξεχωρίζει τον εαυτό του από τα αντικείμενα. Αναγνωρίζει τον εαυτό του ως φορέα και αρχίζει να ενεργεί με πρόθεση. Στο δεύτερο στάδιο μαθαίνει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα και να αναπαριστά αντικείμενα με εικόνες και λέξεις. Η σκέψη εξακολουθεί να είναι εγωκεντρική. (Hilgard, 2003)

Εν συνεχεία στο τρίτο στάδιο μπορεί να σκεφτεί λογικά σχετικά με τα αντικείμενα και τα γεγονότα. Στο τέταρτο στάδιο μπορεί να σκεφτεί αφηρημένες προτάσεις και να δοκιμάσει συστηματικά υποθέσεις. Η ηλικία στην οποία το κάθε παιδί φτάνει σε κάθε στάδιο ποικίλλει, αλλά η διαδοχή των σταδίων είναι πάντα η ίδια. Με άλλα λόγια, η θεωρία του Piaget είναι σταθερού σταδίου, ποικίλης ηλικίας. Κάθε παιδί πρέπει να περάσει το αισθησιοκινητικό στάδιο πριν το προλογικό, το προλογικό στάδιο πριν το συγκεκριμένο λογικό και το συγκεκριμένο λογικό πριν το τυπικό λογικό. Υπάρχουν τέσσερις αλληλενεργούσες επιδράσεις που διευκολύνουν το πέρασμα του παιδιού από τα στάδια.

Οι επιδράσεις αυτές είναι η ωρίμανση, η εμπειρία, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και η εξισορρόπηση. Ωρίμανση σημαίνει φυσική ανάπτυξη, ειδικά του μυϊκού και του νευρικού συστήματος. Ο Piaget πίστευε ότι υπάρχουν δύο τύποι εμπειριών. Ο πρώτος τύπος αφορά την ενέργεια πάνω σε αντικείμενα, επί παραδείγματι για να καθορίσει το παιδί ποιο από τα δύο αντικείμενα είναι πιο βαρύ, τα σηκώνει και συγκρίνει το βάρος τους. Ο δεύτερος τύπος εμπειρίας αναφέρεται σε ό, τι μαθαίνει από την απλή χρήση των αντικειμένων. Για παράδειγμα, όπως και να τοποθετήσει το παιδί δέκα βότσαλα, σε ευθεία γραμμή ή κύκλο, τα βότσαλα δεν παύουν να είναι δέκα. Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι οι γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά μέσα στο πολιτισμικό τους πλαίσιο. Οι γονείς τους διαβάζουν βιβλία, οι παιδαγωγοί τους μαθαίνουν τη διδακτέα ύλη, επίσης μαθαίνουν και από άλλα παιδιά. Τέλος, η εξισορρόπηση αναφέρεται σε μια διεργασία αυτό-ρύθμισης, στην οποία υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ αφομοίωσης και συμμόρφωσης.

### **3.1.2 Μέθοδος προσέγγισης Piaget στην Ηθική ανάπτυξη**

Ο Piaget πίστευε ότι παρατηρώντας το παιχνίδι των παιδιών και κάνοντας ερωτήσεις για τους κανόνες του, παρείχε ένα ρεαλιστικό «εργαστήρι της ζωής» για την κατανόηση της ανάπτυξης των ηθικών αρχών. Στο βιβλίο του, «Η Ηθική κρίση του παιδιού» (Piaget, 2013), μελέτησε παιδιά ενώ έπαιζαν το παιχνίδι «αγαλματάκια». Το γεγονός ότι μόνο αγόρια έπαιζαν αυτό το παιχνίδι θεωρήθηκε ελλειπές ως προς τα γενικά ευρήματα, έτσι μελέτησε και κορίτσια ενώ έπαιζαν «κρυφτό». Η πιο σημαντική παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στα αγόρια, γεγονός που δέχτηκε επικρίσεις.

Ο Piaget συχνά χρησιμοποιούσε την πρακτική τεχνική της υποτιθέμενης αφέλειας. Προσποιούνταν ότι δεν γνώριζε τους κανόνες του παιχνιδιού ώστε να τους εξηγήσουν τα παιδιά και να δει πως αντιλαμβάνονται τους κανόνες και πόσο τους τηρούν ανάλογα με το ηλικιακό στάδιο που βρίσκονται. Σε πρώτη σκέψη, φαίνεται περιττό ότι ο Piaget πίστευε ότι μπορούσε να μάθει όλες τις σημαντικές πλευρές της ηθικής ανάπτυξης μέσω της παρατήρησης του παιχνιδιού. Αλλά όπως ο Ginsburg και ο Oppen (1988, σελ.96) σημειώνουν *«Σε στενή επιθεώρηση φαίνεται ότι οι κανόνες διέπουν το παιχνίδι «αγαλματάκια» και καθορίζουν την κατάσταση του Ηθικού συστήματος. Οι κανόνες ελέγχουν πως οι ατομικές συμπεριφορές μεταξύ τους, όσον αφορά ενέργειες που αποτελούν το παιχνίδι, καθορίζουν τα ατομικά δικαιώματα, και είναι πολιτιστικό προϊόν που περνάει από γενιά σε γενιά. Οι κανόνες αναπτύχθηκαν ευρέως από τα παιδιά.*

*Επομένως, η αντίληψη του παιδιού για το παιχνίδι υπόκειται στη μικρή επιρροή των ενηλίκων». (Ginsburg, 1988)*

Μία σημαντική υποσημείωση άξια αναφοράς όπως χαρακτηρίζει ο Fleming (2006) στο άρθρο του, είναι η μελέτη στρατηγικών παιχνιδιών μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί η μάθηση ηθικής συμπεριφοράς. Η «θεωρία του παιχνιδιού» μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διττό τρόπο, είτε με την εφαρμογή εγωιστικών στρατηγικών που ωφελούν μόνο το άτομο, είτε με συνεργατικές στρατηγικές που ωφελούν όλη την ομάδα.

Μια δεύτερη τεχνική που χρησιμοποίησε ο Piaget στη μελέτη της Ηθικής κατανόησης ήταν η αναφορά σύντομων σεναρίων στα οποία περιέγραφε ανάρμοστες συμπεριφορές από ένα παιδί ή από έναν ενήλικα. Έπειτα παρουσίαζε στα παιδιά πιθανές ορθές πράξεις που θα μπορούσαν να απονεύουν δικαιοσύνη στον παραβάτη και ζητούσε από τα παιδιά να του πουν ποιες ήταν δίκαιες, ποιες όχι και γιατί. Επί παραδείγματι, ένα παιδί παραμελεί μια δουλειά μετά από επαναλαμβανόμενες παρακλήσεις, ποια είναι η κατάλληλη τιμωρία ή συμμόρφωση; Εδώ ο Piaget διακρίνει την εξιλέωση και αμοιβαιότητα ως στρατηγικές τιμωρίας. Η εξιλέωση σημαίνει ότι εφαρμόζονται μορφές τιμωρητέας δράσης ώστε ο παραβάτης να πληρώσει το τίμημα της παράβασης. Αντίθετα, η αμοιβαιότητα συνεπάγεται την ορθή ρύθμιση των πραγμάτων. Με την αμοιβαιότητα το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με τις συνέπειες των πράξεών του και κατανοεί την ανάγκη να συμπεριφέρεται με συνεργατικό τρόπο.

### **3.1.3 Στάδια ηθικής ανάπτυξης σύμφωνα με J.Piaget**

Ο Piaget παρατήρησε τέσσερα στάδια στην ανάπτυξη της ηθικής κατανόησης από πλευράς των παιδιών, τα οποία βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην παρατήρηση του παιχνιδιού τους. Το πρώτο στάδιο χαρακτηρίζεται ως «Αισθησιοκινητική περίοδος ανάπτυξης», το οποίο αφορά παιδιά μικρότερα από τεσσάρων ετών. Σε αυτό το σημείο τα παιδιά απλώς χειρίζονται τα «αγαλαματάκια» με τους όρους των υφιστάμενων μηχανισμών τους. Το παιχνίδι είναι ατομική προσπάθεια.

Στο δεύτερο στάδιο, μεταξύ τεσσάρων και επτά ετών, το παιχνίδι είναι εγωκεντρικό. Τα παιδιά δεν κατανοούν πλήρως τους κανόνες. Επίσης, δεν υπάρχει η αίσθηση της συνεργασίας ή του ανταγωνισμού. Το εγωκεντρικό παιδί στο προλειτουργικό στάδιο φαίνεται να κάνει μονολόγους αντί για αληθινούς διαλόγους, αυτή η παρατήρηση δεν φαίνεται να εκπλήσσει.



Το τρίτο στάδιο, ηλικίας επτά μέχρι δέκα ετών, χαρακτηρίζεται ως «Αρχική συνεργασία». Η αλληλεπίδραση είναι περισσότερο κοινωνική και οι κανόνες έχουν κατακτηθεί. Η κοινωνική αλληλεπίδραση επισημοποιείται μέσω των κανόνων του παιχνιδιού. Το παιδί μαθαίνει και καταλαβαίνει εξίσου τη συνεργατική και ανταγωνιστική συμπεριφορά. Παρόλα αυτά η κατανόηση των κανόνων ενός παιδιού μπορεί να διαφέρει στην κοινωνική αλληλεπίδραση, έτσι η αμοιβαία κατανόηση παραμένει ατελής.

Στο τέταρτο στάδιο, ηλικίας δώδεκα ετών, η συνεργασία είναι πιο σοβαρή και το παιδί καταλαβαίνει τους κανόνες με νομικό τρόπο. Ο Piaget ονόμασε αυτό το στάδιο «Πραγματική συνεργασία», στο οποίο τα παιδιά απολαμβάνουν τη τακτοποίηση των μεταξύ τους διαφορών με βάση τους κανόνες, δημιουργούν νέους και τους επεξεργάζονται. Προσπαθούν, ακόμη, να βρουν λύσεις για τα απρόβλεπτα γεγονότα που μπορεί να προκύψουν. Αλλά από την άποψη της γνωστικής ανάπτυξης αυτό το στάδιο επικαλύπτει το επίσημο λειτουργικό στάδιο του Piaget, έτσι εδώ η ανησυχία έγκειται στην αφαίρεση και την πιθανότητα εισχώρησης στη φαντασία του παιδιού.

Η έρευνα του Piaget στην ηθική κρίση βασίζεται τόσο στην κρίση των παιδιών που προέρχεται από τα ηθικά σενάρια όσο στις αλληλεπιδράσεις τους μέσα στο παιχνίδι. Με τους όρους της ηθικής κρίσης, ο Piaget παρατήρησε ότι τα μικρότερα παιδιά ηλικίας τέσσερα έως επτά ετών, σκέφτονται με όρους ηθικού ρεαλισμού είτε ηθικής ετερονομίας. Αυτοί οι όροι υποδηλώνουν έναν απολυταρχισμό, στον οποίο η ηθική διέπεται από κανόνες που είναι σταθεροί και αμετάβλητοι. Η ενοχή καθορίζεται από την έκταση της παραβίασης των κανόνων και όχι από την πρόθεση.

Το δεύτερο στάδιο των ηθικών κρίσεων έρχεται αργότερα, συνήθως σε ηλικία δέκα ετών, όταν τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι οι κανόνες έχουν αυθαιρεσία και διαμορφώνονται με αμοιβαία συναίνεση για λόγους δικαιοσύνης και ισότητας. Αυτό ισχύει εξίσου για τους νόμους της κοινωνίας, τους κανόνες παιχνιδιού και τα οικογενειακά πρότυπα συμπεριφοράς. Τα μεγαλύτερα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι κανόνες δεν είναι σταθεροί και απόλυτοι, αλλά μπορούν να αλλάξουν ανάλογα με την ανάγκη. Ο Piaget ονόμασε αυτή τη δεύτερη βαθμίδα ηθική αυτονομία.

Για άλλη μια φορά, ο εγωκεντρισμός σχετίζεται με την ηθική ετερονομία, καθώς το παιδί δεν μπορεί να δει κανόνες από την ευρύτερη προοπτική ενός άλλου παιδιού ή ενήλικου ή της κοινωνίας εν γένει. Αντίστροφα, η ηθική αυτονομία απαιτεί ακριβώς μια

τέτοια ικανότητα. Επίσης, ο Piaget σημείωσε ότι τα στάδια της ηθικής κατανόησης δεν είναι διακριτά. Τα παιδιά γίνονται ικανά για κάποιες αυτόνομες κρίσεις ενώπιον των άλλων, ανάλογα με την κατάσταση. Στην πραγματικότητα, τα στάδια της ηθικής αλληλεπικαλύπτονται σε κάποιο βαθμό.

Εν συνεχεία, σύγκρινε τα στάδια της ηθικής μεταξύ των δύο φύλων και οδηγήθηκε σε παραλληλισμούς και διαφορές. Και τα δύο έχουν στάδια ηθικής ετερονομίας και αυτονομίας. Αλλά το γεγονός ότι το παιχνίδι των κοριτσιών είναι απλό, δυσκολεύει τη σύγκριση. Ο Piaget δήλωσε ότι η πιο επιδερμική παρατήρηση είναι επαρκής να δείξει ότι η νομική αίσθηση είναι λιγότερο ανεπτυγμένη στα μικρά κορίτσια. Δεν βρέθηκε κανένα παιχνίδι για κορίτσια με τόσους κανόνες, σωστή και συνεπής οργάνωση και κωδικοποίηση των κανόνων όπως στα «αγαλματάκια», επομένως η σύγκριση είναι δύσκολη.

Ο Piaget υποστήριξε ότι τα κορίτσια δεν ενδιαφέρονται για νομική επεξεργασία όσο τα αγόρια και ότι η νομική αίσθηση είναι πολύ λιγότερο ανεπτυγμένη στα κορίτσια παρά στα αγόρια. Το αναπτυξιακά προηγμένο επίπεδο αυτόνομης ηθικής των κοριτσιών, οργανώθηκε από τις ανησυχίες για αμοιβαιότητα και συνεργασία. Ο Piaget έβλεπε μια αυστηρή νομική αίσθηση για σταθερούς κανόνες στα αγόρια, που άφηναν ελάχιστο περιθώριο για καινοτομία και ανοχή ως μέρος της λιγότερο εξελιγμένης μορφής ετερονομικής ηθικής.

Οπότε δεν είναι ξεκάθαρο ότι ο Piaget θεωρούσε τα κορίτσια λιγότερο ανεπτυγμένα από τα αγόρια επειδή σκέφτηκε ότι τα κορίτσια προσανατολίζονται στην ανεκτικότητα, την καινοτομία με τους κανόνες και τη συνεργασία. Τέλος, όπως αναφέρει ο Fleming (2006) στο άρθρο του: *«Επομένως, οι παρατηρήσεις του Piaget υποδηλώνουν ότι παρατηρούσε κάποιες διαφορές μεταξύ των φύλων, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είδε στην πραγματικότητα την ηθική κατανόηση των κοριτσιών, κατά κάποιο τρόπο πιο προχωρημένη από αυτή των αγοριών»*. (σελ. 6)

### **3.2 Sigmund Freud**

Ο Sigmund Freud ήταν Αυστριακός νευρολόγος, γνωστός για την ανάπτυξη των θεωριών και τεχνικών της ψυχανάλυσης. Ο Sigmund Freud γεννήθηκε στην αυστριακή πόλη Freiberg, στις 6 Μαΐου 1856. Ανέπτυξε τη ψυχανάλυση, μια μέθοδο μέσω της οποίας ένας αναλυτής αποσυμπιέζει τις ασυνείδητες συγκρούσεις με βάση τους ελεύθερους συσχετισμούς, τα όνειρα και τις φαντασιώσεις του ασθενούς. Οι θεωρίες του

σχετικά με τη σεξουαλικότητα, τη λήμπιντο και το εγώ, μεταξύ άλλων, ήταν μερικές από τις σημαντικότερες ακαδημαϊκές έννοιες του 20ού αιώνα.

Όταν ήταν τεσσάρων ετών, η οικογένειά του μετακόμισε στη Βιέννη, την πόλη όπου έζησε και εργάστηκε για το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του. Έλαβε το πτυχίο του το 1881 ενώ αρραβωνιάστηκε και παντρεύτηκε την επόμενη χρονιά. Ο γάμος του έφερε έξι παιδιά, η μικρότερη κόρη του, Άννα, έγινε διακεκριμένη ψυχαναλύτρια. Μετά την αποφοίτησή του, ο Freud εγκατέστησε αμέσως μια ιδιωτική πρακτική και άρχισε να θεραπεύει διάφορες ψυχολογικές διαταραχές. Θεωρώντας τον εαυτό του πρωτίστως επιστήμονα παρά γιατρό, προσπάθησε να καταλάβει το ταξίδι της ανθρώπινης γνώσης και εμπειρίας.

Οι πολλές θεωρίες του Freud, συμπεριλαμβανομένων εκείνων για την «ψυχική ενέργεια», το σύμπλεγμα του Οιδίποδα και τη σημασία των ονείρων, αναμφισβήτητα επηρεάστηκαν από άλλες επιστημονικές ανακαλύψεις της εποχής του. Η κατανόηση του ανθρώπου από τον Charles Darwin ως προοδευτικό στοιχείο του ζωικού βασιλείου ενέπνευσε σίγουρα τη διερεύνηση του Freud για την ανθρώπινη συμπεριφορά. Επιπλέον, η διατύπωση μιας νέας αρχής από τον Helmholtz, δηλώνοντας ότι η ενέργεια σε οποιοδήποτε δεδομένο φυσικό σύστημα είναι πάντα σταθερή, επηρέασε τις επιστημονικές έρευνες του Freud στο ανθρώπινο μυαλό. Το έργο του έχει δεχτεί τόσο επιδοκμασίες όσο και αποδοκμασίες, αλλά κανένας δεν έχει επηρεάσει την επιστήμη της ψυχολογίας τόσο έντονα όσο εκείνος. Ο Freud έφυγε από την Αυστρία για να ξεφύγει από τους Ναζί το 1938. Πέθανε στην Αγγλία στις 23 Σεπτεμβρίου 1939 σε ηλικία 83 ετών, αφού ζήτησε από τον γιατρό του μια θανατηφόρα δόση μορφίνης μετά από μια μακρά και οδυνηρή μάχη με τον καρκίνο του στόματος. (Cherry, 2016)

Ο Fleming (2006) αναφέρει στο άρθρο του, την προοπτική για την ηθική ανάπτυξη, η οποία έχει μελετηθεί σε βάθος. Ο Freud πίστευε ότι το «εγώ», το ορθολογιστικό μέρος της ανθρώπινης ψυχής μεγαλώνει διαφορετικά από την πρωτόγονη ταυτότητα, η οποία βασίζεται στο ένστικτο. Η ταυτότητα είναι το συστατικό της προσωπικότητας που λειτουργεί με την λεγόμενη «αρχή της απόλαυσης». Παρόν στην γέννηση, η ταυτότητα χρειάζεται απλώς την άμεση ικανοποίηση. Το «εγώ» αναπτύσσεται αργότερα προς απάντηση στην αρχή της πραγματικότητας, με άλλα λόγια, το βρέφος πρέπει να μάθει να καθυστερεί την ικανοποίηση.

Ο Freud θεωρούσε ότι γύρω στην ηλικία των τριών με έξι ετών, το παιδί αναπτύσσει σεξουαλικά συναισθήματα για τον γονέα του αντίθετου φύλου. Αυτό εισάγει ένα στοιχείο ανταγωνισμού και αντιπαλότητας στις οικογενειακές σχέσεις. Το μικρό

κορίτσι, για παράδειγμα αισθάνεται ότι βρίσκεται σε ανταγωνισμό με την μητέρα της για την στοργή που θα δεχτεί από τον πατέρα της. Η δυναμική με την οποία το παιδί επιλύει αυτές τις συγκρούσεις αναφέρεται ως το Οιδιπόδειο σύμπλεγμα στα αγόρια και σύνδρομο της Ηλέκτρας στα κορίτσια. Εν συντομία, λόγω του άγχους, το παιδί προσπαθεί να καταπιέσει και να αποβάλλει από τη συνείδηση αυτά τα συναισθήματα, με τα οποία ο Freud πίστευε ότι μαθαίνει τη σεξουαλική του ταυτότητα με τον γονέα του αντίθετου φύλου, το κορίτσι με τον πατέρα του και το αγόρι με τη μητέρα του.

Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί αναπτύσσει μία συνείδηση αλλιώς υπερεγώ, το μέρος της προσωπικότητας που κατανοεί το «πρέπει και δεν πρέπει». Τα αγόρια λοιπόν, αναπτύσσουν το φόβο του ευνουχισμού και τα κορίτσια το φόβο του πέους κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Επειδή οι φόβοι ευνουχισμού των αγοριών ήταν μεγαλύτεροι, το πρόβλημα της επίλυσης ήταν πιο δύσκολο και έτσι ανέπτυξαν ισχυρότερα υπερεγώ από ό, τι τα κορίτσια. Φαινομενικά ο Freud είδε τους άνδρες πιο ορθολογικούς και πιο ηθικούς τουλάχιστον όσον αφορά τις αντιλήψεις τους για δικαιοσύνη. Αντίθετα είδε τις γυναίκες να επηρεάζονται ευκολότερα από το συναίσθημα. Αυτό σήμαινε ότι οι γυναίκες είχαν κάποιες ελλείψεις στην κατανόηση της ηθικής σε σύγκριση με τους άνδρες.

### **3.3 Lawrence Kohlberg**

Ο Lawrence Kohlberg γεννήθηκε στο Bronxville της Νέας Υόρκης στις 25 Οκτωβρίου 1927. Φοίτησε στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο και με υψηλά βαθμολογημένα σχόλια εξαιρέθηκε από πολλά απαιτούμενα μαθήματα και έλαβε το πτυχίο του σε ένα χρόνο. Έλαβε το διδακτορικό του στη Ψυχολογία από το Πανεπιστήμιο του Σικάγου το 1958. Η διατριβή του βασίστηκε στην έρευνά του για τις ηθικές επιλογές των εφήβων αγοριών και οδηγήθηκε σε μια ζωή αφιερωμένη στην εξερεύνηση της ηθικής.

Το 1959, ο Kohlberg προσχώρησε στο προσωπικό του Πανεπιστημίου Yale ως βοηθός καθηγητή ψυχολογίας. Το 1962 επέστρεψε στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο ως βοηθός καθηγητή. Για αρκετά χρόνια εργάστηκε ως αναπληρωτής καθηγητής και διευθυντής του Προγράμματος Εκπαίδευσης Ψυχολογίας Παιδιών στο πανεπιστήμιο. Το υπόλοιπο της καριέρας του πέρασε ως καθηγητής εκπαίδευσης και κοινωνικής ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Harvard μεταξύ 1968 και 1987. Ο Kohlberg παντρεύτηκε τη Lucy Stigberg το 1955 και το ζευγάρι είχε δύο γιους. Αυτοκτόνησε το 1987, μετά από μια μακρά μάχη με κατάθλιψη σε συνδυασμό με οδυνηρά συμπτώματα

από ένα τροπικό παράσιτο, από το οποίο προσβλήθηκε στο Belize το 1971. Σταμάτησε το αυτοκίνητό του, αφήνοντας πίσω του τα έγγραφα αναγνώρισης και στη συνέχεια μπήκε στα κρύα νερά του λιμανιού της Βοστώνης. (Yoon, 2016)

### 3.3.1 Έργο

Ο Lawrence Kohlberg θαύμαζε την προσέγγιση του Piaget, ο οποίος μελέτησε τις αντιλήψεις των παιδιών για την ηθική. Αν ο Piaget αντιμετώπιζε τα παιδιά ως μικρούς λογιστές, ο Kohlberg τους έβλεπε ως ηθικούς φιλόσοφους. Αντίθετα με πολλούς ψυχολόγους που ασχολήθηκαν με θέματα ηθικής όπως ο Freud και αργότερα ο Albert Bandura στην έρευνα του με τη παρατήρηση της μάθησης και των προτύπων, ο Kohlberg πίστευε ότι δεν ήταν εφικτό να μελετήσει την ηθική κατανόηση χωρίς να ασχοληθεί επίσης με τη φιλοσοφία ή πιο συγκεκριμένα με το τι θα μπορούσε να σημαίνει η ηθική.

Όπως αναφέρει ο Fleming (2006), ο Kohlberg αξιολόγησε την ηθική ζητώντας από τα παιδιά να απαντήσουν σε μερικά ηθικά διλήμματα, στα οποία δεν είναι πάντα ξεκάθαρο το σωστό και το λάθος. Δεν εστίαζε στην απάντηση των παιδιών για το αν κάποιες πράξεις ήταν ορθές ή λανθασμένες, αλλά στην αιτιολογία, στο πως έφτασαν σε αυτό το συμπέρασμα. Η ιστορία του Heinz είναι ένα από τα πιο γνωστά σενάρια : *«Κάπου στην Ευρώπη, μία γυναίκα είναι ετοιμοθάνατη από μια σπάνια μορφή καρκίνου. Υπάρχει ένα φάρμακο που μπορεί να της σώσει τη ζωή. Πρόκειται για μια μορφή ραδίου και το έχει ανακαλύψει ένας φαρμακοποιός που ζει στην ίδια πόλη. Η παρασκευή του φαρμάκου είναι δαπανηρή, αλλά ο φαρμακοποιός χρεώνει δεκαπλάσια τιμή του κόστους. Πληρώνει \$ 200 για το ράδιο και χρεώνει \$2000 για μια μικρή δόση, δέκα φορές δηλαδή περισσότερο από όσο του κοστίζει. Ο σύζυγος της άρρωστης γυναίκας, ο Heinz, έτρεξε σε όλους τους γνωστούς του για να δανειστεί χρήματα, αλλά κατάφερε συγκεντρώσει μόνο \$1000, τα μισά από όσα του χρειάζονται. Εξήγησε στο φαρμακοποιό ότι η γυναίκα του πεθαίνει και τον παρακάλεσε να του πουλήσει το φάρμακο φθηνότερα ή έστω να τον αφήσει να του εξοφλήσει τα χρήματα αργότερα. Ο φαρμακοποιός του απάντησε: «Όχι, εγώ ανακάλυψα το φάρμακο και σκοπεύω να γίνω πλούσιος από αυτό». Οπότε, πάνω στην απελπισία του, ο Heinz διέρρηξε το φαρμακείο και έκλεψε το φάρμακο για τη γυναίκα του. Τι πρέπει να κάνει ο σύζυγος;»*

### 3.3.2 Στάδια ηθικής ανάπτυξης σύμφωνα με L.Kohlberg

Με βάση τη μελέτη του για τις αντιδράσεις των παιδιών σε τέτοια διλήμματα, ο Kohlberg διεύρυνε τα δύο στάδια του Piaget σε έξι, οργανωμένα σε τρία επίπεδα. Κάθε επίπεδο αποτελείται από δύο στάδια ως εξής.

Επίπεδο 1: Προσυμβατική ηθική (τέσσερα έως δέκα ετών). Το προνοητικό παιδί αντιμετωπίζει την ηθική υπό τους όρους των συνεπειών της ανυπακοής στους κανόνες του ενήλικα ώστε να αποφύγει την τιμωρία. Οι συμπεριφορές είναι είτε «καλές» είτε «κακές» και εξαρτώνται από τις συνέπειες, με άλλα λόγια, η συμπεριφορά καθοδηγείται από την επιβράβευση και την τιμωρία. Το παιδί σε αυτό το στάδιο δεν κατανοεί τους κανόνες της κοινωνίας.

- Το πρώτο στάδιο ονομάζεται «τιμωρία και υπακοή». Υπακοή στους γονείς αλλιώς αυτές οι ισχυρές προσωπικότητες των αρχών, θα τιμωρήσουν τα παιδιά. Θεωρούν, λοιπόν ότι η τιμωρία πρέπει να αποφεύγεται. Το παιδί εξακολουθεί να μην μπορεί να δει τον κόσμο από την οπτική γωνία άλλων (εγωκεντρικότητα Piaget), η συμπεριφορά καθοδηγείται σε μεγάλο βαθμό από την αρχή της ευχαρίστησης του Freud (κυριαρχείται από την ταυτότητα), αν και το εγώ αρχίζει να αναδύεται καθώς το παιδί καταλαβαίνει ότι η πραγματικότητα απαιτεί διακριτικότητα.
- Στο δεύτερο στάδιο το παιδί κατανοεί ότι υπάρχει αμοιβαίο όφελος με τη συνεργασία. Αυτό το στάδιο ονομάζεται «Το όργανο» είτε «Προσοχή στο νούμερο ένα» είτε «Τι θα κερδίσω». Το παιδί είναι λιγότερο εγωκεντρικό σε αυτό το στάδιο, αναγνωρίζοντας ότι εάν είναι καλό απέναντι στους άλλους τότε θα δεχτεί την ίδια συμπεριφορά. Υπάρχει τώρα η ιδέα ότι όλοι αναζητούν τις δικές τους ανάγκες, αλλά ότι οι σωστές κοινωνικές ανταλλαγές είναι σε βάση «οφθαλμό αντί οφθαλμού». Σε γενικές γραμμές, η αρχή της πραγματικότητας έχει αναπτυχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό σε αυτό το στάδιο.

Επίπεδο 2: Συμβατική ηθική (δέκα έως δεκατρία ετών). Σε αυτό το στάδιο το παιδί αρχίζει να κατανοεί τους κοινωνικούς κανόνες και αποκτάει μία πιο αντικειμενική προοπτική για το σωστό και το λάθος. Ο Freud εξίσωσε αυτό το επίπεδο με το υπερεγώ ή τον σχηματισμό συνείδησης. Σε αυτά τα στάδια, η εγωκεντρικότητα του Piaget εξαφανίζεται εξ ολοκλήρου.

- Το τρίτο στάδιο ονομάζεται «Διαπροσωπικές σχέσεις» ή «καλό κορίτσι/αγόρι». Ο κύριος παράγοντας που ενθαρρύνει την καλή συμπεριφορά είναι η κοινωνική αποδοχή από εκείνους που βρίσκονται πιο κοντά στο παιδί.
- Η διατήρηση κοινωνικών συμβάσεων είτε το «νόμος και τάξη» είναι σύντομες αλλά εύστοχες περιγραφές του τέταρτου σταδίου. Αυτή η αίσθηση της τάξης γενικεύεται σε ολόκληρη την κοινωνία. Η έννοια του καθήκοντος είναι κρίσιμη εδώ.

Επίπεδο 3: Μετασυμβατική ηθική (δεκατρία ετών και άνω). Σε αυτό το επίπεδο, η έμφαση δεν δίνεται πλέον σε συμβατικά κοινωνικά πρότυπα ηθικής, αλλά σε προσωπικές ή εξιδανικευμένες αρχές.

- Το πέμπτο στάδιο ονομάζεται «Κοινωνική αντίθεση». Η κατανόηση ότι οι νόμοι και οι κανονισμοί δημιουργούνται προς το αμοιβαίο όφελος όλων των πολιτών. Οι νόμοι που είναι άδικοι, πρέπει να αλλάξουν. Οι άνθρωποι σε αυτό το στάδιο υποστηρίζουν δημοκρατικές δράσεις.
- Αυτό είναι το έκτο στάδιο «Παγκόσμιες δεοντολογικές αρχές». Το σωστό και το λάθος δεν καθορίζονται από τους κανόνες και τους νόμους, αλλά από την ατομική σκέψη για τη σωστή συμπεριφορά. Το σωστό και το λάθος ισχύει εξίσου για όλους, ανεξάρτητα από τις συνέπειες, εκτός από το ότι οι σύγχρονοι ηθικοί κατανοούν τη σημασία της κατάστασης. Ότι θεωρείται λάθος για πολλές περιστάσεις, δικαιολογείται για άλλες. Ουσιαστικά, οι προσωπικές ηθικές αξίες έχουν το προβάδισμα πάνω από κάθε νόμο και σύμβαση. Με άλλα λόγια, οι νόμοι είναι χρήσιμοι μόνο όταν υπηρετούν το κοινό καλό. Ο Kohlberg πίστευε ότι λίγοι άνθρωποι φτάνουν σε αυτό το στάδιο. (Elliott, 2008)

Η θεωρία του Kohlberg είναι μία γνωστική εξέλιξη, η οποία εφαρμόστηκε στην ηθική κατανόηση επειδή πίστευε ότι τα παιδιά αναπτύσσουν τις ηθικές αρχές αφού πρώτα τις σκεφτούν. Η εξέλιξη των σταδίων δεν μπορεί να αποδοθεί στην απλή ωρίμανση ή ανάπτυξη του νευρικού συστήματος. Το παιδί πρέπει να αντιμετωπίσει αυτά τα ηθικά ζητήματα καθώς προκύπτουν και όπως συμβαίνει με τον Piaget, προκύπτει ανισορροπία, για παράδειγμα όταν το παιδί συνειδητοποιεί ότι η τιμωρία για μια ακούσια

παράβαση είναι άδικη. Ούτε και ο Kohlberg πίστευε ότι η ηθική κατανόηση οφείλεται κατά κύριο λόγο στην εκμάθηση κοινωνικών τάσεων, διότι ούτε οι γονείς ούτε οι ομότιμοι μπορούν να διδάξουν νέα μοντέλα σκέψης.

