



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση –  
MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία

*Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση με αξιοποίηση τεχνικών της  
δημιουργικής γραφής ως μέσο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης. Μια έρευνα  
δράσης σε ΚΔΑΠ του Βόλου*

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:

Καρανάτσιου Κωνσταντίνα

A.M.: 50522202201008

Επιβλέπουσα: Κωστή Αικατερίνη, μέλος Ε.ΔΙ.Π. – Πανεπιστήμιο  
Πελοποννήσου

Μέλη:

Παπαδοπούλου Ιωάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια – Πανεπιστήμιο  
Πελοποννήσου

Μάγος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ναύπλιο, Φεβρουάριος 2023

Εγώ, η Καρανάτσιου Κωνσταντίνα, βεβαιώνω ότι είμαι συγγραφέας της παρούσας εργασίας και ότι έχω αναφέρει ή παραπέμψει σε αυτήν, ρητά και συγκεκριμένα, όλες τις πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών, προτάσεων ή λέξεων, είτε αυτές μεταφέρονται επακριβώς (στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε παραφρασμένες. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών.

**Υπογραφή:**

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Konstantina Karanatsiou', written in a cursive style with a large loop at the end.

## Ευχαριστίες

Πριν ξεκινήσω με την έκθεση της διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω από καρδιάς τις θερμές ευχαριστίες μου στην κα Κατερίνα Κωστή, επιβλέπουσα και συνοδοιπόρο καθηγήτριά μου σε όλη μου την ακαδημαϊκή σταδιοδρομία, η οποία με αμέριστη υπομονή, αισιοδοξία, πάθος και γνώση για το αντικείμενό της με κατεύθυνε ομαλά μέχρι το τέλος της εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Κα Κωστή, σας υπέρ-ευχαριστώ για όλη την γενναιόδωρη βοήθεια, σοφία και εμπειρία που μου προσφέρετε, για όλες εκείνες τις άμεσες και παρακινητικές απαντήσεις, για την γαλήνη και τα εφόδια να συνεχίσω. Μέσα από τα εργαστήριά σας, το υλικό αλλά και την δημιουργική προσωπικότητά σας έχω κερδίσει όλα εκείνα τα θεατροπαιδαγωγικά, και όχι μόνο, στοιχεία που με χρίζουν θεατροπαιδαγωγό.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστώ τα μέλη της επιτροπής, την Επίκουρη Καθηγήτρια κα Παπαδοπούλου Ιωάννα και τον κο Μάγο Κωνσταντίνο, καθώς και όλους τους συντελεστές αυτού του μεταπτυχιακού.

Έπειτα, οφείλω ένα μεγάλο «ευχαριστώ» σε όλους του μαθητές μου που πήραν μέρος σε αυτήν μου την ερευνητική προσπάθεια, καθώς και την συνάδελφο και υπεύθυνη του ΚΔΑΠ που διευκόλυνε την όλη διαδικασία διεξαγωγής και στήριξε τον σκοπό της έρευνας από την αρχή.

Πρέπει να πω ένα τεράστιο ευχαριστώ και στην οικογένειά μου, τους γονείς μου και τον αδελφό μου που χάρη στην αγάπη τους κατάφερα να υλοποιήσω και αυτήν μου την επιθυμία για περαιτέρω σπουδές, ενώ τέλος, ένα ευχαριστώ αξίζουν και οι λίγοι και καλοί μου φίλοι που με στήριξαν και με άκουγαν οποιαδήποτε στιγμή τους χρειάστηκα.

# Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη .....	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή .....	9
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....</b>	<b>11</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> – ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ .....</b>	<b>12</b>
1.1 Εισαγωγή.....	12
1.2 Προέλευση και ετυμολογία της λέξης «ενσυναίσθηση».....	12
1.3 Θεωρίες για την ενσυναίσθηση .....	13
1.4 Διαστάσεις της ενσυναίσθησης και αναπτυξιακά μοντέλα .....	17
1.5 Η εξέλιξη της ενσυναίσθησης στην παιδική ηλικία .....	19
1.6 Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση .....	21
1.7 Η ενσυναίσθηση στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα .....	23
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> .....</b>	<b>28</b>
<b>ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ.....</b>	<b>28</b>
2.1 Εισαγωγή .....	28
2.2 Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση .....	28
2.3 Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.....	30
2.4 Δημιουργική γραφή .....	33
2.5 Δραματική τέχνη και δημιουργική γραφή.....	36
2.6 Η μέχρι τώρα έρευνα .....	39

2.6.1 Δραματική τέχνη και ενσυναίσθηση .....	39
2.6.2 Δημιουργική γραφή και ενσυναίσθηση .....	41
2.6.3 Δραματική τέχνη, δημιουργική γραφή και ενσυναίσθηση ..	44
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....</b>	<b>46</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> .....</b>	<b>47</b>
<b>Σχεδιασμός έρευνας .....</b>	<b>47</b>
3.1 Εισαγωγή .....	47
3.2 Ερευνητική προσέγγιση .....	47
3.4 Σχεδιασμός έρευνας δράσης .....	49
3.4.1 Αφορμή έρευνας .....	49
3.4.2 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....	49
3.4.3 Στρατηγικές δράσης .....	50
3.4.4 Ερευνητικά εργαλεία .....	50
3.4.6 Αξιοπιστία έρευνας .....	51
3.4.7 Σχεδιασμός παρεμβάσεων .....	52
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> .....</b>	<b>54</b>
<b>ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....</b>	<b>54</b>
4.1 Επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων των παρεμβάσεων .....	54
4.2 Ανάλυση παρεμβάσεων .....	55
4.2.1 Α΄ κύκλος έρευνας δράσης .....	55
4.2.1.1 Σχεδιασμός α΄ κύκλου .....	55
4.2.1.2. Ανάλυση δεδομένων α΄ κύκλου .....	56
4.2.1 Β΄ κύκλος έρευνας δράσης .....	65
4.2.2.1 Σχεδιασμός Β΄ κύκλου .....	65

4.2.2.2 Ανάλυση δεδομένων β' κύκλου.....	66
4.2.3 Γ' κύκλος έρευνας δράσης.....	80
4.2.3.1 Σχεδιασμός γ' κύκλου .....	80
4.2.3.2 Ανάλυση δεδομένων γ' κύκλου .....	81
4.3 Συνολικός σχολιασμός της έρευνας δράσης .....	90
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> .....</b>	<b>92</b>
<b>ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....</b>	<b>92</b>
5.1 Συζήτηση .....	92
5.2 Συμπεράσματα .....	92
5.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	94
Επίλογος.....	95
Βιβλιογραφία .....	96
<i>A. Ελληνόγλωσση.....</i>	<i>96</i>
<i>B. Ξενόγλωσση.....</i>	<i>103</i>
<i>Γ. Μεταφρασμένη.....</i>	<i>116</i>
Παράρτημα .....	119
Αναλυτική παράθεση παρεμβάσεων .....	119
1 <sup>η</sup> παρέμβαση: Η εξωγήινη συνταγή.....	119
2 <sup>η</sup> παρέμβαση: Το περιβάλλον μας χρειάζεται .....	122
3 <sup>η</sup> παρέμβαση: Η βαλίτσα, του <i>Chris Naylor-Ballesteros</i> .....	125
4 <sup>η</sup> παρέμβαση: Απώλεια .....	128
5 <sup>η</sup> παρέμβαση: Ο αδελφός μου είναι ένα περιστέρι, <i>ιστορία</i> <i>εμπυσχύτριας</i> .....	130
6 <sup>η</sup> παρέμβαση: Η γιαγιά μου είναι χρυσόψαρο .....	134

<b>7<sup>η</sup> παρέμβαση: Τα παπούτσια των άλλων, της Άλκηστης Χαλικιά</b>	<b>136</b>
<b>8<sup>η</sup> παρέμβαση: Η Βαγγελίτσα και το σκοτάδι.....</b>	<b>139</b>
<b>9<sup>η</sup> παρέμβαση: Φόβος-ανησυχία-ανασφάλεια.....</b>	<b>142</b>
<b>10<sup>η</sup> παρέμβαση: Τα παιδιά με την μαγική βεντάλια.....</b>	<b>145</b>
<b>11<sup>η</sup> παρέμβαση: Ο αγαπημένος μου χαρακτήρας... είμαι εγώ. ..</b>	<b>148</b>
<b>12<sup>η</sup> παρέμβαση: Πάρα-Μύθι-Μού! .....</b>	<b>150</b>

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία ερευνά την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της ικανότητας της ενσυναίσθησης σε παιδιά τεσσάρων έως και δώδεκα ετών μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση που υποστηρίζεται από τη δημιουργική γραφή και τις τεχνικές της. Πρόκειται για μια έρευνα δράσης που διεξήχθη κατά τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2023, στο ΚΔΑΠ των Αλυκών, Βόλου «Κάτι Παίξει», όπου και εφαρμόστηκαν οι δώδεκα θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις.

Στην έρευνα αυτή ακολουθήθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση και πιο συγκεκριμένα η στρατηγική της έρευνας δράσης, αφού κρίθηκε ως η καταλληλότερη για την αμεσότερη παρατήρηση και καταγραφή των ερευνητικών δεδομένων καθώς και για την αυθεντικότερη προσέγγιση του δείγματος, το οποίο αποτέλεσε δείγμα ευκολίας. Το δείγμα αποτελούνταν από δώδεκα συμμετέχοντες από το ευρύ φάσμα μεταξύ νηπιακής και προεφηβικής ηλικίας.

Για τη συγκέντρωση και τεκμηριωμένη ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ημερολόγιο της ερευνήτριας και τα τεκμήρια των συμμετεχόντων, είτε αυτά αποτελούσαν οπτικοακουστικό υλικό είτε γραπτό.

Το πόρισμα των παραπάνω αναλύσεων ανέδειξε ότι είναι εφικτή η καλλιέργεια και εξέλιξη της ικανότητας της ενσυναίσθησης στις μικρές ηλικίες μέσα από την ανάμειξη της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και της δημιουργικής γραφής, και συνεπακόλουθα των εργαλείων και πρακτικών τους. Επίσης, παρατηρήθηκε έντονα η ανάπτυξη και η πρόοδος και άλλων βασικών δεξιοτήτων, όπως η δημιουργικότητα, η συνεργασία, η κριτική σκέψη καθώς και η έκφραση με κάθε πιθανό τρόπο.

Λέξεις-κλειδιά: Ενσυναίσθηση, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Δημιουργική γραφή, νηπιακή ηλικία, παιδική ηλικία, προεφηβική ηλικία, ποιοτική έρευνα, έρευνα δράσης.



## **Abstract**

The present master's thesis dissertation investigates the development and cultivation of empathy in children between four and twelve years old through Drama in Education supported by Creative Writing and its techniques. This action research conducted during October and November 2023, at the after-school center of creative occupation for children at Alykes in Volos, named "Kati paizei", where the twelve interventions were implemented.

A qualitative research approach was followed, specifically the strategy of action research, deemed most suitable for the immediate observation and recording of the research data, as well as for the closer contact and authentic form of sample interaction, which constituted a convenience sample. The sample, therefore, comprised a group of twelve participants spanning from preschool to preadolescent age.

For the accurate and documented analysis of the data, the researcher's journal and the participant's documents were utilized, whether visual and auditory materials or written records.

The conclusion of the above analyses revealed that the cultivation and evolution of empathy skill in early ages through the integration of drama in education and creative writing, along with their tools and practices are feasible. Additionally, significant development and progress were observed in other fundamental skills such as creativity, collaboration, critical thinking and expression in various possible ways.

*Keywords:* Empathy, Drama in Education, Creative Writing, preschool age, childhood age, preadolescent age, qualitative research, action research.

## Εισαγωγή

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος στις διαδικασίες διαπαιδαγώγησης, μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών όλων των ηλικιών, καθώς η εφαρμογή της αναδεικνύει τη θετική επιρροή και εξέλιξη σε όλους τους πιθανούς τομείς. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί ένα ασφαλές περιβάλλον για την δημιουργία κοινωνικών πλαισίων, φανταστικών κόσμων και προβληματισμών, που προσφέρουν το κατάλληλο έδαφος και εργαλεία για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την κατάκτηση γνώσεων.

Από την άλλη πλευρά, η δημιουργική γραφή αποτελεί μία ακόμη προσέγγιση της μάθησης που εφαρμόζεται και μελετάται πλέον εντατικά από όλους τους κλάδους του επιστητού, καθώς μέσα από αυτή κάποιος μπορεί να δημιουργήσει εναλλακτικούς φανταστικούς κόσμους, οι οποίοι αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, και να αντικρίσει τον εαυτό του μέσα σε αυτούς.

Η ένωση αυτών των δύο μεθόδων αποτελεί μια μικτή μεθοδολογία που αρχίζουν να επιλέγουν όλο και πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί για την διερεύνηση της ικανότητας της ενσυναίσθησης καθώς και άλλων δεξιοτήτων.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό, όπου παρατίθεται όλη η θεωρητική μελέτη σχετικά με την ενσυναίσθηση, αλλά και τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και τη δημιουργική γραφή, και το ερευνητικό, όπου αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας που διεξήχθη και παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από τις σχετικές εφαρμογές.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο προσεγγίζεται ο όρος της ενσυναίσθησης, η προέλευσή της, οι θεωρίες γύρω από την έννοια αυτήν, οι διαστάσεις και τα αναπτυξιακά μοντέλα της, καθώς και η πορεία της καλλιέργειας και εξέλιξής της στην παιδική ηλικία και στην εκπαίδευση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, στον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της, ενώ στη συνέχεια του ίδιου κεφαλαίου καταγράφεται και η μελέτη της δημιουργικής γραφής, καθώς και ο συνδυασμός των δύο.

Το τρίτο κεφάλαιο εντάσσεται στο ερευνητικό μέρος της εργασίας και παρουσιάζει τον ερευνητικό σχεδιασμό της παρούσας εργασίας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται και σχολιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από τις παρεμβάσεις και τα τεκμήρια της έρευνας, ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται η συζήτηση, τα τελικά συμπεράσματα και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνες.

Η παρούσα εργασία κλείνει με την παράθεση της βιβλιογραφίας και του παραρτήματος όπου παρουσιάζονται τα σχέδια των δώδεκα παρεμβάσεων που έγιναν στο πλαίσιο της έρευνας.

# ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> – ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

## 1.1 Εισαγωγή

Από την γέννησή του ο άνθρωπος μιμείται, ακολουθεί και απαντά σε οτιδήποτε πέφτει στην αντίληψή του έτσι, ώστε να μπορέσει να αντεπεξέλθει στις προκλήσεις και να εξελιχθεί. Ο άνθρωπος μαθαίνει μέσα από αυτόν τον τρόπο αλληλεπίδρασης, ενώ μόνο μέσα από αυτόν μπορεί να επιβιώσει και να συμβιώσει, καθώς ο μηχανισμός αυτός μετατρέπεται στην καθημερινή λειτουργική του πορεία. Έχοντας αυτό ως δεδομένο, και εστιάζοντας στον αισθητηριακό και συναισθηματικό τομέα, που αποτελούν τα κύρια μέσα πληροφόρησης του εγκεφάλου, οι επιστήμονες σε όλο το εύρος του επιστητού μελετούν διεξοδικά τον όρο της ενσυναίσθησης (Decety & Ickes, 2009).

Η ενσυναίσθηση είναι ένας όρος, ο οποίος απασχολεί την επιστημονική κοινότητα τους τέσσερις τελευταίους αιώνες, καθώς θεωρείται μια από τις σπουδαιότερες αρετές που μπορεί να αναπτύξει ο άνθρωπος από τη νηπιακή κιόλας ηλικία (Tudor, 2011).

Η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα εργαλείο με το οποίο τα ανθρώπινα όντα μπορούν να νιώσουν, βιώσουν και κατανοήσουν τις συναισθηματικές διακυμάνσεις, συμπεριφορές και καταστάσεις των άλλων. Είναι μια ικανότητα που βοηθά στην εύρυθμη επικοινωνία, αντίληψη και προβολή του άυλου κόσμου των συναισθημάτων, των πεποιθήσεων και των επιθυμιών, καθώς και στην προώθηση της συνεργατικής δεξιότητας (Gardner, 2021).

## 1.2 Προέλευση και ετυμολογία της λέξης «ενσυναίσθηση»

Ο όρος «ενσυναίσθηση» βρίσκει την πρώιμη αφετηρία του στον χώρο της φιλοσοφίας από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα, όπου ξεκινά μία πρώτη μορφοποίηση της έννοιας αυτής μέσω λέξεων, όπως «feeling», «compassion» και «sympathy», σε μια προσπάθεια απόδοσης μιας ενστικτώδους συνθήκης που παρατηρείται και καταγράφεται στα έμβια όντα (Tudor, 2011).

Ο Σκοτσέζος φιλόσοφος David Hume υποστήριξε ότι τα ανθρώπινα όντα έχουν την τάση να καθρεπτίζουν το ένα το άλλο. Τη θεωρία αυτή ενίσχυσε και ο

Ιταλός νευροφυσιολόγος Giacomo Rizzolatti με τη θεωρία του περί καθρεπτικών νευρώνων που επιδρούν στη συμπεριφορά και επομένως στην ενσυναίσθηση των ανθρώπων· ακολούθως ο, επίσης Σκοτσέζος, οικονομολόγος και φιλόσοφος Adam Smith πρόσθεσε στην ενσυναίσθηση την ηθική και γνωστική υπόστασή της, διακρίνοντας το εύρος και την πολυπλοκότητα της σύνθεσής της (Μπούρα, 2023).

Η καθιέρωση, ωστόσο, του όρου «ενσυναίσθηση» έγινε στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα με τη γερμανική λέξη «Einfühlung» από τον Γερμανό ψυχολόγο Theodor Lipps, ο οποίος δανείστηκε τη συγκεκριμένη λέξη από τον χώρο της αισθητικής, για να εκφράσει την διαδικασία κατά την οποία κάποιος αισθάνεται ότι απορροφά κάποιου είδους ερέθισμα, χάνοντας την δική του αυτοσυναίσθηση (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003· Pigman, 1995).

Εν συνεχεία, στο ξεκίνημα του 20<sup>ου</sup> αιώνα ο Βρετανός ψυχολόγος Edward Bradford Titchener ήταν εκείνος που μετέφρασε για πρώτη φορά στην αγγλική γλώσσα τον όρο «ενσυναίσθηση» ως «empathy» (Stueber, 2019). Στο αγγλοσαξονικό λεξιλόγιο ο αρχαιοελληνικής καταγωγής όρος “empathy” (<εμπάθεια) αποδείχτηκε ιδανική λύση για την ακριβή εννοιολογική μετάφραση του συγκεκριμένου όρου, καθώς σήμαινε το πάθος και την έντονη συγκινησιακή κατάσταση των ανθρώπων.

Όμως, στα νέα ελληνικά η λέξη εμπάθεια έχει αρνητικό πρόσημο (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003). Για τον λόγο αυτό, στην Ελλάδα ο όρος «ενσυναίσθηση» μεταφράστηκε ποικιλοτρόπως ως «εμβίωση», «μέθεξη» και «εναίσθηση» (Ματσαγγούρας, 2005). Ετυμολογικά, η ελληνική λέξη «ενσυναίσθηση», που σύμφωνα με τον Παπανούτσο (2008, 2003: 227) αποδίδει ακριβώς την ενέργεια όπου ένα άτομο είναι ικανό να μπει στην θέση του άλλου, να ταυτιστεί μαζί του ψυχικά και βιωματικά, είναι εκείνη που ανταποκρίνεται με μεγαλύτερη ακρίβεια στον πρότυπο γερμανικό όρο του Lipps (Ζγαντζούρη και Πούρκος, 1997).

### **1.3 Θεωρίες για την ενσυναίσθηση**

Η έννοια της ενσυναίσθησης περικλείει πάρα πολλές παρεμφερείς ή και ετερόκλητες μεταξύ τους θεωρίες, ενώ φαίνεται να έχει αντίκτυπο και σε άλλες θεωρήσεις. Στοιχείο που αποδεικνύει την πολυδιάστατη μορφή της έννοιας είναι ότι ασχολήθηκαν με αυτήν διεξοδικά αρκετοί ψυχοθεραπευτές του 20<sup>ου</sup> αιώνα,

καθιστώντας την άξια έρευνας και συνεχούς προσέγγισης από διάφορους επιστημονικούς κλάδους (Harvard Business Review, 2017). Η ενσυναίσθηση, άλλωστε, σύμφωνα με τις θεωρήσεις αυτές, είναι για κάποιους ερευνητές ένα έμφυτο χαρακτηριστικό, με το άτομο να το αναπτύσσει καθώς ωριμάζει ηλικιακά, ενώ σύμφωνα με άλλους αποτελεί ένα επίκτητο χαρακτηριστικό, που το άτομο κατακτά μέσα από τη μάθηση και την εξάσκηση (Νιζορίδου, 2020· Alligood, 1992).

Αυτό που παρατηρήθηκε μέσα από την ψυχοθεραπευτική διάσταση της ενσυναίσθησης είναι ότι οι θεραπευόμενοι επέδειξαν μεγαλύτερη βελτίωση και ανταπόκριση στη θεραπεία, όταν ο θεραπευτής τους ήταν ικανός να καταλάβει και να ενστερνιστεί τον ψυχικό τους κόσμο (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003), όταν έγινε δηλαδή αντιληπτή μια ξένη κατάσταση στο «εγώ» τους (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Ο Freud (1922) ήταν εκείνος που έκανε πρώτος λόγο γι' αυτήν την πλευρά της ενσυναίσθησης, χωρίς, όμως, να δομήσει κάποια σχετική θεωρία.

Ο Goerge Herbert Mead (1934) όρισε την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα υιοθέτησης ενός άλλου εαυτού (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Ο Mead ήταν ο φιλόσοφος και κοινωνικός θεωρητικός που πρώτος υποστήριξε με τη μελέτη του ότι ο άνθρωπος έχει παραπάνω στοιχεία από έναν απλό εαυτό και αυτά τα στοιχεία είναι που τον συνθέτουν ως άτομο. Επομένως, στη διαδικασία της ενσυναίσθησης ο Mead παρατηρεί μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ αυτών των στοιχείων και των κοινωνικών ερεθισμάτων που λαμβάνει ένα άτομο από κάποιο άλλο (Aboulafia, 2016).

Η εδραίωση της έννοιας της ενσυναίσθησης, ωστόσο, ήρθε μέσα τον ιδρυτή της ανθρωποκεντρικής θεώρησης, Carl Rogers. Ο Rogers (1957) αναφέρει την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα *«του να μπορεί να αντιληφθεί κανείς το πλαίσιο αναφοράς κάποιου άλλου ανθρώπου με ακρίβεια σαν να ήταν το άλλο άτομο, χωρίς όμως να χάνει την κατάσταση του “σαν”»* (Rogers, 1959: 211).

Ουσιαστικά, ο Rogers περιγράφει τη διαδικασία της ενσυναίσθησης όπως ακριβώς και ο Stanislavski το υποκριτικό του σύστημα, όπου ο ηθοποιός προκειμένου να βιώσει και ερμηνεύσει τον ρόλο του, πρέπει να αποχωριστεί για λίγο τις δικές του αναμνήσεις και πεποιθήσεις και να υιοθετήσει αυτές ενός άλλου (Μουρ, 2012). Επομένως, ο Rogers (1957) υποστηρίζει την σπουδαιότητα της διαδικασίας της βίωσης των εμπειριών ενός άλλου, χωρίς κανενός είδους κριτική.

Ο Heinz Kohut (1971) ορίζει την ενσυναίσθηση ως «ετεροενδοσκόπηση» καθώς θεωρεί πως ένα άτομο δεν μπορεί να κατανοήσει απόλυτα τη συναισθηματική κατάσταση κάποιου άλλου, αφού δεν τη βιώνει άμεσα. Η ενσυναίσθηση για τον Kohut συντελείται από ενέργειες, όπως η παρατήρηση, ερμηνεία και προσωπική εκτίμηση του ίδιου του ατόμου για την κατάσταση του άλλου, ενώ παράλληλα εκφέρει και την δική του ψυχοσύνθεση σε αυτή του την αλληλεπίδραση (Tudor, 2011).

Αντίστοιχα και συμπληρώνοντας τα παραπάνω, ο Weiner (1985) θεωρεί πως η ενσυναίσθηση δομείται όταν γίνονται κατανοητές όλες οι ανάγκες και συναισθηματικές διακυμάνσεις του άλλου, ενώ ο Staub (1990) υπογραμμίζει ότι η ενσυναίσθηση είναι το κύριο μέσο αντίληψης της ψυχικής, της πνευματικής και της συναισθηματικής διεργασίας ενός άλλου ατόμου.

Ο Hoffman επιβεβαιώνει, επίσης, τον συνδυασμό γνωστικού και συναισθηματικού μέρους της ενσυναίσθησης (Hoffman, 1991, 1990), τεκμηριώνοντας πως *«η ενσυναίσθηση μπορεί να οριστεί ως μια συναισθηματική κατάσταση που προκαλείται από τη συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου ατόμου ή από μία κατάσταση, κατά την οποία κάποιος νιώθει αυτό που νιώθει ο άλλος ή αυτό που φυσιολογικά θα αναμενόταν να νιώθει στην κατάστασή του»* (Hoffman, 2008: 440).

Παράλληλα, ο Αμερικανός πολιτικός και δικηγόρος Harold Ickes (1993· 1990) ορίζει την ενσυναίσθηση ως μία σύνθετη γνωστική διεργασία συμπερασμάτων που απορρέουν από διαφορετικές εγκεφαλικές λειτουργίες και δεξιότητες. Η γνωστική διάσταση συχνά συγχέεται με την αντίληψη της υποκειμενικότητας του άλλου ατόμου, γεγονός που φέρει συχνά διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών και μελετητών του όρου (Πέτσα, 2022).

Από την άλλη, ο Feshbach (1997) διακρίνει στην ενσυναίσθηση μια πολυδιάστατη γνωστική ικανότητα που συνδιαμορφώνεται από την επαρκή αναγνώριση και εμπύχωση των συναισθηματικών συνθηκών κάποιου άλλου στον ίδιο, οι οποίες θα οδηγήσουν στην κατάλληλη αντιμετώπιση τους.

Η Μαλικιώση Λοΐζου (2003) αναφέρει την ενσυναίσθηση ως *«την ικανότητα της εμπίωσης (εμβιώ = ζώ εν τίνι) της κατάστασης του άλλου, είναι η ικανότητα της κατανόησης και του μοιράσματος των συγκινήσεων, των σκέψεων και της*



*συμπεριφοράς του άλλου ατόμου. Δηλώνει συναισθηματική συμμετοχή»* (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003: 296). Η ίδια προτείνει και έναν δεύτερο ορισμό, που αφορμάται από τους Greenberg και Elliot (1997), κάνοντας λόγο για τη στάση ενός ατόμου που προσπαθεί να λειτουργήσει σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς, παραμένοντας σε ενσυναίσθητη επαφή με το περιβάλλον (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003).

Οι Decety και Jackson (2004) συμπληρώνουν στις παραπάνω ερμηνείες του όρου, τα χαρακτηριστικά της επίγνωσης του εαυτού και του άλλου που χρειάζεται για τον σαφή διαχωρισμό των δύο, ακόμη και την πιθανή παροδική ταύτιση, τις κοινές αναπαραστάσεις που προκύπτουν από τον διαμοιρασμό, καθώς και τη μέγιστη δυνατή κατανόηση και ταύτιση της υποκειμενικότητας του άλλου.

Από την άλλη πλευρά, ο καθηγητής διδακτικής Ηλίας Ματσαγγούρας (2006) αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση έχει άμεση σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη, αφού πρόκειται για το ύψιστο εφόδιο κατανόησης και ένα είδος συμπεριφοράς που αποκρούει τις συγκρούσεις και αποδέχεται τη διαφορετικότητα.

Για ένα είδος αλληλεπίδρασης, ταύτισης και συνύπαρξης των ατόμων μεταξύ τους μέσω της ενσυναίσθησης έκαναν λόγο και οι Elias και Arnold (2006), ενώ ο Keen (2007) τονίζει ότι η ενσυναίσθηση, πέρα από την απλή κατανόηση του συναισθηματικού κόσμου κάποιου, βοηθά και στη συνειδητοποίηση των αιτιών που έχουν διαμορφώσει την εκάστοτε ψυχοσύνθεση. Αυτά είναι και τα στοιχεία που θα επιφέρουν δυνατές και ανθρώπινες σχέσεις, σύμφωνα με τον Berman (2004).

Η Cooper (2011) θεωρεί ότι όλες οι πιθανές διαφορές που κατηγοριοποιούν τους ανθρώπους (θρησκεία, πεποιθήσεις, παραδόσεις, κ.α.) θα μπορούσαν να αποδειχτούν επιζήμιες αν τα άτομα δεν διέθεταν την ικανότητα της ενσυναίσθησης.

Ωστόσο, οι σύγχρονες μελέτες και θεωρήσεις των θετικών και ιατρικών επιστημών χαρακτηρίζουν την ενσυναίσθηση ως έναν μηχανισμό κατά τον οποίο το σύστημα των νευρώνων ενός ανθρώπινου εγκεφάλου μπορεί να αντιγράψει και να αντικατοπτρίσει επακριβώς τον ψυχισμό ενός άλλου ανθρώπου, απλώς παρατηρώντας τον (Ιατρού, 2023), όπως ακριβώς διέκρινε και ο νευροφυσιολόγος Rizzolatti.

Παρατηρείται, εν κατακλείδι, με την πάροδο του χρόνου μια πορεία εξέλιξης στις θεωρίες της ενσυναίσθησης, οι οποίες ξεκίνησαν με σκοπό να υποστηρίξουν τον

τομέα της ψυχοθεραπευτικής ανάλυσης, αλλά προχωρούν και πλαισιώνουν πλέον όλες τις επιστήμες, και μάλιστα τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές, ώστε να καταστεί δυνατή η πολύπλευρη μάθηση (Καλφούντζου, 2016· Καπετανάκη & Σεπετζή, 2016).

#### **1.4 Διαστάσεις της ενσυναίσθησης και αναπτυξιακά μοντέλα**

Όπως αναφέρθηκε, οι περισσότεροι ερευνητές θεωρούν την ενσυναίσθηση πρωτίστως γνωστική δεξιότητα, ενώ άλλοι συναισθηματική (Καλφούντζου, 2016).

Ξεκινώντας, λοιπόν, από την γνωστική ενσυναίσθηση, αυτή αναφέρεται στη νοητική κατανόηση της εμπειρίας του άλλου, στη γνωστική υπόθεση της ψυχολογικής κατάστασης κάποιου, χωρίς να απαιτείται η βαθιά συναισθηματική εμπλοκή (Hoyat, 2007· Kohut, 1971). Το άτομο που έχει, πιο συγκεκριμένα, γνωστική ενσυναίσθηση βρίσκεται πιο κοντά στη νοητικοποίηση μιας ξένης κατάστασης. Οι νοητικές καταστάσεις αντιστοιχούν στην θεωρία του νου και περιλαμβάνουν τις προθέσεις, επιθυμίες και σκέψεις, χωρίς την έντονη συναισθηματική αντίδραση (Walter, 2012).

Από την άλλη πλευρά, η συναισθηματική ενσυναίσθηση χαρακτηρίζεται ως θεμελιώδης διαδικασία για την επακριβή αναπαραγωγή των συναισθημάτων ενός άλλου ατόμου. Ο συγκεκριμένος τύπος ενσυναίσθησης είναι εκείνος που έρχεται πρώτος στον νου, όταν γίνεται λόγος για την ικανότητα αυτή (Eisenberg, Miller & Strayer, 1987α, β). Το άτομο που χρησιμοποιεί περισσότερο το συναίσθημα βιώνει πιο άμεσα και αληθινά την ψυχοσύνθεση κάποιου άλλου, ενώ είναι πιθανό να έχει σε μεγαλύτερο βαθμό ανεπτυγμένη την ενεργητική ακρόαση και τη λεκτική ή μη αντίληψη (Rankin, Kramer & Miler, 2005· Stein, 1989).

Η λεκτική ή μη αντίληψη θεωρείται από αρκετούς ερευνητές ως μία τρίτη κατηγοριοποίηση των διαστάσεων της ενσυναίσθησης, που την ονομάζουν επικοινωνιακή και με τους ίδιους είναι μια πιστή μεταφορά του συναισθηματικού κόσμου ενός συνομιλητή. Στην επικοινωνιακή ενσυναίσθηση σημασία έχει οι συνομιλητές να μπορούν να κατανοήσουν και αποκωδικοποιήσουν το λεκτικό ή μη μήνυμα όσο το δυνατόν με περισσότερη ακρίβεια. Ελλοχεύει, ωστόσο, ο κίνδυνος διαφορετικής γλωσσικής και σωματικής ερμηνείας από το εκάστοτε άτομο λόγω ανόμοιας έκφρασης (Xiao et al., 2016).

Ομαδοποιήσεις των διαστάσεων της ενσυναίσθησης προτείνει και η Feshbach (1982), η οποία διακρίνει τρεις: 1) τη γνωστική ικανότητα που είναι υπεύθυνη για την κοινωνική κατανόηση μιας διαφορετικής συναισθηματικής κατάστασης, 2) τη γνωστική ικανότητα που είναι υπεύθυνη για την υποθετική κατανόηση μιας κατάστασης και 3) τη συναισθηματική ικανότητα, υπεύθυνη για τη συναισθηματική συμμετοχή στην κατάσταση. Το ενδιαφέρον σε αυτόν τον διαχωρισμό είναι πως, σύμφωνα με την ίδια, οι ικανότητες αυτές εκδηλώνονται σχεδόν πάντα ταυτοχρόνως. Υπάρχουν, όμως, και στιγμές που αυτό δεν συμβαίνει, με την τελευταία ικανότητα να μην εκδηλώνεται σε ένα άτομο. Οι περιστάσεις εκείνες αναφέρονται συχνά και χαρακτηριστικά σε άτομα που έχουν παραβατικές συμπεριφορές ή διαπράττουν αδικήματα, καθώς καθ' όλη την πορεία της πράξης δεν αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική κατάσταση των θυμάτων τους, ώστε να την διακόψουν (Feschbach, 1982).

Συμπληρώνοντας τις παραπάνω θεωρίες, ο Mark Davis (1996· 1980) δίνει τέσσερις ακόμα εκφάνσεις της ενσυναίσθησης: α) τη φαντασιακή ενσυναίσθηση, β) την οπτική γωνία του άλλου, γ) την ευρύτερη ανησυχητική ενσυναίσθηση και δ) την προσωπική ανησυχητική ενσυναίσθηση. Ο Davis (1994· 1983) επιθυμούσε τον πλήρη διαχωρισμό της πραγματικής από τη φαινομενική συναισθηματική αντίδραση, τονίζοντας πως οι διαφορετικές αντιδράσεις συνδέονται και με διαφορετικές ικανότητες του εγκεφάλου. Για παράδειγμα, σε μια συνομιλία που προέρχεται από έναν άλλον αυτόπτη συνομιλητή και σε μια συνομιλία που προέρχεται από έναν διάλογο σε βιβλίο μπορεί να προκύψει η ίδια ατμόσφαιρα, όμως η μία είναι πραγματική εμπειρία, ενώ η δεύτερη είναι πλαστή.

Η πιο διαδεδομένη θεωρία σταδίων που συνδέονται διαδοχικά μεταξύ τους και τα διακρίνει η αναπτυξιακή πορεία, είναι εκείνη του Hoffman (1987), σύμφωνα με την οποία η ενσυναίσθηση μορφοποιείται και εξελίσσεται με βάση την ηλικία σ συνάρτηση με την ενθάρρυνση των γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων (Eisenberg & Mussen, 1989). Ο Hoffman (2000) σχεδιάζει ένα περίγραμμα όπου εμπεριέχονται τέσσερα στάδια ενσυναίσθησης, που αναπτύσσονται από τη βρεφική μέχρι και τη νηπιακή ηλικία. Σε αυτό το ηλικιακό φάσμα θεωρεί ο Hoffman πως πρωτοπαρουσιάζεται η ενσυναίσθηση και είναι απολύτως φυσιολογική.

Το πρώτο στάδιο της «καθολικής ενσυναίσθησης» προέρχεται από το κλάμα του βρέφους ως αποτέλεσμα ενός αντίστοιχου ερεθίσματος από άλλο βρέφος. Η ενσυναίσθηση, λοιπόν, παρουσιάζεται από τα πρώτα κιόλας λεπτά της ζωής ενός ανθρώπου και στα βρέφη εμφανίζεται ως κάτι το μεταδοτικό ή αντιδραστικό σε ένα άλλο οικείο ερέθισμα. Αυτό το ερέθισμα είναι συνήθως τόσο απλό όσο και το κλάμα· συγκροτεί μια ενσυναίσθητη απάντηση που, όμως, το βρέφος δεν μπορεί να κατανοήσει· απλώς βιώνει το ξένο ερέθισμα σαν δικό του (Καλαντζή, 2023).

Όταν το πρώτο στάδιο σιγά-σιγά ξεθωριάζει κατά τον έκτο μήνα ζωής, το δεύτερο η «εγωκεντρική ενσυναισθητική στεναχώρια» ξεκινά. Το παιδί μετά το πρώτο έτος είναι σε θέση να αντιληφθεί εν μέρει την ανησυχία των άλλων. Το αξιοσημείωτο σε αυτό το στάδιο είναι πως το μεγαλύτερο μέρος της ανησυχίας δημιουργείται από το ίδιο, με την παρηγορητική πράξη να πηγάζει από γνώριμα μέσα, όπως για παράδειγμα ένα οικείο παιχνίδι (Καλαντζή, 2023).

Διαφαίνεται εδώ η εγωκεντρική ακόμα οπτική των παιδιών, που δεν μεταφέρει βέβαια την έννοια του πραγματικού εγωισμού ή της αλαζονείας, αλλά αναφέρεται στη μονόπλευρη σκέψη, αντίληψη και αντιμετώπιση των παιδιών κάτω των τεσσάρων ετών, καθώς βρίσκονται ακόμη στο στάδιο γνωριμίας με τον εαυτό τους και τις λειτουργίες του (Cole & Cole, 2001).

Περνώντας στο τρίτο στάδιο, η «οιονεί εγωκεντρική ενσυναίσθητη στεναχώρια» εμφανίζεται στο δεύτερο έτος της ηλικίας, όπου τα παιδιά μπορούν να ξεχωρίσουν τους εαυτούς τους από τους άλλους. Στο συγκεκριμένο στάδιο η ενσυναίσθηση είναι υπεύθυνη για την αντίληψη των αναγκών και συναισθημάτων των άλλων, ενώ στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο της «φιλαλήθους ενσυναίσθησης» από το τρίτο έτος και έπειτα, τα παιδιά καταλαβαίνουν τόσο τις ανάγκες των άλλων όσο και τον καταλληλότερο τρόπο για να τις αντιμετωπίσουν (Καλαντζή, 2023).

### **1.5 Η εξέλιξη της ενσυναίσθησης στην παιδική ηλικία**

Τα παραπάνω στάδια προοδευτικής πορείας της ενσυναίσθησης του Hoffman (2000) καλύπτουν επαρκώς τα πρώτα τρία χρόνια της ύπαρξης ενός ατόμου. Εκεί τίθενται τα υποσυνείδητα θεμέλια της ενσυναίσθησης, ενώ στα χρόνια που έπονται μέχρι και την προεφηβική ηλικία μπαίνουν οι βάσεις που θα οικοδομήσουν ολόκληρη την μετέπειτα

σταδιοδρομία ενός ατόμου πάνω στον τομέα της ενσυναίσθητης ικανότητας (Lightfoot & Cole, 2014).

Στη νηπιακή ηλικία, οι συναισθηματικές διακυμάνσεις είναι ισχυρότερες και ευκολότερα αντιληπτές από όσο οι γνωστικές, τόσο από τους ερευνητές όσο και από τα νήπια. Ειδικότερα, τα παιδιά της νηπιακής φάσης έχουν κατακτήσει το διαχωρισμό των συναισθημάτων των άλλων, ενώ περιμένουν τις αντιδράσεις τους για να μορφοποιήσουν τις δικές τους ατομικές ευαισθησίες (Goleman, 2009). Πάνω σε αυτές τις ευαισθησίες, αναπτύσσεται και μια ενσυναίσθητη «πονηριά» που τα παιδιά, τριών έως έξι ετών, παρουσιάζουν σχεδόν πάντοτε. Είναι ικανά, λοιπόν, να διακρίνουν και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των γύρω τους, να εκτιμούν την επερχόμενη συμπεριφορά λόγω αυτών και πολλές φορές να επηρεάζουν ή να κατευθύνουν τους γύρω τους μέσω της προσποίησης κάποιας συναισθηματικής κατάστασης (Cole & Cole, 2001).

Πολλοί μελετητές και ειδικοί θεωρούν πως αυτό συμβαίνει, διότι τα νήπια επιδιώκουν να βρουν τρόπους ελέγχου του συναισθηματικού χάους μέσα τους, αλλά παράλληλα επιθυμούν να γνωρίζουν και οτιδήποτε αισθάνονται οι άλλοι, ώστε να νιώθουν ασφαλή. Έτσι, δημιουργείται μία φαύλη σχέση, η οποία συχνά καταλαγιάζει με τη σωστή επικοινωνία (Eggum et al., 2011 · Thompson, 2000).

Επομένως, μέχρι το τέλος της νηπιακής περιόδου, τα παιδιά κατακτούν την δεξιότητα αποκωδικοποίησης των συναισθηματικών εκφράσεων του προσώπου, αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές αιτίες και συνέπειες, αντιλαμβάνονται την επιρροή και κατανοούν σε μεγάλο ποσοστό τις κάτω από το συγκεκριμένο συνθήκες (Saarni, 2001).

Μεταβαίνοντας στη σχολική (6-10 ετών) καθώς και στην προεφηβική ηλικία (10-12 ετών), τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν την γνωστική τους ικανότητα, η οποία φέρνει σε μια ισορροπία τον προηγούμενο πνευματικό περιορισμό, δημιουργώντας έτσι την ηθική ανάπτυξη (Snow, 2000: 75).

Τα παιδιά αυτής της μέσης φάσης εμφανίζονται ελαφρώς πιο μετρημένα (Snow, 2000) όσον αναφορά τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις, με εμφανή διαφοροποίηση στις επαφές τους με τους άλλους και στην ποιότητα της συνεργασίας και προσφοράς που παρέχουν. Με άλλα λόγια, οι συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις παρέες, συμπεριφορές και επιθυμίες που εκπέμπουν

και προσλαμβάνουν, στη συνεργασία και την αποδοχή (Feshbach & Feshbach, 1987: 1335).

Αξίζει να επισημανθεί πως σε αυτό το ηλικιακό σημείο τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται καθαρά έννοιες και συμβολισμούς που προηγουμένως αντιμετώπιζαν μονοδιάστατα, ενώ είναι έτοιμα να αναλύσουν προβλήματα, να συλλάβουν και αξιολογήσουν πληροφορίες, να κρίνουν, να δημιουργήσουν, να αναπτύξουν αλλά και να απορρίψουν συνθήκες· και όλα αυτά χάρη στη ραγδαία εξέλιξη της ενσυναίσθησης που διακρίνει τα παιδιά και στο στάδιο αυτό (Hughes, 2010).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, και η αυτονομία και ανεξαρτησία, καθώς και η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση που παρουσιάζουν ενδείξεις βελτίωσης μέσα από την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στα σχολικά και προεφηβικά χρόνια (Hughes, 2010). Ωστόσο, η μέση παιδική ηλικία θεωρείται αρκετές φορές στις έρευνες μια παραγκωνισμένη ηλικία για την οποία δεν γίνεται συχνά λόγος συνδυαστικά για την ενσυναίσθηση (Leontopoulou, 2010).

