



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα:

«Ο άλλος ως εγώ» και «εγώ ως άλλος»: Μελέτη περίπτωσης για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου μέσω της Δημιουργικής Γραφής και του Θεάτρου
"The other as I" and "I as the other": A case study for the development of empathy in high school students through Creative Writing and Theatre.

Κάρκου Αρετή

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: **Άννα Βακάλη**

Φλώρινα, 2022

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα: «Ο άλλος ως εγώ» και «εγώ ως άλλος»: Μελέτη περίπτωσης για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου μέσω της Δημιουργικής Γραφής και του Θεάτρου
"The other as I" and "I as the other": A case study for the development of empathy in high school students through Creative Writing and Theatre

Ονοματεπώνυμο Φοιτήτριας : Κάρκου Αρετή Α.Μ.: 7250

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δρ. Άννα Βακάλη, ειδικό διδακτικό προσωπικό (Ε.ΔΙ.Π) στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Επόπτες:

Δρ. Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος, καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και επιστημονικός υπεύθυνος του Μεταπτυχιακού «Δημιουργικής Γραφής»

Νικόλαος Ταμουτσέλης, ειδικό διδακτικό προσωπικό (Ε.ΔΙ.Π.) στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Στη μνήμη του πατέρα μου

Στη μητέρα μου

Στον γιο μου, Αχιλλέα

Στην αδερφή μου, Βίκυ

Ευχαριστίες

Θέλω να ευχαριστήσω θερμά την κ. Άννα Βακάλη, ειδικό διδακτικό προσωπικό (Ε.ΔΙ.Π) στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας η οποία ανέλαβε την επίβλεψη της παρούσας εργασίας. Η επιστημονική καθοδήγηση, η στήριξη και η ενθάρρυνση της ήταν πάρα πολύ σημαντική.

Σημαντική στήριξη στην προσπάθεια μου βρήκα και από τα υπόλοιπα μέλη της Τριμελούς Επιτροπής, κ. Τριαντάφυλλο Κωτόπουλο, καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και επιστημονικό υπεύθυνο του Μεταπτυχιακού «*Δημιουργικής Γραφής*» και κ. Νικόλαο Ταμουτσέλη, ειδικό διδακτικό προσωπικό (Ε.ΔΙ.Π.) στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	4
Περίληψη	7
Εισαγωγή	9
Α΄ Μέρος: Θεωρητικό	12
Εισαγωγή	12
1. Θεωρητική ανασκόπηση για την ενσυναίσθηση και τη μετανάστευση/προσφυγιά στην εκπαίδευση	12
1.1. Ενσυναίσθηση - Αποσαφήνιση του όρου.....	12
1.2. Ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση.....	13
1.3. Μετανάστευση/Προσφυγιά - Η κατάσταση σήμερα.....	17
1.4. Μετανάστευση/Προσφυγιά στην εκπαίδευση.....	19
1.5.Μετανάστευση/Προσφυγιά - Ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση.....	22
2. Θεωρητικό Μέρος για τη Δημιουργική Γραφή και το Θέατρο	24
2.1. Δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση - Ορισμός έννοιας.....	24
2.2. Δημιουργική γραφή - Μετανάστευση/Προσφυγιά στην εκπαίδευση.....	26
2.3. Δημιουργική γραφή - Ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση.....	27
2.4. Θέατρο στην εκπαίδευση - Ορισμός έννοιας.....	29
2.5. Θέατρο-Μετανάστευση/Προσφυγιά στην εκπαίδευση.....	32
2.6. Θέατρο - Ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση.....	34
2.7. Δημιουργική γραφή - Θέατρο - Ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση.....	35
Β΄ Μέρος: Ερευνητικό	38
1. Μεθοδολογία	38
1.1. Ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι.....	38
1.2. Θεωρητική προσέγγιση.....	38
1.3. Δείγμα και τόπος διεξαγωγής της έρευνας.....	40
1.4. Περιγραφή παιδαγωγικής παρέμβασης.....	40
1.5. Δεοντολογία - Ηθική.....	40
1.6. Ερευνητικός σχεδιασμός.....	41
1.7. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων	42
1.7.1. Μέθοδος ιστοριών που βασίζονται στην ενσυναίσθηση.....	42
1.7.2. Ζωγραφιά.....	42

1.7.3. Κλίμακα μέτρησης ενσυναίσθησης.....	43
1.7.4. Παρατήρηση	43
1.8. Ανάλυση.....	44
1.8.1. Στατιστική ανάλυση.....	44
1.8.2. Θεματική ανάλυση.....	44
1.9. Αξιοπιστία.....	45
2. Αποτελέσματα.....	47
2.1. Παρέμβαση: Ποιοτικά αποτελέσματα.....	47
2.2. Πριν και μετά: Ποσοτικά αποτελέσματα.....	58
2.3. Πριν και μετά: Ποιοτικά και καλλιτεχνικά αποτελέσματα.....	60
2.3.1. Γενική ενσυναίσθηση.....	60
2.3.2. Ειδική ενσυναίσθηση.....	66
3. Συζήτηση.....	73
4. Συμπεράσματα.....	78
Γ' Μέρος: Δημιουργικό.....	80
Βιβλιογραφία.....	99
Παράρτημα Α.....	112
Παράρτημα Β.....	121
Παράρτημα Γ.....	142
Παράρτημα Δ.....	167
Παράρτημα Ε.....	170
Παράρτημα ΣΤ.....	181
Παράρτημα Ζ.....	197

Περίληψη

Το εντεινόμενο στις μέρες μας προσφυγικό/μεταναστευτικό φαινόμενο επιφέρει κραδασμούς στις τοπικές κοινωνίες. Παρά το γεγονός ότι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης με παιδιά σχολικής ηλικίας μπορεί να αποτελέσει έναν καταλυτικό μοχλό στη διαδικασία της σταδιακής ένταξης των προσφύγων/μεταναστών, υπάρχει έλλειμμα σχετικών ερευνών μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Παρόμοια έλλειψη ερευνών υπάρχει στη χρήση της Δημιουργικής Γραφής και του Θεάτρου στην εκπαίδευση ως κατάλληλων παιδαγωγικών εργαλείων προς αυτήν την κατεύθυνση.

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολείο της Βόρειας Ελλάδας με παιδιά ηλικίας 13 ετών. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν: α) Πώς μπορεί να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση σε θέματα μετανάστευση/προσφυγιάς (ειδική ενσυναίσθηση) χρησιμοποιώντας τεχνικές Δημιουργικής Γραφής και Θεάτρου και οδηγό κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας; β) Κατά πόσο μια παρέμβαση ενσυναίσθησης για μετανάστες/πρόσφυγες μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης γενικότερα;

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν η μελέτη περίπτωσης (case study) με μικτή προσέγγιση που συνδυάζει ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων και είναι επίσης επηρεασμένη από έρευνα καλλιτεχνικής φύσης.

Όσον αφορά στα ποσοτικά αποτελέσματα παρατηρήθηκαν μικρές αποκλίσεις στη γνωστική και τη συναισθηματική ενσυναίσθηση με μια τάση για βελτίωση κυρίως σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σε σχέση με τα ποιοτικά αποτελέσματα παρατηρήθηκαν αλλαγές στην ενσυναίσθηση των μαθητών απέναντι στους πρόσφυγες/μετανάστες, αλλά και στη γενική ενσυναίσθηση, όπως φαίνεται στα κείμενα Δημιουργικής Γραφής και στις ζωγραφιές τους.

Παρά το γεγονός ότι το δείγμα είναι περιορισμένο και δεν μπορεί να γίνει γενίκευση, συμπεραίνεται ότι η Δημιουργική Γραφή και το Θέατρο, ως παιδαγωγικά εργαλεία, μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμες πρακτικές για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, ειδικής και γενικής.

Λέξεις-κλειδιά: ενσυναίσθηση, εκπαιδευτική διαδικασία, μετανάστευση/προσφυγιά, Δημιουργική Γραφή, Θέατρο

Abstract

The intensifying refugee/migration phenomenon nowadays creates shocks in local communities. Although the cultivation of empathy with school-age children can be a catalyst in the process of gradual integration of refugees/migrants, there is a lack of relevant research within the educational context. There is a similar lack of research in the use of Creative Writing and Theatre in education as appropriate pedagogical tools in this direction.

The specific research was carried out in a school in Northern Greece with children aged 13 years. The research questions were: a) How can the awareness of immigration / refugee issues be developed (special empathy) using Creative Writing and Theater techniques guided by the use of Modern Greek Literature texts? b) To what extent can an intervention designed to increase empathy around refugee/ immigrant issues contribute to the development of empathy in general?

The methodology used was a case study with a mixed approach that combines qualitative and quantitative methods of data collection and is also influenced by research of an artistic nature.

In terms of quantitative results small discrepancies in cognitive and emotional empathy were observed with a tendency for improvement mainly in students with learning difficulties. In relation to the qualitative results, changes were observed in the students empathy towards refugees/immigrants, but also in the general empathy, as shown in the creative writing texts and their drawings.

Although the sample is limited and cannot be generalized, it is concluded that Creative Writing and Theatre, as pedagogical tools, can be useful practices for cultivating empathy, specific and general.

Keywords: empathy, educational process, immigration/asylum, Creative Writing, Theatre

Εισαγωγή

Το εντεινόμενο τα τελευταία χρόνια φαινόμενο της μετανάστευσης/προσφυγιάς δημιούργησε προβληματισμό για την ξενοφοβική και ρατσιστική στάση των τοπικών κοινωνιών, αλλά και του εκπαιδευτικού πλαισίου απέναντι στους πρόσφυγες/μετανάστες. Σημαντική αιτία του φαινομένου αποτελεί η οικονομική κρίση των αρχών του 21^{ου} αιώνα που προκάλεσε τον μαρασμό του κοινωνικού κράτους, οδήγησε τους ντόπιους πληθυσμούς στην ανεργία και τη φτωχοποίηση και εξώθησε σε κοινωνικούς αυτοματισμούς (Μουρίκη, 2012). Για την αντιμετώπιση του προβλήματος αποφασιστικό ρόλο μπορεί να παίξει η εκπαίδευση των γηγενών στην ενσυναίσθηση, η οποία είναι δυνατόν να δράσει ευεργετικά στην ένταξη των μεταναστών/προσφύγων και να προσδώσει ένα ανθρωπιστικό πρόσωπο στις κοινωνίες υποδοχής ελαχιστοποιώντας προκαταλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές.

Η ενσυναίσθηση αποτελεί μια σημαντική δεξιότητα του ανθρώπου που μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση των διαπροσωπικών του σχέσεων, αφού βοηθά στην «ανάγνωση» της οπτικής, των αναγκών, των προθέσεων και των συναισθημάτων των άλλων, αλλά και στον σωστό χειρισμό της διαφορετικότητας (Goleman, 2011). Η καλλιέργειά της πρέπει να αρχίζει από μικρή ηλικία, καθώς αυτή βοηθά στη νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Μέσω αυτής της δεξιότητας τα παιδιά μπορούν να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους και να δημιουργήσουν ισχυρούς δεσμούς φιλίας.

Ο χώρος της εκπαίδευσης μπορεί να λειτουργήσει θετικά προς τη δημιουργία των πρόσφορων συνθηκών για την ανάπτυξή της. Οι Weissberg & O' Brien (2004) για παράδειγμα ισχυρίζονται ότι η συναισθηματική μάθηση προσφέρει καλύτερη εκπαίδευση σε παιδιά με μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα ένταξης, ενώ οι Brackett & Katulak (2007) μιλούν για βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία που μπορεί να βοηθήσει στο μέλλον να αντιμετωπίσουν τυχόν δυσκολίες σε σχέση με την επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή. Παράλληλα, μπορεί να τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν με ευαισθησία τους/τις συμμαθητές/τριες από άλλες χώρες στο πλαίσιο ενός πολυπολιτισμικού σχολείου.

Με τα κατάλληλα εργαλεία, όπως αυτά της Δημιουργικής Γραφής και του Θεάτρου οι παρεμβάσεις στο χώρο των σχολείων μπορεί να έχουν καλά αποτελέσματα στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης των μαθητών. Η Δημιουργική Γραφή ως βιωματική μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να οδηγήσει στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης μέσα από τη βίωση φανταστικών κόσμων (Μυλωνά, 2020). Η δε ανάληψη ρόλου, δηλαδή η δραματοποίηση μέσα από θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, όπως το θεατρικό παιχνίδι, φαίνεται ότι λειτουργούν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Underwood & Moore, 1982). Η

συνδυαστική χρήση τους από τον/την εκπαιδευτικό μπορεί να αποφέρει πολλαπλά οφέλη, αφού η Δημιουργική Γραφή και το Θέατρο μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά μέσα από αλληλεπίδραση. Με τη Δημιουργική Γραφή οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν ήρωες δίνοντας συχνά τα δικά τους χαρακτηριστικά, ενώ με το Θέατρο μπορούν να υποδυθούν αυτούς τους ρόλους έχοντας τον εαυτό τους ως έμπνευση. Έτσι γνωρίζουν το εαυτό τους και μαθαίνουν να λειτουργούν ενσυναίσθητικά.

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να διερευνηθεί κατά πόσο η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε σχέση με τους πρόσφυγες/μετανάστες, αλλά και γενικότερα, μπορεί να επιτευχθεί στο χώρο της εκπαίδευση με εργαλεία τη Δημιουργική Γραφή και το Θέατρο. Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας έδειξε ότι υπήρχε χώρος για έρευνα σχετικά με το θέμα. Η παρούσα εργασία έρχεται να δώσει κάποια ερευνητικά αποτελέσματα που πιθανόν θα βοηθήσουν την περαιτέρω έρευνα πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε γυμνάσιο της Βόρειας Ελλάδας μεταξύ Ιανουαρίου και Ιουνίου 2020 στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ενσυναίσθησης για τη βελτίωση της ενσυναίσθησης των μαθητών. Ασχολείται με ένα πρόγραμμα ενσυναίσθησης μέσα από τη Δημιουργική Γραφή και το Θέατρο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

Πρώτον: Πώς μπορεί να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση σε θέματα μετανάστευσης/προσφυγιάς (ειδική ενσυναίσθηση) χρησιμοποιώντας τεχνικές Δημιουργικής Γραφής και Θεάτρου και οδηγό κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας;

Δεύτερον: Κατά πόσο μια παρέμβαση ενσυναίσθησης για μετανάστες/πρόσφυγες μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης γενικότερα (γενική ενσυναίσθηση);

Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα τέθηκαν οι εξής στόχοι:

1. Να προετοιμαστεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασισμένο σε τεχνικές Δημιουργικής Γραφής και Θεάτρου με οδηγό κείμενα για τη μετανάστευση/προσφυγιά από το σχολικό βιβλίο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.
2. Να πραγματοποιηθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με παιδιά γυμνασίου με στόχο τη βελτίωση της ειδικής και γενικής ενσυναίσθησης.
3. Να γίνει εκτίμηση του προγράμματος Δημιουργικής Γραφής και Θεάτρου για τη δυνατότητα να βελτιώσει διαφορετικές μορφές ενσυναίσθησης.

Ως εργαλείο έρευνας χρησιμοποιήθηκαν κείμενα 14 παιδιών ηλικίας 13 ετών στο πλαίσιο ασκήσεων Δημιουργικής Γραφής και καλλιτεχνικής έκφρασης που προτάθηκαν από την ερευνήτρια που ήταν και η εμπνευστήρια του προγράμματος, καθώς και ερωτηματολόγια εκτίμησης ενσυναίσθησης γενικής και ειδικής. Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να

διερευνηθεί κατά πόσο μια εκπαιδευτική παρέμβαση με θέμα τη μετανάστευση/προσφυγιά μπορεί να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση απέναντι στους πρόσφυγες/μετανάστες, αλλά και την ενσυναίσθηση γενικότερα μέσω της Δημιουργικής Γραφής και του Θεάτρου.

Η εργασία αποτελείται από τα παρακάτω μέρη:

Το πρώτο μέρος, **το θεωρητικό**, διερευνά τους όρους ενσυναίσθηση, μετανάστευση/προσφυγιά, Δημιουργική Γραφή και Θέατρο, τη σχέση τους με την εκπαίδευση και σχετικές έρευνες που έχουν διενεργηθεί.

Το δεύτερο μέρος, **το ερευνητικό**, περιλαμβάνει τη μεθοδολογία, το δείγμα και τον τόπο διεξαγωγής της έρευνας, την περιγραφή της παιδαγωγικής παρέμβασης, τη δεοντολογία - ηθική, τον ερευνητικό σχεδιασμό, τις μεθόδους συλλογής δεδομένων, την ανάλυση, την αξιοπιστία, τα αποτελέσματα, τη συζήτηση και τα συμπεράσματα.

Το τρίτο μέρος, **το δημιουργικό**, περιλαμβάνει την αναλυτική περιγραφή της παιδαγωγικής παρέμβασης καθώς και τους στόχους της Δημιουργικής Γραφής, του Θεάτρου και της καλλιτεχνικής έκφρασης.

Ακολουθεί η βιβλιογραφία και το παράρτημα το οποίο περιλαμβάνει εκτός από τα κείμενα των παιδιών, χαρακτηριστικές φωτογραφίες, σχόλια μαθητών για το πρόγραμμα, τα φύλλα εκτίμησης, τα φύλλα εργασίας και τα κείμενα αναφοράς.

Α΄ Μέρος: Θεωρητικό

Εισαγωγή

Αυτό το Μέρος ξεκινά με την ανάπτυξη του όρου «ενσυναίσθηση», ως έννοιας σημαντικής στην παρούσα εργασία. Ακολουθεί η ανάπτυξη των όρων μετανάστευση/προσφυγιά στην εκπαίδευση καθώς και οι όροι Δημιουργική Γραφή και Θέατρο στην εκπαίδευση (κεφάλαιο 1 και κεφάλαιο 2), για να δοθεί ένα θεωρητικό πλαίσιο στη συγκεκριμένη μελέτη. Και στα δυο κεφάλαια, για την αποσαφήνιση εννοιών, δίνεται έμφαση τόσο στην ελληνική όσο και στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία. Οι δε ερευνητικές μελέτες που παρουσιάζονται σε κάθε κεφάλαιο προέρχονται από την ελληνική βιβλιογραφία και μόνο, για να παρουσιαστούν συστηματικά και με κριτική ανάλυση συμβάλλοντας στην περαιτέρω εξερεύνηση του αντικειμένου στην ελληνική πραγματικότητα.

1. Θεωρητική ανασκόπηση για την ενσυναίσθηση και τη μετανάστευση/προσφυγιά στην εκπαίδευση

1.1. Ενσυναίσθηση: Αποσαφήνιση του όρου

Για την αποσαφήνιση της λέξης «ενσυναίσθηση» έχουν επιχειρηθεί πολλοί ορισμοί. Αν και δεν είναι δυνατό να καλυφθεί εξολοκλήρου η σχετική βιβλιογραφία, παρατίθενται κάποιοι ενδεικτικοί ορισμοί και τοποθετήσεις πάνω στο αντικείμενο μέσα από την ελληνική και κυρίως την αγγλική βιβλιογραφία. Παρουσιάζεται επίσης ο ορισμός που υιοθετείται σ' αυτή εργασία.