Η διδακτορική διατριβή του Kohlberg, η οποία βασίστηκε στη μελέτη ογδόντα τεσσάρων αγοριών, τα περισσότερα από τα οποία συνέχισε να μελετά τις επόμενες δύο δεκαετίες στη διαχρονική έρευνα. Ως αποτέλεσμα της συνεχιζόμενης έρευνας, εξευγένισε τη μεθοδολογία του. Επίσης αφαίρεσε το έκτο στάδιο από το ερευνητικό του πρόγραμμα, επειδή λίγοι άνθρωποι φαίνεται να φτάνουν σε αυτό. Επομένως, αν και αυτό το στάδιο δεν έχει μελετηθεί καλά, εξακολουθεί να διατηρεί κάποιο θεωρητικό ενδιαφέρον. Αλλά είναι καλό να θυμόμαστε ότι ο μέσος άνθρωπος δεν φτάνει ούτε το πέμπτο στάδιο, η μετά-συμβατική ηθική είναι σπάνια, ακόμη και μεταξύ των ενηλίκων. (Fleming, 2006)

### **3.4 Carol Gilligan**

Σύμφωνα με το άρθρο της Ball (2010), η Carol Gilligan γεννήθηκε στη Νέα Υόρκη στις 28 Νοεμβρίου του 1936. Φοίτησε στο κολέγιο Swarthmore για το προπτυχιακό της πρόγραμμα στην Αγγλική λογοτεχνία, αποφοίτησε το *summa cum laude* το 1958. Ακολούθησε το μεταπτυχιακό στην Κλινική Ψυχολογία στο Radcliffe College.

Το 1961 πήρε το πτυχίο της και επίσης παντρεύτηκε τον Jim Gilligan, ιατρό-προπονητή με τον οποίο έχουν τρία παιδιά. Έπειτα μεταφέρθηκε στο Harvard για το διδακτορικό της στην κοινωνική ψυχολογία. Η διατριβή της είχε τίτλο «Απαντήσεις στον πειρασμό: Μια ανάλυση των κινήτρων». Μετά την αποφοίτησή της από το Harvard το 1964, ανέλαβε διδακτική θέση στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο για δύο χρόνια και επέστρεψε στο Harvard το 1967. Ήταν εκείνη τη στιγμή που άρχισε να διδάσκει παράλληλα με τον Erik Erikson, ο οποίος προσδιορίζεται ως επιρροή στη σκέψη της. Άρχισε επίσης να εργάζεται ως βοηθός έρευνας για τον Lawrence Kohlberg, ένα άλλο πρόσωπο το οποίο αναγνωρίζει ως σημαντική επιρροή, παρά τις επικρίσεις της για το έργο του.

Η Gilligan πέτυχε για πρώτη φορά μεγάλη αναγνώριση από τις ψυχολογικές και εκπαιδευτικές κοινότητες με τη δημοσίευση του πρωτοποριακού βιβλίου της το 1982, «*In A Different Voice*». Αυτό το βιβλίο ήταν ένα κομμάτι ορόσημο για τουλάχιστον δύο λόγους. Πρώτον, θέτει υπό αμφισβήτηση τη γενίκευση της θεωρίας της ηθικής του Kohlberg και, δεύτερον, τείνει μια νέα μορφή φεμινιστικής κριτικής. Η ψυχολογία, σύμφωνα με την Gilligan, αγνοούσε τις φωνές και τις εμπειρίες του μισού ανθρώπινου



γένους. Η φεμινιστική διαφορά, όπως αποκαλείται η προοπτική της, υπογραμμίζει τις διαφορετικές ιδιότητες τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών, αλλά ισχυρίζεται ότι δεν μπορεί να τους αποδοθεί κρίσιμη αξία. (Ball, 2010)

### 3.4.1 Έργο

Το βιβλίο της Carol Gilligan του 1982 «In a different voice» είναι πλέον κλασική βιβλιογραφία στον κλάδο της Ψυχολογίας. Σε αυτό, η Gilligan αμφισβήτησε τη ψυχολογία για το στενό σεξισμό της στη μελέτη των ανδρών και στη συνέχεια τη γενίκευση των αποτελεσμάτων τους και στα δύο φύλα. Οι άντρες ψυχολόγοι, θεωρούσαν ότι το αρσενικό ήταν το «πρωτότυπο» του είδους. Αυτή η υπόθεση αντανακλάται και σε αυτό που θεωρείται σήμερα η σεξιστική γλώσσα της πρώιμης λογοτεχνίας, όπου ένα τυπικό αντικείμενο μελέτης αναφέρεται πάντοτε ως "αυτός".

Σήμερα, οι φοιτητές μπορεί να θεωρούν περίεργο να βλέπουν βιβλία με τίτλους όπως «Η αναζήτηση του νόμου για τον άντρα και η αναζήτηση του άντρα για τον εαυτό του», αντίστοιχα από τους υπαρξιακούς ψυχολόγους Viktor Frankl (1959/1984) και Rollo May (1953). Γιατί να μην αντικατασταθεί ο όρος “άντρας” με τον όρο “άνθρωπο”. Αλλά τότε υπήρχε πάντοτε η προειδοποίηση ότι ο "άντρας" ήταν το όνομα του είδους μας, το οποίο βέβαια περιελάμβανε και τις γυναίκες.

Αλλά το βιβλίο της Gilligan ήταν κάτι περισσότερο από μια φεμινιστική κριτική των καθημερινών σεξιστικών προκαταλήψεων. Στο έργο της ανέπτυξε θεωρητικές ιδέες. Κυρίως για τους παρόντες σκοπούς, ότι οι γυναίκες και οι άνδρες διαφέρουν στις αντιλήψεις τους για την ηθική κατανόηση. Ισχυριζόταν ότι, ενώ τα αγόρια και οι άνδρες ασχολούνται με μια ηθική που βασίζεται σε κανόνες και αφηρημένες αρχές της δικαιοσύνης, τα κορίτσια και οι γυναίκες βασίζονται σε φροντίδα και συμπόνια. Συγκράτησε την ηθική της φροντίδας με την ηθική της δικαιοσύνης του Kohlberg και κατέκρινε τον Kohlberg, ο οποίος τόνιζε μόνο τη μία πλευρά της εξίσωσης, δηλαδή την αρρενωπή.

Η Gilligan παραθέτει (1982, σελ. 18): *Οι γυναίκες φαίνονται να είναι ανεπαρκείς στην ηθική ανάπτυξη όταν μετριέται από την κλίμακα του Kohlberg, οι κρίσεις τους φαίνεται να αποτελούν παραδείγματα του τρίτου σταδίου της αλληλουχίας του σταδίου του φύλου. Σε αυτό το στάδιο, η ηθική σχεδιάζεται με διαπροσωπικούς όρους και η καλοσύνη ισοδυναμεί με τη βοήθεια και την ευχαρίστηση άλλων. Αυτή η αντίληψη περί καλοσύνης θεωρείται από τον Kohlberg ως λειτουργική στη ζωή των ώριμων γυναικών στο βαθμό που*

η ζωή τους λαμβάνει χώρα στο σπίτι. Αλλά εδώ υπάρχει ένα παράδοξο, γιατί τα ίδια τα χαρακτηριστικά που έχουν παραδοσιακά ορίσει την “καλοσύνη” των γυναικών, η φροντίδα και η ευαισθησία τους στις ανάγκες των άλλων, είναι αυτά που τις χαρακτηρίζουν ανεπαρκείς στην ηθική ανάπτυξη. Στην εκδοχή της ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg, ωστόσο, η αντίληψη της ωριμότητας προκύπτει από τη μελέτη της ζωής των ανδρών και αντικατοπτρίζει τη σημασία της εξατομίκευσης στην ανάπτυξή τους.

Οπότε η Gilligan υποθέτει ότι η κλίμακα του Kohlberg συστηματικά κάνει διακρίσεις απέναντι στις γυναίκες, γενικώς, τοποθετώντας τις χαμηλότερα στην κλίμακα ηθικής. Εδώ είναι μερικές από τις αναφορές της για τις διαφορές μεταξύ ενός κοριτσιού (Amy) και ενός αγοριού (Jake), και των δύο ηλικίας έντεκα, στις προσεγγίσεις τους στο δίλημμα Heinz.

Γοητευμένος από τη δύναμη της λογικής (Jake) εντοπίζει την αλήθεια στα μαθηματικά, η οποία λέει "είναι το μόνο πράγμα που είναι απολύτως λογικό". Θεωρώντας το ηθικό δίλημμα να είναι «σαν μαθηματικό πρόβλημα με ανθρώπους», ο ίδιος δημιουργεί μια εξίσωση και προχωρά για να επεξεργαστεί τη λύση. Με αυτόν τον τρόπο, ο Jake προσπάθησε να ζυγίσει την αξία μιας ζωής σε αντιπαραβολή με τα χρήματα που θα κέρδιζε ο φαρμακοποιός από την πώληση του φαρμάκου.

Ο λογισμός της Amy είναι πιο αμφιλεγόμενος και θα βαθμολογούνταν χαμηλότερα στην κλίμακα του Kohlberg. Ωστόσο, είναι προσεκτική και αντικατοπτρίζει επίσης την ηθική της περίθαλψης. Στην ερώτηση εάν ο Heinz θα έπρεπε να κλέψει το φάρμακο που απάντησε: *«Λοιπόν, δεν το νομίζω. Θα μπορούσαν να υπάρξουν και άλλοι τρόποι εκτός από την κλοπή του, θα μπορούσε να δανειστεί τα χρήματα ή να πάρει δάνειο ή κάτι τέτοιο, αλλά πραγματικά δεν θα έπρεπε να κλέψει το φάρμακο αλλά ούτε θα έπρεπε να πεθάνει η σύζυγός του»*. Η Gilligan ήταν προσεκτική ώστε να δείξει ότι η Amy και ο Jake δεν ταιριάζουν με στερεότυπα κορίτσια και αγόρια, η Amy ήθελε να γίνει επιστήμονας ενώ ο Jake δάσκαλος Αγγλικών.

Η κοινή λογική είτε η καθημερινή εμπειρία, σύμφωνα με το άρθρο του Fleming (2006), μπορεί να υποδηλώνει ότι υπάρχουν πραγματικά διαφορές στους τρόπους με τους οποίους οι άντρες σε σχέση με τις γυναίκες προσεγγίζουν την ηθική όσον αφορά τη σχετική στάθμιση της δικαιοσύνης έναντι της περίθαλψης. Αλλά η λεγόμενη κοινή λογική και συνηθισμένη εμπειρία μπορεί επίσης να οδηγήσει σε εσφαλμένες αντιλήψεις και στερεότυπα. Έτσι το πραγματικό ερώτημα είναι τι δείχνει η πραγματική έρευνα; Η εικόνα εδώ δεν είναι ακριβής. Αναμιγνύεται και η υπόθεση ότι οι διαφορές φύλου στην ηθική κατανόηση παραμένουν αμφισβητήσιμες, με μερικές μελέτες να υποδηλώνουν ότι

υπάρχουν τέτοιες διαφορές φύλου. Αλλά στις περισσότερες μελέτες δεν ισχύουν και η υποστήριξη για την διατριβή της Gilligan μέχρι σήμερα θεωρείται τουλάχιστον αδύναμη.

Η Gilligan χρησιμοποίησε μεμονωμένα περιπτώσιακές μελέτες, όπως αυτές του Jake και της Amy για να στηρίξει τα επιχειρήματά της, μαζί με ένα θόρυβο πολιτισμικών «κοινών λογικών» πεποιθήσεων σχετικά με τους ρόλους των γυναικών και των ανδρών μαζί με περιορισμένα εμπειρικά δεδομένα. Ωστόσο, οι περαιτέρω μελέτες, σε γενικές γραμμές, δεν κατάφεραν να επιβεβαιώσουν τις ιδέες της. Ωστόσο, οι αντιλήψεις της Gilligan για την ηθική της φροντίδας σε σχέση με την ηθική της δικαιοσύνης μπορούν να διατηρήσουν τη γνώση τους και ίσως να προτείνουν ότι ο Kohlberg μπορεί να αγνοούσε μια σημαντική πηγή ηθικής λογικής παραμένοντας στο ήθος της φροντίδας ή τουλάχιστον δίνοντας του λιγότερο βάρος από τη δικαιοσύνη στην ιεραρχία του. (Fleming, 2006)

### **3.5 Albert Bandura**

Ο Pajares (2004) στο βιογραφικό του σημείωμα για τον Albert Bandura δηλώνει ότι είναι σύγχρονος ψυχολόγος που ειδικεύεται στην αναπτυξιακή ψυχολογία και την εκπαιδευτική ψυχολογία. Μεγάλο μέρος των εργασιών του επικεντρώνεται στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Είναι ένας από τους πιο ευρέως αναφερόμενους ψυχολόγους όλων των εποχών.

Ο Albert Bandura γεννήθηκε στην Αλμπέρτα του Καναδά, στη μικρή πόλη Mundare. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευσή του ήταν διερευνητική και πρακτική, καθώς το σχολείο που παρακολούθησε υπήρχαν μόνο δύο δάσκαλοι και είχε περιορισμένους πόρους για εκπαιδευτικό υλικό. Ο Bandura το είδε αυτό ως πλεονέκτημα, καθώς αναγκάστηκε να στηριχθεί στη δική του διεξοδική παρατήρηση του κόσμου γύρω του, για να καταλάβει τις έννοιες που θα εξυπηρετούσαν την περαιτέρω γνώση του.

Όσον αφορά την επαγγελματική του ζωή, ο Bandura μπήκε στο Πανεπιστήμιο “British Columbia”, αφοσιώθηκε στην καριέρα του επιλέγοντας μια τάξη ψυχολογίας ως συμπλήρωμα για το πρόγραμμα σπουδών του. Κέρδισε το πτυχίο του σε μόλις τρία χρόνια και του απονεμήθηκε το βραβείο Bolocan στην ψυχολογία. Συνέχισε τις σπουδές του στο Πανεπιστήμιο της Iowa όπου έλαβε το μάστερ και το διδακτορικό του. Ενώ στο Πανεπιστήμιο της Iowa, ο Bandura σπούδασε υπό την επίβλεψη του Kenneth Spence και επηρεάστηκε από τον προκάτοχό του Clark Hull.

Άρχισε να αναπτύσσει ένα σύνολο θεωρητικών και αναλυτικών δεξιοτήτων και ήταν σε θέση να προσφέρει στους ψυχολόγους μια νέα προσέγγιση στην αξιολόγηση της ψυχικής διαδικασίας, εκτός από το παραδοσιακό μοντέλο ψυχανάλυσης. Ο Bandura εντασσόταν εν συντομία στο Κέντρο Προσανατολισμού του Wichita Kansas και τελικά άρχισε να διδάσκει στο Πανεπιστήμιο του Stanford το 1953, όπου παρέμεινε από τότε. Σήμερα κατέχει τη θέση του επίτιμου καθηγητή. (Pajares, 2004)

### **3.5.1 Κοινωνική μάθηση**

Στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, ο Albert Bandura δηλώνει ότι η συμπεριφορά αποκτάται από το περιβάλλον μέσω της διαδικασίας παρατήρησης της μάθησης. Τα παιδιά παρατηρούν ότι οι άνθρωποι γύρω τους συμπεριφέρονται με διάφορους τρόπους. Αυτό φαίνεται στο διάσημο πείραμα της κούκλας Bobo.

Τα άτομα που παρατηρούνται ονομάζονται μοντέλα. Στην κοινωνία τα παιδιά περιβάλλονται από πολλά μοντέλα που ασκούν επίδραση, όπως οι γονείς μέσα στην οικογένεια, οι χαρακτήρες στην τηλεόραση των παιδιών, οι φίλοι μέσα από την ομάδα τους και τους δασκάλους στο σχολείο. Αυτά τα μοντέλα παρέχουν παραδείγματα αρσενικών και θηλυκών συμπεριφορών που παρατηρούνται και καλούνται προς μίμηση. Δίνουν προσοχή σε ορισμένους από αυτούς τους ανθρώπους και κωδικοποιούν τη συμπεριφορά τους. Αργότερα μπορεί να τη μιμηθούν, δηλαδή να την αντιγράψουν. Συνήθως ένα παιδί θα αναπαράγει τη συμπεριφορά που η κοινωνία του θεωρεί κατάλληλη για το φύλο του.

Πρώτον, το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες να μιμηθεί ανθρώπους που είναι παρόμοιοι με τον εαυτό του. Κατά συνέπεια, είναι πιο πιθανό να μιμηθεί τη συμπεριφορά που έχει διαμορφωθεί από άτομα του ίδιου φύλου. Δεύτερον, οι άνθρωποι γύρω από το παιδί θα ανταποκριθούν στη συμπεριφορά που μιμείται είτε με ενίσχυση είτε με τιμωρία. Εάν ένα παιδί μιμείται τη συμπεριφορά ενός μοντέλου και οι συνέπειες είναι η επιβράβευση, το παιδί είναι πιθανό να συνεχίσει να εκτελεί τη συμπεριφορά. Εάν ο γονέας βλέπει ένα μικρό κορίτσι να φροντίζει το αρκουδάκι της και της πει «μα τι ευγενικό κορίτσι είσαι εσύ», αυτό ανταμείβει το παιδί και το καθιστά πιο πιθανό ότι θα επαναλάβει τη συμπεριφορά.

Η ενίσχυση μπορεί να είναι εξωτερική ή εσωτερική και μπορεί να είναι θετική ή αρνητική. Εάν το παιδί θέλει την επιδοκμασία από γονείς ή συνομηλίκους, αυτή η επιδοκμασία είναι μια εξωτερική ενίσχυση, αλλά το αίσθημα της ευτυχίας λόγω της επιδοκμασίας είναι εσωτερική ενίσχυση. Ένα παιδί θα συμπεριφέρεται με τρόπο που πιστεύει ότι θα επιφέρει την επιδοκμασία επειδή αυτό επιθυμεί. Θετική ή αρνητική, η εσωτερική ενίσχυση θα έχει μικρό αντίκτυπο εάν η ενίσχυση που προσφέρεται εξωτερικά δεν ταιριάζει με τις ανάγκες ενός ατόμου. Η ενίσχυση θα οδηγήσει σε αλλαγή στη συμπεριφορά ενός ατόμου.

Τρίτον, το παιδί θα λάβει επίσης υπόψη του τι συμβαίνει σε άλλους ανθρώπους όταν αποφασίζει να αντιγράψει ή να μην αντιγράψει τις ενέργειες κάποιου. Αυτό είναι γνωστό ως εμπιστευτική ενίσχυση. Αυτό σχετίζεται με την προσκόλληση σε συγκεκριμένα μοντέλα που έχουν ιδιότητες που θεωρούνται αμειβόμενες. Τα παιδιά θα έχουν μια σειρά από μοντέλα με τα οποία θα ταυτιστούν. Αυτοί μπορεί να είναι άνθρωποι από το άμεσο περιβάλλον τους, όπως οι γονείς ή τα μεγαλύτερα αδέρφια, θα μπορούσαν ακόμη να είναι χαρακτήρες φαντασίας ή άνθρωποι από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Η αναγνώριση γίνεται με ένα άλλο άτομο, το μοντέλο και περιλαμβάνει την υιοθέτηση συμπεριφορών που έχει παρατηρήσει, αξιών, πεποιθήσεων και στάσεων του ατόμου με το οποίο ταυτίζεται. Ο όρος αναγνώριση όπως χρησιμοποιείται από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης είναι παρόμοιος με τον φροϋδικό όρο που σχετίζεται με το σύμπλεγμα του Οιδίποδα. Για παράδειγμα, και οι δύο περιλαμβάνουν εσωτερική υιοθέτηση της συμπεριφοράς ενός άλλου ατόμου. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια του συμπλέγματος του Οιδίποδα το παιδί μπορεί να ταυτιστεί μόνο με το γονέα του ίδιου φύλου, ενώ στη Θεωρία της κοινωνικής μάθησης το άτομο, παιδί ή ενήλικας μπορεί δυνητικά να μιμηθεί οποιοδήποτε άτομο. Η ταυτοποίηση είναι διαφορετική από τη μίμηση, καθώς ενδέχεται να συνεπάγεται την υιοθέτηση ορισμένων συμπεριφορών ενώ η μίμηση συνήθως περιλαμβάνει την αντιγραφή μιας ενιαίας συμπεριφοράς.

Ο Bandura πιστεύει ότι οι άνθρωποι είναι ενεργοί επεξεργαστές πληροφοριών και σκέφτονται τη σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς τους και των συνεπειών τους. Η παρατηρητική μάθηση δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί αν δεν υπήρχαν οι γνωστικές διαδικασίες. Αυτά τα ψυχικά στοιχεία διαμεσολαβούν στη διαδικασία μάθησης για να προσδιορίσουν εάν αποκτάται μια νέα απόκριση.

Επομένως, τα άτομα δεν παρακολουθούν αυτόματα τη συμπεριφορά ενός μοντέλου και τη μιμούνται. Υπάρχει κάποια σκέψη πριν από τη μίμηση και αυτή η εκτίμηση ονομάζεται διαμεσολαβητική διαδικασία. Αυτό συμβαίνει μεταξύ της παρατήρησης της συμπεριφοράς και της μίμησης ή μη απόκρισης.

Υπάρχουν τέσσερις διαδικασίες διαμεσολάβησης που προτείνονται από τον Bandura. Πρώτη είναι η προσοχή. Για να μιμηθεί το παιδί μια συμπεριφορά πρέπει να τραβήξει την προσοχή του. Έπειτα η διατήρηση. Η συμπεριφορά μπορεί να παρατηρηθεί, αλλά δεν είναι πάντα αξιομνημόνευτη κάτι που προφανώς εμποδίζει τη μίμηση. Είναι επομένως σημαντικό να διαμορφωθεί μια μνήμη της συμπεριφοράς που θα εκτελεστεί αργότερα από τον παρατηρητή. Μεγάλο μέρος της κοινωνικής μάθησης δεν είναι άμεσο, επομένως αυτή η διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντική σε αυτές τις περιπτώσεις. Ακόμη και αν η συμπεριφορά αναπαραχθεί λίγο μετά την εμφάνισή της, πρέπει να υπάρχει μια μνήμη που να είναι σημείο αναφοράς.

Ακολουθεί η αναπαραγωγή, δηλαδή η ικανότητα να εκτελείται μια συμπεριφορά που μόλις αποδείχθηκε από το μοντέλο. Υπάρχουν πολλές συμπεριφορές σε καθημερινή βάση που είναι άξιες προς μίμηση αλλά αυτό δεν είναι πάντα εφικτό. Είμαστε περιορισμένοι από τη φυσική μας ικανότητα. Έτσι ακόμη και αν θέλουμε να αναπαράγουμε τη συμπεριφορά, δεν μπορούμε. Αυτό επηρεάζει τις αποφάσεις μας για το αν θα προσπαθήσουμε να το μιμηθούμε ή όχι. Τέλος, το κίνητρο δηλαδή, η βούληση να εκτελεστεί η συμπεριφορά. Οι ανταμοιβές και οι τιμωρίες που ακολουθούν μια συμπεριφορά αρκούν για να υιοθετηθεί η συμπεριφορά από τον παρατηρητή. Εάν η εμπιστευτική ενίσχυση δεν φαίνεται να είναι αρκετά σημαντική για τον παρατηρητή, τότε δεν θα μιμηθεί τη συμπεριφορά. (McLeod, 2011)

### 3.5.2 Πείραμα Bobo doll

Ο Bandura (1961) διεξήγαγε μια μελέτη για να διερευνήσει εάν οι κοινωνικές συμπεριφορές όπως η επιθετικότητα μπορεί να αποκτηθεί με παρατήρηση και μίμηση. Οι Bandura και Ross εξέτασαν τριάντα έξι αγόρια και τριάντα έξι κορίτσια από το νηπιαγωγείο του πανεπιστημίου Stanford ηλικίας μεταξύ τρία και έξι ετών.

Αρχικά, οι ερευνητές εξέτασαν τα παιδιά για το πόσο επιθετικά ήταν παρατηρώντας τα στο νηπιαγωγείο και έκριναν την επιθετική συμπεριφορά τους σε τέσσερις κλίμακες βαθμολογίας πέντε σημείων. Τότε ήταν δυνατό να ταιριάζουν τα παιδιά σε κάθε ομάδα, ώστε να έχουν παρόμοια επίπεδα επιθετικότητας στην καθημερινή τους συμπεριφορά.

Χρησιμοποιήθηκε ένα εργαστηριακό πείραμα, στο οποίο η ανεξάρτητη μεταβλητή χειραγωγήθηκε σε τρεις συνθήκες. Πρώτη συνθήκη το επιθετικό μοντέλο που εμφανίστηκε σε είκοσι τέσσερα παιδιά. Δεύτερη συνθήκη το μη επιθετικό μοντέλο που παρουσιάστηκε σε είκοσι τέσσερα παιδιά και Τρίτη η κατάσταση ελέγχου, η οποία δεν εμφάνισε κανένα μοντέλο και εφαρμόστηκε επίσης σε είκοσι τέσσερα παιδιά.

Το πρώτο στάδιο ονομάστηκε «Πρόπλασμα». Στις πειραματικές συνθήκες τα παιδιά παρουσιάστηκαν ξεχωριστά σε ένα δωμάτιο που περιείχε παιχνίδια και έπαιζαν με μερικές εκτυπώσεις πατάτας και φωτογραφίες σε μια γωνία για δέκα λεπτά, ενώ είκοσι τέσσερα παιδιά, δώδεκα αγόρια και δώδεκα κορίτσια παρακολούθησαν ένα αρσενικό ή θηλυκό μοντέλο το οποίο συμπεριφέρονταν επιθετικά προς ένα παιχνίδι που ονομάζεται «κούκλα Bobo». Μία άλλη ομάδα, είκοσι τεσσάρων παιδιών, δώδεκα αγοριών και δώδεκα κοριτσιών εκτέθηκε σε ένα μη επιθετικό μοντέλο που έπαιζε με ήσυχο και συγκρατημένο τρόπο αγνοώντας την κούκλα Bobo για δέκα λεπτά. Τα τελευταία είκοσι τέσσερα παιδιά, δώδεκα αγόρια και δώδεκα κορίτσια χρησιμοποιήθηκαν ως ομάδα ελέγχου και δεν εκτέθηκαν σε κανένα μοντέλο.

Το δεύτερο στάδιο ονομάστηκε «Προβολή της επιθετικότητας». Όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένης της ομάδας ελέγχου υποβλήθηκαν σε «μέτρια διέγερση επιθετικότητας». Κάθε παιδί οδηγήθηκε σε ένα δωμάτιο με σχετικά ελκυστικά παιχνίδια. Μόλις το παιδί άρχισε να παίζει με τα παιχνίδια, ο πειραματιστής είπε στο παιδί ότι αυτά ήταν τα καλύτερα παιχνίδια του πειραματιστή και αποφάσισε να τα κρατήσει για τα άλλα παιδιά.

Το τρίτο στάδιο ονομάστηκε «Δοκιμή για καθυστερημένη μίμηση». Το επόμενο δωμάτιο περιείχε μερικά επιθετικά παιχνίδια και μερικά μη επιθετικά παιχνίδια. Τα μη επιθετικά παιχνίδια περιλάμβαναν ένα σετ τσαγιού, κραγιόνια, τρεις αρκούδες και πλαστικά ζώα εκτροφής. Τα επιθετικά παιχνίδια περιλάμβαναν ένα σφυρί και ένα παξιμάδι, πιστόλια και μια κούκλα Bobo με τρία πόδια. Το παιδί βρισκόταν στο δωμάτιο για είκοσι λεπτά και η συμπεριφορά του παρατηρήθηκε και αξιολογήθηκε μέσω ενός μονόδρομου καθρέφτη.

Σύμφωνα με τα παραπάνω διαφαίνεται ότι τα παιδιά που παρατήρησαν το επιθετικό μοντέλο έκαναν περισσότερες μιμητικές επιθετικές αντιδράσεις από ό, τι εκείνα που βρίσκονταν στις μη επιθετικές ή στις ομάδες ελέγχου. Τα κορίτσια στην επιθετική κατάσταση μοντέλου παρουσίασαν περισσότερες φυσικές επιθετικές αντιδράσεις αν το μοντέλο ήταν αρσενικό, αλλά περισσότερες λεκτικές επιθετικές αντιδράσεις αν το μοντέλο ήταν θηλυκό.

Ωστόσο, η εξαίρεση από αυτό το γενικό πρότυπο ήταν η παρατήρηση του πόσο συχνά χτυπούσαν την κούκλα, και στην περίπτωση αυτή αντιστράφηκαν οι επιδράσεις του φύλου. Τα αγόρια ήταν πιθανότερο να μιμούνται τα μοντέλα του ίδιου φύλου από τα κορίτσια. Τα στοιχεία για τα κορίτσια που μιμούνται τα μοντέλα του ίδιου φύλου δεν είναι ισχυρά. Τα αγόρια μιμούνται πιο επιθετικές πράξεις από ότι τα κορίτσια. Υπήρχε μικρή διαφορά στη λεκτική επίθεση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Τα παιδιά μαθαίνουν την κοινωνική συμπεριφορά όπως είναι η επιθετικότητα μέσω της διαδικασίας της παρατήρησης μάθησης, παρακολουθώντας τη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου. (McLeod, 2014)



## **4. ΗΘΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

### **4.1 Χαρακτηριστικά**

Η ηθική εκπαίδευση εστιάζει στην ηθική ανάπτυξη του παιδιού, ιδιαίτερα της φροντίδας. Τι θα μπορούσε να είναι πιο σημαντικό από το να διδάξουμε στα παιδιά μας μια αίσθηση φροντίδας και κοινωνικής ευθύνης; Θα μπορούσαμε να τους διδάξουμε να διαβάζουν, να γράφουν και να μαθαίνουν να χρησιμοποιούν υπολογιστές. Αλλά αν παραμελήσουμε να τους διδάξουμε να είναι συναισθηματικοί και συμπνετικοί, τους προσφέρουμε πραγματικά όλα όσα χρειάζονται για την εκπλήρωση των δυνατοτήτων τους και την επίτευξη αίσθησης χαράς και ικανοποίησης στη ζωή τους;

Όπως αναφέρει η Wilson (2007) στο άρθρο της, το εποικοδομητικό μοντέλο της ηθικής ανάπτυξης υποδηλώνει ότι πρέπει να αποφύγουμε να δίνουμε στα παιδιά μια λίστα από πράγματα και δόγματα που καθοδηγούν τη συμπεριφορά τους. Ωστόσο, όλοι γνωρίζουμε ότι τα παιδιά πρέπει να μάθουν να ενεργούν με ορισμένους κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους για να ενσωματωθούν στην κοινωνία και να διατηρήσουν μια υγιή αίσθηση του εαυτού τους. Πρέπει να μάθουν, για παράδειγμα, να ακολουθούν ορισμένους κανόνες εθιμοτυπίας ενώ τρώνε, να χρησιμοποιούν σωστά το μπάνιο και να εκφράζουν τα συναισθήματα θυμού και απογοήτευσης χωρίς να βλάπτουν άλλους. Ενώ είναι σημαντικό για τα παιδιά να μάθουν και να συμμορφώνονται με αυτούς τους κανόνες, η διδασκαλία τέτοιων κανόνων αποτελεί μόνο μία πτυχή της ηθικής εκπαίδευσης.

Η ηθική περιέχει κάτι παραπάνω από ένα σύνολο συμπεριφορών. Μπορούμε να ωθήσουμε τα παιδιά να συμπεριφέρονται με κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες χωρίς αυτό να συνεπάγεται με την ανάπτυξη ηθικής. Η ηθική κυριαρχεί πολύ πιο βαθιά από τη συμπεριφορά σύμφωνα με τους κανόνες που έχουν οριστεί από άλλους και περιλαμβάνει μια αίσθηση δικαιοσύνης, συμπόνιας, φροντίδας για την ευημερία των άλλων καθώς και την ικανότητα λήψης προοπτικών, δηλαδή την δυνατότητα να μπει στη θέση του άλλου και να κατανοήσει το τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς του. (Wilson, 2007)

Στο άρθρο της, η Wilson (2008) τονίζει ότι για να αναπτύξουν τα παιδιά την αρετή της φροντίδας, πρέπει να υιοθετήσουν έναν τρόπο ζωής και εκμάθησης που αντανακλά μια στάση φροντίδας. Η κατανόηση ότι η φροντίδα είναι κάτι περισσότερο από ένα μάθημα που πρέπει να γνωρίζει κανείς, θα βοηθήσει παιδαγωγούς και γονείς

ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί. Για τους παιδαγωγούς, αυτό σημαίνει ότι αντικατοπτρίζουν τους τρόπους με τους οποίους η καθημερινή ζωή στην τάξη είναι κορεσμένη με ηθική έννοια. Μέσω της αντανακλαστικής προσοχής, οι παιδαγωγοί μπορούν να ξεκινήσουν να εντοπίζουν τα καθημερινά γεγονότα που συμβαίνουν στην τάξη, τα οποία συμβάλλουν στο σχηματισμό αρετών, συμπεριλαμβανομένης της φροντίδας, που διαμορφώνουν το χαρακτήρα των παιδιών τους.