Συνεχίζοντας στον τομέα των ερευνών, αποδεικνύεται πως τα κορίτσια αναπτύσσουν πιο γρήγορα και σε μεγαλύτερο βαθμό την ενσυναίσθηση στις παραπάνω ηλικίες (Chapman et al., 2006· Eisenberg & Strayer, 1987· Bryant, 1982). Πολλοί είναι αυτοί που το συσχετίζουν με την βιολογική ωριμότητά τους (Hughes et al, 2005· Litvack-Mille et al, 1997) και άλλοι με τους ρόλους που τους αποδίδει η κοινωνία (Kalliopuska, 1992· Zahn-Waxler, Cole & Berrett, 1991). Υπάρχουν, όμως, και εκείνοι που υποστηρίζουν πως τα αγόρια εξελίσσουν περισσότερο την ενσυναίσθηση σε αυτές τις ηλικίες (Feshbah, & Feshbach, 1987: 40) και άλλοι που μιλούν για ενσυναίσθητη επίδοση μόνο όταν ο άλλος ανήκει στο ίδιο φύλο (Feshbach, & Roe, 1968: 144) ή όταν υπάρχουν καλές κοινωνικές σχέσεις (Barr & Higgins- D' Alessandro, 2007).

## **1.6 Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση**

Η οικογένεια κατά κύριο λόγο και ο χώρος του σχολείου κατά δεύτερον, αποτελούσαν ανέκαθεν τους σημαντικότερους πυλώνες ανάπτυξης της ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση επηρεάζεται βαθιά από το φύλο, την ηλικία, την

προσωπικότητα, το μορφωτικό και βιοτικό υπόβαθρο της οικογένειας, τις ηθικές, κοινωνικές και πολιτικές στάσεις και αξίες, καθώς και την προδιάθεση, που συχνά συνδυάζεται και με την νοημοσύνη του ατόμου (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003).

Ο παράγοντας της οικογένειας είναι μια ευαίσθητη συνιστώσα που δύσκολα μπορεί ένας εξωτερικός συντελεστής να επηρεάσει ή να μορφοποιήσει. Χρειάζεται η εκάστοτε οικογένεια να επιθυμεί και να επιζητήσει μόνη της τη διαφοροποίηση και επιμόρφωση επί του θέματος (Benson & Haith, 2010). Επομένως, η προσοχή και θέληση για πρόοδο της ικανότητας της ενσυναίσθησης στρέφεται προς το σχολείο, το οποίο είναι ικανό να καλλιεργήσει συνειδήσεις και να γαλουχήσει γενιές, ώστε να δομηθεί η έννοια του εαυτού και του άλλου (Garaigordobil, 2009). Σε περίπτωση αποτυχίας του συστήματος αυτού, οι συνέπειες είναι εμφανείς στην κοινωνία με παραβατικές συμπεριφορές (Hoover & Olsen, 2001: 14), που υποδηλώνουν την έλλειψη προκοινωνικής συμπεριφοράς (Μπεαζίδου, 2014).

Το σχολείο, λοιπόν, πρέπει να απαντά στην ολόπλευρη μόρφωση των παιδιών όπου, όπως υποστηρίζει ο Gardner (1983) και η θεωρία του περί πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, η ενσυναίσθηση είναι εκείνη που απαρτίζει και προωθεί την πολυσύνθετη εκπαιδευτική διαδικασία που έχει ως στόχο την καλλιέργεια των συναισθημάτων, της αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της συνεργατικότητας, την ελεύθερη έκφραση σκέψεων, την κοινωνικο-συναισθηματική ωρίμανση, την προσωπική ανάπτυξη καθώς και την ακαδημαϊκή ανέλιξη (Φλούρης, 2020· Gardner, 2011, 2010).

Σύμφωνα με τους Goleman και Gottman (2011), η συναισθηματική επιμόρφωση έχει την αφετηρία της στην αρχή της ζωής ενός ατόμου, χωρίς όμως να υποδηλώνεται πως η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται και διαμορφώνεται μόνο σε αυτό το ηλικιακό πλαίσιο.

Ο Goleman (2011) τονίζει ότι ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που πρέπει να διδάξει στους μαθητές του αυτήν την αναγκαία δεξιότητα, ενώ ο Gottman (2011) συμπληρώνει τα στάδια που πρέπει να ακολουθηθούν για την διαπαιδαγώγηση των παιδιών· πρόκειται για τα εξής: «1) επίγνωση των συναισθημάτων, 2) αναγνώριση αυτών, 3) ακρόαση των συναισθημάτων με την πρέπουσα ενσυναίσθηση, 4) κατάλληλη καθοδήγηση του παιδιού ώστε να κατονομάσει το συναίσθημα που το διακατέχει και 5)

*διερεύνηση και επίλυση του προβλήματος με τις κατάλληλες στρατηγικές» (Μπούρα, 2023: 20).*

Ο Levine (2013) εμβαθύνει περισσότερο στη σχέση φροντίδας και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης που χρειάζεται να έχει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του προκειμένου να επιτύχει τον ιδιαίτερο στόχο της ενσυναίσθησης, ο οποίος θα τους προσφέρει τα εργαλεία και τις στρατηγικές ανάπτυξης για όλη την υπόλοιπη ζωή τους. Όπως υπογραμμίζει, ο αυθορμητισμός των μαθητών είναι το στοιχείο που πρέπει να επιδιώξει ένας παιδαγωγός. Ειδικότερα, οι στρατηγικές απόκτησης της ενσυναίσθησης που συνιστά ο Levine είναι οι ασκήσεις και τα παιχνίδια ρόλων, αφού αυτού του είδους οι τεχνικές είναι που επιτρέπουν στο άτομο να υιοθετήσει χαρακτηριστικά ενός άλλου, να βιώσει και γνωρίσει καταστάσεις χωρίς να πληγωθεί.

Η ανάγκη της ενσυναίσθησης, λοιπόν, τοποθετεί τον εκπαιδευτικό σε θέση προτύπου ως διαμεσολαβητή μεταξύ των μαθητών των ίδιων αλλά και των αναγκών τους. Ο παιδαγωγός θα πρέπει να δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου οι μαθητές θα γίνουν επενδυτές του συναισθηματικού τους κόσμου και παράλληλα ενεργητικοί δέκτες των συναισθηματικών κόσμων των άλλων (Woolfolk, 2000).

Για αυτό τον λόγο, είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν και εναλλακτικές μορφές διαπαιδαγώγησης που θα υποστηρίζουν πολύπλευρα και πολυδιάστατα την εκμάθηση της ενσυναίσθησης, όπως θα φανεί στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

### **1.7 Η ενσυναίσθηση στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα**

Η προοδευτική γνωστική μόρφωση υπήρξε και υπάρχει ως μείζων στόχος και σκοπός της εκπαίδευσης, από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα, αποκτώντας καθημερινά ολοένα και περισσότερες συνιστώσες ως προς τον βαθμό της δυσκολίας, της εξέλιξης, του περιεχομένου, των λόγων επιμόρφωσης, της αλληλεπίδρασης και συνομιλίας με την κοινωνία και τα ζητήματά της. Όσο η εκπαίδευση προχωρά με τους σύγχρονους ρυθμούς ζωής, τόσο πιο εμφανές γίνεται το κενό που έχει δημιουργηθεί στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα στον τομέα της συναισθηματικής μάθησης.

Αυτή η έλλειψη άρχισε να διαπιστώνεται ήδη από το 1968 και τον Αφροαμερικανό James Comer, ιδρυτή και διευθυντή του «School Development



Program» του τμήματος της Ιατρικής του Πανεπιστημίου Yale (Comer, 2004), ο οποίος θέλησε να σχεδιάσει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης που θα υποστήριζε τα παιδιά ολόπλευρα, συμπεριλαμβανομένης και της συναισθηματικής δεξιότητας. Δεν ήταν ο μόνος, βέβαια, εκείνη την εποχή που επιχείρησε κάτι τέτοιο, καθώς πολλοί ερευνητές και εκπαιδευτικοί, όπως ο Timothy Shriver, ο Roger P. Weissberg και ο Maurice Elias, συνεργάστηκαν σε σχολεία και δημιούργησαν εύφορο έδαφος για τις επόμενες έρευνες (CASEL, n.d.).

Αργότερα, στην δεκαετία του '90 εκδόθηκε και κυκλοφόρησε το βιβλίο «*Η συναισθηματική νοημοσύνη*» του Goleman (2011), προσανατολίζοντας το ενδιαφέρον από την γνωστική επιμόρφωση στην συναισθηματική μάθηση των παιδιών (Social and Emotional Learning/SEL). Αυτά ήταν και τα σημεία έναρξης της συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης, καθώς το 1994 ιδρύεται, από μια ομάδα εκπαιδευτικών, ερευνητών, μελετητών και υπέρμαχων της σφαιρικής μόρφωσης των μαθητών, ο οργανισμός CASEL, με αφορμή τον όρο του Goleman «Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning», επιδιώκοντας την πλήρη συναισθηματική αγωγή στην εκπαίδευση (SEL). Έτσι, από το 1995 το συγκεκριμένο σύστημα πλέον μπαίνει δυναμικά στις σχολικές αίθουσες διαμορφώνοντας μάθηση πολυδιάστατη, δομημένη και εστιασμένη στην συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (CASEL, n.d.).

Το 1995 η Mary Gordon (1986), μια επίσης υπερασπίστρια της ενσυναισθητικής καλλιέργειας των παιδιών, αναπτύσσει την δική της θεωρία και το αντίστοιχο παιδαγωγικό σύστημα σε σχολεία του Καναδά για παιδιά 5 έως 13 ετών, το οποίο και ονομάζει Roots of Empathy (ROE) (Roots of Empathy, n.d.). Το παιδαγωγικό πρόγραμμά της για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελείται από την εξής μέθοδο. Προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν και να αναγνωρίσουν καλύτερα τα συναισθήματα των γύρω τους, πρέπει να παρατηρήσουν και να μελετήσουν τις συναισθηματικές εναλλαγές που δείχνει ένα βρέφος όταν βρίσκεται μαζί με τους γονείς του. Μέσα από αυτήν την απλή αλληλεπίδραση, οι μαθητές θα αντιληφθούν τη σχέση των συναισθημάτων που αποτυπώνονται στις πράξεις, γεννώντας την ιδέα της ενσυναίσθησης.

Έπειτα, στην Αγγλία αναπτύχθηκε το 2005 το πρόγραμμα SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning), βασισμένο και αυτό στο θεώρημα SEL του

Goleman. Ήταν ένα εθελοντικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε αρκετά δημοτικά σχολεία, καθώς και σε εκπαιδευτικές μονάδες της δευτεροβάθμιας το 2008, επιδιώκοντας την καλλιέργεια όλων των πιθανών δεξιοτήτων, εκ των οποίων και την ενσυναίσθηση, σε προσωπικό και ομαδικό επίπεδο (Krznaric, n.d.).

Ίσως από τις πιο αξιοσημείωτες προσπάθειες χρήσης της ενσυναίσθησης στα σχολεία αποτελεί εκείνη του προγράμματος The Lunch Project (Σχέδιο γεύματος), το οποίο ξεκίνησε το 2011 με σκοπό την τροφοδοσία των σχολείων της Τανζανίας. Ωστόσο, μια χρονιά αργότερα, το 2012, το σχέδιο επαναπροσδιορίστηκε εξ ολοκλήρου και υλοποιήθηκε ως πρόγραμμα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης σε μαθητές ολόκληρης της Αμερικής (Παπαδημητρίου, 2019).

Συμπληρωματικά στα προηγούμενα, ο Αυστραλός φιλόσοφος Roman Krznaric (2011) κάνει λόγο για τρεις οπτικές των προγραμμάτων της ενσυναίσθησης, εκείνη που έχει ως απώτερο στόχο την επικοινωνία οποιωνδήποτε ζητημάτων (Conversational Empathy), εκείνη που επιδιώκει την εκτός ατομικού και στενού κοινωνικού πλαισίου ενσυναίσθηση (Global Empathy) και εκείνη που ενθαρρύνει την βιωματική μάθηση και εμπειρία (Experiential Empathy).

Το 2017 συγκροτείται το διττό πρόγραμμα The Activating Empathy Program, ή αλλιώς The Empathy Project από το τμήμα αγροτικής οικονομίας, κοινωνιολογίας και εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Pennsylvania, καθώς και την UNESCO CHILD και το Family Research Centre του Εθνικού Πανεπιστημίου της Ιρλανδίας. Το πρόγραμμα αυτό σχεδιάστηκε έτσι ώστε να υποστηρίξει το εκπαιδευτικό έργο των δασκάλων με μαθητές της ηλικιακής φάσης μεταξύ 14-18 ετών, αλλά και για τους καθηγητές των πανεπιστημίων ώστε να εξυπηρετήσουν την ποικιλομορφία του κοινού τους (PennState, n.d.)

Η Katherine Robers και η Laura Guerra του πανεπιστημίου της Columbia University Teachers College χρησιμοποίησαν ως μέρος της μακροχρόνιας έρευνάς τους στην ενσυναίσθηση το πρόγραμμα τους «School of Belonging» του David Levine (School of Belonging, n.d.), το οποίο και πραγματοποίησαν την ακαδημαϊκή χρονιά 2019-2020 με καίρια αποτελέσματα, με κυριότερο από αυτά τη δημιουργία του Teaching Empathy Institute (TEI). Το TEI αποτελεί μια ολοκληρωμένη διαδικασία επικοινωνίας των συναισθηματικών αναγκών των μαθητών με τους δασκάλους. Οι υγιείς σχέσεις και η καλλιέργεια χρήσιμων δεξιοτήτων της ζωής

διαμορφώνουν τα θεμέλια ενός επιτυχημένου ανθρώπου (Teaching Empathy Institute, n.d.)

Παράλληλα, στην Ελλάδα από το 1992 ξεκινάει μια πρώτη προσπάθεια και εφαρμογή σχετικής κάλυψης του συναισθηματικού μέρους της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την σχολική νομοθεσία (Υ.Α. Αριθ. Γ1/377/865/23-9-1992· Υ.Α. Αριθ. Γ2/4867/23-10-1992), όπου δίνεται η δυνατότητα προαιρετικής εκτέλεσης σχολικών προγραμμάτων-δραστηριοτήτων στους εκπαιδευτικούς για τις τάξεις τους.

Αρκετά αργότερα δημοσιεύεται το βιβλίο της ειδικής παιδαγωγού και συμβούλου Βασιλικής Πλωμαρίτου (2004), *Πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης*, το οποίο αποτελεί ουσιαστικά μια αναλυτική σειρά ιστοριών, με τα παιδιά να μπαίνουν στη θέση των ηρώων και να βιώνουν μέσα από ένα προστατευμένο περιβάλλον και εμπειρία τα συναισθήματα των άλλων.

Το 2011 στην Ελλάδα έγινε μια ακόμη προσπάθεια εδραίωσης της ενσυναίσθησης στους εκπαιδευτικούς φορείς από την Χρυσή Χατζηχρήστου (2011) με το πρόγραμμα *Σχολική και Κοινωνική Ζωή*.

Αξίζει να επισημανθεί πως στον Ελλαδικό χώρο μόλις το 2021 δημιουργήθηκε ένα πρόγραμμα σπουδών από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), το οποίο οργανώνει και προωθεί την ισόπλευρη ανάπτυξη όλων των ικανοτήτων ενός παιδιού μέσω τεσσάρων εκπαιδευτικών εργαλείων που θα το εξοπλίσουν καταλλήλως ώστε να γίνει ένας ενεργός πολίτης. Τα τέσσερα αυτά εργαλεία είναι η σκέψη, η επιστήμη και η τεχνολογία, η ίδια η ζωή καθώς και η μάθηση, ενώ συστήνεται ιδιαίτερα για την προσχολική ηλικία (ΙΕΠ, 2021).

Η ενσυναίσθηση, λοιπόν, φαίνεται να κερδίζει ολοένα και περισσότερο την κάλυψη του σχολικού θεσμικού κενού, ενώ δεν περιορίζεται μονάχα στα προαναφερθέντα προγράμματα αλλά και σε διεθνές επίπεδο με ανάλογες προσεγγίσεις σε χώρους τυπικής αλλά και μη τυπικής μάθησης (Coombs, 1968), καθώς και σε οργανισμούς υγείας, όπως το πρόγραμμα *«Έλα στη θέση μου, Γιατρέ!»* που δημιουργήθηκε το 2013 (Empathize with me Doctor!, n.d.).

Υπάρχουν, επίσης, και αρκετά προγράμματα ενσυναίσθησης διαθέσιμα πλέον στην μορφή επιμορφωτικών σεμιναρίων για την αποτελεσματικότερη και ευρύτερη διαπαιδαγώγηση όσων το επιθυμούν. Χαρακτηριστικό είναι το πρόγραμμα

πιστοποίησης με το αναλυτικό πρόγραμμα ενσυναίσθησης για εκπαιδευτικούς και λοιπούς συμμετέχοντες *Η αναγνώριση των συναισθημάτων των παιδιών – ενσυναίσθηση* του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου με υπεύθυνη καθηγήτρια τη Μαρία Μαλικιώση-Λοΐζου (ΕΚΠΑ & ΚΕΔΙΒΙΜ, χ.χ.).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

#### 2.1 Εισαγωγή

Ο συνδυασμός της Δραματικής Τέχνης και της Δημιουργικής γραφής είναι σχετικά πρόσφατη πρακτική και αποτελεί αντικείμενο συστηματικής έρευνας και μελέτης από πολλούς ερευνητές τόσο στον διεθνή όσο και στον ελλαδικό χώρο (Αχτζαλωτίδου, 2020). Στόχος του συνδυασμού αυτού είναι η δημιουργία, η έκφραση, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η αυτοπεποίθηση, η βίωση, η συναναστροφή και συνεργασία με τους άλλους, καθώς και η κατάκτηση διαφορετικών και δημιουργικών δεξιοτήτων (Maley & Duff, 2005). Η σχέση τους εμφανίζεται να είναι αμφίδρομη και αλληλοϋποστηρικτική (Αλκηστις, 2008). Το σπουδαιότερο πλεονέκτημα που παρέχει ο συνδυασμός τους είναι η άμεση και απτή εμπειρία που προσφέρουν στους συμμετέχοντες τους μέσω της ενσυναίσθησης (Συμεωνάκη, χ.χ.).

#### 2.2 Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση

Το θέατρο αποδεδειγμένα αποτελεί ψυχοβιολογική ανάγκη του ανθρώπινου είδους (Παπαδόπουλος, 2010: 66· Κακούρη, 1998). Είναι ο πιο συχνός και παράλληλα ο πιο πολυδιάστατος τρόπος έκφρασης διαχρονικά. Πηγάζει από την ίδια τη ζωή, ενώ οτιδήποτε συμβαίνει στην καθημερινότητα χαρακτηρίζεται από θεατρικότητα (Τσιάρας, 2005: 20). Αυτή τη θεατρικότητα είχε διακρίνει και ο William Shakespeare, εκφράζοντάς την στον στίχο: *«Ο κόσμος είναι μια θεατρική σκηνή και όλοι, άντρες και γυναίκες, απλά ηθοποιοί»* (Τσιάρας, 2005: 20), ενώ αργότερα και ο Schiller θα καταγράψει τα εξής λόγια περί θεάτρου και ζωής: *«ο άνθρωπος παίζει όταν είναι άνθρωπος και είναι τελείως άνθρωπος μόνο όταν παίζει»* (Αλκηστις, 2012α: 36).

Η θεατρικότητα μπορεί να αναπτυχθεί και να βιωθεί τόσο μέσα στο θέατρο με καλογραμμένα έργα και επαγγελματίες ηθοποιούς, όσο και σε οποιονδήποτε άλλο χώρο με τυχαίους συμμετέχοντες και παράγοντες (Αλκηστις, 2012α). Το θέατρο διαθέτει την ψυχαγωγική, τη δημιουργική και τη μορφοποιό δυναμική, που μπορεί να διαμορφώσει συμπεριφορές και αντιλήψεις, να επηρεάσει κοινωνικά και άλλα

ζητήματα, καθώς και να αναπτύξει τις πνευματικές ή σωματικές δεξιότητες όσων το βιώνουν ως συντελεστές του, αλλά και ως κοινό (Γραμματάς, 2004).

Τα στοιχεία αυτά είχαν αντιληφθεί ήδη οι αρχαίοι Έλληνες με τη διαδικασία επιτέλεσης των δραματικών αγώνων. Οι δραματικοί αγώνες αποτελούσαν μέρος της θρησκευτικής εορτής του θεού Διόνυσου, όπου από την αρχή της εορτής με τον προαγώνα, την παραμονή, την φαλλοφορία και τον χορό των διθυράμβων μέχρι και την ολοκλήρωση των θεατρικών παραστάσεων και την ανακοίνωση του νικητή δραματουργού, υπήρχε μια θεατρική ακολουθία, με όλους τους συμμετέχοντες να μπαίνουν στην θεατρική πραγμάτωση (Wiles, 2009: 70-79). Αυτό που επιδίωκαν κυρίως οι δραματικοί αγώνες ήταν η παιδευτική επίδραση, με την θέαση και εμπύωση της επιτέλεσης των θεατρικών έργων (Wiles, 2009).

Το Δράμα γεννιέται μέσα από την διαδικασία των δύο στοιχείων, της αφήγησης και των τελετουργιών, οι οποίες στην αρχή προέρχονται από αυθόρμητες πράξεις που επαναλαμβάνονται χάρη στον συμβολικό τους χαρακτήρα, ενώ για την ορθή επανάληψή τους θα πρέπει σταδιακά να γίνει χρήση του συνειδητού ελέγχου του ατόμου (Άλκηστις, 2012β: 11-12· Warren 2000: 111). Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, που ακόμη και σήμερα οι τελετουργίες θρησκευτών, οι παραδόσεις και οι καθημερινές μορφές ρουτίνας κρύβουν μέσα τους δόσεις δραματικής επιτέλεσης, συνειδητά ή υποσυνείδητα, εντάσσοντας τους ανθρώπους σε κάποια μορφή ρόλων, ώστε να έρθουν σε άμεση επαφή με τα γεγονότα, τα φαινόμενα, τις υποχρεώσεις, τη διαφοροποίηση του περιβάλλοντος, των συναισθημάτων, της λογικής και της κρίσης (Βελιώτη-Γεωργοπούλου, 2011: 544).

Το θέατρο και το δράμα συχνά συγχέονται λόγω της παιδαγωγικής τους φύσης· ωστόσο, ετυμολογικά το πρώτο προέρχεται από το ρήμα *θεῶμαι* που σημαίνει βλέπω-παρατηρώ και το δεύτερο από το ρήμα *δρῶ* που, επομένως, εμπεριέχει την ενέργεια ή πράξη (Γαργαλιάνος, 2020: 17). Η ειδιοποιός διαφορά τους είναι ότι το θέατρο είναι κάτι το παραστάσιμο και κοινοκεντρικό, ενώ το δράμα επικεντρώνεται στη βιωματική μορφή μάθησης και τη διάδραση (Farris & Parke, 1993).

Το θέατρο, λοιπόν, εξ αρχής αποτελούσε ένα εργαλείο μέσω του οποίου αναπτύσσονταν οι ηθικές αξίες και αρχές, τα κοινωνικά πρότυπα, καθώς και τα υπαρξιακά, πολιτισμικά και πολιτικά ζητήματα. Ήταν με άλλα λόγια ένας

επιμορφωτικός χώρος συνάντησης για παραγωγικό διάλογο, ελεύθερη έκφραση και γόνιμη παράθεση ιδεών (Wiles, 2009).

Παρόλη, όμως, την προοδευτική του πορεία και την γενναιόδωρη προσφορά του, το θέατρο άργησε πολύ να ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι και τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, όταν πλέον μορφοποιήθηκε και αναπτύχθηκε η δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση στο πλαίσιο του νέου μεταρρυθμιστικού κινήματος της «*Νέας Αγωγής*» στην Ευρώπη, ή όπως αλλιώς ονομάστηκε στην Αμερική της «*Προοδευτικής Εκπαίδευσης*» (Κουγιουμτζή, 2013: 7). Έκτοτε, το θέατρο βρίσκει μεγάλη ανταπόκριση ως ένας εναλλακτικός τρόπος εμπειρικής και πολύμορφης μάθησης, που στρέφει τον συμμετέχοντα και τις ανάγκες του στο επίκεντρο (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Το δράμα, ή η δραματική τέχνη, λοιπόν, έχει αποκτήσει ποικίλες ονομασίες κατά την ανάπτυξή του, τόσο στην Διεθνή όσο και στην Ελληνική βιβλιογραφία, όπως «*Δράμα στην εκπαίδευση*», «*Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*», «*Εκπαιδευτικό δράμα*», «*Δημιουργικό δράμα*» και «*Διαδικαστικό δράμα*», «*Θέατρο στην εκπαίδευση*», με όλα τα παραπάνω να αναφέρονται γενικά στο ίδιο περιεχόμενο (Κουκουνάρας-Λιάγκη, 2008).

Η δραματική τέχνη είναι ο κατεξοχήν φορέας αρμονικής συνύπαρξης πολλαπλών τεχνών, μεταβλητών και ερεθισμάτων μεταξύ τους (Άλκηστις, 2008). Το διαδραστικό δράμα αναφέρεται στην τέχνη εκείνη που μπορεί να φέρει τον συμμετέχοντα σε πλήρη επαφή με οτιδήποτε βρίσκεται γύρω του, όπως το σώμα, τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τον περιβάλλοντα χώρο, τις αφηρημένες ιδέες και έννοιες, την φαντασία, την ελευθερία έκφρασης και συνεργασίας με τους υπολοίπους (Άλκηστις, 2012α· Παπαδόπουλος, 2010). Με άλλα λόγια, στο δράμα αναπτύσσεται το συμβολικό παιχνίδι (Τσιάρας, 2016: 30), καθώς τα υποκείμενα αναλαμβάνουν ρόλους και αυτοσχεδιάζουν πάνω σε αυτούς (Woolland, 1999: 384-386· Ο' Toole, 1992: 8-10).

### **2.3 Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης**

Η δυναμική της Δραματικής Τέχνης ως πολυαισθητηριακού εργαλείου είναι επαρκής για την προώθηση και καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε όλες τις ηλικίες

(Παπαδόπουλος, 2010), αφού χάρη σε εκείνη κάθε συμμετέχων είναι ικανός να μπει στη θέση κάποιου άλλου, υπερβαίνοντας την ατομικότητά του και φτάνοντας στην ταύτισή του με τον «άλλον» (Άλκηστις, 2008· Verducci, 2000· Ο' Toole, 1992: 8-10)· είναι, ωστόσο, πολύ πιο γόνιμη όταν η εφαρμογή της γίνεται από τα πρώιμα παιδικά χρόνια (Hoffman, 2000) μέχρι και την εφηβεία (Μάρδας, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, η σπουδαιότητα, η επιρροή και η συνεισφορά της δραματικής τέχνης στην ενσυναίσθηση αποτυπώνονται διαχρονικά από μελετητές και θεωρητικούς του θέματος με διάφορες θεωρίες και πρακτικές εφαρμογές. Πρώτος ο Αριστοτέλης εκθείασε την αξία της μίμησης ως ενός έμφυτου στοιχείου μέσω του οποίου ο άνθρωπος καθίσταται ικανός να γνωρίσει τη ζωή (Bolton, 1985: 151-157). Το ίδιο θα υποστηρίξουν και ο Ηράκλειτος, ο Δημόκριτος καθώς και οι Πυθαγόρειοι, που διακρίνουν τη μίμηση σαν έναν κοσμικό και φυσικό μηχανισμό εξέλιξης της κοινωνίας και του πολιτισμού (Κωστή, 2016).

Ο Γερμανός θεατρικός συγγραφέας, ποιητής και θεατρικός σκηνοθέτης Bertolt Brecht, επίσης, διέκρινε την διαμόρφωση ρόλων και της επιμόρφωσης μέσω του επικού θεάτρου (Epic Theatre) που δημιούργησε και εδραίωσε. Για τον Brecht η δραματική τέχνη και οι επιτελέσεις της πρέπει να αποστασιοποιούνται από τα γεγονότα δίνοντας, όμως, τη δυνατότητα σε κοινό και συμμετέχοντες να ενημερωθούν, να σκεφτούν και να αναλύσουν χωρίς να εμπλακούν έτσι, ώστε να τους δοθεί η ευκαιρία να κρίνουν και να αμφισβητήσουν προκειμένου να αφυπνιστούν συνειδησιακά, συναισθηματικά και πνευματικά (Σαραντόπουλος, 2019· Πασχάλη, 2017).

Αρκετά χρόνια αργότερα, στις αρχές του 20<sup>ο</sup> αιώνα, η Harriet Finlay Jonson και ο Henry Caldwell Cook διαπιστώνουν και εκείνοι τη φυσικότητα στον τρόπο μάθησης με το συνεργατικό και υποστηριζόμενο δραματικό μιμητικό παιχνίδι (Courtney, 1989: 22). Το 1920 και η Winifred Ward εισήγαγε τη δραματοποίηση για να ενεργοποιήσει τον αυτοσχεδιασμό και τη συμμετοχική διαδικασία, δημιουργώντας το Δημιουργικό Δράμα (Ο' Toole & Stinson & Moore, 2009: 73).

Ο Peter Slade, στη συνέχεια, αναφέρθηκε στη δραματική τέχνη, και πιο συγκεκριμένα στο δραματικό παιχνίδι, ως τρόπο στήριξης της συναισθηματικής ανάπτυξης και της συνεργατικής έκφρασης (Ο' Toole, 1992: 195), ενώ ο Brain Way θεώρησε απαραίτητη την προσθήκη των θεατρικών πρακτικών του Stanislavski στην



δραματική τέχνη ιδιαίτερα για την ενεργοποίηση του συναισθήματος (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 23).

Παρόμοια οπτική είχαν και οι παιδαγωγοί Lev Vygotsky και Jerome Bruner (Ο' Toole & Stinson & Moore, 2009), οι οποίοι άμεσα ή έμμεσα συνδύασαν τη γνωστική ανάπτυξη με τη δραματική διάδραση, με τον ενήλικα σε υποστηρικτικό ρόλο (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Σέξτου, 2005). Αυτή η προσέγγιση επεκτάθηκε ακόμη περισσότερο με τον Christopher Andersen (2004) που συνδέει την μάθηση με την δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, το δράμα για τον Andersen δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για εκπαιδευτικούς και μαθητές, ώστε να αποκομίσουν πολύ περισσότερα μαθησιακά οφέλη απ' ό,τι με το παραδοσιακό πλαίσιο διδασκαλίας (Σέξτου, 2005: 46).

Παράλληλα, ο John Dewey (1980, 1916) ανέπτυξε την αρχή της βιωματικής ή εμπειρικής μάθησης τονίζοντας ότι: *«Οι τέχνες στηρίζονται για την ίδια τους την ύπαρξη στις αισθήσεις και τα συναισθήματα, τα οποία είναι συνδεδεμένα με νόημα και ενσωματώνουν τη δυνατότητα»* (Dewey, 1934) και ότι *«Η ενσυναίσθηση είναι η διείσδυση δια της φαντασίας στις καταστάσεις των άλλων και λειτουργεί ακριβώς όπως μία θεατρική πρόβα»* (Dewey, 1933).

Επίσης, ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός Paulo Freire (1993, 1972) υποστήριξε την εκπαίδευση που θέτει ερωτήματα και βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τους μαθητές, καταργώντας την αυθεντία του δασκάλου, αφυπνίζοντας την συνείδησή τους και ενισχύοντας την άποψη ότι δάσκαλος και μαθητές εμπλέκονται εξίσου στην μαθησιακή διαδικασία (Κωστή, 2016). Έτσι, ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να πετύχει την παραπάνω ελεύθερη αμφίδρομη επικοινωνία, γίνεται διαμεσολαβητής στην καλλιέργεια της ενσυναίσθητης ικανότητας.

Η Dorothy Heathcote (1991), επίσης, διέκρινε την αναγκαιότητα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, που σύμφωνα με την ίδια αποτελεί ύψιστης αξίας δεξιότητα τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Η ίδια ήταν βαθιά γνώστρια της θεωρίας του Freire αλλά και των θεατρικών μεθόδων και τεχνικών του Brecht, οι οποίες υποστηρίζουν τα επιχειρήματα της για συναισθηματική ανταπόκριση (Τσιάρας, 2014: 54)· η Heathcote μιλάει για το θέατρο ως μία ευκαιρία ανακάλυψης της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας (Ο' Neil, 2015· Τσιάρας, 2014· Heathcote, 2012).

Γι' αυτόν τον λόγο η Heathcote θεωρείται η εισηγήτρια της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, αφού εκτός του ότι ήταν η πρώτη που την εφάρμοσε και δημιούργησε σημαντικές και καινοτόμες δραματικές τεχνικές, όπως ο «Μανδύας του ειδικού» (Heathcote, 2010), δημιούργησε και τον όρο «Κώδικας της Αδελφότητας», ο οποίος επισημαίνει πως κάποιες εμπειρίες της ζωής ενός ατόμου μπορούν να αποτελέσουν παράλληλες εμπειρίες στις ζωές άλλων ανθρώπων μέσω της δραματικής βίωσης (Heathcote, 2013).

Ο στενός συνεργάτης της Heathcote, Gavin Bolton (1985), εξάλλου, τονίζει ότι η συνειδητοποίηση και επίγνωση του εαυτού και του άλλου που δημιουργείται μέσα από το παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων και τους υποθετικούς κόσμους, βοηθά στην καλλιέργεια και εξέλιξη της κριτικής σκέψης, της προσωπικής άποψης για τον κόσμο, της δημιουργίας προτύπων και ηθικών αξιών, καθώς και της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, της αυτοέκφρασης, της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής αντοχής.

Η δραματική τέχνη μέσω της βιωματικής μάθησης, εμπειρίας και αντίληψης, το προστατευμένο περιβάλλον και κυρίως η ανάληψη ρόλων χτίζει, επομένως, συναισθηματικές σχέσεις και νοητικά-συναισθηματικά πλέγματα, με απώτερο σκοπό την καλύτερη κατανόηση των προθέσεων, των επιθυμιών και των ιδεών των άλλων (Μάρδας, 2016). Το θέατρο, όπως και η ζωή, ενεργοποιεί το μυαλό, την καρδιά και το σώμα προκειμένου να ευεργετήσει την εσωτερική συναισθηματική ενόραση, σύμφωνα με τον θεωρητικό David Hornbrook (O' Toole & Stinson & Moore, 2009: 139).

Καταληκτικά, ο Σίμος Παπαδόπουλος (2010), υποστηρίζει πως η ενσυναίσθηση προκύπτει μέσα από τη θεατρική ταύτιση και συμβάλλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη όλων των πιθανών δεξιοτήτων των παιδιών, όπως είναι η συνεργατικότητα, η δημιουργικότητα, η πνευματική ανέλιξη, η συναισθηματική ευελιξία και η κριτική σκέψη.

## **2.4 Δημιουργική γραφή**

Η δημιουργική γραφή αποτελεί μια σύγχρονη εναλλακτική βιωματική τεχνική για την προσέγγιση του λόγου, που ως προς την παιδαγωγική της διάσταση εντάσσεται και

αυτή στο κίνημα της «Προοδευτικής Εκπαίδευσης», με στόχο τη λογοτεχνική εξάσκηση και πρακτική (Myers, 2006). Ο Hughes Mearns (1958) θεωρεί τη δημιουργική γραφή μια καινοτόμο διδακτική αρχή, η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση της αυτοέκφρασης, της γλωσσικής και λογοτεχνικής δεξιότητας των μαθητών μέσω της δημιουργικής διαδικασίας παραγωγής λόγου.

Η έννοια της δημιουργικής γραφής πρωτοσυναντάται στον Αριστοτέλη (1995) και το έργο του «*Περί Ποιητικής*», όπου παραθέτει κάποιες πρώιμες κατευθυντήριες οδηγίες συγγραφής, σύνθεσης και δομής ποιητικών δραμάτων. Στον 20<sup>ο</sup> αιώνα, η δημιουργική γραφή αναπτύσσεται ως πρακτική στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και στην Ευρώπη τόσο στις εκπαιδευτικές και ακαδημαϊκές μονάδες, όσο και σε εξωτερικούς φορείς, που την εφαρμόζουν για επιμορφωτικούς, προοδευτικούς και θεραπευτικούς λόγους (Κωτόπουλος, 2012· Bolton, 1999).

Στον ελληνικό χώρο, παρά την επιστημονική πορεία της, η δημιουργική γραφή προσεγγίζεται ακόμα αποσπασματικά, άτυπα και κυρίως σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Καρακίτσος, 2013: 42). Ίσως αυτό να οφείλεται εν μέρει στον περιορισμένο διδακτικό χρόνο, στην απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και στην έλλειψη ενδιαφέροντος για εξωτερίκευση προσωπικών ιδεών και συναισθημάτων και για καλλιέργεια περαιτέρω δεξιοτήτων, όπως η φαντασία (Σταματάκη, 2019).

Η δημιουργική γραφή συνιστά μια περιπέτεια, αφού οι συμμετέχοντες έρχονται σε επαφή με ένα δημιουργικό παιχνίδι ανακάλυψης προσωπικών ετερόκλιτων εμπειριών και συναισθημάτων (Protherough, 1983), αξιοποιώντας την ενεργητική και κριτική σκέψη (Σουλιώτης, 2012: 13) και την απελευθερωτική έκφραση (Αχτζαλωτίδου, 2020). Στόχοι τους είναι η εκτόνωση και η ψυχαγωγία, η καλλιέργεια της φαντασίας και η ανοιχτή επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους άλλους (Καρακίτσος, 2013: 14-15) και όχι τόσο η ανάδειξη συγγραφικών ταλέντων, καθώς η γραφή αποτελεί εξάσκηση (Νικολαΐδου, 2015: 104).

Για όλα αυτά τα στοιχεία, λοιπόν, πολλές φορές η δημιουργική γραφή αμφισβητείται ως προς το αν είναι δυνατό να διδαχθεί (Dawson, 2005). Η δημιουργική γραφή, ωστόσο, δεν εστιάζει στην παραγωγή κάποιου συγκεκριμένου λογοτεχνικού είδους, αλλά στη δημιουργία κειμένων που προέρχονται από ερεθίσματα, όπως το βίωμα, η κλίση και οι πεποιθήσεις του ατόμου, αλλά και η

διάθεση για αυτοβελτίωση και για κατάκτηση ενός διαφορετικού τρόπου σκέψης με χαρακτηριστικό στοιχείο την αντισυμβατικότητα (Morley, 2007: 6-8· Dawson, 2005).

Σύμφωνα με τον Γρόσδο (2014: 13): *«Η δημιουργική γραφή είναι μία κατεξοχήν δημιουργική διαδικασία. Ως εκ τούτου η αναζήτηση ενός ορισμού γενικά αποδεκτού και με καθολική εφαρμογή θα ήταν μάλλον μια αντιδημιουργική πράξη».*

Και είναι γεγονός ότι υπάρχει μία γενικότερη ασάφεια του όρου. Η πρώτη διάσταση του όρου της δημιουργικής γραφής αναφέρεται στην καθαρή δημιουργία και σχετίζεται με την αφορμή, την έμπνευση και τη φαντασία. Χάρη σε αυτήν ο άνθρωπος ανακαλύπτει πτυχές του εαυτού του, εκφράζεται πολυδιάστατα, συνειδητά ή μη, βελτιώνεται και καλλιεργεί την ικανότητα πρόσληψης και νόησης (Ευαγγέλου, 2011). Από την άλλη, η δεύτερη διάσταση του όρου επικεντρώνεται στην απτή γραφή, δηλαδή στην ανάπτυξη της συγγραφικής δεινότητας κάποιου, στην γλωσσική επιδεξιότητα, στο να μπορεί να ελέγξει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ιδέες του, να συνθέσει δεδομένα και δοσμένες συνθήκες και τέλος να τις μετατρέψει σε γραφή (Morley, 2009).

Οι δύο ερμηνείες της δημιουργικής γραφής, όμως, έχει αποδειχτεί ότι συνυπάρχουν, διότι χωρίς τον κανόνα και τη δομή δεν μπορεί να ευδοκιμήσει η φαντασία και η δημιουργία (Kanematsu & Barry, 2016). Έτσι, μέσα από τη δημιουργική γραφή το παιδί μπορεί να προσεγγίζει τη λογοτεχνία (Morley, 2009) και την ίδια στιγμή η όλη διαδικασία να αποτελεί ένα τελείως δικό του δημιούργημα (Σουλιώτης, 2012: 14), ενθαρρύνοντας την έκφραση και την αυτοπεποίθηση (Bolton, 1999).

Η δημιουργική γραφή, επομένως, είναι μια μορφή τέχνης που απαρτίζεται από ένα σύνολο δράσεων βιωματικών, μιμητικών, λογοτεχνικών και κυρίως παιγνιωδών, όπου η δημιουργική σκέψη έγκειται στη διαίσθηση και τη φαντασία παρά στην μεθοδολογία (Ματσαγγούρας, 2011: 79)· γι' αυτό μπορεί να εφαρμοστεί και σε ηλικίες μικρότερες του δημοτικού (Κωτόπουλος, 2013). Παράλληλα, η δημιουργική γραφή, όταν χρησιμοποιείται στην τυπική εκπαίδευση ως μέρος της λογοτεχνίας αποτελεί τη βάση λογοτεχνικής παραγωγής, ποικίλων κειμένων, όπως είναι τα μυθιστορήματα, τα διηγήματα, τα θεατρικά κείμενα, τα άρθρα και τα δοκίμια (Καρακίσιος, 2013: 14-15· Ματσαγγούρας, 2004: 13-14, 55).

Επίσης, στην παιδική ηλικία τη δημιουργική γραφή συχνά την συνδυάζουν με την φιλιαναγνωσία, με απώτερο σκοπό την γονιμότερη επαφή των παιδιών με την λογοτεχνία με διάφορες μορφές έκφρασης, όπως η εξιστόρηση ιστοριών, η ανάγνωση, η αναζήτηση και η εκμάθηση λογοτεχνικών μεθόδων και τεχνικών (Παπαρούση, 2011). Οι μαθητές εδώ, αλλά και γενικότερα, μπορούν να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν ομαδικά (Αλκηστις, 2008).

Υπάρχει και μια τυπική μεθοδολογία που έχει αναπτυχθεί για την ένταξη και χρήση της δημιουργικής γραφής στο Πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο μάθημα της λογοτεχνίας, με σκοπό την πρόοδο των δεξιοτήτων της φαντασίας και της δημιουργικότητας, καθώς και της θετικότερης αντιμετώπισης της ανάγνωσης και γραφής. Η μεθοδολογία αυτή αναφέρεται στα εξής τρία σημεία: αρχικά, στην εξασφάλιση κάποιου ειδικά διαμορφωμένου χώρου όπου θα διεξάγεται η δημιουργική γραφή, όπως η βιβλιοθήκη· έπειτα στη χρήση ασκήσεων για χαλάρωση και προώθηση έκφρασης και τέλος στη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως έμπνευσης στο συγγραφικό εγχείρημα των μαθητών (Καρακίτσιος, 2013: 40-41).