Ήδη από την αρχαιότητα η ενσυναίσθηση με τον όρο «συμπάθεια» αποτελεί τη νοητική κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης ενός άλλου ανθρώπου. Ο ορισμός ωστόσο της ενσυναίσθησης δόθηκε από τους Γερμανούς θεωρητικούς της τέχνης, Hermann Lotze (1858) και Robert Vischer (1873). Αυτοί εισήγαγαν τη γερμανική λέξη «Einfühlung» η οποία αφορά στα συναισθήματα του παρατηρητή μπροστά σε ένα έργο τέχνης. Ο Theodore Lipps (1851-1914) ήταν αυτός που χρησιμοποίησε την έννοια στο χώρο της ψυχολογίας (Lipps, 1993). Ο Carl Rogers (1959:95) ορίζει την «ενσυναίσθηση ως την ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του άλλου με τόση ακρίβεια σα να ήταν το άλλο πρόσωπο, αλλά χωρίς να χάνεται η συνθήκη του «σα να»». Σύμφωνα με τον Carl Rogers η ενσυναίσθηση δεν αφορά αποκλειστικά μια εμπειρία που προκαλεί δυσφορία, αλλά αφορά γενικά στον τρόπο που βιώνει το άτομο την εμπειρία του, είτε αυτή είναι θετική είτε αρνητική, δηλαδή μπορεί να αφορά χαρά, ενθουσιασμό, αλλά και θλίψη ή στενοχώρια. Οι Bellet & Maloney (1991:1831) την ορίζουν ως την ικανότητα κατανόησης της εμπειρίας ενός ατόμου από το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του· και όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά, την ικανότητα

δηλαδή να «μπαίνω στα παπούτσια του άλλου». Σύμφωνα με τον Goleman (2011) ενσυναίσθηση (empathy) είναι η ικανότητα κατανόησης των άλλων, η ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων, ο σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας. Η ενσυναίσθηση κατά αυτόν αποτελεί συναισθηματική δεξιότητα που μαζί με την αυτοεπίγνωση, τον αυτοέλεγχο, τα κίνητρα συμπεριφοράς και τις κοινωνικές δεξιότητες καθοδηγεί την αποτελεσματική συμπεριφορά. Κατά τον Goleman (2011) η ενσυναίσθηση οικοδομείται πάνω στην αυτοεπίγνωση. Δηλαδή, όσο περισσότερο είμαστε ανοιχτοί στις δικές μας συγκινήσεις, τόσο περισσότερο θα μπορούμε να αντιληφθούμε τα συναισθήματα μας και να τα ρυθμίσουμε ανάλογα με την κατάσταση. Διαφορετικά, δε θα μπορέσουμε να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων και να τοποθετήσουμε τον εαυτό μας στη θέση τους.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα προηγούμενα, γίνεται φανερό πώς αντιλαμβάνεται ο κάθε μελετητής τη διαδικασία της ενσυναίσθησης. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Σταλίκας & Χαμόδρακα (2004), οι μελετητές εστιάζουν την προσοχή τους σε μια από τις πτυχές που χαρακτηρίζουν ένα βίωμα και ανάλογα περιγράφουν τη διαδικασία της προσπάθειας ενός ατόμου να καταλάβει τον κόσμο μέσα από τα μάτια ενός άλλου. Κατά συνέπεια δεν μπορεί να υπάρξει απόλυτη ομοφωνία σχετικά με τις διαστάσεις της ενσυναίσθησης. Ωστόσο, οι περισσότεροι μελετητές μιλούν για δύο κύριες διαστάσεις της:

1. την γνωστική-νοητική διάσταση: αναφέρεται στη νοητική κατανόηση των εμπειριών και των συγκινήσεων του άλλου, «διανοητική προοπτική» την αναφέρει ο Smith (2006).
2. τη συναισθηματική-βιωματική διάσταση: αναφέρεται στο άμεσο βίωμα των συναισθημάτων του άλλου. Όπως αναφέρουν οι Σταλίκας και Χαμοδράκα (2004), πολλοί μελετητές δίνουν έμφαση είτε στη μια διάσταση είτε στην άλλη. Κάποιοι πιστεύουν ότι είναι πρωταρχικά μια γνωστική κατασκευή, ενώ κάποιοι άλλοι ένα συναισθηματικό φαινόμενο, ενώ κάποιοι τρίτοι ότι συνυπάρχουν και τα δυο στοιχεία.

Στην παρούσα εργασία υιοθετήθηκε ο ορισμός της ενσυναίσθησης, όπως διατυπώθηκε από τον Carl Rogers («η ικανότητα να αντιλαμβάνομαι το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς ενός άλλου ανθρώπου με την ακρίβεια σαν να ήμουν εκείνο το άτομο, χωρίς όμως να χάνω αυτή τη «σαν να» συνθήκη»). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό η ενσυναίσθηση δεν αποτελεί μόνο μια γνωστική, αλλά και μια συναισθηματική διαδικασία (Κιοσσές, 2017).

1.2. Ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τη Δημακοπούλου (2019) η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αποτελεί απαραίτητο εργαλείο για την υγιή ανάπτυξη των παιδιών, για τη συναισθηματική τους υγεία. Συνδέεται με

την Πολλαπλή Νοημοσύνη (Gardner, 1983) καθώς και με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (Goleman, 1995).

Το 1983 ο Howard Gardner στο βιβλίο του «Frames of Mind» διατύπωσε τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία η νοημοσύνη είναι ένα κράμα από νοητικές ικανότητες που είναι διακριτές και ανεξάρτητες, αλλά δρουν αλληλοσυμπληρωματικά. Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης άσκησε κριτική στην άποψη που επικρατούσε μέχρι τότε ότι γεννιόμαστε με μία μόνο νοημοσύνη, την οποία δεν έχουμε τη δυνατότητα να αλλάξουμε. Αρχικά, ο Gardner (1983) είχε ξεχωρίσει επτά είδη νοημοσύνης, αλλά σε επόμενα βιβλία του πρόσθεσε άλλες δύο φτάνοντας τις εννέα: μουσική - ρυθμική, χωροταξική, γλωσσική, λογικομαθηματική, κιναισθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, νατουραλιστική, υπαρξιακή νοημοσύνη. Σε αυτές λίγο αργότερα προστέθηκε και η συναισθηματική νοημοσύνη από τον Goleman (1995). Τα εννιά είδη της νοημοσύνης του Gardner (1999) εδράζουν σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου και συνεργάζονται μεταξύ τους. Χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους είναι ότι διαθέτει όλα τα είδη της νοημοσύνης και δεν υπάρχει άνθρωπος στον οποίο δε θα συναντήσει κανείς τα είδη αυτά. Επίσης, δεν υπάρχει περίπτωση να συναντήσει κανείς δυο ανθρώπους με το ίδιο προφίλ νοημοσύνης. Ακόμη και οι ομοζυγωτικοί δίδυμοι δεν έχουν την ίδια νοημοσύνη παρόλο που έχουν κοινό γενετικό υλικό και ζουν στο ίδιο περιβάλλον κι αυτό γιατί έχουν διαφορετικές εμπειρίες. Άρα η νοημοσύνη δεν είναι στατική, αλλά εξελίσσεται (Gardner, 1999).

Η θεωρία του Gardner (1999) για την Πολλαπλή Νοημοσύνη δεν έγινε εύκολα αποδεκτή μέσα στην ακαδημαϊκή κοινότητα της ψυχολογίας (Smith, 2002, 2008). Ωστόσο, συνάντησε μια έντονα θετική ανταπόκριση από πολλούς εκπαιδευτικούς. Το 1984, δηλαδή ένα χρόνο μετά τη κυκλοφορία του βιβλίου του “Frames of Mind”, δάσκαλοι συναντήθηκαν μαζί του και σύντομα ξεκίνησαν στην Ινδιανάπολη το Key School, το πρώτο σχολείο στον κόσμο, που το πρόγραμμα σπουδών του ήταν συγκροτημένο γύρω από τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης (Gardner, 2003). Είναι πιθανόν ότι η θεωρία του Gardner (2003) βρήκε μεγάλη απήχηση στα σχολεία, γιατί έδωσε το έναυσμα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν νέες εκπαιδευτικές μεθόδους, για να καλύψουν τις διαφορετικές ανάγκες και τις πολλαπλές μορφές σκέψης κάθε μαθητή. Αφού υπάρχουν διαφορετικά είδη νοημοσύνης, θα υπάρχουν και αντίστοιχοι τρόποι διδασκαλίας (Smith 2002, 2008). Επιπλέον, προάγει την ολιστική εκπαίδευση δίνοντας έμφαση στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών. Κατά συνέπεια, όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος είναι σημαντικά σε αντίθεση με την παραδοσιακή θεώρηση της νοημοσύνης που έδινε προτεραιότητα στη γνώση και στα

αντίστοιχα γνωστικά μαθήματα, παραμελώντας τις άλλες μορφές νοημοσύνης (Δημακοπούλου, 2019).

Η σημασία της θεωρίας για τις Πολλαπλές Νοημοσύνες (Gardner, 1983) σ' αυτή τη μελέτη είναι ότι ξεκίνησε την έρευνα για την αξιοποίηση μορφών νοημοσύνης που δεν είναι απλά γνωστικές. Το 1995 ο Daniel Goleman με το βιβλίο του "Emotional Intelligence: Why it can matter more than I.Q." έκανε ευρέως γνωστή την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Ο Goleman (1995) επιχειρεί να αποδείξει ότι οι άνθρωποι που έχουν υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης, εκτός από τον κλασικό δείκτη ευφυΐας, γίνονται πιο επιτυχημένοι στη ζωή τους από αυτούς που έχουν πιο χαμηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο Goleman (1995) μιλά για τη «νοημοσύνη της καρδιάς» και ορίζει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως μια κοινωνική νοημοσύνη και ως την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων, να δημιουργεί κίνητρα για τον εαυτό του και να χειρίζεται σωστά τα συναισθήματα και τις σχέσεις του. Σύμφωνα με τον Goleman (1996), αυτού του είδους η διδασκαλία ονομάζεται «εκπαίδευση των συναισθημάτων». Το 1998 στο βιβλίο του για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη "Working with Emotional Intelligence" ορίζει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως μια δομή με συγκεκριμένες ιδιότητες. Κάποιες από αυτές είναι η ενσυναίσθηση, τα κίνητρα, η αυτοπεποίθηση, η επιρροή και η προσαρμοστικότητα (Goleman, 1998).

Με θεωρητική στήριξη από τον Goleman (1998) διενεργήθηκαν στις ΗΠΑ πολλά προγράμματα «κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης» ("social and emotional learning") και ανακοινώθηκαν πολύ θετικά πορίσματα όσον αφορά στην αποτελεσματικότητά τους (π.χ. Weissberg & O' Brien, 2004). Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν ότι οι δεξιότητες της συναισθηματικής μάθησης κι επομένως και της ενσυναίσθησης προσφέρουν καλύτερη εκπαίδευση στους μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα ένταξης στη σχολική διαδικασία, αλλά και διανοητικά ή μαθησιακά προβλήματα. Και όπως αναφέρει ο Goleman (2011), φαίνεται ότι η επίδοση των μαθητών αυξάνεται και είναι λιγότερο πιθανό να παρουσιαστούν παραβατικές συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τους Brackett & Katulak (2007) η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνη μέσα στο σχολείο σε παιδιά που παρουσιάζουν ελλείμματα σε αυτήν είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο, για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν προβλήματα που πιθανόν να συναντήσουν στη ζωή τους που έχουν σχέση είτε με το χαμηλό επίπεδο της ακαδημαϊκής τους προόδου είτε με τον τρόπο που χειρίζονται τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αλλά και με τις ενδεχόμενες δυσκολίες στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς. Γιατί σύμφωνα με τον

Gottman (2011) η ενσυναίσθηση όχι μόνο είναι σημαντική, αλλά αποτελεί τη βάση της αποτελεσματικής διαπαιδαγώγησης.

Τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε επιστημονικούς και εκπαιδευτικούς φορείς σε όλο τον κόσμο για τη συστηματική αντιμετώπιση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, αφού αυτή θεωρείται απαραίτητο μέσο, για να προετοιμάσει τους μαθητές για τη ζωή τους μετά το σχολείο, για να προωθήσει την ιδέα της ιδιότητας του πολίτη, αλλά και να αυξήσει τις δυνατότητες μάθησης για όλους τους μαθητές.

Για όλους αυτούς τους λόγους πολλά εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς προχώρησαν στη συστηματική διδασκαλία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και την ένταξη της διδασκαλίας τους στο αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων, δημιουργώντας ένα αντίστοιχο «συναισθηματικό αναλυτικό πρόγραμμα» (“emotional curriculum”). Έτσι, η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση περιλαμβάνεται σήμερα στο βασικό πρόγραμμα της Μεγάλης Βρετανίας, της Σκωτίας, της Β. Ιρλανδίας, του Καναδά, της Ολλανδίας, της Αυστραλίας, της Σουηδίας, της Φιλανδίας, των ΗΠΑ, καθώς και σε πολλά άλλα μέρη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα το άρθρο 1, § 1 του ν. 1566/85 καθορίζει τη δομή και τη λειτουργία της εκπαίδευσης: «Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών...». Ωστόσο για πολλά χρόνια τα αναλυτικά προγράμματα προσανατολιζόνταν στις γνωστικές δεξιότητες και αποσκοπούσαν κατά κύριο λόγο στην προετοιμασία των μαθητών για τις πανελλαδικές εξετάσεις και την είσοδο τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η αλλαγή στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έγινε σταδιακά με πρώτο βήμα τη θεσμοθέτηση των Σχολικών Δραστηριοτήτων, (των «προγραμμάτων», όπως έγιναν γνωστά μεταξύ των εκπαιδευτικών) το 1992 (ΦΕΚ 577, ΦΕΚ 629). Ειδικά, στα προγράμματα Αγωγής Υγείας περιέχονται πολλά στοιχεία της συναισθηματικής αγωγής. Στη συνέχεια η πολιτεία εισήγαγε για πρώτη φορά το 2011, στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου», τη Βιωματική Δράση της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Η Σχολική και Κοινωνική Ζωή είχε τις ίδιες βασικές αρχές και στόχους με τα προγράμματα Αγωγής Υγείας, τα οποία αποτέλεσαν τον προπομπό της παραπάνω εκπαιδευτικής καινοτομίας. Ωστόσο, αυτή η θετική εξέλιξη δε συνοδεύτηκε από την ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τελικά το 2016 η πολιτεία αποφάσισε την κατάργησή της.

Από το σχολικό έτος 2016-17 η Βιωματική Δράση της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής δεν είναι πλέον διακριτό αντικείμενο, αλλά εντάσσεται ως τρόπος εργασίας και ως μέθοδος στο πλαίσιο συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων. Αυτό το στοιχείο, ωστόσο, μπορεί να

λειτουργήσει θετικά, αφού ωθεί σε μια διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων έχοντας ίσως επιρροή από τη θεωρία του Goleman (2011). Σε εφαρμογή των διατάξεων του ν. 4547/2018 (Α 102) παρ. 1 του άρθρου 12 παραμένουν τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εντός ωρολογίου προγράμματος και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εκτός ωρολογίου προγράμματος, με εξαίρεση τους/τις μαθητές/τριες των ΕΠΑΛ που λαμβάνουν μέρος σε σχολικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της Ζώνης Δημιουργικών Δραστηριοτήτων στην Α΄ ΕΠΑΛ. Ωστόσο, για τα προγράμματα αυτά δεν προβλέπεται για τους εκπαιδευτικούς η συμπλήρωση διδακτικού ωραρίου, ούτε κάλυψη δαπανών για αναλώσιμα, εποπτικό υλικό και υπερωρίες εκπαιδευτικών από τον κρατικό προϋπολογισμό. Όλα αυτά συμβάλλουν στην υποβάθμιση των προγραμμάτων, αφού έχουν μειωθεί τα κίνητρα για την υλοποίησή τους από τους εκπαιδευτικούς. Κατά συνέπεια επαφίεται στην ευαισθησία του κάθε εκπαιδευτικού, αν θα κάνει κάποιο πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων που θα προσιδιάζει στη συναισθηματική μάθηση.

Ωστόσο, παράλληλα με την κεντρική γραμμή του Υπουργείου Παιδείας στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια έχουν εφαρμοστεί ποικίλα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής κυρίως στην Προσχολική και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και υπάρχει ένα διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για αυτά. Κάποια από αυτά εστιάζουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών, καθώς και δραστηριότητες με τον ίδιο στόχο και παράλληλα βοηθούν τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη της συναισθηματικής αγωγής να έχουν πρόσβαση στο κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, για να εφαρμόσουν προγράμματα ενσυναίσθησης (Καπετανάκης-Σεπετζή, 2016).

1.3. Μετανάστευση/Προσφυγιά - Η κατάσταση σήμερα

Η ιστορία της ανθρωπότητας είναι συνυφασμένη με τη μετανάστευση και η χορήγηση ασύλου στους πρόσφυγες είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ύπαρξης του πολιτισμού. Αυτό παρατηρείται και σήμερα: πολλοί άνθρωποι από διάφορα μέρη του κόσμου διακινδυνεύουν να περάσουν τις πύλες εισόδου στην Ευρώπη που είναι τα στενά του Γιβραλτάρ, τα ανατολικά σύνορα της Γερμανίας και της Αυστρίας, τα σύνορα της Ελλάδας με την Ασία και τις χώρες του πρώην ανατολικοευρωπαϊκού συνασπισμού (Τσιάκαλος, 2011). Επίσης, από την άλλη πλευρά του Ατλαντικού ένα σημαντικό ποσοστό μεταναστών προσπαθεί να περάσει από το Μεξικό προς τις ΗΠΑ. Παρά τα μεγάλα εμπόδια, σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2011), η μετανάστευση δεν μπορεί να αποφευχθεί, γιατί δεν εκλείπουν οι συνθήκες που τη δημιουργούν. Η ίδια πηγή υποστηρίζει ότι ένας σημαντικός λόγος μετακίνησης πληθυσμών

είναι η πείνα κυρίως στις χώρες της Αφρικής, της Ασίας και της Λατινικής Αμερικής. Κύρια αιτία για την πείνα στις χώρες αυτές είναι το γεγονός ότι η γη δεν καλλιεργείται για τις ανάγκες του πληθυσμού, αλλά για την παραγωγή πρώτων υλών και προϊόντων που καταναλώνουν οι αναπτυγμένες χώρες. Ταυτόχρονα στην Ευρωπαϊκή Ένωση δαπανώνται τεράστια ποσά για την απόσυρση ή καταστροφή προϊόντων διατροφής με κύριο στόχο τη διατήρηση των υψηλών τιμών τους και κατά συνέπεια τη διατήρηση των θέσεων εργασίας που συνδέονται με την παραγωγή και τη διακίνηση αυτών των προϊόντων.