## **4.2 Εφαρμογή στην προσχολική τάξη**

Μερικοί άνθρωποι πιστεύουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν είναι διανοητικά ή συναισθηματικά έτοιμα να ανησυχούν για κανέναν εκτός από τον εαυτό τους, αυτή η πεποίθηση δεν αντιπροσωπεύει την πλειοψηφία των παιδιών. Η συμπεριφορά φροντίδας γίνεται εμφανής κατά το πρώτο έτος της ζωής. Πολλά βρέφη παρουσιάζουν σημάδια δυσφορίας όταν ένα άλλο μωρό φωνάζει και τα μικρά παιδιά δυσκολεύονται όταν ένα άλλο παιδί τιμωρείται. Ορισμένα παιδιά ηλικίας δύο ετών εκδηλώνουν ακόμη την ίδια συγκίνηση με το παιδί που τιμωρείται. Τέτοιες συμπεριφορές δείχνουν μια αίσθηση φροντίδας και την ικανότητα να πάρει την προοπτική κάποιου άλλου εκτός από τον εαυτό του. Η ικανότητα αυτή είναι κύριος στόχος της ηθικής εκπαίδευσης στο επίπεδο της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Η Wilson (2008) παραθέτει πέντε κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τον τρόπο προώθησης της ηθικής λειτουργίας με μικρά παιδιά, ειδικά σε σχέση με τη φροντίδα των άλλων.

Είναι απαραίτητη η κατανόηση του λόγου πίσω από τους κανόνες. Η συζήτηση προτίμησης μιας ορθής συμπεριφοράς από μία άλλη μη επιθυμητή, είναι αναγκαία. Κατά τη συζήτηση αυτών των αντίθετων συμπεριφορών με ένα μικρό παιδί, πρέπει να δοθεί έμφαση στο πώς το παιδί επηρεάζει κάποιον άλλο. Τέτοιες καταστάσεις ενθαρρύνουν την ενσυναίσθηση, τα υψηλότερα επίπεδα ηθικής λογικής και τον αλτρουισμό. Έτσι, τα παιδιά αναπτύσσουν ικανότητες προοπτικής, καθώς εστιάζουν στο πώς κάποιος άλλος μπορεί να σκέφτεται ή να αισθάνεται σε μια δεδομένη κατάσταση.

Ως δεύτερη κατευθυντήρια γραμμή προτείνεται η αντιστοίχιση της αντίδρασης της παιδαγωγού σε καταστάσεις σύγκρουσης με το επίπεδο της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι τα μικρά παιδιά έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για τον κοινωνικό και φυσικό κόσμο από ό, τι τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες. Τα μικρά παιδιά είναι εγωκεντρικά και θα κρίνουν έτσι γεγονότα

και συμπεριφορές ανάλογα με το πως επηρεάζονται άμεσα από αυτά τα γεγονότα. Είναι δύσκολο να λάβουν ταυτόχρονα υπόψη τη δική τους άποψη για τα πράγματα με την προοπτική κάποιου άλλου.

Η τρίτη γραμμή αναφέρει ότι οι παιδαγωγοί πρέπει να ανατρέξουν πρώτα στο θύμα όταν ένα παιδί βλάπτει κάποιον άλλο. Είναι πάντα σημαντική η εστίαση στα συναισθήματα των άλλων όταν αντιμετωπίζουμε ενοχλητικές διαπροσωπικές συγκρούσεις ή παραβιάσεις των καθιερωμένων κανόνων της τάξης. Αντί να επικεντρωθούμε στην ανησυχία ότι οι κανόνες έχουν παραβιαστεί, θα πρέπει να εστιάσουμε στο αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο κάποιος έχει πληγωθεί. Η ανταπόκριση αυτή όχι μόνο επικεντρώνεται στις ανάγκες του θύματος αλλά βοηθά το παιδί να αναπτύξει μια αίσθηση ηθικής, καθώς η φροντίδα για την ευημερία των άλλων είναι κρίσιμη για την ηθική λειτουργία.

Οι παιδαγωγοί της πρώτης παιδικής ηλικίας πρέπει να γνωρίζουν ότι η χρήση της παιδικής λογοτεχνίας για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της ηθικής των παιδιών είναι ευεργετική. Η καθιερωμένη πρακτική της βιβλιοθεραπείας, βοηθάει τα παιδιά να λύσουν προβλήματα. Αντί να διαβάζουν μόνο ένα βιβλίο με τα παιδιά, οι παιδαγωγοί πρέπει να ωθήσουν τα παιδιά να "αποκαλύψουν" το νόημα και τις προσωπικές επιπτώσεις της ιστορίας μέσα από προσεκτική συζήτηση καθώς και ότι τα βιβλία αποτελούν κίνητρο για μια ουσιαστική κοινωνική αλληλεπίδραση. Θα πρέπει να υπενθυμίσουμε στα παιδιά ότι η ηθική προέκυψε από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τις κοινωνικές σχέσεις.

Ωστόσο, υπάρχουν και άλλοι που επικρίνουν την πρακτική της χρήσης «ηθικών ιστοριών» για την οικοδόμηση χαρακτήρα. Υποστηρίζουν ότι η επισήμανση ενός σύνθετου συνόλου συμπεριφορών με μια λέξη όπως "σεβασμός" ή "πίστη" δεν βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν το νόημά της. Επίσης, τονίζουν ότι η χρήση της παιδικής λογοτεχνίας αντιπροσωπεύει μια προσπάθεια να δώσει στα παιδιά μια αίσθηση ηθικής παρά να τους προσφέρει εμπειρίες ώστε να αναπτύξουν στη συνέχεια τις δικές τους.

Είναι σημαντική η παρατήρηση των συμπεριφορών των παιδιών και η σημείωση οποιονδήποτε πράξεων καλοσύνης και φροντίδας. Τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται και να επαινούνται όταν δείχνουν ενσυναίσθηση για τους άλλους. Οι παιδαγωγοί πρέπει να προτείνουν τρόπους με τους οποίους τα παιδιά να ασκούν πράξεις καλοσύνης στις καθημερινές τους συνήθειες. (Wilson, 2008)

## 5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ

### 5.1 Χαρακτηριστικά

Η εκπαίδευση του χαρακτήρα ήταν πάντα ένα ουσιαστικό μέρος της αποστολής των σχολείων. Στην πραγματικότητα, ήδη από την ίδρυση των δημόσιων σχολείων, η ανάπτυξη του χαρακτήρα ήταν πάντα αναπόσπαστο μέρος της σχολικής εκπαίδευσης μαζί με ακαδημαϊκούς. Το σημερινό κίνημα της εκπαίδευσης του χαρακτήρα είναι μια εκ νέου εμφάνιση αυτής της σημαντικής αποστολής. Η οργάνωση «Συνεταιρισμός εκπαίδευσης χαρακτήρα» («character education partnership», CEP) απάντησε σε ερωτήσεις οι οποίες μορφοποίησαν την δομή και την ανάγκη ύπαρξης της εκπαίδευσης του χαρακτήρα:

- Γιατί χρειαζόμαστε την εκπαίδευση χαρακτήρα; Όπως δήλωσε ο Dr. Thomas Lickona (2010), συγγραφέας της εκπαίδευσης του χαρακτήρα, *«Η ηθική εκπαίδευση δεν είναι μια νέα ιδέα. Στην πραγματικότητα είναι τόσο παλιά όσο και η ίδια η εκπαίδευση. Μέσα από την ιστορία, σε χώρες σε όλο τον κόσμο, η εκπαίδευση έχει δύο μεγάλους στόχους: να βοηθήσει τους νέους να γίνουν έξυπνοι και να τους βοηθήσουν να γίνουν καλοί»* (σελ. 96). Δεδομένου ότι τα παιδιά περνούν περίπου 900 ώρες το χρόνο στο σχολείο, τα σχολεία πρέπει να είναι ενεργά για να βοηθήσουν στην ανάπτυξη. Υποστηρικτικά περιβάλλοντα όπου οι σπουδαστές αναπτύσσονται σε υγιείς, φροντισμένους, σκληρούς εργαζόμενους άνδρες και γυναίκες. Προκειμένου να δημιουργηθούν τα σχολεία και οι κοινότητες που φροντίζουν και σέβονται όπως όλοι θέλουμε, τα παιδιά πρέπει να έχουμε ολοκληρωμένη εικόνα για την εκπαίδευση του χαρακτήρα. (Lickona, 2010)
- Είναι η εκπαίδευση χαρακτήρα τόσο σημαντική όσο και η ακαδημαϊκή; Η κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών είναι εξίσου σημαντική με την ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη. Είναι, στην πραγματικότητα, ο πρόδρομος του ακαδημαϊκού επιτεύγματος. Αν εκπαιδευτεί ο άνθρωπος στο νου και όχι στην ηθική είναι σαν να εκπαιδεύεται μια απειλή για την κοινωνία.
- Πόσο χρόνο χρειάζεται κάθε ημέρα /εβδομάδα για την εκπαίδευση του χαρακτήρα; Η εκπαίδευση των χαρακτήρων δεν πρέπει να υποβιβάζεται σε μια τάξη εκπαίδευσης χαρακτήρα που διεξάγεται αλλά πρέπει να εισπνέεται σε όλες

τις δομές και τις διαδικασίες ολόκληρου του σχολείου σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών και τον πολιτισμό. (Lickona, 2010)

- Μπορεί η εκπαίδευση του χαρακτήρα να λειτουργήσει σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης; Παρόλο που είναι σημαντικό να δημιουργηθεί ένα ισχυρό θεμέλιο κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας ώστε να ενισχυθεί σε επόμενες βαθμίδες, η εκπαίδευση χαρακτήρων μπορεί να ξεκινήσει σε οποιοδήποτε ηλικιακό στάδιο.
- Δεν πρέπει οι γονείς να είναι οι κύριοι εκπαιδευτικοί χαρακτήρων; Η ανάπτυξη του χαρακτήρα είναι πρωτίστως γονική μέριμνα. Το έργο, ωστόσο, πρέπει να μοιραστεί με τα σχολεία και την ευρύτερη κοινότητα. Οι νέοι και οι ηλικιωμένοι εκφράζουν τακτικά την ανησυχία τους για το πρόκληση της ανατροφής ηθικών και υπεύθυνων παιδιών. Ως εκ τούτου, οι γονείς και οι κοινότητες προσεγγίζουν τα σχολεία για να βοηθήσουν το έργο τους. (Davidson, 2008)
- Ποιος διδάσκει την εκπαίδευση χαρακτήρα σε ένα σχολείο; Κάθε ενήλικας σε ένα σχολείο είναι εκπαιδευτής χαρακτήρων λόγω της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές. Ασχέτως αν ένα σχολείο έχει επισημοποιήσει την εκπαίδευση χαρακτήρα, όλοι οι ενήλικες λειτουργούν ως πρότυπα. Οι φοιτητές που πραγματοποιούν πρακτική σε σχολεία, οι εκπαιδευτικοί, οι διαχειριστές, οι σύμβουλοι, οι προπονητές, χρησιμεύουν ως μοντέλα για το χαρακτήρα, είτε θετικά είτε αρνητικά.
- Πώς το σχολείο εφαρμόζει την εκπαίδευση χαρακτήρα; Η πλήρης και αποτελεσματική εκπαίδευση χαρακτήρα ξεκινά όταν τα μέλη ενός σχολείου μαζί με τη κοινότητα, καθορίσουν τις βασικές αξίες που θα διέπουν όλα τα σχολεία. Έπειτα θα υιοθετηθούν προγράμματα σπουδών, στρατηγικές διδασκαλίας και εξωσχολικές δραστηριότητες. Εν κατακλείδι, η εκπαίδευση χαρακτήρων εισάγεται στην ευρύτερη κοινότητα. (Davidson, 2008)

## 5.2 Στάδια

Η Jane Pratte (2007) τονίζει ότι τα παιδιά κάνουν θαυμάσια πράγματα. Εκτελούν πράξεις γενναιότητας, καλοσύνης, ειλικρίνειας και σεβασμού. Ωστόσο, αυτές οι ενέργειες συχνά επιβραβεύονται απλώς με το «Είσαι υπέροχος, τα κατάφερες!». Είναι σημαντική η εστίαση στις σωστές πράξεις. Η έννοια της συσχέτισης συγκεκριμένων δράσεων με συγκεκριμένα μαθήματα ορίζει μια προσέγγιση που μπορεί να εφαρμοστεί στα πλαίσια της Προσχολικής αγωγής, για την ανάπτυξη καλού χαρακτήρα στα παιδιά χρησιμοποιώντας αναγνώριση, επιβεβαίωση και επιβράβευση. Αυτή είναι μια προσέγγιση όπου η ταύτιση της καλοσύνης ξεπερνάει το «Είσαι τρομερός».

Το πρώτο στάδιο είναι η αναγνώριση μιας ορθής συμπεριφοράς. Πόσο συχνά παρατηρείτε ότι ένα παιδί επεκτείνει το χέρι σε έναν συμμαθητή του; Ίσως έχετε δει ένα παιδί να παίρνει το σακάκι ενός άλλου και να το τοποθετεί σε μια καρέκλα. Έχει έρθει ένα παιδί σε σας με τα χρήματα που έχει βρει; Το παιδί πλένει οικειοθελώς τα χέρια του μετά τη χρήση της τουαλέτας; Ίσως ένα παιδί σας έφερε ένα λουλούδι ή δώρο. Αυτά είναι παραδείγματα φροντίδας, σεβασμού προς τους άλλους, ειλικρίνειας, αυτοσεβασμού και καλοσύνης. Πιθανότατα έχετε δει αυτές τις καταστάσεις, χτυπήσατε λίγο στον ώμο και είπατε: «Αυτό είναι υπέροχο». Αλλά, πόσο συχνά σταματάτε και καθορίζετε συγκεκριμένα μια ενέργεια; Έχετε πει, "Αυτό ήταν ένα πολύ σεβαστό πράγμα!" Η "ενεργήσατε ειλικρινά όταν επιστρέψατε τα χρήματα που δεν ήταν δικά σας"; Όταν ορίζετε μια ενέργεια, η αναγνώριση γίνεται κάτι παραπάνω από ένα συμπλήρωμα, γίνεται ένα αποτελεσματικό εργαλείο για ενθάρρυνση και ενίσχυση της συμπεριφοράς.

Στο δεύτερο στάδιο ακολουθεί η επιβεβαίωση. Όλα τα παιδιά χρειάζονται έγκριση και αποδοχή. Όταν οι παιδαγωγοί και οι γονείς αναγνωρίζουν θετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα στις συμπεριφορές των μικρών παιδιών, μπορούν να επιβεβαιώσουν τη καλοσύνη των συμπεριφορών με τέτοιο τρόπο που θα αναγκάσει τα παιδιά να ενσωματώσουν αυτά τα θετικά χαρακτηριστικά στο χαρακτήρα τους. Η επιβεβαίωση δίνει σημασία στη σωστή συμπεριφορά και δείχνει στα παιδιά τους τύπους συμπεριφορών που αναγνωρίζονται στην τάξη ή στο σπίτι. Ο καθορισμός της επιβεβαίωσης διδάσκει στα παιδιά ότι αυτό το χαρακτηριστικό βρίσκεται μέσα σε αυτά και για αυτό τους αναγνωρίζεται.

Ακολουθεί το τρίτο στάδιο με την επιβράβευση. Ο έπαινος ενισχύει μια καλή δουλειά, εμπνέει την επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά, επιβεβαιώνει την έμφυτη ή αποκτηθείσα καλοσύνη και βοηθά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα. Τα παιδιά φαίνεται να απαιτούν την προσοχή των παιδαγωγών όταν κάνουν κάτι κακό. Ωστόσο, ο έπαινος είναι μια σωστή κίνηση. Οι συμπεριφορές επαναλαμβάνονται όταν υπάρχει η προσοχή. Αν η προσοχή με τη μορφή επαίνου μοιράζεται μεταξύ των παιδαγωγών, των γονέων και των παιδιών, τότε οι θετικές συμπεριφορές είναι πιθανό να επαναληφθούν όχι μόνο από τον παραλήπτη του επαίνου αλλά και από εκείνους που συμμετείχαν στην ευτυχία που προέκυψε.

Ο έπαινος έρχεται σε πολλές μορφές, εύστοχες λέξεις, εκφράσεις αγάπης, χειραψίες και χτυπήματα στην πλάτη. Αλλά σε αυτή την κοινωνία όπου η εξέλιξη πραγματοποιείται με γρήγορους ρυθμούς, ο χαρακτήρας επηρεάζεται περισσότερο από επαίνους που είναι συγκεκριμένοι και καθορισμένοι, έτσι ώστε ακόμη και το μικρότερο παιδί να γνωρίζει ότι μια συγκεκριμένη συμπεριφορά έχει ως αποτέλεσμα θετική ανταπόκριση και θετική προσοχή. Τα παιδιά που σέβονται τους εαυτούς τους και τους άλλους, που έχουν αναπτύξει την ενσυναίσθηση για τους συνανθρώπους τους, αποτελούν ανταμοιβή των προσπαθειών των παιδαγωγών. Αυτά τα παιδιά έχουν μάθει τα μαθήματα της εκπαίδευσης του χαρακτήρα και είναι οι μελλοντικοί πολίτες μιας κοινωνίας που βασίζεται στην ακεραιότητα.

Η εφαρμογή της αναγνώρισης, της επιβεβαίωσης και του επαίνου στον παιδικό σταθμό ή στο σπίτι απαιτεί την ανάπτυξη μιας λίστας χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που θα αναγνωριστούν στα παιδιά. Οι παιδαγωγοί, οι γονείς και τα παιδιά θα δουν αυτή τη λίστα. Η αναγνώριση αυτών των χαρακτηριστικών θα επιτευχθεί μέσω της καθημερινής αλληλεπίδρασης. Ακολούθως θα πραγματοποιηθεί η ανάπτυξη θετικού χαρακτήρα με συγκεκριμένες ενέργειες που προσδιορίζουν τη συμπεριφορά και τονίζουν τη δράση. Τα παιδιά θα αφομοιώσουν αυτά τα βιώματα με τη χρήση επαίνων και θα υιοθετήσουν σωστούς τρόπους συμπεριφοράς. (Pratte, 2007)

## 6. ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

### 6.1 Ενσυναίσθηση, βρέφη και νήπια

Οι ειδήμονες του αντικειμένου αμφιταλαντεύονται ως προς την ετυμολογία του όρου «ενσυναίσθηση». Στην Ελληνική γλώσσα χρησιμοποιείται η λέξη «ενσυναίσθηση» ενώ στην Αγγλική γλώσσα η λέξη «empathy». Στην αρχαία Ελληνική γλώσσα η λέξη εμπάθεια σήμαινε μίσος, οπότε η χρήση της λέξης «empathy» είναι ατυχής ενώ η Ελληνική λέξη αποδίδει σωστά το νόημα αυτού του όρου. Ορισμένοι ειδήμονες έχουν μελετήσει τα είδη της ενσυναίσθησης. Κάποιοι αναφέρουν την έμφυτη, η οποία αναπτύσσεται καθώς μεγαλώνει και ωριμάζει ο άνθρωπος και την επίκτητη, η οποία αποκτάται μέσω της μάθησης. Άλλοι μιλούν για γνωστική ενσυναίσθηση, δηλαδή την ικανότητα κατανόησης του τρόπου με τον οποίο σκέφτεται και δρα το άτομο που χρειάζεται βοήθεια.

Η θυμική ενσυναίσθηση είναι η προδιάθεση της κατανόησης των συναισθημάτων του ατόμου που χρειάζεται βοήθεια. Το ηθικό στοιχείο αναφέρεται στο εσωτερικό κίνητρο για ενσυναίσθηση που αποσκοπεί στην ηθική ανάπτυξη, ενώ το συμπεριφορικό στοιχείο, αλλιώς εκπαίδευση χαρακτήρα συνεισφέρει στις επικοινωνιακές δεξιότητες της ενεργητικής ακρόασης και του στοχασμού. Η ενσυναίσθηση έχει αναλυθεί με ποικίλους παράγοντες και οι επικρατέστεροι όροι είναι δύο, η γνωστική και η θυμική. (Λοΐζου, 2003) Η ενσυναίσθηση είναι σημαντική στην ηθική ανάπτυξη διότι μας επιτρέπει να αναγνωρίσουμε όλο το φάσμα των συναισθηματικών εμπειριών που βιώνουν οι άλλοι. Η ικανότητα της ενσυναίσθησης αναπτύσσεται σταδιακά και θεωρείται απαραίτητη στην προσφορά βοήθειας με αποτελεσματικό τρόπο. (Crosser, 2007)

Πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι είναι βιολογικά προγραμματισμένοι να δείχνουν ευαισθησία στην αναστάτωση των άλλων. Αυτή είναι η ικανότητα της ενσυναίσθησης, ωφέλιμη για το ανθρώπινο είδος, έτσι αυτή η ικανότητα έγινε μέρος της βιολογικής κληρονομιάς. Ως ανθρώπινα όντα έχουμε την τάση να καλλιεργήσουμε την ενσυναίσθηση με τον ίδιο τρόπο που αναπτύσσουμε τη γλώσσα. (Crosser, 2007) Η ενσυναίσθηση προδιαθέτει το άτομο για αλτρουιστική δράση, δηλαδή την επιθυμία του ατόμου να βοηθήσει τον συνάνθρωπό του όταν βιώνει μια δύσκολη κατάσταση. Οι άνθρωποι κάθε ηλικίας αποκρίνονται ενσυναισθητικά στη δυσχέρεια του άλλου είτε μέσω εκφράσεων προσώπου και σώματος είτε μέσω λεκτικών αναφορών.



Επίσης, η μείωση της ενσυναισθητικής ανταπόκρισης κάποιου υποκειμένου προϋποθέτει ιδιαίτερη προσπάθεια από την πλευρά του, όπως με το να κάνει σκέψεις που του αποσπούν την προσοχή.

### **6.1.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση**

Βασικός παράγοντας, άξιος αναφοράς σύμφωνα με τους ειδήμονες είναι η ηλικία και το φύλο του παιδιού. Η ενσυναίσθηση εκφράζεται διαφορετικά στην παιδική ηλικία σε αντίθεση με την ώριμη. Οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τη μελέτη της ενσυναίσθησης σε σχέση με το φύλο έχουν βρει γενετικές και λειτουργικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών. Η ενσυναίσθηση στις γυναίκες είναι αποτέλεσμα ταύτισης με τη μητέρα τους, που δίνει έμφαση στην καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων ενώ στους άνδρες προκύπτει από εμπειρίες που δεν συνδέονται με μίμηση του γονεϊκού προτύπου του ίδιου φύλου. Εξίσου σημαντικός βιολογικός παράγοντας ορίζεται η νοημοσύνη καθώς η ενσυναίσθηση είναι μία μορφή της από την οποία εξαρτάται η ομαλή συναισθηματική προσαρμογή του ανθρώπου.

Υπάρχει έντονος διχασμός σχετικά με το αν η ενσυναίσθηση είναι έμφυτη ή αποτέλεσμα μάθησης. Ορισμένοι όμως βασίζονται στην άποψη ότι η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται μέσω της μίμησης προτύπων. Πρωτεύοντα ρόλο διαδραματίζει η οικογένεια καθώς η συμπεριφορά της και ο τρόπος με τον οποίο χειρίζεται τα συναισθήματα της έχει αντίκτυπο στη συναισθηματική ζωή των παιδιών. (Λοϊζου, 2003) Ένας άλλος παράγοντας είναι η ηθική, οι αξίες και οι κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού. Η ενσυναίσθηση συνδέεται με θετικές κοινωνικές συμπεριφορές όπως είναι η συνεργατικότητα και η γενναιοδωρία, ενώ με την σειρά της η επιθετικότητα δεν συνάδει με την έννοια της ενσυναίσθησης. Στο σημείο αυτό εντάσσεται και η εκπαίδευση ως σημαντικός παράγοντας, διότι τα παιδιά με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση έχουν καλύτερες επιδόσεις στη διαδικασία μάθησης και κερδίζουν τη συμπάθεια των παιδαγωγών.

Συνοψίζοντας όλοι οι παραπάνω παράγοντες τόσο οι βιολογικοί όσο και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες διακατέχουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Η οικογένεια σαφώς και συμβάλει καθοριστικά, όμως οι γνώσεις και οι εμπειρίες του ατόμου με το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο βοηθούν στην έκφραση της ενσυναίσθησης σε διάφορες πτυχές της ζωής. (Λοϊζου, 2003)

## 6.2 Τρόπος ανάπτυξης της ενσυναίσθησης

Το ενσυναισθητικό συναίσθημα αποτελεί ένα αξιόπιστο, βιολογικά βασισμένο κίνητρο. Αφετηρία αποτελεί η σχέση αλληλεπίδρασης της ηθικής ανάπτυξης με την ενσυναίσθηση. Ο Hoffman πιστεύει ότι είναι αυτονόητη η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, σαν αντανακλαστικό. Επίσης, η ενσυναίσθηση πρέπει να θεωρηθεί ως πρώτος υποψήφιος και παγκόσμιο κίνητρο για την κοινωνική ηθική συμπεριφορά. (Johansson, 2008)

Επιπλέον, υπάρχει ισχυρός δεσμός μεταξύ συναισθήματος και κινήτρου. Αν κάποιος αγαπάει κάποιον άλλον, επιθυμεί να τον αγκαλιάσει. Αν είναι θυμωμένος, συμπεριφέρεται με επιθετικότητα. Αν θρηνεί για την απώλεια αγαπημένου προσώπου, εύχεται διαρκώς για την επιστροφή του. Ο Hoffman θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική τη χαρά που μπορεί να βιώνει ένας άνθρωπος, η οποία εύκολα μετατρέπεται σε λύπη καθώς παρατηρεί κάποιον άλλον σε κατάσταση κινδύνου είτε πόνου. Αγωνιώδης είναι η προσπάθεια κατανόησης του ατόμου και επιθυμία απαλλαγής από τη λύπη του ώστε να εξαφανιστεί και η δική του. (Johansson, 2008)

Πιστεύει επίσης, πως αυτή η ικανότητα μπορεί να αποτελέσει συναισθηματική βάση και βάση κινήτρου για ηθική ανάπτυξη καθώς επίσης και ισχυρή συνεκτική δύναμη μεταξύ των μελών της κοινωνίας. Η εξέλιξη ενός αυτόνομου ατόμου είναι η προϋπόθεση της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης και λαμβάνει χώρα ανεξάρτητα από το θέμα του πλαισίου μέσα στο οποίο ζει. Φαίνεται λογικό ότι ο άνθρωπος κινητοποιείται να πράξει υπέρ του προσώπου ή της ομάδας με την οποία συμπάσχει. Το αναπτυξιακό σχήμα εμφάνισης της ενσυναίσθησης του Hoffman περιλαμβάνει την «Πρώιμη αντίδραση». Το μικρό παιδί κλαίει ως απόκριση στο κλάμα του άλλου. «Μίμηση», δηλαδή την αυθόρμητη μίμηση και ορατή ανατροφοδότηση. «Εξαρτημένη μάθηση και άμεσος δεσμός». Στοιχεία της κατάστασης του πάσχοντος τα οποία παραπέμπουν σε γεγονότα που βίωσε στο παρελθόν ο παρατηρητής, προκαλούν συναισθήματα αντίστοιχα με εκείνα του πάσχοντος. (Σφήκα, 2014)

### 6.2.1 Ανάλυση των τρόπων εμφάνισης της ενσυναίσθησης

Στο πρώτο στάδιο της πρώιμης αντίδρασης, η ενσυναίσθηση αποτελεί εσωτερική, ακούσια απόκριση στην έκφραση συναισθήματος του άλλου ατόμου. Ο παρατηρητής μιμείται αυτόματα τον άλλον μέσω κινήσεων ή εκφράσεων του προσώπου, αλλαγών στη φωνή. Οι ενδείξεις αυτές από τον άλλον συμβάλλουν στο να νιώσει ο παρατηρητής το ίδιο συναίσθημα. Για παράδειγμα, το μικρό παιδί κλαίει ως απόκριση στο κλάμα του άλλου παιδιού. Δεύτερο στάδιο, η μίμηση είναι ένας πολύ σημαντικός μηχανισμός διότι, σε συνδυασμό με την ορατή ανατροφοδότηση, βοηθά το νήπιο να συμπάσχει με το συναίσθημα του άλλου προτού βιώσει άμεσα το ίδιο συναίσθημα. Μεταβιβάζει ένα γρήγορο και ακριβές μη λεκτικό μήνυμα στον άλλον.