Τα παιδιά, λοιπόν, που εξοικειώνονται με τη δημιουργική γραφή ευαισθητοποιούνται απέναντι στην λογοτεχνική γραφή και τέχνη (Σουλιώτης, 2012: 13), δημιουργούν τα ίδια με εκούσια συμμετοχή (Μουλά, 2012: 3), απενοχοποιούν το κενό χαρτί και νιώθουν ασφάλεια να γράψουν οτιδήποτε τα βαραίνει, τις ιδέες και εμπνεύσεις τους, καθώς και τα συναισθήματά τους (Dawson, 2005: 21). Καταγράφουν τη δική τους γνώμη και αντίληψη των πραγμάτων (Σουλιώτης, 2012: 13), ενώ παράλληλα παρουσιάζουν το έργο τους (Νικολαΐδου, 2015: 104-105) και διασκεδάζουν μέσω της καλλιτεχνικής αυτής έκφρασης (Μπράτιτσης & Μουταφίδου, 2013: 3· Σταματάκη, 2019).

## **2.5 Δραματική τέχνη και δημιουργική γραφή**

Η δημιουργική γραφή εμπεριέχεται στη δραματική τέχνη, όπως και η δραματική τέχνη στη δημιουργική γραφή και αυτό διότι οι δύο αυτές συνιστώσες αποτελούν αλληλένδετα στοιχεία, ενώ διαθέτουν ένα χαρακτηριστικό που τις ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες τέχνες. Είναι η εμπειρική ευχέρεια και η βιωματική γνώση που προσφέρουν οι οποίες τις καθιστούν πρωτοποριακές και άκρως αποτελεσματικές για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στην παιδική ηλικία (Συμεωνάκη, χ.χ.).

Η «Δυναμική Περιοχή της Εμπειρίας», σύμφωνα με τον Άγγλο ψυχαναλυτή Donald Winnicott (2000· 1976· 1963/1965· 1960/1965), αφορά την κατάσταση κατά την οποία κάποιος βιώνει μια εμπειρία και βρίσκεται συγχρόνως στο «εγώ» και στο «μη-εγώ», χάνοντας ουσιαστικά την ατομική του ταυτότητα και προχωρώντας σε μια ενσυναίσθητη διάσταση όπου το «εγώ» γίνεται μέρος του «εκείνου» και αντιστρόφως, πράγμα που συμβαίνει στον συνδυασμό της δραματικής τέχνης και της δημιουργικής γραφής.

Οι δύο προσεγγίσεις πηγάζουν κατά κύριο λόγο από το οικείο, δηλαδή από τη ζωή και την πραγματικότητα (Συμεωνάκη, χ.χ.). Οι Maley & Duff (2004: 6) καλούν τους εμπυχωτές να εκμεταλλευτούν πλήρως τη φαντασία, τη μνήμη και την εγγενή ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν ως αφορμή και να αναπλάθουν την καθημερινότητα και τις εμπειρίες τους.

Η δραματική τέχνη που συνδυάζεται με τη δημιουργική γραφή είναι μια διερευνητική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2009: 69-72, 486), που εστιάζει στην αλληλεπίδραση και τη διαδικασία περισσότερο από ό,τι στο τελικό αποτέλεσμα (Witkin, 1974). Μέσα από την παιγνιώδη φύση και τη βιωματικότητα τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν και να αποκωδικοποιήσουν έννοιες, συμβολισμούς και εμπειρίες άλλων χάρη στην ενσυναίσθητη ικανότητά τους (Λενακάκης, 2013).

Η δραματική τέχνη αποτελεί ένα εργαλείο καλλιέργειας του λόγου, γλωσσικού ή σωματικού, το οποίο παρακινεί τους μικρούς συμμετέχοντες να εντρυφήσουν στα παιχνίδια ρόλων, στον αυτοσχεδιασμό, την παντομίμα και το κουκλοθέατρο, με απώτερο σκοπό την ενδυνάμωση τόσο της εκφραστικής τους απόδοσης, όσο και της βίωσης υποθετικών καταστάσεων (Άλκηστις, 2012β). Η δημιουργική γραφή βρίσκεται μέσα σε όλα αυτά, παρά τη συχνή απουσία της απτής κειμενικής της μορφής (Συμεωνάκη, χ.χ.).

Επιπλέον, η δραματική τέχνη χρησιμοποιεί τον λόγο και καλλιεργεί την δημιουργικότητα, αφού τοποθετεί τους συμμετέχοντες στο επίκεντρο της διαδικασίας και τους εκθέτει στην παραγωγική εμπλοκή τους με φανταστικά σενάρια, συγκείμενα και χαρακτήρες (Χαραλαμπίκη, 2017). Η έκθεση γοητεύει, κοινωνικοποιεί και δημιουργεί ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης (Συμεωνάκη, χ.χ.).

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να αναφερθεί πως τα παραμύθια και οι αφηγήσεις που χρησιμοποιούνται, δραματοποιούνται και συγγράφονται, επίσης, από τα παιδιά

αποτελούν μια ακόμη δημιουργική τεχνική που με την συνδρομή της δραματικής τέχνης και της δημιουργικής γραφής τα ενεργοποιούν πολυαισθητηριακά. Όπως υποστήριξαν και η Heathcote και ο Bolton, η μάθηση δεν αφορά μόνο στον γνωστικό τομέα, αλλά και στα συγκινησιακά, δημιουργικά, κοινωνικά, σωματικά, κινητικά και αισθητικά χαρακτηριστικά (Αλκηστις, 2008: 128-130).

Ένας ακόμη τρόπος με τον οποίο η δημιουργική γραφή εκφράζεται μέσω της δραματικής τέχνης είναι η σύνθεση ή ανασύνθεση θεατρικών κειμένων, πρωτοποριακή διαδικασία που κινητοποιεί τη φαντασιακή σκέψη, θέτει προβληματισμούς και αναζητεί λύσεις (Παπαδόπουλος, 2010). Η συγγραφή θεατρικών κειμένων, ατομικά ή ομαδικά, παρέχει τη δυνατότητα πλήρους βιωματικής και φαντασιακής εμπλοκής όπου τα παιδιά είναι οι δημιουργοί και το δράμα το όχημά τους (Χαραλαμπίκη, 2017).

Ενδεικτικά αναφέρονται διάφορες τεχνικές που είναι δυνατό να ενεργοποιήσουν ταυτόχρονη δράση και έκφραση κεντρίζοντας την ενσυναίσθηση, όπως τα παιχνίδια ρόλων, οι συσκέψεις, οι συνεντεύξεις, τα ρεπορτάζ, οι τηλεφωνικές επικοινωνίες, οι προσομοιώσεις και οι αγώνες λόγων, ο μανδύας του ειδικού, τα αντικείμενα του χαρακτήρα, το Θέατρο της Αγοράς, η αναπαράσταση, η δραματοποίηση αλλά και η απλή αφήγηση και φυσικά η γραφή σε ρόλο.<sup>1</sup>

Η δημιουργική γραφή εντοπίζεται, λοιπόν, στο αυτοσχέδιο θέατρο (Παπαδόπουλος, 2010), στις αναπαραστάσεις και στις θεατρικές συμβάσεις (Baldwin & Fleming, 2003: 9), στην αυθόρμητη δημιουργική έκφραση (Γρόσδος, 2014) και στη φαντασία για την ανάληψη ρόλων (Παπαδόπουλος, 2010). Όλα αυτά συναποτελούν σημεία επικοινωνίας, νέων ιστοριών, προβλημάτων και προβληματισμών, πνευματικού μοιράσματος, ακρόασης και επεξεργασίας (Αλκηστις, 2008: 131-134). Έτσι, τα παιδιά μπορούν να αξιοποιήσουν πλήρως τις «λέξεις» και τον «λόγο» που αντιστοιχούν σε «δράση», όπως επιτάσσει το δημιουργικό δράμα, καθιστώντας τις δύο τέχνες όχημα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης (Maley & Duff, 2004: 10· Annarella, 2000: 2), ενώ οι μικροί συμμετέχοντες γίνονται συν-δημιουργοί της υλοποίησης της επιμορφωτικής και καλλιτεχνικής διαδικασίας (Gattenhof & Radvan, 2009: 214).

---

<sup>1</sup> Βλ. σχετικά Κωστή, 2016: 108: 114.

## **2.6 Η μέχρι τώρα έρευνα**

Πολυάριθμες είναι οι έρευνες που εξετάζουν τη σχέση της δραματικής τέχνης και της δημιουργικής γραφής, με σκοπό την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, τόσο στον εγχώριο όσο και στον παγκόσμιο επιστημονικό χάρτη. Οι παρακάτω αναφορές επικεντρώνονται στις πιο πρόσφατες ερευνητικές μελέτες.

### **2.6.1 Δραματική τέχνη και ενσυναίσθηση**

Μερικές από τις αξιοσημείωτες ερευνητικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί, ξεκινούν το 2003 από την Linda Deloney και τον James Graham (2009), οι οποίοι χρησιμοποιούν το δράμα ως εκπαιδευτική μέθοδο καλλιέργειας της ενσυναίσθησης σε πρωτοετείς σπουδαστές της ιατρικής και αναφέρονται στη θετική επίδραση της δραματικής τέχνης στον τομέα της ενσυναίσθησης.

Το 2011 οι Kabir Matharu, Jessica Howell και Faith Fitzgerald (2011) έκαναν έρευνα στο πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας στα τμήματα της ιατρικής και της αγγλικής φιλολογίας, στο προπτυχιακό αλλά και μεταπτυχιακό επίπεδο, και απέδειξαν ότι η δραματική τέχνη ενίσχυσε την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των φοιτητών κυρίως της ιατρικής μέσω των επιλεγμένων κειμένων που δόθηκαν για αναπαράσταση και επιτέλεση ως προς την φροντίδα και κατανόηση των συναισθημάτων των ασθενών.

Παρόμοια και οι John Goodwin και Rick Deady (2012) με την έρευνά τους στον τομέα της υγείας χρησιμοποίησαν τεχνικές του Stanislavski και του Strasberg για να μπορέσουν να εξετάσουν και να αποδώσουν πώς η δραματική τέχνη μπορεί να μετατραπεί σε ένα χρήσιμο εργαλείο αντανάκλασης της ψυχικής υγείας των ασθενών, ενώ παράλληλα να ενδυναμώσει την ενσυναίσθητη ικανότητα των νοσοκόμων.

Η μελέτη περίπτωσης του David Goodman (2017) ανέδειξε την αποτελεσματικότητα των παραπάνω αναδεικνύοντας τη δραματική τέχνη ως ένα εργαλείο συνεργασίας και επικοινωνίας μέσω της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης. Ο Goodman διεξήγε την έρευνά του σε γυμνάσιο, τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς κι έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν μεγαλύτερη δυναμική εξέλιξης και δέχτηκαν τις δυνατότητες της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ευκολότερα.



Ο Scott Corbett (2019) ερεύνησε στο σχολικό χώρο ποια είναι τα στοιχεία εκείνα, καθώς και οι τεχνικές του δράματος που επιφέρουν την μέγιστη δυνατή ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, έτσι ώστε να αποφευχθούν οι παραβατικές συμπεριφορές και να καλλιεργηθούν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και υγιείς σχέσεις.

Ο Steven Athanases και ο Sergio Sanchez (2020) καταγράφουν μια έρευνα, στην οποία το πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας και το Globe Education (Shakespeare's Globe, London) συνδιαμόρφωσαν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης νέων εκπαιδευτικών στο δράμα και την σαιξπηρική τέχνη τα οποία συνέδεσαν με το μάθημα της ιστορίας δημιουργώντας έτσι μια εννοιολογική γέφυρα μεταξύ κειμένων και δραστηριοτήτων για τη δημοκρατία και την κοινωνία.

Την ενσυναίσθηση μέσω του θεάτρου του καταπιεσμένου σε σχολική μονάδα διερεύνησε ο Andrew Corsa (2020). η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ των δύο.

Οι Elena Briones, Teresa Gallego και Raquel Palomera (2022) χρησιμοποίησαν το δημιουργικό δράμα και το θέατρο της αγοράς για να διδάξουν σε φοιτητές παιδαγωγικής την ενσυναίσθηση μέσα από την ανάλυση υποθετικών συγκρούσεων εκπαιδευτικών, τη διερεύνηση παιδαγωγικών διλημμάτων και την προσέγγιση εκπαιδευτικού περιεχομένου. Η σχέση μεταξύ δράματος και ενσυναίσθησης ήταν και σε αυτήν την περίπτωση θετική.

Στον ελλαδικό χώρο, η Άλκηστις Κοντογιάννη με τα βιβλία της *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα* (2008) και *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση* (2012α) τονίζει την αξία της προσέγγισης της ενσυναίσθησης με βιωματικό τρόπο, αφού πρόκειται για έναν από τους βασικούς αναπτυξιακούς στόχους.

Η Κωστή (2016) μελέτησε τη σύνδεση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με την ανάπτυξη και πρόοδο της ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές Γυμνασίου έτσι, ώστε να δημιουργηθεί ένας πιο προσβάσιμος τρόπος κριτικής θεώρησης της ιστορίας, αποδεικνύοντας πως η διασύνδεση αυτή μπορεί να επιδράσει θετικά ανεξάρτητα από την σχολική επίδοση ή την ηλικιακή ομάδα.

Ο Γεώργιος Μάρδας (2016) χρησιμοποίησε το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέσο επιρροής των εφήβων της μεσοεφηβικής περιόδου προς την καλλιέργεια της ενσυναίσθησής τους για όλα τα κοινωνικά και επικοινωνιακά ζητήματα, με θετικά αποτελέσματα.

Η Ζιούδρου (2017) έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των προνηπίων που θα προέλθει από την συνεργατική, συλλογική και επικοινωνιακή διάσταση του δράματος. Η έρευνα έδειξε ότι αυτό είναι δυνατό να συντελεστεί ήδη από την προσχολική ηλικία.

Η Κολεύρη (2018) εξέτασε αν ισχύει η επίδραση της δραματικής τέχνης στην εξέλιξη και πρόοδο της ενσυναίσθησης στην προσχολική ηλικία, με το πόρισμά της να είναι πως ναι μεν υπάρχει από αυτήν την πρώιμη ηλικιακή φάση σε πολύ μικρό βαθμό η ενσυναίσθηση, ωστόσο τα εμφανή αποτελέσματα διαφαίνονται σε μεγαλύτερες ηλικίες αν υπάρξει σταθερή επίδραση μέσω της Δραματικής Τέχνης. Με άλλα λόγια, στην προσχολική ηλικία μπορεί να εντοπιστεί η αφετηρία και να δοθούν οι βάσεις για την περαιτέρω ανάπτυξη, όμως η πορεία της εξέλιξής της γίνεται ορατή στα μετέπειτα παιδικά χρόνια.

Η Παπαδημητρίου (2019) ερεύνησε στο πλαίσιο του μαθήματος της θεατρικής αγωγής στο σχολείο, στην Γ' και Δ' δημοτικού πώς οι μαθητές με την χρήση του δράματος αλλά και της ενσυναίσθητής τους ικανότητας κατάλαβαν την θέση, την άποψη και τα συναισθήματα του άλλου, ενώ μελέτησε ιδιαίτερος κάθε δραματική τεχνική που επιφέρει την ενσυναίσθηση. Συμπέρασμά της ήταν ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη τριών βασικών διαστάσεων της ενσυναίσθησης την γνωστική, την συναισθηματική και την επικοινωνιακή.

Η Αγγελική Μπούρα (2023) διερεύνησε τη διαδικασία καλλιέργειας της ενσυναίσθησης μέσα από την δραματική τέχνη στην εκπαίδευση με αξιοποίηση εικαστικών έργων και διαπίστωσε πλούσια μαθησιακά αποτελέσματα και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε μαθητές νηπιαγωγείου.

### **2.6.2 Δημιουργική γραφή και ενσυναίσθηση**

Υπάρχουν αρκετές ερευνητικές εργασίες που αποδεικνύουν την ευεργετική επιρροή που έχει η δημιουργική γραφή στην ενσυναίσθηση τα τελευταία χρόνια. Ο Anjali Dhurandhar (2009) έκανε μια εκτενή έρευνα σε φοιτητές ιατρικής του 1<sup>ου</sup> και

2<sup>ο</sup> έτους προκειμένου να αποκτήσουν την προαπαιτούμενη ικανότητα της ενσυναίσθησης που είναι αναγκαία στα επαγγέλματα της υγείας για την καλύτερη εξυπηρέτηση και κατανόηση των προβλημάτων των ασθενών. Συγκεκριμένα, ανέθετε κάθε εβδομάδα να γράφουν ιστορίες από την οπτική των ασθενών μέσα από τα στοιχεία που τους παρέχονταν από τις ιατρικές καρτέλες και τις παρατηρήσεις τους. Στο τέλος της έρευνας αυτής, οι φοιτητές εμφάνισαν υψηλά ποσοστά ενσυναίσθησης για τους ασθενείς.

Η Susan Gair (2012) ερευνά την εξέλιξη της ενσυναίσθησης με τη χρήση της δημιουργικής γραφής και της τεχνικής «χαϊκού» μέσα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά, αναθέτοντας σε φοιτητές της Κοινωνιολογίας, του Πανεπιστημίου της Αυστραλίας να εξερευνήσουν ποικίλες κοινωνικές καταστάσεις μέσω των δοσμένων τεχνικών. Το συμπέρασμα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ότι η δημιουργική γραφή αποδείχτηκε θεραπευτικό και αποδοτικό μέσο ιδιαίτερα στις υποθέσεις ενδοοικογενειακής βίας.

Η Jo Parnell (2013) μελετά τη δημιουργική γραφή ως μέσο αποτύπωσης ιστοριών που επηρεάζουν συναισθηματικά τον συγγραφέα και δείχνει ότι ο συγγραφέας «βιώνει» τις ιστορίες αυτές ως αληθινές.

Η Enza Gandolfo (2014) από το Victoria University με την έρευνά της έχει μελετήσει τη σχέση της δημιουργικής γραφής με την συναισθηματική προσέγγιση του συντάκτη.

Οι Christine Junker και Stephen Jacquemin (2017) μελετώντας την επίδραση της λογοτεχνίας στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσω της δημιουργικής γραφής, παρατήρησαν ότι ήταν πολύ δύσκολο να αποδείξουν την όποια πρόοδο σε σύντομο χρονικό διάστημα, με το ερευνητικό υλικό που συνέλεξαν από τα παιδιά να παρουσιάζει μετρίως και επιφανειακώς ενσυναίσθηση.

Ο Michal Coret (2019) χρησιμοποίησε τη δημιουργική γραφή ως διάλογο επικοινωνίας και κατανόησης των ασθενών από τους ιατρούς τους με αποτέλεσμα της έρευνας την ευεργετική επίδραση της ενσυναίσθητης προσέγγισης των ασθενών από το νοσηλευτικό προσωπικό.

Το συλλογικό βιβλίο *Innovative practices in creative writing teaching* που δημοσιεύτηκε το 2023 εμπεριέχει όλες εκείνες τις σύγχρονες μελέτες και έρευνες για

τη δημιουργική γραφή, όπως της Ahn (2023) που έδειξε πως η δημιουργική γραφή μπορεί να επηρεάσει τόσο την ενσυναίσθηση όσο και την κριτική ματιά των συμμετεχόντων σε ανάλογα προγράμματα. Επίσης, η Gordon (2023) επικεντρώνεται στην κατανόηση του άλλου μέσω της γραφής.

Η Άννα-Μαρία Χατζή (2016) χρησιμοποίησε την δημιουργική γραφή ως μια βιωματική εκπαιδευτική μέθοδο σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος ώστε να οξυνθεί η κριτική σκέψη και να υπάρξει μια πηγή έμπνευσης των παιδιών σε όλους τους τομείς συμπεριλαμβανόμενης και της ενσυναίσθησης.

Η Ζωή Σταματάκη (2019) ερευνήσε πώς η σύνδεση μεταξύ φιλαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής θα μπορούσε να βοηθήσει το κάθε παιδί να εξελιχθεί σε υποψιασμένο αναγνώστη και δημιουργό μέσω της ικανότητας της ενσυναίσθησης.

Η Καλλιόπη Αχτζαλωτίδου (2020) μελέτησε τον εκπαιδευτικό ρόλο της δημιουργικής γραφής στην προσχολική ηλικία ως προς τα οφέλη της μαθητικής κοινότητας στη γνωστική ανάπτυξη. Η ερευνήτρια κατέληξε στο πόρισμα ότι η δημιουργική γραφή βοήθησε στην έκφραση, στην άμεση επαφή με τον καλλιτεχνικό τομέα, στην προφορική και γραπτή γλωσσική ικανότητα, καθώς και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση.

Η Μαρία Μοκίκα (2022) προσεγγίζει τη δημιουργική γραφή ως μέσο εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τον εαυτό τους και τους άλλους. Το αποτέλεσμα αυτής της έρευνας ήταν η συγγραφή τεσσάρων ιστοριών από τα παιδιά, αποδεικνύοντας τη θετική επιρροή της δημιουργικής γραφής στην εξέλιξη της ενσυναίσθησης μέσω της φαντασίας.

Η Δήμητρα Σιδηροπούλου (2022) υλοποίησε την εργασία της για την ενσυναίσθηση σε μονάδα υποδοχής (ΖΕΠ) κατά την διάρκεια των διδακτικών ωρών της Λογοτεχνίας σε μαθητές Ρομά χρησιμοποιώντας ως εκπαιδευτικό εργαλείο την δημιουργική γραφή. Αυτό που προσπάθησε να αποδείξει και το πέτυχε με βάση της έκβαση της έρευνάς της ήταν ότι μέσα από τη σωστή διαχείριση της σχολικής διαφορετικότητας και τη δημιουργική επιτέλεση οι μαθητές του Τμήματος Υποδοχής κατάφεραν σταδιακά να γράψουν, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να αγαπήσουν λίγο παραπάνω το σχολείο.

Η Ευαγγελία Καλαντζή (2023) μέσα από την έρευνά της περί αφήγησης και δραματοποίησης παραμυθιών ως τρόπων καλλιέργειας της ενσυναίσθησης σε μαθητές Δ΄ δημοτικού κατέληξε σε θετικό ερευνητικό αποτέλεσμα, καθώς οι μαθητές της βελτιώθηκαν και φάνηκε να αναπτύσσουν την ενσυναίσθησή τους, αλλά και την σωματική και λεκτική τους έκφραση και αντίληψη, στοιχεία που συντέλεσαν στην βιωματική μάθηση.

### **2.6.3 Δραματική τέχνη, δημιουργική γραφή και ενσυναίσθηση**

Ο συνδυασμός της δραματικής τέχνης με τη δημιουργική γραφή και η συμβολή τους στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της ενσυναίσθησης διαφαίνεται από νωρίς μέσα στον 21ο αιώνα. Η Lorie Annarella (2000) ερεύνησε τον δυναμικό συνδυασμό του δράματος και της δημιουργικής γραφής χρησιμοποιώντας την τεχνική της καθοδηγούμενης φαντασίας, η οποία αποδείχτηκε αποτελεσματική.

Οι Kirsty McGeoch και John Hughes (2009) πειραματίζονται με τις δύο μεθόδους και προσθέτουν στη διερεύνηση τη χρήση της τεχνολογίας για να δημιουργήσουν σύνθετες εικονικές αφηγήσεις. Η έρευνα αυτή ανέδειξε τη σημασία της ψηφιακής αφήγησης (digital storytelling).

Οι Kirsty Freeman, Brid Phillips, Sandra Carr, Debra Nestel και Farah Noya (2020) μελέτησαν την κατάκτηση της ενσυναίσθησης και της κριτικής σκέψης σπουδαστών υγείας μέσω της δημιουργικής γραφής και της σκηνικής ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η πλειονότητα των φοιτητών ένιωσαν ότι τους βοήθησε ιδιαίτερα η δημιουργική γραφή και η δραματική τέχνη να καταλάβουν τα συναισθήματα των άλλων, ενώ οι περισσότεροι ανέφεραν ότι η δημιουργική γραφή διαμόρφωσε συναισθηματικές σχέσεις, πλαίσια και διασυνδέσεις εννοιών που προηγουμένως αγνοούσαν.

Στην Ελλάδα, η Αλίκη Συμεωνάκη (χ.χ.) η οποία συχνά συνδυάζει το θέατρο και τη δημιουργική γραφή, έκανε μια έρευνα σχετικά με τις δύο παραπάνω συνιστώσες προσεγγίζοντας τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής σε δύο σχολεία της δευτεροβάθμιας, το ένα σε καλλιτεχνικό γυμνάσιο και το άλλο στην Α΄ Λυκείου, προκειμένου να διεγείρει τη φαντασία, να αξιοποιήσει τις αυθεντικές ιδέες των μαθητών και να δημιουργήσει κειμενική αντίληψη. Μέσα από όλα αυτά υποστηρίζει

την αξία της ενσυναίσθησης που πρέπει να διαθέτουν οι μαθητές προκειμένου να φέρουν σε πέρας τις δραματικές και δημιουργικές τεχνικές και πρακτικές.

Η Αικατερίνη Διακουμάκου (2017) ανέπτυξε έρευνα σε δημοτικά σχολεία της Σπάρτης και συγκεκριμένα στην Δ΄ τάξη με ζητούμενο την ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης καθώς και των γνωστικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτά ήταν θετικά ως προς τους κεντρικούς στόχους.

Η Αφροδίτη Χαραλαμπίκη (2017) έκανε μια έρευνα δράσης προκειμένου να αλλάξει την στάση των μαθητών της Ε΄ δημοτικού για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Λογοτεχνίας και της Δημιουργικής Γραφής, με στόχο να ενισχύσει την παραγωγή λόγου και να διαμορφώσει νέες εμπειρίες μέσω της βιοματικής και παιγνιώδους φύσης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Μέσω της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε θετική επίδραση της δημιουργικής γραφής και της δραματικής τέχνης τόσο στην ανάπτυξη του λόγου των μαθητών, όσο και στην βελτίωση των ομαδοσυνεργατικών δεξιοτήτων, μεταξύ των οποίων ήταν η ενσυναίσθηση.

Η Μελίνα Παπαγιάννη (2021) διερεύνησε τη δημιουργική γραφή και τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσα ενίσχυσης της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η έρευνά της επιβεβαίωσε τον συσχετισμό.

# ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### Σχεδιασμός έρευνας

#### 3.1 Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η ανάπτυξη και να καταγραφεί η εξέλιξη της ενσυναίσθησης μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση με την αξιοποίηση τεχνικών της δημιουργικής γραφής, σε παιδιά τεσσάρων έως και δώδεκα ετών. Οι εφαρμογές για την έρευνα έλαβαν χώρα στο ΚΔΑΠ «Κάτι Παίζει 2» στις Αλυκές Βόλου κατά τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2023. Το δείγμα αποτέλεσαν δώδεκα (12) μαθητές νηπιακής, παιδικής και προ-εφηβικής ηλικιακής ομάδας.

Η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν η ποιοτική έρευνα και πιο συγκεκριμένα η στρατηγική της έρευνας δράσης.

#### 3.2 Ερευνητική προσέγγιση

Ως καταλληλότερη ερευνητική προσέγγιση για το παρόν θέμα κρίθηκε η ποιοτική έρευνα, η οποία τοποθετεί στο επίκεντρο τα υποκείμενα της έρευνάς της προκειμένου να τα μελετήσει (Parker, 1993), σε αντίθεση με την ποσοτική η οποία αναζητά και ανακαλύπτει τις αιτίες διάφορων φαινομένων μέσω αντικειμενικών μετρήσεων (Creswell, 2014). Επομένως, η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση προτιμήθηκε από την ποσοτική, διότι τα αποτελέσματά της έρχονται μέσω της βίωσης καταστάσεων και όχι μέσω της καταμέτρησης ποσοστών (Ισαρη & Πούρκος, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική έρευνα λαμβάνει υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε εμπλεκόμενου, όπως τα συναισθήματα, τις ιδέες και αντιλήψεις, την προσωπικότητά του, την πνευματική, κοινωνική και ψυχολογική υπόστασή του, χαρακτηριστικά που δεν μπορούν να μετρηθούν και να αξιολογηθούν με στατιστικά κριτήρια (Denzin & Lincoln, 2005· Leedy & Ormrod, 2005).

Επιπρόσθετα, τα ερευνητικά εργαλεία που προσφέρει η ποιοτική έρευνα ανταποκρίνονται στις ανάγκες ερμηνείας, ανάλυσης και εσωτερικής ενδοσκόπησης, όπως οι προσωπικές καταγραφές στο ημερολόγιο και τα τεκμήρια των



συμμετεχόντων, σε αντίθεση με εκείνα της ποσοτικής που χρησιμεύουν στην ακριβή αριθμητική ανάλυση (Creswell, 2014). Τα πορίσματα της ποιοτικής, επίσης, προέρχονται από συγκεκριμένα και μικρότερης εμβέλειας πλαίσια, ενώ οι γενικεύσεις της ποσοτικής να μπορούν να εκφραστούν και εφαρμοστούν σε ευρύτερα πλαίσια (Denzin & Lincoln, 2005).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τον απώτερο σκοπό της παρούσας έρευνας, λοιπόν, κρίθηκε ύψιστης αξίας η ελεύθερη βίωση, έκφραση και εξέλιξη μέσα στο περιβάλλον των παρεμβάσεων, που καταγράφηκαν και αναλύθηκαν με τα ποιοτικά εργαλεία, ώστε να διαφανεί στον «πραγματικό» χρόνο και χώρο το αποτέλεσμα του μελετώμενου διδακτικού χειρισμού (Leedy & Ormrod, 2005· Parker, 1993). Με αυτόν τον τρόπο η ποιοτική μέθοδος θα βοηθήσει την ερευνήτρια να κατανοήσει καλύτερα την πολυπλοκότητα του φαινομένου που μελετά και να αναπτύξει νέες θεωρητικές καταγραφές μέσα από νέες προοπτικές (Creswell, 2014).

### **3.3 Ερευνητική στρατηγική**

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε η έρευνα δράσης, η οποία θεωρείται μια αμιγώς εκπαιδευτική ερευνητική στρατηγική (Cohen & Manion, 1994). Στο πλαίσιο της μεθόδου αυτής, ο ερευνητής διαθέτει όλα τα κατάλληλα εργαλεία για να έχει μια ανοιχτή προσέγγιση του θέματος που ερευνά. Παράλληλα, εξελίσσει και ανατροφοδοτεί συνεχώς τη μέθοδο που επιδιώκει να ελέγξει και να αναπτύξει (Hopkins, 1985). Ο βασικός στόχος της συγκεκριμένης ερευνητικής προσέγγισης είναι, λοιπόν, να αλλάξει και να βελτιώσει μια κοινωνική κατάσταση που αναγνωρίζεται ως προβληματική (Cohen & Manion, 1994).

Προκειμένου να επιτευχθεί η έκβαση της έρευνας αυτής πρέπει να υπάρξει συμμετοχή και συνεργασία από τον ερευνητή και τους συμμετέχοντες. Η έρευνα δράσης είναι αυτοαξιολογική, αφού οι πρακτικές και οι πειραματισμοί της αξιολογούνται συνεχώς μέσα από το ίδιο της το πλαίσιο και γίνονται κατανοητοί μέσω της δράσης. Είναι, επίσης, ευέλικτη και κατεξοχήν πρόσφορη στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να γίνει ερευνητής στην τάξη του (Gal, Gal & Borg, 2006· Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Cohen & Manion, 1994).

Όπως υποστηρίζουν και οι Kemmis και McTaggart (1988: 56) «*Η Έρευνα Δράσης είναι μια μορφή συλλογικής – αναστοχαστικής διερεύνησης (self reflective) έρευνας που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες στις κοινωνικές καταστάσεις, προκειμένου να βελτιώσουν τις κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές τους, καθώς επίσης και να κατανοήσουν τις πρακτικές τους και τις καταστάσεις στις οποίες πραγματοποιούνται*». Μεθοδολογικά, η έρευνα δράσης αναπτύσσεται σπειροειδώς με διαδοχικούς κύκλους (Hart & Bond, 1995· Lewin, 1948). Οι κύκλοι της δράσης επαναλαμβάνονται και επανασχεδιάζονται έως ότου επέλθουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Hart & Bond, 1995).

### **3.4 Σχεδιασμός έρευνας δράσης**

#### **3.4.1 Αφορμή έρευνας**

Αφορμή για τη σύλληψη του συγκεκριμένου ερευνητικού πλαισίου αποτέλεσε αρχικά το ενδιαφέρον της ερευνήτριας για την δημιουργική γραφή που μεταβαίνει στην επιτελεσματικότητα, ενώ οι προσωπικές αναζητήσεις της για νέους και καινοτόμους τρόπους ανανέωσης και εμπλουτισμού του θεατροπαιδαγωγικού της έργου την προσανατόλισαν στην διερεύνηση του συγκεκριμένου συνδυασμού, ώστε να μπορέσει να έχει τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα προσωπικής, συλλογικής και πολυδιάστατης ανάπτυξης των μαθητών της. Προς την ίδια κατεύθυνση συνέβαλε και η παρατήρηση ότι τα μικρά παιδιά χαρακτηρίζονται από έντονη απουσία ενσυναίσθησης.

#### **3.4.2 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Ο κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη της πιθανής σχέσης μεταξύ της ενσυναίσθησης και της δραματικής τέχνης σε συνδυασμό με τεχνικές της δημιουργικής γραφής στα παιδιά όλων των ηλικιών μεταξύ της νηπιακής και προ-εφηβικής ηλικίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζονται είναι:

1. Μπορούν οι παρεμβάσεις σύμφωνα με τις αρχές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση με χρήση τεχνικών της δημιουργικής γραφής να προωθήσουν

σταδιακά την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης παιδιών νηπιακής έως και προεφηβικής ηλικίας;

2. Αν ναι, με ποιον τρόπο ο συνδυασμός δραματικής τέχνης και δημιουργικής γραφής επιδρά στην ενσυναίσθηση των παιδιών νηπιακής, παιδικής και προεφηβικής ηλικίας;

### **3.4.3 Στρατηγικές δράσης**

Ως στρατηγική συλλογής και ανάλυσης δεδομένων ορίστηκε η σταθερή συγκριτική ανάλυση, κατά την οποία η συλλογή, η μελέτη και η ανάλυση των κύκλων των παρεμβάσεων γίνονται σχεδόν ταυτόχρονα, ανά κύκλο έως ότου επέλθει ο «κορεσμός» των κατηγοριών που έχουν τεθεί (Mertler 2012: 93· Robson 2010: 226-229· Bogdan & Biklen 2007).

### **3.4.4 Ερευνητικά εργαλεία**

Στην παρούσα έρευνα δράσης αξιοποιήθηκαν τα ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία της συμμετοχικής παρατήρησης, το ημερολόγιο της ερευνήτριας (Altricher, Posch & Somekh, 2001), οι άτυπες συζητήσεις (Ισαρη & Πούρκος, 2015) και τα τεκμήρια των μαθητών (Κωστή, 2016).

Η ερευνήτρια επέλεξε τη συμμετοχική παρατήρηση αφού με αυτόν τον τρόπο παρατηρούσε το δείγμα της κατά την ώρα της δράσης, αναζητώντας τις συσχετίσεις με τα ερευνητικά ερωτήματά της και καταγράφοντας εκείνη τη στιγμή ή λίγο αργότερα οτιδήποτε συνέβαινε και θα χρειαζόνταν μετέπειτα για την ανάλυση και αξιολόγηση (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Το ημερολόγιο αποτέλεσε ένα αναγκαίο εργαλείο για την καταγραφή των σκέψεων, των συναισθημάτων, των παρατηρήσεων, των ιδεών, των εμπειριών και των προβληματισμών της ερευνήτριας (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Εκεί καταγράφονταν, επίσης, τα πιο σημαντικά σχόλια και σημεία της έρευνας (Altricher, Posch & Somekh, 2001), ενώ αποδείχτηκε πολύ χρήσιμο για τον αναστοχασμό (Schön, 1983).

Οι άτυπες συζητήσεις, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της συμμετοχικής παρατήρησης και δεν χρειάζονται δόμηση όπως οι συνεντεύξεις,

πραγματοποιήθηκαν κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων για την αμεσότερη επικοινωνία μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχόντων, με σκοπό την εκμείευση των κρυφών σκέψεων και αντιλήψεων των παιδιών (Patton, 1987).

Τα τεκμήρια των μαθητών αποτελούνταν από τα γραπτά τους κείμενα, τις φωτογραφίες κατά την διάρκεια της παρέμβασης αλλά και τα προφορικά σχόλιά τους για συγκεκριμένα σημεία των παρεμβάσεων που αποθηκεύτηκαν στον προσωπικό τους φάκελο (Κωστή, 2016).

### **3.4.5 Δείγμα**

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από συνολικά δώδεκα (12) παιδιά 4 έως και 12 ετών, εκ των οποίων οχτώ (8) είναι κορίτσια ηλικίας 6, 7, 9, 10 και 11 ετών και τέσσερα (4) τα αγόρια 5, 6, 9 και 10 ετών. Το δείγμα χαρακτηρίζεται ως βολικό ή ευκολίας (Ισαρη & Πούρκος, 2015) αφού πρόκειται για τα διαθέσιμα παιδιά που βρίσκονταν στο ΚΔΑΠ «Κάτι παίζει 2» όπου εργάζεται η ερευνήτρια κάθε Τετάρτη και Πέμπτη.

### **3.4.6 Αξιοπιστία έρευνας**

Πριν την έναρξη διεξαγωγής της έρευνας ενημερώθηκαν οι γονείς των παιδιών και ζητήθηκε η σχετική έγκρισή τους με διά ζώσης επικοινωνία, ενώ τα παιδιά δεσμεύτηκαν με την καταγραφή των ονομάτων τους στο ερευνητικό συμβόλαιο ότι θα παραβρίσκονται στο ΚΔΑΠ τις συγκεκριμένες μέρες και ώρες διεξαγωγής της έρευνας. Υπήρξε, επίσης, ένας κατάλογος ονομάτων ως απουσιολόγιο.

### **3.4.7 Εγκυρότητα και περιορισμοί έρευνας**

Η εγκυρότητα της παρούσας εργασίας επιδιώκεται μέσω της τριγωνοποίησης των διαφορετικών πηγών δεδομένων που συλλέχθηκαν. Το ημερολόγιο της ερευνήτριας, η συμμετοχική παρατήρηση, οι άτυπες συνεντεύξεις, οι φωτογραφίες, τα βίντεο, οι ηχογραφήσεις και ο φάκελος με τα τεκμήρια των συμμετεχόντων

αποτελέσαν το μέσο ελέγχου του φαινομένου μέσα από διάφορες οπτικές γωνίες (Ο' Toole, 2006· Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Ως περιορισμούς της έρευνας, η ερευνήτρια, αρχικά, θα παρέθετε τη μικρή χρονική διάρκεια των παρεμβάσεων και έπειτα το μικρό ερευνητικό δείγμα. Η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση με περιορισμένο και μη τυχαίο, αλλά βολικό δείγμα δεν έχει αξιώσεις γενίκευσης, αλλά επιτρέπει τη σκιαγράφηση γενικών τάσεων.

### **3.4.7 Σχεδιασμός παρεμβάσεων**

Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων έγινε με βάση τους ερευνητικούς στόχους και τα ερωτήματα, καθώς και τον χρόνο και τον χώρο που είχαν τεθεί από την αρχή για την διεξαγωγή της παρούσας εργασίας. Το ηλικιακό φάσμα ελήφθη σοβαρά υπόψη, καθώς θα διαδραμάτιζε καθοριστικό ρόλο στην ανταπόκριση των παιδιών και την μεταβλητή της ενσυναίσθησης μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και της δημιουργικής γραφής.

Το υλικό για τις παρεμβάσεις αντλήθηκε κυρίως από παραμύθια σχετικά με την ενσυναίσθηση αλλά και προσωπικές εμπνεύσεις της ερευνήτριας, η οποία προσπάθησε να σκεφτεί και να δομήσει παρεμβάσεις μέσω των οποίων θα γινόταν εύκολα παρατηρήσιμη η ικανότητα της ενσυναίσθησης. Το περιεχόμενο, επομένως, βασίστηκε σε θέματα, πραγματικά ή φανταστικά, που είναι κοντά στα παιδιά, τα αφορούν άμεσα και είναι καλό να τα εξερευνήσουν μέσα από ένα προστατευμένο περιβάλλον, όπως αυτό των παρεμβάσεων· για παράδειγμα η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου ή κατοικιδίου, η αναπηρία ενός άλλου ατόμου, οι οικογενειακές σχέσεις, οι φόβοι και οι ανησυχίες, οι φανταστικές και ταυτόχρονα περίπλοκες καταστάσεις. Όλα τα θέματα επιλέχθηκαν προσεκτικά και με μόνιμο άξονα την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Η βασική παιδαγωγική προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν εκείνη της θεατροπαιδαγωγικής και θεατρολογικής κατευθύνσεως με επιρροές από τον τομέα της δημιουργικής γραφής. Πιο συγκεκριμένα, το παιδαγωγικό πλαίσιο των παρεμβάσεων αντλήθηκε από τις τεχνικές κυρίως της θεατροπαιδαγωγικής και δευτερευόντως της δημιουργικής γραφής, όπως το θέατρο της αγοράς του Augusto Boal (Boal, 2013), η ανακριτική/καντή καρτέκλα, ο καθρέφτης (Παπαδόπουλος, 2010), η αποστολή γραμμάτων και τα ποιήματα Χαϊκού (Χελιώτη, 2019).

Επομένως, η σύνθεση των παρεμβάσεων περιλάμβανε κάθε φορά ασκήσεις εισαγωγής, που είχαν σχέση με το κύριο μέρος της παρέμβασης, με σκοπό την προθέρμανση, ενεργοποίηση, συντονισμό και δημιουργική ενσωμάτωση των παιδιών σε αυτό που ακολουθούσε (Τσιάρας, 2005). Έπειτα, ακολουθούσε η ανάπτυξη της δράσης με τη χρήση συνήθως της αφήγησης ή κάποιων προεπιλεγμένων θεατρικών τεχνικών, καθώς και δραστηριοτήτων που στόχευαν στην ομαλή ένταξη των παιδιών στο κύριο μέρος της δράσης (Παπαδόπουλος, 2010).

Τέλος, οι παρεμβάσεις έκλειναν συνήθως με δραστηριότητες καταγραφής των σκέψεων, των απόψεων, της δημιουργίας αφηγήσεων ή κειμένων, ποιημάτων και προτάσεων με βάση θεωρίες και τεχνικές της δημιουργικής γραφής, που μαζί με την υλοποίηση ολόκληρης της παρέμβασης θα αποτελούσαν τα τεκμήρια αξιολόγησης του ερευνητικού στόχου (Τσιάρας, 2005), χωρίς αυτό να σημαίνει πως στις παρεμβάσεις δεν υπήρχε η δημιουργική γραφή εντός του κυρίως μέρους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

### ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

#### 4.1 Επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων των παρεμβάσεων

Η έρευνα δράσης αναπτύχθηκε σε τρεις (3) κύκλους που περιλάμβαναν τέσσερις (4) παρεμβάσεις ο καθένας έτσι, ώστε να γίνεται εμβάθυνση στο περιεχόμενο μέσω σύγκρισης και να καταγραφούν με λεπτομέρεια οι επιδιωκόμενες αλλαγές στην ομάδα ως προς την ενσυναίσθηση.