Ωστόσο, πολλοί Ευρωπαίοι θεωρούν ότι οι μεταναστεύσεις που παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια είναι πρωτόγνωρο φαινόμενο. Στην πραγματικότητα τα τελευταία 250 χρόνια ήταν οι Ευρωπαίοι αυτοί που μετανάστευαν σε άλλες ηπείρους, ενώ σήμερα οι μετανάστες αποτελούνται κυρίως από κατοίκους άλλων ηπείρων (Τσιάκαλος, 2011).

Ενώ, λοιπόν, η μετανάστευση είναι ένα φαινόμενο διαχρονικό συχνά σήμερα συνοδεύεται από ξενοφοβία, δημιουργημένη από αρνητικές πληροφορίες ότι οι ξένοι αποτελούν απειλή για κάποια αγαθά που θεωρούνται σημαντικά για μας, όπως ζωή, σωματική ακεραιότητα, εργασία, θρησκεία, εθνική και πολιτισμική ταυτότητα κ.ά. (Τσιάκαλος, 2011). Παράλληλα, σημαντικός παράγοντας ξενοφοβίας και ρατσισμού είναι η οικονομική κρίση στην Ελλάδα, αλλά και σε ολόκληρη την Ευρώπη στις αρχές του 21^{ου} αιώνα. Και όπως παρατηρεί η Μουρίκη (2012):

η οικονομική κρίση οδηγεί στη συρρίκνωση του κοινωνικού κράτους, στην επιδείνωση των συνθηκών απασχόλησης, αμοιβής και διαβίωσης, στην αύξηση της φτώχειας. Το κοινωνικό κράτος συρρικνώνεται με τον περιορισμό των κοινωνικών δαπανών, των δαπανών για δωρεάν υγειονομική περίθαλψη και εκπαίδευση, για οικογενειακά και αναπηρικά επιδόματα, για κοινωνική ασφάλιση και για την καταπολέμηση της φτώχειας. Η κρίση επιδεινώνει τις συνθήκες απασχόλησης με την κατάργηση θέσεων εργασίας και την αύξηση της ανεργίας (σ. 27).

Επιπλέον, από το καλοκαίρι του 2015 παρατηρείται μια αύξηση του κύματος των προσφύγων που φτάνουν μέσω θαλάσσης κυρίως από τη Συρία, το Ιράκ και το Αφγανιστάν. Αυτή η συνθήκη σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση έχει σοβαρές επιπτώσεις στην καθημερινότητα των πολιτών της χώρας, προκαλεί ιδιαίτερη επιβάρυνση στα ακριτικά νησιά του Αιγαίου και οδηγεί στην επιφυλακτική, αλλά και εχθρική στάση απέναντι στους ξενόφερτους (Λαφαζάνη, 2018).

Οι αρχές διαχειρίστηκαν τις πρωτοφανείς αυτές προσφυγικές ροές στη χώρα δημιουργώντας δομές φιλοξενίας. Έτσι, πρώην στρατόπεδα μετατράπηκαν από το Υπουργείο Εθνικής Αμυνας σε δομές φιλοξενίας προσφύγων. Επιπλέον, η Ύπατη Αρμοστεία των

Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες (UNHCR) και άλλες ΜΚΟ δημιούργησαν και άλλες δομές υποδοχής (διαμερίσματα, ξενοδοχεία, φιλοξενία στις οικογένειες) στα νησιά και στην ενδοχώρα. Μεταξύ των προσφύγων υπήρχαν πολλά παιδιά ασυνόδευτα που αποτελούν το πιο ευάλωτο τμήμα των προσφυγικών/μεταναστευτικών ροών και για τα οποία ελήφθη ειδική μέριμνα (Ζαραμπούκα, 2018).

Μεταξύ 2012 και 2015 παρατηρείται μια αλλαγή στην αναπαράσταση της φιγούρας του μετανάστη. Από την στερεοτυπική αναπαράσταση ενός άνδρα που φημιολογείται ότι εμπλέκεται σε εγκληματικές δραστηριότητες του 2012 περνάμε στην εικόνα της «οικογένειας προσφύγων». Η φιλοξενία που έδειξαν οι ντόπιοι ήταν η έμπρακτη απόδειξη ελληνικής καλοσύνης και γενναιοδωρίας και αποτέλεσε πηγή εθνικής υπερηφάνειας. Την περίοδο αυτή η «κρίση» και η «μετανάστευση» συμπορεύτηκαν κι εκφράστηκαν με πολύ διαφορετικό πρόσημο: η «δωρική εισβολή» παράνομων μεταναστών έγινε «πρόσφυγας Οδυσσέας», ενώ ο «απειλητικός ανύπαντρος» έγινε μια «προσφυγική οικογένεια που είχε ανάγκη» (Λαφαζάνη, 2018).

Σε παγκόσμιο επίπεδο στις 10/11 Δεκεμβρίου του 2018 υπογράφηκε από τα κράτη μέλη του ΟΗΕ στο Μαρακές/Μαρόκο το μη δεσμευτικό Παγκόσμιο Σύμφωνο για την Ασφαλή, Ομαλή και Τακτική Μετανάστευση (Global Compact for Migration, 2018) το πρώτο του είδους για το θέμα. Δημιουργεί Δίκαιο και καθιστά τη μετανάστευση «Δικαίωμα των Πολιτών της Γης». Καταρτίστηκε με σκοπό να συμβάλλει στη ρύθμιση των παγκόσμιων μεταναστευτικών ροών και στηρίζεται στην παγκόσμια «Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη» που υπογράφηκε το 2015 από τον ΟΗΕ και στόχο έχει την εξάλειψη της φτώχειας και την επίτευξη βιώσιμης ανάπτυξης σε παγκόσμια κλίμακα έως το 2030, χωρίς κανένας να μένει στο περιθώριο. Το Σύμφωνο περιλαμβάνει θεμελιώδεις αρχές για την προστασία των δικαιωμάτων των μεταναστών, των παιδιών, την αναγνώριση της εθνικής κυριαρχίας, καθώς και προτάσεις για τη διευκόλυνση των χωρών που καλούνται να διαχειριστούν τις μεταναστευτικές ροές σε σχέση με την ανταλλαγή πληροφοριών, κοινωνική ένταξη μεταναστών, ανταλλαγή εμπειρογνομosύνης. Απαγορεύει τις αυθαίρετες κρατήσεις, καθώς δεν επιτρέπει τις συλλήψεις παρά ως ύστατο μέτρο. Πάραυτα, οι αντιδράσεις είναι πολλές, πυροδοτώντας ξενοφοβικές τάσεις που έχουν επιπτώσεις σε κοινωνικό επίπεδο, επηρεάζοντας την αρνητική προσέγγιση των προσφύγων από τη νέα γενιά.

1.4. Εκπαίδευση και μετανάστευση/προσφυγιά

Επειδή το φαινόμενο της μετακίνησης ανθρώπων παγκοσμίως για λόγους βίας, συρράξεων, αναγκαστικών εκτοπισμών, κλιματικής αλλαγής και καταστροφών συνεχώς επιδεινώνεται,

είναι λογικό να παρατηρείται ένας όλο και πιο εντεινόμενος δημόσιος διάλογος σχετικά με το θέμα. Από τη θέση τους οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν, αλλά και να εξηγήσουν στους μαθητές τους το φαινόμενο του αναγκαστικού εκτοπισμού και την πολυπλοκότητά του. Επιπλέον, φιλοξενούν στα σχολεία τους έναν αυξανόμενο αριθμό μαθητών προσφύγων/μεταναστών και βρίσκονται αντιμέτωποι με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των νέων μαθητών τους. Η εκπαίδευση των νεοφερμένων μαθητών αποτελεί αποφασιστικό εφόδιο, για να προσαρμοστούν στη νέα χώρα και κουλτούρα, αλλά και για να καλλιεργήσουν κοινωνικές σχέσεις στην κοινότητα υποδοχής τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2021).

Η Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης για το 2020 (ανεξάρτητη ετήσια δημοσίευση, η οποία χρηματοδοτείται από ομάδα κυβερνήσεων, πολυμερών οργανισμών και ιδιωτικών ιδρυμάτων, με την υποστήριξη της UNESCO) καλεί φορείς και εκπαιδευτικούς σε συμπερίληψη, δηλαδή σε ενιαία εκπαίδευση που θα συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την ταυτότητά τους, το υπόβαθρό τους και τις ικανότητές τους σε μια ενιαία εκπαίδευση στην οποία ο μαθητής θα νιώθει ότι έχει αξία, ότι εμπνέει σεβασμό και την αίσθηση του «ανήκειν» (ΟΗΕ, 2020). Αυτό το αίσθημα του «ανήκειν» είναι ακόμη πιο σημαντικό, όταν γίνεται αναφορά σε πρόσφυγες/μετανάστες.

Επειδή οι κοινωνίες μας - στην πλειονότητά τους - είναι πολυπολιτισμικές με τάσεις διεύρυνσης, μπορεί η πολυπολιτισμικότητα να αποτελέσει εν δυνάμει προνόμιο. Αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί με την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους πολιτισμούς, χωρίς να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητά τους, αφού κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά. Για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία βασικό μέσο αποτελεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο επιλύονται παιδαγωγικά τα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά σε όλα τα σχολεία, καθώς οι νέοι της Ευρώπης καλούνται σήμερα να ζήσουν σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού λόγω του μεταναστευτικού φαινομένου και της εν γένει πολιτισμικής ετερότητας, η οποία ενισχύεται από τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης και της διεθνοποίησης (Παχή, 2020).

Ωστόσο, σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες (Σιάνου-Κύργιου, 2020) δείχνουν ένα πάγιο πρόβλημα ελλείμματος εκπαιδευτικών προγραμμάτων που σχετίζονται με τη μετανάστευση. Τα διαπολιτισμικά σχολεία για παράδειγμα, λειτουργούν χωρίς οι εκπαιδευτικοί να είναι επαρκώς ενημερωμένοι και να διδάσκουν με συγκεκριμένους στόχους. Και γενικά, δεν προβλέπονται διευθετήσεις για τη βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκριθούν στις

προκλήσεις μιας τάξης με μετανάστες μαθητές. Επίσης, δεν προσφέρονται ευκαιρίες στους μαθητές για πρόσβαση σε υπηρεσίες συμβουλευτικής ή σε επιμορφωτικά προγράμματα για τη διαχείριση της διαφορετικότητας στην τάξη. Λίγοι είναι αυτοί που παρακολούθησαν σεμινάρια από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) που ετοιμάζει τα σχολικά εγχειρίδια και την πλατφόρμα με υλικό διδασκαλίας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Σιάνου-Κύργιου, 2020).

Η περιορισμένη επιμόρφωση και στήριξη εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται μόνο στα διαπολιτισμικά σχολεία, αλλά γενικά στην ένταξη των προσφύγων/μεταναστών στην εκπαίδευση, κάνοντας επιτακτική την ανάγκη για προγράμματα ευαισθητοποίησης πάνω στο θέμα της μετανάστευσης. Από το περιορισμένο υλικό που διατίθεται στους εκπαιδευτικούς τα παρακάτω είναι κάποια καλά παραδείγματα:

α. Τα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων που διδάσκονται σήμερα στο ελληνικό σχολείο, παρότι τα βιβλία έχουν γραφτεί εδώ και πολλά χρόνια, μπορούν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς είτε γνωστικά είτε για την τροποποίηση και διαμόρφωση συμπεριφορών. Το βιβλίο του Τσιάκαλου (2011), «Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης», περιέχει συγκεκριμένα παραδείγματα στα παρακάτω μαθήματα: Βιολογία, Αρχές Περιβαλλοντικών Επιστημών, Γεωγραφία, Θρησκευτικά, μαθήματα Κοινωνικών Επιστημών, μαθήματα Ξένων Γλωσσών, Λογοτεχνία, Ιστορία, Μαθηματικά.

β. «Ειδικό Επιμορφωτικό Υλικό: Υποστήριξη ενηλίκων σε θέματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης προσφύγων» στο πλαίσιο της Πράξης «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» (κωδικός ΟΠΣ 5004204 - ΕΣΠΑ 2014-2020) Δράση 4 «Επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων» από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) του ΥΠΕΠΘ: είναι ένα εγχειρίδιο απαραίτητο για τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται με την ψυχολογική και ψυχοκοινωνική υποστήριξη των προσφύγων (Φουστέρης, 2018).

γ. Συνέδριο με θέμα: «Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21^ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες», που πραγματοποιήθηκε στις 4-6 Οκτωβρίου 2019 από το 1ο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Ιονίων Νήσων: στα πρακτικά του συνεδρίου μπορεί να βρει ο εκπαιδευτικός καλές πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Παχή, 2020).

δ. Επιπλέον, η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες (ίδρυση το 1950) διαθέτει το εκπαιδευτικό υλικό «Μαθαίνουμε για τους πρόσφυγες» που μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί στην τάξη για θέματα σχετικά με τους πρόσφυγες, το άσυλο, τη μετανάστευση και την ανιθαγένεια. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν βίντεο-animations με ορισμούς για

το προσφυγικό φαινόμενο, τη μετανάστευση και το άσυλο για τη διάκριση κάποιων βασικών εννοιών, τα οποία παρουσιάζονται με εύληπτο τρόπο για παιδιά γυμνασιακής ηλικίας (Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, n.d.).

Αυτό το υλικό θεωρήθηκε σημαντικό γι' αυτήν την εργασία και επηρέασε τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος που χρησιμοποιήθηκε σ' αυτή τη μελέτη, όπως θα δούμε στο δεύτερο και τρίτο μέρος αυτής της διπλωματικής.

1.5. Εκπαίδευση και ενσυναίσθηση στο θέμα της μετανάστευσης/προσφυγιάς

Όπως αναφέρθηκε προηγούμενα, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης είναι αναγκαία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αποτελεί απαραίτητο εργαλείο για την υγιή ανάπτυξη των παιδιών, για τη συναισθηματική τους υγεία. Όταν στα σχολεία υπάρχουν μαθητές-πρόσφυγες/μετανάστες είναι πιθανόν ότι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους γηγενείς μαθητές μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση των βιωμάτων των καινούργιων μαθητών. Μια τέτοια εκπαίδευση μπορεί ίσως να βοηθήσει τους μαθητές/πρόσφυγες γνωστικά και συναισθηματικά, στηρίζοντάς τους σε μια ομαλή ένταξη στην κοινότητα. Η Νικολάου (2000) υποστηρίζει ότι οι τυχόν αρνητικές απόψεις μπορούν να βελτιωθούν, αν καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση, συμβάλλοντας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στην «Πανελλήνια έρευνα για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία των εφήβων/μαθητών» (Έρευνα HBSC/WHO) που πραγματοποιήθηκε το 2018 από το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας (ΕΠΨΥ) παρουσιάστηκαν στοιχεία για τις στάσεις/απόψεις καθώς και για τα συναισθήματα των εφήβων/μαθητών στην Ελλάδα απέναντι στους πρόσφυγες/μετανάστες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειονότητα των εφήβων εκφράζουν θετικές απόψεις και συναισθήματα (γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση) απέναντι στους πρόσφυγες/μετανάστες. Ωστόσο σε αρκετά υψηλά ποσοστά δείχνουν αρνητικές στάσεις απέναντί τους. Το ΕΠΨΥ (2018) επίσης υποστηρίζει ότι η άμβλυση αυτών των αρνητικών στάσεων θα συμβάλλει στην ομαλότερη ένταξη των προσφύγων στην χώρα μας και ότι η συμβολή του σχολείου σ' αυτό είναι πολύ σημαντική.

Σ' αυτή την κατεύθυνση της άμβλυσης των αρνητικών στάσεων των μαθητών και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στηρίζεται και η έρευνα της Σταθοπούλου (2020), η οποία μέσα από ένα Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Παιχνίδι προσομοίωσης με θέμα τους Πρόσφυγες και τίτλο «Το ταξίδι της Φυγής» επιχειρεί να μεταδώσει στους παίκτες, άτομα 18-23, το αίσθημα της ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το παιχνίδι αυτό μπορεί να οδηγήσει τους συμμετέχοντες να δουν με «άλλο μάτι» τα πράγματα.

Πέρα από την παραπάνω πανελλήνια έρευνα του ΕΠΙΨΥ(2018) δεν εντοπίστηκαν στην ελληνική βιβλιογραφία άλλες σχετικές έρευνες για τις στάσεις των εφήβων απέναντι στους πρόσφυγες/μετανάστες, ούτε και σχετικές έρευνες πάνω σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενσυναίσθησης, εκτός από το πρόγραμμα «Το ταξίδι της φυγής», γεγονός που ενισχύει την αναγκαιότητα και τη συμβολή της παρούσας έρευνας.

2. Θεωρητικό Μέρος για τη Δημιουργική Γραφή και το Θέατρο

2.1. Δημιουργική Γραφή στην εκπαίδευση: Ορισμός έννοιας

Ο όρος «Δημιουργική Γραφή» είναι επείσακτος, αφού αποτελεί μια προσπάθεια να αποδοθεί ο αγγλοσαξωνικός όρος “creative writing”. Σύμφωνα με τον Κωτόπουλο (2012: 1) ο όρος «δημιουργική» είναι διφορούμενος, ενώ σύμφωνα με τον Σουλιώτη (2012) ο όρος «δημιουργική» είναι καταχρηστικός μιας και η γραφή είναι έτσι κι αλλιώς δημιουργική. Σύμφωνα με τον Ramet (2007) η Δημιουργική Γραφή ταυτίζεται με τη συγγραφή λογοτεχνικών κειμένων, αφού την ορίζει ως τη δύναμη για τη δημιουργία ευφάνταστων και πρωτότυπων κειμένων. Σήμερα ο όρος χρησιμοποιείται με διττή σημασία. Από τη μια σημαίνει την ικανότητα που έχει κάποιος να δαμάζει και να ελέγχει τις σκέψεις του και να τις μετατρέπει σε γραφή (Σουλιώτης, 2012) και από την άλλη στην ευρεία της σημασία «η Δημιουργική Γραφή εμπεριέχει όλες εκείνες τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τεχνικές που σκοπό έχουν την κατάκτηση συγγραφικών (λογοτεχνικών) δεξιοτήτων» (Καρακίσιος, 2012:1).