Είναι ο μηχανισμός γέννησης της «ενσυναίσθησης» που εγγυάται το σύνδεσμο ανάμεσα στα συναισθήματα του παρατηρητή και στην έκφρασή τους καθώς και στα συναισθήματα του πάσχοντος και στην έκφρασή τους, τουλάχιστον στις άμεσες επαφές. Με την απευθείας αντίδραση στην κατάσταση του άλλου, ο παρατηρητής εκφράζει την επίγνωση της κατάστασης και την άμεση συμμετοχή. Αν η υπόθεση αυτή είναι σωστή, τότε η «μίμηση» δεν αποτελεί μόνο τρόπο εμφάνισης της ενσυναίσθησης που προδιαθέτει τους ανθρώπους να βοηθούν το συνάνθρωπο, αλλά και μέσο παροχής υποστήριξης και ανακούφισης του άλλου. (Σφήκα, 2014)

Στο τρίτο στάδιο της εξαρτημένης μάθησης και του άμεσου δεσμού. Όταν παρατηρούμε κάποιον που φαίνεται να βιώνει ένα συναίσθημα, την έκφραση του προσώπου του, τη φωνή του, τη στάση του ή άλλες ενδείξεις της κατάστασης που μπορεί να παραπέμπουν σε μία δική μας παρόμοια παρελθοντική κατάσταση, είναι πιθανή η εμφάνιση παρόμοιου συναισθήματος και σε εμάς. Το μόνο που απαιτείται στην περίπτωση της «εξαρτημένης μάθησης και του άμεσου δεσμού» είναι να έχει βιώσει στο παρελθόν ο παρατηρητής παρόμοιες συναισθηματικές εμπειρίες. Μπορούν να δημιουργηθούν συναισθήματα στον παρατηρητή τα οποία ταιριάζουν με τα συναισθήματα του πάσχοντος διότι όλοι οι άνθρωποι έχουν κοινές δυσάρεστες εμπειρίες και τις επεξεργάζονται με σχεδόν όμοιο τρόπο. Επίσης, ανταποκρίνονται σε παρόμοια δυσάρεστα γεγονότα με παρόμοια συναισθήματα. Ο μηχανισμός της «εξαρτημένης μάθησης και του άμεσου δεσμού» είναι η άμεση ανταπόκριση στην κατάσταση του

πάσχοντος, αποτελεί τη βάση μιας ποικιλίας συναισθηματικών εμπειριών για τις οποίες παιδιά και ενήλικες μπορούν να νιώσουν ενσυναίσθηση. (Johansson, 2008)

Το βρέφος σε ηλικία ενός έτους, και εδώ μιλάμε για αδιαφοροποίητη ενσυναίσθηση, όταν αντιλαμβάνεται ότι ένα άλλο πρόσωπο δίπλα του είναι λυπημένο, μπορεί να νιώσει και το ίδιο δυσάρεστα. Και επειδή δεν μπορεί να διαφοροποιήσει τον εαυτό του από τα άλλα πρόσωπα, συχνά ενεργεί σαν να συνέβη στο ίδιο το δυσάρεστο γεγονός που βίωσε ένα άλλο πρόσωπο. Μπορεί να βιώσει «ενσυναισθητική δυσχέρεια» μέσω των πρώιμων τρόπων πολύ πριν συνειδητοποιήσει ότι ο εαυτός και ο άλλος αποτελούν διαφορετικές οντότητες. Επομένως, η παρατήρηση κάποιου που βρίσκεται σε δυσχερή κατάσταση μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα αδιαφοροποίητη ενσυναισθητική απόκριση. Το παιδί συχνά ενεργεί σαν να βιώνει το ίδιο την εμπειρία του άλλου προσώπου. (Johansson, 2008)

Η εγωκεντρική ενσυναίσθηση εμφανίζεται σε ηλικία δύο με τρία ετών. Το παιδί κατανοεί ότι ένα αντικείμενο συνεχίζει να υπάρχει και όταν εξαφανιστεί από το οπτικό του πεδίο. Αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι ο εαυτός και ο άλλος αποτελούν ξεχωριστές οντότητες, ότι κάποιος άλλος και όχι ο ίδιος βιώνει κατάσταση κινδύνου ή πόνου. Ωστόσο, οι εσωτερικές καταστάσεις του άλλου παραμένουν άγνωστες και συγχέονται με εκείνες του ίδιου του ατόμου. Το μικρό παιδί περιορίζεται στους πρώιμους τρόπους («μίμηση», «εξαρτημένη μάθηση», «άμεσος δεσμός») και η συμπεριφορά του προτείνει ότι η πηγή της «ενσυναισθητικής δυσχέρειας» δεν είναι σαφής. Άλλοτε κοιτάζει επίμονα τον πάσχοντα, άλλοτε κατευθύνεται προς τη μητέρα του για να περιορίσει την δική του ενσυναισθητική δυσχέρεια. Είναι δύσκολο να ξεχωρίσει τη διαφορά ανάμεσα σε κάτι που συμβαίνει στον άλλον και σε κάτι που συμβαίνει σε εκείνο. Η συμπεριφορά αυτή, αν και είναι ακόμα συγκεχυμένη, δείχνει ότι το παιδί αντιδρά με ένα αντίστοιχο συναίσθημα που αντιλαμβάνεται ότι έχει ένα άλλο πρόσωπο. (Σφήκα, 2014)

Ο Hoffman (2000), επειδή επισημαίνει ότι η ανταπόκριση του μικρού παιδιού στη δυσχέρεια του άλλου είναι παρόμοια με την ανταπόκριση στη δική του, την ονομάζει «εγωκεντρική ενσυναισθητική δυσχέρεια». Το γεγονός ότι το παιδί αναζητά ανακούφιση για τον εαυτό του, βεβαιώνει την εγωκεντρική φύση της «ενσυναισθητικής δυσχέρειας». Η ενσυναίσθηση για τα συναισθήματα του άλλου παρουσιάζεται σε ηλικία τρία ετών και έπειτα. Μετά το τρίτο έτος, το παιδί αρχίζει να υποδύεται ρόλους, να συνειδητοποιεί δηλαδή ότι μπορεί το ίδιο να κάνει αυτό που συνήθως κάνει ένα πρόσωπο του

περιβάλλοντός του. Καταλαβαίνει ότι ο καθένας έχει τις δικές του ανάγκες και αντιδρά με το δικό του τρόπο στα γεγονότα. (Kristjansson, 2004)

Σε ηλικία τριών ετών, η συνειδητοποίηση των ρόλων των άλλων προσώπων δίνει στο παιδί την αίσθηση ότι τα συναισθήματα των άλλων μπορεί να είναι διαφορετικά από τα δικά του. Αυτό κάνει το παιδί να ανταποκρίνεται πιο πολύ στις εκδηλώσεις των συναισθημάτων των άλλων. Επιπλέον, με τη γνωστική ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό της ομιλίας, το παιδί νιώθει «ενσυναίσθηση» για μια ποικιλία συναισθηματικών καταστάσεων οι οποίες γίνονται όλο και πολυπλοκότερες, όπως, για παράδειγμα, απογοήτευση, θλίψη λόγω απώλειας αγαπημένου προσώπου, χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Τελικά, μπορεί να νιώσει «ενσυναίσθηση» ακόμα και όταν απλώς μαθαίνει ότι κάποιος άλλος βιώνει μία δυσάρεστη κατάσταση, ακόμη κι αν αυτός ο άλλος είναι απών. Αυτό οδηγεί στο τέταρτο, πιο ανεπτυγμένο επίπεδο, την ενσυναίσθηση για την κατάσταση της ζωής του άλλου σε ηλικία δώδεκα ετών. Κατά το τέλος της παιδικής ηλικίας, το παιδί αναπτύσσει την έννοια του εαυτού και των άλλων ως προσώπων που έχουν συνεχή ύπαρξη και ξεχωριστή ιστορία και ταυτότητα. Συνειδητοποιεί ότι οι άλλοι νιώθουν «χαρά», «θυμό», «λύπη», «φόβο», όχι μόνο στην άμεση κατάσταση αλλά και γενικότερα στη ζωή τους. Ότι μπορεί να νιώθουν ευχαρίστηση ή πόνο όχι μόνο στο άμεσο παρόν, αλλά ότι μπορεί να έχουν βιώσει τέτοιες καταστάσεις και στο παρελθόν ή ακόμη να βιώσουν και στο μέλλον. Ωστόσο, πολλές φορές τα παιδιά μπορεί να δείξουν μεγαλύτερη ωριμότητα από αυτή που αρμόζει στην ηλικία τους, καθώς εκφράζουν την ενσυναίσθηση τους. Σε αυτό το σημείο εμπλέκονται τόσο βιολογικοί όσο και περιβαλλοντικοί παράγοντες. (Crosser, 2007)

Κατά συνέπεια, ενώ ένα παιδί μπορεί να αντιδρά με ενσυναίσθηση στη δυσχέρεια που νιώθει ο άλλος σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, το ίδιο παιδί μπορεί να νιώθει έντονη «ενσυναίσθηση», όταν πληροφορείται ότι η δυσχέρεια δεν είναι παροδική, αλλά προέρχεται από κάποια χρόνια αιτία. Για να συνοψίσουμε, όταν κάποιος έχει περάσει αυτά τα τέσσερα στάδια κοινωνικο-γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης είναι ώριμος να κατανοεί την κατάσταση κάποιου που βιώνει μία κατάσταση φυσικής και συναισθηματικής δυσχέρειας και να συμπάσχει. (Kristjansson, 2004)

Οι πληροφορίες για την κατάσταση των άλλων που αποκτά το άτομο είναι λεκτικές και μη λεκτικές εκφράσεις από τα πρόσωπα που δυστυχούν, γνώση των συνθηκών στις οποίες βρίσκονται και προσωπικές συναισθηματικές εμπειρίες. Έτσι μπαίνει στη θέση του άλλου. (Johansson, 2008) Και στην ενηλικίωση, η ενσυναισθητική δυσχέρεια συμβάλλει στην κατάλληλη αλτρουιστική δράση. Ο Hoffman υποστηρίζει ότι το ενσυναισθητικό συναίσθημα προηγείται της παροχής βοήθειας. Όσο εντονότερα τα σημάδια πόνου του πάσχοντος, τόσο εντονότερο το ενσυναισθητικό συναίσθημα του παρατηρητή, η ένταση του ενσυναισθητικού συναισθήματος σχετίζεται με τη πράξη βοήθειας που ακολουθεί. Το άτομο καθώς μεγαλώνει είναι σε θέση να αναλαμβάνει ολοένα και καταλληλότερη δράση. Επομένως, η «ενσυναίσθηση» συνδέεται αιτιολογικά με τον «αλτρουισμό» και είναι αναπτυξιακά προγενέστερή του. (Σφήκα, 2014) Ο ορισμός που δίνει ο Hoffman στην ενσυναίσθηση, ως συναισθηματική απόκριση πιο κατάλληλη για τη κατάσταση του άλλου παρά για εκείνη του ίδιου του ατόμου, ταιριάζει απόλυτα. (Kristjansson, 2004)

### **6.3 Μέθοδος διδασχής της ενσυναίσθησης**

Στόχος της Προσχολικής αγωγής είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, που προσπαθεί να αναδείξει την κάθε όμορφη στιγμή του και να την ανατροφοδοτήσει. Οι παιδαγωγοί μπορούν να προωθήσουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στα παιδιά μέσα από μία ποικιλία στρατηγικών κατά τη διάρκεια των καθημερινών δραστηριοτήτων. Προϋπόθεση για να διευκολυνθεί αυτή η διαδικασία είναι να αναπτύξει ο/η παιδαγωγός τη δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης και της ενσυναισθητικής κατανόησης, η οποία προϋποθέτει ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση.

Η δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης επιτρέπει στον/στην παιδαγωγό να έχει ολοκληρωμένη εικόνα της ανάπτυξης του παιδιού και η δεξιότητα της ενσυναισθητικής κατανόησης τον βοηθά να δει τα πράγματα από την παιδαγωγική σκοπιά και κυρίως να κατανοήσει τα συναισθήματα των παιδιών. Η επιπόλαιη ακρόαση και οι βιαστικές απαντήσεις δεν επιλύουν τα προβλήματα των παιδιών, και σε κάθε περίπτωση δίνουν έμμεσα το μήνυμα στα παιδιά ότι ο/η παιδαγωγός τους δεν υπολογίζει ιδιαίτερα τις απόψεις τους και τα συναισθήματά τους. (Johansson, 2008)

Η ενσυναισθητική ικανότητα εκφράζεται από τον/την παιδαγωγό με την άμεση οπτική επικοινωνία, με κινήσεις της κεφαλής, και με γλωσσικά μηνύματα του/της παιδαγωγού τα οποία στηρίζουν τις απόψεις και τα συναισθήματα του παιδιού. Στην τελευταία περίπτωση ο/η παιδαγωγός δεν πρέπει να ερμηνεύει βιαστικά τις απόψεις τους. Για να βελτιώσει ο/η παιδαγωγός τις σχέσεις του με τα παιδιά του, πρέπει να αρχίσει με τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι τελευταίοι βιώνουν τις σχέσεις αυτές. Ερωτήσεις όπως «Ο κύριος σε συμπαθεί;», «Σου φέρεται με ευγένεια;», «Σε παρακολουθεί με προσοχή όταν μιλάς;», «Σε ενθαρρύνει;», «Δείχνει ενδιαφέρον για την εξέλιξή σου;», βοηθούν τον/την παιδαγωγό να διερευνήσει και να κατανοήσει το ψυχισμό του παιδιού.

Πρώτη μέθοδος, η αποδοχή και ενθάρρυνση του παιδιού καθώς επίσης και η χρήση προτροπής και επαίνου. Η σχέση εμπιστοσύνης και ασφάλειας που διαμορφώνεται στον παιδικό σταθμό, αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τον άλλον. Αποτελεσματικοί τρόποι για τη δημιουργία θετικής σχέσης παιδαγωγού και παιδιού, είναι η αύξηση λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων που έχουν θετικό περιεχόμενο και δηλώνουν στάση αποδοχής και ενθάρρυνσης, η ενασχόληση με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και η συστηματική χρήση των προσωπικών κατ' ιδίαν συζητήσεων με τα παιδιά. Ο Hoffman μιλά για τη σημασία της προτροπής, ως τεχνική πειθαρχίας, στην ηθική ανάπτυξη του παιδιού. Η συγκεκριμένη τεχνική ενθαρρύνει ιδιαίτερα την επικοινωνία παιδαγωγού και παιδιού όταν εφαρμόζεται με το σωστό τρόπο.

Ο/Η παιδαγωγός δεν πρέπει να κάθεται πίσω από το γραφείο του/της, θέση που βρίσκεται σε μεγάλη απόσταση από τα παιδιά και περιορίζει τη δυνατότητα οπτικής επαφής αλλά να περιφέρεται ανάμεσα στα παιδιά ώστε να δέχεται περισσότερες ανατροφοδοτήσεις και με τις κινήσεις του/της να προσφέρει, μαζί με τα ακουστικά, και οπτικά ερεθίσματα. (Σφήκα, 2014) Φράσεις προτροπής που μπορεί να χρησιμοποιεί είναι «Θέλω να βάλεις τα δυνατά σου για να δούμε μέχρι ποιο σημείο μπορούμε να φτάσουμε». Στην προτροπή συγκαταλέγονται και οι αμοιβές, οι οποίες εκδηλώνονται ως συναίσθημα επιτυχίας. Η ψυχική διάθεση του παιδιού επηρεάζεται θετικά από το στοχευμένο έπαινο, ο οποίος καθορίζει τι ακριβώς επαινεί, διότι παρέχεται επιβεβαίωση για την ορθότητα των ενεργειών του. (Johansson, 2008)

Δεύτερη, η χρήση των διλημματικών ερωτήσεων. Κατά το Hoffman, οι διλημματικές καταστάσεις προκαλούν στα παιδιά εσωτερικές συγκρούσεις και αβεβαιότητα για το τι είναι ηθικά σωστό. Τα στοιχεία αυτά προκαλούν το ενδιαφέρον και την προσοχή του παιδιού και προάγουν την ηθική ανάπτυξη. Ερωτήσεις του τύπου «Θα ανέφερες το όνομα του φίλου σου, που παράκουσε την εντολή του/της παιδαγωγού και άρπαξε ένα παιχνίδι από ένα παιδί;»

Τρίτη, η μίμηση προτύπων, στη σημασία της οποίας ο Hoffman κάνει εκτενή αναφορά, μπορεί να χρησιμοποιείται συστηματικά από τον/την παιδαγωγό για να διδάξει, για παράδειγμα, τρόπους ελέγχου της συμπεριφοράς σε στιγμές συναισθηματικών εκρήξεων, καθώς επίσης και τρόπους θετικής αντιμετώπισης και σεβασμού των άλλων. Ο/Η παιδαγωγός πρέπει να γνωρίζει ότι τα παιδιά μαθαίνουν να συμπεριφέρονται με ηθικό τρόπο όταν μιμούνται αντίστοιχη συμπεριφορά του ίδιου ή των φίλων τους. Ο/Η παιδαγωγός δεν αποτελεί πρότυπο μόνο των μορφών συμπεριφοράς που θέλει να διδάξει, αλλά συμβολίζει τις αξίες της κοινωνίας την οποία υπηρετεί. Η λειτουργία αυτή του/της παιδαγωγού είναι ασφαλώς σημαντικότερη από τη λειτουργία του απλού προτύπου μορφών συμπεριφοράς, διότι μέσα από αυτή, προσωποποιεί τους απώτερους στόχους της αγωγής. (Kristjansson, 2004)

Τέταρτη, η ανάληψη ρόλου. Το αναπτυξιακό παιδαγωγικό περιβάλλον παρέχει ακόμη στο παιδί τη δυνατότητα να «παίξει» το ρόλο των άλλων και το ενθαρρύνει, όπως υποστηρίζει ο Hoffman και όντως ισχύει στην εκπαιδευτική διαδικασία, να δει τα πράγματα και από τη σκοπιά τρίτων. Η ικανότητα θεώρησης των πραγμάτων από τη σκοπιά των άλλων, με άλλα λόγια η ενσυναίσθηση, καλλιεργείται όταν τονίζεται το στοιχείο της συναισθηματικής συμμετοχής στις απόψεις του άλλου. Η ανάληψη ρόλου αποτελεί διδακτική τεχνική που διευκολύνει την αποδοχή του άλλου και προωθεί την ηθική ανάπτυξη. (Kristjansson, 2004)

Πέμπτη, η ερμηνεία των συναισθημάτων σε δραστηριότητα κύκλου, όπου τα παιδιά θα ερμηνεύσουν τα συναισθήματα στα πρόσωπα των ανθρώπων σε μεγάλες φωτογραφίες ή εικόνες περιοδικών. Στη συνέχεια, μπορούν οι παιδαγωγοί να ρωτήσουν «Γιατί νομίζετε ότι το αγόρι αισθάνεται έκπληκτο;» και «Τι συνέβη και ο άνθρωπος είναι απογοητευμένος;».



Επίσης, οι παιδαγωγοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα παιχνίδια ρόλων δραματοποιώντας ιστορίες ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν δεξιότητες και να αποκτήσουν γνώσεις. Ταυτόχρονα, θα κατανοήσουν πως να αντιμετωπίζουν ένα ζήτημα από διαφορετικές προοπτικές. Οι παιδαγωγοί σύμφωνα με τα αναπτυξιακά επίπεδα των παιδιών μπορούν να διδάξουν την επίλυση συγκρούσεων. Όταν ένα παιδί κάνει κάτι λάθος σε ένα άλλο παιδί, καταρχήν οι παιδαγωγοί καταδεικνύουν και εκφράζουν με προσοχή την ενσυναισθητική φροντίδα για το θύμα. Ακολουθεί η ατομική συζήτηση με το παιδί για τις επιπτώσεις που έχει η απρόσεκτη συμπεριφορά του στον παιδικό σταθμό και η παρότρυνση του παιδιού να αναφέρει τα πιθανά συναισθήματα που θα προκαλέσει στους άλλους μια ενέργειά του.

Σημαντική κρίνεται η υποβοήθηση του παιδιού να συνειδητοποιήσει τα συναισθήματα που του προκάλεσαν ενέργειες τρίτων. Η περιγραφή των ενεργειών του παιδιού που προκάλεσαν ευχάριστα συναισθήματα στο περιβάλλον του. (Johansson, 2008) Τέλος, μπορούν να αιτιολογήσουν με το παιδί και να το βοηθήσουν να σκεφτεί τις κατάλληλες εναλλακτικές συμπεριφορές που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει την επόμενη φορά. Όταν το παιδί αντιλαμβάνεται τους λόγους για τους κανόνες, τείνει να βλέπει τον κόσμο ως ένα πιο θετικό, σταθερό και με νόημα τόπο. (Crosser, 2007)

Οι παιδαγωγοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν το συμπεριφοριστικό μοντέλο φροντίδας. Ένας από τους καλύτερους τρόπους για να προωθηθεί η ενσυναίσθηση είναι να διαμορφωθεί η ενσυναισθητική φροντίδα. Οι παιδαγωγοί μπορούν να μιλήσουν για τα συναισθήματά των άλλων και για το πώς μοιράζονται τις χαρές, τις λύπες, τον πόνο ή τις απολαύσεις τους. Μπορούν να πουν στα παιδιά τις στιγμές που είναι ενθουσιασμένοι για αυτά ή όταν λυπούνται που είναι δυσαρεστημένα. Επιπλέον, οι παιδαγωγοί είναι χρήσιμο να ονοματίζουν τα συναισθήματα. Η εισαγωγή λέξεων που περιγράφουν συναισθηματικές καταστάσεις όπως μοναξιά, απογοήτευση, αγωνία, υπερηφάνεια, ελπίδα, ευχαρίστηση, ανησυχία μέσα από καθημερινά γεγονότα στον παιδικό σταθμό, θα βοηθήσει τα παιδιά να αρχίσουν να αναγνωρίζουν πληθώρα συναισθημάτων.

## 6.4 Συνεργασία παιδαγωγών- γονέων

Η συνεργασία παιδαγωγών και γονέων είναι υψίστης σημασίας. Υπάρχει η δυνατότητα να αναπτυχθεί με την τακτική επικοινωνία μεταξύ παιδικού σταθμού και οικογένειας, ώστε να υπάρχει συνεχής πληροφόρηση ανάμεσα στις δύο πλευρές. Οδηγίες εκ μέρους του παιδικού σταθμού για τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να αντιμετωπίσουν κάποιο πρόβλημα που θα προκύψει στο παιδί. Προσκλήσεις και συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες που γίνονται στον παιδικό σταθμό. Συμμετοχή των γονέων και του παιδικού σταθμού σε από κοινού αποφάσεις που αφορούν τη μάθηση των παιδιών. Συντονισμός των μαθησιακών δραστηριοτήτων στον παιδικό σταθμό και στο σπίτι. Συμμετοχή των γονέων σε λήψη αποφάσεων που αφορά τη λειτουργία του παιδικού σταθμού, όπου αυτό επιτρέπεται. Τέλος, ύπαρξη αλληλοσεβασμού στις σχέσεις γονέων και παιδαγωγών. (Βιδάλη, 2008)

Για να επιτευχθεί η βελτίωση των σχέσεων παιδαγωγών και γονέων πρέπει να υπάρχουν τόσο προγραμματισμένες όσο και άτυπες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Οι γονείς θα πρέπει να ενθαρρύνονται να επισκέπτονται τον παιδικό σταθμό για να μάθουν από τις δικές τους παρατηρήσεις. Επιπλέον, θα πρέπει να γίνει φανερό ότι ο ρόλος του γονέα θα υποστηριχθεί. Ένας τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι να δίνονται συχνές ευκαιρίες στους γονείς να συμμετέχουν σε συζητήσεις, σχετικά με την ημερήσια φροντίδα και την ανάπτυξη του παιδιού. Επιπρόσθετα, ομαδικές δραστηριότητες των γονέων μπορεί να διευκολύνουν την ανταλλαγή ιδεών, ώστε οι γονείς να αναπτύξουν περισσότερο αντικειμενική άποψη για το παιδί τους και να αντιληφθούν πόσα πολλά κοινά έχουν με άλλους γονείς. (Βιδάλη, 2008)

Η επικοινωνία γονέων και παιδαγωγών έχει καθαρά ενημερωτικό και καθοδηγητικό χαρακτήρα. Οι παιδαγωγοί περιμένουν από τους γονείς να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά από απόσταση, σύμφωνα με τους όρους που οι ίδιοι θέτουν. Πολλές φορές συμβαίνει και το αντίστροφο, δηλαδή οι γονείς να θέτουν τα όρια. Ο ίδιος ο παιδικός μπορεί να καλωσορίζει ή να εμποδίζει ουσιαστικά την εμπλοκή των γονέων. Οι γονείς δεν έχουν ουσιαστική πρόσβαση και λόγο μέσα στον παιδικό σταθμό, ενώ την ίδια στιγμή η βοήθειά τους και η επίβλεψη του παιδιού τους σε εκπαιδευτικά θέματα θεωρείται ουσιαστικής σημασίας.

Η πλειοψηφία των παιδαγωγών δέχεται τα οφέλη αυτής της εμπλοκής, αρκετοί από αυτούς δεν είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο και δουλειά για το σκοπό αυτό. Και οι γονείς, όμως, δυσχεραίνουν αυτή την επικοινωνία είτε με τη παρουσία τους σε ακατάλληλες ώρες είτε με τις υπερβολικές τους απαιτήσεις. (Ντολιοπούλου, 2005)

## 6.5 Συμπέρασμα

Σε γενικές γραμμές, η ενσυναισθητική ικανότητα είναι πολύ σημαντική για τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, δεδομένου ότι η ανταπόκρισή τους σε διάφορα ζητήματα που προκύπτουν στον παιδικό σταθμό συνδέεται άρρηκτα με τις επιπτώσεις στα συναισθήματα των παιδιών. Οι συναισθηματικά «έξυπνοι» παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας γνωρίζουν πώς να εντοπίσουν τα δικά τους συναισθήματα και να τα εκφράσουν καθώς και τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά. Ξέρουν πώς να χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους κατάλληλα σε εκπαιδευτικούς στόχους.

Η ενσυναίσθηση των παιδαγωγών βασίζεται στη θέληση και την ικανότητα να κατανοήσουν την άποψη των παιδιών, να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση των παιδιών για να δουν το πρόβλημα από την δική τους οπτική γωνία, και έτσι να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους. Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας με ανεπτυγμένη την ενσυναίσθηση δέχονται το παιδί ως μία οντότητα, μαζί με τις ιδιαιτερότητές του. Ανατροφοδοτούν με ακρίβεια και εντιμότητα τόσο τη θετική όσο και την αρνητική συμπεριφορά τους και στηρίζουν τις προσπάθειές τους. Οι κάθε μορφής ασάφειες δημιουργούν κλίμα ανασφάλειας στα παιδιά. (Σφήκα, 2014)

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ενσυναίσθηση παιδαγωγών επηρεάζει άμεσα την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στα παιδιά. Η εξέλιξη αυτή θα εμφανιστεί με την άμεση επιρροή που ασκούν οι παιδαγωγοί, οι οποίοι θα βοηθήσουν το παιδί να γίνει ανεξάρτητο, να αποκτήσει ευαισθησία απέναντι στο περιβάλλον μέσω της δικής του εμπειρίας και μέσω των διάφορων καθημερινών καταστάσεων στον παιδικό σταθμό. Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας η επαγωγική συλλογιστική, δηλαδή η αναφορά στις συναισθηματικές επιπτώσεις που δέχεται το άλλο άτομο ως αποτέλεσμα της συμπεριφοράς του παιδιού, προωθεί την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Ωστόσο, η σωματική τιμωρία, οι απειλές και η επίπληξη μπορεί να επηρεάσουν την ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού. (Crosser, 2007)

Όταν τα παιδιά έχουν μια σχέση αγάπης με τους παιδαγωγούς, αισθάνονται ασφαλή και ότι η ασφάλεια τους ελευθερώνει να σκεφτούν τους άλλους παρά να εστιάζουν αποκλειστικά στον εαυτό τους. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν γενικά αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις κινδυνεύουν ιδιαίτερα να αναπτύξουν αντικοινωνική συμπεριφορά. (Vorkearic, 2013)

Αναμένεται από τους παιδαγωγούς να έχουν την ικανότητα επιλογής κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων που θα καλύψουν κάθε παιδί μεμονωμένα. Η ενσυναίσθηση και η φαντασία συνδέονται με την κοινωνική και επιθετική συμπεριφορά των παιδιών, και με ορισμένες πτυχές του αυθόρμητου παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, παιδιά σε ομάδες που καθοδηγούνται από πιο ενσυναίσθητους και ευφάνταστους παιδαγωγούς βρέθηκε να είναι πιο κοινωνικά, ενώ τα παιδιά σε ομάδες που καθοδηγούνται από λιγότερο ενσυναίσθητους παιδαγωγούς βρέθηκε να είναι πιο επιθετικά. (Vorkearic, 2013)

Μετά από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, οι ειδήμονες εντόπισαν ορισμένες ασάφειες στη θεωρία του Hoffman. Μία από αυτές είναι η άποψη ότι η ενσυναίσθηση είναι αντανεκλαστική απάντηση στην αντίδραση του άλλου. Με αυτό τον τρόπο ο Hoffman προσπάθησε να συνδέσει την ενσυναίσθηση με βιολογικούς παράγοντες. Εν συνεχεία, ο Hoffman δεν εμβαθύνει στην πολιτιστική εξήγηση, το κοινωνικό πλαίσιο και την ιστορία. Μια τέτοια άποψη περιορίζει άλλες πιθανές ερμηνείες των ενεργειών των παιδιών προς τους άλλους. Επίσης, είναι ζήτημα δυσφορίας των παιδιών που παρακολουθούν μια κατάσταση ή συναισθηματική ανάμειξη; Μπορούμε να το ξέρουμε σίγουρα; Ακόμη και αν ρωτήσουμε τα παιδιά δεν μπορούμε να καταλάβουμε αν νιώθει όντως με τον ίδιο τρόπο όπως ο φίλος του. Δεν κατανοούμε πλήρως όσο και αν παρατηρήσουμε και προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε τις χειρονομίες, τις κινήσεις σώματος και τις εκφράσεις προσώπου. (Johansson, 2008)

Εν κατακλείδι, η σύνδεση με τις παραπάνω ασάφειες, οι οποίες παρουσιάστηκαν δεν είναι αυταπόδεικτη. Το αίσθημα ανησυχίας για την αγωνία του άλλου είναι σημαντικό αλλά δεν υποδηλώνει ότι το παιδί κατάλαβε τα συναισθήματα του άλλου ή ότι ανέπτυξε την ηθική. Αντί να θεωρούμε την ενσυναίσθηση βάση της ηθικής θα μπορούσαμε να την δούμε ως έναν από πολλούς τρόπους κατανόησης των άλλων όπου η συναισθηματική και γνωστική λειτουργία παίζουν πρωτεύοντα ρόλο.

## 7. ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΩΝ ΟΣΩΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΤΗΚΑΝ

Στο σημείο αυτό, θα πραγματοποιηθεί η ανάλυση των βασικών θεωριών ώστε να αναδειχθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές των πεποιθήσεων και των μελετών που υλοποίησαν οι προαναφερθέντες ψυχολόγοι στο επίπεδο ηθικής ανάπτυξης που αφορούν παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επίσης, θα γίνει έλεγχος για τη δυνατότητα εφαρμογής της ηθικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης χαρακτήρα και της θεωρίας του Hoffman στην προσχολική τάξη.

Πρώτος, ο Jean Piaget αφιέρωσε μεγάλο μέρος της ζωής του στη Γνωστική και Ηθική ανάπτυξη. Όσον αφορά την Ηθική ανάπτυξη, χρησιμοποίησε τρεις τεχνικές. Πρώτη είναι η παρατήρηση του παιχνιδιού με έμφαση στους κανόνες. Μειονέκτημα αποτελεί ότι μελέτησε κυρίως αγόρια στοιχείο που θέτει υπό αμφισβήτηση την αρτιότητα των συμπερασμάτων. Δεύτερη τεχνική αυτή της υποτιθέμενης αφέλειας, η οποία έλεγχε με ποιο τρόπο αντιλαμβάνονται τους κανόνες και την ηθική τα παιδιά. Αρνητικό στοιχείο είναι ότι καλύπτει όλες τις πτυχές της ηθικής με μοναδικό κριτήριο την παρατήρηση του παιχνιδιού. Επίσης, ο Jean Piaget χρησιμοποίησε την τεχνική σεναρίων, αποφεύγοντας την τιμωρία και επιλέγοντας τη συμμόρφωση μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η πλήρης κατανόηση της σωστής συμπεριφοράς.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας στην ηθική κρίση των παιδιών, συνάντησε δυσκολίες διότι το παιχνίδι των κοριτσιών δεν αποτελείται από τόσους κανόνες όσο αυτό των αγοριών πράγμα που τις κάνει να φαίνονται κατώτερες από τα αγόρια όσον αφορά την Ηθική ανάπτυξη. Ο Piaget όμως φάσκει και αντιφάσκει διότι τόνισε ότι τα αγόρια έχουν ηθική ετερονομία ενώ τα κορίτσια ηθική αυτονομία τοποθετώντας τις ψηλότερα σε θέματα ηθικής.

Εν συνεχεία, μελετώντας το Οιδιπόδειο σύμπλεγμα του Sigmund Freud αποφάνθηκε το εξής. Τα αγόρια έχουν ισχυρότερο υπερεγώ από ότι τα κορίτσια λόγω του φόβου ευνουχισμού, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται ορθολογιστές και ηθικοί σε αντίθεση με τις γυναίκες οι οποίες παρακινούνται από το συναίσθημα. Ένας ακόμη σπουδαίος ψυχολόγος που μελέτησε διεξοδικά την ηθική ανάπτυξη είναι ο Lawrence Kohlberg. Ο Kohlberg θαύμαζε τον Jean Piaget αλλά σε αντίθεση με αυτόν που έβλεπε τα παιδιά ως μικρούς λογιστές, ο Kohlberg τα αντιμετώπιζε ως ηθικούς φιλοσόφους. Στη μελέτη της ηθικής, σε αντίθεση με τον Albert Bandura και τον Sigmund Freud αναζήτησε

τι είναι η ηθική. Για να επιτύχει στην έρευνα χρησιμοποίησε ως τεχνική τα ηθικά διλήμματα και εστίαζε στην αιτιολογία, στο πως το σκέφτηκαν τα παιδιά και όχι σε σωστό και λάθος.

Ο Kohlberg για την διαμόρφωση των σταδίων της ηθικής ανάπτυξης βασίστηκε στον Piaget αλλά τα διέκρινε από δύο σε τρία και το κάθε επίπεδο από δύο στάδια, συνολικά έξι. Παρόλο που διέφεραν στον τρόπο οργάνωσης των ηθικών σταδίων πίστευαν ότι η ηθική κατανόηση δεν οφείλεται στην εκμάθηση κοινωνικών τάσεων. Τελευταία αλλά εξίσου σημαντική ομοιότητα του Kohlberg με τον Piaget είναι ότι και οι δύο μελέτησαν κυρίως αγόρια και στήριζαν τις απόψεις τους στο ένα φύλο.

Από την άλλη πλευρά, η Carol Gilligan ως εκπρόσωπος του γυναικείου φύλου παραθέτει μία φεμινιστική κριτική, η οποία βασίζεται στην ιδέα ότι οι γυναίκες και οι άντρες διαφέρουν στις αντιλήψεις τους για την ηθική κατανόηση. Επίσης, παρά της σημαντικής επιρροής του Kohlberg, θεώρησε λανθασμένη την άποψη ότι η ηθική της δικαιοσύνης υπερτερεί έναντι της ηθικής της φροντίδας. Γενικότερα, η Gilligan άσκησε κριτική στους άντρες ψυχολόγους συγκεκριμένα στον Piaget και στον Kohlberg, οι οποίοι χρησιμοποίησαν μόνο αγόρια στην έρευνα καθώς και στον Freud, ο οποίος πίστευε ότι οι γυναίκες είχαν κάποιες ελλείψεις στην κατανόηση της ηθικής.