Για την ορθή καταγραφή και μεθοδική κατηγοριοποίηση όλων των δεδομένων που συλλέχθηκαν, έγινε κωδικοποίηση των στοιχείων. Αρχικά, τα δεδομένα αποτελούνταν από τα τεκμήρια των συμμετεχόντων, τα οποία φυλάσσονταν μετά το πέρας κάθε παρέμβασης σε έναν συγκεκριμένο φάκελο, έναν για κάθε παιδί, ενώ τα τελικά γραπτά κείμενά τους καταγράφονταν και σε ηλεκτρονική μορφή για ευκολότερη διαχείρισή τους. Το ίδιο γινόταν και με το οπτικοακουστικό υλικό, καθώς και με το ημερολόγιο της ερευνήτριας, το οποίο ενώ γραφόταν εκείνη την στιγμή, μετά από κάθε παρέμβαση μεταφερόταν και σε ηλεκτρονική μορφή με όλες τις λεπτομέρειες και επιπρόσθετες σκέψεις που θα βοηθούσαν στη μετέπειτα ανάλυση.

Όσον αναφορά την κωδικοποίηση των μελών της ομάδας αυτής έγινε με βάση το φύλο, την ηλικία, τον κύκλο και τον αριθμό της παρέμβασης. Οι παρεμβάσεις προσμετρήθηκαν από την αρχή μέχρι και το τέλος με σειρά, φτάνοντας δηλαδή από την 1<sup>η</sup> (1<sup>η</sup> παρέμβαση) μέχρι και την 12<sup>η</sup> (12<sup>η</sup> παρέμβαση), έτσι ώστε να υπάρχει αριθμητική ακολουθία καθ' όλους τους κύκλους και να γίνεται ξεκάθαρο ποια παρέμβαση αναγράφεται κάθε φορά. Τα φύλα χωρίστηκαν σε αγόρι (Α) και κορίτσι (Κ), ενώ οι ηλικιακές ομάδες σε νηπιακή (Ν), παιδική (Π) και προ-εφηβική (ΠΕ). Οι καταγραφές της ερευνήτριας αναγράφονται ως «Ημερολόγιο της ερευνήτριας» και τα σχόλια των συμμετεχόντων ως «Δηλώσεις συμμετεχόντων» με τον αριθμό του θεματικού κύκλου και της εκάστοτε παρέμβασης. Με αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, θα παρουσιάζονται κωδικοποιημένα τα δεδομένα της παρούσας έρευνας.

## 4.2 Ανάλυση παρεμβάσεων

### 4.2.1 Α΄ κύκλος έρευνας δράσης

Ο πρώτος κύκλος έρευνας περιλαμβάνει τις παρεμβάσεις: 1) *Η εξωγήινη συνταγή*, 2) *Το περιβάλλον μας χρειάζεται*, 3) *Η βαλίτσα* και 4) *Απώλεια*.

#### 4.2.1.1 Σχεδιασμός α΄ κύκλου

Οι τέσσερις πρώτες παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν με κύριο γνώμονα τη γνωριμία των παιδιών με την έννοια της ενσυναίσθησης. Όλα ξεκινούν με την πρώτη παρέμβαση και ένα ταξίδι σε έναν εξωγήινο πλανήτη, που οι συμμετέχοντες θα χρειαστεί να τον εξερευνήσουν εμπειρικά και βιωματικά, μπαίνοντας στη θέση ενός εξωγήινου που συναντάνε εκεί και τον βοηθάνε να ανασυνθέσει το βιβλίο με τις συνταγές του το οποίο αποτελεί σπουδαίο συναισθηματικό κειμήλιο για εκείνον.

Η δεύτερη παρέμβαση εμπνέεται από την ενσυναίσθηση που δημιουργεί η φύση, η οποία είναι πολύ σημαντική για την ανθρώπινη ύπαρξη, επαναφέροντας με αυτόν τον τρόπο τους συμμετέχοντες στην πραγματικότητα και στην εξερεύνηση ενός συχνά παραμελημένου θέματος. Η θεματική της συγκεκριμένης παρέμβασης προήλθε από τις ιδιαίτερες καιρικές συνθήκες από τις οποίες ταλαιπωρήθηκε η πόλη του Βόλου και ευρύτερα η περιοχή της Μαγνησίας κατά το θερινό και φθινοπωρινό διάστημα του 2023.

Προκειμένου να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση που προέρχεται από πράγματα που προσπερνιούνται ως καθημερινά, έρχεται η τρίτη παρέμβαση του πρώτου θεματικού κύκλου εμπνευσμένη από το παραμύθι «Η βαλίτσα» του Chris Naylor-Ballesteros που σχεδιάστηκε έτσι ώστε τα παιδιά να δημιουργήσουν αναμνήσεις και εικόνες, να ανακαλέσουν ίσως μερικές ευχάριστες δικές τους και να βιώσουν αναμνήσεις και σκηνές άλλων μέσω της ενσυναίσθησης.

Η τέταρτη παρέμβαση του πρώτου κύκλου επικεντρώνεται στην ενσυναίσθηση που προέρχεται από την έκθεση στη δυσάρεστη κατάσταση της απώλειας και στον τρόπο με τον οποίο αυτή μπορεί να αντιμετωπιστεί από τους συμμετέχοντες. Η απώλεια είναι μέρος της ζωής ενός ανθρώπου και μπορεί να είναι είτε το «χάσιμο» κάποιου ασήμαντου αντικειμένου, του χρόνου είτε και ενός



αγαπημένου προσώπου ή κατοικίδιου. Το κατάλληλο πλαίσιο μπορεί να αναπτύξει την ενσυναίσθηση μέσω των φορτισμένων εμπειριών που προσφέρει η έννοια και το περιεχόμενο της απώλειας.

Οι τέσσερις αυτές παρεμβάσεις, λοιπόν, είναι εισαγωγικές παρεμβάσεις στην ενσυναίσθηση και βασίζονται στην βίωση, την έκφραση, την μίμηση και την αναπαράσταση.

#### **4.2.1.2. Ανάλυση δεδομένων α' κύκλου**

##### **(α) Ανταπόκριση της ομάδας και παρατηρήσεις για τις παρεμβάσεις**

Ξεκινώντας τον πρώτο θεματικό κύκλο, η ερευνήτρια παρατήρησε κατά την εισαγωγή των μικρών συμμετεχόντων στην ενσυναίσθηση ότι υπήρξαν ποικίλα σχόλια γνώσεων, αποριών και αλληλεπίδρασης με τον φαντασιακό κόσμο που ορθώθηκε μπροστά τους, κάνοντάς τα να νιώσουν ελεύθερα και να εκφραστούν τόσο λεκτικά όσο και σωματικά.

Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά κατάφεραν να κατανοήσουν και να συναισθανθούν τα συναισθήματα, τις δυσκολίες και τις σκέψεις του ρόλου τους ως αστροναύτες, καθώς και τα προβλήματα και τον συναισθηματικό κόσμο του εξωγήινου που έχασε το πολύτιμο βιβλίο με τις συνταγές του.

«Τα παιδιά φάνηκε να συναισθάνονται την νευρικότητα και θλίψη του και θέλησαν να τον βοηθήσουν όσο μπορούσαν, απολαμβάνοντας μάλιστα ιδιαίτερα τις ασκήσεις της δημιουργικής γραφής, όπως το αλφάβητο με τα «εξωγήινα σύμβολα» που δημιουργούσε κατανοητές μετά την αποκωδικοποίηση για εκείνα λέξεις στα ελληνικά. Όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως ηλικίας και τάξεως βιάζονταν να λύσουν τους λεκτικούς γρίφους, ώστε να βοηθήσουν».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Α' κύκλος, 1η παρέμβαση)

Το ίδιο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό έδειξαν και στην δεύτερη παρέμβαση, η οποία θεωρείται μια γειωμένη στην πραγματικότητα και αντίθετη σε θέμα από την πρώτη από την ερευνήτρια, όταν τους ζητήθηκε στις εισαγωγικές δραστηριότητες να

απαντήσουν σε άτυπα ερωτήματα, ενεργοποιώντας πλήρως τον συναισθηματικό τους κόσμο:

-Α/Π: Νιώθω πως η φύση αξίζει πολλά παραπάνω από ό,τι της προσφέρουμε.

-Κ/ΠΕ: Νιώθω τόσο άσχημα που δεν προστατεύουμε σωστά την φύση.

-Κ/ΠΕ: Θα στεναχωριόμουν πολύ αν ήμουν δέντρο σε εκείνο το δάσος.

-Α/Ν: Δεν θέλω να πεθάνω! (μιλώντας ως δέντρο)

-Κ/Π: Οι άνθρωποι που έχουν χωράφια πρέπει να αγχώνονται καθημερινά με τόσα που συμβαίνουν λόγω του καιρού ή του ανθρώπου.

(Δηλώσεις συμμετεχόντων, Α' κύκλος, 2η παρέμβαση)

Οι απαντήσεις τους αυτές θα μπορούσαν να είναι μόνο οι εναρκτήριες γραμμές προς την ενσυναίσθηση που διαφαίνεται να αναπτύσσεται ήδη μέσα στον πρώτο κύκλο, καθώς στην τέταρτη κιόλας παρέμβαση τα παιδιά ήρθαν αντιμέτωπα με την έντονη συνθήκη της απώλειας:

«Όταν πρωτοξεκίνησε η παρέμβαση και πρωτοσυστάθηκε η θεματική της, όλα τα παιδιά πήραν φανερά μια βαθιά ανάσα, σαν το θέμα κάτι να τους έλεγε ή σαν να πρόκειται να κάνουν συναισθηματικό χώρο για αυτό που έπεται να φιλοξενήσουν. Τα παιδιά αντιμετώπισαν την απώλεια με σοβαρότητα και ανέλαβαν να εκφέρουν τον ψυχισμό κάποιου άλλου με ρεαλιστική ακρίβεια, ακόμα και αν υπήρχαν στιγμές ή ασκήσεις που στην πραγματικότητα τους ψυχαγωγούσαν».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Α' κύκλος, 4η παρέμβαση)

Ψήγματα ενσυναίσθησης που διαφέρουν σε μορφή και μέγεθος με εκείνα που καταγράφηκαν προηγουμένως, ήταν της τρίτης παρέμβασης και της υιοθέτησης ενός

υποθετικού ρόλου, που στην αρχή ήταν πιο ανοιχτός και έπειτα περιορίστηκε σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του παραμυθιού, για τα οποία οι συμμετέχοντες χρειάστηκε να ενστερνιστούν τη συνθήκη ενός ταξιδιώτη που δεν γνωρίζουμε τι κρατούσε μέσα στην βαλίτσα του καθ' όλη την διάρκεια της παρέμβασης:

-Κ/ΠΕ: Είχε όλο της το δωμάτιο μέσα στην βαλίτσα. «Η βαλίτσα μου δεν είναι μικρή, απλώς έχω κάνει ένα μαγικό, και τώρα χωράει ότι θέλω».

-Α/Π: Το κολατσιό του. «Εμ, δεν ξέρω γιατί φαίνεται έτσι. Πάντως χωράει ό,τι χρειάζομαι».

-Κ/Π.: Κουβαλάει ένα ηχείο και την καινούργια μολυβοθήκη της. «Είναι πιο μεγάλη από ό,τι πρέπει γιατί θέλω να βάλω και άλλα πράγματα».

-Κ/ΠΕ: Το μπουκάλι με το νερό μου. «Η βαλίτσα αυτή είναι παραπλανητική. Όλα τα πράγματά μου τα έχω στείλει ήδη με μεταφορική».

(Δηλώσεις συμμετεχόντων, Α' κύκλος, 3η παρέμβαση)

Αυτό που διαπιστώθηκε, λοιπόν, σε αυτό το σημείο ήταν ότι βοήθησε αρκετά η διαδικασία της παραγωγής και υιοθέτησης χαρακτηριστικών ενός διαφορετικού ατόμου εκτός του δικού τους εγώ:

«Τα παιδιά ενσάρκωναν ρόλους ακόμη και αν επρόκειτο για υπερβολές του εαυτού τους. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες ενισχύθηκε η ενσυναίσθητη σκέψη και πράξη, καθώς ό,τι έπρατταν ή έλεγαν δεν αποτελούσε μια μονοδιάστατη ατομική σκέψη αλλά υιοθέτηση ξένων χαρακτηριστικών, εξωτερικών στοιχείων και μίμηση άλλων».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Α' κύκλος, 3η παρέμβαση)

Η τεχνική της καυτής καρέκλας που χρησιμοποιήθηκε ποικιλοτρόπως στις παρεμβάσεις του πρώτου κύκλου είχε την αναμενόμενη πορεία στην ενσυναίσθηση.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν εκείνη που ανέδειξε την συνειδητοποίηση της κατάστασης του «άλλου»:

-Α/ΠΕ (ως αγρότης): Τι να σας πω... βλέπω την δουλειά μου και τα χωράφια μου να καταστρέφονται από το νερό και τις φωτιές συνεχώς. Έχω κουραστεί να οργώνω και να σπέρνω τα κατεστραμμένα. Η κυβέρνηση και το κράτος δεν μας σκέφτεται καθόλου. Δεν μας βοηθάει. Και δεν φτάνει αυτό έχουμε και μερικούς που λένε πως η καλλιέργεια της γης είναι εύκολη, ή πολλές φορές ασήμαντη, ενώ μέσα από αυτήν ζούμε.

-Κ/Π. (ως δέντρο): Οι άνθρωποι δεν με σέβονται καθόλου και η φύση είναι σαν να είναι θυμωμένη μαζί μας μερικές φορές. Οι άνθρωποι έρχονται μου κόβουν τα κλαδιά, άλλοι με χαράσσουν και με κουνάνε, άλλοι κόβουν τους καρπούς μου ενώ δεν είμαι έτοιμη να τους δώσω και άλλοι μου βάζουνε φωτιά για πλάκα... Τα πουλάκια πάνω μου φύγαν όλα, ενώ τα ξερά χόρτα μου κλέβουν το νερό και τον χώρο μου. Η φύση από την άλλη με κάνει να μην αντέχω το νερό και να βουλιάζω. Με τρομάζει καμιά φορά όταν μου κλέβει τον ήλιο και με κουνάει....

-Α/Π (ως εμπρηστής): ...Εγώ για πλάκα έβαλα εκεί μια φωτιά με τους φίλους μου. Ο θεός μου μου το έχει μάθει. Βάζεις πρώτα σε ένα χορταράκι και μετά το αφήνεις να κάψει ό,τι βρει. Έχει πλάκα, φοβάμαι όταν το κάνω, αλλά τι φταίω εγώ που παίρνει τόσο γρήγορα φωτιά το δάσος;

-Κ/Π (ως δέντρο που φύτρωσε μετά την καταστροφή): Ξέρω πως εδώ που μεγάλωσα είχε παλιά ψηλά και πολλά δέντρα. Τώρα είμαστε λίγα και μικρά. Νιώθω πολύ άσχημα που χάθηκαν άλλα δέντρα σε φυσικές ή ανθρώπινες καταστροφές. Ελπίζω να μην συμβεί κάτι τέτοιο και σε εμάς. Είμαστε νέα δέντρα και έχουμε ζωή να δώσουμε.

(Δηλώσεις συμμετεχόντων κατά την δραστηριότητα της καυτής καρέκλας, Α' κύκλος, 2<sup>η</sup> παρέμβαση)

-Α/Π: (ως άτομο που έχασε την χελώνα του) Ο χαμός της χελώνας μου ήταν ένα φοβερό γεγονός στην ζωή μου. Όταν την αγοράσαμε ήταν τόσο μικρή και με το φαί που της έδινα κατέληξε να γίνει τόσο μεγάλη. Πιστεύω πως δεν θα μπορέσω ποτέ να την ξεχάσω και να την αγαπώ... Θα μπορούσα να πάρω μια καινούργια αλλά δεν θέλω να φανεί πως την αντικαθιστώ... Ίσως αν θελήσω να πάρω άλλο ζώακι να επιλέξω κάποιο άλλο είδος.

-Κ/ΠΕ: (ως άτομο που έχασε το σκυλάκι της) Το σκυλάκι μου ήταν γέρικο. Δεν θυμάμαι ούτε εγώ πόσο χρονών ήτανε.... Αυτό που θα έχω να θυμάμαι πάντα από εκείνον είναι όταν ανοίγαμε το τζάκι και κοιμότανε ακριβώς μπροστά από την φωτιά.... Αν μπορούσα να κάνω κάτι για αυτό το ζώακι θα ήτανε να φτιάξω έναν σύλλογο όπου θα μάζευα όλα τα σκυλάκια που είναι στον δρόμο και είναι έτοιμα να πεθάνουνε και θα τα έκανα να ζήσουν για λίγο χαρούμενα πριν φύγουν από την ζωή.

-Α.Ν: (ως άτομο που έχασε το καναρίνι του) Τα πουλάκια δεν ζουν πολύ, το ξέραμε από την αρχή... Νιώθω πολύ λυπημένος που πέθανε και δεν κελαηδάει πια έξω από το παράθυρό μου.... Μπορεί να τον ξεχάσω βέβαια όταν μεγαλώσω. Ένα πουλί ήτανε.

(Δηλώσεις συμμετεχόντων κατά την δραστηριότητα της καυτής καρέκλας, Α' κύκλος,  
4η παρέμβαση)

Αξίζει να επισημανθεί, πως η ερευνήτρια παρατήρησε, κατά την ανάλυση των δεδομένων του πρώτου κύκλου, ότι οι μικρότερες ηλικιακές ομάδες, τα νήπια και τα παιδιά των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού μιλούσαν και έπρατταν μιμούμενα κατά κάποιο τρόπο συμπεριφορές. Ενώ από την άλλη πλευρά, τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά είχαν την τάση να εκφράζουν πιο συχνά και αυθόρμητα την άποψή τους για την οπτική του άλλου μέσω της υιοθέτησης ενός ρόλου.

Ουσιαστικά, το κλείσιμο των παρεμβάσεων αποτέλεσε και το σημαντικότερο τεκμήριο συγκέντρωσης των σκέψεων των παιδιών ως προς τον κύριο στόχο. Η διαφορά μεταξύ της πρώτης και της τέταρτης παρέμβασης έχει εμφανή σημάδια προόδου, καθώς ήταν η φάση κατά την οποία τα παιδιά αφουγκράζονταν πλήρως όλες εκείνες τις επιθυμητές πληροφορίες που έλαβαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων

και τις αποτύπωναν με την δική τους προσωπική ματιά, η οποία φάνηκε με το πέρας του πρώτου κύκλου πως είχε αρχίσει όντως να μορφοποιείται ως προς το «άλλο»:

«Υπήρχε μια έντονη διάθεση να συγγράψουν την δική τους εξωγήινη συνταγή που θα έλυνε σαν μαγικό ξόρκι κάποιον προβληματισμό. Η συνταγή αυτή όχι μόνο αποδείχτηκε ιδανική για την έναρξη της συγγραφής, αλλά και της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης καθώς ήταν ίσως η πρώτη φορά που τα παιδιά χρειάστηκε να σκεφτούν δημιουργικά για την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση ενός άλλου. Τα παιδιά ήταν, επίσης, αρκετά υποστηρικτικά στο ζήτημα της στεναχώριας την οποία και έψαχναν να “θεραπεύσουν”».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Α' κύκλος, 1η παρέμβαση)

-Κ/Π: Θέλω να φτιάξω αυτήν την συνταγή για όποτε είναι στεναχωρημένος ο εξωγήινος ή οποιοσδήποτε φίλος του.

-Κ/ΠΕ: Πιστεύω πως το φαγητό θεραπεύει, οπότε θέλω να θεραπεύσω τις ψυχές των ανθρώπων να μην πονάνε.

-Κ/ΠΕ: Η συνταγή μου σίγουρα θα είναι η πιο νόστιμη γι' αυτό και θα κάνει υπερβολικά χαρούμενο όποιον και αν την φάει.»

(Δηλώσεις συμμετεχόντων, Α' κύκλος, 1η παρέμβαση)

«Όλα τα παιδιά γράψανε υπέροχα λόγια στην τελική άσκηση ενσυναίσθησης, αλλά αυτό που μου έκανε περισσότερο εντύπωση και με εξέπληξε θετικά είναι πως ακόμη και ο Α/Ν που αν και νηπιάκι, ήθελε απεγνωσμένα να γράψει και εκείνος μερικές λέξεις που θα βοηθούσαν το δέντρο να μεγαλώσει σωστά. Έτσι, κατάφερε να αντιγράψει τρεις ολόκληρες λεξούλες με κεφαλαία και καλοσχηματισμένα, καλοπροσεγμένα, γράμματα «ΕΙΡΗΝΗ, ΦΥΣΗ, ΑΙΣΙΟΔΟΞΙΑ».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Α' κύκλος, 2η παρέμβαση)

Μερικά από τα λόγια που διακόσμησαν τα δέντρα των παιδιών, συγκεντρωτικά:

*Τα σχετικά με την φύση:*

Ευτυχία, αγάπη, ειρήνη, γαλήνη, χαμόγελο, υγεία, χαρά, περιβάλλον, φύση, ζωή, ζωντανία, η θάλασσα πρέπει να είναι πάντα καθαρή για τα ψάρια, τα πουλιά είναι ελεύθερα, τα ζώα δεν τα σκοτώνουμε γιατί είναι και εκείνα ζωντανά και πρέπει να τα αγαπάμε, ο αέρας πρέπει να είναι καθαρός για να αναπνέουμε, ελπίδα, να χαμογελάς, φροντίδα, αισιοδοξία, την φύση πρέπει να την προσέχουμε, δεν πρέπει να ανάβουμε φωτιές εκεί που δεν πρέπει, να φροντίζουμε να είναι κομμένα όλα τα ξερά χόρτα και δέντρα, να καθαρίζουμε, να προστατέψουμε την φύση.

*Και υπήρχαν και εκείνα που δεν ήταν τόσο σχετικά με την φύση αλλά θεώρησαν ότι θα βοηθήσουν το δέντρο να ανθίσει όπως τα ίδια:*

Μ' αρέσει όταν παίζω και έχω χρόνο για να κάνω ό,τι θέλω, να βλέπω σειρές και παιδικά, να ακούω μουσική και να βγαίνω έξω με τους φίλους μου, πίστεψε στον εαυτό σου και θα ανταμειφθείς, δίνω ό,τι μπορώ και γιατί θέλω, γατούλες, σκυλάκια, δες την θετική πλευρά της ζωής, μια στιγμή μπορεί να τα αλλάξει όλα, τίποτα δεν λύνεται όταν πεινάς, το πρωί πίνω γάλα ζεστό και με βοηθάει, το αγαπημένο μου χρώμα είναι το πράσινο και το κίτρινο, όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω επιστήμονας και να μαθαίνω στους άλλους ενδιαφέροντα πράγματα, ποδήλατο, σοκολάτα, γλυκά.

(Τεκμήρια συμμετεχόντων, Α' κύκλος 2η παρέμβαση)

«Οι βαλίτσες των παιδιών γέμισαν γρήγορα με νέες και διαφορετικές οπτικές που φαίνεται να έχουν αρχίσει δειλά-δειλά να αφομοιώνεται μέσα τους μέσω της καλλιέργειας της ενσυναίσθησής τους».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Α' κύκλος, 3η παρέμβαση)

«Τα γράμματα προς τον Κώστα ήτανε όλα γεμάτα αγάπη και αλληλεγγύη, συμπάσχοντας στο τραγικό γεγονός της απώλειας του κατοικιδίου του. Φαίνεται πως σε αυτήν την τελευταία παρέμβαση του πρώτου κύκλου τα παιδιά έχουν βρει ή αναπτύξει σε ένα επιθυμητό επίπεδο την ενσυναίσθησή τους».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Α' κύκλος, 4η παρέμβαση)

*Χαρακτηριστικά κείμενα:*

1) Κ/ΠΕ: Αγαπητέ Κώστα,

Λυπάμαι πολύ που χάσατε το σκυλάκι σας, ωστόσο πρέπει να έζησε μια γεμάτη και χαρούμενη ζωή. Είμαι σίγουρη πως θα έχετε πολλές και καλές στιγμές μαζί και θα συνεχίσει να σε προσέχει παρόλο που δεν είναι κοντά σου. Θα είναι στην καρδιά σου πάντα.

Με αγάπη,

Αντωνία.

Αν έχανα ποτέ το σκυλάκι μου θα ήμουνά πολύ στεναχωρημένη, όμως αν ήταν πλέον μεγάλο καταλαβαίνω πως δεν θα μπορούσε να είναι πάντα μαζί μας. Οπότε θα έβγαζα όσες περισσότερες φωτογραφίες θα μπορούσα μαζί του και θα το πήγαινα πολλές βόλτες και για παιχνίδι συχνότερα.

2) Α/Π:

Κώστα, το σκυλάκι σου ήταν γέρος και η καρδιά του δεν άντεξε.

Λογικά θα τον είχατε στο σπίτι σας από τότε που είσαι μωρό όπως και εμείς τη Μαλού. Και η δικιά μας σκυλίτσα είναι πλέον μεγάλη λέει η μαμά και μπορεί να μας αφήσει κάποια στιγμή για αυτό προσπαθούμε να την αγαπάμε όσο μπορούμε, να την φροντίζουμε και ταΐζουμε αρκετά και να παίζουμε μαζί της όσο περισσότερο μπορούμε. Σε συμβουλεύω να πάρεις κάποιο άλλο ζωάκι. Έτσι λέει η μαμά ότι τα κατοικίδια τα παίρνουμε για να φροντίζουμε να μεγαλώσουν και μετά πρέπει να βοηθάμε και άλλα να μεγαλώσουν.



Θα στεναχωρηθώ πάρα πολύ αν πεθάνει η Μαλού μου αλλά ξέρω πως δεν μπορεί κανείς να ζήσει για πάντα.

Κρίμα που το σκυλάκι σου δεν είναι πια μαζί σου όμως μπορείς πάντα να πάρεις ένα άλλο έτσι ώστε να ξεχάσεις αυτό που έχασες. Δεν θα είναι το ίδιο αλλά θα έχεις κάποιον άλλον να φροντίζεις τώρα.

Δεν θα άντεχα να χάσω το ζωάκι μου.

(Τεκμήρια συμμετεχόντων, Α' κύκλος, 4η παρέμβαση)

### **(β) Σχολιασμός του α' κύκλου ως προς την ενσυναίσθηση**

Οι δύο πρώτες παρεμβάσεις ήταν περισσότερο παρεμβάσεις ελέγχου του επιπέδου της ενσυναίσθησης των παιδιών, της ανταπόκρισής τους σε αυτό, καθώς και της εισαγωγής της δημιουργικής γραφής στο θεατροπαιδαγωγικό πλαίσιο. Μέσα από τις τέσσερις αυτές παρεμβάσεις έγινε κατανοητό ότι τα παιδιά διέθεταν μια υποτυπώδη ενσυναίσθηση, η οποία όμως παρατηρήθηκε ότι βρισκόταν στην αρχή της.

Πιο αναλυτικά, τα μικρότερα παιδιά συνήθως προσπαθούσαν να μιμηθούν τις πράξεις και τις αντιδράσεις των μεγαλύτερων χωρίς να εμβαθύνουν περαιτέρω σε σκέψη, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά φάνηκε να λειτουργούν πιο πολύ με το ένστικτο και με ό,τι μπορούσαν να αποδώσουν από τις μέχρι εκείνη τη στιγμή κοινωνικές επιρροές τους. Η ενσυναίσθηση ήταν εκεί περισσότερο μέσω της συμπόνιας και των προσωπικών εμπειριών κυρίως όταν παρουσιαζόταν κάποιος ρόλος, χωρίς βαθύτερη ανάλυση, ενώ η συγκεκριμένη ικανότητα φάνηκε να εξελίσσεται φυσικά όταν οι συμμετέχοντες λάμβαναν τις κατάλληλες πληροφορίες.

Οι άτυπες ενδιάμεσες συζητήσεις μεταξύ όλων των παρεμβάσεων φάνηκε να βοήθησαν στην τελική αξιολόγηση της ενσυναίσθησης, καθώς μέσα από εκείνες η ερευνήτρια διαπίστωνε άμεσα την σκέψη των συμμετεχόντων της και διέκρινε την αντίληψή τους για τις παρεμβάσεις.

Η ερευνήτρια διαπίστωσε, λοιπόν, μετά το πέρας αυτών των τεσσάρων παρεμβάσεων πως τα παιδιά ήταν μεν έτοιμα να αναπτύξουν τη συγκεκριμένη ικανότητα, όπως εμφανίζεται και μέσα από τα τεκμήρια ανάλυσης δεδομένων του πρώτου κύκλου, όμως η προσέγγιση έπρεπε να γίνει πιο μεθοδική και στοχευμένη

στον ερευνητικό στόχο. Παρατηρήθηκε, επίσης, πως οι παρεμβάσεις θα έπρεπε να είναι λίγο πιο σύντομες για να μπορούν να αναπτυχθούν χωρίς πίεση χρόνου, με περιθώριο περαιτέρω ανάπτυξης στην πρακτική εφαρμογή.

Έτσι, η ερευνήτρια συνεχίζει στον επόμενο κύκλο της έρευνας επιδιώκοντας την ενσυναίσθηση μέσα από άλλες τεχνικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

#### **4.2.1 Β΄ κύκλος έρευνας δράσης**

Ο δεύτερος κύκλος έρευνας δράσης περιλαμβάνει τις εξής παρεμβάσεις: 1) *Ο αδελφός μου είναι ένα περιστέρι*, 2) *Η γιαγιά μου είναι χρυσόψαρο*, 3) *Τα παπούτσια των άλλων* και 4) *Η Βαγγελίτσα, το σκοτάδι και το μάθημα χορού*.

##### **4.2.2.1 Σχεδιασμός Β΄ κύκλου**

Όλες οι παρεμβάσεις του δεύτερου θεματικού κύκλου αποτελούνται από ιστορίες/παραμύθια, μέσω των οποίων η ερευνήτρια επιδίωξε να αναδείξει την πρόοδο και την εξέλιξη της ενσυναίσθησης των παιδιών. Έτσι, αξιοποιήθηκαν τρεις ιστορίες, προσωπικές δημιουργίες της ερευνήτριας και ένα γνωστό παραμύθι της Άλκηστis Χαλικιά για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Το πρώτο παραμύθι φέρνει τους συμμετέχοντες σε επαφή με τον ερχομό ενός δεύτερου παιδιού, θίγοντας το ζήτημα με χιούμορ και παιδική αθωότητα, καθώς αντικατοπτρίζει συμβολικά πώς βιώνει τη γέννηση ενός νέου μέλους της οικογένειας το πρωτότοκο παιδί. Η ιστορία «Ο αδελφός μου είναι ένα περιστέρι» είναι ένα συμβολική ιστορία που εστιάζει στην παιδική ματιά, καθώς τα περισσότερα παιδιά έχουν βιώσει με τον έναν ή τον άλλον τρόπο παρόμοιες καταστάσεις.

Η δεύτερη παρέμβαση στήθηκε γύρω από την ιστορία με τίτλο «Η γιαγιά μου είναι χρυσόψαρο», η οποία αναφέρεται στην τρίτη ηλικία και τη γνωστική έκπτωση των ηλικιωμένων. Η παρέμβαση αυτή θα προσπαθήσει να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά για τις δυσκολίες που προκαλεί η γεροντική άνοια μέσα από την ικανότητα της ενσυναίσθησης.

Η τρίτη ιστορία που επιλέχθηκε είναι το παραμύθι «Τα παπούτσια των άλλων» της Άλκηστης Χαλικιά (2019) που μιλά για την ενσυναίσθηση και την αμοιβαία κατανόηση.

Η τέταρτη παρέμβαση του δεύτερου κύκλου της έρευνας δράσης εστιάζει στην ενσυναίσθηση για τις διάφορες μορφές αναπηρίας. Ο δεύτερος κύκλος παρεμβάσεων θα κλείσει, λοιπόν, με την ιστορία με τίτλο «Η Βαγγελίτσα και το σκοτάδι», για ένα 10χρονο κορίτσι που έχει γεννηθεί τυφλό και πρόκειται να παρακολουθήσει το πρώτο του μάθημα χορού που τόσο λαχταρά.

Αυτό που συνδέει τις τέσσερις παρεμβάσεις αυτού του κύκλου, πέρα από την εύρεση τρόπων για ανάδειξη της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης και του γεγονότος ότι και οι τέσσερις δομήθηκαν πάνω σε αφηγήσεις, είναι το στοιχείο των επιλογών και των αντιδράσεων των παιδιών που θα διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην διαδικασία των παρεμβάσεων και στην αντίληψη και τελική εικόνα των αξιολογήσεων του συγκεκριμένου κύκλου. Τα θέματα των παραμυθιών είναι πραγματικά, καθημερινά και επηρεάζουν αναλόγως την οπτική γωνία προσέγγισης του κάθε παιδιού.

#### **4.2.2.2 Ανάλυση δεδομένων β' κύκλου**

##### **(α) Ανταπόκριση της ομάδας και παρατηρήσεις για τις παρεμβάσεις**

Οι δύο πρώτες παρεμβάσεις του δεύτερου θεματικού κύκλου αποτέλεσαν δράσεις στις οποίες χρειάστηκε να δοθεί χρόνος μέσω των δραστηριοτήτων για να μπορέσουν να κατανοηθούν και να αφομοιωθούν πλήρως οι συμβολισμοί, ώστε να υπάρξει η επιδιωκόμενη ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Πιο συγκεκριμένα, ο αποσυμβολισμός εννοιών συνέβαλε στην κατανόηση των καταστάσεων. Τα μεγαλύτερα παιδιά ήταν σε θέση να κατανοήσουν τους συμβολισμούς, αλλά, τα μικρότερα χρειάστηκαν διευκρινίσεις:

«Μετά την επεξήγηση του συμβολισμού, πριν τις πρώτες παγωμένες εικόνες για την αποφυγή παρανοήσεων, τα παιδιά φάνηκε να συνδέονται με αυτήν την νέα οπτική ματιά και να αναβιώσουν προσωπικές στιγμές και βιώματα τόσο των ίδιων όσο και των άλλων συμμετεχόντων και της κεντρικής αφήγησης».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Β' Κύκλος, 5<sup>η</sup> Παρέμβαση)

A/N: Ααα, δηλαδή το περιστέρι είναι ένα μωρό;

A/Π: Γιατί, κυρία, η Μαρίνα να βλέπει το μωρό αδελφό της σαν περιστέρι, τρελή είναι; Κάτι έχουν τα μάτια της!

K/Π: Κυρία, πώς μπορεί ένα περιστέρι να είναι άνθρωπος και μωρό μαζί;

(Δηλώσεις συμμετεχόντων, Β' κύκλος, 5<sup>η</sup> παρέμβαση)

Κάτι παρόμοιο έγινε και στην αρχή της κύριας δράσης της δεύτερης παρέμβασης αυτού του κύκλου, όπου μέσα από την δημιουργία εαυτοποιημάτων, ενισχύθηκε ο συμβολισμός και το μυστήριο της ταύτισης με τον κεντρικό ρόλο της συγκεκριμένης παρέμβασης. Τα παιδιά αντιμετώπισαν με σχετική ευκολία την συγγραφή ποιημάτων για τους εαυτούς τους· ωστόσο, προβληματίστηκαν μετά την οδηγία σκισίματος του χαρτιού που περιλάμβανε τα δημιουργήματά τους. Η απορία και το μυστήριο λύθηκαν μετά την εξήγηση της ερευνήτριας:

«Ό,τι έχετε γράψει στα χαρτιά τους αποτελεί προσωπικό σας στοιχείο. Στοιχείο που τώρα θυμάστε· όμως αργότερα, σαν γίνετε ηλικιωμένοι μπορεί να ξεχάσετε τόσο απλά και εύκολα όσο σκίσατε και το χαρτί στο οποίο είχατε δημιουργήσει τα ποιήματα για τον εαυτό σας».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Β' κύκλος, 6<sup>η</sup> Παρέμβαση)

*Παραδείγματα εαυτοποιημάτων που δημιουργήθηκαν:*

K/Π: Είμαι η ... και θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως ξανθιά γαλαζομάτα. / Οι γονείς μου έχουν και αυτοί ξανθά μαλλιά και γαλάζια μάτια και οι δύο και τους αγαπώ πολύ. / Ο αδελφός μου μοιάζει πολύ σε εμένα και ας είναι και 4 χρόνια μικρότερος. / Αγαπώ τα παιδικά στην τηλεόραση και ένα συναίσθημα που έχω τώρα είναι χαρά. / Θα ήθελα να φάω σύντομα τα κριτσίνια που έχω

μαζί μου. / Δίνω αυτοκολλητάκια και φοβάμαι το νερό. / Όταν μεγαλώσω θέλω να γίνει κτηνίατρος.

A/Π: Είμαι ο... και έχω κοντά καστανά μαλλιά και καφέ σκούρα μάτια. / Την μαμά μου την λένε... και τον μπαμπά μου... / Έχω μια μεγαλύτερη αδελφή 20 χρονών. / Αγαπώ το σκυλάκι μου. / Νιώθω χαρά. / Θέλω να πάω σπίτι να κοιμηθώ. / Δίνω στους φίλους μου συχνά τσίχλες. / Φοβάμαι το σκοτάδι. / Θέλω να πάρω το νέο play station.

(Τεκμήρια συμμετεχόντων, Β' κύκλος, 6<sup>η</sup> παρέμβαση)

Το στοιχείο του αποσυμβολισμού δεν κρίθηκε αναγκαίο να υπάρξει στην τρίτη και τέταρτη παρέμβαση αυτού του κύκλου, καθώς τα παιδιά είχαν αρχίσει να εξασκούνται στην ανάληψη διαφορετικών βιωματικών προσεγγίσεων από τις προηγούμενες παρεμβάσεις:

«Ήδη από το περπάτημα μέσα στον χώρο με υποτιθέμενα παπούτσια τα παιδιά ενσωματώθηκαν και συναισθάνθηκαν κατευθείαν τον ρόλο τους μέσα στην δράση. Σε αυτήν την παρέμβαση τα παιδιά φάνηκε να είναι έτοιμα να κινηθούν, σκεφτούν και πράξουν όπως άλλοι άνθρωποι γρηγορότερα και με μεγαλύτερη ευκρίνεια».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Β' Κύκλος, 7<sup>η</sup> παρέμβαση)

Η δραστηριότητα περιγραφής απτών παπουτσιών ή εικόνων βοήθησε ακόμη περισσότερο την ενσυναίσθητη πρόσληψη των παιδιών. Τα κείμενα των παιδιών για το κάθε ζευγάρι παπουτσιών έπρεπε να απαντούν στα εξής ερωτήματα: 1) ποιος μπορεί να τα φοράει, 2) τι ηλικία έχει, 3) τι δουλειά μπορεί να κάνει, 4) πώς να είναι εξωτερικά/εμφανισιακά και 5) τι χόμπυ μπορεί να έχει:

«Τα παιδιά κατεγράψαν στα χαρτάκια τους κάθε λογής άνθρωπο και χαρακτηριστικό· όμως παρατηρήθηκε έντονα ότι όταν το εκάστοτε παιδί έβρισκε ένα ζευγάρι παπούτσια που του άρεσε ή θα επιθυμούσε να έχει το ίδιο, στο χαρτάκι του κατέγραφε ένα άτομο όμοιο του, ενώ όταν το παπούτσι βρισκόνταν μακριά από τις δικές

του προτιμήσεις στο χαρτί υπήρχε πολυμορφία στο άτομο που θα μπορούσε να το έχει φορέσει.

Για παράδειγμα, ο Α/Π που λατρεύει τα ποδοσφαιρικά παπούτσια περιέγραψε ένα φιλόδοξο μικρό αγοράκι σαν και τον ίδιο, ενώ δίπλα στα παπουτσάκια του μπαλέτου η Κ/ΠΕ μίλησε για ένα μικρό και ζωηρό κορίτσι που αγαπάει τον χορό».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Β' Κύκλος, 7<sup>η</sup> παρέμβαση)

Παράλληλα, οι υπόλοιπες δραστηριότητες προσαρμογής σε κάθε τύπο παπουτσιών από αυτά που είχαν τα ίδια τα παιδιά γράψει και η αποκάλυψη των προσώπων που τα φορούν αποδείχτηκε ενισχυτική στην αντίληψη και ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι σε αυτό που τα ίδια κατά κάποιο τρόπο προηγουμένως φαντάστηκαν:

Αθλητικά/ποδοσφαιρικά παπούτσια: έγραψαν πως τα φοράει κάποιο παιδί ή κάποιος που τρέχει, γυμνάζεται και θέλει να είναι «άνετος». Αποκαλύφθηκε πως τα φορούσε μια δασκάλα καθώς δίδασκε στην τάξη του δημοτικού της.

Τακούνια: έγραψαν, μια «κυρία» που θα πηγαίνει για ψώνια και θα της αρέσει η μόδα. Αποκαλύφθηκε πως τα φορούσε μια δικηγόρος στο δικαστήριο.

Σκαρπίνια: έγραψαν πως κάποιος καλός και πλούσιος κύριος θα τα φοράει, που θα έχει πιθανότατα δική του εταιρεία και θα τρώει σε καράβια. Φανερώθηκε πως τα φορούσε ένας γιατρός.

Αρβυλάκια: έγραψαν ότι τα φοράει μια έφηβη που ακούει ροκ και της αρέσει να τα συνδυάζει με όλο μαύρα ρούχα. Αποκαλύφθηκε πως ανήκαν σε μια μαμά με τρία παιδάκια.

Γαλότσες: έγραψαν πως μόνο τα μικρά παιδιά φοράνε γαλότσες ή οι αγρότες. Φανερώθηκε πως ήταν όντως αγρότης αυτός που τις χρησιμοποιούσε για τις καθημερινές δουλειές στο αγρόκτημά του.

Παπούτσια μπαλέτου: περιέγραψαν μια νεαρή χορεύτρια μπαλέτου που δεν κάνει τίποτα άλλο από το να τα χορεύει. Αποκαλύφθηκε πως υπήρχανε στη ντουλάπα μιας γιαγιάς.

Παπούτσια που μοιάζανε με ενυδρείο: στα συγκεκριμένα γράψανε είτε κανείς, είτε κάποιος τρελός, είτε κάποιο μοντέλο σε επίδειξη μόδας. Τους αποκαλύφθηκε πως μεγάλη τους έκπληξη πως αυτά τα παπούτσια τα είχε στην ντουλάπα της μια γιαγιά από ένα ταξίδι της Αυστραλία όταν ήταν 18.

Βατραχοπέδιλα: κάποιος κολυμβητής ήταν η απάντηση όλων. Βρίσκονται στο σπίτι ενός πιλότου που του αρέσουν οι καταδύσεις.

Παπούτσια που μοιάζανε με σάντουιτς: κάποιος που πεινάει πολύ! Κι όμως ανήκουν σε έναν συλλέκτη παπουτσιών.

(Τεκμήρια από δραστηριότητα, Β' Κύκλος, 7<sup>η</sup> παρέμβαση)

Η έναρξη του κυρίως μέρους της παρέμβασης φάνηκε να ευαισθητοποιεί τα παιδιά, τα οποία γρήγορα και σταθερά προσαρμόστηκαν στις αφηγηματικές συνθήκες και τις οδηγίες:

«Ζώντας στο σκοτάδι για λίγα λεπτά κάποια παιδιά άρχισαν να δυσκολεύονται και άλλα να θεωρούν πως αυτό που κάνουν είναι πολύ σημαντικό για την συνειδητοποίηση των δυσκολιών αυτών των ανθρώπων».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Β' Κύκλος, 8<sup>η</sup> παρέμβαση)

Κ/ΠΕ: Θα πρέπει να είναι πολύ δύσκολο να κινούνται ελεύθερα αυτά τα άτομα ακόμη και στο σπίτι τους.