Αποτελεί δηλαδή η Δημιουργική Γραφή μια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο που προσεγγίζει τον λόγο βιωματικά και συνδυάζει το παιχνίδι με τη μάθηση. Εμπεριέχει χαρακτηριστικά της διασκέδασης που είναι αλληλένδετα με το παιχνίδι, όπως αυτό της φαντασίας, της περιέργειας, του πειραματισμού και της περιπέτειας (Καραγιάννης, 2010). Με τη Δημιουργική Γραφή οι μαθητές παράγουν νέα κείμενα μέσα από την αναδόμηση λέξεων, φράσεων, κειμένων (Μανδηλαράς, Τσιλιμένη, Παπαρούση 2010, σ. 135). Κατά τη διαδικασία αυτής της μεθόδου απουσιάζει το διπολικό σχήμα: «σωστό-λάθος» μιας και όλες οι απαντήσεις λογίζονται ως σωστές και δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο κι όχι στη μορφή του κειμένου. Μ’ αυτόν τον τρόπο ο μαθητής απελευθερώνεται και χρησιμοποιεί ελεύθερα τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του (Μανδηλαράς, Τσιλιμένη, Παπαρούση, 2010). Το δε ταλέντο και η έμπνευση αποτελούν προκαταλήψεις, αφού το ταλέντο θεωρείται αμελητέα συνιστώσα, η δε έμπνευση μπορεί να προκληθεί με μικρές δοκιμές (Σουλιώτης, 2012). Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συνθέσουν τις εμπειρίες της ζωής τους με τις γνώσεις που αποκτούν στο σχολείο (Σουλιώτης, 2012). Παράλληλα, η ενασχόληση με τη Δημιουργική Γραφή μπορεί να δημιουργήσει επαρκείς αναγνώστες οι οποίοι δεν είναι πια παθητικοί, αλλά γίνονται ενεργητικοί δέκτες των κειμένων και των ερμηνειών και τελικά συμμετέχουν συνειδητά στην κατασκευή του νοήματος (Κιοσσές, 2019).

Οι καταβολές της Δημιουργικής Γραφής εντοπίζονται στην κλασική Αθήνα και στη Ρητορική επιστήμη, καθώς η Ρητορική αντιμετωπιζόταν ως μέθοδος για τη σύνθεση προφορικού και γραπτού λόγου, για να καταστεί αποτελεσματικό μέσο πειστικότητας και αποτελεσματικότητας (Καρακίσιος, 2012). Η επίδραση της Ρητορικής στη λογοτεχνική

ποιητική φαίνεται στο έργο του Αριστοτέλη «Περί Ποιητικής». Στην «Ποιητική» του ο Αριστοτέλης συγκεντρώνει όλους τους κανόνες που πρέπει να διέπουν την τεχνική της ποίησης καθοδηγώντας τους μαθητές του στη σύνθεση του ποιητικού δράματος. Τους υποδεικνύει τι να αναζητούν και τι να αποφεύγουν κατά τη διαδικασία της σύνθεσης, σε ποιο αποτέλεσμα να στοχεύουν, ποια μέσα να χρησιμοποιήσουν, για να πραγματοποιηθεί, πώς η επίτευξη των στόχων καθορίζει τη μορφή του κειμένου και τέλος τι πρέπει να προσέχουν, για να μην οδηγηθούν στην αποτυχία (Βακάλη, Ζωγράφου-Γσιαντάκη και Κωτόπουλος, 2013).

Από την αρχαιότητα ως την περίοδο του Ρομαντισμού (μέσα 18ου αιώνα) η αισθητική που επικρατεί δε διακρίνει τον τεχνίτη από τον καλλιτέχνη και όλα τα είδη τέχνης αποτελούν προϊόντα μάθησης. Κατά την περίοδο του Ρομαντισμού η Λογοτεχνία εξιδανικεύεται και αναδεικνύεται ως κύριο γνώρισμά της το πηγαίο εκ φύσεως ταλέντο, ενώ ο συγγραφέας και το συγγραφικό έργο μυθοποιούνται. Κατά δε την περίοδο του βιομηχανικού καπιταλισμού επικρατεί η αντίληψη ότι το συγγραφικό έργο είναι μοναδικό και η συγγραφική δεξιότητα δεν είναι διδακτέα (Καρακίτσιος 2012). Οπότε η διδασκαλία της συγγραφής εξαφανίζεται στην Ευρώπη για έναν περίπου αιώνα.

Θα επανεμφανιστεί με νέα δομή και όνομα στις ΗΠΑ ως «δημιουργική γραφή» (“creative writing”) και θα σχετίζεται με την εργαστηριακή διδασκαλία της συγγραφής. Η Δημιουργική Γραφή ως επιστημονικός κλάδος αναδεικνύεται στην πανεπιστημιακή κοινότητα των ΗΠΑ στις αρχές του 20ου αιώνα (Κωτόπουλος, 2012).

Σήμερα η Δημιουργική Γραφή κατέχει μια σημαντική θέση διεθνώς, τόσο στις ΗΠΑ (Columbia, Princeton, Iowa) και την ευρωπαϊκή ήπειρο (East Anglia) όσο και στην Αυστραλία και την Ασία. Στην Ελλάδα ξεκίνησε με εργαστήρια σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη και υπό την αιγίδα του Ε.ΚΕ.ΒΙ. Σε πανεπιστημιακό επίπεδο το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, τμήμα Νηπιαγωγών, διαθέτει από το 2008 Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Δημιουργικής Γραφής. Αρχικά το πρόγραμμα διηύθυνε ο ποιητής και πανεπιστημιακός Μίμης Σουλιώτης και σήμερα επιστημονικά υπεύθυνος είναι ο Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος (Κωτόπουλος, 2012). Ενώ από το 2016 το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας με ειδικό πρωτόκολλο συνεργασίας προσφέρουν από κοινού το Διδρυματικό Πρόγραμμα Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» μέσω εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΕΑΠ, n.d.). Σε προπτυχιακό επίπεδο η Δημιουργική Γραφή δεν υποστηρίζεται ακόμη στην Ελλάδα.

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μετά το 2002 γίνεται λόγος στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για «ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από τη βαθμιαία εξοικείωση των μαθητών στις συγγραφικές πρακτικές (Δημιουργική Γραφή), οι οποίες πρακτικές δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν, αλλά και να

ευαισθητοποιηθούν σε σχέση με τη λογοτεχνική γραφή και γενικά την καλλιτεχνική έκφραση» (Σουλιώτης, 2012, σ. 13). Στην Κύπρο ήδη από το σχολικό έτος 2012-2013 η Δημιουργική Γραφή έχει ενταχθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κωτόπουλος, 2012).

2.2. Δημιουργική γραφή – Μετανάστευση/Προσφυγιά στην εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια κινητικότητα για προγράμματα Δημιουργικής Γραφής με θέμα τη μετανάστευση/προσφυγιά, τη διαφορετικότητα, τη διαπολιτισμικότητα. Συνήθως συνδυάζουν τη Δημιουργική Γραφή με θεατροπαιδαγωγικές δράσεις. Ενώ αναλυτική διαπραγμάτευση του θέματος θα γίνει στο επόμενο κεφάλαιο, κάποια παραδείγματα προγραμμάτων με τη χρήση κυρίως της Δημιουργικής Γραφής σε σχέση με τη μετανάστευση και/ή την προσφυγιά παρατίθενται στη συνέχεια. Κριτήρια για την επιλογή των συγκεκριμένων παραδειγμάτων ήταν (α) η κοντινή τους συσχέτιση με το αντικείμενο της παρούσας έρευνας, (β) η δημοσίευση μέσα στα τελευταία δέκα χρόνια και (γ) η αντιπροσώπευση όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης από το Νηπιαγωγείο ως την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

α. Στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης του Βαβίτσα (2016) για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων πραγματοποιήθηκε στο νομό Ιωαννίνων και σε μαθητές της Ε΄ τάξης μια διδασκαλία με τη μέθοδο project η οποία έφερε τους μαθητές σε επαφή με το προσφυγικό ζήτημα. Οι μαθητές έγραψαν ιστορίες με θέμα το ταξίδι των προσφύγων οι οποίες αξιολογήθηκαν με την τεχνική αξιολόγησης ενός μη σταθμισμένου τεστ και διαπιστώθηκε μέσα από τα κείμενα η ανάπτυξη της ενσυναίσθησής τους, καθώς κατάφεραν να μουν στη θέση των προσφύγων, να «δουν» τον κόσμο με τα μάτια τους (Βαβίτσας, 2016).

β. Η Μπάρδα (2021) στην πτυχιακή της εργασία μελετά τον ρόλο που διαδραματίζει η γλωσσική διδασκαλία και η Δημιουργική Γραφή στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας και αναφέρεται σε παιδιά του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού.

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

γ. Στο etwinning πολιτιστικό πρόγραμμα Δημιουργικής Γραφής «Η δύναμη του άλλου» που πραγματοποιήθηκε στο γυμνάσιο Κορησού Καστοριάς το 2015-2016 χρησιμοποιήθηκε η Δημιουργική Γραφή για τη σύνθεση ιστοριών σε σχέση με τη μετανάστευση/προσφυγιά με σκοπό την ευαισθητοποίηση των γηγενών μαθητών πάνω στο θέμα και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (Κάρκου, 2016).

δ. Επίσης, το 2016 πραγματοποιήθηκε στην Αργολίδα από το πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και το τμήμα Θεατρικών Σπουδών ένα πρόγραμμα Δημιουργικής Γραφής ανάμεσα σε εφήβους από την Ελλάδα και το Αφγανιστάν. Με όχημα τη Δημιουργική Γραφή οι έφηβοι επικοινωνήσαν, αντάλλαξαν ιδέες και πολιτισμικά στοιχεία. Στους πρόσφυγες/εφήβους το πρόγραμμα δημιούργησε ένα κλίμα ευφορίας και αισιοδοξίας (Συμπόσιο συγγραφέων Αργολίδος, 2016).

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

ε. Στην εργασία του ο Αμπατζίδης (2018) χρησιμοποιεί τη Δημιουργική Γραφή για την ανάπτυξη «διαπολιτισμικών δεξιοτήτων» σε μαθητές/φοιτητές μέσα από την έρευνα της «μεταναστευτικής λογοτεχνίας» υπό το πρίσμα της «διαπολιτισμικότητας».

στ. Στην έρευνά της η Τζιούτζιου (2019) αναδεικνύει την αξία της Δημιουργικής Γραφής στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας είτε σε ανήλικους είτε σε ενήλικους εκπαιδευόμενους, αλλά και γενικότερα τη σημασία της στην εκπαιδευτική διαδικασία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Από τα παραπάνω και τη σχετική έρευνα στη βιβλιογραφία παρατηρείται ότι παρά το γεγονός ότι εξάγονται θετικά αποτελέσματα από τη χρήση της Δημιουργικής Γραφής σε θέματα μετανάστευσης/προσφυγιάς και παρά το γεγονός ότι υπάρχει μια αυξανόμενη κινητικότητα σε εκπαιδευτικά προγράμματα, δεν παρατηρείται ευρεία χρήση της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ίσως επειδή δεν είναι ακόμη αυτόνομο μάθημα ούτε οι εκπαιδευτικοί έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση. Επίσης, τα παραπάνω παραδείγματα δεν εστιάζουν ούτε σε θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης ούτε πιο συγκεκριμένα στη χρήση της Δημιουργικής Γραφής για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

2.3. Δημιουργική Γραφή – Ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση

Σε αντίθεση με το προηγούμενο υποκεφάλαιο στο οποίο παρουσιάζεται αρκετό ερευνητικό υλικό, για την επιρροή της Δημιουργικής Γραφής στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης διαπιστώθηκε μικρή παρουσία ερευνητικών δεδομένων. Μια προσπάθεια ανάδειξης του θέματος έγινε από τη Λαλαγιάννη (2017) στη «Μελέτη της παραβολής του Καλού Σαμαρείτη. Η ζωή μας ανάμεσα στην αγάπη και την αδιαφορία». Παρά το γεγονός όμως ότι χρησιμοποιήθηκε η συνεργατική/διερευνητική μάθηση, τα παιχνίδια ρόλων, η λογοτεχνία, η Δημιουργική Γραφή και η μέθοδος *artful thinking* με στόχο την ενσυναίσθηση, ο απώτερος στόχος αυτής της έρευνας ήταν η αλλαγή στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα των θρησκευτικών.

Μια ακόμη έρευνα (Κεσίσογλου, 2019) μελετά ένα πρόγραμμα μουσειακής αγωγής μέσα από μια καινοτόμο δράση η οποία εισαγάγει ταυτόχρονα τη Δημιουργική Γραφή και τη ρομποτική στο Νηπιαγωγείο και επιδιώκει να καταδείξει αν μετασχηματίστηκαν οι στάσεις και αντιλήψεις των γονέων και των νηπίων του μέσα από άτυπα προγράμματα συνεκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα άτομα φτάνουν στην αυτογνωσία και την ενσυναίσθηση. Η συγκεκριμένη όμως έρευνα δεν καλύπτει το θέμα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς.

Πιο σχετική είναι η ακόλουθη έρευνα: Η Τσάτσου-Νικολούλη (2020) μελέτησε σε σχολικό πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης με παιδιά Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού την επίδραση της Δημιουργικής Γραφής και της λογοτεχνίας των βαλκανικών χωρών στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος έδειξαν σημαντικές βελτιώσεις και δεξιότητες, όπως αυτορρύθμιση, μεταγνώση, υπευθυνότητα και ενσυναίσθηση. Παρά το γεγονός ότι αυτή η έρευνα κάνει αναφορά τόσο στη Δημιουργική Γραφή όσο και στη διαπολιτισμικότητα και την ενσυναίσθηση, δεν αναφέρεται σε μετανάστευση και προσφυγιά, πράγμα που συμβαίνει στην έρευνα της Θεοχαρίδου (2018).

Η Θεοχαρίδου (2018) χρησιμοποιεί τη Δημιουργική Γραφή ως εργαλείο για την ανίχνευση αισθημάτων των γηγενών μαθητών απέναντι στους πρόσφυγες. Στην έρευνά της επιλέγει τη Δημιουργική Γραφή ως μέσο, για να διερευνήσει τα συναισθήματα των ελληνόπουλων απέναντι στους πρόσφυγες και τις αιτίες που τα προκαλούν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα συναισθήματα των παιδιών και των εφήβων ήταν ανάμεικτα. Από τη μια εκδήλωσαν ανθρωπιστική στάση, συμπόνια, λύπηση, αμηχανία και φόβο απέναντι στα προσφυγόπουλα. Και από την άλλη κάποια έδειξαν επιθετική συμπεριφορά απέναντι στον Άλλο που εισέρχεται απρόσκλητος στον χώρο του. Η δε ανταπόκριση των μαθητών στις τεχνικές της Δημιουργικής Γραφής ήταν εντυπωσιακή. Η Δημιουργική Γραφή τους έδωσε τη δυνατότητα να εκφράσουν συναισθήματα, κομμάτι σημαντικό για το ξεκίνημα μιας εκπαίδευσης σε ενσυναίσθηση. Η συγκεκριμένη μελέτη όμως δεν προχωρά σε εκπαιδευτική παρέμβαση και δεν εστιάζει στην ενσυναίσθηση αυτή καθαυτή. Δίνει όμως έναυσμα και επιχειρήματα για τη χρήση της Δημιουργικής Γραφής ως Εκφραστικής/Θεραπευτικής Γραφής.

Οι Κωτόπουλος, Χατζηπαναγιωτίδη και Βακάλη (2019) ξεχωρίζουν αυτές τις δυο πρακτικές και μιλούν για Εκφραστική και Θεραπευτική Γραφή. Η πρώτη βασίζεται σε βιωματικό υλικό και συναισθηματική έκφραση και στοχεύει στην προσωπική ανάπτυξη, ενώ η δεύτερη γίνεται στο πλαίσιο μιας θεραπευτικής διαδικασίας με την παρουσία ενός θεραπευτή. Ενώ η Εκφραστική Γραφή συχνά απευθύνεται στον εαυτό μας, η Θεραπευτική

Γραφή δημιουργείται μέσα από διάδραση και συχνά μοιράζεται με το θεραπευτή ή και με τα μέλη της ομάδας, αν η θεραπεία γίνεται σε ομαδικό πλαίσιο.

Παρά τη χρήσιμη όμως διαφοροποίηση αυτών των όρων, ερευνητικές μελέτες που να αναφέρονται σ' αυτές τις μορφές της Δημιουργικής Γραφής μέσα σε ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο σε σχέση με τη μετανάστευση και την προσφυγιά και με στόχο την ενσυναίσθηση δεν έχουν βρεθεί.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η ωφελιμότητα της Δημιουργικής Γραφής στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, εξηγώντας την αναγκαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας.

2.4. Θέατρο στην εκπαίδευση: Ορισμός έννοιας

Μια πρώτη επαφή με την έννοια του Θεάτρου προκύπτει από την ετυμολογική ανάλυση της λέξης. Η λέξη «θέατρο» προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα «θεάομαι-θεώμαι» που σημαίνει κοιτάζω, βλέπω, παρακολουθώ κάτι με ενδιαφέρον, θεωρώ, εξετάζω (Μπαμπινιώτης, 2002). Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, το θέατρο είναι μίμηση, όχι με την έννοια της πιστής αντιγραφής, αλλά της αναδημιουργίας και της αναπαράστασης (Schonman, 2006). Κατά τον Boal το Θέατρο είναι μια μορφή γνώσης, μια αλλαγή της βιωμένης πραγματικότητας, μια επανάσταση στις οδυνηρές συνθήκες της ζωής (Schonman, 2006).

Το θέατρο είναι μια από τις πρώτες τέχνες, με την οποία καταπατήστηκαν οι άνθρωποι στην αρχαιότητα. Είναι ένα σύνθετο καλλιτέχνημα που διαθέτει καθηλωτική δύναμη και γοητεία, καθώς είναι μια τέχνη ζωντανή, βιωματική, η οποία μεταδίδει συγκλονιστικά συναισθήματα, μηνύματα, γνώσεις, τόσο στον θεατή όσο και στον «ηθοποιό» (Χρυσούλης, 2003).