Σύμφωνα με το παράδειγμα που αναφέρθηκε προηγουμένως της Amy και του Jake, η Gilligan προσπάθησε να υποστηρίξει ότι αποτέλεσαν εξαίρεση στον κανόνα για τα στερεότυπα, ότι οι γυναίκες βασίζονται στην ηθική της φροντίδας ενώ οι άνδρες στην ηθική της δικαιοσύνης. Οι μεμονωμένες περιπτώσιακές μελέτες όμως, ήταν αμφιλεγόμενες και δεν επιβεβαιώθηκαν οι ιδέες της. Παρόλη την αδυναμία της διατριβής προέκυψε μια αρνητική παρατήρηση για τον Kohlberg ότι αγνόησε την ηθική της φροντίδας δίνοντας έμφαση στην ηθική της δικαιοσύνης.

Ο Bandura με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης παρουσίασε μια διαφορετική πτυχή της ηθικής ανάπτυξης των παιδιών στηριζόμενη στην παρατήρηση του περιβάλλοντος και στη μίμηση προτύπων που θα προβάλλουν συμπεριφορά κατάλληλη με το φύλο. Εδώ εμφανίζεται η πρώτη διαφορά με τον Freud, όπου τα παιδιά υιοθετούν την συμπεριφορά του αντίθετου φύλου. Επιπλέον διαφαίνεται ομοιότητα με τον Piaget στον τρόπο ανταπόκρισης μιας συμπεριφοράς με ενίσχυση είτε τιμωρία. Σαφώς οι γονείς, οι παιδαγωγοί και το οικείο περιβάλλον είναι σημαντικά πρότυπα. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης περιλαμβάνει τον όρο της αναγνώρισης παρόμοια με το φροϋδικό

σύμπλεγμα του Οιδίποδα. Η ομοιότητα έγκειται στην υιοθέτηση της συμπεριφοράς ενός άλλου ατόμου ενώ η διαφορά σχετίζεται με τη ταύτιση του προσώπου. Στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης το άτομο δεν ταυτίζεται μόνο με πρόσωπο του ίδιου φύλου. Για την ακρίβεια η ταυτοποίηση του Freud είναι διαφορετική από τη μίμηση του Bandura. Ταυτοποίηση είναι η υιοθέτηση ενώ η μίμηση αντιγραφή συμπεριφοράς.

Ο Bandura για τη προώθηση της διαδικασίας μίμησης χρησιμοποίησε τέσσερα στάδια, την προσοχή, τη διατήρηση, την αναπαραγωγή και το κίνητρο που είναι παρόμοιο με αυτό που πρότεινε ο Piaget με τις αμοιβές και τις κυρώσεις. Επιπρόσθετα στο πείραμα της κούκλας Bobo συμμετείχαν τριάντα έξι αγόρια και τριάντα έξι κορίτσια, διαφοροποιώντας τον από τους υπόλοιπους λόγω της απουσίας σεξιστικών διακρίσεων. Τα ευρήματα της μελέτης του ήταν έγκυρα και αδιαμφισβήτητα, επιβεβαιώνοντας τη θεωρία του.

Συνεχίζοντας, από την ανάλυση της ηθικής εκπαίδευσης, προέκυψε ότι η εκμάθηση κανόνων αποτελεί μικρή πτυχή της ηθικής, αναιρώντας έτσι τις απόψεις των προαναφερθέντων ψυχολόγων. Ωστόσο μέσα από παραδείγματα παιδιών που δείχνουν ενδιαφέρον για την ευημερία του άλλου αποδείχθηκε η αλληλένδετη σχέση ενσυναίσθησης και ηθικής ανάπτυξης. Μέσα από την μελέτη της ηθικής εκπαίδευσης προέκυψε επικριτικό σχόλιο για την χρήση των διλημματικών ιστοριών του Piaget και του Kohlberg διότι δεν επιτυγχάνεται η πλήρης κατανόηση των ηθικών εννοιών. Είναι απλώς παραδείγματα ηθικής και όχι εμπειρίες των παιδιών.

Από την άλλη πλευρά εκπαίδευση χαρακτήρα είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης και δίνει έμφαση τόσο στη νοητική όσο και στην κοινωνικοσυναισθηματική και ηθική ανάπτυξη. Τόσο η ηθική εκπαίδευση όσο και η εκπαίδευση χαρακτήρα εστιάζουν στο συναισθηματικό κόσμο των παιδιών, η ανάπτυξη του οποίου συνεισφέρει στον τρόπο ζωής τους, στο να δείχνουν συμπόνια, φροντίδα και να μπαίνουν στη θέση του άλλου. Εκφράζεται έτσι η ανάγκη για ενσυναίσθηση. Στην ηθική εκπαίδευση, οι παιδαγωγοί ανάλογα με τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, τους βοηθούν να κατανοήσουν τους κανόνες.

Επίσης τους εξηγούν το λόγο που πρέπει να επιλέγουν ορθές συμπεριφορές. Τονίζουν ότι οι πράξεις τους επηρεάζουν τους άλλους. Όλα αυτά οδηγούν σε ανάπτυξη ενσυναίσθησης, αλτρουισμού και σε υψηλά επίπεδα ηθικής. Στην εκπαίδευση χαρακτήρα, οι παιδαγωγοί παρατηρούν τα παιδιά στην καθημερινότητα τους και αναγνωρίζουν τις σωστές και αξιέπαινες συμπεριφορές, ενισχύοντας τες με την επιβεβαίωση. Έτσι τα παιδιά αποκτούν κίνητρο, κερδίζοντας την αποδοχή των ενηλίκων και υιοθετούν τις σωστές συμπεριφορές για τις οποίες έχουν δεχτεί έπαινο λεκτικά, σωματικά είτε με εκφράσεις προσώπου.

Ο συνδυασμός της ηθικής εκπαίδευσης με την εκπαίδευση χαρακτήρα όπου το θεωρητικό πλαίσιο γίνεται πράξη μέσα από καθημερινές καταστάσεις, είναι προσοδοφόρος. Μετά την ανάλυση της ηθικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης χαρακτήρα αναδύθηκε η ανάγκη αναφοράς στην ενσυναίσθηση, η οποία συνδέεται με την ηθική ανάπτυξη και επιτρέπει στα παιδιά να αναγνωρίσουν την συναισθηματική κατάσταση άλλων προσώπων. Υπάρχουν δύο είδη η έμφυτη και επίκτητη, θυμική και γνωστική. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση είναι η ηλικία, το φύλο, η οικογένεια, οι ηθικές αξίες και η εκπαίδευση.

Οι παιδαγωγοί, σύμφωνα με τον Hoffman ενδιαφέρονται για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Ενισχύουν τη θετική συμπεριφορά και ανατροφοδοτούν την αρνητική. Κατέχουν την ενσυναίσθητική κατανόηση και την ενεργητική ακρόαση και δε προβαίνουν σε βεβιασμένα συμπεράσματα αλλά σέβονται τη μοναδικότητα και το ψυχισμό των παιδιών. Παρουσιάστηκαν ομοιότητες με την εκπαίδευση χαρακτήρα ως προς την αποδοχή και ενθάρρυνση των παιδιών μέσω επαίνων αλλά και ως προς την στάση των παιδαγωγών, οι οποίοι/ες έχουν άμεση επαφή με τα παιδιά και τα παρατηρούν. Μία ακόμη ομοιότητα με τον Piaget και τον Kohlberg σχετίζεται με τη χρήση διλημματικών ερωτήσεων αλλά και τη μίμηση προτύπων σύμφωνα με τον Bandura. Τονίζεται ότι οι παιδαγωγοί δεν είναι μόνο πρότυπα αλλά και εκπρόσωποι αξιών της κοινωνίας.



Είναι άξια αναφοράς η προσφορά όλων των προαναφερθέντων ψυχολόγων, στη μελέτη της ηθικής ανάπτυξης και της ενσυναίσθησης. Ο καθένας ανέπτυξε την θεωρία του αποτελώντας βάση για τους υπολοίπους, για αυτό το λόγο υπάρχει αλληλεπίδραση παρά τις ομοιότητες και διαφορές τους. Λόγω του διαφορετικού ρυθμού ανάπτυξης των παιδιών, οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας δεν θα μπορούσαν να εφαρμόσουν τα στάδια ηθικής ανάπτυξης του Piaget. Επίσης λόγω της εγωκεντρικότητας του παιδιού που τονίζει και ο Freud, το παιδί είναι δύσκολο ακόμη και να απαντήσει στα σενάρια του Piaget και στα ηθικά διλήμματα του Kohlberg. Ωστόσο, η θεωρία της Gilligan τονίζει τις διαφορές ως προς την ηθική ανάπτυξη των δύο φύλων και θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από τους/τις παιδαγωγούς για να εξηγήσουν την ηθική ανάπτυξη των κοριτσιών μέσω της ηθικής της φροντίδας, αλλά και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ηθικής της φροντίδας και στα αγόρια.

Τελειώνοντας, η θεωρία κοινωνικής μάθησης του Bandura θα είχε απήχηση στα πλαίσια της Προσχολικής αγωγής και θα υπήρχε δυνατότητα εφαρμογής από τους/τις σημερινούς/ές παιδαγωγούς, οι οποίοι/ες θα αποτελούν πρότυπα και με έμμεσο τρόπο θα αναπτύξουν τις ηθικές αξίες στα παιδιά. Η ηθική εκπαίδευση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με την εκπαίδευση χαρακτήρα. Ένα αποτελεσματικό κίνημα όπως τονίστηκε και στη θεωρία του Hoffman. Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τη θεωρία του Hoffman παρά τις ασάφειες σε συνδυασμό με την ηθική εκπαίδευση και εκπαίδευση χαρακτήρα ώστε να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση στα παιδιά και να βελτιώσουν τις σχέσεις με τους γονείς.

## 8. ΜΕΘΟΔΟΣ

### 8.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με το θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο που περιγράφηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, η συγκεκριμένη εργασία επιχείρησε να προσεγγίσει ερευνητικά το φαινόμενο της ενσυναίσθησης υπό την οπτική των παιδαγωγών. Ειδικότερα, κατά την αναζήτηση του θέματος της πτυχιακής διαπιστώθηκε ότι το φαινόμενο της ενσυναίσθησης δεν έχει διερευνηθεί πλήρως στην Ελληνική εκπαίδευση ειδικότερα στον τομέα της Προσχολικής αγωγής. Έτσι επικεντρωθήκαμε στην προσφορά μιας σφαιρικής εικόνας, η οποία σχετίζεται με τις γνώσεις που κατέχουν οι παιδαγωγοί για την ενσυναίσθηση των παιδιών στα πλαίσια των παιδικών σταθμών.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση του βαθμού της ενσυναίσθητικής ικανότητας των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας της περιοχής της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Ουσιαστικά, έγινε μία προσπάθεια να καταγραφούν οι απόψεις των παιδαγωγών σχετικά με το πώς κατανοούν οι ίδιοι μέσα από την εμπειρία τους την ενσυναίσθηση, τι είδους συνδέσεις κάνουν ανάμεσα στην εκδήλωση της ενσυναίσθησης και το ευρύτερο πλαίσιο ανάπτυξης των παιδιών (οικογένεια, παιδικός σταθμός, κοινωνία), καθώς και πού τοποθετούνται σε ό, τι αφορά το πλαίσιο του παιδικού σταθμού και ειδικότερα πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Οι βασικοί στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν πέντε. Ο πρώτος ήταν να φωτιστούν οι απόψεις των παιδαγωγών για τον ορισμό της ενσυναίσθησης. Ο δεύτερος, να αναδυθούν οι τρόποι με τους οποίους εκδηλώνεται η ενσυναίσθηση από τα παιδιά. Ο τρίτος στόχος, ύστερα από εμβάθυνση στις πεποιθήσεις και τις εμπειρίες των παιδαγωγών, αφορά τους τρόπους με τους οποίους εκφράζουν την ενσυναίσθηση τους. Ο τέταρτος στόχος ήταν να αναφερθούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί για να την καλλιεργήσουν στα παιδιά. Ο πέμπτος στόχος αφορά το πώς νοηματοδοτούν οι παιδαγωγοί τη σχέση συνεργασίας με τους γονείς.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με ποιοτική μεθοδολογία. Σύμφωνα με τον Creswell (2011), η ποιοτική προσέγγιση είναι ένα είδος εκπαιδευτικής έρευνας. Ο ερευνητής βασίζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων, συγκεντρώνει τα δεδομένα που αποτελούνται από κείμενο και τα αναλύει προκύπτοντας θέματα που συμβάλλουν στην ανάπτυξη σύνθετων και λεπτομερών περιγραφών, ενώ παράλληλα η κατανόηση ενός φαινομένου γίνεται άμεσα, μέσω της επαφής με τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα και της καταγραφής των εμπειριών τους. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ολοκληρώθηκαν έξι ατομικές συνεντεύξεις, οι οποίες αφορούσαν την εμπειρία των παιδαγωγών σχετικά με το επίπεδο ενσυναίσθησης των παιδιών, καθώς και τις αντιλήψεις τους ως προς το δικό τους ρόλο στην ενίσχυσή της. Η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε για την επίτευξη αυτού του στόχου θα αναλυθεί στη συνέχεια. (Creswell, 2011)

## **8.2 Συμμετέχοντες**

Στην έρευνα συμμετείχαν έξι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής. Οι συγκεκριμένοι παιδαγωγοί απασχολούνταν σε δημόσιους παιδικούς σταθμούς το σχολικό έτος που πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις μαζί τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά δείχνουν ότι το δείγμα επιλέχθηκε με βάση κάποια κριτήρια, δηλαδή σκόπιμα. Σύμφωνα με τον Creswell (2011), αυτού του είδους η δειγματοληψία επιτρέπει στα άτομα να πληροφορηθούν για το φαινόμενο είτε να δώσει φωνή σε άτομα τα οποία διαφορετικά ίσως να μην ακούγονταν, καθώς και την εις βάθος διερεύνηση και κατανόηση των βασικών θεμάτων που επιλέγονται με βάση τις εξειδικευμένες ανάγκες της έρευνας.

Τα δημογραφικά στοιχεία που συλλέχθηκαν αφορούσαν την ηλικία, την καταγωγή, την εκπαίδευση, τον τίτλο εργασίας, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση και το είδος απασχόλησης κατά το διάστημα συλλογής των δεδομένων. Από τους έξι παιδαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι πέντε ήταν γυναίκες και ένας άνδρας. Το δείγμα περιλάμβανε άτομα και των δύο φύλων, καθώς θεωρήθηκε ότι με αυτόν τον τρόπο θα αποτυπωνόταν ποικιλία εμπειριών και αντιλήψεων, χωρίς έμφαση στο ρόλο του παράγοντα του φύλου. Επιπρόσθετα, η εκπαίδευση των συμμετεχόντων ποίκιλε, προκειμένου να είναι πλούσιο το υλικό και διευρυμένη η οπτική σε σχέση με το υπό μελέτη φαινόμενο.

Στο παράρτημα Α «Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων», παρουσιάζεται η εκπαίδευση των συμμετεχόντων. Η ηλικία τους κυμαινόταν από τα 22 έως τα 52 έτη, με μέση ηλικία τα 37 έτη. Όσον αφορά την καταγωγή, όλοι οι συμμετέχοντες είναι από Θεσσαλονίκη και εργάζονται σε παιδικούς σταθμούς της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Η ομοιογένεια ως προς την περιοχή επιλέχθηκε από τις ερευνήτριες για ένα λόγο. Η παράμετρος αφορούσε τη δυνατότητα πρόσβασης των ερευνητριών σε παιδικούς σταθμούς της συγκεκριμένης περιοχής, καθώς αυτή αποτελεί και τον τόπο μόνιμης διαμονής τους. Όλοι τους είχαν περισσότερα από δέκα έτη προϋπηρεσίας εκτός από δύο συμμετέχοντες. Σχετικά με το είδος απασχόλησης, όλοι οι συμμετέχοντες εργάζονται έξι ώρες σε δημόσιους παιδικούς σταθμούς. Το μέγεθος του δείγματος (έξι συμμετέχοντες) προσδιορίστηκε κυρίως από τη μεθοδολογία της ανάλυσης δεδομένων και συγκεκριμένα από τις ανάγκες και τους περιορισμούς που αναφέρονται στο βιβλίο «Η έρευνα στην εκπαίδευση» του Creswell (2011), και τονίζει ότι το ενδεικτικό μέγεθος του δείγματος ενός ερευνητικού σχεδίου που είναι αποδεκτό περιλαμβάνει πέντε ή έξι άτομα, αριθμός που προτείνεται ως επαρκής για έρευνες που διεξάγονται από νέους ερευνητές χωρίς εμπειρία στην ποιοτική έρευνα. (Creswell, 2011)

### **8.3 Εργαλείο συλλογής των δεδομένων**

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με την πραγματοποίηση προσωπικών συνεντεύξεων. Προτιμήθηκε αυτός ο τύπος ημιδομημένης συνέντευξης λόγω εμπειρικής ένδειας, διότι επιτρέπει τον πλήρη έλεγχο στις νέες ερευνήτριες, καθώς τα πεδία που διερευνώνται ορίζονται με σαφήνεια εκ προοιμίου, γεγονός που περιορίζει σημαντικά την αλληλεπίδραση με τους/τις συνεντευξιαζόμενους/νες. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε, λοιπόν, η μέθοδος της ημιδομημένης, προσωπικής συνέντευξης, μια δημοφιλής διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων, στην οποία οι ερευνήτριες έκαναν ερωτήσεις και κατέγραψαν τις απαντήσεις από έναν μόνο συμμετέχοντα κάθε φορά.

Οι ερευνήτριες σχεδίασαν έναν οδηγό ερωτήσεων με στόχο αυτές να χρησιμοποιηθούν για να καθοδηγήσουν και όχι για να επιβάλλουν την πορεία των συνεντεύξεων. Ο οδηγός της συνέντευξης παρατίθεται αυτούσιος στο Παράρτημα Β στο τέλος της παρούσας εργασίας. Οι ερωτήσεις τέθηκαν για να διευκολύνουν τους/τις συνεντευξιαζόμενους/νες να μιλήσουν για την εμπειρία τους πάνω στο υπό μελέτη ζήτημα της ενσυναίσθησης. Η προσοχή των ερευνητριών εστιάστηκε όχι τόσο στο τι

έλεγαν οι παιδαγωγοί, αλλά στα νοήματα που αναδύονταν πίσω από τις λέξεις που χρησιμοποιούσαν.

Ο οδηγός συνέντευξης διαμορφώθηκε με βάση το σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που αναφέρθηκαν νωρίτερα. Κατά το σχεδιασμό του οδηγού, λοιπόν, έγινε μεγάλη προσπάθεια να εφαρμοστούν οι κατευθύνσεις που προτείνονται από τα διάφορα εγχειρίδια μεθοδολογίας σχετικά με τη διατύπωση και το περιεχόμενο των ερωτημάτων. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με κριτήριο να είναι ανοιχτές και κοντά στο πλαίσιο των συμμετεχόντων/ουσών, ώστε να νιώσουν οικεία και να μην υπάρχει πολύπλοκη ορολογία.

Οι ερευνήτριες γνώριζαν τους/τις συνεντευξιζόμενους/νες λόγω της εξάμηνης πρακτικής που πραγματοποίησαν στους παιδικούς που εργάζονται οι συμμετέχοντες, θετικό στοιχείο καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν άνετοι και ειλικρινείς στα λεγόμενά τους. Ο παράγοντας της οικειότητας λειτούργησε θετικά στη συγκέντρωση των δεδομένων. Οι κυρίως ερωτήσεις του οδηγού, αφορούσαν το πώς εκφράζουν οι παιδαγωγοί την ενσυναίσθηση στις σχέσεις τους με τα παιδιά, τους παράγοντες που τους βοήθησαν να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση. Οι ερωτήσεις τέθηκαν με τέτοια σειρά, ώστε να ξεκινά η συζήτηση με γενική περιγραφή γύρω από τη γνώση του όρου «ενσυναίσθηση», στο πώς την αντιλαμβάνονται από την πλευρά των παιδιών και να φτάνει στην εμπειρία τους και στη διαμόρφωση της στάσης τους μέσα από τα καθημερινά βιώματά τους.

#### **8.4 Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων**

Οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας εργάζονται στους δημόσιους παιδικούς σταθμούς που πραγματοποιούν την πρακτική τους άσκηση οι ερευνήτριες. Ζητήθηκε άδεια από τις διευθύντριες του παιδικού σταθμού. Επίσης οι ερευνήτριες ενημέρωσαν το διοικητικό προσωπικό για τους στόχους της έρευνας και για τον τρόπο συλλογής των δεδομένων. Στη συνέχεια, όσοι παιδαγωγοί ενδιαφέρονταν να πάρουν μέρος, τις έδιναν τα προσωπικά στοιχεία επικοινωνίας τους. Οι παιδαγωγοί που εκδήλωσαν ενδιαφέρον για συμμετοχή στην έρευνα, είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν τον τόπο διεξαγωγής της συνέντευξης. Πέντε συμμετέχοντες/ουσες επέλεξαν να πραγματοποιηθεί η συνέντευξη στον παιδικό σταθμό, ενώ ένας επέλεξε να διεξαχθεί η συνέντευξη στην οικεία του.

Στην πρώτη περίπτωση, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν νωρίς το πρωί είτε μεσημέρι, όπου ο αριθμός των παιδιών είναι μειωμένος, ώστε να εξασφαλιστεί η ησυχία και η διαθεσιμότητα του χώρου. Στην αρχή της ατομικής συνάντησης με τις ερευνήτριες, οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώνονταν προφορικά για την έρευνα, τη διεξαγωγή της συνέντευξης και τη διαδικασία της μαγνητοφώνησης και απομαγνητοφώνησης των δεδομένων. Επίσης, επισημαινόταν ο εθελοντικός χαρακτήρας της συμμετοχής τους, το δικαίωμά τους να αποσυρθούν από την έρευνα σε οποιοδήποτε στάδιο, καθώς και η τήρηση αυστηρής εχεμύθειας σε ό, τι αφορά τα προσωπικά τους δεδομένα.

Οι συνεντεύξεις διήρκησαν από δέκα έως δέκα πέντε λεπτά. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Απρίλιο του 2017. Η καταγραφή τους έγινε σε ψηφιακά αρχεία, τα οποία απομαγνητοφωνήθηκαν από τις ερευνήτριες και τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων. Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας τα αρχεία ήχου θα διαγραφούν.

## **8.5 Ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση των δεδομένων**

Η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση αποτελεί μία ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία στοχεύει στην εις βάθος διερεύνηση των προσωπικών βιωμένων εμπειριών και στην εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες κατανοούν την πραγματικότητα και αντιλαμβάνονται σημαντικές διαστάσεις της ζωής τους (Smith, 2009). Όσον αφορά τη βιωμένη εμπειρία, η προσέγγιση αυτή ασχολείται με όλες τις διαστάσεις της, από τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τα κίνητρα των ατόμων, μέχρι τα συστήματα πεποιθήσεών τους και τον τρόπο με τον οποίο αυτά επιδρούν στη συμπεριφορά και τις δράσεις τους. (Eatough, 2008)

Η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση έχει τις θεωρητικές της ρίζες σε τρία πεδία από τα οποία επηρεάζεται: τη φαινομενολογία, την ερμηνευτική προσέγγιση και την ιδεογραφική προσέγγιση. Η συγκεκριμένη ανάλυση θεωρείται φαινομενολογική, καθώς περιλαμβάνει ενδελεχή διερεύνηση της πραγματικότητας των ατόμων και προσπάθεια εμβάθυνσης στις προσωπικές τους αντιλήψεις για κάποιο ζήτημα ή γεγονός (Smith, 2003).

Ο πρωταρχικός στόχος της φαινομενολογίας είναι η κατανόηση του τι σημαίνει μία εμπειρία για τα άτομα που την έχουν βιώσει και μπορούν να την περιγράψουν διεξοδικά. Συγκεκριμένα, η ερμηνευτική φαινομενολογική προσέγγιση ασχολείται με τη διερεύνηση του πώς γίνεται αντιληπτό ένα φαινόμενο και ο/η αναλυτής/τρια εμπλέκεται στο να διευκολύνει και να διατυπώσει το νόημα αυτής της αντίληψης. (Smith, 2009) Η έμφαση σε αυτόν τον τρόπο ανάλυσης τοποθετείται στον ενεργητικό ρόλο του/της ερευνητή/τριας και τη δυναμική διαδικασία ανάμεσα σε αυτόν και τον/την συμμετέχοντα/ουσα. Μάλιστα, οι Smith και Osborne (2003) και οι Smith και Eatough(2007) μιλούν για μία διπλά ερμηνευτική διαδικασία στην ανάλυση αυτή, καθώς το άτομο που συμμετέχει προσπαθεί να αντιληφθεί τον κόσμο και να μιλήσει για μία συγκεκριμένη διάσταση, ενώ ταυτόχρονα ο ερευνητής προσπαθεί να αντιληφθεί τον τρόπο με τον οποίο το άτομο κατανοεί τον κόσμο που περιγράφει.

Τέλος, η ανάλυση αυτή επηρεάζεται από την ιδεογραφία, η οποία ασχολείται με την εξατομίκευση με λεπτομέρειες και σε βάθος. Η ιδεογραφική προσέγγιση έρχεται σε αντίθεση με τη νομοθετική που επικρατεί σε πληθώρα ψυχολογικών ερευνών και η οποία ενδιαφέρεται για τη διατύπωση συμπερασμάτων που αφορούν ομάδες και πληθυσμούς και θεμελιώνουν γενικές αρχές για την ανθρώπινη συμπεριφορά (Smith, 2009). Αντίθετα, στην ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση το ενδιαφέρον εστιάζεται σε κάθε ξεχωριστή περίπτωση και για το λόγο αυτό η ανάλυση ξεκινά με τη λεπτομερή ανάγνωση καθεμιάς από τις ατομικές περιπτώσεις (Smith, 2007). Έτσι, η προσέγγιση αυτή τοποθετεί τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σε συγκεκριμένα χωρικά και χρονικά πλαίσια και εξετάζει τις ατομικές περιπτώσεις ενδελεχώς, προτού φωτιστεί η σύνδεσή τους με τα γενικευμένα ευρήματα των νομοθετικών ερευνών.

Σύμφωνα με το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης, η ανάλυση των δεδομένων στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με τον εντοπισμό παρόμοιων νοημάτων μεταξύ των συνεντεύξεων. Τα νοήματα αυτά, τα οποία αναφέρονται με τον όρο «θέματα» ομαδοποιήθηκαν με βάση το περιεχόμενό τους, παίρνοντας ένα γενικό τίτλο που τα περιγράφει, τίτλο υπερ-θέματος (Smith, 2003). Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκε ένας πίνακας των ευρημάτων της ανάλυσης, ο οποίος βρίσκεται στο επόμενο κεφάλαιο και περιλάμβανε τις γενικές κατηγορίες που προέκυψαν, δηλαδή τα υπερ-θέματα, τα υποθέματα που ανήκουν σε κάθε υπερ-θέμα, υποκατηγορίες, όπου υπάρχουν, και χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις

συνεντεύξεις, τα οποία αναδεικνύουν το περιεχόμενο κάθε ξεχωριστής κατηγορίας. (Smith, 2007)

Για τη δημιουργία αυτού του πίνακα, οι ερευνήτριες εξέτασαν επανειλημμένα τα δεδομένα των συνεντεύξεων σε όλα τα στάδια της ανάλυσης, ώστε να διατηρηθεί κατά το δυνατόν η ακεραιότητα όσων είπαν οι συμμετέχοντες/ουσες. Σε αυτήν την κυκλική διαδικασία, ο στόχος σύμφωνα με τους Smith και Eatough (2007) είναι να γίνεται ξεκάθαρη, κατά την παρουσίαση των ευρημάτων της ανάλυσης, η διαφοροποίηση μεταξύ των περιγραφών των συμμετεχόντων/ουσών και των ερμηνειών των ερευνητριών.

## **8.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα**

Στην ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση και γενικότερα στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, ο στόχος, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, είναι η διερεύνηση και η ενδελεχής μελέτη των εμπειριών και των νοημάτων που αποδίδουν οι συμμετέχοντες/ουσες σε συγκεκριμένα φαινόμενα (Smith, 2009). Η έμφαση δίνεται στον ειδικό και στην οπτική των συμμετεχόντων/ουσών, χωρίς να προσανατολίζεται στην εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων σε επίπεδο πληθυσμού ή διατύπωση θεωριών, όπως συμβαίνει στις ποσοτικές έρευνες. Ωστόσο, όπως στις ποσοτικές έρευνες έτσι και στις ποιοτικές, υπάρχει η ανάγκη επιβεβαίωσης της αλήθειας των ευρημάτων και της ορθότητας της μεθόδου, κάτι που στις ποσοτικές μελέτες επιτυγχάνεται μέσω του ελέγχου της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Στις ποιοτικές μελέτες, διαπιστώνεται ότι δεν έχει νόημα να χρησιμοποιούνται οι όροι αξιοπιστία και εγκυρότητα με την έννοια που υφίσταται στις ποσοτικές έρευνες, αλλά χρειάζεται μία άλλη γλώσσα που συμβαδίζει με την ποιοτική υφή των ευρημάτων και αντικαθιστά αυτούς τους όρους.

Κατά συνέπεια, οι ποιοτικοί ερευνητές χρησιμοποιούν άλλη ορολογία ή παρόμοια με διαφορετική σημασία και εφαρμόζουν άλλου είδους ελέγχους και στρατηγικές. Σε όλη τη διαδικασία της συγκέντρωσης και της ανάλυσης δεδομένων, πρέπει οι ερευνητές/τριες να βεβαιωθούν για την ακρίβεια των ευρημάτων και την ερμηνεία που έδωσαν. Η επικύρωση των ευρημάτων σημαίνει ότι οι ερευνητές/τριες προσδιορίζουν την ακρίβεια ή την αξιοπιστία των ευρημάτων μέσα από στρατηγικές όπως ο έλεγχος μελών ή η τριγωνοποίηση. Αρκετοί ποιοτικοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με αυτήν την ιδέα.



Οι ποιοτικοί ερευνητές συνήθως δεν χρησιμοποιούν τη λέξη «μεροληψία» στην έρευνα. Τονίζουν ότι όλη η έρευνα είναι ερμηνευτική και ότι οι ερευνητές πρέπει να είναι αναστοχαστικοί, σχετικά με το ρόλο τους στην έρευνα, με το πώς ερμηνεύουν τα ευρήματα και πως η προσωπική και πολιτική τους ιστορία διαμορφώνει την ερμηνεία τους. Επομένως η ακρίβεια ή η αξιοπιστία των ευρημάτων είναι υπέρτατης σημασίας. Υπάρχουν διάφοροι όροι που χρησιμοποιούνται από τους ποιοτικούς ερευνητές για την περιγραφή της ακρίβειας και της αξιοπιστίας. Υπάρχουν τρεις μορφές που συνήθως χρησιμοποιούνται για την επικύρωση ποιοτικών αναφορών και είναι η τριγωνοποίηση, ο έλεγχος μελών και η αξιολόγηση. (Creswell, 2011)

Η τριγωνοποίηση είναι η διαδικασία της επιβεβαίωσης στοιχείων από διαφορετικά άτομα, ειδών δεδομένων ή μεθόδων συγκέντρωσης δεδομένων από περιγραφές και θέματα. Οι ερευνητές εξετάζουν κάθε πηγή πληροφοριών και βρίσκουν τα στοιχεία που υποστηρίζουν ανά θέμα. Αυτό εξασφαλίζει ότι η μελέτη θα είναι ακριβής επειδή οι πληροφορίες βασίζονται σε πολλές πηγές πληροφοριών, άτομα ή διαδικασίες. Με αυτόν τον τρόπο, ενθαρρύνονται οι ερευνητές να αναπτύξουν μια αναφορά που είναι ακριβής και αξιόπιστη. Ο έλεγχος μελών είναι μια διαδικασία, στην οποία οι ερευνητές ζητούν από έναν ή περισσότερους συμμετέχοντες στη μελέτη να ελέγξουν την ακρίβεια της αναφοράς. Ο έλεγχος αυτός περιλαμβάνει το να πάνε τα ευρήματα πίσω στους συμμετέχοντες και να τους ρωτήσουν, γραπτώς ή με συνέντευξη, σχετικά με την ακρίβεια της αναφοράς ώστε να επιβεβαιωθούν αν οι ερμηνείες είναι δίκαιες και αντιπροσωπευτικές.