Α/Π: Από την μία έχει πλάκα αλλά δεν θα ήθελα να μην βλέπω συνέχεια. Βασικά σχεδόν ποτέ δεν θα ήθελα να μην βλέπω.

Α/Ν: Κυρία, έπεσα πάνω σε άλλον!

(Δηλώσεις συμμετεχόντων, Β' κύκλος, 8<sup>η</sup> παρέμβαση)

Ήδη από την πρώτη αυτή απλή σύγκριση των τεσσάρων παρεμβάσεων του δεύτερου θεματικού κύκλου, γίνεται αντιληπτό ότι η ενσυναίσθηση που επέδειξαν τα παιδιά στην 5<sup>η</sup> παρέμβαση είχε αρκετές διαφορές σε σύγκριση με την ενσυναίσθηση

στην 8<sup>η</sup> παρέμβαση· χαρακτηριστική, λοιπόν, η πρόοδος στην ικανότητα της ενσυναίσθησης:

«Υπάρχει έντονο το στοιχείο της μίμησης και αναπαραγωγής προσωπικών εμπειριών, με λίγες περιπτώσεις να ξεφεύγουν από το συνηθισμένο».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Β' κύκλος, 5<sup>η</sup> Παρέμβαση)

«Είναι πλέον εμφανές ότι τα παιδιά έχουν φτάσει σε ένα ικανοποιητικό σημείο να μπορούν να χρησιμοποιήσουν όλο το διαθέσιμο υλικό που τους προσφέρεται. Νιώθουν, σκέφτονται, βιώνουν και ευαισθητοποιούνται πλέον μέσα στην πραγματικότητα ενός άλλου ατόμου, μιας άλλης ξένης για εκείνα κατάστασης».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Β' Κύκλος, 8<sup>η</sup> παρέμβαση)

Η μνήμη χρειάστηκε να «ξεθωριάσει» για ζητήματα απώλειας μνήμης, ενώ ο «κύκλος της ζωής» στην ίδια παρέμβαση αποδείχτηκε σημαντική δραστηριότητα για την καλλιέργεια και εξέλιξη της ενσυναίσθησης:

«Η ενσώματη χαρτογράφηση, ή αλλιώς dance score (Μίκου, 2015· De Keersmaecker, et al., 2012), βοήθησε στην ολοκληρωτική εμπίωση της άνοιας, ενώ η δραστηριότητα που έπονταν με τον διαχωρισμό της ζωής της γιαγιάς σε μέρη, βοήθησε τα παιδιά να συσπειρωθούν και να δημιουργήσουν με ιδιαίτερη προσοχή και φροντίδα την ζωή μιας γιαγιάς, χρονολογικά και εμπειρικά όσο πιο σωστά γίνονταν με βάση τον χαρακτήρα της».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Β' Κύκλος, 6<sup>η</sup> παρέμβαση)

Επίσης, η άτυπη συζήτηση που έγινε στο ενδιάμεσο της τρίτης παρέμβασης αυτού του κύκλου για τις σκέψεις και τα συναισθήματα που νιώσανε τα παιδιά φάνηκε να δημιουργεί μια πρόσφορη ατμόσφαιρα για περαιτέρω ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, καθώς τα παιδιά σκέφτηκαν και ένιωσαν μέσα από εναλλακτικές



οπτικές, ενώ χρειάστηκε να σκεφτούν ως τρίτοι για τους εαυτούς τους και τους γονείς τους.

Στην ερώτηση: *Πώς νιώσατε που μπήκατε στα παπούτσια των άλλων; Νιώσατε κάπως διαφορετικά ή ότι γνωρίσατε τους άλλους λίγο καλύτερα;*

-Κ/ΠΕ: Ένωσα πως γινόμουν το άλλο άτομο. Πώς ζούσα σαν και εκείνο. Μακάρι να μπορούσαμε να φορέσουμε όλα τα παπούτσια που φέρατε σήμερα.

-Α/ΠΕ: Όταν φανταστικά ότι φόρεσα τα παπούτσια των άλλων, πέρα από τα στοιχεία που μας βάλανε να σκεφτούμε, σκεφτόμουν και πόσο συχνά μπορεί να τα φοράει. Τι κάλτσες μπορεί να συνδυάζει μαζί τους. Αν τον βολεύουν ή του τα έκανε κάποιος δώρο. Τέτοια πράγματα.

-Α/Π: Ένωσα σαν να ήμουν ένας άλλος Γιώργος στα περισσότερα από αυτά. Ότι, δηλαδή, θα μπορούσα να τα φοράω ορισμένα και να είμαι ένας Γιώργος δικηγόρος ή ένας Γιώργος αθλητής. Ωστόσο, όλοι αυτοί οι Γιώργηδες έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και λεφτά ή οικογένεια από εμένα.

(Δηλώσεις συμμετεχόντων, Β' κύκλος, 7η παρέμβαση)

Στην ερώτηση: *Τι θα λέγατε για τα παπούτσια που φοράνε οι γονείς σας;*

-Κ/Π: Ότι η μαμά μου είναι νοικοκυρά και της αρέσει το γκλίτερ ενώ για τον μπαμπά μου ότι δουλεύει πολύ.

-Κ/ΠΕ: Οι γαλότσες της μαμάς μου σίγουρα θα πρόδιδαν ότι δουλεύει σε εργοστάσιο με γάλατα και τυριά, ενώ τα παπούτσια που φοράει έξω ότι είναι πλούσια και καλοντυμένη. Ο μπαμπάς μου φοράει σχεδόν πάντα τα ίδια, οπότε ότι είναι απλός ένας μπαμπάς.

-Κ.Π: Της μαμάς μου της αρέσουν τα άνετα παπούτσια γιατί είναι νοσοκόμα και ο μπαμπάς μου φοράει συνήθως τα αρβυλάκια της δουλειάς επειδή είναι αστυνομικός.

-A/N: Ίσως θα λέγανε ότι και οι δύο μου γονείς τρέχουνε πολύ γιατί φοράνε συνέχεια αθλητικά.

(Δηλώσεις συμμετεχόντων, Β' κύκλος, 7η παρέμβαση)

Και στην ερώτηση: *Πώς πιστεύετε ότι θα ένιωθαν οι άλλοι ή τι θα νόμιζαν για εσάς βλέποντας τα παπούτσια σας;*

-Κ/Π: Ότι μου αρέσουν οι πεταλούδες και ότι είμαι μικρή επειδή είναι μικρά.

-A/N: Ότι είμαι ο πιο γρήγορος γιατί φαίνεται σαν να τρέχουν γρήγορα τα παπούτσια μου και για αυτό τα διάλεξα γιατί έχουν και φωτιές.

-Κ/Π: Από τα παπούτσια μου και μόνο είμαι σίγουρα κορίτσι γιατί είναι ροζ και με πριγκίπισσες και δεν τα προσέχω τόσο πολύ γιατί συνέχεια σκουντουφλάω.

-Κ/Π: Θα νομίζουν πως μόλις τα πήρα γιατί όντως μόλις τα πήρα και θα θέλουν να το φορέσουν γιατί είναι καινούργια. Ίσως νομίζουν πως έχω και άλλα ζευγάρια με παπούτσια.

(Δηλώσεις συμμετεχόντων, Β' κύκλος, 7η παρέμβαση)

Οι δηλώσεις των παιδιών κατά την διάρκεια της τέταρτης παρέμβασης ήταν, επίσης, αποκαλυπτικές, αφού χρειάστηκε να εισχωρήσουν στην περίπλοκη κατάσταση της αναπηρίας, των προβλημάτων όρασης πιο συγκεκριμένα, μέσω ασκήσεων που απαρτίζονταν από δοκιμασίες εμπιστοσύνης και κρίσης:

-Κ/ΠΕ: Κυρία από την μία αναγνωρίζω τον χώρο αλλά από την άλλη φοβάμαι κιόλας μην χτυπήσω.

-Κ/ΠΕ: Πρέπει να είναι πολύ δύσκολο να μην βλέπεις. Τα μάτια μου είναι η σκέψη μου η ίδια.

-A/Π: Θα εμπιστευτώ το ζευγάρι μου. Αλλά ίσως καλό θα ήταν να έχω και ένα κοντάρι μαζί μου. Τα χέρια μου δεν εντοπίζουν όλους τους πιθανούς κινδύνους.

-Α/Ν: Δεν θα ήθελα να είμαι τυφλός.

(Δηλώσεις συμμετεχόντων, Β' Κύκλος, 8<sup>η</sup> παρέμβαση)

Συζήτηση σχετικά με το: *Πώς πιστεύετε πώς αντιμετωπίστηκε η Βαγγελίτσα μόλις έφτασε στην σχολή χορού; Πώς αντέδρασαν ή τι μπορεί να είπαν τα υπόλοιπα παιδιά;*

-Κ/Π: Πιστεύω πως τα άλλα παιδιά θεώρησαν πως δεν είναι ικανή να βρίσκεται εκεί και να χορεύει μαζί τους.

-Α/Π: Θα την κοροΐδεψαν που πίστευε πως μπορεί να χορεύει.

-Κ/ΠΕ: Θέλω να πιστεύω πως περίμεναν να δουν πώς θα χορεύει για να ξέρουν πώς να αντιδράσουν. Το αν είναι τυφλή ή όχι δεν επηρεάζει άμεσα το αν μπορεί να χορεύει ή όχι.

-Κ/Π: Εμείς είχαμε ένα κοριτσάκι με κινητικά προβλήματα στο χορό και δεν το κοροΐδεψαμε ποτέ. Η δασκάλα μας είχε μιλήσει και το κοριτσάκι έκανε ότι μπορούσε.

-Α/ΠΕ: Θα είναι απαράδεκτο αν κάποιο παιδί την κοροΐδέψει με ή χωρίς πρόβλημα.

-Α/Π: Οι περισσότεροι όμως στην θέση εκείνη πιστεύω πως θα την κοροΐδευαν γιατί συνήθως δεν υπάρχουν τέτοια σε δραστηριότητες ή εξωτερικούς χώρους.

(Δηλώσεις συμμετεχόντων, Β' κύκλος, 8<sup>η</sup> παρέμβαση)

Εν συνεχεία, μέσα από τα κείμενα όλων των παρεμβάσεων των παιδιών μπορεί να διαπιστωθεί και πάλι η εξελικτική πορεία της ενσυναίσθησης που διαφαίνεται καθ' όλη την διάρκεια του δεύτερου κύκλου της έρευνας δράσης.

«Το τέλος που έδωσε το κάθε παιδί ξεχωριστά για την ιστορία της Μαρίνας και του μικρού της αδελφού έδειξε ότι τα παιδιά βίωσαν με ενσυναίσθηση την ιστορία, την οποία και απέδωσαν σε προσωπικό επίπεδο. Χαρακτηριστικό είναι το τέλος της ιστορίας από την Κ/Π που έχει έναν μεγαλύτερο αυτιστικό αδελφό και

έγραψε “Αν ήμουν η Μαρίνα απλώς δεν θα έκανα τίποτα. Τα αδέρφια δεν τα επιλέγουμε οι γονείς μας τα φτιάχνουν και αυτά για να μην είμαστε μόνοι μας στο σπίτι. Πρέπει να αγαπάμε ο ένας τον άλλον”».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Β' κύκλος, 5<sup>η</sup> παρέμβαση)

*Χαρακτηριστικά κείμενα:*

Κ/ΠΕ: Με τον καιρό, τον συνήθισα τον αδερφό που έχω για περιστέρι. Κάποιες φορές μπορεί να μαλώνουμε, άλλες να παίζουμε μαζί, μπορεί να πηγαίνουμε στο πάρκο μαζί και κάποιες φορές η μαμά μάς ντύνει το ίδιο. Ο αδερφός μου δεν με ενοχλεί τόσο όσο στο παρελθόν, όμως δεν υπάρχει κάτι άλλο πια από το να τον αποδεχτώ.

Α/Π: Ε, αφού ο Τάκης το περιστέρι δεν φεύγει τότε θα φύγω εγώ. Θα φτιάξω την βάλιτσα μου και θα την κάνω. Πού θα πάω; Στο σπίτι της γιαγιάς! Η γιαγιά δεν έχει περιστέρια, και σίγουρα δεν θα τα μαζέψει αφού θέλει η αυλή της να είναι πάντα καθαρή. Όμως, και αν μου λείπει ο αδελφός μου μπορεί να τον καλέσω. Δεν θα το πω στην γιαγιά!

Κ/Π: Η Μαρίνα κατάλαβε πως δεν μπορεί να είναι το μόνο παιδί της οικογένειας. Η μαμά και ο μπαμπάς δεν την αγαπούσαν λιγότερο επειδή ήρθε ο μπέμπης. Τα παιχνίδια της είναι και δικά του. Τα μωρά είναι γλυκά και μικρά και πρέπει να τα αγαπάμε.

Α/Ν (προφορικά): Θα τελείωνε με την Μαρίνα και τον αδελφό της να βλέπουνε τηλεόραση στον καναπέ και να τρώγανε πατατάκια. Γιατί έτσι κάνουν τα αδέρφια!

(Τεκμήρια συμμετεχόντων, Β' κύκλος, 5<sup>η</sup> παρέμβαση)

«Η δημιουργία ποιημάτων λίμερικ αν και φόβισε στην αρχή τα παιδιά, στην πορεία φάνηκε ότι μέσω της κατάκτησης και επεξήγησης της συγκεκριμένης τεχνικής τα παιδιά καταφέρανε να συνθέσουν τρυφερά ποιήματα, όχι απόλυτα σύμφωνα με την

τεχνική του λήμερικ σχετικά με την ασθένεια της άνοιας, αλλά και των γενικότερων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ηλικιωμένοι μέσω της ενσυναίσθησης».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Β' κύκλος, 6<sup>η</sup> παρέμβαση)

*Μερικά από τα ποιηματάκια των παιδιών:*

Κ/ΠΕ: Σαν μεγαλώσουμε

Και εμείς άνοια σαν την γιαγιάκα θα έχουμε

Θα ξεχάσουμε τους πάντες

Τις στιγμές μας τις γεμάτες

Σαν μεγαλώσουμε

Α/Π: Η γιαγιάκα η καλή

Αρρώστια κόλλησε και αυτή

Μία που ξεχνάς

Ό,τι και αν έχει κάνει με μας

Ωχ, την γιαγιάκα την καλή!

Κ/Π: Τι συμφορά η γιαγιά έπαθε

Τα πάντα ξέχασε

Και τώρα το σπίτι δεν αναγνωρίζει

Για αυτό μόνη νιώθει

Αφού η γιαγιά ξέχασε

Κ/Π: Η γιαγιά ρώτησε την άνοια

Και η άνοια ρώτησε την γιαγιά

Τίνος είσαι εσύ;

Εσύ τίνος είσαι εσύ;

Και η γιαγιά συνέχισε να ρωτά την άνοια και η άνοια την γιαγιά.

(Τεκμήρια συμμετεχόντων, Β' κύκλος, 6<sup>η</sup> παρέμβαση)

«Η συγγραφή ατομικών ιστοριών που υποχρεωτικά έπρεπε να συμπεριλάβουν ένα ζευγάρι παπούτσια αποδείχτηκε μια εκπληκτική ευκαιρία για να διατυπώσουν στο χαρτί τα παιδιά όλες τις σκέψεις τους. Τα κείμενά τους ξεπέρασαν την απλή δημιουργία μιας αφήγησης, προσθέτοντας οπτικές που προηγουμένως δεν θα ήταν δυνατές αν η ενσυναίσθηση δεν είχε καλλιεργηθεί».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Β' κύκλος, 7<sup>η</sup> παρέμβαση)

*Μερικές από τις σύντομες ιστορίες των παιδιών:*

Κ/ΠΕ: Πιστεύω πως τα παπούτσια καμιά φορά μιλάνε μεταξύ τους. Όταν βγαίνουν έξω στον δρόμο και τα περπατάμε εκείνα χαιρετάνε το ένα το άλλο, ή κοιτιούνται έντονα ή κουτσομπολεύουν παπούτσια όπως οι γαλότσες. Όλα τα παπούτσια είναι όμορφα αλλά ακόμα πιο πολύ τα καινούργια, που σίγουρα συζητιούνται από τα άλλα λίγο περισσότερο.

Α/Π: Μια φορά και έναν καιρό, τα παπούτσια μου βγήκαν έξω από το σπίτι χωρίς να το ξέρω. Τα έψαχνα όλη μέρα και όλη νύχτα. Τα φώναζα, αλλά δεν ήρθαν ποτέ. Μέρες αργότερα που κυκλοφορούσα παντού με τις καλοκαιρινές παντόφλες μου τα βρήκε η μαμά να λιάζονται δίπλα από τα σωσίβια. Τα πήρα γρήγορα τα καθάρισα και μετά τα άφησα να ξεκουραστούν μέχρι που ήρθε το απόγευμα και πήγα για ποδόσφαιρο με τους φίλους μου.

Κ/ΠΕ: Τα παπούτσια πολλές φορές μου θυμίζουν τα σκυλιά. Η μαμά πάντα λέει πως τα σκυλιά μοιάζουν με τους

ιδιοκτήτες τους, έτσι και τα παπούτσια. Ο καθένας μας διαλέγει τα παπούτσια ανάλογα με το στυλ και τι του αρέσει. Εμένα που μ' αρέσει το χακί και τα αθλητικά παίρνω πάντα σχεδόν τα ίδια.

(Τεκμήρια συμμετεχόντων, Β' κύκλος, 7<sup>η</sup> παρέμβαση)

«Παρά τη διαφορούμενη εμπειρία που έπρεπε να βιώσουν τα παιδιά στην 7<sup>η</sup> παρέμβαση, μέσω των παγωμένων εικόνων, την καθοδήγηση και λογομαχία, υποστηρίζοντας τις δύο διαφορετικές οπτικές του θέματος, στα γραπτά τους τεκμήρια τα παιδιά ανέδειξαν όλες τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους στο γράμμα προς την γιαγιά τους, ως Βαγγελίτσα. Στα περισσότερα κείμενα διατυπώθηκε σε μορφή παράπονου ότι τα υπόλοιπα παιδιά δεν τους δέχτηκαν εύκολα· ωστόσο με την αυτοπεποίθησή τους να είναι ακλόνητη, ενώ υπήρχαν και κείμενα που περιείχαν μια πολύ θετική έκβαση της όλης διαδικασίας ή μια πολύ αρνητική αντίδραση και επίδραση στην ψυχολογία τους. Σε γενικές γραμμές, όμως, τα γράμματά τους τονίζονταν από την ικανότητα της ενσυναίσθησης που είχαν κατακτήσει».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Β' κύκλος, 8<sup>η</sup> παρέμβαση)

*Παραδείγματα από τα κείμενα των παιδιών:*

Α/ΠΕ: Αγαπητή γιαγιά, το μάθημα χορού μπορεί να μην πήγε όπως περίμενα, γιατί πήγε πολύ καλύτερα. Όταν θα ξαναπάω θα σου στείλω άλλο μήνυμα.

Κ/Π: Γεια σου γιαγιά μου! Είσαι καλά; Εγώ πήγα σε μάθημα χορού για πρώτη φορά. Ήταν εκπληκτικό. Χορέψαμε ακούγοντας μουσική και τα παιδιά στην αρχή δεν με θέλανε αλλά μετά αλλάξαν γνώμη. Τα συγχωρώ γιατί δεν ξέρανε πώς είμαι ίδια με αυτούς.

Κ/Π: Είμαι πολύ χαρούμενη που ξεκίνησα μπαλέτο, όμως τα κορίτσια εκεί είναι λίγο περίεργα. Δεν με θέλανε γιατί είμαι τυφλή όμως εγώ θα τους δείξω πως μπορώ να χορέψω πολύ καλά.

Α/Π: Γιαγιά, πήγαν όλα καλά. Θέλω να ξαναπάω να χορέψω.

(Τεκμήρια συμμετεχόντων, Β' κύκλος, 8<sup>η</sup> παρέμβαση)

### **(β) Σχολιασμός ως προς την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης**

Οι τέσσερις αυτές παρεμβάσεις του δεύτερου κύκλου της έρευνας δράσης, έδειξαν πώς τα παιδιά διαθέτουν και εξελίσσουν συνεχώς την ικανότητα της ενσυναίσθησης, καθώς παρουσίασαν δείγματά της καθ' όλη την διάρκεια, με τα παιδιά να αντιμετωπίζουν τα δύο πρώτα θέματα με ποικίλες οπτικές. Παράλληλα, οι δύο επόμενες παρεμβάσεις επιβεβαίωσαν ότι τα παιδιά μπορούν να αντεπεξέρχονται σε δύσκολες και σύνθετες καταστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν στην καθημερινότητά τους.

Μέσα στον ίδιο θεματικό κύκλο, λοιπόν, υπήρχε εκείνο το σημαντικό βήμα απόκτησης και εδραίωσης του ερευνητικού στόχου, όπου τα παιδιά από την απλή αναπαράσταση και αναβίωση οικογενειακών εμπειριών (5<sup>η</sup> παρέμβαση), προχωρήσανε στην απώλεια όλων όσων θεωρούσανε δεδομένα και προσωπικά τους στοιχεία (6<sup>η</sup> παρέμβαση), φτάνοντας στην ανάληψη χαρακτηριστικών άλλων ανθρώπων (7<sup>η</sup> παρέμβαση) με κορύφωση την τελευταία παρέμβαση που αναφερόταν σε ένα πολύ εξειδικευμένο θέμα (8<sup>η</sup> παρέμβαση).

Η ερευνήτρια θεωρεί πως συντελεστές σε αυτήν την σημαντική εξέλιξη ήταν οι διαφοροποιήσεις που γίνονταν μέσω των ασκήσεων για την πολυδιάστατη ενσυναίσθητη αντίληψη των παιδιών, με τις ιστορίες και τους ήρωές τους, ακριβώς όπως αναφέρει και η θεωρία του πλαισίου στήριξης (scaffolding), που κάνει λόγο για τη σταθερή στήριξη του εκπαιδευτικού/εμπνευστή (Ο' Toole et al., 2009· Σέξτου, 2005).

Η ερευνήτρια, λοιπόν, θεωρεί πως η ενσυναίσθηση του δείγματος γίνεται ορατή πλέον όταν υπάρχει κάποιο στοιχείο με το οποίο μπορεί να ταυτιστεί το δείγμα. Τα παιδιά μπορούν, επίσης, να μπουκ και να βγουν από την κατάσταση της ενσυναίσθησης ευκολότερα και γρηγορότερα, ενώ αρχίζει να διαφαίνεται πως η ικανότητα αυτή υπάρχει πλέον στο προσκήνιο και λειτουργεί ως μέρος της επεξεργασίας των πληροφοριών και των δεδομένων που λαμβάνουν τα παιδιά.



Επομένως, το ζητούμενο που πρέπει να διερευνηθεί στον επόμενο θεματικό κύκλο είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν τα παιδιά φαινόμενα και καταστάσεις, τα οποία δεν διαφαίνονται με «γυμνό μάτι». Αυτό είναι ο στόχος που θέτει η ερευνήτρια για τις τέσσερις παρεμβάσεις του τελευταίου κύκλου, ώστε να υπάρξει μια ολιστική προσέγγιση στην ικανότητα και εξέλιξη της ικανότητας της ενσυναίσθησης.

Έτσι, η έρευνα θα προχωρήσει με παρόμοια τεχνική και πορεία δράσης με ακόμη πιο απαιτητικές περιπτώσεις.

### **4.2.3 Γ' κύκλος έρευνας δράσης**

Ο τρίτος κύκλος έρευνας δράσης περιλαμβάνει τις εξής παρεμβάσεις: 1) *Φόβος-ανησυχία-ανασφάλεια*, 2) *Τα παιδιά με την μαγική βεντάλια*, 3) *Ο αγαπημένος μου χαρακτήρας... είμαι εγώ και 4) Πάρα-Μύθι-Μού!*

#### **4.2.3.1 Σχεδιασμός γ' κύκλου**

Οι δύο πρώτες παρεμβάσεις του τρίτου κύκλου της έρευνας δράσης, δομήθηκαν με στόχο την περαιτέρω καλλιέργεια και τον έλεγχο της ενσυναίσθησης. Οι παρεμβάσεις του τρίτου κύκλου αποτελούν μια ανοιχτή προσέγγιση δημιουργίας που θα βοηθήσει στην πολυδιάστατη ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Η πρώτη παρέμβαση του τρίτου κύκλου επιδιώκει να διακρίνει την ενσυναίσθηση των παιδιών μέσα από την διαχείριση των συναισθημάτων του φόβου, της ανησυχίας και της ανασφάλειας. Η παρέμβαση αυτή βασίστηκε στα παραμύθια «Οι σαράντα εφιάλτες» του Ευγένιου Τριβιζά, «Το αγαπημένος μέρος του Έκτορα» της Jo Rooks και «η Αόρατη» του Tom Percival.

Στη δεύτερη παρέμβαση τα παιδιά θα γίνουν ακούσιοι μετανάστες από την χώρα τους που κρύβει ιδιαίτερες δυνάμεις και με τις μαγικές τους βεντάλιες θα φτάσουν σε μια ειρηνική χώρα που, όμως, στην συνέχεια θα τα περιορίσει.

Η τρίτη παρέμβαση του τρίτου κύκλου έρευνας δράσης επικεντρώνεται στην ανάπτυξη και δημιουργία χαρακτήρων από τα ίδια τα παιδιά μέσα σε διαφορετικές

καταστάσεις. Στη συγκεκριμένη παρέμβαση δόθηκε έμφαση στη δημιουργία ηρώων, στα συναισθήματα, τα χαρακτηριστικά και τη ζωή τους.

Με παρόμοιο τρόπο αλλά επεκτείνοντας την δημιουργία σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αναπτύσσεται η τέταρτη και τελευταία παρέμβαση όλης της έρευνας, όπου τα παιδιά θα χρειαστεί να φτιάξουν όλων των ειδών τις ιστορίες σύμφωνα με την ικανότητα της ενσυναίσθησης. Η παρέμβαση αυτή επιλέχθηκε και εφαρμόστηκε ως ένας τελικός έλεγχος του επιπέδου της ενσυναίσθησης.

#### **4.2.3.2 Ανάλυση δεδομένων γ' κύκλου**

##### **(α) Ανταπόκριση της ομάδας και παρατηρήσεις για τις παρεμβάσεις**

Η σημαντικότερη παρέμβαση του τρίτου και τελευταίου θεματικού κύκλου της παρούσας έρευνας δράσης φάνηκε να είναι η δεύτερη, καθώς σε εκείνη έγινε διακριτό το υψηλότερο επίπεδο ενσυναίσθησης.

Παίρνοντας τα πράγματα από την αρχή, όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν σε ζευγαράκια με θέμα τον φόβο και τα παιδιά έπρεπε να διαμορφώσουν τον δύσκολο ρόλο του εκάστοτε φόβου και του εκάστοτε φοβισμένου ατόμου, τα συναισθήματα εκφράστηκαν αβίαστα και η ενσυναίσθηση ακόμα και των αθέατων χαρακτηριστικών φάνηκε:

-Κυρία, εγώ είμαι το σκοτάδι (είπε η Κ/Π1 που προσπαθούσε να καλύψει με το σώμα της την Κ/Π2, η οποία έκανε πως φοβόταν. Η σκηνή τους εξελίχθηκε με την Κ/Π1 να φεύγει από το σώμα της Κ/Π2.)

-Εγώ είμαι ένα σκυλί που τον ακολουθώ (είπε ο Α/Π1 που ακολουθούσε τον έντρομο Α/Π2. Η σκηνή τους εξελίχθηκε στον Α/Π1 να πετάει ένα ξύλο στο σκυλάκι για να το πιάσει και με τον ίδιο να τρέχει σπίτι του πριν το σκυλί επιστρέψει.)

-Κυρία είμαι τα μανιτάρια στην πίτσα του (είπε η Κ/Π που είχε ξαπλώσει σε περίεργη πόζα μπροστά από τον Α/Π. Η σκηνή τους εξελίχθηκε με τον Α/Π να βγάζει με το χέρι το μανιτάρι από την πίτσα του.)

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Γ' κύκλο, 9<sup>η</sup> παρέμβαση)

Όταν τους ζητήθηκε να αναλάβουν και να εμπλουτίσουν συγκεκριμένους ρόλους, προβάλλοντας τις σκέψεις τους για την εμπόλεμη πλέον χώρα τους μέσω του φάσματος της διαφοράς, τα παιδιά απέδειξαν πως μπορούν να συναισθανθούν και υπερασπιστούν κατάλληλα τις θέσεις των ατόμων αυτών χρησιμοποιώντας την ενσυναίσθησή τους:

«Η εισαγωγή της συγκεκριμένης παρέμβασης αποτέλεσε το πιο κρίσιμο στάδιο της όλης διάδρασης, καθώς αν η ενσυναίσθηση των παιδιών λειτουργούσε κατάλληλα, τα παιδιά θα ταυτίζονταν με τον φανταστικό χαρακτήρα που πλάσανε, ο οποίος σκόπιμα δεν είχε πολλά δοσμένα χαρακτηριστικά από εμένα, πέρα από την μαγική βεντάλια που τους ένωνε, έτσι, ώστε να έρθουν ακόμη πιο κοντά σε αυτό που η ενσυναίσθηση μπορεί να πλάσει στο μυαλό τους. Να έρθουν πιο κοντά, δηλαδή, σε αυτό που υποσυνείδητα η ενσυναίσθησή τους έχει κατανοήσει για την συγκεκριμένη κατάσταση».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Γ' κύκλος, 10<sup>η</sup> παρέμβαση)

Κ/Π: Είναι άδικο να ξεσπά πόλεμος από το τίποτα!

Α/ΠΕ: Ο πόλεμος δεν είναι ποτέ η λύση!

Κ/ΠΕ: Μα, το να πολεμάς δεν οδηγεί σε τίποτα καλό.

(Δηλώσεις συμμετεχόντων, Γ' κύκλος, 10<sup>η</sup> παρέμβαση)

Όταν χρειάστηκε να σκιαγραφήσουν λεκτικά στο ατομικό τους χαρτί τον δικό τους χαρακτήρα/ήρωα που θα θέλανε να είναι αν τους δινόταν η ευκαιρία να τον ενσαρκώσουν θεατρικά ή να γίνουν πραγματικά, οι μικροί συμμετέχοντες διαπιστώσανε πολύ γρήγορα πως αυτή η δημιουργική αλλά και θεατροπαιδαγωγική δραστηριότητα τους ήτανε πιο εύκολη στην εκπόνησή της καθώς μέσα από την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης τους υπήρξε καλύτερη κατανόηση και πολυδιάστατη ενσάρκωση του χαρακτήρα και των συναισθημάτων του:

«Τα παιδιά με εξέπληξαν για ακόμη μια φορά καθώς αναφώνησαν πως μια τέτοια δραστηριότητα την θέλανε πολύ από την στιγμή που ξεκινήσαμε το πρόγραμμα. Επομένως, διέκρινα αμέσως την χαρά και την επιθυμία τους να ξεκινήσουν το γράψιμο. Είχαν ήδη διαμορφώσει στο μυαλό τους ποιοι, πού, πότε και γιατί ήθελαν να είναι. Η ενσυναίσθησή τους φάνηκε να λειτουργεί και να συνθέτει μέσα τους νέες οπτικές».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Γ' κύκλος, 11<sup>η</sup> παρέμβαση)

Όταν τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν διάφορους διαλόγους και ιστορίες, τόσο λεκτικά όσο και σωματικά, τα παιδιά τα παιδιά κατάφεραν να ανταποκριθούν επάξια δανειζόμενα χαρακτηριστικά, κινήσεις ή λόγια καθώς και ιδέες από άλλους προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις δραστηριότητες:

«Οι ασκήσεις διαλόγων και ανάπτυξης διαφόρων ιστοριών με ποικιλόμορφες προσεγγίσεις αποδείχθηκαν εξαιρετικές. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν δημιουργικά και συναισθηματικά, καθώς ήταν εμφανής η ευχέρεια στην ικανότητά τους να υποδύονται προσωπικότητες και να εκφράζονται σε ποικίλες συνθήκες και εμπειρίες. Χαρακτηριστική είναι η σκηνή που έπαιξε η Κ/ΠΕ και ο Α/ΠΕ, με την πρώτη να είναι μια Γαλλίδα τουρίστρια που ως κατοικίδιο της είχε μια κατσίκα και ο δεύτερος ένας ξεναγός της Ακρόπολης που δεν ήξερε καμία άλλη γλώσσα για να συνεννοηθεί ούτε με την τουρίστρια αλλά ούτε και με την κατσίκα. Η σκηνή εκτυλίχτηκε δημιουργώντας πολύ γέλιο, καθώς το συγκεκριμένο ζευγάρι προσέγγισε εύκολα τους ρόλους, δημιουργώντας κωμικές ατάκες και απρόβλεπτες στιγμές».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Γ' κύκλος, 12<sup>η</sup> παρέμβαση)

Στη δεύτερη παρέμβαση του τρίτου κύκλου τα παιδιά χρειάστηκε να εκφραστούν σε μια ακατανόητη γλώσσα, (στα «αλαμπουρνέζικα») όταν βρέθηκαν στην προσφυγική χώρα, έτσι ώστε να εξηγήσουν τον λόγο για τον οποίο βρίσκονταν εκεί. Ήτανε ένα από τα πρώτα σημεία της παρέμβασης αυτής στα οποία διαφαίνεται έντονα η ενσυναίσθηση. Τα συναισθήματα που εκφράστηκαν ήταν κυρίως η

αγανάκτηση, η απελπισία και η δυσφορία, που υφίσταται στην πραγματικότητα αν κάποιος βρεθεί σε παρόμοια θέση.

-Α/Π: Αχ κυρία, είναι πολύ δύσκολο. Δεν μπορώ απλά να τους μιλήσω ελληνικά;

-Α/Ν: Ό,τι και να έκανε, ο άλλος δεν καταλάβαινε τι ήθελα να του πω.

-Κ/ΠΕ: Τα απλά πράγματα όπως το καράβι και η έκρηξη ήταν εύκολα να τα καταλάβει, όμως το ότι εγώ ήθελα να μείνω εδώ γιατί είναι ασφαλές και σας παρακαλώ μην με διώχνετε ήταν όντως αλαμπουρνέζικα στα αυτιά του.

-Α/ΠΕ: Έπρεπε να φέρουν μεταφραστή.

-Α/Π: Κυρία να μιλήσω στα αγγλικά;

-Κ/Π: Google μετάφραση, κυρία;

-Κ/ΠΕ: Κυρία, παρόλο που δεν μπορώ να συνεννοηθώ μαζί τους αυτό αποτελεί το μικρότερο πρόβλημα της όλης κατάστασης. Εμένα με νοιάζει που παρόλο που δεν καταλαβαίνουν με αφήνουν να μείνω εδώ και που δεν θα με πειράξουν οι εχθροί όσο είμαστε εδώ.

(Δηλώσεις συμμετεχόντων, Γ' κύκλος, 10<sup>η</sup> παρέμβαση)

Η ενσυναίσθηση εκφράστηκε και στην δραστηριότητα για την καθημερινότητα, για την οποία πολλοί από τους συμμετέχοντες αναγνώρισαν τη δυσκολία να βρεθούν όντας πρόσφυγες σε μια ξένη χώρα:

-Κ/Π: Σας παρακαλώ, χρειάζομαι αυτήν την δουλειά!

-Κ/Π: Μα, γιατί σε εμάς νοίκιασαν αυτό το σπίτι τόσο ακριβά; Έχει μόνο ένα δωμάτιο.

-Κ/Π: Όταν δεν μας δίνουν δουλειά, εμείς φταίμε που δεν έχουμε δουλειά;

-Α/Π: Εγώ ήμουν δικηγόρος πίσω στην πατρίδα μου.

(Δηλώσεις συμμετεχόντων, Γ' κύκλος, 10<sup>η</sup> παρέμβαση)

Οι δυσκολίες εκφράστηκαν και έπειτα στην καταγραφή των σκέψεων και συναισθημάτων τους στην μαγική βεντάλια που τους συντρόφευε:

«Το ότι τα παιδιά φτάσανε σε μια ξένη χώρα φάνηκε να τα διχάζει. Ναι μεν νιώθανε ασφαλή σε μια νέα χώρα που δεν είχε πόλεμο, ή που και οι ντόπιοι δεν τους έδιωξαν πίσω στην θάλασσα. Όμως, υπήρχαν και εκείνα τα παιδιά που έγραψαν πως αντιμετωπίζουν ακόμη πολλές κακουχίες άλλων ειδών και σε αυτήν την καινούργια χώρα. Πράγμα που διαφάνηκε και στην επόμενη δραστηριότητα, όταν τα παιδιά-πρόσφυγες βρέθηκαν έξω από την αόρατη Βουλή και επιζητούσαν εξηγήσεις για αυτόν τον άδικο πόλεμο.»

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Γ' κύκλος, 10<sup>η</sup> παρέμβαση)

Η αντίληψη δύο διαφορετικών οπτικών υπήρξε και στην πρώτη παρέμβαση του τρίτου κύκλου:

«Μέσω της εμπίωσης του φόβου, τα παιδιά ήρθαν λίγο πιο κοντά στην κατανόηση των φόβων και των ανησυχιών και της πρόληψης-αντιμετώπισής τους. Έγινε αντιληπτό πως τέτοιες καταστάσεις όσο περισσότερο τροφοδοούνται από αρνητικά συναισθήματα, όπως η ανασφάλεια και η άρνηση, τόσο περισσότερο δυναμώνουν».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Γ' κύκλος, 9<sup>η</sup> παρέμβαση)

Παρόμοια έκβαση είχαν και οι δραστηριότητες ολοκληρωτικής αναπαράστασης των χαρακτήρων-ηρώων που είχαν δημιουργήσει τα παιδιά στην τρίτη παρέμβαση του κύκλου αυτού, καθώς και στην αντίδρασή τους μέσω των συγκεκριμένων ηρώων σε τυχαίες δοσμένες συνθήκες:

«Τα παιδιά συναισθάνθηκαν επιτυχώς τον χαρακτήρα τους, ο οποίος ήτανε πολύ κοντά στον εαυτό τους αλλά παράλληλα και τόσο μακριά από εκείνον».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Γ' κύκλος, 11<sup>η</sup> παρέμβαση)

*Μερικές συγκεντρωμένες απαντήσεις στα υποερωτήματα της δεύτερης παρέμβασης που υπήρξε καταγραφή καθ' όλη την διεξαγωγή της μεταναστατευτικής παρέμβασης:*

Κ/ΠΕ: 1) Στεναχωρημένη

2) Είμαι φοβισμένη και κουρασμένη πολύ.

3) Ούτε εγώ ήθελα να βρίσκομαι εδώ, ωστόσο σας ευχαριστώ που με δεχτήκατε.

4) ΝΑΙ! Θέλω πολύ να τελειώσει ο πόλεμος εκεί και να γυρίσω πίσω στο σπίτι μου, αν δεν έχει καταστραφεί.

5) Θα προσπαθήσω να βρω μια δουλειά και έναν τρόπο να ζήσω αρμονικά με τους άλλους.

Κ/Π: 1) Νιώθω σαν να μην ανήκω πουθενά πια.

2) Είμαι αγχωμένη και φοβισμένη πως δεν θα με δεχτούν ή θα με διώξουν σε κάποια άλλη χώρα.

3) Βοηθήστε την χώρα μου και τον λαό μου.

4) Ναι. Ελπίζω ο πόλεμος να τελειώσει σύντομα και να γυρίσουμε όλοι πίσω να ξανά φτιάξουμε την ζωή μας εκεί.

5) Θα διεκδικήσω να μην ξανά γίνει πόλεμος σε καμία χώρα.

Κ/Π: 1) Τρομερή στεναχώρια και θλίψη. Δεν θέλω να φύγω. Εύχομαι να μην πεθάνουν πολύ από εμάς.

2) Είμαι ανακουφισμένη που δεν πέθανα στον δρόμο, όμως δεν θέλω να βρίσκομαι και εδώ. Ο κόσμος δεν θα με θέλει και αυτό με φοβίζει.

3) Σας ευχαριστώ.

4) Ναι αν και νομίζω πως θα είναι πολύ δύσκολο να ξανά φτιάξουμε την ζωή μας εκεί. Δεν θα έχει πλέον δουλειές και σχολεία.

5) Θα προσπαθήσω να μιλήσω σε κάποιον που να ξέρει τι μπορούμε να κάνουμε από εδώ και πέρα εμείς που ξεφύγαμε.

(Τεκμήρια συμμετεχόντων, Γ' κύκλος, 10<sup>η</sup> παρέμβαση)

Στη δημιουργία μιας μεγάλης ιστορίας με πρόσωπα, χώρο και αφήγηση, η οποία δομήθηκε εξ ολοκλήρου από τα ίδια τα παιδιά και παραστάθηκε για εκείνα, τα παιδιά κατάφεραν να πραγματώσουν από την αρχή μέχρι και το τέλος μια ιστορία και όλους τους σχετικούς χαρακτήρες της σωστά· χάρη στην ενσυναίσθηση ήταν ικανά να αφομοιώσουν και παράλληλα να απαρνηθούν τους ρόλους και χαρακτηριστικά της εύκολα:

«Το κλείσιμο της τελευταίας παρέμβασης όλης της έρευνας δράσης αποτέλεσε μια δοκιμασία για τους μικρούς συμμετέχοντες, οι οποίοι κλήθηκαν όχι μόνο να χρησιμοποιήσουν και να διατηρήσουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης καθ' όλη την διάρκειά της, αλλά να δημιουργήσουν μια μικρή θεατρική παράσταση με στοιχεία και επιρροές που είχαν λάβει μέχρι στιγμής τα παιδιά. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποσκοπούσε φυσικά στην επιβεβαίωση της κατάκτησης της ενσυναίσθησης, αφού θα είχαν να διαχειριστούν τρεις ενεργές συνθήκες, μία του εαυτού τους, μία του ρόλου τον οποίο θα εκδραμάτιζαν στην ιστορία τους και μία ον υπεύθυνο ρόλο ενός συντελεστή της παράστασης.

Αξιοσημείωτη είναι η στιγμή που η Κ/Π κατά την διάρκεια της παράστασης χρειάστηκε να βγει από τον θεατρικό ρόλο της και να πάρει εκείνον της σκηνοθέτριας, με αποτέλεσμα την πρώτη φορά να μπερδευτεί ως ποια από τις δύο απαντάει στην δράση».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Γ' κύκλος, 12<sup>η</sup> παρέμβαση)

Η εύκολη μετάβαση από τον εαυτό τους σε κάποιον άλλο και αντίστροφα, με κατανοητή την διαχωριστική γραμμή των δύο, η οποία δεν πρέπει να συγχέεται και να υπερτερεί η μία γης άλλης, διαφάνηκε ξανά και στην τρίτη παρέμβαση αυτού του κύκλου:



«Στο τέλος όλης της παρέμβασης, οι συμμετέχοντες παρατήρησαν πως οτιδήποτε τους δινόταν ως δραστηριότητα, είχε αντίκτυπο στην πραγματική ζωή και μπορεί να τους ωφελήσει στο να διαχειριστούν ζητήματα».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Γ' κύκλος, 11<sup>η</sup> παρέμβαση)

*Μερικά από τα κείμενα των παιδιών που χρησιμοποιήθηκαν σε όλη την δομή της παρέμβασης:*

Κ/Π: Με λένε Άγη και είμαι λυκάνθρωπος. Το όνομα μου σημαίνει «πεντάλφα» και όπως καταλαβαίνετε είμαι κακιά. Έχω μαύρα μάτια και μαύρα μαλλιά. Όταν θυμώνω γίνομαι λυκάνθρωπος ή όταν βγαίνει η πανσέληνος γίνομαι πάλι λυκάνθρωπος και μου αρέσει να φοράω μαύρα ρούχα και το μαύρο χρώμα.