Η παιδευτική και παιδαγωγική του διάσταση ήταν αυτή που μετέτρεπε τα θέατρα σε χώρους μόρφωσης και καλλιέργειας των θεατών δίνοντας ταυτόχρονα νόημα στο πολυσύνθετο φαινόμενο του πολιτισμού. Γι' αυτό το λόγο μπήκε από νωρίς στο εκπαιδευτικό σύστημα ήδη από την Αντιμεταρρύθμιση και τα Ιησουιτικά κολλέγια μέχρι την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού και το πρόγραμμα σπουδών των Ελληνικών Εκπαιδευτηρίων στο Βουκουρέστι, στη Σμύρνη, στις Κυδωνίες και σε άλλες πόλεις και παροικίες του υπόδουλου ελληνισμού (Γραμματάς, 2002). Στον 20^ο αιώνα και από το χώρο της σύγχρονης ψυχολογίας, οι εργασίες των Vygotsky (1976), Piaget (1962), Bruner (1986), Rogers (1961) και Gardner (1985) ολοένα και περισσότερο υποστηρίζουν την αναγκαιότητα του Θεάτρου στην εκπαίδευση.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η θεατρική αγωγή εντάχθηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης το 1990 (Π.Δ. 132/10- 4-1990) και το

ελληνικό σχολείο απέκτησε καταστατικό πλαίσιο για αξιοποίηση της παιδαγωγικής και διδακτικής του Θεάτρου, το οποίο γίνεται πλέον εργαλείο μάθησης. Η εισαγωγή του Θεάτρου ως αυτοτελούς μαθήματος στο πρόγραμμα διδασκαλίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτέλεσε μια καινοτόμο πραγματικότητα (Γραμματάς, 2019). Μέχρι τότε περιοριζόταν στις επετειακές σχολικές παραστάσεις και στα σκετς. Ενώ, όπως αναφέρθηκε, η θεατρική αγωγή εντάχθηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης το 1990, τελικά από το 1997 άρχισε να διδάσκεται στα σχολεία με το πρόγραμμα «Θεατρολόγοι στα Σχολεία». Συμπεριλήφθηκε ως μάθημα του Δημοτικού Σχολείου το 2002, ενώ καταργήθηκε το 2016 από τις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού και υποβιβάστηκε, καθώς απαξιώθηκαν πλήρως οι επιστήμονες και καλλιτέχνες του Θεάτρου, μια και το μάθημα δινόταν σε δασκάλους, οι οποίοι δεν ήταν επαρκώς καταρτισμένοι (Σύλλογος εκπαιδευτικών Π.Ε. «Ο Περικλής», 2016). Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σήμερα η θεατρική αγωγή δεν αποτελεί αυτόνομο μάθημα, αλλά ενσωματώνεται με τη μορφή αποσπασματικών δραστηριοτήτων σε άλλα διδακτικά αντικείμενα. Αφήνεται δηλαδή στην εκδήλωση ενδιαφέροντος από τους εκπαιδευτικούς κυρίως στο πλαίσιο υλοποίησης Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Παπαδόπουλος, 2013). Εξάιρεση αποτέλεσε η διδασκαλία του μαθήματος «Στοιχεία Θεατρολογίας» ως μάθημα επιλογής στην Α΄ Λυκείου μέχρι το 2020, οπότε και καταργήθηκε (ΥΑ 74181/Δ2, ΦΕΚ 2338).

Με δεδομένες αυτές τις συνθήκες στο σημερινό ελληνικό σχολείο οι μαθητές στερούνται τη συστηματική επαφή με τη θεατρική παιδεία, ενώ είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι οι νέοι έχουν πολλά να αποκομίσουν από την ενασχόλησή τους με αυτή στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος (Γραμματάς, 2002). Άλλωστε οι τέχνες συμβάλλουν δραστικά στον εμπλουτισμό της επικοινωνίας των μαθητών, της ολόπλευρης μάθησης, της αισθητικής καλλιέργειας, της ενσυναίσθησης, της αυτενέργειας, της συλλογικότητας, της ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της δημοκρατικής λειτουργίας (Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, 2020).

Μέθοδο του Θεάτρου στην εκπαίδευση αποτελεί το θεατρικό παιχνίδι. Σύμφωνα με τον Κουρεντζή (2010) το θεατρικό παιχνίδι είναι κυρίως «παιχνίδι ρόλων» το οποίο ενεργοποιεί και απελευθερώνει τη φαντασία, ευαισθητοποιεί και καλλιεργεί την ψυχοκινητική έκφραση του παιδιού. Κατά τον Boal (1998) το παιχνίδι χαλαρώνει και ξυπνά το σώμα και το μυαλό και στοχεύει στη δημιουργική έκφραση. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι το παιδί αποκτά μια διαφορετική θέαση του κόσμου (Κουρεντζής, 2010). Κατά τη διδακτική πράξη με το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά παύουν να είναι παθητικοί δέκτες της γνώσης και αποκτούν ενεργητικό ρόλο (Andersen, 2004). Κατά συνέπεια η διαδικασία της μάθησης γίνεται

δημιουργική και οι μαθητές συμβάλλουν στη δημιουργία του μαθήματος (Κουρετζής και Παρζακώνη, 2012). Παράλληλα, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού τα παιδιά επικοινωνούν και γνωρίζονται καλύτερα, αφού τους δίνεται η δυνατότητα να παρουσιάζουν πτυχές του εαυτού τους (Άλκηστις, 2008). Συχνά το κλίμα της τάξης κρατά τους μαθητές σε απόσταση με λίγες ευκαιρίες για ουσιαστική γνωριμία μεταξύ τους και χαλάρωση. Με το θεατρικό παιχνίδι οι μαθητές σηκώνονται από τις καρέκλες τους και αλληλεπιδρούν, εκπαιδεύονται στην ομαδικότητα και τη συνεργασία (Θεολόγη, 2019). Επιπλέον, το θεατρικό παιχνίδι έχει θετικές επιπτώσεις και στα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση τα οποία μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση βελτιώνουν την αυτοπεποίθησή τους (Hendy & Toon, 2001). Η όλη διαδικασία μπορεί να αναπτύξει την κιναισθητική νοημοσύνη των παιδιών (Καραμήτρου, 2014), αφού κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού κυριαρχεί η κίνηση και η έκφραση είτε σωματικά είτε λεκτικά και κατά συνέπεια μέσα από το παιχνίδι ρόλων τα παιδιά ανακαλύπτουν τις εκφραστικές τους δυνατότητες (Λενακάκης, 2013).

Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος διδασκαλίας μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Τα γλωσσικά μαθήματα προσφέρονται, για να εφαρμοστεί αυτή η δημιουργική για τα παιδιά μέθοδος. Οι μαθητές υποδύονται ήρωες της Λογοτεχνίας ή της καθημερινότητας, εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους και τελικά νιώθουν ανακουφισμένα (Γραμματάς, 2002). Τα εργαστήρια γραφής που δημιουργούνται μέσα στην τάξη βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν ουσιαστικά τα στοιχεία του δραματικού λόγου και ενδεχομένως να παράξουν θεατρικό έργο, ενώ η εξοικείωση με τις σκηνικές τεχνικές μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη μορφών θεατρικών δρωμένων, ακόμα και θεατρικών παραστάσεων (Γραμματάς, 2015).

Επιπλέον, μέσα από αυτή τη βιωματική δραστηριότητα επιτυγχάνεται η γνώση με μεγαλύτερη ευκολία, γιατί σύμφωνα με τη θεωρία της βιωματικής μάθησης η εμπειρία είναι αυτή που παίζει καταλυτικό ρόλο στην απόκτηση της γνώσης (Kolb, 1984). Το κλίμα της τάξης αλλάζει και δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για θετική μάθηση (Hendy & Toon, 2001). Και μόνο η χρήση της λέξης «παιχνίδι» δημιουργεί θετικές συνδηλώσεις στους μαθητές. Τα παιδιά αναλαμβάνουν και υποδύονται ρόλους, εκφράζονται και χρησιμοποιούν τη φαντασία τους για αυτοσχεδιασμό και αποκτούν τη γνώση βιωματικά και εμπειρικά μέσω ελεύθερης έκφρασης (Παπαδόπουλος, 2010). Έτσι, το θεατρικό παιχνίδι αυξάνει τα κίνητρα μάθησης και η γνώση αποκτιέται με παιγνιώδη τρόπο (Θεολόγη, 2019).

Σύμφωνα με τα παραπάνω το θεατρικό παιχνίδι και κατά συνέπεια η θεατρική αγωγή βοηθά στη γνωστική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Κι ενώ τα οφέλη από αυτή είναι πολλαπλά, δημιουργικότητα, ανάπτυξη φαντασίας, συνεργατικότητας, έκφραση

συναισθημάτων κτλ., στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα παιδιά στερούνται τη συστηματική επαφή με τη θεατρική αγωγή.

2.5. Θέατρο - Μετανάστευση/Προσφυγιά στην εκπαίδευση

Η σύγχρονη παιδαγωγική προβάλλει ένα σχολείο για όλους όπου δεν έχουν θέση οι διακρίσεις και οι αποκλεισμοί. Η πολυπολιτισμικότητα των σχολείων είναι γεγονός και δίνει χώρο στους μαθητές όλων των εθνικοτήτων. Η θεατρική δράση εντάσσει τα παιδιά σε ομάδες γεγονός που θα οδηγήσει στην αποδοχή (Γραμματάς, 2009). Για να επιτευχθεί η αποδοχή βέβαια, προηγείται στην ομάδα η γνωριμία και η αλληλεπίδραση. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά προβληματίζονται πάνω σε κοινωνικά θέματα, καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, επανατοποθετούνται και τροποποιούν την προηγούμενη στάση τους έχοντας την πεποίθηση ότι αλλάζοντας τα ίδια θα μπορέσουν να αλλάξουν και τον κόσμο (Dicknson, Neelands & Sh. Pr.Sc., 2006). Τα παιδιά, όταν υποδύονται ρόλους, αντιπροσωπεύουν τον εαυτό τους κατά ένα μέρος και παράλληλα οδηγούνται σε μια υποθετική κατάσταση στην οποία καλούνται «να μπουν στα παπούτσια του άλλου» και να σκεφτούν και να λειτουργήσουν σα να ήταν άλλοι. Αυτή η διαδικασία μπορεί να άρει τους φόβους και τις προκαταλήψεις απέναντι στο «ξένο» (Kondoyianni, Lenakakis & Tsiotsos, 2013). Άλλωστε το ίδιο το θεατρικό παιχνίδι αποκλείει τους διαχωρισμούς, αφού μπορούν να συμμετέχουν και να αλληλεπιδρούν όλοι σ' αυτό. Κι αν τα παιδιά εκπαιδευτούν στη σχολική τους ζωή να αποδέχονται και να σέβονται το διαφορετικό, το «ξένο», θα μπορέσουν να υιοθετήσουν αυτή τη στάση και στην ενήλικη ζωή τους.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η Ευρωπαϊκή Ένωση δέχτηκε τα τελευταία χρόνια, κυρίως μετά το ξέσπασμα της συριακής κρίσης, ένα μεγάλο αριθμό προσφύγων/μεταναστών. Για την ένταξή τους στις δομές και στις κοινωνίες υποδοχής παρουσιάστηκε ένα σχέδιο δράσης που δίνει έμφαση στην εκπαίδευση και για το σκοπό αυτό παιδαγωγικό εργαλείο πρωταρχικής σημασίας είναι η τέχνη και ειδικότερα το Θέατρο (Παζαρτζή, 2017).

Μέσα από την τέχνη και ειδικότερα από το Θέατρο οι πρόσφυγες και οι μετανάστες μαθαίνουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό και εντάσσονται ομαλότερα στην κοινωνία ή τουλάχιστον δεν αποκλείονται. Παράλληλα, τους δίνεται η ευκαιρία να εκφραστούν καλύτερα μεταφέροντας τις δικές τους εμπειρίες και σκέψεις στην κοινωνία υποδοχής. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται σχέσεις αλληλεπίδρασης, κατανόησης, αποδοχής και τελικά ένταξης (Κούκιο, 2018).

Τα θέματα ρατσισμού και διαφορετικότητας έχουν απασχολήσει το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (επιστημονική ένωση για την προώθηση της έρευνας και της πράξης του Θεάτρου, του εκπαιδευτικού δράματος, του θεατρικού παιχνιδιού και των άλλων παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση) με βιωματικές δράσεις, τεχνικές Θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος, αλλά και ολόκληρα προγράμματα (Μαυρέας & Χολέβα, 2013) που μπορούν να ευαισθητοποιήσουν την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα στα θέματα των προσφύγων. Ειδικότερα, υλοποιείται στην Ελλάδα από το 2015 το Πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;» του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστέα του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες το οποίο περιλαμβάνει, εκτός των άλλων δράσεων, θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια για εκπαιδευτικούς, φοιτητές, μαθητές με θέμα τους πρόσφυγες (Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση, 2021).

Τα τελευταία χρόνια μετά την τελευταία έξαρση του προσφυγικού ζητήματος το 2015 έχουν γίνει έρευνες, για να διαπιστωθεί κατά πόσο το Θέατρο στην εκπαίδευση ή, όπως αλλιώς λέγεται, το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να τροποποιήσει τις αντιλήψεις των μαθητών για την ετερότητα. Μερικά καλά παραδείγματα που δημοσιεύθηκαν τα τελευταία δέκα χρόνια και είναι σχετικά με το αντικείμενο αυτής της υποενότητας είναι τα παρακάτω:

α. Σύμφωνα με τον Λενακάκη (2015) η χρήση του εκπαιδευτικού δράματος, επειδή συνδυάζει παιδαγωγικά με αισθητικά στοιχεία, μπορεί να βοηθήσει τον διαπολιτισμικό διάλογο, οι δε μαθητές αποκτούν διαπολιτισμικές δεξιότητες απαραίτητες για την αποδοχή του πρόσφυγα/μετανάστη και την ομαλή του ένταξη στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον.

β. Σύμφωνα με τη Ζώνιου (2016) το εκπαιδευτικό δράμα, όταν προκύπτει από στοχευμένες δράσεις, μπορεί να λειτουργήσει μετασχηματιστικά σε σχέση με τη διαπολιτισμικότητα, αλλά και σε σχέση με την αντίληψη για την ετερότητα. Επιπλέον, δρα ολιστικά, αφού ο μετασχηματισμός επηρεάζει το σώμα, τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις, τις γνώσεις.

γ. Στην έρευνα της Αρζομανίδου (2017) με θέμα «Διερεύνηση μετασχηματισμών στις αντιλήψεις των παιδιών για την ετερότητα, μέσω της βιωματικής συμμετοχής τους σε παράσταση θεάτρου για ανήλικους θεατές» μελετήθηκαν οι αντιλήψεις μαθητών γυμνασίου για τον «διαφορετικό άλλο» και κατά πόσο μετασχηματίστηκαν αυτές οι αντιλήψεις μέσα από τη βιωματική συμμετοχή σε μια παράσταση με θέμα τη διαφορετικότητα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει δυσκολία στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων. Ωστόσο το θέατρο οδηγεί στη δημιουργία διαπολιτισμικών συνειδήσεων, επειδή με την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης αλλάζει η στάση απέναντι στον «διαφορετικό άλλο».

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις ενδεικτικές αυτές έρευνες το Θέατρο μπορεί να βοηθήσει στον διαπολιτισμικό διάλογο, αλλά και να μετασχηματίσει στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στους πρόσφυγες/μετανάστες και γενικότερα απέναντι στη διαφορετικότητα.

2.6. Θέατρο - Ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση

Για το Θέατρο στην εκπαίδευση, αλλά και για την ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση γενικά έγινε λόγος στα προηγούμενα κεφάλαια. Σ' αυτό το υποκεφάλαιο θα μελετηθεί κατά πόσο το Θέατρο στην εκπαίδευση καλλιεργεί την ενσυναίσθηση των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Piaget και τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης, η ανάληψη ρόλου, δηλαδή η δραματοποίηση, αποτελεί μια πολύχρονη εκπαιδευτική στρατηγική, η οποία φαίνεται να λειτουργεί αποτελεσματικά στην αύξηση της ενσυναίσθησης (Underwood & Moore, 1982). Κι όταν μιλάμε για ανάληψη ρόλου, εννοούμε την ικανότητα να βλέπουμε τον κόσμο από την προοπτική ενός άλλου προσώπου. Για την ερμηνεία του ρόλου ο μαθητής θα πρέπει να υιοθετήσει την οπτική γωνία από την οποία βλέπει ο ρόλος τα πράγματα, να προσδιορίσει τον εαυτό του, αλλά να δει και τον άλλον μέσα στον ρόλο (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Όταν υποδύεται ένα ρόλο, τα σύνορα ανάμεσα στον εαυτό και τον «άλλο» συναντιούνται και συγχωνεύονται δημιουργώντας προσωπικότητες που μπορούν να κατανοήσουν, να συναισθανθούν και να συμπονέσουν (Neelands, 2002).

Τα τελευταία χρόνια όλο και αυξάνονται οι έρευνες σχετικά με την επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης σε όλες τις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης. Ενδεικτικές έρευνες είναι οι ακόλουθες, επιλεγμένες για τη στενή τους συσχέτιση με το αντικείμενο αυτής της υποενότητας και δημοσιευμένες μέσα στην τελευταία δεκαετία:

α. Η έρευνα του Μάρδα (2016) σε εφήβους ανέδειξε ότι το εκπαιδευτικό δράμα ευαισθητοποίησε τους συμμετέχοντες στις έννοιες της ενσυναίσθησης (γνωστικής και συναισθηματικής).

β. Η έρευνα της Ζιούδρου (2017) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ανέδειξε τη θετική επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος στη βελτίωση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, καθώς και στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και κατά συνέπεια στην ανάδειξη της συλλογικής ενσυναίσθησης των παιδιών.

γ. Στην έρευνα δράσης της Κολεύρη (2018) σε νηπιοτροφείο για παιδιά που χρήζουν προστασίας εξετάστηκε η επίδραση της δραματικής τέχνης στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Οι μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση έδειξαν ότι η διαφορά στην

ενσυναίσθηση, για να γίνει πιο εμφανής, θα πρέπει να γίνουν περισσότερες σχετικές παρεμβάσεις.

δ. Στην εργασία της Καρατζιά (2020) εξετάζεται η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στη διδασκαλία του παραμυθιού σε παιδιά του Νηπιαγωγείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι θεατρικές τεχνικές συμβάλλουν στη βελτίωση της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών ενισχύοντας συναισθητικές δεξιότητες.

ε. Στην έρευνα της Παπαδημητρίου (2019) σε παιδιά μέσης ηλικίας (Γ' και Δ' Δημοτικού) διερευνήθηκε η επίδραση μιας παρέμβασης εκπαιδευτικού δράματος στην ανάδειξη της ενσυναίσθησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ενισχύθηκε η ενσυναισθητική (γνωστική, συναισθηματική, επικοινωνιακή) συμπεριφορά των μαθητών μέσα από την προσωπική ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, αλλά και από τη βελτίωση των κοινωνικών τους σχέσεων.

στ. Στην εργασία της η Κουτσάκη (2019) προτείνει μια εναλλακτική παρέμβαση σε παιδιά δημοτικού μέσα από το αρχαίο θέατρο για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της κριτικής σκέψης των μαθητών χρησιμοποιώντας την τεχνική της αφομοίωσης και της αποστασιοποίησης των ρόλων.

ζ. Με παιδιά δημοτικού ασχολήθηκε και ο Δίπλας (2019). Στην έρευνά του αναγνωρίστηκε ότι οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος στην καθημερινότητα του σχολείου επιδρούν θετικά στην ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση των μαθητών.

Σύμφωνα με τις παραπάνω πρόσφατες έρευνες, οι παρεμβάσεις σε παιδιά Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που χρησιμοποιούν τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος έχουν θετικά αποτελέσματα στην βελτίωση της ενσυναίσθησης. Ωστόσο συμπεραίνεται ότι χρειάζονται περισσότερες σχετικές παρεμβάσεις για καλύτερα αποτελέσματα. Επιπλέον, παρατηρείται έλλειμμα ερευνών σχετικά με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και κατά συνέπεια η παρούσα έρευνα θα προσπαθήσει να καλύψει εν μέρει το κενό αυτό.