Οι ερευνητές μπορούν επίσης να ζητήσουν από κάποιο άτομο έξω από την έρευνα να πραγματοποιήσει μια πλήρη ανασκόπηση της μελέτης και να αναφέρει, γραπτώς τα δυνατά και αδύναμα σημεία της έρευνας. Αυτή είναι η διαδικασία της πραγματοποίησης μιας εξωτερικής αξιολόγησης, στην οποία οι ερευνητές εξασφαλίζουν τις υπηρεσίες ενός ατόμου εκτός μελέτης, για να κάνει ανασκόπηση διαφορετικών πτυχών της έρευνας. Ο αξιολογητής πραγματοποιεί την ανασκόπηση και γράφει ή δηλώνει την εκτίμησή του για αυτή.

Η συγκεκριμένη αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο κατά τη διάρκεια της μελέτης όσο και στο κλείσιμό της. (Creswell, 2011) Στην παρούσα έρευνα, οι ερευνήτριες δεν χρησιμοποίησαν την τριγωνοποίηση διότι είναι μία χρονοβόρα διαδικασία. Επιπλέον, υπήρξε αδυναμία επαλήθευσης των ευρημάτων από πλευράς των συμμετεχόντων λόγω προσωπικών ζητημάτων, οπότε απορρίφθηκε και ο έλεγχος των μελών. Οι ερευνήτριες επέλεξαν την εξωτερική αξιολόγηση. Απευθύνθηκαν λοιπόν, στην καθηγήτρια που επιτηρεί την πτυχιακή εργασία παρέχοντας τον πίνακα θεμάτων ώστε να επαληθευτεί ότι τα ευρήματα βασίζονται στα δεδομένα, ότι τα συμπεράσματα είναι λογικά και τα θέματα κατάλληλα.

## 9. ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Αφού αναλύθηκαν τα δεδομένα των έξι συνεντεύξεων της παρούσας έρευνας, σχηματίστηκαν τρία υπερ-θέματα με επιμέρους υποθέματα και υποκατηγορίες. Ακολούθως παρατίθεται ο πίνακας των ευρημάτων, ο οποίος βρίσκεται στον κατάλογο πινάκων.

<b>Υπερ-θέματα</b>	<b>Υποθέματα</b>	<b>Υποκατηγορίες</b>
<b>1. Η έννοια της ενσυναίσθησης</b>	Ορισμός Μορφές εκδήλωσης από την πλευρά των παιδιών Παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση των παιδιών Αδυναμία κατανόησης της ενσυναίσθησης	Σωματικά/κινήσεις Λεκτικά Αλληλεπίδραση παιδιών
<b>2. Η τοποθέτηση των παιδαγωγών στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης</b>	Ενσυναισθητική ικανότητα Τρόποι καλλιέργειας της ενσυναισθητικής ικανότητας των παιδιών	Έμφαση στο αίτιο Μπαίνω στη θέση του άλλου Θεματική ενότητα Οριοθέτηση με κανόνες
<b>3. Μέτρα στον παιδικό σταθμό για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης</b>	Βελτίωση σχέσης παιδαγωγών- γονέων Απουσία συνεργασίας	Ευθύνη παιδαγωγών Ευθύνη γονέων

**Πίνακας 1 : Ευρήματα έρευνας**

Στη συνέχεια, αναλύονται διεξοδικά τα υπερ-θέματα, τα υποθέματα και οι υποκατηγορίες του πίνακα, με την παράθεση χαρακτηριστικών αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις.

## 9.1 Η έννοια της ενσυναίσθησης

Στο υπερ-θέμα αυτό οι παιδαγωγοί περιγράφουν το φαινόμενο της ενσυναίσθησης όπως το κατανοούν και το παρατηρούν να εκδηλώνεται στον παιδικό σταθμό. Μέσα από τις περιγραφές τους διαμορφώνονται τέσσερα υποθέματα. Το πρώτο αφορά τον ορισμό της ενσυναίσθησης από τους/τις παιδαγωγούς, ενώ το δεύτερο τις μορφές εκδήλωσης από την πλευρά των παιδιών. Εδώ αναδύονται τρεις υποκατηγορίες: σωματικά/κινήσεις, λεκτικά και αλληλεπίδραση παιδιών.

Στο τρίτο υποθέμα οι παιδαγωγοί αναφέρονται στους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών. Τέλος στο τέταρτο υποθέμα παρουσιάζεται η αδυναμία κατανόησης της ενσυναίσθησης από την πλευρά των παιδαγωγών. Στόχος της συζήτησης σε αυτά τα τέσσερα υποθέματα είναι να γίνει αντιληπτός ο τρόπος με τον οποίο οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, ορίζουν την ενσυναίσθηση. Το ενδιαφέρον στρέφεται στον τρόπο εκδήλωσης της ενσυναίσθησης από την πλευρά των παιδιών.

### 9.1.1 Ορισμός

Όπως αναφέρθηκε και στο πέμπτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, ο ορισμός της ενσυναίσθησης αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία, καθώς συχνά χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι από τους παιδαγωγούς και τους γονείς, διαφορετικοί από τους ορισμούς που δίνουν οι ειδήμονες και οι ερευνητές. Έτσι, η προσπάθεια των παιδαγωγών να ορίσουν την ενσυναίσθηση μεταξύ των παιδιών όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται, φέρνει στην επιφάνεια την οπτική τους. Η πλειοψηφία των παιδαγωγών (πέντε άτομα) συνδέουν τον όρο με τα συναισθήματα του παιδιού και την ορθή ανταπόκρισή του στη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. Για παράδειγμα λένε:

*«Τον έχω ακούσει και νομίζω ότι έχει να κάνει με το τι αισθάνονται τα παιδιά όταν συμπάσχουν με κάποιο γεγονός που συμβαίνει μπροστά τους, δηλαδή κάτι που έχει να κάνει με τα συναισθήματα κυρίως.» (συνέντευξη #4, γυναίκα)*

*«Τι σημαίνει για εμάς! Η κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου, το πώς συμπεριρίζεται ένα μικρό παιδί τα συναισθήματα του φίλου του. Αυτό είναι η ενσυναίσθηση για μένα, να μπορεί να καταλάβει τη συναισθηματική κατάσταση τη συγκεκριμένη στιγμή. Το πώς βιώνει ένα παιδί τη συγκεκριμένη συμπεριφορά του φίλου του και μέσα από εκείνη αν έρθει δηλαδή στη θέση του να κατανοήσει πράγματα.» (συνέντευξη #1, γυναίκα)*

*«Τον έχω ακούσει. Το να καταλαβαίνω τι νιώθει ο άλλος και να μπορώ να το αντιμετωπίσω ανάλογα με αυτό που αισθάνεται.» (συνέντευξη #6, άνδρας)*

*«Τι σημαίνει αυτός ο όρος. Σημαίνει ότι όταν ένα παιδάκι αντιμετωπίζει πρόβλημα όσον αφορά κάποιο παιχνίδι, συναίσθημα, κάποια εμπειρία τα άλλα προσπαθούν να το καταλάβουν.» (συνέντευξη #5, γυναίκα)*

*«Τον όρο τον άκουσα από εσένα πρώτη φορά με την έννοια της ενσυναίσθησης και από εκεί και πέρα το τι σημαίνει, την σημασία την γνώριζα χωρίς να έχω στο νου μου τον όρο «ενσυναίσθηση» το να μπει κάποιο παιδί σε μια κατάσταση του άλλου παιδιού, συναισθηματική για να μπορεί να αντιληφθεί τι ακριβώς σημαίνει και το ίδιο ακόμη το παιδί να μπορεί να καταλάβει τα δικά του συναισθήματα αλλά ως όρος δεν μου ήταν γνωστός.» (συνέντευξη #2, γυναίκα)*

Στο τελευταίο απόσπασμα, η παιδαγωγός ανέφερε την άγνοια στο άκουσμα του όρου «ενσυναίσθηση» αλλά απάντησε με βάση τις εμπειρίες της.

Συμπερασματικά, στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες/ουσες ορίζουν την ενσυναίσθηση ως την προσπάθεια των παιδιών να μπου στη θέση του άλλου και να συναισθανθούν τη συναισθηματική του κατάσταση. (Peck, 2012) Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνεται καθώς τα είδη της ενσυναίσθησης διακρίνονται σε δύο μέρη. Τη γνωστική, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να μπει στη θέση του άλλου και να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται. Τη θυμική η οποία αφορά την προδιάθεση του παιδιού να αισθανθεί τα συναισθήματα του άλλου. (Λοΐζου, 2003) Ωστόσο, αυτή η γενικότητα στις περιγραφές τους δείχνει ότι δεν διαθέτουν επιστημονικές γνώσεις, αλλά αναφέρουν όσα κρίνουν οι ίδιοι σημαντικά κυρίως μέσα από την εμπειρία τους.

### 9.1.2 Μορφές εκδήλωσης από την πλευρά των παιδιών

Το περιεχόμενο αυτού του υποθέματος περιλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εκδηλώνουν την ενσυναίσθηση. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτουν τρεις υποκατηγορίες: η ενσυναίσθηση που εκφράζεται σωματικά ή με κινήσεις, λεκτικά καθώς και με αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών.

#### *A. Σωματικά / κινήσεις*

Οι παιδαγωγοί της παρούσας έρευνας τονίζουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να εκφράσουν την ενσυναίσθηση στη δυσχέρεια του άλλου με το σώμα και τις κινήσεις τους.

*«Συνήθως είναι κινήσεις και χειρονομίες, δηλαδή στη συμπάθεια μπορεί να αγκαλιάσουν το παιδί που κλαίει, να το φιλήσουν, να το πάρουν κοντά τους. Ναι αυτό συμβαίνει και εχθές ας πούμε έγινε.» (συνέντευξη #4, γυναίκα)*

*«Στην εμπειρία μου έχω δει ότι πολλά εκφράζονται σωματικά ή με μία αγκαλιά ή με ένα φιλή ή με ένα χάδι, ας πούμε να του ακουμπήσουν το χέρι...το αμέσως επόμενο είναι το σωματικό, όπως χειρονομίες.» (συνέντευξη #3, γυναίκα)*

*«Το καταλαβαίνεις με κάποιες κινήσεις που θα κάνει, μια αγκαλιά, περισσότερο με κινήσεις παρά με λόγια.» (συνέντευξη #5, γυναίκα)*

Από τις εμπειρίες των παιδαγωγών φαίνεται ότι τα παιδιά κατανοούν τον πόνο ενός άλλου προσώπου και προσπαθούν με τακτικές που θα ικανοποιούσαν τα ίδια να συμπαρασταθούν και να φροντίσουν το πρόσωπο που τους έχει ανάγκη. Οι άνθρωποι κάθε ηλικίας αποκρίνονται ενσυναισθητικά στη δυσχέρεια του άλλου μέσω εκφράσεων του σώματος. (Johansson, 2008) Εν κατακλείδι, στην υποκατηγορία αυτή οι παιδαγωγοί αναφέρονται στη σωματική και κινητική δράση των παιδιών, η οποία περιλαμβάνει αγκαλιές, φιλιές αλλά και χάδια. Από τις περιγραφές τους φαίνεται ότι αυτή η μορφή εκδήλωσης είναι αρκετά συχνή στα πλαίσια του παιδικού σταθμού.

## ***B. Λεκτικά***

Στην υποκατηγορία αυτή οι παιδαγωγοί κάνουν λόγο για λεκτική ενσυναίσθηση μεταξύ των παιδιών, σαν μια μορφή πανταχού παρούσα και εκφραζόμενη με διάφορους τρόπους. Δύο παιδαγωγοί μιλούν για το λεκτικό τρόπο με τον οποίο εκφράζονται συχνά τα παιδιά, με έμφαση τόσο στις λέξεις που χρησιμοποιούν όσο και στις κινήσεις σώματος. Ακολουθούν κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

*«Το ένα με το άλλο από όσο ξέρω τόσα χρόνια που δουλεύω είναι οι κινήσεις με λόγια από το ένα προς το άλλο.» (συνέντευξη #5, γυναίκα)*

*«Λεκτικά κυρίως. Ούτε σωματικά πιστεύω. Εκτός και αν το κάνει με πράξη δηλαδή να του δώσει κάτι σημαίνει ότι θέλει να μοιραστεί πράγματα με άλλα παιδιά. Αλλά σπάνια. Δεν δίνουν φιλιά ούτε αγκαλιά. Στη δική μου τάξη όχι. Όπου έχω πάει φιλιά θα δώσουν μόνο όταν συμπαθούν τον άλλον, δύο συγκεκριμένα παιδιά, θα είναι επειδή αγαπιούνται, όχι στο κομμάτι της ενσυναίσθησης.» (συνέντευξη #6, άνδρας)*

Συνολικά, οι παιδαγωγοί στην υποκατηγορία αυτή τονίζουν ότι τα παιδιά εκφράζουν την ενσυναίσθηση στις σχέσεις τους με τους άλλους και λεκτικά, χρησιμοποιώντας παραδείγματα από την καθημερινότητά τους στον παιδικό σταθμό. (Johansson, 2008) Στις αλληλεπιδράσεις με συνομήλικους βρίσκουν τρόπους διευθέτησης σε τυχόν προβλήματα. Έτσι αποκτούν γνώσεις για το άμεσο κοινωνικό τους περιβάλλον και μπαίνουν στη διαδικασία να σκεφτούν ότι η συναισθηματική τους κατάσταση μπορεί να διαφέρει από αυτή των άλλων προσώπων. (Fleming, 2006) Η βιβλιογραφία έρχεται να προσθέσει και τις εκφράσεις προσώπου ως μορφή εκδήλωσης της ενσυναίσθησης από τα παιδιά. (Crosser, 2007)

## ***Γ. Αλληλεπίδραση παιδιών***

Σε αυτήν την υποκατηγορία αυτό οι παιδαγωγοί κάνουν λόγο για τη σπουδαιότητα της αλληλεπίδρασης των παιδιών. Ουσιαστικά, μέσω της παρατήρησης των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι, εντοπίζονται οι τρόποι που διαχειρίζονται τα παιδιά τις εντάσεις μεταξύ τους. Δύο παιδαγωγοί παραθέτουν τα εξής:

*«Μέσα από το παιχνίδι και μέσα από την παρέα που κάνουν τα παιδιά μεταξύ τους.» (συνέντευξη #2, γυναίκα)*

*«Στις σχέσεις μεταξύ τους, πολλές φορές όταν κάποιο παιδί ας πούμε προκαλεί ταραχή σε κάποιο άλλο ή ας πούμε αν έχει χαλάσει κάποιος ένα παιχνίδι κάποιου άλλου παιδιού, μια κατασκευή και το παρακολουθεί κάποιο παιδί, έχω δει ότι προσπαθούν να επιβάλλουν και το δίκαιο, δηλαδή παίρνουν το μέρος σε αυτό που βλέπουν, προσπαθούν να αποδώσουν δικαιοσύνη και πολλές φορές στον λυπημένο και στον στενοχωρημένο μπορεί να συμπαρασταθούν αλλά συμβαίνει και το αντίθετο, δηλαδή ας πούμε οι πολύ ζωηροί μπορεί να υποστηρίζουν και αυτόν που κάνει την ζημιά. Έχει συμβεί! Το έχουν κάνει και οι ίδιοι και χαίρονται με αυτό που βλέπουν και το επαινούν.» (συνέντευξη #4, γυναίκα)*

Τα παιδιά έρχονται σε επαφή συνομιλούν, εκφράζονται, μαλώνουν, παίζουν και έτσι τονίζεται η τεράστια σημασία αυτής της αλληλεπίδρασης. Όπως αναφέρει ο Jean Piaget, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών μέσα στο πολιτισμικό τους πλαίσιο τους βοηθάει να αποκτήσουν γνώσεις για το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον και να αντιληφθούν τη διαφορά της δικής τους συναισθηματικής κατάστασης με αυτή των άλλων. (Fleming, 2006)

### **9.1.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση των παιδιών**

Σε αυτό το υποθέμα παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών. Όλοι οι παιδαγωγοί της παρούσας έρευνας μιλούν τόσο για βιολογικούς παράγοντες όπως είναι η ηλικία, η νοητική ανάπτυξη και η εγωκεντρικότητα του παιδιού καθώς και για περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως είναι η οικογένεια και η εκπαίδευση των παιδιών. Συγκεκριμένα δύο παιδαγωγοί θεωρούν τον παράγοντα της ηλικίας καθοριστικό για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης διότι εκφράζεται διαφορετικά στην παιδική ηλικία σε αντίθεση με την ώριμη. Η μικρή ηλικία επηρεάζει αρνητικά το βαθμό της ενσυναισθητικής ικανότητας των παιδιών διότι υπάρχει ανωριμότητα. (Λοΐζου, 2003)

*«Γιατί είναι και μικρή ηλικία, είναι βασικός παράγοντας. Όχι συνήθως τα παιδιά μεταξύ τους μαλώνουν και διεκδικούν τα παιχνίδια, το ένα με το άλλο. Δεν εμφανίζεται τόσο εύκολα η ενσυναίσθηση.» (συνέντευξη #5, γυναίκα)*

*«Αναλόγως τι ηλικία είναι. Πιστεύω ότι από τα τρία και πάνω αυτό υπάρχει στην τάξη που είμαι τώρα, υπάρχει ενσυναίσθηση, δηλαδή τα περισσότερα παιδιά λένε τι αισθάνονται και να μην το πούνε το καταλαβαίνει κάποιο παιδί.» (συνέντευξη #6, άνδρας)*



Δύο παιδαγωγοί πιστεύουν ότι στην προσχολική ηλικία κυριαρχεί το εγώ έντονα. Ο Freud τόνιζε ότι το «εγώ», το ορθολογιστικό μέρος της ψυχής αναπτύσσεται διαφορετικά από την πρωτόγονη ταυτότητα, η οποία λειτουργεί με την αρχή της απόλαυσης. (Fleming, 2006) Επιπλέον παραθέτουν την άποψη ότι η εγωκεντρικότητα είναι παρούσα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. (Fleming, 2006) Επιπρόσθετα η μίμηση προτύπων είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι με αυτό τον τρόπο τα παιδιά αναπτύσσουν μια οπτική, διαφορετική από τη δική τους.

*«Πιστεύω ότι στον παιδικό σταθμό τα παιδιά επειδή βρίσκονται σε μια ηλικία στην οποία ακόμη επικρατεί το εγώ έντονα, δύσκολα μπορούν να μπουν στην διαδικασία να καταλάβουν ο ένας τον άλλον.» (συνέντευξη #2, γυναίκα)*

*«Στην ηλικία αυτή τα παιδιά είναι εγωκεντρικά, μιμούνται και αντιδρούν. Τρία πράγματα και η αντίδραση, έρχεται να κάνει αισθητή την παρουσία της ... Αυτό το κομμάτι θα λειτουργούσε πολύ καλύτερα σε παιδιά πέντε με έξι ετών, τώρα σε ότι αφορά τα μικρότερα είναι το κομμάτι της ανωριμότητας. Από το λίγο καιρό που είμαι εδώ, στα μεγάλα ένα πολύ μικρό κομμάτι συμεριζεται λίγο αν το βάλεις στην διαδικασία να σκεφτεί «θα σου άρεσε να σου κάνουν και σένα αυτό που έκανες;» δεν μπορούν ακόμα να καταλάβουν, να έρθουν στη θέση του φίλου τους ίσως λόγω ανωριμότητας. Γνωρίζοντας τα χαρακτηριστικά αυτής της ηλικίας, τον έντονο μιμητισμό, αντίδραση και εγωκεντρισμό μπορείς να καταλάβεις τη θέση τους» (συνέντευξη #1, γυναίκα)*

Στο παραπάνω απόσπασμα παρουσιάζεται ο παράγοντας της ωριμότητας. Ωρίμανση σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι η φυσική ανάπτυξη, ειδικά του μυϊκού και του νευρικού συστήματος. (Fleming, 2006) Η παιδαγωγός πιστεύει ότι λόγω ανωριμότητας τα μικρά παιδιά δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε ενσυναισθητικές καταστάσεις. Οι παιδαγωγοί αναφέρουν ότι κάποια παιδιά θέλουν το χρόνο τους για να κατακτήσουν την ενσυναισθητική ικανότητα και σίγουρα ο ρυθμός νοητικής ανάπτυξης επηρεάζει τον τρόπο που την αντιλαμβάνονται. Ο διαφορετικός ρυθμός νοητικής ανάπτυξης καθώς και η εγωκεντρικότητα του παιδιού δεν του επιτρέπουν πάντοτε να διαχωρίσει τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου ατόμου από τη δική του και να μπει στη θέση του. (Λοΐζου, 2003)

*«Άλλα είναι απαθή ας πούμε, έχει να κάνει με το πόσο είναι ανεπτυγμένα νοητικά, δηλαδή, κάποια παιδάκια έχουν περισσότερη σκέψη πάνω σε αυτό και κρίση, κάποια άλλα όχι.» (συνέντευξη #4, γυναίκα)*

*«Δηλαδή είναι και στο παιδί και στο πόσο γνωρίζει κάποια πράγματα.» (συνέντευξη #3, γυναίκα)*

*«Κάποια παιδιά ίσως να μη το χρειαστούν τόσο έντονα, κάποιοι θέλουν χρόνο για να το κατακτήσουν. Πρέπει να δώσουμε χρόνο στα παιδιά.» (συνέντευξη #2, γυναίκα)*

Από τα αποσπάσματα αναδύεται ένας παιδαγωγικός στόχος, η ανάγκη νοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης ώστε να μεγαλώσουν παιδιά με αλτρουιστική δράση. (Lickona, 2010)

Οι παιδαγωγοί αναφέρουν τους τρόπους με τους οποίους η οικογένεια και η εκπαίδευση των παιδιών επηρεάζουν τις μορφές εκδήλωσης της ενσυναίσθησης. Διατυπώνονται διάφορες απόψεις:

Μία παιδαγωγός υποστηρίζει ότι τα παιδιά περιβάλλονται από πολλά πρότυπα και ένα από αυτά είναι η οικογένεια. Αυτά τα πρότυπα καλούνται προς μίμηση, για αυτό το λόγο είναι σημαντικό οι γονείς να προετοιμάζουν τα παιδιά τους για τον σωστό τρόπο διαχείρισης μιας κατάστασης που θα προκύψει. (McLeod, 2011)

*«Ίσως και οι γονείς τον έχουν χειριστεί έτσι και τους έχουν μιλήσει, μην το κάνεις γιατί όταν το κάνεις πονάει ή όταν σε χτυπάει μην το κάνεις γιατί θα πονέσει.» (συνέντευξη #3, γυναίκα)*

Από το παραπάνω απόσπασμα διαφαίνεται η άποψη ότι η οικογένεια διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο τόσο στην ενσυναισθητική όσο και στην ηθική ανάπτυξη των παιδιών διότι προσφέρει τις πρώιμες εμπειρίες οι οποίες βαθμιαία διαμορφώνουν τη προσωπικότητα των παιδιών. Έπειτα, ακολουθεί η εκπαίδευση η οποία έχει άμεση σχέση με το επάγγελμα. Σε αυτό το υποθέμα δύο παιδαγωγοί περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζει το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον καθώς και η εκπαίδευση του παιδιού στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Αναφέρουν τα εξής:

*«Από την οικογένεια πιστεύω είναι κυρίως και μέχρι το Δημοτικό, εκεί που οι δάσκαλοι έχουν μεγαλύτερη επιρροή επάνω μας και κυρίως γιατί έχεις ένα δάσκαλο μέσα στην τάξη, σαράντα τοις εκατό πιστεύω είναι το σχολείο και εξήντα τοις εκατό είναι η οικογένεια.» (συνέντευξη #6, άνδρας)*

*«Και από μικρή οι αρχές και όλα αυτά που συζητάνε οι γονείς παίζονε ρόλο, σε βοηθάνε εσένα αρχικά, σου δίνουν τις κατευθύνσεις. Μετά είναι η εκπαίδευση πιστεύω, δηλαδή σε σχέση με το επάγγελμα. Είναι οι αρχές που έχεις πάρει από την οικογένεια πρώτα, μετά πάει η εκπαίδευση και κυρίως αυτά που σου λένε στη σχολή.» (συνέντευξη #3, γυναίκα)*

Συνοψίζοντας, στην παρούσα έρευνα διαφαίνεται ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στα παιδιά είναι η ηλικία, η ανωριμότητα και η εγωκεντρικότητα. Παράμετροι στους οποίους δεν υπάρχει έλεγχος, άρα δεν υπάρχει και ευθύνη από την μεριά των γονέων και των παιδαγωγών. Οι παιδαγωγοί κατανοούν τον διαφορετικό ρυθμό νοητικής ανάπτυξης των παιδιών και υποστηρίζουν ότι τόσο οι γονείς όσο και οι ίδιοι σεβόμενοι αυτόν, ως πρότυπα θα πρέπει να επικεντρωθούν στην ανατροφή των παιδιών τους, ώστε να μεταλαμπαδεύσουν ηθικές αξίες που θα τους χρησιμεύσουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και του ενδιαφέροντος για το ευ ζην των συνανθρώπων τους. (Λοΐζου, 2003) Η βιβλιογραφία έρχεται να προσθέσει τον παράγοντα του φύλου. Ο Piaget, ο Kohlberg και ο Freud υποστήριξαν ότι αναπτύσσεται διαφορετικά στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Τα κορίτσια μιμούνται τις μητέρες τους ενώ τα αγόρια δεν μιμούνται τον γονέα του ίδιου φύλου. (Fleming, 2006)

#### **9.1.4 Αδυναμία κατανόησης της ενσυναίσθησης**

Οι ερευνήτριες κατά τη συζήτηση με τους/τις παιδαγωγούς για τους τρόπους ανάπτυξης της ενσυναίσθησης των παιδιών εντόπισαν κάποια αδυναμία ανταπόκρισης των παιδαγωγών στις ερωτήσεις και στην ανάγκη επιμόρφωσης τους.

Μία συνεντευξιαζόμενη δεν γνώριζε τον όρο «ενσυναίσθηση» και αυτό τονίστηκε από το ακατάλληλο παράδειγμα που παρέθεσε. Χαρακτηριστικά ανέφερε:

*« Τον όρο τον άκουσα από εσένα πρώτη φορά με την έννοια της ενσυναίσθησης και από εκεί και πέρα το τι σημαίνει, την σημασία την γνώριζα χωρίς να έχω στο νου μου τον όρο ενσυναίσθηση... Πιστεύω ότι είναι κάτι ελάχιστα έμφυτο σε πολλά παιδιά ή σε λιγότερα*

σε μεγάλο αριθμό, ορισμένα παραδείγματα, τα παιδιά όταν θέλουμε να κάνουμε ένα ομαδικό παιχνίδι και λέμε σε κάποιο παιδί πες μου εσύ, τα περισσότερα μπορούν να κατανοήσουν ότι θα περιμένουν και θα έχουν υπομονή ότι θα έρθει η σειρά τους να κάνουν κάποια παιχνίδια. Κάποια παιδιά έχουν έντονο θυμό, αντιδρούν με κλάμα και αν δεν γίνει το δικό τους, μπερδεύονται, ο συναισθηματικός κόσμος είναι κάπως μπερδεμένος και πάντα του δίνουμε τη δυνατότητα να μπει στη διαδικασία να κάνει πρώτο μια άσκηση» (συνέντευξη #2, γυναίκα)

Από τις απαντήσεις της συμμετέχουσας καθώς και από το άστοχο παράδειγμά της, φαίνεται η μειωμένη γνώση για το υπό μελέτη φαινόμενο της ενσυναίσθησης. Αναφέρεται περισσότερο στη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών όταν δεν κατανοούν τη σειρά με την οποία παίζουν σε ένα παιχνίδι, και τονίζεται έτσι η ανάγκη της πειθαρχίας και όχι της ενσυναίσθησης.

Μία συνεντευξιαζόμενη παρόλο που της έγινε ξεκάθαρη ερώτηση για το πώς αντιλαμβάνονται οι παιδαγωγοί την ενσυναίσθηση στα παιδιά, εκείνη απάντησε για το πώς την αντιλαμβάνονται τα παιδιά. Ακολουθεί το απόσπασμα της συνέντευξης:

*«Συνήθως λίγο δύσκολο το φαινόμενο αυτό για να το καταλάβει ας πούμε το παιδάκι. Μπορεί να το καταλάβει εκείνη τη στιγμή και την άλλη μέρα να το ξανά κάνει το ίδιο, εμείς πάλι την ίδια θέση θα πάρουμε»* (συνέντευξη #5, γυναίκα)

Μία ακόμη συμμετέχουσα δεν απάντησε σε μία ερώτηση, θεωρώντας ότι ήδη έχει απαντηθεί παρόλο που οι ερωτήσεις στοχεύουν να διερευνήσουν διάφορες πτυχές της ενσυναίσθησης. Ίσως να συνέβη λόγω έλλειψης γνώσεων επάνω στο θέμα. Συγκεκριμένα δήλωσε:

*«Αυτό νομίζω το απάντησα με την προηγούμενη ερώτηση»* (συνέντευξη #3, γυναίκα)

Πολλοί παιδαγωγοί λόγω απουσίας γνώσεων επάνω στο φαινόμενο της ενσυναίσθησης δεν χειρίζονται σωστά τις καταστάσεις στον παιδικό σταθμό, έτσι δεν επιλύουν τα προβλήματα των παιδιών και δίνουν έμμεσα το μήνυμα ότι ο/η παιδαγωγός δεν κατανοεί τη συναισθηματική τους κατάσταση. (Johansson,2008)

*«Στην αντίθετη περίπτωση μπορεί να είναι και επιθετικά, δηλαδή αν παρακολούθησουν μια σκηνή στην οποία το ένα αδικεί ή χτυπήσει για κάποιο λόγο, αν συμβεί κάτι αρνητικό μπορεί να προσπαθήσουν να τιμωρήσουν αυτόν που το έκανε, δηλαδή να σπρώξουν, να χτυπήσουν, παίρνουν έναν άλλο ρόλο τύπου του αστυνομικού που επιβάλλει την τάξη. Συμβαίνουν και τα δύο. Άλλα είναι απαθή ας πούμε, έχει να κάνει με το πόσο είναι ανεπτυγμένα νοητικά, δηλαδή κάποια παιδάκια έχουν περισσότερη σκέψη πάνω σε αυτό και κρίση, κάποια άλλα όχι.»(συνέντευξη #4, γυναίκα)*

*«Είναι το κλάμα, ο θυμός. Πολλές φορές μπορεί να είναι βίαιο απέναντι στα παιδιά και να φτάσει στο σημείο να χτυπήσει κάποιο. Στο να κλειστεί στον εαυτό του και να μη συμμετέχει, έτσι πιστεύω.» (συνέντευξη #2, γυναίκα)*

Οι παιδαγωγοί στα παραπάνω αποσπάσματα τονίζουν ότι τα παιδιά μπορεί να τιμωρήσουν τον θύτη σε μια κατάσταση ως ένδειξη ενσυναίσθησης. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία καθώς η ενσυναίσθηση συνδέεται με θετικές κοινωνικές συμπεριφορές. (Λοϊζου, 2003)

Ένας συμμετέχοντας αναφέρει την έλλειψη επιστημονικών γνώσεων επί του παρόντος θέματος, αποδίδοντας τις ευθύνες στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δίχως να εκφράζει την ανάγκη εύρεσης τρόπων ώστε να καλυφθούν τα κενά στις παιδαγωγικές τους γνώσεις. Ακολουθεί το απόσπασμα:

*«Δεν γνωρίζω πολλά για την ενσυναίσθηση για να προσθέσω κάτι. Κυρίως απλά δεν υπάρχει αυτό. Στην Ελλάδα στους παιδικούς σταθμούς δεν υπάρχει ενσυναίσθηση, ούτε να εκπαιδεύονται τα παιδιά πάνω στην ενσυναίσθηση.» (συνέντευξη #6, άνδρας)*

Φαίνεται, ότι κάποιοι παιδαγωγοί επιλέγουν είτε να αποσυρθούν είτε να αντιμετωπίσουν επιδερμικά τα ζητήματα που προκύπτουν, παρά να προσπαθήσουν να καλύψουν τα κενά στις γνώσεις, ώστε να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά. Διατυπώνεται η άποψη ότι το μοναδικό όπλο που διαθέτουν οι παιδαγωγοί είναι η εμπειρία τους, η οποία δεν αρκεί για ολοκληρωμένες και επιτυχημένες παρεμβάσεις με μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Η κοινή αντίληψη που προκύπτει είναι ότι υπάρχει ανάγκη για εξειδικευμένη εκπαίδευση των παιδαγωγών σε διάφορα ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική κοινότητα.

## 9.2 Η τοποθέτηση των παιδαγωγών στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

Σε αυτό το υπερ-θέμα, αναφέρεται η τοποθέτηση των παιδαγωγών στο υπό μελέτη φαινόμενο της ενσυναίσθησης. Συγκεκριμένα σκιαγραφείται το προφίλ των παιδαγωγών σχετικά με την ενσυναισθητική ικανότητα που διαθέτουν και εκφράζουν στις σχέσεις τους με τα παιδιά. Επίσης προτείνονται τρόποι για την ανάπτυξη της ενσυναισθητικής ικανότητας των παιδιών.