Κ/Π: Είμαι η Merlezza και το όνομα μου σημαίνει «ώρα για την άνοιξη» και χαίρομαι για αυτό επειδή την λατρεύω. Έχω στεφάνι με φύλλα, καστανά μαλλιά και μπλε μάτια ενώ είμαι και πολύ ψηλή, ευγενική και όμορφη. Τα πάω πολύ καλά με τα ζώα. Επίσης, τα πάω πολύ καλά και με τους ανθρώπους.

Κ/Π: Ο χαρακτήρας που θα ήθελα να παίξω θα ήταν ένα πολύ κακό παιδί. Ο χαρακτήρας του θα ήταν άσχημος, κακός και θα είχε χάλια ρούχα. Επίσης, θα χτυπάει όλα τα παιδιά και θα τα κοροϊδεύει και τα ενοχλεί όμως θα είχε φάει πάρα πολύ ξύλο. Η εμφάνισή του είναι ξανθός, χοντρούλικος, άσχημος και τρομακτικός. Επίσης, έχει καφέ μάτια, φακίδες, γυαλιά και φουσκωτά χείλη. Φοράει όλο φόρμες και κάποιες φορές κολάν. Θα έρχεται 1 ώρα αργότερα και δεν θα προσέχει στο μάθημα, θα ξύνει την μύτη του και θα βάζει όλες τις τσίχλες κάτω από το θρανίο του. Αυτά ήθελα να πω για το κακό παιδί.

Α/Π: Ο χαρακτήρας που θα ήθελα να παίξω σε ένα θέατρο θα ήταν μια πολύ καλή δασκάλα. Τα χαρακτηριστικά της θα ήταν έξυπνη, όμορφη, ευγενική, καλόψυχη και πολύ καλοντυμένη. Επίσης, θα μαθαίνει πολύ καλά τα μαθήματα στα παιδιά και τα πάει πολλές μακρινές εκδρομές. Η εμφάνισή της είναι καστανόξανθη με μπλε

μάτια και πολύ αδύνατη. Επίσης, ψηλή και φοράει κάθε μέρα τακούνια και πότε πότε φόρεμα ή πότε πότε τζιν με μπλούζα ή κολάν με αθλητικά παπούτσια. Τα μαλλιά της θα τα είχε ωραίες κοτσίδες, κεφτέδες, μπούκλες ή και ίσια. Καμιά φορά θα βάφετε απαλά ή όταν είναι για εκδρομές, εκδηλώσεις και σε συναντήσεις με γονείς θα βάφετε έντονα. Κάθε μέρα θα έρχεται στην ώρα της και ποτέ δεν θα αργεί. Θα έβγαζε τα παιδιά έξω στην αυλή γιατί τα ξέρουν όλα από αυτήν την καλή κυρία. Αυτά είχα να σας πω για την καλή δασκάλα που θα ήθελα να είμαι.

(Τεκμήρια συμμετεχόντων, Γ' κύκλος, 11<sup>η</sup> παρέμβαση)

Τέλος, παρατήρησαν πώς καμιά φορά το να συναισθανθούν τον άλλο και την ψυχοσωματική κατάστασή του, είναι το πιο εύκολο ζητούμενο της παρέμβασης:

«Τα παιδιά προβληματίστηκαν πολύ στην αρχή για το πώς θα συνθέσουν το ποίημα και να μετρούν συλλαβές, ενώ παράλληλα έπρεπε να έχουν ένα αποτέλεσμα σχετικό με τον φόβο. Όμως, το πείσμα τους για κατανόηση τα οδήγησε σε πολύ όμορφα χαϊκού που εξέπληξαν θετικά τόσο τα ίδια όσο και εμένα. Αυτό που κρατώ σαν μια πολύ γλυκιά ανάμνηση είναι τα δαχτυλάκια που μετρούσαν συλλαβές. Κάποια παιδιά, μετά την συμβολή της Μαρίας, ζωγράρισαν με μαρκαδόρο 5 και 7 δαχτυλάκια για να τους είναι πιο αβίαστο το μέτρημα».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας, Γ' κύκλος, 9<sup>η</sup> παρέμβαση)

Κ/ΠΕ: Ο φόβος είναι

κάτι παράξενο και

ανησυχητικό.

Α/Π: Η ανησυχία

με τρώει από μικρό

μα δεν φοβάμαι.

Κ/Π: Δεν ξέρω ποτέ  
ο φόβος είναι εκεί  
με караδοκεί

Α/ΠΕ: Είναι το ύψος  
φόβος τρομερός  
και τρομακτικός.

(Τεκμήρια συμμετεχόντων, 9<sup>η</sup> παρέμβαση)

### **(β) Σχολιασμός ως προς την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης**

Οι τέσσερις παρεμβάσεις που αποτελούν και τις τελευταίες της έρευνας, επιχείρησαν να ελέγξουν την ενσυναίσθηση των παιδιών και απέδειξαν ότι η ενσυναίσθηση των παιδιών ήταν δυνατή και καλλιεργούνταν συνεχώς από όλα τα πιθανά ερεθίσματα που λάμβαναν. Με την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων της παρούσας έρευνας δράσης η ερευνήτρια μπορεί να διαπιστώσει ότι το αποτέλεσμα των παρεμβάσεων αυτών και ο στόχος ανάδειξης της επιτυχίας της ενσυναίσθησης του ερευνητικού συνόλου που συμμετείχε στην συγκεκριμένη έρευνα ήταν θετικό ως προς την ανάπτυξη της αναγκαίας για τον άνθρωπο ενσυναίσθησης.

### **4.3 Συνολικός σχολιασμός της έρευνας δράσης**

Σύμφωνα με την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας δράσης κατανοήθηκε και επιβεβαιώθηκε πως η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση που υποστηρίζεται από εργαλεία και τεχνικές της Δημιουργικής Γραφής μπορεί να αναπτύξει και καλλιεργήσει σημαντικά την ενσυναίσθηση των παιδιών μεταξύ τεσσάρων και δώδεκα ετών.

Μετά το πέρας ολόκληρης της έρευνας, η ερευνήτρια θεωρεί πολύ σημαντικό τον διαχωρισμό των παρεμβάσεων σε τέσσερις ανά κύκλο, καθώς με αυτόν τον τρόπο έλεγχε και οργάνωνε καλύτερα τις παρεμβάσεις της, σύμφωνα με τα δεδομένα που

λάμβανε κάθε φορά. Αξιοσημείωτη συμβολή είχαν, επίσης, και τα παιδιά τα οποία ήταν κατά κάποιον τρόπο εκπαιδευμένα στις θεατροπαιδαγωγικές ασκήσεις αλλά και στην νοοτροπία της ερευνήτριας ως εμψυχώτριας.

Οι συμμετέχοντες από την πρώτη κιόλας στιγμή έδειξαν σύνεση και πίστη στην έρευνα που θα διεξαγόταν, πράγμα που επέφερε ιδιαίτερη προσοχή στις λεπτομέρειες εκ μέρους τους και στην ολιστική απορρόφηση τους από το έργο. Τα συναισθήματα, οι σκέψεις και πράξεις τους ήταν ειλικρινή και με τη στάση τους κατέκτησαν σταδιακά την ενσυναίσθηση.

Ωστόσο, δεν έλειψαν και κάποιες δυσκολίες κατά την ανάπτυξη των παρεμβάσεων. Υπήρξαν στιγμές που χρειάστηκε να συντομεύσουν κατά πολύ κάποιες δραστηριότητες ώστε να υπάρξει μια ολοκληρωτική εμπειρία. Επίσης, τα μεγαλύτερα παιδιά συνέβαλαν περισσότερο στη διαδικασία και ανταπόκριση των παρεμβάσεων σε σύγκριση με εκείνα που ήταν στο νηπιαγωγείο ή τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, αν και παρατηρήθηκε μια ανοδική πορεία στο τέλος στις μικρότερες ηλικίες οι οποίες απέκτησαν λίγο παραπάνω θάρρος και κατανόηση. Τέλος, υπήρχαν μία με δύο φορές όπου έπρεπε οι παρεμβάσεις να αλλάξουν ημέρα και ώρα λόγω ασθένειας των περισσότερων παιδιών που αποτελούσαν το δείγμα αυτής της έρευνας ή και της ίδιας της εμψυχώτριας.

Οι παρεμβάσεις συνολικά αποδείχτηκαν μια υπέροχη πορεία προς την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αλλά και μια εξαιρετική δοκιμασία της ερευνήτριας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

#### 5.1 Συζήτηση

Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας, μέσα από την θεωρητική μελέτη που καταγράφηκε αλλά και την έρευνα που διεξήχθη, ήταν να φανεί η αποτελεσματικότητα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση η οποία με την υποστήριξη τεχνικών και ασκήσεων της Δημιουργικής Γραφής μπορεί να ενισχύσει τη σημαντική και αναγκαία για τον άνθρωπο ικανότητα της ενσυναίσθησης. Και πράγματι, οι δώδεκα παρεμβάσεις και η ανάλυση των δεδομένων κατέστησαν εμφανή την πρόοδο και εξέλιξη των παιδιών όλων των ηλικιών μεταξύ 4<sup>ov</sup> έως και 12 ετών ενσυναίσθηση.

Η παρούσα εργασία ταυτίζεται, λοιπόν, με έρευνες ου κάνουν λόγο για την πολυσύνθετη μορφή της Δραματικής Τέχνης, η οποία μπορεί μέσω των δράσεων της να αναπτύξει πολυδιάστατα το άτομο καθώς συμπεριλαμβάνει όλα εκείνα τα εργαλεία που χρειάζεται για να προσεγγίσει κάποιος, ένα ζήτημα, έναν συγκεκριμένο τομέα ή ικανότητα.

Επομένως, η συγκεκριμένη έρευνα συμφωνεί τόσο με την μακροχρόνια μελέτη και έρευνα της Συμεωνάκη (2012) που συνδυάζει συχνά το θέατρο και την δημιουργική γραφή, ώστε να μπορέσει να ενισχύσει τις γνωστικές, σωματικές και συναισθηματικές δεξιότητες των συμμετεχόντων της.

Το ίδιο συμβαίνει και με τους Freeman και Philips (2020) που μέσω της δικής τους έρευνας έδειξαν ότι η μίξη της Δραματικής Τέχνης με την δημιουργική γραφή αναπτύσσει την ενσυναίσθηση, δημιουργώντας συναισθηματικούς δεσμούς.

Παράλληλα, η Ευθυμίου (2020) επιβεβαιώνει ότι ο συνδυασμός Δράματος και Γραφής συμβάλλει στην καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών.

#### 5.2 Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία στόχευε στη διερεύνηση της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και της Δημιουργικής Γραφής σε παιδιά νηπιακής, παιδικής και προ-εφηβικής ηλικίας σε Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών στον Βόλο, με τα αποτελέσματά της να αποδεικνύουν την θετική επίδραση των δύο παραμέτρων.

Το κυριότερο συμπέρασμα που προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και η δημιουργική γραφή αποτελούν ακριβώς τον συνδυασμό που μπορεί να ενισχύσει την πορεία του παιδιού προς την ενσυναίσθηση. Μέσα από ίδια διαδικασία παρατηρήθηκε, επίσης, η εξέλιξη των παιδιών και στη σωματική και λεκτική έκφραση, στην καλύτερη συνεργασία μεταξύ τους, στη βαθύτερη κατανόηση συμβολισμών και εννοιών, στη γνωστική και συναισθηματική αντίληψη των άλλων καθώς και στον διαχωρισμό προσωπικής και ατομικής ταυτότητας και στο ενδιαφέρον για συγγραφή κειμένων.

Μέσω των θεατρικών τεχνικών της «ανακριτικής καρέκλας», των «παγωμένων εικόνων» αλλά και των «δραματοποιημένων σκηνών» καθώς και μέσα από την «ελεύθερη δραματοποίηση» τα παιδιά ήρθαν σε άμεση επαφή με τα βιώματα, τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις αρχές και τις πράξεις των άλλων, ενώ με την συγγραφή γραμμάτων, παραμυθιών, σκέψεων και ποιημάτων έγινε πιο σαφής η ενσυναίσθηση που είχαν κατακτήσει και μπορούσαν πλέον να καταγράψουν στο χαρτί. Θα έλεγε κανείς πως η δραματική τέχνη αποτελούσε μια πιο εσωτερική διεργασία, ενώ παράλληλα η δημιουργική γραφή αποτέλεσε την εξωτερικεύσή της ενσυναίσθησης.

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν, αφού οι παρεμβάσεις έγιναν σε μικρό πληθυσμό, ο οποίος ήταν εξοικειωμένος με τις περισσότερες θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές και μεθόδους, αλλά και με τη δημιουργική γραφή καθώς υπάρχει ξεχωριστό εργαστήριο στο ΚΔΑΠ με την συγκεκριμένη δραστηριότητα. Επίσης, η ερευνήτρια θεωρεί πως καθοριστικό ρόλο για τα αποτελέσματα διαδραμάτισε η οικειότητα που διέθετε με τους μαθητές της, πράγμα που έκανε τους συμμετέχοντες να νιώθουν ακόμη πιο ασφαλείς να εκφραστούν, να εγκλιματιστούν, να επηρεαστούν και να ακολουθήσουν την καθοδηγημένη προσέγγιση προς την ενσυναίσθηση.

### **5.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Η παρούσα έρευνα κρίνεται ως μια μικρή συμβολή στην περαιτέρω επιστημονική μελέτη της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης στην ενσυναίσθηση παιδική ηλικία. Μερικές προτάσεις εξέλιξης και επέκτασης της συγκεκριμένης έρευνας είναι να υπάρξει μια μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας και εμβέλειας ανάλογη έρευνα, η οποία θα παρακολουθεί την εξέλιξη της ενσυναίσθησης σε βάθος χρόνου. Είναι σημαντικό να ελέγχεται η ενσυναίσθηση μέσω παρεμβάσεων σε διαφορετικές στιγμές στην ζωή ενός ατόμου, ή σε σχέση με γεγονότα της επικαιρότητας· χρήσιμο είναι ακόμη, ενώ οι παρεμβάσεις να εφαρμόζονται σε όλες τις πιθανές ηλικίες, έτσι ώστε να υπάρχει ευρύτερη καταγραφή της επίδρασης στο συνολικό πληθυσμό.

Θα μπορούσε, επίσης, να υπάρξει μια μελέτη επί του θέματος που να προσεγγίζει ποσοτικά το ζητούμενο, καθώς και μια μέτρηση ως προς τα πιθανά αποτελέσματα ανά φύλο. Μερικές ακόμη ενδιαφέρουσες μελέτες θα μπορούσαν να στραφούν στη συμπερίληψη όλων των τεχνών με απώτερο σκοπό την ενσυναίσθηση.

## Επίλογος

Η ενσυναίσθηση αποτελεί μία από τις αναγκαιότερες ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας άνθρωπος καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του. Η πολυδιάστατη και ποικιλόμορφη ανάπτυξη και καλλιέργειά της ενδείκνυται να ξεκινά από την νηπιακή κιόλας περίοδο, ενώ δεν σταματά να αναπτύσσεται ακόμα και μέχρι την τρίτη ηλικία, με σταθερές και επαναλαμβανόμενες παρεμβάσεις πάνω σε ζητήματα και προβληματισμούς που θα παρακινήσουν τους συμμετέχοντες να αλλάξουν θέση με κάποιον άλλον, να κρίνουν τη συναισθηματική και ψυχική κατάστασή του, να προσπαθήσουν να λύσουν καταστάσεις που μπορεί να χρειαστεί να αντιμετωπίσουν, καθώς και να ενισχύσουν την κατανόηση, τον σεβασμό και την επικοινωνία με τον υπόλοιπο κόσμο.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, λοιπόν, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και της Δημιουργικής γραφής κατά πόσο είναι εφικτή η ανάπτυξη και εξέλιξη της σημαντικής ικανότητας της ενσυναίσθησης σε παιδιά νηπιακής μέχρι και προεφηβικής ηλικίας, δηλαδή σε τεσσάρων έως και δώδεκα ετών. Η ερευνήτρια ελπίζει πως αυτή της η ερευνητική προσπάθεια θα συμβάλει έστω και λίγο στην περαιτέρω μελέτη και έρευνα σχετικά με την ενσυναίσθηση αλλά ακόμη περισσότερο στην ανάμειξη δημιουργικών τεχνικών και μεθόδων, ώστε να υπάρξουν ακόμα πιο ισχυρά παιδαγωγικά εργαλεία που θα αξιοποιούν τους συμμετέχοντες και τις ικανότητες τους πλήρως.

Παρόλο, το κοπιαστικό ταξίδι της μελέτης, της συγγραφής και της έρευνας, η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία αποτέλεσε μια πηγή έμπνευσης και δημιουργίας που η ερευνήτρια σίγουρα θα επαναλάμβανε.



## Βιβλιογραφία

### *A. Ελληνόγλωσση*

- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Άλκηστις. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Άλκηστις. (2012). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση - 48 προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αχτζαλωτίδου, Π. Κ. (2020). *Δημιουργική γραφή & πρακτικές εφαρμογές στο Νηπιαγωγείο*. Πτυχιακή εργασία. ΠΔΜ/Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Βελιώτη - Γεωργοπούλου, Μ. (2011). *Η επισφάλεια στην επιτελεστική σκηνή. Η ανατροπή του τελετουργικού της παρέλασης κατά την εθνική επέτειο της 28ης Οκτωβρίου*. (επιμ.) Μάνος Σπυριδάκης & Βασιλική Κράββα. Τροχιές Επισφαλείας. Εθνογραφικές προσεγγίσεις. 541-567. Αθήνα: Gutenberg.
- Γαργαλιάνος, Σ. (2020). *Δραματοποίηση. Τεχνικές και μέθοδοι στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Κυριακίδη.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο: Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Άτραπος.
- Γροσδός, Σ. (2014). *Δημιουργική γραφή & δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση: από το παιδί γραμματέα στο παιδί δημιουργό κειμένων. Στρατηγικές δημιουργικής γραφής*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Διακουμάκου, Α. (2017). *Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και δημιουργική γραφή. Μια έρευνα δράσης με μαθητές της Δ' τάξης σε δημοτικά σχολεία της Σπάρτης*. ΠΑΠΕΛ/Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- ΕΚΠΑ & ΚΕΔΙΒΙΜ. (χ.χ.). *Η αναγνώριση των συναισθημάτων των παιδιών- Ενσυναίσθηση*. Οδηγός σπουδών. Ανακτήθηκε στις 06/10/2023 από τον δικτυακό τόπο,

[https://elearningekpa.gr/uploads/courses/brochures/63\\_anagnorisi\\_ton\\_synaisthimaton\\_ton\\_paidion\\_ensynaisthisi.pdf](https://elearningekpa.gr/uploads/courses/brochures/63_anagnorisi_ton_synaisthimaton_ton_paidion_ensynaisthisi.pdf).

- Ευαγγέλου, Ι. (2011). *Ευφυΐα και παιδεία*. Ρόδος: Μάριος Βερέττας.
- Ευθυμίου, Σ. (2020). *Δημιουργική γραφή και θεατρικό παιχνίδι στο κειμενικό είδος του παραμυθιού*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων/ Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης.
- Ζγαντζούρη, Κ. & Πούρκος, Μ. (1997). *Ο Ρόλος της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζιούδρου, Ε. (2017). *Το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο ανάπτυξης της συλλογικής ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Μια έρευνα δράσης σε μια ομάδα προνηπιών στον πρότυπο ιδιωτικό παιδικό σταθμό Θεσσαλονίκης Γαλήνη*. Διπλωματική εργασία. ΠΑΠΕΛ/Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Ιατρού, Γ. (2023). *Πώς αντιλαμβάνονται την ενσυναίσθηση οι φοιτητές νοσηλευτικής*. Διπλωματική εργασία. ΠΘ/Τμήμα Νοσηλευτικής. Ανακτήθηκε στις 12/09/2023 από τον δικτυακό τόπο, <http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.8892>.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Ανακτήθηκε από [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327\\_Isari-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf).
- Κακούρη, Κ. Ι. (1998). *Προαισθητικές μορφές θεάτρου*. Αθήνα: Εστία.
- Καλαντζή, Ε. (2023). *Η αφήγηση και η δραματοποίηση παραμυθιών ως μέσο καλλιέργειας της ενσυναίσθησης σε μαθητές Δ' Δημοτικού*. Διπλωματική εργασία. ΠΑΠΕΛ/Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Καλφούντζου, Χ. (2016). *Η ενσυναίσθηση, η συγχωρητικότητα και η αυτό-συμπόνια των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η σχέση τους με την εργασιακή ικανοποίηση*. Διπλωματική εργασία. ΠΘ/Τμήμα Ιατρικής.
- Καπετανάκη, Δ & Σεπετζή, Α. (2016). *Η ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία. ΑΣΠΑΙΤΕ/Πρόγραμμα ειδίκευσης στη συμβουλευτική και τον προσανατολισμό.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κολευρή, Χ. (2018). *Η επίδραση της δραματικής τέχνης στην ενσυναίσθηση παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Διπλωματική εργασία. ΠΑΠΕΛ/Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Κουγιουμτζή, Ε. (2013). *Αρχές της Νέας Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού στα Αναγνωστικά βιβλία της περιόδου 1917-1920*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κουκουνάρας-Λιάγκη, Μ. (2008). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα*. Διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ/Τμήμα Θεολογίας.
- Κωστή, Α. (2016). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κωτόπουλος, Τ.Η. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. *Κείμενα* 15, Τεύχος 15, 1-14. Ανακτήθηκε από τον δικτυακό τόπο, [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_content&view=article&id=257:15-kotopoulos&catid=59:tefxos15&Itemid=95](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=257:15-kotopoulos&catid=59:tefxos15&Itemid=95) (τελευταία ανάκτηση, 15/10/2023).
- Κωτόπουλος, Τ.Η. (2013). Φιλαναγνωσία και Δημιουργική Γραφή. Στο Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. & Πολίτης, Δ. (Επιμ.) *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία Πραγματικότητες και Προοπτικές Συλλογικό Έργο* (σσ. 113-125). Αθήνα: Διάδραση.
- Λενακάκης, Α. (2013). *Η Μορφοπαιδευτική Αξία του Παιχνιδιού και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση*. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και Καλλιτεχνική Έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία*. Εγχειρίδιο για το Πρόγραμμα "Θαλής", 58-77. Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΕΣΠΑ.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (χ.χ.). *Η αναγνώριση των συναισθημάτων των παιδιών—ενσυναίσθηση*. ΕΚΠΑ & ΚΕΔΙΒΙΜ/Εκπαιδευτικό πρόγραμμα: Οδηγός σπουδών. Ανακτήθηκε στις 06/10/2023 από τον δικτυακό τόπο,

[https://elearningekpa.gr/uploads/courses/brochures/63\\_anagnorisi\\_ton\\_synaisthimaton\\_ton\\_paidion\\_ensynaisthisi.pdf](https://elearningekpa.gr/uploads/courses/brochures/63_anagnorisi_ton_synaisthimaton_ton_paidion_ensynaisthisi.pdf).

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10, 295-309. Ανακτήθηκε στις 14/09/2023 από τον δικτυακό τόπο, [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.24033](https://doi.org/10.12681/psy_hps.24033)

Μάρδας, Γ. (2016). *Η επιρροή του εκπαιδευτικού δράματος στην ενσυναίσθηση των εφήβων*. Διπλωματική εργασία. ΠΑΠΕΛ/Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η σχολική τάξη, τόμος Β': Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής: Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: I. Θεωρία της διδασκαλίας, II. Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2006). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικό-κριτική ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας Τ.Β': Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. 5η Έκδοση, 2ος Τόμος, Αθήνα: Gutenberg.

Μπεαζίδου, Ε. (2014). *Ο ρόλος της κοινωνικής συμπεριφοράς, της συμμετοχής στο παιχνίδι και των δεξιοτήτων φιλίας στο πλαίσιο της ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων στο νηπιαγωγείο*. Διπλωματική διατριβή. ΠΘ/Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Μοκίκα, Μ. (2022). *Δημιουργική γραφή και εκπαίδευση. Η δημιουργική γραφή στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για την προσχολική ηλικία*. Διπλωματική εργασία. ΑΕΠ/Πρόγραμμα σπουδών: Δημιουργική γραφή.

Μουλά, Ε., (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. *Κείμενα*. Τεύχος 15. Ανακτήθηκε από

[http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_content&view=article](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article)

&id=258:15-moula&catid=59:tefxos15&Itemid=95 (τελευταία πρόσβαση 15/10/2023).

Μπούρα, Α. (2023). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση με αξιοποίηση εικαστικών έργων ως μέσο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης παιδιών Νηπιαγωγείου. Διπλωματική εργασία.* ΠΑΠΕΛ/Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

Μπράτιτσης Θ. & Μουταφίδου Α. (2013). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. Στο Κωτόπουλος, Τ. Η. & Βακάλη, Α. & Νάνου, Β. & Σουλιώτη, Δ. (Επιμ.), *Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου. Δημιουργική Γραφή, 4-6 Οκτωβρίου 2013.* Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 15/10/2023 από, <https://www.academia.edu/24841932/%CE%A8%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%C>.

Νιζορίδου, Ι. (2020). *Η ενσυναίσθηση και η διαχείριση του θυμού σε μαθητές δημοτικού σχολείου.* Πτυχιακή εργασία. ΠΔΜ/Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης.

Νικολαΐδου, Σ. (2015). *Η Δημιουργική Γραφή στο σχολείο.* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Παπαγιάννη, Μ. (2021). *Η δραματική τέχνη ως παιδαγωγική μέθοδος για την ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.* Διπλωματική εργασία. ΑΣΠΑΙΤΕ/Τμήμα παιδαγωγικό.

Παπαδημητρίου, Χ. Κ. (2019). *Ενσυναίσθηση και εκπαιδευτικό δράμα στη μέση παιδική ηλικία: Η ενσυναίσθηση εμπειρία μαθητών του δημοτικού κατά την εφαρμογή δραματικών τεχνικών, στο πλαίσιο του μαθήματος της θεατρικής αγωγής. Μια ποιοτική μελέτη.* Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ/Πρόγραμμα Σπουδών "Επιστήμες της Αγωγής".

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παπανούτσος, Ε. Π. (2003). *Αισθητική.* Αθήνα: Νόηση.

Παπανούτσος, Ε. Π. (2008). *Ψυχολογία.* Αθήνα: Νόηση.

Παπαρούση, Μ. (2011). Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης: Σκέψεις για μια διδακτική αξιοποίηση. Στο Τ. Τσιλιμένη (Επιμ.). *Αφήγηση και Εκπαίδευση:*

*Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα* (σσ. 253-269).  
Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Πασχάλη, Α. (2017). *Το αίτημα της κοινωνικής αφύπνισης στο θέατρο του 20ου αιώνα μέσα από τρεις σταθμούς: Bertolt Brecht-Living Theatre-Augusto Boal*. Διπλωματική εργασία. ΑΠΚ/Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών.

Πέτσα, Α. (2022). *Ενσυναίσθηση και ενεργητική ακρόαση των Ελλήνων δημοσιογραφών*. Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ/Τμήμα Κοινωνικών Επιστημών.

Πλωμαρίτου, Β. (2004). *Πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης*. Αθήνα: Γρηγόρης

Σαραντόπουλος, Γ. (2019). *Η διαλεκτική σχέση τέχνης και κοινωνικής πραγματικότητας στον Μπέχτ: η σημασία της Αποξένωσης (Verfremdung) για την ενότητα θεωρίας και πράξης*. Διπλωματική εργασία. ΑΠΘ/Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικών.

Σέξτου, Π. (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά Προγράμματα στα Σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιδηροπούλου, Δ. (2022). *Η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση των Ρομά*. Διπλωματική εργασία. ΠΔΜ/ Τμήμα Νηπιαγωγών.

Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή: Οδηγίες πλεύσεως*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Σπανού, Α. (2023). Οικεγενειακές παγιδευμένες στον βυθό της άνοιας. *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε στις 18/02/2024 από [https://www.lib.auth.gr/sites/default/files/docs\\_files/APA-examples-gre.pdf](https://www.lib.auth.gr/sites/default/files/docs_files/APA-examples-gre.pdf).

Σταλίκας, Α., Χαμόδρακα, Μ. (2004). *Θεμελιώδη θέματα ψυχοθεραπείας. Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ 22-23.

Σταματάκη, Ζ. (2019). *Φιλιαναγνωσία και δημιουργική γραφή εφαρμογή σε μια Ε (Πέμπτη) τάξη Δημοτικού Σχολείου*. Διπλωματική εργασία. ΠΑΓ/Τμήμα επιστημών της προσχολικής αγωγής και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Συμεωνάκη, Α. (χ.χ.). *Δημιουργική γραφή και θέατρο – θεατρική γραφή και δημιουργία: προσεγγίζοντας την διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω της συγγραφής θεατρικού κειμένου*. Ανακτήθηκε στις 18/02/2024 από το <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.546>.

Συμεωνάκη, Α. (2012). *Δημιουργική γραφή ποιητικοί κειμένου στο σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 18/02/2024 από το <http://politropi.greek-language.gr/wp-content/uploads/2016/05/%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%B7%CC%81-%CE%93%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B7%CC%81-%CE%A0%CE%BF%CE%B9%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%85%CC%81-%CE%BA%CE%B5%CE%B9%CE%BC%CE%B5%CC%81%CE%BD%CE%BF%CF%85-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CC%81%CE%BF-%CE%97-%CE%9B%CE%B5%CC%81%CE%BE%CE%B7.docx-1.pdf>

Τσιάρας, Α. (2005). *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.

Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης. σσ.29-30.

Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης. σ.30.

Φλούρης, Γ. (2020). *Πολλαπλή νοημοσύνη & εκπαίδευση: Θεωρία, έρευνες, εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Χαραλαμπίκη, Α. (2017). *Δραματική τέχνη με στόχο τη δημιουργική γραφή: Μια έρευνα σε μαθητές/τριες Ε' τάξης Δημοτικού σχολείου*. Διπλωματική εργασία. ΠΑΠΕΛ/Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

Χατζή, Α. Μ. (2016). *Η δημιουργική γραφή ως αντικείμενο*. Πτυχιακή εργασία. ΠΑΓ/Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Νέο σχολείο. Σχολική και κοινωνική ζωή*. Οδηγός εκπαιδευτικού. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: ΙΕΠ. Ανακτήθηκε από

[http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1875/2/1875\\_%ce%9f%ce%94%ce%97%ce%93%ce%9f%ce%a3\\_cea3%ce%9a%ce%96\\_%ce%a0%ce%a1%ce%a9%ce%a4%ce%9f%ce%92%ce%91%ce%98%ce%9c%ce%99%ce%91.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1875/2/1875_%ce%9f%ce%94%ce%97%ce%93%ce%9f%ce%a3_cea3%ce%9a%ce%96_%ce%a0%ce%a1%ce%a9%ce%a4%ce%9f%ce%92%ce%91%ce%98%ce%9c%ce%99%ce%91.pdf)  
(Τελευταία πρόσβαση, 03/10/2023).

Χελιώτη, Κ. (2013). *Ανθρωπογεωγραφία και γλώσσα στην Ελλάδα του 19<sup>ου</sup> αι.: «Η βαβυλωνία του Δ. Κ. Βυζαντίου»*. Διπλωματική εργασία. ΕΜΠ/ Σχολή Εφαρμοσμένων μαθηματικών και φυσικών επιστημών.

## **B. Ξενόγλωσση**

Aboulafia, M. (2016). George Herbert Mead and the Unity of the Self. Dewey's Democracy and education as a source of and a resource for European educational theory and practice. *OpenEdition Journals*. VIII-1. <https://doi.org/10.4000/ejrap.465>.

Alligood, M. R. (1992). Empathy: The Importance of Recognizing Two Types. *Journal of Psychosocial Nursing*. 30(3). 14-17

Andersen, C. (2004). Learning in "as-if" Worlds: Cognition in Drama in Education. *Theory into Practice*. 43 (4). 281-286.

Annarella, L. A. (2000). *Using Creative Drama in the Writing and Reading Process*. The Education Resources Information Center (ERIC).

Athanases, S. Z. & Sanchez, S. L. (2020). 'A Casear for our time': toward empahy and perspective-taking in new teachers' drama practices in diverse classrooms. *Research in drama education: The journal of applied theatre and performance*. Vol 25. 2: 236-255. Retrieved on 28/10/2023 from <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1730170>.

Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. London: New Fetter Lane.



- Barr, J. J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology*. 168(3), 231-250.
- Benson, J. B., & Haith, M. M. (2010). *Social and emotional development in infancy and early childhood*. Harcourt: Academic Press.
- Berman, J. (2004). *Empathic Teaching*. Massachusetts: University of Massachusetts Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bolton, G. (1985). Changes in Thinking About Drama in Education. Taylor & Francis Online. *Theory into Practice*. Vol 24, 3: 151-157. Retrieved on 14/10/2023 from <https://doi.org/10.1080/00405848509543166>,
- Bolton, G. (1999). *The Therapeutic Potential of Creative Writing: Writing Myself*. Jessica Kingsley Publishers.
- Briones, E. & Gallego, T. & Palomera, R. (2022). Creative drama and forum theatre in initial teacher education: Fostering students' empathy and awareness of professional conflicts. *Teaching and teacher education*. Vol 117. Retrieved on 28/10/2023 from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103809>.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*. 53(2), 413-425.
- CASEL. (n. d.). *Our History*. Retrieved from <https://casel.org/about-us/our-history/> (Last accessed, 03/10/2023).
- Chapman, E., Baron-Cohen, S., Auyeung, B., Knickmeyer, R., Taylor, K., & Hackett, G. (2006). Fetal testosterone and empathy: evidence from the empathy quotient (EQ) and the "reading the mind in the eyes" test. *Social Neuroscience*. 1(2), 135-148.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge-Falmer.

- Cole, M. & Cole, S. R. (2001). *The development of children*. (4th ed.). New York: Worth Publishers.
- Comer, James P. (2004). *Viral Oral History Interview with Dr. James Comer*. The HistoryMakers. Michigan Avenue Chicago. Retrieved on 03/10/2023 from, [https://www.thehistorymakers.org/sites/default/files/A2004\\_132\\_EAD.pdf](https://www.thehistorymakers.org/sites/default/files/A2004_132_EAD.pdf).
- Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Cooper, B. (2011). *Empathy in education: Engagement, values and achievement*. New York: Continuum.
- Corbett, S. (2019). *Influence of a drama based education program on the development of empathy in year 10, Western Australian students*. Edith Cowarn University. Retrieved on 28/10/2023 from <https://ro.ecu.edu.au/theses/2223/>.
- Coret, M. (2019). Self and other: creative writing to develop empathy across the asymmetries to healthcare. *Survive & Thrive*. 4 (1) : 10. Retrieved from [https://repository.stcloudstate.edu/survive\\_thrive/vol4/iss1/10](https://repository.stcloudstate.edu/survive_thrive/vol4/iss1/10) (Last accessed, 28/10/2023).
- Corsa, A. J. (2020). Empathy and moral education, Theatre of Oppressed and The Laramie Project. *Journal of moral education*. Vol 50. 2: 219-232. Retrieved on 28/10/2023 from <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1703658>.
- Courtney, R. (1989). *Play, drama & thought: the intellectual background to dramatic education* (4th ed.). Canada: Macmillan Publishers.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*. 10.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 44, 113-126.

- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO, US: Westview Press.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the Humanities*. London and New York: Routledge.
- De Keersmaecker, Anna Teresa and Cvejic, Bojana (2012) A Choreographer's Score: Fase, Rosas danst Rosas, Elena's Aria, Bartók. Brussels: Mercatorfonds.
- Deady, R. & Goodwin, R. (2012). The art of mental health practice: the role of drama in developing empathy. *Perspectives in Psychiatric Care*. Vol 49 (2013). 2: 126-134. Retrieved on 28/10/2023 from <https://doi.org/10.1111/ppc.12004>.
- Decety, J. & Ickes, W. (2009). *"The social neuroscience of empathy"*. London: Massachusetts Institute of Technology. A Bradford book.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*. 3: 74-75. doi: 10.1177/1534582304267187.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Capricorn Books.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Columbia University.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: Heath.
- Dhurandhar, A. (2009). Writing the other: An exercise in empathy. *Journal for learning through the arts*. 5 (1). 13. Retrieved on 28/10/2023 from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1094999>.
- Eisenberg, N., & Mussen, P.H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., Kupfer, A. S., & Fabricius, W. V. (2011). Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: Relations over time in early childhood. *The journal of positive psychology*, 6(1), 4–16
- Eisenberg N, Miller PA. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychol Bull*. 101(1):91-119
- Eisenberg N, Strayer J. (1987). *Empathy and its development*. 1st Edition. 1st Volume. USA: Cambridge University Press.
- Elias, M. J. & Arnold, H. A. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. California: Corwin Press.
- Empathize with me Doctor!*. (n. d.). Retrieved from <https://www.empathizedoctor.com/> (Last accessed, 03/10/2023).
- Evangelatou, A. (2020). Konstantin Stanislavski and Michael Chekhov: tracing the two practitioners' "lures" for emotional activation. *Taylor & Francis Online. Stanislavski Studies: Practice. Legacy and Contemporary Theater*. Vol 9. 21-39. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/20567790.2020.1772550> (Last accessed 14/10/2023).
- Farris, P. J., & Parke, J. (1993). "To be or not to be": What Students Think about Drama. *Clearing House*. 66 (4), 231-235.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development*, 58(5), 1335-1347.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4, 399–413.
- Feshbach, N. D., & Roe, K. (1968). Empathy in six- and seven-year-olds. *Child Development*, 39(1), 133-145.
- Feshbach, N.D. (1997). Empathy: The formative years. Implications for clinical practice. In A.C. Bohart & L.S. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered*:

- New directions in psychotherapy* (pp. 33-59). Washington, DC: American Psychological Association.
- Freeman, K. J., Carr, S., Philips, B., Noya, F., Nestel, D. (2021). *From clinician to educator: A scoping review of professional identity and the influence of impostor phenomenon*. Retrieved on 01/12/2023 from <https://doi.org/10.29060/TAPS.2022-7-1/RA2537>
- Freire, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Opressed* (transl. M. Bergman Ramos). New York: Continuum.
- Freud, S. (1922). *Group psychology and the analysis of the ego*. (J. Strachey, Trans.). Boni and Liveright. <https://doi.org/10.1037/11327-000>.
- Fitzgerald, F. & Howell, J. & Matharu, K. S. (2011). Drama and empathy in medical education. *Literal Compass*. Vol 8. 7: 443-454. Retrieved on 28/10/2023 from <https://doi.org/10.1111/j.1741-4113.2011.00778.x>.
- Gair, S. (2012). Haiku as a creative writing approach to explore empathy with social work students: a classroom-based inquiry. *Journal of Poetry Therapy*. 25 (2):69-82. Retrieved on 28/10/2023 from <https://doi.org/10.1080/08893675.2012.680717>.
- Gal, M. D., Gal, J. P., & Borg, W. R. (2006). *Educational research* (8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gandolfo, E. (2014). *Take a walk in their shoes: Empathy and emotion in the writing process*. Victoria University.
- Garaigordobil, L. M. (2009). *A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 217-235.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New: York
- Gardner, H. (2011). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.

- Gardner, S. E. (2021). "The intersection of empathy, social identity, and threat". *Cal Poly Humboldt theses and projects*. 524. Retrieved on 11/09/2023 from <https://digitalcommons.humboldt.edu/etd/524> .
- Gattenhof, S., Radvan, M. (2009). In the mouth of imagination: Positioning children as co-researchers and co-artists to create a professional children's theatre production. In Gattenhof, S (Ed.) *Proceedings of GENER8: Drama Australia National Conference*. United Kingdom: Routledge Taylor and Francis Group. pp. 211-224.
- Goldstein T. R., & Winner E. (2008). A New Lens on the Development of Social Cognition: The Study of Acting. In C. Milbrath & C. Lightfoot (Eds.). *Art and Human Development* (pp. 1-46). New York, NY : Psychology Press
- Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing Empathy and Theory of Mind. *Journal of Cognition and Development*. 13(1), 19–37.
- Goleman, D. (2009). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Bloomsbusy. Retrieved on 19/09/2023 from [https://www.academia.edu/37329006/Emotional Intelligence Why it Can Matter More Than IQ by Daniel Goleman](https://www.academia.edu/37329006/Emotional_Intelligence_Why_it_Can_Matter_More_Than_IQ_by_Daniel_Goleman).
- Goodman, D. S. (2017). Teamwork, communication and empathy: A case study examining social skills in drama class. *ProQuest Dissertations*. Retrieved on 28/10/2023 from <https://www.proquest.com/openview/d0dcb3628131186bb2fc84ed826db1d4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>.
- Gordon, R. M. (1986). Folk psychology as simulation. *Mind & Language*, 1(2), 158-171.
- Graham, C. J. & Deloney, L. A. (2009). Developments: Wit: Using drama to teach first-year medical students about empathy and compassion. Teaching and learning in Medicine. *An International Journal*. Vol. 15 (2003). 4: 247-251. Retrieved on 28/10/2023 from [https://doi.org/10.1207/S15328015TLM1504\\_06](https://doi.org/10.1207/S15328015TLM1504_06).

- Greenberg, L. S. & Elliot, R. (1997). Varieties of empathic responding. In A. C. Bohart & L. S. Greenberg (Eds.). *Empathy reconsidered. New directions in psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hart, E. & Bond, M. (1995). *Action Research for Health and Social Care: A Guide to Practice*. Buckingham: Open University.
- Harvard Business Review. (2017). *Empathy: Emotional Intelligence*. United States: Harvard Business Review Press.
- Heathcote, D. (1991). *Collected writings on education and drama*. Northwestern University Press.
- Heathcote, D. (2010). *Mantle of the Expert*. London: Borough of Redbridge. Retrieved from <https://www.mantleoftheexpert.com/what-is-moe/dorothy-heathcote/>. (Last accessed, 21.09.2015).
- Heathcote, D. (2012). The Fight for Drama - The Fight for Education. *The Journal for Drama in Education*. 28 (1), Special Supplement.
- Heathcote, D. (2013). *Dorothy Heathcote - Four models for teaching & learning. Mantle of the Expert*. Retrieved from <https://www.mantleoftheexpert.com/blog-post/dorothy-heathcote-four-models-for-teaching-learning/> (Last accessed 14/10/2023).
- Hoffman, M. L. (1987). The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and Its Development* (pp. 47-80). Cambridge: Cambridge University Press
- Hoffman, M. L. (1990). Interaction of affect and cognition in empathy In: C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.). *Emotions, Cognition, and Behavior* (pp. 103-131). New York, NY: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, social cognition, and moral action. In: W. L. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.). *Handbook of moral behavior and development*. Vol. 1, pp. 275-301. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development*. Cambridge: Cambridge University Press

- Hoffmann, M. L. (2008). Empathy and Prosocial Behavior. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Επιμ.), *Handbook of Emotions*. New York: The Guildford Press, 440-455.
- Hoover, J., & Olsen, G. (2001). *Teasing and Harassment: The Frames and Scripts Approach for Teachers and Parents*. Bloomington: National Educational Service.
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hoyat M. (2007). *Empathy in patient- care: Antecedents, development, measurement and outcomes*. 1st Edition. 1st Volume. New York. Editor: Springer.
- Hughes, C., Jaffee, S. R., Happé, F., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2005). Origins of individual differences in theory of mind: from nature to nurture? *Child Development*, 76(2), 356-370.
- Hughes, F. P. (2010). *Children, play, and development*. SAGE Publications.
- Hughes, J., McGeoch, K. (2009). *Digital Storytelling and Drama: Language, Image and Empathy*. Winston and Stinson, pp. 113-128.
- Ickes, W. (1993). Empathic accuracy. *Journal of Personality*. 61, 587-610.
- Ickes, W., Stinson, L., Bissonnette, V., & Garcia, S. (1990). Naturalistic social cognition: Empathic accuracy in mixed-sex dyads. *Journal of Personality and Social Psychology*. 59(4), 730-742.
- Innovative practices in creative writing teaching*. (2023). Ed. Graeme Harper. Cambridge: Cambridge scholars Publishing.
- Jacquemin, S. J. & Junker, C. R. (2017). How does literature affect empathy in students?. *College Teaching*. 65 (2) : 79-87. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/87567555.2016.1255583> (Last accessed, 28/10/2023).
- Kalliopuska, M. (1992). Social desirability related to children's age, sex, and willingness to help. *Psychological Reports*, 70(2), 479–482. Retrieved from <https://doi.org/10.2466/PRO.70.2.479-482> (Last accessed, 28/10/2023).