2.7. Δημιουργική Γραφή - Θέατρο - Ζωγραφική - Ενσυναίσθηση - Μετανάστευση/Προσφυγιά

Μια σειρά από εργαστήρια/δράσεις που συνδυάζουν θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες με Δημιουργική Γραφή με άξονα τη μετανάστευση/προσφυγιά και τη διαφορετικότητα παρουσιάζονται στο βιβλίο «κι αν ήσουν εσύ;» (Επιμέλεια Χολέβα, 2019). Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα ακόλουθα:

α. Έμφαση στη ζωγραφική και στο θεατρικό παιχνίδι για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης απέναντι στους πρόσφυγες έδωσε το βιωματικό εργαστήριο που υλοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της Σάμου το 2015 από τη νηπιαγωγό Χατζηπαναγιώτου σε συνεργασία με το Κέντρο Πρόληψης Π.Ε.Σάμου «Φάρος» και τον Μπάμπη Γεννιά. Τα παιδιά χρησιμοποιώντας τις παραπάνω τεχνικές κι εργαλείο μια βαλίτσα βίωσαν ενσυναισθητικά το ταξίδι του πρόσφυγα από την πατρίδα του στη χώρα υποδοχής με όλες τις δυσκολίες που αυτό επιφυλάσσει (Χατζηπαναγιώτου, 2015).

β. Στην ερευνητική του εργασία ο Κωτσίνας (2020) χρησιμοποιεί σε μικρό δείγμα παιδιών δημοτικού συνδυασμό τεχνικών του «θεάτρου του καταπιεσμένου» και της Δημιουργικής Γραφής για την ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης με πολύ καλά αποτελέσματα. Ωστόσο η έρευνα δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στην ενσυναίσθηση.

γ. Η δράση «Μονόλογοι από το Αιγαίο» (2015), στην οποία συμμετείχαν ανήλικοι πρόσφυγες που διέμεναν σε ξενώνες σε Αθήνα και Πάτρα. Μέσα από θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές οδηγήθηκαν στη Δημιουργική Γραφή συνθέτοντας τις δικές τους ιστορίες που ήταν μαρτυρίες για τα όνειρα, τις επιθυμίες και τους φόβους τους. Θεατροπαιδαγωγοί/εμπυχωτές που εργάστηκαν με τις ομάδες των ασυνόδευτων ανηλίκων συνέθεσαν για μαθητές γυμνασίου και λυκείου μια σειρά δραστηριοτήτων με τεχνικές και στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό στην τάξη (Χολέβα, 2019).

δ. Στο εργαστήριο θεατρικής γραφής για μαθητές γυμνασίου και λυκείου που δημιούργησαν οι Αύρα Αυδή και Τζένη Καραβίτη βασισμένο στο μονόπρακτο του Πίντερ «Στάση λεωφορείου» συνδυάζεται ο θεατρικός λόγος με τη Δημιουργική Γραφή με στόχο τον σκηνικό αυτοσχεδιασμό και τη σκηνική απόδοση. Το εργαστήριο εφαρμόστηκε σε σχολεία (2018-2019) με πολύ καλά αποτελέσματα όσον αφορά στη δημιουργικότητα και την ευαισθητοποίηση σχετικά με τα στερεότυπα, τη διαφορετικότητα και τον ρατσισμό (Χολέβα, 2019). Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας είναι ένας από τους στόχους των εργαστηρίων/δράσεων που περιγράφονται στο βιβλίο. Ωστόσο τα εργαστήρια/δράσεις δεν εστιάζουν στην ενσυναίσθηση.

ε. Στην εκπαιδευτική τους πρόταση οι Κάρτσακα και Συργιάννη (2018) εστιάζουν κυρίως στην αξιοποίηση της τέχνης και της αισθητικής εμπειρίας για τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων σε σχέση με τον «άλλο» και «διαφορετικό» στην εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη χρησιμοποιώντας παράλληλα τη Δημιουργική Γραφή και το Θέατρο. Ωστόσο η ενσυναίσθηση είναι ένας από τους στόχους της πρότασης και όχι ο κύριος στόχος της. Σε σχέση με την αξιοποίηση της τέχνης αυτή επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από τη συνομιλία με τα έργα τέχνης κι όχι μέσα από την προσωπική καλλιτεχνική δημιουργία.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα παραπάνω και μετά από επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας συνάγεται ότι έρευνες που να συνδυάζουν Θέατρο, Δημιουργική Γραφή και καλλιτεχνική έκφραση με στόχο την καλλιέργεια της γενικής ενσυναίσθησης, αλλά και της ειδικής σε θέματα μετανάστευσης/προσφυγιάς δε συναντώνται στην ελληνική βιβλιογραφία γεγονός που δίνει χώρο στη συγκεκριμένη μελέτη. Μια πρώτη έρευνα στην ξένη βιβλιογραφία δείχνει ότι υπάρχει μεγάλο εύρος ερευνών στο σχετικό αντικείμενο. Ωστόσο η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε στην ελληνική βιβλιογραφία, για να επιτρέψει συστηματική παρουσίαση και κριτική ανάλυση περατού αριθμού μελετών μέσα στα πλαίσια μιας διπλωματικής εργασίας.

Β' Μέρος: Ερευνητικό

1. Μεθοδολογία

1.1. Ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σ' αυτή την εργασία είναι:

Πρώτον: Πώς μπορεί να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση σε θέματα μετανάστευσης/προσφυγιάς (ειδική ενσυναίσθηση) χρησιμοποιώντας τεχνικές Δημιουργικής Γραφής και Θεάτρου και οδηγό κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας;

Δεύτερον: Κατά πόσο μια παρέμβαση ενσυναίσθησης για μετανάστες/πρόσφυγες μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης γενικότερα (γενική ενσυναίσθηση);

Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα τέθηκαν οι εξής στόχοι:

1. Να προετοιμαστεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασισμένο σε τεχνικές Δημιουργικής Γραφής και Θεάτρου με οδηγό κείμενα για τη μετανάστευση/προσφυγιά από το σχολικό βιβλίο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.
2. Να πραγματοποιηθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με παιδιά γυμνασίου με στόχο τη βελτίωση της ειδικής και γενικής ενσυναίσθησης.
3. Να γίνει εκτίμηση του προγράμματος Δημιουργικής Γραφής και Θεάτρου για τη δυνατότητα να βελτιώσει διαφορετικές μορφές ενσυναίσθησης.

1.2. Θεωρητική προσέγγιση

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας που έχουν εύρος και πολυπλοκότητα χρησιμοποιήθηκε η μελέτη περίπτωσης (case study) με μικτή μεθοδολογική προσέγγιση.

Η μελέτη περίπτωσης βασίζεται στην εμπειρική προσέγγιση του/της ερευνητή/τριας και το πλαίσιο της μπορεί να είναι κοινωνικό, χρονικό ή χωρικό. Η ιδιαιτερότητα της μεθόδου είναι ότι κάθε περίπτωση είναι ξεχωριστή και γι' αυτό χρειάζεται μελέτη σε βάθος (Gomm et al, 2000; Robson, 2002; Stake, 1995). Χρησιμοποιείται, όταν υπάρχει ανάγκη εμπειρικής μελέτης σε σύγχρονα φαινόμενα στο πλαίσιο της πραγματικής ζωής (Yin, 1994). Επιπλέον, στη μελέτη περίπτωσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν εκτός από ποιοτικές και ποσοτικές στρατηγικές, γεγονός που κάνει πιο ευέλικτη τη διεξαγωγή της έρευνας (Eisenhardt, 2002).

Στη συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήθηκαν όλα τα στάδια πραγματοποίησης μιας μελέτης περίπτωσης, όπως υποδεικνύει ο Yin (1994; 2003): ορισμός προβλήματος/ερωτήματος και μονάδας ανάλυσης (unit of analysis), σχεδιασμός μελέτης, συλλογή δεδομένων, ανάλυση δεδομένων, συγγραφή/παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλές μέθοδοι συλλογής πληροφορίας, για να μελετηθεί το συγκεκριμένο φαινόμενο σε βάθος, η ενσυναίσθηση, μέσα στη μονάδα ανάλυσης μιας τάξης γυμνασίου σε σχολείο της Βόρειας Ελλάδας.

Για τη μικτή προσέγγιση ακολουθήθηκε ο ορισμός του Creswell (2014:32) «η έρευνα μικτών μεθόδων είναι μια προσέγγιση στην έρευνα που περιλαμβάνει τη συλλογή τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων, την ενσωμάτωση των δύο μορφών δεδομένων και τη χρήση διακριτών σχεδίων. Η βασική υπόθεση αυτής της μορφής έρευνας είναι ότι ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων παρέχει μια πληρέστερη κατανόηση ενός ερευνητικού προβλήματος από ό,τι η κάθε προσέγγιση χωριστά». Η μικτή προσέγγιση του Creswell (2014) βασίζεται στον Πραγματισμό του 19^{ου} αιώνα και στην οντολογική φιλοσοφική θεώρηση σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχει μία αλήθεια, αλλά πολλές.

Ειδικότερα στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ταυτόχρονη ποιοτική και ποσοτική έρευνα με έμφαση στην ποιοτική (Tashakkori and Teddlie, 1998) και με επιρροή από έρευνα καλλιτεχνικής φύσης (art-based research) (Leavy, 2018).

Δόθηκε έμφαση στην ποιοτική προσέγγιση, επειδή αυτή ενδείκνυται λόγω της πολυπλοκότητας του θέματος που διερευνάται και για να εμπλουτιστεί η γνώση πάνω σ' αυτό (Ισαρη, Πουρκός,, 2015). Επιπλέον, ερευνήθηκε μια συγκεκριμένη περίπτωση σχολικής τάξης, έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι σκέψεις και τα συναισθήματα των μαθητών και να γίνει προσέγγιση και κατανόηση σε βάθος των βιωμάτων και των συμπεριφορών τους.

Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε σε μικρότερη έκταση η ποσοτική προσέγγιση, για να βγουν κάποια γενικά συμπεράσματα από την έρευνα σε σχέση με την ομάδα που συμμετείχε, να υπάρξει κάποια ακρίβεια των μετρήσεων και αντικειμενικότητα των συμπερασμάτων, καθώς και δυνατότητα για περαιτέρω παρατήρηση των ερευνώμενων σε επόμενη χρονική στιγμή (Matveev, 2002).

Υπήρξε, επίσης σε όλα τα στάδια της συλλογής του υλικού επιρροή από την έρευνα καλλιτεχνικής φύσης (art-based research) που είναι μια διεπιστημονική προσέγγιση στην οικοδόμηση γνώσης που συνδυάζει τις αρχές των δημιουργικών τεχνών σε ερευνητικά πλαίσια (Leavy, 2018), γιατί με αυτή τη μέθοδο είναι δυνατόν να ληφθούν νέες πληροφορίες και γνώση. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι καλλιτεχνικής φύσης σε μια προσπάθεια επέκτασης των ορίων της συγκεκριμένης έρευνας σε μια πιο ολιστική οπτική (Leavy, 2018). Παράλληλα, επειδή τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως θέμα την ενσυναίσθηση χρησιμοποιήθηκε η καλλιτεχνική προσέγγιση, επειδή «επιτρέπει την ενσυναίσθητική συμμετοχή στη ζωή των άλλων και στις καταστάσεις που μελετήθηκαν» (Baron & Eisner, 2012:8-9).

1.3. Δείγμα και τύπος διεξαγωγής της έρευνας

Ερευνήθηκε ένα μικρό δείγμα, μια τάξη 14 μαθητών/τριών Β΄ γυμνασίου, 10 αγόρια και 4 κορίτσια. Από αυτά το ένα αγόρι ήταν ξενόγλωσσο, αφού ήταν η πρώτη του χρονιά στην Ελλάδα, αλλά με καλή χρήση της αγγλικής με την οποία γινόταν και η συνεννόηση. Τα υπόλοιπα παιδιά προέρχονταν από τις γύρω αγροτικές περιοχές μια και το σχολείο βρίσκεται σε χωριό σε κάποια απόσταση από το αστικό κέντρο.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη βιβλιοθήκη και στην τάξη του γυμνασίου.

1.4. Περιγραφή παιδαγωγικής παρέμβασης

Η παρέμβαση έγινε στο πλαίσιο των Σχολικών Δραστηριοτήτων για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Χρησιμοποιήθηκε η Δημιουργική Γραφή, επειδή είναι μια δημιουργική «εκπαιδευτική» πρακτική που οδηγεί στη γνώση και στους τρόπους, για να πλησιάσουμε τον κόσμο, έχει αληθινή αξία και ενσωματώνει μια επικοινωνιακή φιλοσοφία που κινείται ανάμεσα στα άτομα και τις ομάδες. Η Δημιουργική Γραφή με πρακτική καθοδήγηση ως μέθοδος έρευνας αποτελεί ένα ρευστό, αλλά εφευρετικό πεδίο (Harper 2008). Στο χώρο της βιβλιοθήκης του σχολείου, ένα δίωρο κάθε βδομάδα, υλοποιήθηκε η παρέμβαση για τη βελτίωση της ενσυναίσθησης (ειδικής και γενικής) των μαθητών. Χρησιμοποιήθηκε το θεατρικό παιχνίδι και θεατρική δράση καθώς και επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα από το βιβλίο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β΄ γυμνασίου που είχαν σχέση με τη μετανάστευση και την προσφυγιά. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν φύλλα εργασίας για τα δημιουργικά τους κείμενα και τις ζωγραφιές κατά τη διάρκεια της συνάντησης (Παράρτημα ΣΤ), καθώς και φύλλα εκτίμησης ενσυναίσθησης στο τέλος κάθε συνάντησης (Παράρτημα Ε). Τα κείμενα των παιδιών ήταν αυθεντικά κείμενα σε μορφή επιστολής, ημερολογίου και ελεύθερου κειμένου αποκαλυπτικά για τις γνώμες, τις πεποιθήσεις καθώς και τη συναισθηματική τους ανταπόκριση στα ερεθίσματα της παρέμβασης. Επιπλέον, παράλληλα με τα κείμενα Δημιουργικής Γραφής ζητήθηκε από την εμπυχωτέρα/ερευνήτρια θεατρική δράση με ακίνητες και δυναμικές εικόνες, καθώς και με θεατρικά δρώμενα.

1.5. Δεοντολογία - Ηθική

Η δεοντολογία και ηθική (ethics) αποτελούν «εκ των ων ουκ άνευ» κομμάτι της έρευνας από την αρχή της μέχρι τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων. Σημαντικό ζήτημα είναι η συνειδητή συγκατάθεση όλων των εμπλεκόμενων στην έρευνα και εξίσου σημαντικό είναι η προστασία των προσωπικών δεδομένων (Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, 2011). Στην έρευνα

δόθηκε αρχικά η συνειδητή συγκατάθεση των μαθητών για τη συμμετοχή τους. Διαφυλάχτηκαν τα προσωπικά τους δεδομένα, καθώς στα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν τα ονόματά τους ήταν κωδικοποιημένα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε προστατευμένο γι' αυτά περιβάλλον, στη βιβλιοθήκη και στην τάξη του σχολείου.

1.6.Ερευνητικός σχεδιασμός

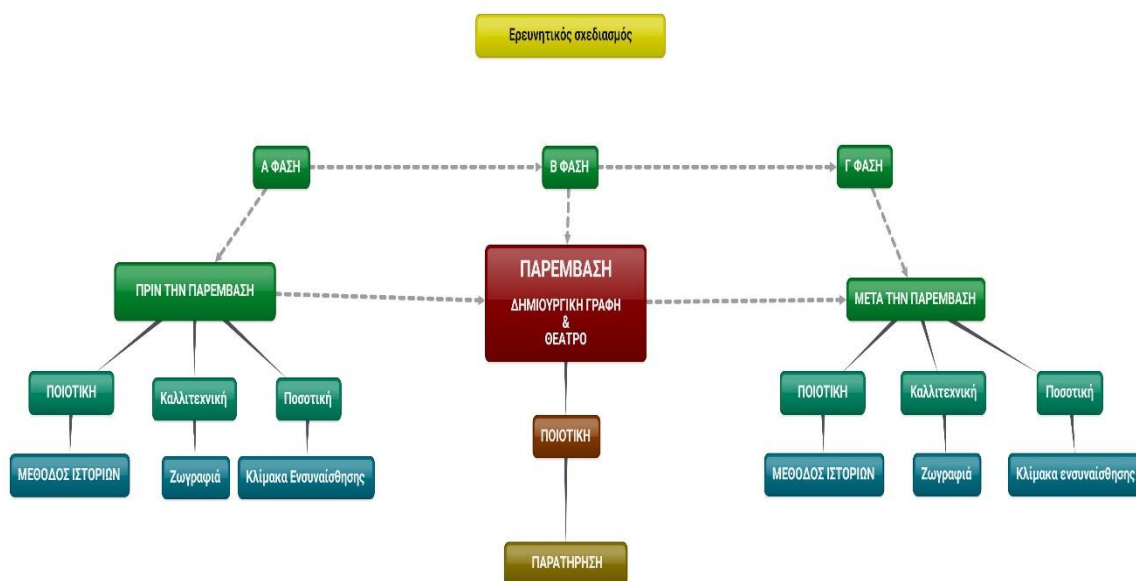
Όσον αφορά στον ερευνητικό σχεδιασμό επιλέχθηκε η εκτίμηση πριν και μετά (pre-and-post test) με μικτές μεθόδους και ταυτόχρονες πληροφορίες. Έχοντας ως βάση τη γενική μικτή προσέγγιση με παρέμβαση του Creswell (2014) οργανώθηκε ο σχεδιασμός που έχει ως εξής:

Α Φάση: Πριν την παρέμβαση ΠΟΙΟΤΙΚΗ + καλλιτεχνική + ποσοτική

Β Φάση: Παρέμβαση ΠΟΙΟΤΙΚΗ

Γ Φάση: Μετά την παρέμβαση ΠΟΙΟΤΙΚΗ + καλλιτεχνική + ποσοτική

Σημείωση: Χρησιμοποιήθηκαν κεφαλαία στη μέθοδο στην οποία δόθηκε η περισσότερη έμφαση (Σχήμα 2.1).



Σχήμα 2.1

Επιλέχθηκε στον παραπάνω σχεδιασμό η εκτίμηση πριν και μετά (pre-and-post test), γιατί στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο μια παρέμβαση για την ενσυναίσθηση (ειδική-γενική) μπορεί να επηρεάσει τα άτομα στα οποία πραγματοποιείται.

1.7. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

1.7.1. Μέθοδος ιστοριών που βασίζονται στην ενσυναίσθηση

Συλλέχθηκαν τα δεδομένα με πολλαπλές μεθόδους πριν, μετά και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Συνδυάστηκαν ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι, καθώς και μέθοδοι καλλιτεχνικής φύσης. Μια από τις ποιοτικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκε είναι μια παραλλαγή της μεθόδου ιστοριών που βασίζονται στην ενσυναίσθηση (Method of Empathy-Based Stories, MEBS) (Eskola και Wallin 2015, Wallin et al. 2015). Η μέθοδος ιστοριών που βασίζονται στην ενσυναίσθηση είναι μια ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων παρόμοια με το παιχνίδι ρόλων, όπου οι πληροφοριοδότες συνθέτουν σύντομα φανταστικά γραπτά σύμφωνα με μια εισαγωγική ιστορία πλαισίου που παρέχεται από τον ερευνητή. Η παραλλαγή στο πλαίσιο ιστορίας και τα στοιχεία της επιτρέπει στον ερευνητή να μελετήσει πώς αλλάζουν οι ιστορίες, όταν ένα στοιχείο ποικίλλει. Οι ιστορίες πλαισίων συνήθως περιγράφουν ένα συγκεκριμένο γεγονός ή κατάσταση και οι συμμετέχοντες καλούνται να τη χρησιμοποιήσουν ως έναυσμα για τη συλλογή της πληροφορίας.