Διαμορφώθηκαν δύο υποθέματα. Το πρώτο αφορά την ενσυναισθητική ικανότητα των παιδαγωγών. Το δεύτερο παρουσιάζει τρόπους καλλιέργειας της ενσυναισθητικής ικανότητας των παιδιών. Προκύπτουν τέσσερις υποκατηγορίες: η έμφαση στο αίτιο, η παρακίνηση των παιδιών να μπουν στη θέση του άλλου, η χρήση θεματικών ενοτήτων για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης των παιδιών και η οριοθέτηση με κανόνες.

Στόχος του υπερ-θέματος αυτού είναι η αναζήτηση των τρόπων με τους οποίους εκφράζουν οι παιδαγωγοί την ενσυναίσθηση, σε συνδυασμό με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν ώστε να καλλιεργηθεί η ενσυναισθητική ικανότητα στα παιδιά.

### 9.2.1 Ενσυναισθητική ικανότητα

Το περιεχόμενο αυτού του υποθέματος περιλαμβάνει τις απόψεις των παιδαγωγών για την ενσυναισθητική ικανότητα καθώς και τους τρόπους έκφρασής της απέναντι στα παιδιά. Οι συνεντευξιαζόμενοι/νες τονίζουν ότι είναι ζωτικής σημασίας η ψυχολογική υποστήριξη που παρέχουν οι παιδαγωγοί στα παιδιά στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Δύο παιδαγωγοί αναφέρουν:

*«Το καταλαβαίνω ότι ένα παιδάκι μπορεί να πάρει ένα παιχνίδι από ένα άλλο και αμέσως να στεναχωρηθεί, να συμβεί κάτι στη ψυχολογία του, ή να το κάνει επίτηδες αυτό, ή να μη το αφήσει να παρακολουθήσει το μάθημα το λεγόμενο παραμύθι, δραματοποίηση. Το ζω σε καθημερινή βάση και τόσα χρόνια και έτσι το καταλαβαίνω, σαν να είμαι μέσα στη ψυχολογία τους. Προσπαθώ να μπω στη θέση τους.» (συνέντευξη #5, γυναίκα)*

Μιλώντας από την εμπειρία της, η παιδαγωγός γνωρίζει πώς να διαχειριστεί τα παιδιά σεβόμενη τις ιδιαιτερότητες τους. Όταν τα παιδιά έχουν μία σχέση αγάπης, εμπιστοσύνης και ασφάλειας με τους παιδαγωγούς αρχίζουν να ελευθερώνουν τα πραγματικά τους συναισθήματα δίχως φόβο και δισταγμό. Έτσι, τα παιδιά αισθάνονται

ασφαλή και δεν εστιάζουν μόνο στον εαυτό τους. Ο/Η παιδαγωγός παρατηρώντας τα παιδιά και προσφέροντας ψυχολογική υποστήριξη πετυχαίνει τον παιδαγωγικό του/της σκοπό, δηλαδή να δείξει ότι είναι δίπλα τους και τα κατανοεί. (Vorkearic, 2013)

Μία παιδαγωγός μέσα από περιστατικά στον παιδικό σταθμό αναφέρει ότι λόγω μητρότητας είναι εύκολη η κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών, συγκεκριμένα δηλώνει:

*«Είναι πολύ έντονη γιατί και ως μαμά τα βλέπω πολύ διαφορετικά, μπορώ ως πούμε να διαβάσω και χωρίς να δω στα μάτια τους τι συμβαίνει, μπορώ να καταλάβω αν είναι άρρωστα. Είναι πιο εύκολο από μένα προς τα παιδιά»* (συνέντευξη #4, γυναίκα)

Πέρα από τη ψυχολογική υποστήριξη, ο γονεϊκός ρόλος φαίνεται να επιδρά στην ενσυναισθητική ικανότητα του/της παιδαγωγού, διότι όταν παρατηρήσει ένα παιδί που βιώνει μια κατάσταση παρόμοια με μία παρελθοντική του παιδιού του/της, θα παρουσιάσει το ίδιο συναίσθημα. (Σφήκα, 2014) Η βιβλιογραφία τονίζει ότι προϋπόθεση για την ενσυναισθητική ικανότητα των παιδαγωγών αποτελεί η ενεργητική ακρόαση. Οι παιδαγωγοί πρέπει να ακούν προσεκτικά τα παιδιά και να μην εξάγουν βιαστικά συμπεράσματα. (Johansson, 2008)

### **9.2.2 Τρόποι καλλιέργειας της ενσυναισθητικής ικανότητας των παιδιών**

Σε αυτό το υποθέμα, οι παιδαγωγοί προτείνουν τρόπους καλλιέργειας της ενσυναισθητικής ικανότητας των παιδιών. Προκύπτουν τέσσερις υποκατηγορίες: η έμφαση στο αίτιο, η παρακίνηση των παιδιών να μπουν στη θέση του άλλου, η χρήση θεματικών ενοτήτων για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης των παιδιών και η οριοθέτηση με κανόνες.

#### ***A. Έμφαση στο αίτιο***

Σε αυτή την υποκατηγορία μία παιδαγωγός επισημαίνει ότι για κάθε συμβάν στον παιδικό σταθμό πρέπει να γίνεται συζήτηση και να δίνεται έμφαση στο αίτιο, τρόπος διευθέτησης που συμφωνεί με τους ειδήμονες και συγκεκριμένα τον Kohlberg. Με την χρήση των ηθικών διλημάτων ο Kohlberg δεν εστίαζε στην απάντηση των παιδιών για το αν κάποιες πράξεις ήταν ορθές ή λανθασμένες αλλά στην αιτιολογία, στο πως έφταναν σε αυτό το συμπέρασμα. (Fleming, 2006)

*«Πρέπει να καταλάβουν τα παιδιά ότι αν δεν προβούν σε κάποιες ενέργειες δεν θα νιώσουν πόνο. Να δώσουμε έμφαση στο αίτιο.» (συνέντευξη #1, γυναίκα)*

### ***B. Μπαίνω στη θέση του άλλου***

Παραβατική είναι εκείνη η συμπεριφορά η οποία δεν ακολουθεί τους γενικούς κανόνες και δημιουργεί εντάσεις μέσα στον προσχολικό χώρο. Είναι απαραίτητη η παροχή βοήθειας στα παιδιά ώστε να κατανοήσουν το λόγο πίσω από τους κανόνες, και να τους εφαρμόσουν με πλήρη γνώση και σεβασμό. (Wilson, 2008) Μία παιδαγωγός έκανε αναφορά σε μία μέθοδο σωστής ανταπόκρισης των παιδιών σε ένα πρόβλημα ενός ατόμου, μιλώντας για τον τρόπο με το οποίο την εφαρμόζει η ίδια στα παιδιά. Ακολουθεί το απόσπασμα της συνέντευξης:

*«Μπαίνουμε λιγάκι στο κομμάτι του «δεν θέλω να μου κάνουν κάτι που δεν θα έκανα και εγώ στους άλλους» δηλαδή, τι εννοώ, το κομμάτι της ενσυναίσθησης εμείς στο νηπιαγωγείο το δουλεύουμε μέσα από την παραβατική συμπεριφορά του παιδιού, «Γιατί το έκανες αυτό; Θα σου άρεσε να σου το έκαναν και σένα;» να μπει δηλαδή το παιδί στη θέση του άλλου... Εμείς πάντως το δουλεύουμε πολύ εκεί γιατί σηκώνονταν ένα παιδί, χτυπούσε, έσπρωχνε ή έπαιρνε ένα παιχνίδι, - θα σου άρεσε και σένα να σου κάνω το ίδιο; Έλα και συ λίγο στη θέση του φίλου σου; Πώς νιώθεις; Και πάντα μπαίνεις στη διαδικασία να ρωτήσεις ένα μικρό παιδί, όχι να ρωτήσεις, να δώσεις μάλλον την επιβεβαίωση στο αδικημένο παιδί από τη πλευρά σου ότι -Ναι καταλαβαίνω ότι αυτό που σου έκαναν είναι πολύ άδικο-. Έτσι λίγο τονώνεται η ψυχική του κατάσταση... Μέσα όμως από το ελεύθερο παιχνίδι στα μεγάλα αν κατέβεις στο επίπεδό του και του πεις «θα σου άρεσε να σου κάνουν αυτό που έκανες εσύ; -Όχι». Η απάντηση έρχεται αβίαστα, χωρίς να την καταλαβαίνει ουσιαστικά. Με τα λόγια δυσκολεύονται να καταλάβουν ενώ με το παράδειγμα «Θα σου άρεσε να σου αρπάζουν το παιχνίδι; Στο πήρα! Πώς νιώθεις; -Το θέλω πίσω -Εσύ γιατί το κάνεις αυτό στο άλλο παιδί; Όπως νιώθεις εσύ, το ίδιο νιώθει και εκείνο (συνέντευξη #1, γυναίκα)*

Η παιδαγωγός αντιμετωπίζει απευθείας ένα περιστατικό που θα προκύψει στον παιδικό σταθμό. Προσπαθεί να κάνει φανερές τις συνέπειες της συμπεριφοράς του θύτη στο άλλο πρόσωπο. Ταυτόχρονα δείχνει στο θύμα ότι κατανόησε τη συναισθηματική του κατάσταση και του συμπαραστέκεται. (Pratte, 2007)



Το παιδί μέσα από τα δικά του σφάλματα σε συνδυασμό με την παρέμβαση του/της παιδαγωγού, είναι ικανό να βελτιώσει τη συμπεριφορά του στο άλλο πρόσωπο και να καταλάβει τη συναισθηματική του κατάσταση μέσω της ενσυναίσθησης. Οι συνεντευξιαζόμενοι μιλούν με παραδείγματα που συναντούν καθημερινά στο χώρο, συγκεκριμένα:

*«Το ενισχύεις και του λες μη το κάνεις πόνεσε, θα σου άρεσε και εσένα να στο έκαναν, και εσύ θα πονούσες, ή ότι τώρα χτύπησε έτσι όπως τον έσπρωξες... Με συζήτηση, να μη το αφήσεις να περάσει. Να το φέρεις κοντά σου το παιδί, να του το κουβεντιάσεις και ταυτόχρονα να μπορέσει να καταλάβει ότι αυτό που έκανε πράγματι, το χτύπησε και πόνεσε, του είπε αυτό και λυπήθηκε. Να αντιληφθεί ότι αυτό που του είπε δεν ήταν σωστό διότι του προκάλεσε τη λύπη.» (συνέντευξη #3, γυναίκα)*

*«Η βία δεν είναι λύση και μέσα από τα παραμύθια για παράδειγμα «Τα χέρια δεν είναι για να δέρνουμε», συνειδητοποιούμε ότι υπάρχει εναλλακτική. Αν ρωτήσεις τα παιδιά γιατί είναι τα χέρια θα σου πουν για να τρώμε, να γράφουμε, να ζωγραφίζουμε και να παίζουμε. Αν τους πούμε «Ναι, όμως τα χρησιμοποιείς λάθος γιατί σε είδα που χτύπησες το παιδί» με επαναλαμβανόμενες ερωτήσεις στοχεύεις αυτό που θέλεις να καυτηριάσεις.» (συνέντευξη #1, γυναίκα)*

*«Κυρίως το κάνω στην περίπτωση που αρπάζουν τα παιχνίδια τους ή που χτυπάει το ένα το άλλο, δηλαδή όταν το άλλο αρπάζει του λέω δώστα πίσω και το πάμε από την αρχή, ζητά το ευγενικά, μόλις το δώσει λέμε ευχαριστώ, παρακαλώ. Όταν χτυπάει ένα παιδί το άλλο, του λέω ότι δεν είναι σωστό, σε καμία περίπτωση δεν το βάζεις τιμωρία ή κάτι τέτοιο, δεν θα το καταλάβει εκείνη τη στιγμή. Αν το ξανακάνει μπορεί μετά να υπάρχουν κυρώσεις.» (συνέντευξη #6, άνδρας)*

*«Μπαίνω στη μέση, ανάμεσα στα παιδιά, τους δίνω να καταλάβουν ότι αυτό που κάνουν δεν είναι σωστό, πως θα μπορέσουν να λειτουργήσουν, να παίξουν ομαδικά, να κάνουν φίλους, να μοιράζονται τα παιχνίδια μεταξύ τους, για να αναπτύσσεται το συναίσθημα της φιλίας και της αγάπης... Συνήθως λίγο δύσκολο το φαινόμενο αυτό για να το καταλάβει ας πούμε το παιδάκι. Μπορεί να το καταλάβει εκείνη τη στιγμή και την άλλη μέρα να το ξανακάνει το ίδιο, εμείς πάλι την ίδια θέση θα πάρουμε να μη μαλώνουν, να καταλαβαίνουν τον άλλον, να είναι φίλοι, να παίζουν ομαδικά, αγαπημένα και να μάθουν να μοιράζονται γιατί είναι μικρό το παιδάκι. Πρέπει να καταλάβει με πράξεις, με αγκαλιές.» (συνέντευξη #5, γυναίκα)*

Οι παιδαγωγοί μέσω της συζήτησης κάνουν επίκληση στο συναίσθημα ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν το ψυχικό κόσμο του άλλου ατόμου. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι αυτές τις καταστάσεις πρέπει οι παιδαγωγοί να τις χειρίζονται επί τόπου ώστε τα παιδιά να συνειδητοποιούν το ρόλο των άλλων προσώπων και ότι τα συναισθήματά τους μπορεί να διαφέρουν από τα δικά τους. Αυτό βοηθάει το παιδί να ανταποκρίνεται πιο πολύ στις εκδηλώσεις των συναισθημάτων των άλλων. (Kristjansson, 2004)

Μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων φαίνεται η συσχέτιση με τη βιβλιογραφία, ότι η ατομική συζήτηση με το παιδί για τις επιπτώσεις που έχει η απρόσεκτη συμπεριφορά του στον παιδικό σταθμό, είναι απαραίτητη. Η παρότρυνση και βοήθεια του παιδιού να αναφέρει τα πιθανά συναισθήματα που θα προκαλέσει στους άλλους μια ενέργεια του. Η υποβοήθηση του παιδιού να συνειδητοποιήσει τα συναισθήματα που του προκάλεσαν ενέργειες τρίτων. (Johansson, 2008) Αυτές και πολλές άλλες παρόμοιες δραστηριότητες βοηθούν το παιδί να αντιληφθεί τα συναισθήματα του άλλου, να μπει λοιπόν στη θέση του και να ενσωματώσει την έννοια της ενσυναίσθησης στην καθημερινότητα του. Τέλος, άξιο προσοχής στη περίπτωση αυτή είναι και το αδικημένο παιδί το οποίο χρειάζεται κατανόηση και συμπαράσταση.

### ***Γ. Θεματική ενότητα***

Σε αυτή την υποκατηγορία, οι παιδαγωγοί προτείνουν την εφαρμογή θεματικών εννοιών. Σαν παιδαγωγική μέθοδος ενισχύει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, διότι μέσα από την πληθώρα δραστηριοτήτων, τα παιδιά εκφράζονται και δείχνουν τον πραγματικό τους εαυτό. Το βασικότερο είναι ότι αντιλαμβάνονται τις καταστάσεις ευκολότερα, εφόσον η υλοποίηση δραστηριοτήτων αποτελεί το μεγαλύτερο μέρος της καθημερινότητάς τους. Λένε χαρακτηριστικά:

*«Με τα παιδιά μπορείς να διαβάσεις ένα βιβλίο, ένα παραμύθι, να κάνεις μια δραστηριότητα για να μπορούν να μπουν σε αυτή τη διαδικασία να έχουν και αυτοί την ικανότητα της ενσυναίσθησης... Απλώς το μόνο είναι ότι μπορούν τα παιδιά που δεν έχουν έμφυτο αυτό της ενσυναίσθησης, μπορούν να το κατακτήσουν και μέσα στο χώρο του παιδικού σταθμού μέσα από δραστηριότητες, μέσα από βιβλία από ιστορίες και να δώσουμε χρόνο στα παιδιά και φυσικά όλα αυτά με το χρόνο κατακτώνται» (συνέντευξη #2, γυναίκα)*

Στο σημείο αυτό, η παιδαγωγός τονίζει με δύο αναφορές τη σημασία του παιχνιδιού. Η άποψη της επιβεβαιώνει και τη βιβλιογραφία, όπου τα παιδιά θα διαβάσουν ή θα ερμηνεύσουν τα συναισθήματα στα πρόσωπα των ανθρώπων σε μεγάλες φωτογραφίες ή εικόνες βιβλίων. (Σφήκα,2014)

Η άποψη της άλλης παιδαγωγού φαίνεται από ένα απλό παράδειγμα που παραθέτει, το οποίο ονόμασε «αστεράκι της τάξης», δηλώνοντας μία προσωπική της εμπειρία μέσα στον παιδικό σταθμό:

*«Αν μπεις όμως και το δουλέψεις αυτό το κομμάτι σαν μια θεματική με τα συναισθήματα, με όλο αυτό που βιώνεις μέσα στην τάξη, με το πώς ο καθένας θέλει να είναι ξεχωριστός. Για αυτό θυμάμαι κάναμε το αστεράκι της τάξης μια φορά το μήνα. Ένα παιδί έμπαινε και μας παρουσίαζε τον εαυτό του, τα πράγματα που του αρέσουν, μας έφερνε το γονιό του να μας διαβάσει ένα παραμύθι, τη μαμά του να μας μαγειρέψει κάτι. Παρουσίαζε τον εαυτό του σε όλες τις πτυχές της ζωής του και αυτό τον έκανε να νιώθει σημαντικός. Ήταν το επίκεντρο για ένα μήνα, σε μεγαλύτερη τάξη ανά μιάμιση με δύο εβδομάδες» (συνέντευξη #1, γυναίκα)*

Μέσα από το παράδειγμα φαίνεται η προσπάθεια της παιδαγωγού να αναπτύξει συζήτηση και από αυτή να προκύψει ένα ολόκληρο project γύρω από τη προσωπικότητα και την καθημερινότητα του παιδιού. Του δίνεται η δυνατότητα να παρουσιάσει τον εαυτό του και να εκφράσει τα συναισθήματα του, προβάλλοντας τα μέσα από μία πληθώρα δραστηριοτήτων. Το «αστεράκι της τάξης» λοιπόν, είναι ένας τρόπος ανάπτυξης και βελτίωσης της ενσυναίσθησης μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας, πιο ευχάριστος και οικείος στα παιδιά.

Η ίδια παιδαγωγός αναφέρει στην απάντηση της τη μέθοδο σκαλωσιάς του Vygotsky λέγοντας:

*«Βλέπω στην παρεούλα ότι τα παιδιά που είναι ήσυχα και δεν έχουν αρχηγικούς ρόλους συμερίζονται περισσότερο το διπλανό τους. Χρησιμοποιούμε τη μέθοδο σκαλωσιάς του Vygotsky, σε μια πενταμελή ομάδα με δύο πεντάρια και τρία τεσσάρια, τα μεγάλα υποστηρίζουν τα μικρότερα, δίνουμε πρωτοβουλία στα μεγαλύτερα να καθοδηγήσουν τα μικρότερα» (συνέντευξη #1, γυναίκα)*

Στην περίπτωση αυτή η παιδαγωγός λειτουργεί με σύστημα, χρησιμοποιώντας τα μεγαλύτερα παιδιά ως κατάλληλα πρότυπα για τα μικρότερα, δίνοντας όμως πρωτοβουλία στα μεγαλύτερα να ενεργήσουν αυθόρμητα και ανεξάρτητα. Η στάση αυτή εξασφαλίζει, τη σωστή συνεργασία μεταξύ των παιδιών, με απώτερο σκοπό την αλληλεπίδραση των μεγάλων παιδιών με τα μικρότερα.

#### **Δ. Οριοθέτηση με κανόνες**

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι η οριοθέτηση με κανόνες. Μία συμμετέχουσα μίλησε μάλιστα σε δύο σημεία για τα όρια και τους κανόνες που πρέπει να διέπουν μία τάξη. Τα παιδιά κατανοούν ότι η τάξη καθορίζεται από κανόνες και έτσι νιώθουν ασφαλή. (Crosser, 2007) Ο Kohlberg στο πρώτο στάδιο ηθικής ανάπτυξης τονίζει ότι το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού διέπεται από κανόνες. (Fleming, 2006) Τα παιδιά είναι σημαντικό να μάθουν να ενεργούν με ορισμένους κανόνες και να εκφράζουν τα συναισθήματα θυμού και απογοήτευσης χωρίς να βλάπτουν άλλους. (Wilson, 2007) Πρέπει να συμμορφώνονται με αυτούς τους κανόνες, σύμφωνα με τον/την παιδαγωγό:

*«Επίσης με κανόνες συμπεριφοράς τα παιδιά αυξάνουν τα όρια. Οι κανόνες της τάξης είναι αυτοί, δεν πρέπει να τους παραβούμε. Όχι ότι αν το παραβείς θα έχεις επιπτώσεις αλλά θα οριοθετήσουν τα παιδιά τις επιπτώσεις που θα έχει το παιδί που δεν ακολουθεί τους κανόνες της ομάδας. Μπορείς να καλέσεις ένα παιδί να σου επαναλάβει τον κανόνα δεν αρπάζουμε, δεν χτυπάμε γιατί ακόμη και η βία που ασκείται σε ένα παιδί, γιατί είναι βία να του πάρεις το παιχνίδι, να το σπρώξεις, να το δαγκώσεις. Τα βλέπουμε καθημερινά, ακόμη και η βία οριοθετείται μέσα από κανόνες» (συνέντευξη #1, γυναίκα)*

*«Το κομμάτι των συναισθημάτων το κάνουμε μετά το Πάσχα όταν έχουν κατανοήσει κάποια πράγματα και έχουν βιώσει κανόνες και όρια» (συνέντευξη #1, γυναίκα)*

Και στις δύο αναφορές της παιδαγωγού τονίζεται η έννοια του κανόνα και τα όρια που χρειάζεται να κατέχουν τα παιδιά. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνονται δύο πράγματα. Πρώτον το παιδί οριοθετεί τη συμπεριφορά του μαθαίνοντας να συμμορφώνεται με τους κανόνες του παιδικού σταθμού, να σέβεται τους άλλους αναπτύσσοντας την έννοια της ενσυναίσθησης. Δεύτερον μεγαλώνει σε ένα υγιές περιβάλλον και νιώθει ασφάλεια. Η βιβλιογραφία έρχεται να προσθέσει την αποδοχή της μοναδικότητας του παιδιού από

τον/την παιδαγωγό, τη χρήση επαίνων, την ενθάρρυνση της μίμησης προτύπων, τη χρήση διλημματικών ερωτήσεων και την ονομασία πληθώρας συναισθημάτων για την εξοικείωση των παιδιών με περίπλοκους όρους. (Kristjansson, 2004)

### **9.3 Μέτρα στον παιδικό σταθμό για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης**

Στο τελευταίο υπερ-θέμα οι παιδαγωγοί προτείνουν τρόπους για τη βελτίωση των σχέσεων με τους γονείς με απώτερο σκοπό να εκμεταλλευτεί τόσο το παιδί τα οφέλη της μεταξύ τους συνεργασίας στο κομμάτι της ενσυναίσθησης όσο και οι ίδιοι. Επίσης, παιδαγωγοί και γονείς θα είναι ενήμεροι για την ανάπτυξη του παιδιού και θα ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ανάγκες του. Μέσα από τις περιγραφές τους διαμορφώνονται δύο υποθέματα. Το πρώτο αφορά τη βελτίωση της σχέσης παιδαγωγών και γονέων. Στο δεύτερο υποθέμα οι παιδαγωγοί μιλούν για την απουσία συνεργασίας παιδαγωγών και γονέων, σύμφωνα με τα δεδομένα της Ελληνικής πραγματικότητας.

Προκύπτουν δύο υποκατηγορίες: η ευθύνη των παιδαγωγών και η ευθύνη των γονέων. Στόχος της συζήτησης σε αυτά τα δύο υποθέματα είναι να γίνει αντιληπτός ο τρόπος με τον οποίο οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, νοηματοδοτούν τη σχέση συνεργασίας με τους γονείς.

#### **9.3.1 Βελτίωση σχέσης παιδαγωγών – γονέων**

Στο υποθέμα αυτό οι παιδαγωγοί αναφέρονται στην προσπάθεια που κάνει ο παιδικός σταθμός να βελτιώσει τη συνεργασία του με τους γονείς. Κάποιοι παιδαγωγοί μιλούν για τη συνεργασία τους με τους γονείς και εκφράζουν την άποψη ότι πρόκειται για μία αναγκαία διάσταση προκειμένου να έχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα του παιδιού ώστε να ανταποκρίνονται δραστικά στις ανάγκες του. Στο πρώτο απόσπασμα η παιδαγωγός αναφέρει τη σημασία της κατανόησης της οικογενειακής κατάστασης ώστε να συμμεριστεί τα προβλήματα που ενδεχομένως υπάρχουν:

*«Αλλά δεν μπορώ να φανταστώ έναν εκπαιδευτικό ο οποίος δεν συναισθάνεται την ψυχολογική, σωματική και κοινωνική κατάσταση των παιδιών δηλαδή το ερωτηματολόγιο που δίνουμε στους γονείς για να δούμε το background ουσιαστικά το κάνουμε για να μπούμε μέσα στην οικογένεια και να συναισθανθούμε τα προβλήματα στα νηπιαγωγεία. Στους παιδικούς σταθμούς δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο.» (συνέντευξη #1, γυναίκα)*

*«Θα πρέπει να υπάρχει συχνή επικοινωνία μεταξύ του γονέα και του παιδαγωγού, να μπορούν οι γονείς να μας έχουν εμπιστοσύνη πάνω από όλα, να αποδεχτούν κάποια πράγματα τα οποία παρατηρούμε στο παιδί. Εμείς απλώς μία παρατήρηση θα αναφέρουμε δεν θα ονομάσουμε κάποια πράγματα με όρους, άλλοι ασχολούνται με αυτά. Είναι καλό να υπάρχει καλή σχέση και τακτική επικοινωνία, ειλικρίνεια και εμπιστοσύνη. Και οι γονείς θα πρέπει να είναι ειλικρινής και εμείς να τους έχουμε, είναι αμοιβαία όλα αυτά.» (συνέντευξη #2, γυναίκα)*

*«Ιδανική σχέση οπωσδήποτε συζήτηση, οπωσδήποτε όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα και το παιδί είναι κάπως στενοχωρημένο, είναι οτιδήποτε ότι βλέπεις ότι δεν είναι καλά, η παιδαγωγός πρέπει για μένα να το αναφέρει στο γονέα, να ενημερωθεί αν συμβαίνει κάτι στο σπίτι, να μπορέσει να το διαχειριστεί και καλύτερα εδώ, να δώσει κάποια ώθηση που χρειάζεται, κουβέντα πιο πολύ και συζήτηση. Και από τους γονείς πιστεύω πρέπει να γίνεται αυτό, δηλαδή όταν βρίσκουν κάτι στο σπίτι περίεργο να το συζητάνε. Να υπάρχει μια αλληλεπίδραση, μια συνεννόηση μεταξύ τους, αν το παιδί είναι στενοχωρημένο για παράδειγμα. Έχω τύχει παιδί το οποίο ερχόταν συνέχεια πολύ στενοχωρημένο και ήταν επειδή έλειπε ο μπαμπάς του ταξίδι και έβλεπε ότι το παιδί ήταν λυπημένο, φαινόταν στο προσωπάκι και τελικά το συζητήσα με τη μαμά και βρέθηκε η αιτία του προβλήματος που ήταν δεμένος με τον μπαμπά και του έλειπε. Αλλά αν δε το συζητούσες δεν θα το γνώριζες.» (συνέντευξη #3, γυναίκα)*

Στα παραπάνω αποσπάσματα οι παιδαγωγοί προτείνουν την συχνή επικοινωνία με τους γονείς, η οποία δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης, ειλικρίνειας και αλληλοσεβασμό στη σχέση αυτή. (Βιδάλη, 2008)

*«Τώρα με τη συνεννόηση. Είναι και η συμπεριφορά της παιδαγωγού. Πως θα προσεγγίσει το γονέα, πως θα το πει το θέμα αυτό. Όπως έγινε εχθές για παράδειγμα με τη Σοφία, είπα με ωραίο τρόπο αυτό που συνέβη, έδειξε ότι προβληματίστηκε για το τι θα κάνει και αυτή με το παιδί. Ενδιαφέρθηκε, ίσως κάνει κάτι στο σπίτι να βοηθήσει το παιδί.» (συνέντευξη #5, γυναίκα)*

Πρωτεύοντα ρόλο, σύμφωνα με την παιδαγωγό κατέχει η στάση της στον τρόπο προσέγγισης των γονέων διότι αυτή εξασφαλίζει την ποιότητα της συνεργασίας τους. (Βιδάλη, 2008) Συνοψίζοντας, σε αυτό το υποθέμα διαφαίνεται η ανάγκη για συχνή επικοινωνία με τους γονείς και αμοιβαία ανατροφοδότηση για την εξέλιξη του παιδιού. Η συνεργασία παιδαγωγών και γονέων, η οποία θεμελιώνεται στις αρχές της εμπιστοσύνης, της ειλικρίνειας και του αλληλοσεβασμού βοηθάει το παιδί να αναπτύξει την ενσυναισθητική του ικανότητα.

Ταυτόχρονα οι παιδαγωγοί ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις ανάγκες παιδιού και οικογένειας. Η βιβλιογραφία προσθέτει τη συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του παιδικού σταθμού και το συντονισμό τους στο σπίτι, την ενθάρρυνση των γονέων από το προσωπικό του παιδικού σταθμού ώστε να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, μπορούν να πραγματοποιούνται προγραμματισμένες είτε άτυπες συναντήσεις μεταξύ παιδαγωγών και γονέων. Ενδιαφέρον πρόταση για τους γονείς είναι η συμμετοχή τους σε ομάδες γονέων ώστε να ενημερώνονται για θέματα όπως η ενσυναίσθηση. (Ντολιοπούλου, 2005)

### **9.3.2 Απουσία συνεργασίας**

Στο υποθέμα αυτό οι παιδαγωγοί αναφέρουν ένα στοιχείο, το οποίο αντιπροσωπεύει την Ελληνική πραγματικότητα και δεν είναι άλλο από την απουσία συνεργασίας με τους γονείς. Οι παιδαγωγοί διευκρινίζουν τους λόγους για τους οποίους υφίσταται αυτό το χάσμα αποδίδοντας την ευθύνη τόσο στους ίδιους όσο και στους γονείς. Προκύπτουν δύο υποκατηγορίες: η ευθύνη παιδαγωγών και η ευθύνη γονέων.

#### ***A. Ευθύνη παιδαγωγών***

Σε αυτή την υποκατηγορία διαφαίνεται η λανθασμένη συμπεριφορά των παιδαγωγών, η οποία περιορίζει τις πιθανότητες αλληλεπίδρασης με τους γονείς. Από τη στάση της παιδαγωγού στο ακόλουθο απόσπασμα, τονίζεται ότι δεν είναι διατεθειμένη να αφιερώσει χρόνο στους γονείς και τους κρατάει σε απόσταση. (Ντολιοπούλου, 2005)

*«Από την εμπειρία νομίζω πρέπει να υπάρχουν αποστάσεις ασφαλείας, δηλαδή όσο πιο πολύ ασχολείσαι με ένα γονιό, το πολύ ενδιαφέρον, πες ότι υπάρχει ένα πρόβλημα κάπου, όταν συνέχεια ρωτάς και δείχνεις ενδιαφέρον πολλές φορές βλέπεις ότι αυτό είτε το εκμεταλλεύονται οι γονείς είτε σε κάνουν συμμετοχο. Πρέπει να υπάρχουν αποστάσεις ασφαλείας και για τη δική σου ηρεμία και για τη δική τους και έτσι να υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός γιατί από ένα σημείο και μετά χάνονται τα όρια και προσπαθούν οι γονείς, ξέρεις...» (συνέντευξη #4, γυναίκα)*

*«Αν πάλι και από εμάς είναι δύσκολο να είμαστε τυπικές και υπομονετικές με όλα τα παιδιά μπορεί να έχει αντίκτυπο.»(συνέντευξη #2, γυναίκα)*

*«Υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί που δεν τους ενδιαφέρει πολύ, ασχολούνται περισσότερο με τη δουλειά, βλέπουν την ενσυναίσθηση χωρίς όμως τους γονείς και δεν σχολιάζουν στους γονείς αν χτυπάει ή αν δεν τα καταλαβαίνει αλλά περισσότερο ότι το παιδί ήταν ανήσυχο σήμερα. Δεν δείχνουν όμως ακριβώς τι θέλει και τι αισθάνεται... Και τέλος, γονείς - εκπαιδευτικοί δεν έχουν πάντοτε την καλύτερη συνεργασία.» (συνέντευξη #6, άνδρας)*

Από τα παραπάνω αποσπάσματα διαφαίνεται ότι οι παιδαγωγοί μένουν στην τυπική ενημέρωση για την εξέλιξη των παιδιών και δεν εμβαθύνουν στα αίτια της συμπεριφοράς του παιδιού έτσι οι γονείς δεν μπορούν να συμμετέχουν στη λύση ενός ζητήματος. (Ντολιοπούλου, 2005)

## ***B. Ευθύνη γονέων***

Σε αυτή την υποκατηγορία αναλύονται τα λάθη των γονέων στο επίπεδο συνεργασίας με τους παιδαγωγούς. Στο απόσπασμα που ακολουθεί, τονίζεται ότι οι γονείς πολλές φορές θέτουν τα όρια στις σχέσεις με τους/τις παιδαγωγούς χωρίς να τους αφήνουν να διαμορφώσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα του παιδιού, περιορίζοντας τις πιθανότητες δημιουργίας μιας εποικοδομητικής σχέσης μαζί τους.