- Kanematsu, H., & Barry, D., M. (2016). *STEM and ICT Education in Intelligent Environments. Intelligent Systems Reference Library 91: Springer International Publishing Switzerland.*
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel.* Oxford University Press on Demand
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The action research planner.* Victoria: Deakin University.
- Kohut H. (1971). *Introspection, empathy, and psychoanalysis. The relationship of observation method and theory.* Psyche (Stuttg). 25(11):831-55.
- Krznaric, R. (2011). *Empathy and climate change. Proposals for a Revolution of Human Relationships.* Retrieved from <https://www.romankrznaric.com/wpcontent/uploads/2011/12/Empathy%20and%20Climate%20Change%20Krznaric.pdf> , 5.12.2022
- Krznaric, R. (n. d). *Empathy education: why it matters and how to do it.* Great Britain: Oxfam. Retrieved from <https://oxfamlibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620740/education-age-interdependence-empathy-010109-en.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (Last accessed, 03/10/2023).
- Leedy, P. & Ormrod, J. (2005). *Practical Research: Planning and Design.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Leontopoulou, S.(2010). An exploratory study of altruism in Greek children: Relations with empathy, resilience and classroom climate. *Psychology*, 1(5), 377.
- Levine, D. A. (2013). *Teaching Empathy: A Blueprint for Caring, Compassion and Community.* Bloomington: Solution Tree Press.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics.* Gertrude W. Lewin (Ed.). New York: Harper & Row.
- Litvack-Miller, W., McDougall, D. & Romney, D. M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social and General Psychology*, 148, 53—62.

- Maley, A., & Duff, A. (2005). *Creative Writing in the Classroom*. Oxford University Press
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mearns, H. (1958). *Creative Power*. New York: Dover.
- Mertler, C. (2012). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers, G. D. (2006). *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*. Chicago: University of Chicago Press.
- O'Neill, C. (2015). *Dorothy Heathcote on education and drama: essential writings*. New York: Routledge.
- O'Toole, J. (2006). *Doing Drama Research: stepping into enquiry in drama, theatre and education*. Drama Australia
- O' Toole, J. (1992). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge.
- O' Toole, J., Stinson, M., & Moore, T. (2009). *Drama and Curriculum: A Giant at the Door*. Sydney: Springer.
- O'Toole, J. (1992). *The process of drama: negotiating art and meaning*. Oxon & New York: Routledge. pg.8-10.
- Rankin, K. P., Kramer, J. H., & Miller, B. L. (2005). Patterns of cognitive and emotional empathy in frontotemporal lobar degeneration. *Cognitive and Behavioral Neurology: Official Journal of Society for Behavioral and Cognitive Neurology*, 18(1), 28-36.
- Parker, S. (1993). *The Craft of Writing*. London: Paul Chapman.
- Parnell, J. (2013). *Creative empathy: how writers turn experience not their own into literary non-fiction*. PhD. University of Newcastle Reseach Higher Degree Thesis.

- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage.
- PennState. (n.d.). Youth As Researchers. Retrieved from <https://agsci.psu.edu/unesco/our-programs/youth-as-researchers> (Last accessed, 18/02/2024)
- Pigman, G. W. (1995). Freud and the history of empathy. *The International Journal of Psychoanalysis*, 76(2), 237–256.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*. 21(2), 95-103. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/h0045357> (Last accessed, 12/09/2023)
- Rogers, C. R. (1959). *A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework*. New York: McGraw Hill.
- Roots of Empathy*. (n.d.) Retrieved from <https://rootsofempathy.org/> (Last accessed, 05/10/2023).
- Protherough, R. (1983). *Encouraging Writing*. USA: Methuen & Co".
- Saarni, C. (2001). Cognition, Context, and Goals: Significant Components in Social-Emotional Effectiveness. *Social Development*, 10: 125-129. Retrieved from doi:10.1111/1467-9507.00152. (Last accessed, 11/09/2023).
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- School of Belonging. (n.d.) Retrieved from <https://schoolofbelonging.org/> (Last accessed, 05/10/2023).
- Snow, N. (2000). Empathy. *American Philosophical Quarterly*, 37(1), 65-78.
- Stanislavski, C. (1936). *An actor prepares*.
- Staub, E. (1990). Commentary on part I. In N. Eisenberg, J. Strayer (Eds.) *Empathy and its development*. (pp. 103-115) Cambridge: Cambridge University Press.
- Stein, E. (1989). *On the problem of empathy* (trans. W. Stein) (3d ed. Vol. 3). Washington:

- ICS. Retrieved from <http://www.christopherlay.com/SteinEmpathyExcerpt.pdf>
- Stueber, K. (2019). Empathy. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from, <https://plato.stanford.edu/entries/empathy/> (Last accessed, 11/09/2023).
- Teaching empathy institute.* (n.d.) Retrieved from <https://teachingempathyinstitute.org/> (Last accessed, 03/10/2023).
- The empathy project.* (n. d.). PennState: College of Agricultural Sciences. Retrieved from <https://agsci.psu.edu/unesco/our-programs/the-empathy-project> (Last accessed, 03/10/2023).
- Thompson R. A. (2000). The legacy of early attachments. *Child development*, 71(1), 145–152. Retrieved from, [doi.org/10.1111/1467-8624.00128](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00128) (Last accessed, 11/09/2023)
- Tudor, K. (2011). Understanding Empathy. *Transactional Analysis Journal*. 41(1). 39-57.
- Vygotsky, L. (1966). Play and its role in the Mental Development of the Child. *Soviet Psychology*. 12(6), 62-76.
- Verducci, S. (2000). A moral method? Thoughts on cultivating empathy through method acting. *Journal of Moral Education*, 29(1), 87-99.
- Walter H. (2012) *Social cognitive neuroscience of empathy: Concepts, circuits, and genes.* *Emot Rev.* 4(1):9-17.
- Warren, B. (2000). Drama: Using the Imagination as a Stepping-Stone for Personal Growth. In B. Warren (Ed.). *Using the Creative Arts in Therapy*. 111-132. London: Routledge.
- Weiner, B. (1985). Spontaneous, causal thinking. *Psychological Bulletin*, 97(1), 74–84.
- Winnicott, D. (1960b/1965). Ego distortion in terms of true and false self. In M. Masud R. Khan (eds). *The maturational process and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development, The international psycho-analytical library, Vol (64), pp 140-151.* London: Hogarth Press and the Institute of PsychoAnalysis. Retrieved November 18/02/2024 from <http://doctorabedin.org/wp-content/uploads/2015/07/Donald->

[Winnicott-The-Maturational-Process-and-theFacilitating-Environment-1965.pdf](#)

- Winnicott, D. (1963/1965). From dependence towards independence in the development of the individual. In M. Masud R. Khan (eds) *The maturational process and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development, The international psycho-analytical library*, Vol (64), pp 82-92. London: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis. Retrieved 18/02/2024 from <http://doctorabedin.org/wp-content/uploads/2015/07/Donald-WinnicottTheMaturational-Process-and-the-Facilitating-Environment-1965.pdf>
- Witkin, R. W. (1974). *The intelligent of feeling*. London: Heinemann Educational.
- Woolfolk A. (2000). Educational psychology in teacher education. *Educ Psychol.* 35(4):257- 270.
- Xiao B, Imel ZE, Georgiou P, Atkins DC, Narayanan SS. (2016). Computational analysis and simulation of empathic behaviors: a survey of empathy modeling with behavioral signal processing framework. *Curr Psychiatry Rep.* 18(5):49.
- Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., & Barrett, K. C. (1991). Guilt and empathy: Sex differences and implications for the development of depression. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 243–272). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511663963.012>.

### **Γ. Μεταφρασμένη**

- Αριστοτέλης. (1995). *Περί Ποητικής*. (μτφ. Σίμων Μένανδρος & Ιωάννης Συκουτρής). Αθήνα: Εστία.
- Altrichter, H., Posch P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μετ.) Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dewey, J. (1934). *Η τέχνη ως εμπειρία*. Νέα Υόρκη: Βιβλία Capricorn.

- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση* (Μτφρ. Λ. Πολενάκης). Αθήνα: Γλάρος.
- Gardner, H. (2010). *Frames of mind: Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης*. (Μετ. Π. Γεωργίου). Αθήνα: Εκδόσεις Μαραθιά.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. (μτφ.) Μ. Σόλμαν (Τόμ. Β΄). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη : Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. (Μετ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Πεδίο.
- Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών- Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Lightfoot, C., M. & Cole, S., R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. (Μετ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Μουρ, Σ. (2012). *Το σύστημα Στανισλάφσκι*. (Μετ. Α. Τσάκας). Αθήνα: Εκδόσεις Παρασκήνιο.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα Μέσον για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες* (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Wiles, D. (2009). *Το αρχαίο ελληνικό δράμα ως παράσταση: Μια εισαγωγή*. (μτφ. Ελένη Οικονόμου). Αθήνα: Μιέτ.
- Winnicott, D. (1976). *Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός κόσμος*. Μτφ Θ. Παραδέλλης. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Winnicott, D. (2000). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Μτφ Γ. Κωστόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σσ. 384-386



# Παράρτημα

## Αναλυτική παράθεση παρεμβάσεων

### **1<sup>η</sup> παρέμβαση: Η εξωγήινη συνταγή**

**Θέμα:** επίσκεψη σε εξωγήινο πλανήτη, όπου μέσω της βοήθειας που θα προσφέρουν τα παιδιά θα αναπτύξουν την ενσυναίσθηση.

**Βασικό ερώτημα:** Μπορούν τα παιδιά να συναισθανθούν τον άλλον μέσω μια φανταστικής περιπέτειας;

**Επιμέρους ερωτήματα:** Μπαίνοντας στην θέση του άλλου μπορούν να συνθέσουν δικά τους δημιουργήματα;

Βοηθάει η φανταστική σκέψη στην σύλληψη νέων θέσεων και ρόλων;

**Στόχοι:** Ανάπτυξη ενσυναίσθησης.

#### **Προκείμενο:**

Ξεκινώντας το ταξίδι της ενσυναίσθησης σε έναν διαφορετικό κόσμο.

Προκειμένου τα παιδιά να μπορέσουν να μπουν στην θέση του άλλου και να ξεκινήσουν να εμπεδώνουν πώς είναι να βιώνουν ενσυναίσθητα το διαφορετικό, το εκτός του δικού τους πλαισίου, ξεκινήσαμε το ταξίδι των παρεμβάσεων με έναν εξωτερικό πλανήτη στον οποίο θα έπρεπε να ταξιδέψουμε.

**Ρόλοι συμμετεχόντων:** αστροναύτες, εξωγήινοι.

**Ρόλος εμπυχώτριας:** καθοδηγητικός, συντονισμός δράσης-αφήγησης.

#### **Εισαγωγή στο δράμα:**

*«Γνωρίζετε πως υπάρχουν και άλλοι πλανήτες σαν τον δικό μας, όπου πλάσματα ζουν, βασιλεύουν και μαγειρεύουν; Αν δεν το έχετε ακούσει, ε τότε πρέπει να μάθατε για αυτόν τον πλανήτη που θα επισκεφτούμε σήμερα. Είναι μεγάλος, πράσινος και σίγουρα νόστιμος, αφού εκεί όλοι οι καλοί εξωγήινοι μαγειρεύουν ασταμάτητα. Όμως, ένας συγκεκριμένος έχασε το βιβλίο μαγειρικής του και τώρα δεν ξέρει τι να κάνει. Έτσι, λοιπόν, έλαβα αυτό το μήνυμα και σας προκαλώ να πάμε όλοι μαζί να τον βοηθήσουμε. Τι λέτε;»*



Δράση στον χώρο:

1. Φοράμε την διαστημική μας στολή (κάλτσες και γάντια που κλειδώνουνε για να μην μας φύγουνε, κολάν και μπλουζάκι του αστροναύτη που κολλάνε, μεγάλο-βαρύ και που κλειδώνει με την ζώνη πανταλονι, ζακέτα που με δύσκολο φερμουάρ, κουκούλα και κράνος αστροναύτη, συνδέω το οξυγόνο που έχω για τσάντα πλάτης στο κράνος και βλέπω αν μπορώ να αναπνεύσω).
2. Αναπνοές (κρατήστε την αναπνοή σας, φουσκώστε ένα μάγουλο και μετά το άλλο, πάρτε μικρές/μεγάλες/αργές/γρήγορες ανάσες).
3. Διατάσεις για ζέσταμα σώματος πριν εκτοξευθούμε στο διάστημα.
4. Έλεγχος πυραύλου για πιθανές βλάβες.
5. Εκτόξευση.
6. Τρέχω για να φτάσω στον εξωγήινο πλανήτη. Περνάω μετεωρίτες, όπου πρέπει να περάσω από πάνω (πήδημα) και σύννεφα, τα οποία πρέπει να σκύψω για να μην τα ενοχλήσω (πέφτω κάτω/σκύβω).
7. Περνάω μέσα από το αστρονομικό στεφάνι.
8. Ένας εξωγήινος φρουρεί τον πλανήτη. Όταν με κοιτάει δεν προχωρώ, όμως όταν κοιτάζει αλλού γρήγορα ξεμυτώ.

### **Ανάπτυξη του δράματος:**

*«Χαιρετώ και ξανά χαιρετώ! Καλώς ήρθατε στον αστροναυτικό πλανήτη 854. Ο πλανήτης μας είναι γνωστός για το μαγείρεμα. Όμως ένας από εμάς, δηλαδή εγώ, έχασα το βιβλίο μαγειρικής μου. Χωρίς αυτό δεν μπορώ να κάνω τίποτα. Ούτε να καθαρίσω τα παράθυρα του σπιτιού μου. Αχ τι να σας πω, μεγάλη τραγωδία! Θα με βοηθήσετε να το βρω;»*

**Οδηγία:** Ψάξτε μέσα στον χώρο για το βιβλίο. Δεν του αρέσει ο δυνατός θόρυβος, ενώ ακούει στο όνομα «Φαγανούλης».

*«Αχ, μα που μπορεί να τον έχασα; Πού μπορεί να μου ζέφυγε; Μα, δεν θέλει να μαγειρεύει άλλο μαζί μου;»*

Οδηγία: Παρηγορήστε τον εξωγήινο λέγοντας το αγαπημένο φαγητό που φτιάχνει η μαμά ή ο μπαμπάς σας; Γιατί είναι το αγαπημένο σας; Η μυρωδιά; Η γεύση ή μήπως η όψη;

Ας συνεχίσουμε με παιχνίδι για να καθυσυχάσουμε ακόμη πιο πολύ τον εξωγήινο. Και τι καλύτερο από φρουτοσαλάτα.

*«Αχ, με εκείνα και με τούτα μου άνοιξε η όρεξη. Και τι δεν θα έδινα να είχα εδώ το βιβλίο μου και να μαγειρέψω κάλτσες σουφλέ αλλά παντελονέζ. Τι δεν το ξέρατε; Ακόμα και για να φορέσω τις κάλτσες μου χρειάζεται να μαγειρέψω την ειδική συνταγή για το κάθε ζευγάρι που θέλω να βάλω. Και να σας πληροφορήσω πως έχω πολλά. Τι λέτε συνεχίζουμε;»*

Οδηγία: Φτιάχνετε μια σειρά και με μάτια κλειστά, πλην του πρώτου, τον ακολουθείτε. Κάποια στιγμή η σειρά αυτή θα σπαστεί σε πολλά μέρη και θα πρέπει με μάτια κλειστά να ξανά μπειτε στην σωστή σειρά.

Όταν τα ανοίγετε, όμως, βρίσκεστε μπροστά σε ένα άλυτο μυστήριο. Ένας πίνακας όλο με περίεργα σύμβολα εμφανίζεται μπρος σας, ενώ ο εξωγήινος χοροπηδάει χαρούμενα.

*«Αυτό είναι! Αυτό!!! Ο Πίνακας αυτός μας λέει ακριβώς που είναι το βιβλίο μου! Βλέπετε εκείνον τον αριθμό πάνω αριστερά; Αυτό είναι το ξεχωριστό νούμερο που έχει το βιβλίο μου στην αρχή. Αλλά δεν θυμάμαι καθόλου πώς να διαβάσω. Θα με βοηθήσετε;»*

Οδηγία: Αποκρυπτογράφιση των συμβόλων με τα ελληνικά γράμματα. Χωριστείτε σε ομάδες και ερευνήστε. Η πρώτη που θα νικήσει τον γρίφο της κερδίζει.

*«Σας ευχαριστώ! Σας ευχαριστώ πολύ! Τώρα θα σας μετατρέσω και εσάς σε εξωγήινους για να μπορέσετε να έρθετε μαζί μου στο ΚΔΑΠ όπου θα ζανά γράψουμε το βιβλίο των συνταγών μου.»*

**Οδηγία:** Περιπατάμε σύμφωνα με τις οδηγίες του εξωγήινου ο οποίος θα μας βοηθήσει να βρούμε τον δρόμο προς το ΚΔΑΠ όπου το βιβλίο του εξωγήινου είναι.

### **Κλείσιμο:**

Αφού τα παιδιά έχουν περάσει μέσα από όλη την δραματική διαδικασία, τότε τα βάζουμε να κάτσουν και να συγγράψουν μια αστροναυτική/εξωγήινη συνταγή. Η συνταγή αυτή περιλαμβάνει όλα τα γνωστά μας φαγώσιμα υλικά αλλά και όλα εκείνα τα αθέατα και άλογα αντικείμενα που θα μπορούσαν πιθανώς να προσθέσουν στην συνταγή τους οι εξωγήινοι, ενώ θα δημιουργηθεί για να γιατρεύει την στεναχώρια στην καρδιά μας.

### **2<sup>η</sup> παρέμβαση: Το περιβάλλον μας χρειάζεται**

**Θέμα:** Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσω της ευαισθητοποίησης προς το περιβάλλον.

**Βασικό ερώτημα:** Πώς τα παιδιά μπορούν να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων όπου δεν θα υιοθετήσουν τους συνηθισμένους ανθρώπινους ρόλους, αλλά εκείνους της φύσης;

**Επιμέρους ερωτήματα:** Θα υπάρξει περαιτέρω ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε σχέση με την φύση;

**Στόχοι:** Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

**Προκείμενο:** *Η φύση έχει θυμώσει μαζί μας γιατί την κακομεταχειριζόμαστε. Θέλει να πάρει μια πνοή, να δροσιστεί και να αφεθεί στον ήλιου τα χάρδια, ώστε να μπορέσει τα άνθη και τους καρπούς της να δείξει με χαρά.*

*Δεν αντέχει άλλο τις φωτιές και τις πλημμύρες, τους δυνατούς ανέμους και τους σεισμούς που τείνουν να την πληγώνουν συνεχώς.*

*Με τις εποχές τόσα χρόνια το είχε βρει το πρόγραμμα, όμως με των ανθρώπων τα χέρια έχει ακονίσει τα μαχαίρια και τώρα το μόνο που θέλει είναι να φωνάξει τι σημαίνει φύση.*

-Κείμενο εμπυχώτρια

**Ρόλοι συμμετεχόντων:** Συμμετέχοντες σε ρόλο, φύση.

**Ρόλος εμπυχώτριας:** εμπυχωτικός, υποστηρικτικός, καθοδηγητικός.

### **Εισαγωγή στο δράμα:**

Στον χώρο:

1. Διατασούλες.

Σε κύκλο:

2. Τσίκα-ρόκα-μπουμ.

3. Πιάνω δίχτυ-σπρώχνω τοίχο-κάνω βουτιά.

4. Ποτάμι-όχθη.

### **Ανάπτυξη του δράματος:**

Η εμπυχώτρια διαβάζει το προκείμενο.

**Οδηγία:** Γίνετε δέντρα. Δεν μπορείτε να κουνηθείτε παρά μόνο να δεχτείτε τις πράξεις που έρχονται. Ο ήλιος σας ζεσταίνει και νιώθετε υπέροχα... όμως κάποια στιγμή ξεκινάει να σας καίει και νερό για να δροσιστείτε δεν μπορείτε να βρείτε καθώς οι άνθρωποι έχουν τραβήξει το ποτάμι από την άλλη την πλευρά.

Βρέχει αργά και απαλά, τα σύννεφα έχουν καλύψει τον ήλιο που προηγουμένως σας έκαιγε και νιώθετε εκπληκτικά... όμως μιας και η βροχή δυνάμωσε ορμητικό νερό σας έπνιξε αφού οι άνθρωποι είχαν κάψει την κορυφή του δάσους σας καιρό πριν, με αποτέλεσμα να μην μπορείτε να πιείτε όλο αυτό το νερό μονάχοι σας.

Ένα περίεργο χορευτικό ξεκινήσατε να χορεύετε μια μέρα σαν και ένας σεισμός σας τράνταξε για τα καλά.

Μια περίεργη μυρωδιά σας έπνιξε μια μέρα. Ήταν η μυρωδιά καμένου πεύκου και ελάτων. Οι φίλοι σας άρχισαν να καίγονται από λάθος ανθρώπινο και εσείς δεν μπορούσατε να κάνετε τίποτα. Προσευχόσασταν μια βροχή σαν και την προηγούμενη να πιάσει και να σταματήσει την φωτιά. Όμως αυτή η φωτιά δεν ήρθε ποτέ. Και έτσι καήκατε και εσείς εκεί στην θέση σας.

Τώρα οι άνθρωποι ήρθαν για να σας κόψουν και να σας ξεριζώσουν από το σπίτι σας. Ήσασταν πλέον άχρηστα δέντρα είπαν, μα... ούτε πριν σας χρησιμοποιούσαν, σας περιποιούντουσαν ή έστω φροντίζανε όπως έπρεπε.

Η εμπυχώτρια κόβει «τα δέντρα» και μαζεύει τα παιδιά στην άκρη.

Οδηγία: Εσάς τα πονεμένα δέντρα, θέλω να σας κάνω ανθρώπους, αλλά ανθρώπους που θα πάτε πίσω στο δάσος εκείνο και θα το ξανά χτίσετε από την αρχή.

Στρώστε νέο χώμα, λίπασμα, οργώστε την περιοχή.

Φυτέψτε νέους καρπούς και φροντίστε να μεγαλώσουν σωστά μέσα από το πότισμα, τις βιταμίνες και το ομιλητό. Επικοινωνήστε μαζί με τα φυτά σας για να νιώσουν την αγάπη σας.

Τώρα κλαδέψτε τα προσεκτικά και όταν έρθει η ώρα μαζέψτε τους καρπούς των δέντρων.

Και τώρα; Πώς αισθάνεστε για αυτό;

Καυτή καρέκλα: επιλογή 4<sup>ov</sup> παιδιών όπου το πρώτο θα είναι ο άνθρωπος που φρόντισε την γη, το δεύτερο θα είναι ένα δέντρο που φύτρωσε μετά από αυτήν την καταστροφή, το τρίτο θα είναι ένας άνθρωπος που προηγουμένως έβαλε φωτιά στο δάσος και το τέταρτο θα είναι ένα δέντρο που κάηκε σε εκείνη την φυσική καταστροφή.

Πώς νιώθετε για όλα αυτά;

Γιατί το κάνατε;....

Ερώτηση: Πιστεύετε πώς τα ζώα που ζούσαν σε εκείνο το δάσος ήταν/είναι χαρούμενα; Επέζησαν;...

Οδηγία: Χωριστείτε σε 3 ομάδες και φτιάξτε από δύο παγωμένες εικόνες που να δείχνετε: 1) τι πρέπει να κάνουν οι άνθρωποι από εδώ και πέρα ώστε να φροντίσουν την φύση; 2) πώς να προληφθούν από τα ακραία καιρικά φαινόμενα που έρχονται ως απάντηση της φύσης;

### **Κλείσιμο:**

Η φύση, λοιπόν, σας καλεί. Το πιο δυνατό δέντρο αυτού του δάσους θα ανθίσει μόνο μέσα από τις δικές σας λέξεις και φράσεις. Βοηθήστε το να αναπτυχθεί.

Μόλις τελειώσουν όλα τα παιδάκια, ομαδικό μασάζ για χαλάρωση.

### **3<sup>η</sup> παρέμβαση: Η βαλίτσα, του Chris Naylor-Ballesteros**

**Θέμα:** Η ενσυναίσθηση μέσω ενός αντικειμένου, της βαλίτσας.

**Βασικό ερώτημα:** Πώς μπορεί να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση μέσα από το συγκεκριμένο παραμύθι;

**Επιμέρους ερωτήματα:** Η βαλίτσα είναι ένα αντικείμενο ξένο και παράλληλα μπορεί να γίνει τόσο προσωπικό, πώς μπορεί να επιφέρει την ενσυναίσθηση;

Μπορεί η ιδέα και κατανόηση των συμβολισμών της βαλίτσας να επιφέρει ενσυναίσθηση;

**Στόχοι:** Ανάπτυξη ενσυναίσθησης.

**Προκείμενο:** Με αφορμή το παραμύθι «Η βαλίτσα» τα παιδιά θα βιώσουν και μουν στην θέση του παράξενου ταξιδιώτη που... κρύβει κάτι μέσα στην βαλίτσα του.

**Ρόλοι συμμετεχόντων:** Άνθρωποι με βαλίτσες, ενεργητικοί, δημιουργικοί, σε ρόλο.

**Ρόλος εμπυχωτριάς:** Αφηγηματικός, εμπυχωτικός, υποστηρικτικός.

### **Εισαγωγή στο δράμα:**

Σε κύκλο:

1. Δίνουμε σφυγμό ο ένας στον άλλον.
2. Ψιθυρίζουμε μια θετική λέξη κρυφά ο ένας στο αυτί του άλλου.
3. Παίρνουμε 2 χάρτινες βαλίτσες και φτιάχνουμε δύο ομάδες στον κύκλο αναπηδώντας ένα άτομο. Δίνουμε την βαλίτσα σε κάθε αρχηγό. Αντίθετη φορά οι δύο ομάδες. Η πρώτη βαλίτσα που θα φτάσει πίσω στον αρχηγό πρώτη νικάει.
4. Αν είχα μια βαλίτσα θα ήτανε... τι χρώμα;
5. Η βαλίτσα μου έχει ταξιδέψει... που; Τα παιδιά θα εξιστορήσουν μια φανταστική ή πραγματική ιστορία που είχαν μαζί τους την βαλίτσα τους.
6. Αν έχανα την βαλίτσα μου θα έψαχνα να την βρω σε... ποιο μέρος;

### **Ανάπτυξη του δράματος:**

Δράση μέσα στον χώρο:

«Μια μέρα σαν όλες τις άλλες, εμφανίστηκε ένα παράξενο ζώο. Ήταν βρόμικο και έδειχνε κουρασμένο, λυπημένο και φοβισμένο. Έσερνε μια μεγάλη βαλίτσα».

Οδηγία: Περιπατάτε μέσα στον χώρο και κουβαλάτε μαζί σας μια βαλίτσα. Εσείς καθορίζετε το πόσο βαριά ή ελαφριά είναι, μικρή ή μεγάλη. Τι χρώμα έχει και τι φέρει μέσα της.

«Ει, εσύ! Γεια σου! Τι έχεις μέσα στην βαλίτσα σου;»

Οδηγία: Ο εμπυχωτής σταματά και ρωτά κάθε παιδί ξεχωριστά τι εμπεριέχει μέσα η βαλίτσα του.

Κάθε απάντηση από τα παιδιά αμφισβητείται, λέγοντας «Μα, η βαλίτσα σου είναι πολύ μικρή, πολύ μεγάλη, και τα λοιπά...»

«Και τι άλλο έχει μέσα η βαλίτσα σου;» Ο εμψυχωτής συνεχίζει μόλις έχει ολοκληρωθεί ο κύκλος των πρώτων ερωτήσεων.

Κάθε απάντηση που παίρνει την αμφισβητεί ξανά.

«Μα, δεν γίνεται να έχετε μονάχα αυτά στην βαλίτσα σας;» Ξανά λέει ο εμψυχωτής και αυτήν την φορά αφήνει τα παιδιά να περπατήσουν

«Μα, κανείς δεν λέει αλήθεια για το περιεχόμενο της βαλίτσας του;»

Οδηγία: Καθώς περπατάτε πάρτε την βαλίτσα από κάποιον άλλον, μόλις την ανοίξετε, κοιτάζτε τι έχει γρήγορα μέσα και δώστε την στον επόμενο.

«Ναι, ήταν αλήθεια πως κανείς δεν έλεγε την αλήθεια για το περιεχόμενο αυτής της βαλίτσας. Δεν το έκαναν όμως για κακό. Απλό φοβόντουσαν να μην παρεξηγηθούν».

Οδηγία: Καθίστε και ανοίξτε τις βαλίτσες σας. Μοιραστείτε με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες τι έχει πραγματικά μέσα.

«Αφού πλέον δεν υπάρχει τίποτε να κρύψετε από τους άλλους, ας ταξιδέψουμε μακριά, εκεί όπου η φιλία και η αγάπη, χέρι-χέρι γαληνεύουν συντροφιά».

Οδηγία: Χαιρετήστε χαρούμενοι ο ένας τον άλλον.

Παίρνονται οι περισσότερες βαλίτσες και αφήνουμε μόνο μία μέσα στην δράση.

Η βαλίτσα αυτή θα πρέπει να αλλάζει χέρια, και όταν σταματήσει από την εμψυχώτρια η δράση με το χτύπημα των χεριών της, τότε εκείνος στον οποίο έχει σταματήσει η βαλίτσα θα μας πει «Που θέλει να ταξιδέψει με εκείνη και ποιους θα πάρει μαζί του;». Καθ' όλη την διαδικασία αυτή η εμψυχώτρια θα δίνει επίσης μια οδηγία σχετικά με το μέσο που ταξιδεύουν οι συμμετέχοντες (τραίνο, αεροπλάνο, κ.α.)

Οδηγία: Χωριστείτε σε ομάδες και δημιουργήστε από μία παγωμένη εικόνα που εμπεριέχει την βαλίτσα σε αυτήν (ανοιχτή προσέγγιση, όλα τα σενάρια είναι δεκτά).



Θα υπάρξουν ερωτήσεις για τον κάθε χαρακτήρα της εικόνας από την εμψυχώτρια.

### **Κλείσιμο:**

Αν μπορούσαμε να μεταφέρουμε λέξεις μέσα στις βαλίτσες μας, ποιες θα μεταφέραμε; Γράψτε στα χαρτάκια σας λέξεις ή φράσεις που θα θέλατε να μεταφέρετε μαζί σας κάθε μέρα. Λέξεις και φράσεις που θα σας έκαναν χαρούμενους, που οι φίλοι σας θα ήθελαν να ακούν και που θα σας βοηθούσαν σε μια στιγμή ανάγκης.

Έπειτα, βάλτε τις μέσα στην βαλίτσα σας και φύγετε για την περιπέτεια της καθημερινότητας.

### **4<sup>η</sup> παρέμβαση: Απώλεια**

**Θέμα:** Η κατανόηση και η αντιμετώπιση της απώλειας.

**Βασικό ερώτημα:** Πώς μπορεί να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση των παιδιών μέσω μιας διάδρασης για την έννοια της απώλειας;

**Επιμέρους ερωτήματα:** Θα μπορέσουν τα παιδιά να μπου την θέση του άλλου που έχει χάσει κάτι σημαντικό ή ασήμαντο για εκείνον, αλλά χωρίς να τα επηρεάσει αρνητικά;

**Στόχοι:** Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

**Προκείμενο:** Η απώλεια αποτελεί μέρος της εξέλιξής μας. Βρίσκεται στην ζωή μας συνεχώς. Είτε αυτό είναι η απώλεια ενός παιχνιδιού, είτε κάποιου αγαπημένου μας προσώπου. Η απώλεια είναι μία από τις δυσκολότερες καταστάσεις τις οποίες μπορεί να αντιμετωπίσει κανείς στην πορεία της ζωής του, μπορεί να τραυματίσει ή να στιγματίσει αναμνήσεις.

**Ρόλοι συμμετεχόντων:** Ανάλυση ρόλων που έχουν χάσει κάτι ή κάποιον.

**Ρόλος εμψυχώτριας:** Υποστηρικτικός, συντονισμός δράσης-αφήγησης.

### **Εισαγωγή στο δράμα:**

Ορθιοι σε κύκλο:

1. Μια λέξη την φορά θα μας φτιάξει μια ιστορία. (Το πρώτο παιδί λέει μια λέξη και το δεύτερο πρέπει να επαναλάβει την λέξη του προηγούμενου και να προσθέσει μία. Αντιστοίχως προχωράει το παιχνίδι με τον εκάστοτε συμμετέχοντα να αναφέρει όλες τις προηγούμενες λεξούλες που δημιουργούν φρασούλες πριν προσθέσει την δική του έτσι ώστε να φτιαχτεί μια μικρή ιστορία)
2. Στην τσέπη μου θυμάμαι να έχω... (φαντάζομαι ότι έχω/θα ήθελα να έχω/ είχα)
3. Περνώ μέσα από το στεφάνι με ενωμένα τα χέρια.

Αφήνουμε το στεφάνι στην μέση του κύκλου

Με την σειρά καθόμαστε/στεκόμαστε στο στεφάνι και λέμε τι ανάγκη έχουμε μασάζ, αγκαλιά...

### **Ανάπτυξη του δράματος:**

«Μια φορά και έναν καιρό, ζούσε η Μαριώ, η οποία κάθε τρεις και λίγο έχανε τον βαθύ της τον ύπνο. Η Μαριώ χρειαζόνταν να σηκώνεται κάθε μέρα νωρίς για να βοηθήσει την μαμά της στην δουλειά. Όμως πέρα από τον ύπνο της η Μαριώ μια μέρα έχασε και τις κάλτσες της. Δεν μπορούσε πουθενά να της βρει. Έψαξε εδώ, έψαξε εκεί, όμως οι κάλτσες με τα προβατάκια της δεν ήταν πουθενά.»

Ελεύθερη δραματοποίηση της αφήγησης.

Οδηγία: Έχετε χάσει ποτέ κάποιο αντικείμενο; Παιχνίδι, ρούχο, κάλτσα; Ας κάνουμε παντομίμα το αντικείμενο που χάσαμε.

«Μια φορά και έναν βροχερό καιρό, ο Αιμίλιος έπαιζε με τα παιχνίδια του και τον χρόνο διόλου δεν τον είχε στο νου του. Έπαιζε και έπαιζε έως ότου κατάλαβε πως είχε ξεχαστεί στον χρόνο. Σηκώθηκε, λοιπόν, αλαφιασμένος και έψαχνε για ένα ρολόι. Να δει την ώρα και πόση από εκείνη έχασε. Όμως, προς μεγάλη του λύπη διαπίστωσε πως θα έχανε το λεωφορείο για την εκδρομή. Για αυτό βιάστηκε να ετοιμαστεί.»

Ελεύθερη δραματοποίηση της αφήγησης.

Οδηγία: Έχετε χάσει ποτέ το λεωφορείο ή ξεχαστεί στον χρόνο;

«Μια φορά και έναν πολύ περίεργο καιρό, ο Κώστας έχασε τον σκύλο του. Στην αρχή τον έψαχνε στην κουζίνα, μετά στο μπάνιο, κάτω από τα παπλώματα του και στο τέλος έξω στην αυλή. Όμως, ο σκύλος του δεν ήταν πουθενά. Όταν γύρισαν η μαμά και ο μπαμπάς από τον σύντομο περίπατό τους, τον ενημέρωσαν πως το σκυλάκι τους ήταν γέρικο και έπρεπε να φύγει. Μα, που πήγε; Πήγε να ξεκουραστεί, του απάντησε ο μπαμπάς του ο οποίος γρήγορα τον πήρε αγκαλιά. Η οικογένεια του Κώστα είχε πλέον χάσει το σκυλάκι της.»

Ελεύθερη δραματοποίηση της αφήγησης.

Οδηγία: Έχετε χάσει ποτέ κάποιο δικό σας άτομο ή ζώακι/κατοικίδιο;

Ανακριτική καρέκλα σε ρόλο.

### **Κλείσιμο:**

Θέλω να γράψετε ένα γράμμα στον Κώστα που έχασε το σκυλάκι του. Τι πρέπει να κάνει από εδώ και πέρα, ένα αστείο...

Πώς θα αισθάνονταν αν χάνατε κάποιον δικό σας;

### **5<sup>η</sup> παρέμβαση: Ο αδελφός μου είναι ένα περιστέρι, ιστορία εμπυγώτριας**

**Θέμα:** Ο ερχομός και η συμβίωση με τα αδέλφια.

Βασικό ερώτημα: Πώς τα παιδιά μπορούν να συναισθανθούν την θέση ενός μικρού κοριτσιού μέσω ενός οικείου παραδείγματος για τον ερχομό ενός δεύτερου παιδιού;

**Επιμέρους ερωτήματα:** Τι ιδέες και σκέψεις μπορούν να αναπτύξουν μέσα από αυτήν την παρέμβαση;

Θα κατανοήσουν καλύτερα την συναισθηματική και την ηλικιακή θέση της πρωταγωνίστριας;

**Στόχοι:** Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

**Προκείμενο:** Η δράση θα βασιστεί πάνω σε ένα παραμύθι που είχα γράψει εγώ ως μέρος του πρώτο εξαμήνου του μεταπτυχιακού αυτού. Η Μαρίνα, ένα πεντάχρονο κορίτσι, απέκτησε αδελφάκι και δεν είναι καθόλου χαρούμενη για αυτό. Πολλές φορές τα παιδάκια ζηλεύουν ή αδυνατούν να δεχτούν από την πρώτη στιγμή τον ερχομό ενός μωρού που θα δεχτεί για λίγο χρονικό διάστημα περισσότερο την προσοχή από όλους.

**Ρόλοι συμμετεχόντων:** Συμμετέχοντες σε ρόλο, Μαρίνα.

**Ρόλος εμπυχωτριάς:** Συντονιστικός ανάμεσα στην δράση και αφήγηση, εμπυχωτικός, υποστηρικτικός.

### **Εισαγωγή στο δράμα:**

Σε κύκλο:

1. Δίνω παλμό
2. Έχετε αδέρφια; Και αν ναι, πόσα, περιγράψτε τα!
3. Μοιραστείτε μία σύντομη αστεία ιστορία με τα αδέρφια σας.

Δράση στον χώρο:

4. Περιπατάμε μέσα στον χώρο, ενώ δίνονται διάφορες οδηγίες από το εμπυχωτή (θέλω να ενώσετε τους αγκώνες σας ανά δύο άτομα, τα γόνατα, τις μύτες... ανά τετράδες φτιάξτε το τάδε γράμμα... γρήγορα-αργά, ψηλά και χαμηλά... κ.α.)
5. Σε ζευγάρια φτιάξτε καθρέφτες.

### **Ανάπτυξη του δράματος:**

Αφήγηση ιστορίας:

*«Γεια σας, είμαι η Μαρίνα, είμαι πέντε χρονών και ο αδερφός μου ήρθε ακριβώς όπως και τα περιστέρια. Από εκεί που δεν το περίμενα! Όλον αυτόν τον καιρό η μαμά και ο μπαμπάς του ετοιμάζαν μέχρι και την φωλιά του! Είναι ένα μικροσκοπικό, φαλακρό και ενοχλητικό πλάσμα. Τόσο ενοχλητικό που δεν μας αφήνει σε ησυχία, συνέχεια κλαίει και απασχολεί την μαμά και τον μπαμπά, με αποτέλεσμα να είναι τόσο κουρασμένοι που δεν μπορούν να παίζουν μαζί μου ή να δουν τις αγαπημένες μου ταινίες και σειρές όπως παλιά. «Μην μας ενοχλείς άλλο και φύγε!» του λέω. Ο καιρός όμως περνούσε και το περιστέρι κέρδιζε όλο και περισσότερο έδαφος μέσα στο σπίτι. Η μαμά τον φώναζε με υπέρ-γλυκιά φωνή «Μπέμπη» και «ομορφάντρα» της, ενώ ο μπαμπάς με ανέβαζε πάντα πάνω στην κούνια αυτού του πλάσματος για να κάτσω και να παίξω με τον «αδερφούλη» μου. Πφφ... που το είδατε το όμορφο και το καλό σε αυτό το πλάσμα;! Ο αδερφός μου είναι ένα περιστέρι και κανείς δεν με ακούει!»*

Ερώτηση προς τα παιδιά: Τι συμβαίνει άραγε στην Μαρίνα; Καταλάβατε; Έχετε βιώσει κάτι παρόμοιο;

Οδηγία: Χωριστείτε σε τρεις ομάδες και αποτυπώστε τα συναισθήματα της Μαρίνας για τον ερχομό του νέου μωρού/αδερφιού σε μια παγωμένη εικόνα.

*«Και ο καιρός περνάει και τώρα το περιστέρι μας βγήκε από την κούνια του και μπουσουλάει σε όλο το σπίτι. Και δεν φτάνει αυτό, τώρα θέλει να δοκιμάσει να φάει και ότι βρεθεί στον δρόμο του! Τρώει ό,τι υπάρχει και η μαμά φοβάται να τον αφήσει από τα μάτια της για να μην πνιγεί με ότι αποφασίζει να γευτεί στο στόμα του. Αλλά σιγά μην πνιγεί. Τόσα περιστέρια έχουν φάει άχρηστα πράγματα και παραμένουν ανάμεσά μας. Επίσης, τώρα που ανέφερα τους συγγενείς του, όσο μεγαλώνει ο «αδερφούλης» μου μοιάζει όλο και περισσότερο με περιστέρι. Άστατα καστανόξανθα μαλλιά, μικρά δοντάκια στο κάτω μέρος που θυμίζουν ράμφος αρπακτικού αφού δαγκώνουν δυνατά, τσαλακωμένα και λερωμένα ρούχα και μια πολύ ισχυρή λαβή που δεν αφήνει τίποτα που θεωρεί δικό του. Μου έχει αρπάξει όλα τα παιχνίδια μου με αυτόν τον τρόπο, και όχι μόνο τα παίρνει και εκείνα με το μέρος του, αλλά μπορεί να μου πετάξει και κανένα στο κεφάλι αν το βαρεθεί. «Ενοχλητικό περιστέρι!» του φώναξα ενώ έτριβα το σημείο στο κεφάλι που πονούσε μετά την πρόσκρουση που είχε με την αγαπημένη μου κούκλα.»*

Ερώτηση προς τα παιδιά: Πώς βλέπει η Μαρίνα τον μικρούλη της αδερφό; Πώς μοιάζουν συνήθως τα μωράκια; Πώς νιώθετε συνήθως για τα μωράκια;

Οδηγία: Για να μεταμορφωθούμε όλοι σε μωράκια. Πώς βλέπετε τον κόσμο από την σκοπιά τους; Ποιες είναι οι τυπικές συμπεριφορές των μωρών; Πώς θα αντιδρούσατε αν βλέπατε τα μεγαλύτερα αδερφάκια σας;

*«Ο αδερφούλης μου τώρα βγάζει κάτι ελεύθερες κραυγές. «Προσπαθεί να επικοινωνήσει μαζί μας» λέει με χαμόγελο ο μπαμπάς, «σύντομα θα μπορεί να πει και το δικό σου όνομα Μαρίνα» μου λέει ενθαρρυντικά. Εμ, αν χαμογελάω αυτήν την στιγμή είναι γιατί έχω μείνει έκπληκτη που τα περιστέρια μιλάνε. Όχι γιατί αυτό το πλάσμα που συνεχίζει να παρακολουθεί κάθε μου κίνηση και με ακολουθεί από πίσω σαν λυσσασμένο περιστέρι που δεν του δίνω από την σοκολάτα μου θα λέει το όνομα μου. Οι γονείς μου διαπίστωσαν πως το «Μπέμπης» δεν ήταν υπόλογο για τέτοιο πλάσμα, οπότε τον ονόμασαν Παναγιώτη σαν τον παππού μου. Τάκη για συντομία. «Τάκης το περιστέρι, δεν είναι κακό» αναφώνησα τεστάροντας το όνομα και επίθετο του αδερφούλη μου στην γλώσσα μου. «Τάκη το περιστέρι... ίσως κερδίσω αυτόν τον πόλεμο εν τέλη» είπα ευχαριστημένη.»*

Ερώτηση προς τα παιδιά: Από που έχετε πάρει το όνομά σας;

Οδηγία: Ας τιμήσουμε τα ονόματά μας γράφοντας τα στον αέρα με το σώμα μας.