Στη συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιήθηκε αυτή η μέθοδος ως εξής:

Πριν και μετά την παρέμβαση οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζευγάρια και ο ένας αφηγήθηκε στον άλλο μια συνηθισμένη ή ασυνήθιστη ιστορία από τη ζωή του. Στη συνέχεια το ζευγάρι του κατέγραψε την ιστορία του άλλου σε α' πρόσωπο. Επιπλέον, οι μαθητές παρακολούθησαν βίντεο με μαρτυρίες προσφύγων και στη συνέχεια κατέγραψαν τη μαρτυρία που επέλεξαν σε α' πρόσωπο (Παράρτημα Α και Ε).

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης η μέθοδος χρησιμοποιήθηκε με έναυσμα τα λογοτεχνικά κείμενα και ενθάρρυνε τη Δημιουργική Γραφή και ως τέτοια ήταν μια ποιοτική ερευνητική μέθοδος. Τα παιδιά έγραψαν επιστολές, σελίδες ημερολογίου, μονολόγους, κείμενα έκφρασης συναισθημάτων, κάποια από τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τη θεατρική δράση και κάποια μετά από αυτήν. Τα κείμενα αυτά βρίσκονται στο Παράρτημα Β και φωτογραφίες από τη θεατρική δράση υπάρχουν στο Παράρτημα Γ.

1.7.2. Ζωγραφιά

Επίσης οι μαθητές χρησιμοποίησαν ζωγραφιές με έναυσμα τις ιστορίες που διηγήθηκαν ο ένας στον άλλο και μετά την αναπαραγωγή της μαρτυρίας του πρόσφυγα στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης, αλλά και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης μετά από τα κείμενα Δημιουργικής Γραφής (Παράρτημα Α, Β).

Οι τέχνες, και ειδικότερα η ζωγραφική, μπορούν να θεωρηθούν ως εργαλείο, για να εκφραστούν συναισθήματα και ιδέες και για να μεταφερθούν πληροφορίες (Hickman, 2007).

Επίσης, με τους άρρηκτους δεσμούς τους με τη φαντασία, έχουν την ικανότητα να παρέχουν απεριόριστες δυνατότητες για σύνδεση του εαυτού μας με τον άλλο και για τη δημιουργία μιας διάθεσης ενσυναίσθησης (Stout, 1999). Γι' αυτό χρησιμοποιήθηκε η ζωγραφιά ως μέθοδος έρευνας καλλιτεχνικής φύσης, γιατί θεωρήθηκε ότι οι τέχνες είναι ένας ιδιαίτερος τρόπος, για να καταλάβουμε τον κόσμο. Οι τέχνες μας επιτρέπουν να έχουμε εμπειρία που δεν μπορούμε να έχουμε από άλλη πηγή και μέσω αυτής της εμπειρίας μπορούμε να ανακαλύψουμε το εύρος και την ποικιλία αυτού που είμαστε ικανοί να αισθανθούμε (Eisner, 2002). Κατά συνέπεια μπορούν να χρησιμοποιηθούν όχι μόνο ως παιδαγωγικό εργαλείο, αλλά και ως όχημα για τη συλλογή δεδομένων και έρευνας, όπως έγινε σ' αυτήν τη μελέτη.

1.7.3. Κλίμακα μέτρησης ενσυναίσθησης

Επιλέχθηκε η τυποποιημένη κλίμακα μέτρησης ενσυναίσθησης του Τορόντο (Toronto Composite Empathy Scale (TCES) (Yarascavitch και συν., 2009) που χρησιμοποιήθηκε σε φοιτητές οδοντιατρικής στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Τσιάντου, 2011), επειδή η κλίμακα αυτή έχει δείξει καλή εσωτερική συνέχεια και καλή εγκυρότητα (Yarascavitch και συν., 2009). Από την κλίμακα αυτή χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις που αφορούν τη γνωστική και συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης στην προσωπική ζωή. Είναι μια κλίμακα μέτρησης Likert (το είδος αυτό της κλίμακας ζητά από τον ερωτώμενο να δείξει τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του με ορισμένες προτάσεις/δηλώσεις). Αποτελείται από 26 ερωτήσεις στις οποίες οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν με τη βοήθεια μιας 6/βάθμιας κλίμακας από 1 ως 6 (1: «ποτέ» ως 6: «πάντα») τις σκέψεις και συμπεριφορές που υιοθετούν για τους συνανθρώπους τους. Κάποιες από τις ερωτήσεις είναι αντίστροφης βαθμολόγησης. Όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανότητα της ενσυναίσθησης. Η κλίμακα μπορεί να πάρει τιμές από 26 ως 156. Τα ονόματα των μαθητών ήταν κωδικοποιημένα, για να διατηρηθεί η ανωνυμία και ταυτόχρονα να μπορούν να συγκριθούν τα αποτελέσματα κάθε μαθητή πριν και μετά, αφού δόθηκε στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης, για να γίνει ο έλεγχος των απαντήσεων (Παράρτημα Ε).

Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ποσοτική μέθοδος, για να διερευνηθεί, μέσα από την επανάληψη του ερωτηματολογίου στο τέλος της παρέμβασης, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών.

1.7.4. Παρατήρηση

Χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση (Glesne, 2018) για τη συλλογή των δεδομένων, γιατί με αυτή η ερευνήτρια μπορεί να κατανοήσει καλύτερα τους συμμετέχοντες και τη

συμπεριφορά τους. Ο Jorgensen (1989) πιστεύει ότι η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί μια καλή μέθοδο, για να αποκτήσει ο ερευνητής πρόσβαση σε εσωτερικές όψεις της ανθρώπινης ύπαρξης. Η ερευνήτρια που είναι και η εμπυχώτρια της ομάδας παρατηρεί και συχνά συμμετέχει στις δράσεις της ομάδας.

Η εμπυχώτρια στο τέλος κάθε συνάντησης κατέγραφε σε ημερολόγιο τα σχόλιά της από τις δράσεις των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια που ήταν και εμπυχώτρια του προγράμματος παρατηρούσε τόσο τα κείμενα Δημιουργικής Γραφής των παιδιών, τις ζωγραφιές τους, όσο και τις αντιδράσεις και ανταποκρίσεις τους στις θεατρικές δραστηριότητες του προγράμματος. Επίσης, παρατηρούσε την ποιότητα της συνεργασίας μεταξύ τους και κατέγραφε κάποια βασικά στοιχεία της κάθε παρέμβασης. Εκτός από τις περιγραφικές καταγραφές, σημείωνε επίσης προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα και συνοπτικές αξιολογήσεις της διαδικασίας (Σαραφίδου, 2011). Σε κάποιες περιπτώσεις έβγαζε φωτογραφίες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Σύμφωνα με τους Collier & Collier (1986:10) η φωτογραφία είναι μια «αφηρημένη διαδικασία παρατήρησης, αλλά πολύ διαφορετική από τα όσα γράφονται στο σημειωματάριο του πεδίου εργασίας», επειδή η φωτογραφία συγκεντρώνει συγκεκριμένες πληροφορίες «οι οποίες περιέχουν επιλεγμένες και πλαισιοθετημένες σχέσεις, που απουσιάζουν από τις γραπτές σημειώσεις».

1.8. Ανάλυση

1.8.1. Στατιστική ανάλυση

Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν σε λογιστικά φύλλα (excel) χρησιμοποιώντας περιγραφική στατιστική ανάλυση. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση.

1.8.2. Θεματική ανάλυση

Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση που επηρεάστηκε από τις Braun & Clark (2006). Αρχικά η ερευνήτρια εξοικειώθηκε με το ερευνητικό υλικό. Αφού ανέγνωσε προσεκτικά τα κείμενα των παιδιών που γράφτηκαν πριν και μετά την παρέμβαση, αλλά και κατά τη διάρκειά της, αναζήτησε θέματα, νοήματα, μορφές που είχαν σχέση με το εξεταζόμενο φαινόμενο. Δημιούργησε δηλαδή μια πρώτη εικόνα για τα δεδομένα πριν ξεκινήσει την κωδικοποίηση. Στη συνέχεια κωδικοποίησε τα κείμενα των παιδιών σε σχέση με τη γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση. Επιπλέον, κωδικοποίησε κείμενα σε σχέση με τα θέματα, τα συναισθήματα, τις ζωγραφιές. Μέσα από την κωδικοποίηση η ερευνήτρια εντόπισε τα θέματα τα οποία επαναλαμβάνονται στα κείμενα, καθώς και την επανάληψη των

συναισθημάτων. Επιπλέον, εντόπισε τα θέματα που παρουσιάζονται στις ζωγραφιές. Στη συνέχεια παρουσίασε τα κύρια θέματα χρησιμοποιώντας ως παραδείγματα χαρακτηριστικά κείμενα των παιδιών και χαρακτηριστικές ζωγραφιές.

Τα ποιοτικά δεδομένα και τα δεδομένα καλλιτεχνικής μορφής που συλλέχθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση μελετήθηκαν σε σχέση με τις σκέψεις και τα συναισθήματα των δημιουργών των ιστοριών κατά την αναπαραγωγή τους από το ζευγάρι τους, καθώς και σε σχέση με τις σκέψεις και τα συναισθήματα αυτών που αναπαρήγαγαν την ιστορία του ζευγαριού τους. Παρόμοια προσέγγιση ακολουθήθηκε, όταν οι μαθητές κατέγραψαν τις μαρτυρίες των προσφύγων. Στη συνέχεια η ερευνήτρια περιέγραψε είδη και μορφές με τις οποίες εκφράστηκε η ειδική και γενική ενσυναίσθηση στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσα από την παρατήρηση (το ημερολόγιο, τα κείμενα Δημιουργικής Γραφής και οι ζωγραφιές, καθώς και οι φωτογραφίες από τη θεατρική δράση) αναλύθηκαν επίσης θεματικά με έμφαση τόσο σε κοινά θέματα, ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα, όσο και σε ιδιαίτερες θεματικές.

1.9. Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία μιας έρευνας αναφέρεται στην ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, στην ποιότητα των δεδομένων τα οποία συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκειά της και τελικά στο πώς αυτός ο σχεδιασμός και τα συγκεκριμένα δεδομένα οδηγούν σε ευρήματα αληθινά και άξια εμπιστοσύνης, αφού αναπαριστούν την πραγματικότητα (Lincoln, 2001). Σε ποσοτικές μελέτες τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται είναι η εγκυρότητα, η αξιοπιστία, η αντιπροσωπευτικότητα και η αντικειμενικότητα (Kelle, 2007). Στις δε ποιοτικές σύμφωνα με τους Guba & Lincoln (1994) χρησιμοποιούνται κριτήρια ερευνητικής συνέπειας, όπως: η αξιοπιστία, η μεταβιβασιμότητα, η βασιμότητα και η επιβεβαιωσιμότητα.

Σε σχέση με τα ποσοτικά κριτήρια, στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε τυποποιημένη κλίμακα μέτρησης της ενσυναίσθησης με δυνατή εσωτερική συνέχεια και γενικά καλή εγκυρότητα (Yarascavitch και συν., 2009). Μια και η μελέτη ήταν κυρίως ποιοτικού χαρακτήρα, η αντιπροσωπευτικότητα και η αντικειμενικότητα δε θεωρήθηκαν ως σημαντικά. Αντίθετα δόθηκε περισσότερη έμφαση στα ποιοτικά κριτήρια (Συμεού, 2015).

Για παράδειγμα, για να βελτιωθεί η αξιοπιστία χρησιμοποιήθηκε η τριγωνοποίηση, δηλαδή ο συνδυασμός πάνω από μιας οπτικής σε σχέση με το φαινόμενο (Guba & Lincoln, 1994). Στη συγκεκριμένη μελέτη, η βελτίωση της ενσυναίσθησης μελετήθηκε μέσα από τη χρήση ποιοτικής, καλλιτεχνικής και ποσοτικής πληροφορίας.

Για τη μεταβιβασιμότητα ο Denzin (1994) ισχυρίζεται ότι μια «πυκνή περιγραφή» των αποτελεσμάτων μπορεί να γοητεύσει τον αναγνώστη και να τον εισάγει στη διαδικασία της έρευνας. Σ' αυτή τη μελέτη η ερευνήτρια παρουσίασε όχι μόνο γραπτό λόγο, αλλά μέσα από ζωγραφιές, φωτογραφίες, θεατρική δράση και κείμενα Δημιουργικής Γραφής των παιδιών είχε ως στόχο να δημιουργήσει πυκνές περιγραφές που να προσκαλέσουν τους αναγνώστες/εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τις δικές τους εμπειρίες.

Η βασιμότητα της συγκεκριμένης έρευνας, δηλαδή μια λεπτομερής περιγραφή της διαδικασίας της έρευνας, όπως αυτή εξελίσσεται (Guba & Lincoln, 1994), στηρίχτηκε σε μια λεπτομερή περιγραφή του πλαισίου της παρέμβασης, της συλλογής πληροφορίας και ανάλυσης των δεδομένων, έτσι ώστε ο αναγνώστης να παρακολουθήσει όλα τα στάδια της έρευνας.

Η δε επιβεβαιωσιμότητα της συγκεκριμένης έρευνας, δηλαδή η σαφήνεια του πλαισίου μέσα απ' το οποίο ο/η ερευνητής/τρια παρουσιάζει και ερμηνεύει τα αποτελέσματα (Guba & Lincoln, 1994), βασίστηκε σε συχνές αναφορές σε συγκεκριμένα παραδείγματα, σε ευθύ λόγο και σε ζωγραφιές των παιδιών καταδεικνύοντας ότι τα αποτελέσματα δεν είναι προϊόν την φαντασίας της ερευνήτριας.

2. Αποτελέσματα

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 14 παιδιά της Β΄ Γυμνασίου σε σχολείο μικρής επαρχιακής πόλης. Δέκα από αυτά ήταν αγόρια και τέσσερα κορίτσια. Ένα δε μιλούσε ελληνικά, επειδή προέρχεται από την Αλβανία. Η επικοινωνία μαζί του γινόταν στα αγγλικά. Δύο από τα παιδιά είχαν μαθησιακές δυσκολίες και το ένα από αυτά είχε ελαφριά μορφή αυτισμού. Τα υπόλοιπα παιδιά προέρχονταν από διάφορα χωριά της περιοχής με δυνατές εμπειρίες υπαίθρου.

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε από τον Ιανουάριο μέχρι στον Ιούνιο. Από τις 16 συναντήσεις οι πρώτες 8 έγιναν στη βιβλιοθήκη χωρίς τήρηση αποστάσεων, αφού ακόμη δεν είχε εκδηλωθεί η πανδημία, οι δύο έγιναν διαδικτυακά, όταν τα μαθήματα συνεχίστηκαν μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας και οι έξι με κοινωνική αποστασιοποίηση και στην τάξη για λόγους πρόληψης εξάπλωσης του ιού. Σε όλες τις συναντήσεις πραγματοποιούνταν παιχνίδια ενεργοποίησης στην αρχή και παιχνίδι αποφόρτισης στο τέλος.

2.1. Παρέμβαση: Ποιοτικά αποτελέσματα

Διά ζώσης συναντήσεις: Δημοτικά τραγούδια ξενιτιάς

Μέσα από το ημερολόγιο παρατήρησης, φαίνεται ότι στις πρώτες διά ζώσης συναντήσεις (3η-4η) τα παιδιά ξεκίνησαν με θεατρικό παιχνίδι για το ζέσταμα και την ενεργοποίηση της ομάδας, καθώς και με παιχνίδια συγκέντρωσης και επικοινωνίας. Τα παιδιά κινήθηκαν στο χώρο με την καθοδήγηση της εμψυχώτριας, χρησιμοποίησαν την μπάλα σε ζευγάρια και έπαιξαν με τον ρυθμό σε κύκλο.

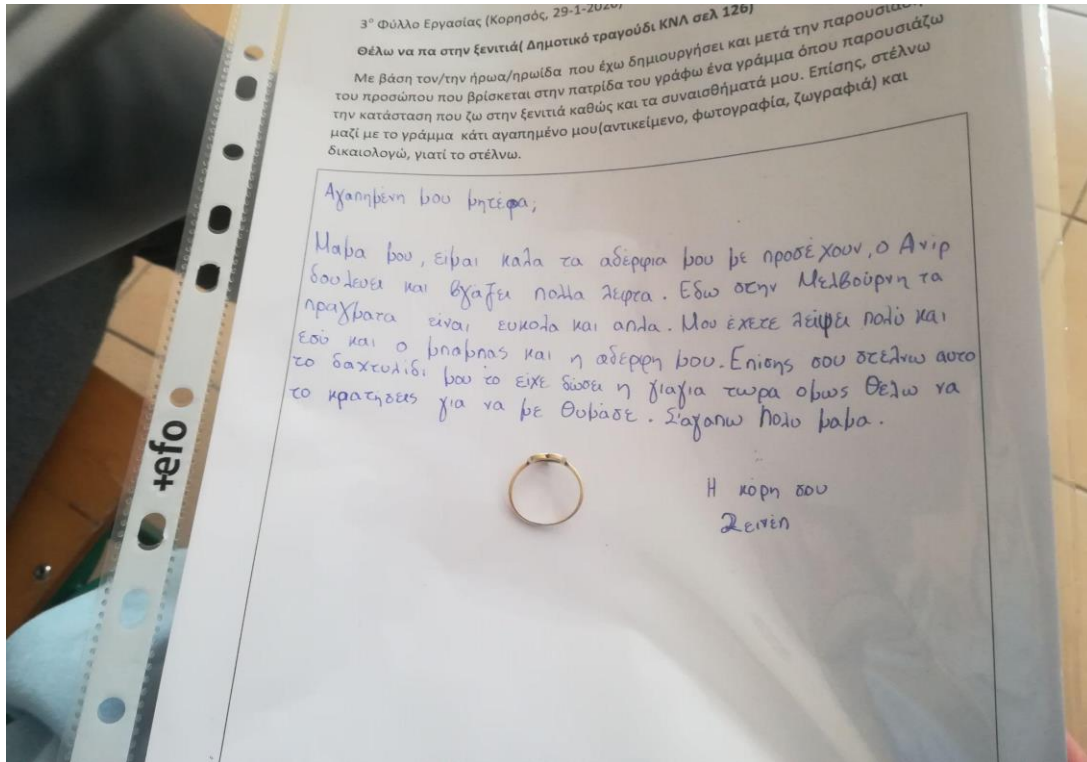
Με έναυσμα δημοτικά τραγούδια ξενιτιάς (Παράρτημα Ζ) συνέθεσαν ομαδικά και ατομικά κείμενα Δημιουργικής Γραφής που τα παρουσίασαν με τη μορφή θεατρικού δρώμενου (Παράρτημα Β και Γ). Συνέθεσαν γράμματα που κάποια είχαν γραφτεί από τους φανταστικούς ξενιτεμένους και κάποια από την πλευρά αυτών που είχαν μείνει στην αρχική πατρίδα, όπως τα δύο παρακάτω παραδείγματα. Επίσης τα παιδιά ως προετοιμασία για τη θεατρική δράση χρησιμοποίησαν αντικείμενα, όπως φαίνεται στις συνοδευτικές φωτογραφίες (Φωτογραφία 3.1 και 3.2) τα οποία διάλεξαν να «στείλουν» στους φανταστικούς «παραλήπτες».