*«Όταν έχεις ένα γονιό που παραπονιέται ότι χτύπησαν το παιδί και αυτό που του λέει είναι «Σε χτύπησαν; Χτύπα και εσύ» Αυτό δεν είναι ενσυναίσθηση. Αν δουλέψουμε αυτό το κομμάτι θα έχουμε υγιή παιδιά, συναισθηματικά και ψυχικά... Όταν συμερίζεσαι, ακουμπάς και ακούς. Οι γονείς τι θέλουν; Ένα ωραίο, μεγάλο αυτί να ακούσεις αυτό που θέλουν να σου πουν. Κάθε γονιός η μόνη έγνοια που έχει είναι το παιδί του. Όσο πιο σταθεροί είναι αυτοί τόσο πιο σταθερά είναι και τα παιδιά στον παιδικό σταθμό, όσο πιο αμφιλεγόμενοι είναι, την ίδια συμπεριφορά έχουν και τα παιδιά. Θέλουν να ακούσεις το πρόβλημά τους αλλά μέχρι ένα σημείο το οποίο δίνουν αυτοί, «Δεν θέλω να ξέρεις παραπάνω» και πολλές φορές βγάζουμε και εμείς λάθος συμπεράσματα γιατί δεν έχουμε ολοκληρωμένη εικόνα του παιδιού.» (συνέντευξη #1, γυναίκα)*

*«Αν σε ένα παιδί στο σχολείο δείξει η παιδαγωγός την αμέριστη υπομονή σε ορισμένα πράγματα και δεν συμβαίνει το ίδιο στο σπίτι και λέμε “Εντάξει του δίνω κάποια πράγματα να φύγει από το κεφάλι μου”, κάτι τέτοιο θα δυσκολέψει το παιδί να ανταποκριθεί στο σχολείο.» συνέντευξη #2, γυναίκα)*

Στο παραπάνω απόσπασμα η παιδαγωγός αναφέρει ότι οι γονείς δεν ακολουθούν πάντοτε τις ίδιες κατευθυντήριες γραμμές με τον παιδικό σταθμό, δυσχεραίνοντας το έργο των παιδαγωγών.

*«Μπλέκονται περισσότερο αλλά και πάλι έχει να κάνει με τους ανθρώπους δηλαδή ένας άνθρωπος τον οποίο βλέπεις ότι ζορίζεται και δυσκολεύεται, έχει πολλές μαμάδες οι οποίες ζορίζονται με τα παιδιά τους και ειδικά στην προσαρμογή όταν τα φέρνουν πρώτη φορά. Εκεί ας πούμε υπάρχουν παιδιά που μέχρι και τώρα ζορίζονται, αν δείξεις λίγο παραπάνω ενδιαφέρον μπορεί να χτίσεις μια πολύ καλή σχέση, μπορεί και να τη χάσεις στην πορεία, μου έχει συμβεί να σε ψάχνει κάθε πρωί ας πούμε γιατί έχει γαντζωθεί από πάνω σου η μαμά και θέλει οπωσδήποτε την επικοινωνία χωρίς να υπάρχει ιδιαίτερος λόγος, απλά και μόνο να υπάρχει διάλογος, να υπάρχει αυτό. Είναι λίγο επικίνδυνο από ένα σημείο και μετά. Πρέπει να υπάρχει μία ισορροπία.» (συνέντευξη #4, γυναίκα)*

Συνολικά στο περιεχόμενο αυτής της υποκατηγορίας, διαπιστώνεται ότι οι γονείς δεν ακολουθούν τις ίδιες κατευθυντήριες γραμμές με τους/τις παιδαγωγούς. Οι γονείς με την παρουσία τους σε ακατάλληλες ώρες δυσχεραίνουν την επικοινωνία μαζί τους. Τέλος θέτουν τα όρια στις μεταξύ τους σχέσεις. Έτσι είναι ανέφικτο να δημιουργηθεί αγωγική συνεργασία μεταξύ παιδαγωγών και γονέων. (Ντολιοπούλου, 2005)

## 10. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 10.1 Συμπεράσματα

Από τη συζήτηση των ευρημάτων, προέκυψαν ποικίλα συμπεράσματα, χρήσιμα για τους/τις παιδαγωγούς Προσχολικής ηλικίας. Με βάση τα λεγόμενα των παιδαγωγών, φαίνεται ότι δεν διαθέτουν επιστημονικές γνώσεις. Αυτό διαπιστώθηκε από το γενικό και χωρίς αναφορά σε κάποιο ειδήμονα ορισμό που παρέθεσαν. Το γεγονός ότι μόνο δύο από τους έξι συμμετέχοντες μίλησαν για τον τρόπο με τον οποίο εκφράζουν την ενσυναίσθηση στις σχέσεις με τα παιδιά, φανερώνει την απουσία γνώσης στο υπό μελέτη φαινόμενο και την μειωμένη ενσυναισθητική τους ικανότητα. Στη βιβλιογραφία τονίστηκε ότι η ενσυναισθητική ικανότητα είναι πολύ σημαντική για τους/τις παιδαγωγούς Προσχολικής ηλικίας, δεδομένου ότι η ανταπόκρισή τους σε διάφορα ζητήματα που προκύπτουν στον παιδικό σταθμό σχετίζεται με τις επιπτώσεις στα συναισθήματα των παιδιών. (Σφήκα, 2014)

Οι παιδαγωγοί μίλησαν με βάση την εμπειρία τους. Έτσι περιέγραψαν τα είδη της ενσυναίσθησης χωρίς την αναφορά σε επίσημη ορολογία. Οι μορφές εκδήλωσης της ενσυναίσθησης από την πλευρά των παιδιών που αναφέρουν οι παιδαγωγοί είναι ορθές και επιβεβαιώνεται η βιβλιογραφία. Επίσης, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση στα παιδιά θα μπορούσαν να συμβάλλουν ευεργετικά στην ενσυναισθητική ικανότητα των παιδιών. Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι αναμένεται από τους παιδαγωγούς να έχουν την ικανότητα επιλογής κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων που θα καλύψουν κάθε παιδί μεμονωμένα. (Vorkepic, 2013)

Από τη μέθοδο «μπαίνω στη θέση του άλλου» διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά δύσκολα βάζουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου και συμμερίζονται την συναισθηματική του ανάπτυξη. Στο παραπάνω εύρημα έρχονται να προστεθούν ως εμπρόθετοι αρνητικοί παράγοντες η μικρή ηλικία των παιδιών, η ανωριμότητα, η εγωκεντρικότητα και ο διαφορετικός ρυθμός νοητικής ανάπτυξης. Παράγοντες στους οποίους δεν υπάρχει έλεγχος επομένως ούτε ευθύνη των παιδαγωγών.

Οι παιδαγωγοί παρόλο που υποστηρίζουν ότι είναι ζωτικής σημασίας η καλή σχέση συνεργασίας με τους γονείς και προτείνουν τρόπους ενίσχυσης, δεν κάνουν κάτι για να την βελτιώσουν. Αντίθετα, αφήνουν αγεφύρωτο το χάσμα με αποτέλεσμα να μη μπορεί να υπάρξει αγαστή συνεργασία με τους γονείς. Ως πρότυπα μίμησης των παιδιών, τόσο οι γονείς όσο και οι παιδαγωγοί οφείλουν μέσω της συνεργασίας τους να ενσταλάξουν στα παιδιά ηθικές αξίες ώστε να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση στα παιδιά αλλά και να μάθουν οι ίδιοι να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους.

Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η ενσυναίσθηση των παιδαγωγών επηρεάζει άμεσα την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στα παιδιά. Η εξέλιξη αυτή θα εμφανιστεί με την άμεση επιρροή που ασκούν οι παιδαγωγοί, οι οποίοι θα βοηθήσουν το παιδί να γίνει ανεξάρτητο, να αποκτήσει ευαισθησία απέναντι στο περιβάλλον μέσω της δικής του εμπειρίας και μέσω των διάφορων καθημερινών καταστάσεων στον παιδικό σταθμό. (Crosser, 2007)

Στην περίπτωση των συμμετεχόντων δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο, πράγμα που περιορίζει την ενσυναισθητική ανάπτυξη του παιδιού. Το παιδί δεν γνωρίζει ποιο πρότυπο πρέπει να μιμηθεί, έτσι ο συναισθηματικός του κόσμος είναι σε σύγχυση. Οι παιδαγωγοί δεν προσπαθούν να καλύψουν τα κενά στις γνώσεις και το μόνο όπλο που διαθέτουν είναι η εμπειρία. Ωστόσο, δεν αρκεί από μόνη της για μια επιτυχημένη παρέμβαση που στοχεύει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των παιδιών. Η κοινή αντίληψη που προκύπτει είναι η ανάγκη για εξειδικευμένη εκπαίδευση των παιδαγωγών.

Η ανάγνωση των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας θα βοηθήσει τους/τις παιδαγωγούς Προσχολικής ηλικίας να κατανοήσουν ότι η απουσία επιστημονικών γνώσεων έχει ως αποτέλεσμα την μειωμένη ενσυναισθητική τους ικανότητα. Εφόσον η ενσυναισθητική τους ικανότητα συνδέεται άρρηκτα με αυτή των παιδιών, θα την επηρεάσουν αρνητικά. Επιπλέον, θα συνειδητοποιήσουν ότι η εμπειρία δεν αρκεί για να χειριστούν σωστά καταστάσεις που θα προκύψουν στον παιδικό σταθμό. Δεδομένου ότι ορισμένοι παιδαγωγοί δεν διαθέτουν πολυετή εργασιακή εμπειρία θα οδηγηθούν στο συμπέρασμα ότι δεν μπορούν να βασιστούν σε αυτή. Οι παιδαγωγοί ως πρότυπα θα καταλάβουν ότι πρέπει να δημιουργήσουν σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς και να σταματήσουν να αποποιούνται τις ευθύνες τους. Οι προτεινόμενοι τρόποι καλλιέργειας της ενσυναίσθησης των παιδιών είναι χρήσιμοι σε συνδυασμό με τη συστηματική μελέτη του φαινομένου της ενσυναίσθησης.

## 10.2 Αναστοχαστικότητα

Κατά το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την ανάλυση της παρούσας έρευνας υπήρξαν πολλές φορές που αναλογιστήκαμε το δικό μας ρόλο και την προσωπική μας επίδραση σε όλα τα στάδια της έρευνας.

Ένα γεγονός το οποίο συντέλεσε στην επιλογή του θέματος της παρούσας έρευνας είναι το ενδιαφέρον μας για το μάθημα της συμβουλευτικής ψυχολογίας. Ουσιαστικά, μέσα από αυτό το μάθημα ήρθαμε σε επαφή με τον όρο της ενσυναίσθησης. Ο σύμβουλος στην προσπάθεια του να κατανοήσει τον συναισθηματικό κόσμο του συμβουλευόμενου πρέπει να έχει ανεπτυγμένη την ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ενσυναίσθηση. Να ακούει πραγματικά τον συμβουλευόμενο δίχως να προβαίνει σε εσπευσμένα συμπεράσματα καθώς και να μπαίνει στη θέση του και να κατανοεί τον τρόπο που σκέφτεται και αντιμετωπίζει τις διάφορες καταστάσεις. Ταυτόχρονα, ο σύμβουλος είναι κομμάτι του συστήματος που παρατηρεί.

Έτσι, οι γνώσεις που ήδη διαθέταμε από το μάθημα της συμβουλευτικής ψυχολογίας επηρέασαν θετικά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων διότι θα μπορούσαμε να ανταπεξέλθουμε σε οποιαδήποτε απορία των συνεντευξιζόμενων. Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και στην ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση, όπου ο ερευνητής θεωρείται ενεργός συμμετέχων στη δυναμική διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων, ενώ είναι ταυτόχρονα ερευνητής και συμμετέχων στην κατασκευή των νοημάτων που αναδύονται.

Τέλος, η παράλληλη πρακτική άσκηση στο πλαίσιο της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας, συνέβαλε σημαντικά στη διαμόρφωση μίας εικόνας για το παιδαγωγικό πλαίσιο του παιδικού σταθμού. Συγκεκριμένα, η εμπειρία που αποκτήσαμε ως ασκούμενες σε παιδικούς σταθμούς της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017, περιλάμβανε την επαφή με παιδαγωγούς και τον τρόπο που αλληλεπιδρούν με τα παιδιά. Είχαμε την ευκαιρία να έρθουμε σε επαφή τόσο με το παιδαγωγικό προσωπικό όσο και με το βοηθητικό προσωπικό, καθώς και με τα παιδιά, και να ασχοληθούμε με το φαινόμενο της ενσυναίσθησης μέσω της παρατήρησης.

Η καθημερινή μας επαφή με τους/τις συνεντευξιαζόμενους/νες συνέβαλε στον τρόπο ανάλυσης των αποτελεσμάτων καθώς κατανοήσαμε τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την ενσυναίσθηση από τη πλευρά των παιδιών και τις ενέργειες τους για να την αναπτύξουν. Ωστόσο, η εξοικείωση με τους συνεντευξιαζόμενους και η ανάπτυξη σχέσεων θα μπορούσε να συμβάλλει αρνητικά στην έρευνα και στα ευρήματα διότι θα μπορούσαμε να αλλοιώσουμε τα δεδομένα των συνεντεύξεων ώστε να μην έρθουν στο φως τυχόν αδυναμίες τους. Παρόλα αυτά σεβαστήκαμε την αυθεντικότητα του λόγου των συμμετεχόντων και δεν αλλοιώσαμε τα κείμενα. Η πρακτική άσκηση συντέλεσε στην εξοικείωσή μας με τα πλαίσια του παιδικού σταθμού από τη θέση του επαγγελματία, ενώ ταυτόχρονα συνέβαλε στη διαμόρφωση μίας προσωπικής εικόνας για τους παιδαγωγούς και το ρόλο τους στο ζήτημα αυτό. Η εμπειρία αυτή διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο τόσο κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων όσο και κατά την ερμηνεία των δεδομένων της ανάλυσης.

Οι παραπάνω παράγοντες επηρέασαν την εξέλιξη των σταδίων της παρούσας έρευνας. Εξίσου σημαντικός ήταν και ο ρόλος μας ως ερευνήτριες διότι αποτελέσαμε αναπόσπαστο μέρος της όλης διαδικασίας και θεωρούμε ότι η δική μας παρουσία συνετέλεσε ως ένα βαθμό τόσο στις απαντήσεις των παιδαγωγών όσο και στην πορεία των συνεντεύξεων, όπως αυτές εξελίχθηκαν. Είχαμε δημιουργήσει ένα σχεδιάγραμμα ώστε να είμαστε κατανοητές απέναντι στους συνεντευξιαζόμενους χωρίς να τους κατευθύνουμε. Όσο προχωρούσαν οι συνεντεύξεις αποκτούσαμε μεγαλύτερη ευχέρεια στη διαχείριση της συζήτησης. Υπό αυτό το πρίσμα, θεωρούμε σημαντικό κατά την ανάγνωση της παρούσας εργασίας να ληφθούν υπόψη οι παράμετροι που αναφέρθηκαν ότι παίζουν ρόλο.

### **10.3 Περιορισμοί της παρούσας έρευνας**

Τα συμπεράσματα που παρατέθηκαν νωρίτερα καταδεικνύουν τις αντιλήψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για την ενσυναίσθητική συμπεριφορά μεταξύ των παιδιών και το δικό τους ρόλο στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Οι στόχοι που τέθηκαν στην αρχή της παρούσας έρευνας θεωρείται ότι εκπληρώθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Ωστόσο, διαπιστώθηκαν κάποιοι περιορισμοί που χρειάζεται να αναφερθούν προκειμένου να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικές έρευνες.

Βασική προϋπόθεση, η οποία συγκαταλέγεται στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, είναι ότι οι παιδαγωγοί συμμετείχαν εθελοντικά, δείχνοντας ενδιαφέρον για το θέμα. Η στάση τους αυτή, φανερώνει μία γνώση αναφορικά με το θέμα της ενσυναίσθησης ή ενδέχεται να είναι αυτοί που αναλαμβάνουν συνήθως πιο ενεργό ρόλο από τους υπόλοιπους. Στον αντίποδα, δεν ακούστηκαν οι παιδαγωγοί οι οποίοι δεν ήθελαν να συμμετάσχουν. Η άρνηση τους αυτή κρύβει πληροφορίες και σημαντικές γνώσεις για το θέμα περιορίζοντας την ποικιλία των ευρημάτων. Επίσης, η απουσία τους από την ερευνητική παραθέτει την εμφάνιση μίας άλλης οπτικής, με επακόλουθο οι απόψεις τους να μπορούσαν να οδηγούσαν σε πολύ διαφορετικά ευρήματα. Έτσι λοιπόν, κρίνεται σκόπιμο τα ευρήματα της παρούσας έρευνας να ερμηνεύονται με μεγάλη προσοχή.

Τελειώνοντας, η αποκλειστική εξέταση της οπτικής των παιδαγωγών συνιστά έναν ακόμη περιορισμό στην παρούσα έρευνα. Η συλλογή ποιοτικών δεδομένων από γονείς και παιδιά θα ήταν περισσότερο διαφωτιστική για ένα τέτοιο περίπλοκο και τόσο μεγάλης σημασίας θέμα. Η εστίαση λοιπόν, μόνο σε παιδαγωγούς μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μερική προσέγγιση του ζητήματος. Ωστόσο, η εξέταση των απόψεων των γονέων σε συνδυασμό με τους παιδαγωγούς είναι μια χρονοβόρα διαδικασία ενώ η μελέτη των παιδιών είναι πιο δύσκολο να επιτευχθεί διότι απαιτούνται επιπλέον άδειες από τους κηδεμόνες.

#### **10.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Με γνώμονα τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν, προτείνεται, σε μελλοντικές έρευνες να δοθεί κάποιο εξωτερικό κίνητρο στους παιδαγωγούς που δεν επιθυμούν να πάρουν μέρος, ως παρακίνηση για τη συμμετοχή τους, ώστε να διαπιστωθεί και η δική τους άποψη πάνω στο φαινόμενο της ενσυναίσθησης. Αποτελεί αναγκαιότητα η διερεύνηση των πεποιθήσεών τους και η καταγραφή των εμπειριών τους, καθώς είναι βέβαιο ότι, όποια και αν είναι η θέση τους στο ζήτημα, αναπόφευκτα έχει το ρόλο της, εφόσον οι ίδιοι αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του παιδικού σταθμού.

Μέσα από την ανάλυση των απόψεων των παιδαγωγών και των εμπειριών που κατέθεσαν, προέκυψε το ζήτημα της συνεργασίας τους με τους γονείς των παιδιών. Θα ήταν χρήσιμο σε επόμενες έρευνες να εξεταστούν σε βάθος, με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων, οι απόψεις των γονέων τόσο για την ενσυναίσθητική ικανότητα και το δικό

τους ρόλο, όσο και για συνεργασία τους με τους παιδαγωγούς και γενικότερα τη συμβολή τους στα πλαίσια του παιδικού σταθμού. Αξιοποιώντας τις ιδέες των γονέων και συνδυάζοντάς τις με αυτές των παιδαγωγών, μπορεί να διευκολυνθεί η καλλιέργεια των μεταξύ τους σχέσεων, μέσα από τον σχεδιασμό κατάλληλων δράσεων, που θα λαμβάνουν υπόψη τις κύριες διαστάσεις που απασχολούν τα εμπλεκόμενα μέλη, δηλαδή τους/τις παιδαγωγούς και τους γονείς.

Τέλος, ένα εύρημα που συνδέθηκε με την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων των παιδαγωγών ήταν οι αναφορές τους στις σχέσεις τους με τα παιδιά. Σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν να πάρουν μέρος παιδιά με σκοπό να διερευνηθεί το είδος της ενσυναισθητικής σχέσης τους με τους/τις παιδαγωγούς και πως αυτή τα βοηθάει στην καθημερινότητά τους. Μέσα από την οπτική των παιδιών μπορεί να προκύψουν χρήσιμα σημεία που θα αξιοποιηθούν έπειτα στο σχεδιασμό σχετικών προγραμμάτων καλλιέργειας της ενσυναίσθησης στα πλαίσια του παιδικού σταθμού.

### **10.5 Προτάσεις εφαρμογής στα πλαίσια του παιδικού σταθμού**

Με βάση τα ευρήματα και τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας ακολουθούν κάποιες προτάσεις αναφορικά με το σχεδιασμό δράσεων και προγραμμάτων παρέμβασης στον παιδικό σταθμό. Στο πλαίσιο των παρεμβάσεων για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης είναι χρήσιμη η ευαισθητοποίηση των παιδιών μέσα από εβδομαδιαία προγράμματα και project. Για παράδειγμα, μέσα από θεματικές ενότητες, οι παιδαγωγοί μπορούν να εμπλέξουν τα παιδιά σε δραστηριότητες που θα στοχεύουν στην καλλιέργεια της ηθικής ανάπτυξης, αλληλένδετη με την ενσυναισθητική ικανότητα και την πλήρη κατανόηση του συναισθηματικού κόσμου των άλλων ανθρώπων. Κατά τη διεξαγωγή των θεματικών ενοτήτων χρήσιμη κρίνεται και η ονομασία των συναισθημάτων από τους/τις παιδαγωγούς.

Εκτός από δράσεις που θα στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των παιδιών, προτείνεται και η ενεργοποίηση των γονέων. Μία πρόταση που προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι η οργάνωση ομάδας γονέων. Πρόκειται για έναν θεσμό που μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα σε κάθε παιδικό σταθμό. Με τη συμμετοχή των γονέων στο θεσμό αυτό θα τους δοθεί η ευκαιρία να ενημερωθούν για ποικίλα ζητήματα που αφορούν τα παιδιά, αλλά και τη σχέση τους με αυτά. Μέσα από την επαφή με άλλους γονείς και με κάποιον ειδικό, οι γονείς εκτός των άλλων, θα ενθαρρυνθούν να

συμμετέχουν σε δραστηριότητες και θα υποστηριχθούν στη συνεργασία τους με τους παιδαγωγούς. Η ανάπτυξη εγγύτητας ανάμεσα στον παιδικό σταθμό και την οικογένεια νοείται απαραίτητη για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης τόσο των παιδιών όσο και των παιδαγωγών.

Τέλος, δεδομένου ότι ο ρόλος των παιδαγωγών αποτέλεσε το κεντρικό σημείο της παρούσας έρευνας προτείνονται τα εξής: α) η δημιουργία ομάδων παιδαγωγών, υπό την παρουσία ειδικών, η οποία έχει ως στόχο την ανάπτυξη της μεταξύ τους συνεργασίας, καθώς και τη μελέτη σημαντικών θεμάτων, όπως αυτό του τρόπου διαχείρισης των παιδιών μέσω της ενσυναίσθησης και β) η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των παιδαγωγών, με στόχο την επέκταση των γνώσεών τους πάνω στο φαινόμενο της ενσυναίσθησης, αλλά και την απόκτηση αποτελεσματικών στρατηγικών.

Ολοκληρώνοντας, φαίνεται ότι ο παιδικός σταθμός έχει στη διάθεσή του πληθώρα επιλογών προκειμένου να διαχειριστεί το φαινόμενο της ενσυναίσθησης. Μέσα από την οργάνωση θεσμών, τη δημιουργία ομάδων και τη συνεργασία με ειδικούς επαγγελματίες στο πλαίσιο προγραμμάτων παρέμβασης, είναι δυνατή η ευαισθητοποίηση ολόκληρης της κοινότητας παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Προκειμένου, λοιπόν, να γίνει ευρέως γνωστό το φαινόμενο της ενσυναίσθησης, προτείνεται να λαμβάνονται υπόψη τα επιμέρους χαρακτηριστικά κάθε παιδικού σταθμού και να ακολουθούνται προγράμματα στα οποία συμμετέχουν ενεργά όλα τα μέλη.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

### Ελληνόγλωσσα

Βιδάλη, Ε. (2008). *Ανθρώπινες σχέσεις & επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση, από την θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες εκδόσεις.

Βιδάλη, Λ. Ε. (2007). *Ανθρώπινες σχέσεις και επικοινωνία στην Προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες εκδόσεις Θεσσαλονίκη.

Λοΐζου, Μ. (2003). *Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Τμήμα εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική ηλικία.

Ντολιοπούλου, Έ. (2005). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ραζής, Δ. (2012, Μάιος 29). Ανάκτηση Μάιος 29, 2017, από Ηθική και βιολογική εξέλιξη: <http://helios-eie.ekt.gr/EIE/bitstream/10442/715/1/M01.003.04.pdf>

Σμυρνιωτάκης, Γ. (2007). *Το μικρό μου λεξικό*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκη.

Σφήκα, Ο. (2014, Σεπτέμβριος 28). *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή κατά τον Martin Hoffman*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 28, 2017, από Νημερτής: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/8725>

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Elliott, S. &. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία αποτελεσματική διαδασκαλία αποτελεσματική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Feldman, R. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία Διά βίου Ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Hilgard, E. (2003). *Εισαγωγή στη ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.

## Ξενόγλωσση

Ball, L. (2010, Μάιος 31). Ανάκτηση Μάιος 31, 2017, από Profile. Psychology's feminist voices: [www.feministvoices.com/carol-gilligan/](http://www.feministvoices.com/carol-gilligan/)

Cherry, K. (2016, Μάιος 30). Ανάκτηση Μάιος 30, 2017, από Sigmund Freud Biography: <https://www.verywell.com/sigmund-freud-biography-1856-1939-2795544>

Crosser, S. (2007). Do you Know How i feel? Empathy and the young child. *EarlychildhoodNews* , 1-3.

Davidson, M. (2008). Smart & Good schools: A new Paradigm for High school character education. Journal of Research in character education. *Journal of research in character education* , 1-21.

Eatough, V. &. (2008). *Interpretative phenomenological analysis*. In C. Willig &W. Stainton-Rogers (Eds.), *Qualitative Research in psychology*. London: Sage Publications.

Fleming, J. (2006). Piaget, Kohlberg, Gilligan and Others on Moral Development. Στο J. Fleming, *Psychological perspectives or human development* (σ. 19). Glasgow: University of Strathclyde.

Ginsburg, H. &. (1988). *Piaget's Theory of Intellectual Development*. USA: Prentice-Hall.

Johansson, E. (2008). *Empathy or Intersubjectivity? Understanding the Origins of Morality in Young children*. Sweden: Springer Science+ Business B.V.

Kristjansson, K. (2004). *Empathy, sympathy, justice and the child*. USA: Routledge.

Lickona, T. (2010). *Eleven Principles of Effective character education*. USA: Routledge.

Mcleod, S. (2011, Σεπτέμβριος 28). *Simply Psychology*. Retrieved Σεπτέμβριος 28, 2017, from Bandura-Social learning Theory: <https://www.simplypsychology.org/bandura.html>

Mcleod, S. (2014, Σεπτέμβριος 28). *Simply psychology*. Retrieved Σεπτέμβριος 28, 2017, from Bobo doll experiment: <https://www.simplypsychology.org/bobo-doll.html>

Pajares, F. (2004, Μάιος 20). Ανάκτηση Μάιος 20, 2017, από Albert Bandura: Biographical sketch: [https://stanford.edu/dept/psychology/bandura/bandura-bio-pajares/Albert%20\\_Bandura%20\\_Biographical\\_Sketch.htm](https://stanford.edu/dept/psychology/bandura/bandura-bio-pajares/Albert%20_Bandura%20_Biographical_Sketch.htm)

Peck, N. (2012). *Preschool teachers' perspectives of empathy and parent-teacher partnership in early childhood education*. *Graduate theses and Dissertations*. USA, Iowa: 12627.

Piaget, J. (2013). The rules of the game. In P. Jean, *The moral judgment of the child* (pp. 1-8). Illinois: The free press Glencoe.

- Pratte, J. (2007). Be more specific than you're terrific. *EarlychildhoodNews* , 1-2.
- Rikowski, G. (2006). Information for social change. *What is moral education* , 122-130.
- Sade, R. (2012). *Health care Reform: Ethical foundation, Policy and Law*. USA: HHS Public Access.
- Smith, J. A. (2007). *Interpretative phenomenological analysis*. In E. Lyons & A. Coyle (Eds.), *Analysing qualitative data in psychology*. London: Sage Publications.
- Smith, J. A. (2003). *Interpretative phenomenological analysis*. In J. A. Smith (Eds.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. London: Sage Publications.
- Smith, J. A. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage Publications.
- Vorkapic, S. (2013). *Measuring Empathy in future Preschool Teachers: Implications for study Program Modification*. Croatia: International Journal of Psychology and Behavioral Sciences.
- Wilson. (2008). Caring it's not a lesson. It's a way of life. *EarlychildhoodNews* , 1-7.
- Wilson, R. (2007). Fostering Goodness & Caring: Promoting Moral Development of Young Children. *Early childhood News*. *EarlychildhoodNews* , 1-7.
- Yoon, A. (2016, Μάιος 29). *Prezi*. Ανάκτηση Μάιος 29, 2017, από Lawrence Kohlberg & Moral Development: <https://prezi.com/vjkhqobxsu2r/copy-of-lawrence-kohlberg/>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### Παράρτημα Α : «Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων»

Όνομα ή ψευδώνυμο	Ηλικιακό εύρος	Καταγωγή	Εκπαίδευση	Τίτλος εργασίας	Εμπειρία	Ιδιωτικός/ Δημόσιος υπάλληλος	Είδος απασχόλησης
Ελένη	40	Θεσ/νίκη	Π.Ε Νηπιαγωγών	Τ.Ε Νηπιοβρεφ.	12	Δημόσιος	Εξάωρο
Ελένη	52	Θεσ/νίκη	Τ.Ε Βρεφ/μίας	Βρεφ/κόμος	30	Δημόσιος	Εξάωρο
Έλσα	30-40	Θεσ/νίκη	Τ.Ε.Ι Βρεφ/μίας	Βρεφ/κόμος	8	Δημόσιος	Εξάωρο
Αναστασία	40	Θεσ/νίκη	Προσχολική Αγωγή Δ.ΙΕΚ	Β. Βρεφ/κόμου	10	Δημόσιος	Εξάωρο
Ευτυχία	40-45	Θεσ/νίκη	Τ.Ε.Ι Βρεφ/μίας	Βρεφ/κόμος	27	Δημόσιος	Εξάωρο
Βασίλης	20-25	Θεσ/νίκη	Τ.Ε.Ι Βρεφ/μίας	Βρεφ/κόμος	Φοιτητής	Δημόσιος	Εξάωρο

### Παράρτημα Β : Δομή συνέντευξης

- 1 Έχετε ακούσει τον όρο ενσυναίσθηση και τι σημαίνει για εσάς;
- 2 Μιλήστε μας για εμπειρίες ενσυναίσθησης με τα παιδιά.
- 3 Πώς εκφράζετε την ενσυναίσθηση στις σχέσεις σας με τα παιδιά;
- 4 Κατά πόσο οι Παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται την ενσυναίσθηση από πλευράς παιδιών;
- 5 Με ποιον τρόπο ένα παιδί προσχολικής ηλικίας μπορεί να εκφράσει την ενσυναίσθηση; λεκτικά, σωματικά, εκφραστικά είτε με χειρονομίες;
- 6 Ποιοι παράγοντες (π.χ. περιβαλλοντικοί) σας βοήθησαν να αναπτύξετε την ενσυναίσθηση;
- 7 Πώς θεωρείτε την ιδανική σχέση γονέων-παιδαγωγών και πώς αυτή βελτιώνεται με την ενσυναίσθηση;
- 8 Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι ως συμπλήρωμα της συνέντευξης;