Σε κύκλο ας χαρίσουμε το όνομά μας σε κάποιον άλλον. Ζιπ-ζαπ-ζοπ αλλά με ονόματα. Κάθε φορά λέμε το όνομα σε εκείνο που στέλνουμε το ζιπ μας, σε εκείνον που έχουμε την απεύθυνση.

*«Ο Τάκης πλέον περπατάει. Τα πράγματα έχουν δυσκολέψει κατά πολύ για έμενα. Ο χειρότερος μου εφιάλτης σηκώθηκε στα δυο κοντά πόδια του και με κυνηγάει. Τα βήματα του θυμίζουν εκείνα των περιστεριών που έχουν ξεροψηθεί κάτω από το καλοκαιρινό ήλιο και έχουν χάσει την αίσθηση προσανατολισμού. Σκουντουφλάει παντού, πάει τοίχο-τοίχο και με χάνει όταν περνάω πίσω από μεγάλα αντικείμενα όπως ο καναπές ή η κουρτίνα. Ωστόσο, ο αγώνας του για να με πιάσει δεν σταματάει ποτέ. Όπως επίσης και το να θέλει να παίξει μαζί μου, ή να φάει το φαί μου!! Κάποιες φορές έχω την εντύπωση πως θέλει να με κάνει να χαμογελάσω ή να ασχοληθώ μαζί του, και το πέτυχε για μια δύο φορές. Όμως, δεν πρόκειται να υποκύψω άλλο στα μεγάλα του μωρουδίσια μάτια και στις ζεστές αγκαλιές.»*

Οδηγία: Σε τρεις ομάδες δημιουργήστε από μια σύντομη σκηνή όπου η Μαρίνα κάνει κάτι μαζί με τον αδερφό της. (Παίζουν, τρώνε, βλέπουν κάποια σειρά μαζί... κ.α.)

### **Κλείσιμο:**

Πώς μπορεί να τελειώσει η ιστορία αυτή; Γράψτε την δική σας εκδοχή τέλους.

### **6<sup>η</sup> παρέμβαση: Η γιαγιά μου είναι χρυσόψαρο**

**Θέμα:** Η άνοια.

**Βασικό ερώτημα:** Πώς μπορούν τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης μέσω της βίωσης της θέσης των ηλικιωμένων που έχουν άνοια;

**Επιμέρους ερωτήματα:** Θα αλλάξουν τα συναισθήματα και οι σκέψεις των παιδιών περί του θέματος;

**Στόχοι:** Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

**Προκείμενο:** Με το πέρας των χρόνων ο άνθρωπος συχνά ξεχνά ή βρίσκεται βυθισμένος στις αναμνήσεις του παρελθόντος. Η άνοια χτυπάει περίπου το 20% των ανθρώπων μετά την ηλικία των 75 χρόνων (Σπανού, 2023). Η παρέμβαση αυτή θα προσπαθήσει να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά για τις δυσκολίες που προκαλεί η άνοια μέσα από την ικανότητα της ενσυναίσθησης.

**Ρόλοι συμμετεχόντων:** Ηλικιωμένοι.

**Ρόλος εμπυχωτριάς:** Καθοδηγητικός, υποστηρικτικός, εμπυχωτικός.

### **Εισαγωγή στο δράμα:**

1. Διατάσεις σώματος.
2. Σταυρός με το δεξί και κύκλος με το αριστερό.
3. Καθρέφτες.
4. Κολομβιανός υπνωτισμός.
5. Τρεις αλλαγές.

6. Τετράδες (θέση με αρχηγό, ακολουθούμε κινήσεις του, αλλαγή).

7. Μέτρηση μέχρι το 21.

8. Διάλογος μόνο με ναι και όχι σε ζευγάρια.

### **Ανάπτυξη του δράματος:**

Γράψτε σε ένα χαρτί το όνομα σας, την ηλικία σας, τα ονόματα των γονιών σας ότι μπορείτε πιθανώς να θυμάστε. (εαυτοποιήματα)

Εαυτοποιήματα

1ος στίχος: Το βαπτιστικό μου όνομα

2ος στίχος: Περιγραφικά χαρακτηριστικά

3ος στίχος: Γονείς

4ος στίχος: Αδέλφια

5ος στίχος: Αγαπώ

6ος στίχος: Ένα συναίσθημα

7ος στίχος: Μια ανάγκη

8ος στίχος: Τι δίνω

9ος στίχος: Τι φοβάμαι

10ος στίχος: Μια μεγάλη επιθυμία

11ος στίχος: Το επώνυμό μου

Και τώρα σκίστε τα, ξεχνώντας τελείως ποιοι είστε.

Διαγράψτε με το σώμα σας μία διαδρομή από το σπίτι στο σχολείο σας. Επαναλάβετε την πολλές φορές πάντα την ίδια. (Score/χαρτογράφηση=χορευτική ορολογία)

Τώρα θέλω να προσθέσετε ένα στοιχείο που πριν δεν υπήρχε... δυο-τρία... και τώρα σιγά σιγά χάνετε τον αρχικό προορισμό σας, ξεχνώντας την διαδρομή.



Πώς νιώθετε τώρα; Είστε χαμένοι χωρίς τις ρίζες σας; Θυμάστε παλιά και αόριστα πράγματα, δεν αναγνωρίζεται τους γύρω σας.

Ο κύκλος της ζωής της γιαγιάς.

«Η γιαγιά μου είναι τόσο γλυκιά και σοφή. Με ταΐζει γαλατόπιτα και μου λέει παραμύθια πριν κοιμηθώ. Η γιαγιά μου, όμως, είναι και πολύ μεγάλη σε ηλικία πλέον οπότε σιγά-σιγά ξεχνάει ότι εγώ είμαι ο εγγονός της και εκείνη η γιαγιά μου. Πολλές φορές με φωνάζει αδελφέ ή και ακόμη και φίλο της. Η γιαγιά μου είναι ακριβώς όπως και τα χρυσόψαρα, τα οποία από ότι έχω διαβάσει δεν θυμούνται τίποτα μετά από 1 κιόλας δευτερόλεπτο. Έτσι και η γιαγιά μου ξεχνάει τα πάντα και θυμάται ότι να' ναι.»

Πάμε να δημιουργήσουμε, λοιπόν, τον κύκλο ζωής της γιαγιάς.

-Οικογένεια/σπίτι

-Κοινωνική ζωή

-Ασχολίες

-Καθημερινότητα

Σε τέσσερις ομάδες αναπαραστήστε τα τέσσερα κομμάτια της ζωής της γιαγιάς.

### **Κλείσιμο:**

Συζήτηση για σκέψεις και τρόπους που θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε αυτούς τους ανθρώπους.

Πώς κάνει ο χορευτής;... (παιχνίδι χαλάρωσης)

### **7<sup>η</sup> παρέμβαση: Τα παπούτσια των άλλων, της Άλκηστης Χαλικιά**

**Θέμα:** Οι πολλαπλές οπτικές ενός θέματος.

**Βασικό ερώτημα:** Πώς μπορεί η υιοθέτηση διαφορετικών οπτικών μέσω ποικίλων παπούτσιών να επιφέρει την ενσυναίσθηση;

**Επιμέρους ερωτήματα:** Μπορούν να γίνουν διακριτά χαρακτηριστικά ανάλογα τα παπούτσια που φοράει κάποιος; Τι συναισθήματα, σκέψεις και αντιλήψεις θα αποκτήσουν τα παιδιά μέσω αυτής της διάδρασης;

**Στόχοι:** Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

**Προκείμενο:** Με αφορμή το παραμύθι της Χαλικιά, τα παιδιά θα μπουν στα παπούτσια των άλλων για να εξερευνήσουν τις άπειρες ιστορίες και εμπειρίες που μπορούν να αποκτήσουν από αυτά.

**Ρόλοι συμμετεχόντων:** Συμμετέχοντες σε ρόλο.

**Ρόλος εμπυχωτριάς:** Εμπυχωτικός, συντονιστικός.

### **Εισαγωγή στο δράμα:**

Σε κύκλο:

1. Προσπαθούμε να φτάσουμε μετρώντας με κλειστά μάτια και χωρίς να πέσουμε ο ένας πάνω στον άλλον μέχρι το 12-21-32.
2. Μεξικάνικο κύμα.
3. Λέμε λέξεις με την σειρά που ξεκινάνε από....
4. Δημιουργούμε νέες λέξεις.

Στον χώρο:

5. Περπατάμε με μαγικά παπούτσια, με μπότες, με πατίνια, με βατραχοπέδιλα, με πουέντ, με γαλότσες, με πλατφόρμες, με αθλητικά, με σαγιονάρες, με γόβες, με πέδιλα του σκι, ξυπόλητοι...

### **Ανάπτυξη του δράματος:**

*«Περπατάτε από το σχολείο σας προς το σπίτι μαζί ή χωρίς τους φίλους σας, κουβαλάτε την βαριά τσάντα σας μαζί, αναρωτιέστε τι έχει για μεσημεριανό και αν θα προλάβετε την αγαπημένη σας σειρά στην τηλεόραση. Πώς περπατάτε τέλος πάντων;*

*Κάθε μέρα μετά το σχολείο περνάτε έξω από ένα τζαμί. Έξω από αυτό το τζαμί βλέπετε συνεχώς μια θάλασσα από παπούτσια. Παπούτσια κάθε λογής, μορφής και μεγέθους. Κάνετε συνεχώς υποθέσεις για το ποιος φοράει αυτό το παπούτσι που είδατε, τι δουλειά κάνει, τι ηλικία έχει, τι χαρακτηριστικά, τι χόμπυ;»*

Οδηγία: Στον χώρο στήνονται διάφορα είδη παπουτσιών, ενώ στα παιδιά δίνονται χαρτάκια που αναμένουν συμπλήρωση (1. Ποιος να τα φοράει; 2. Τι ηλικία έχει; 3. Τι δουλειά; 4. Πώς να είναι εξωτερικά; 5. Τι χόμπυ να έχει;

Τα παιδιά πρέπει να περάσουν μέσα από την διαδικασία σκέψης και δημιουργίας χαρακτήρων για το κάθε παπούτσι. Μόλις τελειώσουν με την περιγραφή κάθε παπουτσιού, αφήνουν το χαρτάκι τους δίπλα από το εκάστοτε ζευγάρι.

Μόλις η διαδικασία αυτή έχει τελειώσει τότε η εμψυχώτρια για κάθε ζευγάρι θα επιλέξει τυχαία 3 χαρτάκια και τα παιδιά θα πρέπει να φανταστούν πως φορούν εκείνα τα συγκεκριμένα παπούτσια αλλά με τα χαρακτηριστικά που έχουν τα ίδια γράψει.

*«Κάθε μέρα που περνούσα έξω από το τζαμί, λοιπόν, λάτρευα να φοράω ένα διαφορετικό ζευγάρι παπουτσιών και να φαντάζομαι πως είμαι εκείνος ή εκείνη που τα φορά.»*

Οδηγία: Όταν τελειώσει και αυτή η άσκηση η εμψυχώτρια αποκαλύπτει ποιος φορούσε το κάθε παπούτσι για να δουν αν συνάδει με αυτό που τα παιδιά είχαν συλληφθεί.

Ερώτηση: Πώς νιώσατε που μπήκατε στα παπούτσια των άλλων; Νιώσατε κάπως διαφορετικά, ή ότι γνωρίσατε τους άλλους καλύτερα;

Τι θα λέγατε για τα παπούτσια που φοράνε οι γονείς σας;

Πώς πιστεύετε ότι θα ένιωθαν οι άλλοι ή τι θα νόμιζαν για εσάς βλέποντας τα παπούτσια σας;

Οδηγία: Πολλές φορές όμως τα παπούτσια μας κρύβουν πολλά περισσότερα από απλές πληροφορίες... δημιουργήστε μια σκηνή χωρισμένοι σε 2-3 ομάδες που να δείχνετε τι μπορεί να κρύβουν τα παπούτσια μας.

Οδηγία: Ας δημιουργήσουμε τα δικά μας παπούτσια που... (πετάνε; Κολυμπάνε; Τρέχουν γρήγορα; Κτλ. ) και γιατί τα χρειαζόμαστε αυτά τα παπούτσια;

Οδηγία: Δώστε τα παπούτσια σας σε κάποιον άλλον να τα φορέσει.

### **Κλείσιμο:**

Πάνω στο μεγάλο παπούτσι, αφήστε τις δικές σας μικρές ιστορίες με παπούτσια.

Διαβάζουμε το πρότυπο παραμύθι.

## **8<sup>η</sup> παρέμβαση: Η Βαγγελίτσα και το σκοτάδι**

**Θέμα:** Προβλήματα όρασης.

**Βασικό ερώτημα:** Μπορούν τα παιδιά να μπουν στην θέση της Βαγγελίτσας, που είναι τυφλή, και να αναπτύξουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης;

**Επιμέρους ερωτήματα:** Πώς η υιοθέτηση της οπτικής της Βαγγελίτσας, της μαμάς της, των συμμαθητριών της και της δασκάλας μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν τις δυσχέρειες των ατόμων με αναπηρία;

**Στόχοι:** Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

**Προκείμενο:** *Η Βαγγελίτσα είναι ένα 10χρονο κορίτσι που γεννήθηκε τυφλή. Δεν έχει δει ποτέ το φως του ήλιου, ή το πρόσωπο των γονιών της, ούτε καν του αγαπημένου της σκύλου Φοίβου. Η Βαγγελίτσα μπορεί να φανταστεί γραμμές, σχήματα και χρώματα όμως ποτέ κανείς δεν θα μπορέσει να λύσει το μυστήριο, ή καλύτερα, θησαυρό που*

*κρύβει στο κεφάλι της. Η Βαγγελίτσα είναι πολύ επικοινωνιακή και της αρέσει πολύ η μουσική. Γι' αυτό και η μαμά της αποφάσισε να την πάει στα μαθήματα μπαλέτου. Αλλά για να δούμε την καθημερινότητα της Βαγγελίτσας προτού φτάσει στην σχολή.*

-Κείμενο εμπυχοτριάς

**Ρόλοι συμμετεχόντων:** Βαγγελίτσα, δασκάλα, μαμά, συγχορευτριά.

**Ρόλος εμπυχοτριάς:** Καθοδηγητικός, υποστηρικτικός.

### **Εισαγωγή στο δράμα:**

Στον χώρο:

1. Περπατάω μέσα στον χώρο προσπαθώντας να συμπεριλάβω τα πάντα, τι βλέπω, τι ακούω, από που έρχεται συνήθως ο ήλιος, τι υφή έχει ο τοίχος, το πάτωμα... Τώρα κλείνω τα μάτια μου και προσπαθώ να προσανατολιστώ μέσα στον χώρο.
2. Βρείτε ένα ζευγάρι και ξεκινήστε με καθρέφτες.
3. Πτώση εμπιστοσύνης. Σε ζευγάρι το ένα παιδάκι, και αντίστροφα, πέφτει προς τα πίσω, μπροστά ή πλάγια και το άλλο το πιάνει.
4. Ο ένας περπατάει στα χέρια και ο άλλος του κρατάει τα πόδια.
5. Τυφλός και οδηγός.
6. Ασκήσεις/πόζες yoga σε ζευγάρια.
7. Χορεύω χωρίς μουσική.

### **Ανάπτυξη του δράματος:**

*«Η Βαγγελίτσα είναι ένα 10χρονο κορίτσι που γεννήθηκε τυφλή. Δεν έχει δει ποτέ το φως του ήλιου, ή το πρόσωπο των γονιών της, ούτε καν του αγαπημένου της σκύλου Φοίβου. Η Βαγγελίτσα μπορεί να φανταστεί γραμμές, σχήματα και χρώματα όμως ποτέ κανείς δεν θα μπορέσει να λύσει το μυστήριο, ή καλύτερα, θησαυρό που κρύβει στο κεφάλι της. Η Βαγγελίτσα είναι πολύ επικοινωνιακή και της αρέσει πολύ η μουσική. Γι' αυτό και η μαμά της αποφάσισε να την πάει στα μαθήματα μπαλέτου. Αλλά για να δούμε την καθημερινότητα της Βαγγελίτσας προτού φτάσει στην σχολή.»*

Οδηγία: Η Βαγγελίτσα ξυπνάει, πλένει τα δόντια της, ντύνεται και τρώει το πρωινό της. Πηγαίνει στο σχολείο με μπαστούνι, ενώ διαβάζει την γραφή Μπραιγ. Είναι πανέξυπνη και αγαπά πολύ να διαβάζει παραμύθια και μαθηματικά.

*«Όταν το είπε στην δασκάλα της και στους φίλους της στο σχολείο πως θα ξεκινήσει χορό ήταν όλοι πολύ χαρούμενοι για εκείνη. Η Βαγγελίτσα έφυγε από το σχολείο ενθουσιασμένη. Ανυπομονούσε για το πρώτο της μάθημα χορού. Ντύθηκε με τα ρούχα του χορού που της είχε πάρει η μαμά της και όταν μπήκε μέσα στην αίθουσα...»*

Ερώτηση: Πώς πιστεύετε πώς αντιμετωπίστηκε η Βαγγελίτσα μόλις έφτασε στην σχολή χορού; Πώς αντέδρασαν ή τι μπορεί να είπαν τα υπόλοιπα παιδιά;

Οδηγία: Χωριστείτε σε 3 ομάδες και φτιάξτε μια παγωμένη εικόνα που να αποτυπώνετε αυτήν την σκηνή.

*«Η αλήθεια είναι πώς τα υπόλοιπα παιδιά μέσα στην αίθουσα σάστισαν στην αρχή, δεν ξέρανε αν θα τα καταφέρει η Βαγγελίτσα. Για αυτό και δεν της είπαν κάτι πέρα από ένα τυπικό γεια και τα ονόματά τους.»*

Οδηγία: Η μουσική αρχίζει και τα παιδιά πρέπει να χορέψουν στους ρυθμούς της κλασικής μουσικής όσο καλύτερα μπορούν με κλειστά τα ματιά και χωρίς να τραυματιστούν. Μπορούν να δημιουργηθούν και ζευγαράκια όπου το ένα παιδάκι θα βλέπει και θα βοηθά/καθοδηγεί.

«Τελικά η Βαγγελίτσα δεν ήταν και τόσο κακή στον χορό. Φαίνεται πώς αυτό που χρειάζεσαι για να χορέψεις είναι ψυχή.»

Οδηγία: Λογομαχία. Μία ομάδα υποστηρίζει πως όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα να κάνουν αυτό που αγαπούν. Η άλλη υποστηρίζει και υπερτονίζει τις αδυναμίες τους που τους κρατούν δέσμους στο παρασκήνιο.

**Κλείσιμο:**

Γράψτε ένα γράμμα στην γιαγιά σας ως Βαγγελίτσα. Τι θα της λέγατε για το πρώτο μάθημα χορού;

Συζήτηση: Έχετε υπάρξει ποτέ σε κάποιο περιστατικό όπως αυτό της Βαγγελίτσας; Οπου κάποιος κορόιδεψε ή αποδοκίμασε τις δυνατότητες κάποιου εξαιτίας κάποιου διαφορετικού για εκείνου χαρακτηριστικού;

### **9<sup>η</sup> παρέμβαση: Φόβος-ανησυχία-ανασφάλεια**

**Θέμα**: Τα αρνητικά και συνήθως στρεσογόνα συναισθήματα του φόβου, της ανησυχίας και της ανασφάλειας.

**Βασικό ερώτημα**: Πώς τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση υιοθετώντας ρόλους και εκθέτοντας τους εαυτούς τους που επηρεάζονται άμεσα από την ανησυχία, την ανασφάλεια και τον φόβο;

**Επιμέρους ερωτήματα**: Μπορεί η συγκεκριμένη παρέμβαση να επιδράσει στην αντιμετώπιση των φόβων, ανασφαλειών και ανησυχιών;

**Στόχοι**: Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

**Προκείμενο**: Με αφορμή το παραμύθι του Ευγένιου Τριβιζά «Οι σαράντα εφιάλτες» τα παιδιά θα έρθουν αντιμέτωπα με διάφορους φόβους, ενώ χάρις των παραμυθιών «Το αγαπημένο μέρος του Έκτορα» της Jo Rooks με το αίσθημα της ανασφάλειας και με το «η Αόρατη» του Tom Percival για την ανησυχία.

**Ρόλοι συμμετεχόντων**: Ανάληψη ρόλων.

**Ρόλος εμπυχωτριάς**: Καθοδηγητικός, εμπυχωτικός.

### **Εισαγωγή στο δράμα**

Στον χώρο:

1. Περπατάμε μέσα στον χώρο και μπαίνω μέσα σε ένα από τα στεφάνια μόλις ακουστεί το τύμπανο.
2. «Πέφτω πιάσε με» σε ζευγάρια.

Σε κύκλο:

3. Σε έναν μεγάλο κύκλο ένα-ένα παιδάκι μπαίνουν στην μέση του και χαιρετάνε τον συμπαίκτη τους με ένα σωματικό χαιρετισμό χωρίς να μιλάνε. Ο παίκτης στο κέντρο πρέπει να καταλάβει ποιος είναι.

4. Σε μικρότερες ομάδες, ένας παίκτης της ομάδας κάθε φορά πάλι μπαίνει στο κέντρο κλείνει μάτια και χαλαρώνει. Μόλις χαλαρώσει αρκετά οι υπόλοιποι αρχίζουν να τον σπρώχνουν μαλακά ο ένας στον άλλον έως ότου διαπιστώσουν ότι είναι έτοιμος για να σηκώσουν ολόκληρο το σώμα του στον αέρα.

### **Ανάπτυξη του δράματος:**

*«Κάποιος, μια μέρα ζύπνησε και φοβήθηκε πολύ. Φοβήθηκε ότι κάτι τον κυνηγούσε. Μήπως ήταν το σκοτάδι; Μήπως ήταν η βροχή; Μήπως ήταν τα καλαμαράκια που έφτιαζε η γιαγιά και τον τάραζαν πολύ; Κάνεις δεν ξέρει. Όμως, ο φόβος του παρέμεινε εκεί.»*

Οδηγία: Άσκηση ποντικός και γάτα, αλλά σε παραλλαγή. Ακριβώς το ίδιο στήσιμο, όμως θα λέγεται «Κάτι με ακολουθεί».

Συζήτηση: Έχετε κάτι το οποίο φοβάστε;

Οδηγία: Σε ζευγάρια δημιουργήστε σκηνές όπου να δείχνετε έναν φόβο και πώς τον αντιμετωπίσατε.

*«Ο φόβος, όποιος και αν ήταν αυτός, φανέρωσε το πρόσωπο του στον Κάποιον, ο οποίος όμως στην αρχή έτρεμε απέναντί του όμως...»*

Οδηγία: Συμπληρώστε την ιστορία προφορικά.

*«Όταν πια ο φόβος έφυγε για τα καλά, ένα περίεργο συναίσθημα κατέλαβε τον Κάποιον. Ένα συναίσθημα που δεν είχε ξανά νιώσει. Δεν στέκονταν πουθενά μέσα του, ενώ η καρδιά του το κυνηγούσε ηχηρά. Τα χέρια του άρχισαν να ιδρώνουν και τα μάτια του να*



*είναι υγρά. Το πόδι του άρχισε να κουνιέται και να σκεπάζεται με την κουβέρτα του σφιχτά.»*

Ερώτηση: Μήπως κάποιο παιδάκι μάντεψε ποιο συναίσθημα είναι αυτό;

Οδηγία: Δημιουργήστε ηχητικές εικόνες δίνοντας ακουστικά το συναίσθημα της ανησυχίας. σε δύο ομάδες.

*«Η ανησυχία του, λοιπόν, μεγάλωνε και μεγάλωνε. Δεν ήξερε τι να κάνει πια. Δεν έβγαινε από το σπίτι του ούτε για να παίξει με τους φίλους του, ούτε για να πάει σχολείο, αλλά ούτε και για να αγοράσει το αγαπημένου του επιδόρπιο από το ζαχαροπλαστείο της γειτονιάς. Αυτό το περίεργο συναίσθημα είχε πλέον καταλάβει την ζωή του.»*

Συζήτηση: Πέρι ανησυχιών και ίσως πιθανόν συναισθηματικών διαταραχών.

Οδηγία: Κυνηγητό με πιάσιμο. Τρία παιδιά είναι οι κυνηγοί των ανησυχιών και τα υπόλοιπα οι ανησυχίες. Δεν υπάρχουν σημεία κρυψώνων.

*«Η ανησυχία, λοιπόν, εξαφανίστηκε με μιας μόλις ο Κάποιος βρήκε το ασφαλές του μέρος. Το μέρος εκείνο δεν ήταν μήτε τόπος, μήτε αντικείμενο, μήτε κάποιος άλλος αλλά ταυτόχρονα ήταν όλα αυτά μαζί. Μα καλά τι ήταν εκείνο που έκανε τον Κάποιον να νιώσει ασφαλής;»*

Οδηγία: Δημιουργήστε ασφαλή μέρη σε μικρές ομάδες.

*«Έτσι, ο Κάποιος συνειδητοποίησε πως οι φόβοι του ήταν εκεί αλλά μπορούσε να τους αντιμετωπίσει, οι ανησυχίες του χρειάζονταν απλά λίγο θάρρος και υποστήριξη από τους γύρω του για να εξαλειφθούν.»*

Οδηγία: Δημιουργία ποιημάτων χαϊκού σχετικά με τον φόβο.

Μόλις ολοκληρωθούν, αν ήμουν ένας φόβος ή ανησυχία θα ήμουν... ελεύθερη διάδραση στον χώρο ο ένας με τον άλλον.

### **Κλείσιμο:**

Άσκηση «Πόρτες» αλλά αντί για κρυφές επιθυμίες βρίσκουμε καλά και θετικά συναισθήματα.

Το γυάλινο φίδι.

### **10<sup>η</sup> παρέμβαση: Τα παιδιά με την μαγική βεντάλια**

**Θέμα:** Ο πόλεμος και η προσφυγιά.

**Βασικό ερώτημα:** Μπορούν τα παιδιά να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση τους μέσα από μια διάδραση για τον πόλεμο και την προσφυγιά;

**Επιμέρους ερωτήματα:** Μπορούν να αρθούν κάποιες προκαταλήψεις και σκέψεις για αυτούς που μεταναστεύουν λόγω πολέμου;

Ποια στάση θα υιοθετήσουν απέναντι στο θέμα στο τέλος;

**Στόχοι:** Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

**Προκείμενο:** *Κάπου μακριά από εμάς αλλά παράλληλα και πολύ κοντά, υπάρχουν χώρες οι οποίες τσακώνονται η μία με την άλλη, με αποτέλεσμα να βρίσκονται κάτω από το καθεστώς του πολέμου. Οι πολίτες αυτών των χωρών δίχως να ξέρουν τι άλλο να κάνουν, προκειμένου να σωθούν, καταφεύγουν στα καράβια και πλέουν για όπου μπορέσουν να φτάσουν.*

-Κείμενο εμπυχοτριάς

**Ρόλοι συμμετεχόντων:** Πρόσφυγες.

**Ρόλος εμπυχοτριάς:** Συντονισμός δράσης και αφήγησης, καθοδηγητικός, εμπυχοτικός.

### **Εισαγωγή στο δράμα:**

*«Μια φορά και έναν καιρό, υπήρχε μια χώρα γεμάτη από χαρούμενους ανθρώπους με βεντάλιες στα χέρια. Οι άνθρωποι εκεί ζούσαν αρμονικά ο ένας με τον άλλον και δεν επιθυμούσαν τίποτα παραπάνω από ευημερία για όλο τον κόσμο.»*

Αναπαράσταση της αφήγησης.

Δημιουργία της κεντρικής αγοράς της χώρας εκείνης. Ο καθένας αναλαμβάνει όποιον ρόλο θέλει, τον πωλητή, τον περαστικό. Όλοι έχουν τις βεντάλιες τους στα χέρια ωστόσο.

*«Μια μέρα όμως, ο ήλιος δεν έλαμψε λαμπρά και οι καμπάνες της χώρας σήμαναν κίνδυνο. Οι άνθρωποι έτρεξαν πανικόβλητοι στα σπίτια τους να κρυφτούν. Κάποιοι δεν βρίσκαν τους δικούς τους και άλλοι δεν βρήκαν τα σπίτια τους όπως τα αφήσανε. Ένας πόλεμος είχε ξεσπάσει τους ενημερώσανε. Η γειτονική τους χώρα ήθελε να κλέψει τις μαγικές βεντάλιες τους.»*

Αναπαράσταση αφήγησης.

Δημιουργήστε μικρές οικογένειες και κρυφτείτε.

«Υπάρχουν δύο επιλογές η μία είναι ή μένετε στην χώρα σας με αβέβαιο μέλλον ή φεύγετε για να βρείτε κάτι ασφαλές και να διασφαλίσετε τις μαγικές βεντάλιες σας».

Φάσμα της διαφοράς για επιλογή.

**Ανάπτυξη του δράματος:**

«Οι άνθρωποι λοιπόν αποφάσισαν να φύγουν για να σώσουν τις μαγικές βεντάλιες τους από την αντίπαλη χώρα που τις επιθυμούσε για δικές της.»

Μπαίνετε μέσα στην βάρκα (πανί) και ξεκινάτε την καταγραφή των συναισθημάτων σας. Στην πρώτη πτυχή της βεντάλιας σας γράψτε (1) πως νιώθετε που φεύγετε από την χώρα σας.

*«Η βάρκα κουνάει, έχετε αρχίσει να πεινάτε και να κρυώνετε. Ο φόβος σας κυριεύει μέχρι που φτάνετε σε μια ξένη και άγνωστη προς εσάς χώρα.»*

Σε ζευγάρια αλαμπουρνέζικα: ένας ντόπιος και ο άλλος πρόσφυγας.

Καταγραφή στην δεύτερη πτυχή της βεντάλιας (2) τα συναισθήματα που έχουν δημιουργηθεί τώρα που φτάσατε στην νέα χώρα.

Καντή καρέκλα ντόπιων και προσφύγων.

Έναρξη εύρεσης σπιτιού και δουλειάς στην νέα χώρα.

*«Παρατηρείτε καθώς περνάει ο καιρός πως οι συνθήκες διαβίωσής σας δεν είναι και οι καλύτερες όμως είναι υποφερτές για κάποιους από εσάς δεδομένου της κατάστασης. Δεν πληρώνετε πολύ και πολλές φορές σας κοιτούν περίεργα ή υποτιμητικά. Το μόνο θετικό είναι πως εδώ τουλάχιστον δεν θέλουν την βεντάλια σας.»*

Γράψτε στην βεντάλια σας (3) κάτι που θα θέλατε να πείτε στους ανθρώπους που σας φιλοξενούν στην χώρα τους.

*«Περνάει και άλλος ο καιρός και ο πόλεμος στην χώρα σας φάνηκε να τελειώσει με τους εχθρούς σας να έχουν καταλάβει την χώρα σας και όσες μαγικές βεντάλιες μπόρεσαν να αρπάξουν ή βρουν εκεί. Κατευθείαν σκέφτεστε ότι έχοντας στα χέρια τους τέτοιες δυνάμεις θα θέλουν να καταστρέψουν και να πάρουν υπό τον έλεγχό τους όλες τις χώρες του κόσμου.»*

Συσκεφθείτε όλοι μαζί και αποφασίστε τρεις δυνάμεις που θα έχουν οι βεντάλιες σας.

Διαδηλώστε έξω από την Βουλή αυτής της χώρας ώστε να τους προειδοποιήσετε για την καταστροφή που έρχεται.

*«Κανείς δεν σας άκουσε. Κάθε άλλο που θεώρησαν πως είστε επικίνδυνοι για την χώρα τους και ξεκίνησαν να σας διώχνουν ή φυλακίζουν.»*

Παγωμένες εικόνες με διωγμό ή φυλάκιση μίας ομάδα από την πλευρά των πολιτών της χώρας και μία από των προσφύγων.

Αγώνας λόγου μεταξύ πολιτών και προσφύγων.

*«Τελικά κάποιιοι από εσάς καταφέρατε να παραμείνετε στην χώρα αλλά με ακόμη χειρότερες συνθήκες ζωής.»*

Γράψτε στην μαγική βεντάλια σας (4) αν θα θέλατε να γυρίσετε πίσω στην πατρίδα σας.

*«Μετά από τόσο καιρό εκτός της χώρας σας, οι μαγικές βεντάλιες σας έχουν χάσει τις δυνάμεις τους, πράγμα που σας κάνει να θέλετε να μιλήσετε στους αρμόδιους και να διευθετήσετε το θέμα.»*

Διάδρομος σκέψεων: Τέσσερα παιδιά θα γίνουν οι βουλευτές της άλλης χώρας και τα υπόλοιπα θα στοιχηθούν αντικριστά σε διάδρομο παίζοντας τους πρόσφυγες από την μία πλευρά και από την άλλη τους πολίτες της χώρας που θέλουν λύση για το θέμα.

Μετά τα τέσσερα παιδιά-βουλευτές θα συναποφασίσουν για την λήξη του θέματος.

Παίξτε την λύση του θέματος.

### **Κλείσιμο:**

Πώς νιώθετε για την έκβαση όλης αυτής της καταστροφής;

Διατυπώστε τις ιδέες και σκέψεις σας στον ρόλο σε τοίχο. Έξω τις συνθήκες που επικρατούν, συναισθήματα γύρω, κτλ. και μέσα στον άνθρωπο τα συναισθήματα και σκέψεις...

### **11<sup>η</sup> παρέμβαση: Ο αγαπημένος μου χαρακτήρας... είμαι εγώ.**

**Θέμα:** Η δημιουργία του ατομικού χαρακτήρα/ήρωα του κάθε παιδιού.

**Βασικό ερώτημα:** Μπορούν τα παιδιά να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση τους μέσα από την υιοθέτηση ενός φανταστικού χαρακτήρα που θα δημιουργήσουν μόνο τους;

**Επιμέρους ερωτήματα:** Ο χαρακτήρας που θα δημιουργήσουν θα ξεφεύγει από τα προσωπικά στεγανά ή θα μοιράζεται πολλές ομοιότητες;

**Στόχοι:** Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

**Προκείμενο:** *“Fictional characters exist in only two places, neither of which is on the printed page. They exist, first, in the mind of the writer and, second, in the mind of the reader.”*

-Maren Elwood.

*“The characters in my stories, whether historical or fictional, usually prove to be a compilation of influences taken from differing sources, but never drawn from one model.”*

**Ρόλοι συμμετεχόντων:** Δημιουργικοί, συμμετέχοντες σε ρόλο.

**Ρόλος εμπυχωτριάς:** Συντονιστικός, εμπυχωτικός.

**Εισαγωγή στο δράμα:**

Αστείο-χαλαρωτικό ζέσταμα προσώπου:

1. Φουσκώνω και τα δύο μαγουλάκια μου, έπειτα μόνο το ένα και μόνο το άλλο (εναλλάξ).
2. Η γλωσσίτσα μου να προσπαθήσει να αγγίξει την μύτη, έπειτα το πιγούνι και έπειτα όλο το εσωτερικό του στόματός μου.
3. Κρατάω την αναπνοή μου.
4. Βάζω τα χεράκια μπροστά από το πρόσωπο και κάθε φορά αλλάζω έκφραση σύμφωνα με τις οδηγίες της εμπυχωτριάς (χαρά, λύπη, θυμός, συγκίνηση, έκπληξη...)

Ζέσταμα φωνής:

5. Θέλω να κάνουμε ένα ήσυχο «ΟΥ» λες και περνάει ένα μικρό φαντασματάκι.
6. Ένα ενοχλητικό «Ι».
7. Σφίγγω τα μαγουλάκια μου και δημιουργώ ένα «Ο».
8. Ένα «Ε» που αλλάζει πλευρές στο στόμα, κάνοντας με να μορφάζω.
9. Φωνάζω ένα άηχο «Α».
10. Μελωδικά ζεσταίνω την φωνή.

Κινητικό ζέσταμα:

11. Περιπατώ μέσα στον χώρο και αναλαμβάνω διάφορους χαρακτήρες που αναφωνεί η εμπυχωτρία (αστροναύτης, αστυνομικός, πυροσβέστης, σούπερ ήρωας, χορευτής, δασκάλα...)

### **Ανάπτυξη του δράματος:**

Σκιαγραφήστε ολόπλευρα στο χαρτί τον χαρακτήρα/ήρωα που θα θέλατε να ενσαρκώσετε αν σας δίνονταν η ευκαιρία. Ποιοι, που, πότε και γιατί θα θέλατε να είστε;

Ατομική αναπαράσταση του ήρωα. (βρείτε τον τρόπο με τον οποίο θα μιλάει, θα περπατάει και συμπεριφέρεται αυτός ο ήρωας).

Τι θα έκανε ο ήρωάς σας αν... τυχαίες δοσμένες συνθήκες; (έβρεχε, φοβόνταν, πεινούσε...)

Τυχαίες ομάδες από τις οποίες θα προκύψουν νέες ιστορίες. Έχουν κάτι κοινό αυτοί οι ήρωες, πως συνδέονται μεταξύ τους, τι επιθυμούν και πως λειτουργούν ο ένας με τον άλλον; Δημιουργήστε σκηνές.

Ανακάτεμα ομάδων, ανασύνθεση ιστοριών και προσθήκη ενός σκηνοθέτη.

Δώστε τον χαρακτήρα σας σε κάποιον άλλον.

### **Κλείσιμο:**

Ομαδικό μασάζ.

Αδάμ & Εύα.

### **12<sup>η</sup> παρέμβαση: Πάρα-Μύθι-Μού!**

**Θέμα:** Δημιουργία μία ιστορίας.

**Βασικό ερώτημα:** Πώς μπορεί η δημιουργία και στήσιμο μιας ιστορίας ατομικής για κάθε παιδί να φτάσει στην θεατρική πραγμάτωση και να ενισχύσει την ενσυναίσθηση;

**Επιμέρους ερωτήματα:** Μπορεί η ανάληψη πολλαπλών ρόλων για το στήσιμο μιας δομημένης ιστορίας που θα παιχτεί από τα ίδια τα παιδιά να βοηθήσει την ενσυναίσθησή τους;

**Στόχοι:** Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης;

**Προκείμενο:** Μέσα από τα παραμύθια δίνετε η δυνατότητα για άπειρες ιστορίες οι οποίες όσο μακριά ή κοντά μας βρίσκονται, πάντα θα βρούμε ένα στοιχείο να συνδεθούμε.

**Ρόλοι συμμετεχόντων:** Δημιουργοί.

**Ρόλος εμπυχώτριας:** Εμπυχωτικός, υποστηρικτικός, συντονιστικός.

### **Εισαγωγή στο δράμα:**

Στον χώρο:

1. Βρες τρόπο να πέσεις
2. Κάνε με να γελάσω
3. Περιστροφές του σώματος.

Σε ζευγάρια/ομάδες:

4. Γλυπτά
4. Ανθρώπινοι κόμβοι σε ζευγάρια, τριάδες και έπειτα εξάδες.
5. Ένα ζευγάρι κάθε φορά θα μας παρουσιάσουν ένα διάλογο όπου ο καθένας θα μπορεί να πει μία μόνο λέξη, για παράδειγμα «Ναι» και «Όχι» ή «Βουνό και «Θάλασσα».
6. Κάθε άτομο από κάθε ζευγάρι τώρα θα μπορεί να πει μόνο μία λέξη την φορά που θα συμπληρώνει το νόημα/πρόταση από τον προηγούμενο.

### **Ανάπτυξη του δράματος:**

Σε κύκλο:

Παραμύθι σε ένα λεπτό. Οι συμμετέχοντες πρέπει να πλάσουν καθισμένοι σε κύκλο ένα παραμύθι σε ένα λεπτό. Χρονόμετρο θα χρειαστεί.

Δημιουργήστε ιστορία με μία λέξη κάθε φορά.

Δημιουργήστε ιστορία με τρεις ατάκες.



Δημιουργήστε ιστορίες με μόνο κίνηση. Ο καθένας θα σηκώνεται και θα προσθέτει μια κίνηση στην ιστορία, η οποία να την εξελίσει.

Στον χώρο:

Ιστορίες λόγου-σώματος: είμαι και φαίνομαι. Σε ζευγαράκια ο ένας μόνο μιλάει και ο άλλος μόνο πράττει την ιστορία.

Διόρθωση ήχου. Στα ζευγάρια ο ένας κάνει ήχους και ο άλλος πρέπει να αντανακλάσει εκφραστικά τους ήχους αυτούς.

Πάρε-δώσε. Χωριζόμαστε σε δύο ομάδες οι οποίες συμφωνούν για το που βρίσκονται, σε τι κατάσταση και τι χαρακτήρες είναι. Όμως η κάθε ομάδα θα μιλάει μία η μία και μία η άλλη και θα πρέπει να βγει μια κοινή ιστορία παρά την διαφορετικότητα που τις διακρίνει.

Δημιουργήστε μόνοι σας πλέον με όλα όσα ξέρετε ένα παραμύθι από την αρχή έως και το τέλος του, όπου όλοι θα λάβετε μέρος και όλοι θα έχετε και έναν δεύτερο ρόλο, με τον οποίον θα συμβάλετε στην προετοιμασία της παρουσίασης του παραμυθιού. Μπορείτε να αντλήσετε στοιχεία από οτιδήποτε θέλετε (άλλα παραμύθια, καθημερινότητα, κτλ.)

### **Κλείσιμο:**

Συζήτηση για την ολοκλήρωση της έρευνας.

Σε κύκλο:

1. Ισορροπία χαρτιού.
2. Στέλνω την ενέργειά μου.
3. Ξεχωριστή υπόκλιση κάθε συμμετέχοντα στο κέντρο την οποία αντιγράφουν για να ανταποδώσουν οι υπόλοιποι.

Χειροκρότημα για την εξαιρετική προσπάθειά σας καθ' όλη την διάρκεια της έρευνας.