Από τα γράμματα που δημιούργησαν ως ξενιτεμένοι τα θέματα στα οποία αναφέρθηκαν έχουν να κάνουν με τη διαμονή τους στον νέο τόπο και με τα συναισθήματά τους γι' αυτούς που άφησαν πίσω. Φαίνεται να παρουσιάζουν τη διαμονή ως θετική και εκφράζουν τη νοσταλγία τους γι' αυτούς που άφησαν πίσω. Για να μην ξεχαστούν από την οικογένειά τους, στέλνουν αντικείμενα με συναισθηματική αξία (φωτογραφίες και δακτυλίδια), όπως φαίνεται στο παρακάτω παράδειγμα (Φωτογραφία 3.1).

«Αγαπημένη μου μητέρα,

Μαμά μου, είμαι καλά και τα αδέρφια μου με προσέχουν, ο Ανίρ δουλεύει και βγάζει πολλά λεφτά. Εδώ στην Μελβούρνη είναι εύκολα και απλά. Μου έχετε λείψει πολύ και εσύ και ο μπαμπάς και η αδερφή μου. Επίσης σου στέλνω αυτό το δαχτυλίδι μου το είχε δώσει η γιαγιά τώρα όμως θέλω να το κρατήσεις για να με θυμάσε [sic]. Σ' αγαπώ πολύ μαμά.

Η κόρη σου Ζεινέπ»



Φωτογραφία 3.1

Στα γράμματα που δημιούργησαν ως μέλη οικογένειας που έμειναν πίσω, φαίνονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε βιοτικό επίπεδο (έλλειψη τροφής και σπιτιού λόγω πολέμου), σε οικογενειακό επίπεδο (εξαιτίας κοινωνικών συμβάσεων) και σε προσωπικό επίπεδο (μοναξιά, επειδή έχασαν τους δικούς τους ανθρώπους στην ξενιτιά). Ένα παράδειγμα φαίνεται παρακάτω (Φωτογραφία 3.2).

«Αγαπητέ Μεχμούτ

Σου γράφω αυτό το γράμμα για να σου πω πώς είναι η ζωή εδώ στη Συρία αφού έφυγες, όλα είναι πολύ περίεργα δεν μπορώ να βγω καθόλου έξω μέσα στο σπίτι με υποχρεώνουν να φοράω

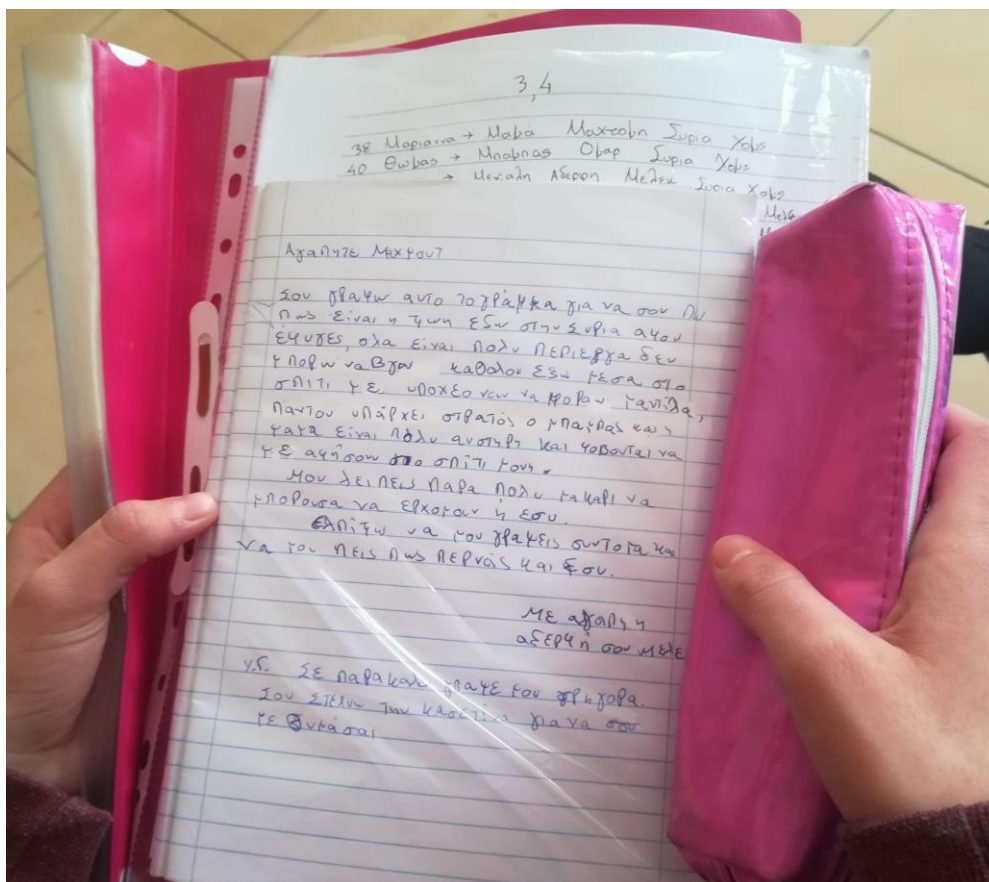
μαντίλα [sic], παντού υπάρχει στρατός ο μπαμπάς και η μαμά είναι πολύ αυστηρή [sic] και φοβούνται να με αφήσουν στο σπίτι μόνη.

Μου λείπεις πάρα πολύ μακάρι να μπορούσα να ερχόμουν ή εσύ.

Ελπίζω να μου γράψεις σύντομα και να μου πεις πως περνάς κι εσύ.

Με αγάπη η αδερφή σου Μελέκ

Υ.Γ. Σε παρακαλώ γράψε μου γρήγορα Σου στέλνω την κασετίνα για να με θυμάσαι».



Φωτογραφία 3.2

Στο ημερολόγιο παρατήρησης η εμψυχώτρια/ερευνήτρια κατέγραψε τη δυσκολία που είχαν κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού να τηρήσουν τον κανόνα που είχε σχέση με τη διατήρηση της σιωπής. Σημείωσε χαρακτηριστικά: «Τα παιδιά δυσκολεύονται να μη μιλούν κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού» (29/1/2020). Επίσης, κατέγραψε ότι τα παιδιά φάνηκε να ευχαριστήθηκαν πολύ το θεατρικό δρώμενο με τα γράμματα και τα συνοδευτικά δώρα. Κι αυτή η χαρά αποτυπώθηκε σε λόγο, αφού κάποιο παιδί είπε: «Κυρία, αυτό να το κάνουμε θέατρο». Παρατήρησε, επιπλέον, ότι κάποια αγόρια επέλεξαν γυναικείους ρόλους.

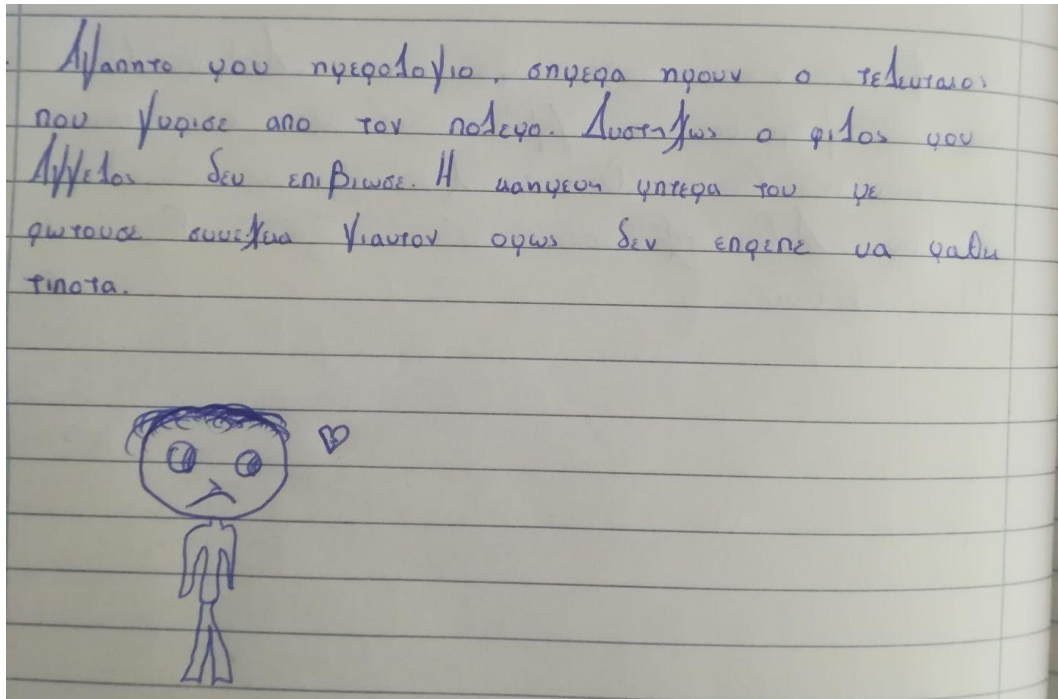
Διά ζώσης συναντήσεις: Απόσπασμα από το μυθιστόρημα του Ηλία Βενέζη «Γαλήνη»

Στις επόμενες διά ζώσης συναντήσεις (5η-8η) τα παιδιά ξεκίνησαν με θεατρικό παιχνίδι εμπιστοσύνης και συνεργασίας, ενεργοποίησης και ζεστάματος της ομάδας, επικοινωνίας και συννεοχής, ενεργοποίησης ρόλων και τέλος κίνησης με συνθήκη. Έπαιζαν σε ζευγάρια τη μαριονέτα (το ένα παιδί μένει ακίνητο, ενώ το άλλο μετακινεί μέλη του σώματος) και τον καθρέφτη (το ένα παιδί ακολουθεί το άλλο που κινείται στο χώρο, αντιγράφοντας το ένα το άλλο). Σε ζευγάρια επίσης έπαιζαν τον τυφλό με καθοδήγηση, χωρίς και με εμπόδια. Τα εμπόδια ήταν φωτογραφίες/ντοκουμέντα που βρίσκονταν στο πάτωμα. Ακόμη κινήθηκαν στο χώρο ατομικά χρησιμοποιώντας τις φωτογραφίες/ντοκουμέντα ακολουθώντας τον τόπο, χρόνο και κατάσταση της φωτογραφίας και ενεργοποιώντας εσωτερικό μονόλογο.

Με αφορμή το απόσπασμα «Η επιστροφή του Αντρέα» από το μυθιστόρημα του Ηλία Βενέζη «Γαλήνη» (Παράρτημα Ζ) τα παιδιά επέλεξαν εικόνες από το κείμενο που τις ζωντάνεψαν με θεατρική δράση (4η-8η συνάντηση). Χρησιμοποίησαν κοστούμια, για να υποδυθούν τους ρόλους που επέλεξαν (Παράρτημα Γ). Στη συνέχεια έγραψαν σελίδα ημερολογίου του ήρωα που υποδύθηκαν (Παράρτημα Β) περιγράφοντας τα συναισθήματά τους σύμφωνα με τον ρόλο τους, όπως τη χαρά και τη δυσκολία της επιστροφής, τη στενοχώρια και το χαμό αυτών που δεν επέστρεψαν. Κάποια παιδιά επέλεξαν ρόλους με μεγαλύτερη συναισθηματική εμπλοκή και κάποια με λιγότερη.

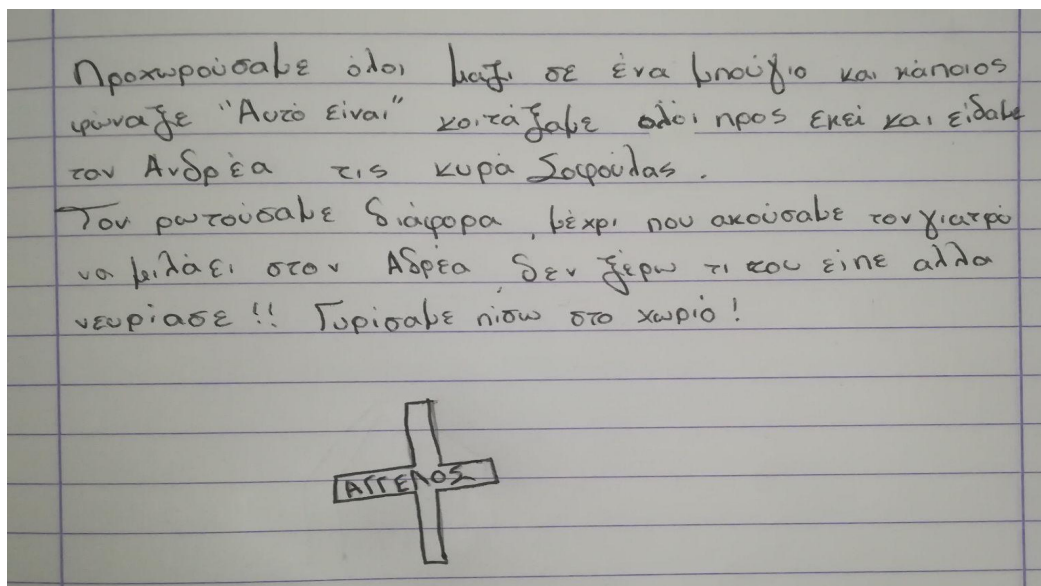
Παρακάτω παρατίθενται δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα. Στο πρώτο κείμενο που είναι το ημερολόγιο του Αντρέα, του κύριου ήρωα της ιστορίας, παρατηρείται μεγαλύτερη συναισθηματική εμπλοκή, ενώ στο δεύτερο, που είναι το ημερολόγιο ενός χωρικού που συμμετέχει λιγότερο στα δρώμενα, παρατηρείται λιγότερη συναισθηματική εμπλοκή (Φωτογραφία 3.3 και 3.4).

«Αγαπητό μου ημερολόγιο, σήμερα ήμουν ο τελευταίος που γύρισε από τον πόλεμο. Δυστυχώς ο φίλος μου Άγγελος δεν επιβίωσε. Η καημένη μητέρα του με ρωτούσε συνεχώς γιαυτόν (sic) όμως δεν έπρεπε να μάθει τίποτα».



Φωτογραφία 3.3

«Προχωρούσαμε όλοι μαζί σε ένα μπούγιο και κάποιος φώναξε «Αυτό είναι» κοιτάξαμε όλοι προς εκεί και είδαμε τον Ανδρέα τις (sic) της κυρά Σοφούλας. Τον ρωτούσαμε διάφορα, μέχρι που ακούσαμε τον γιατρό να μιλάει στον Αδρέα (sic) δεν ξέρω τι του είπε αλλά νευρίασε!! Γυρίσαμε πίσω στο χωριό!»



Φωτογραφία 3.4

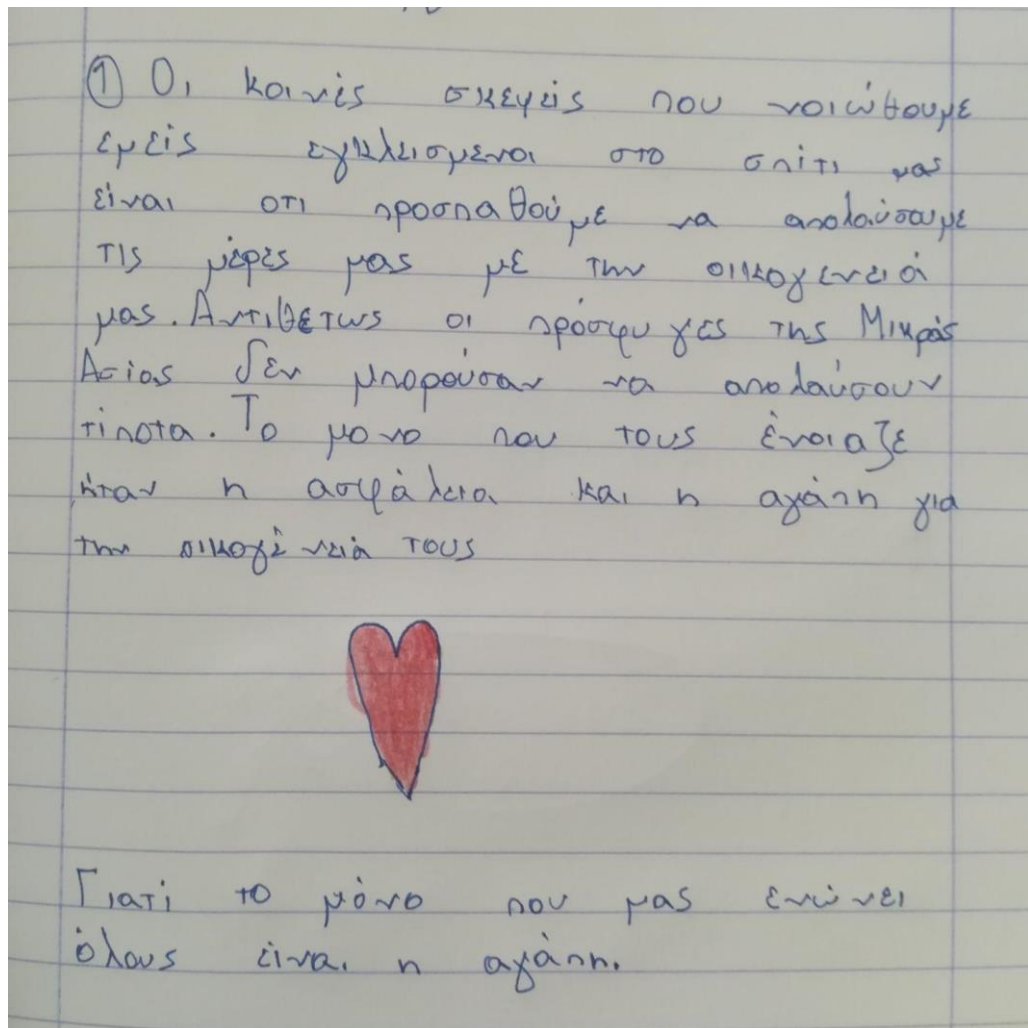
Στο ημερολόγιο παρατήρησης η ερευνήτρια/εμπυυχώτρια κατέγραψε: «Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τις ακίνητες και τις δυναμικές εικόνες. Στο θεατρικό παιχνίδι με τα εμπόδια-φωτογραφίες/ντοκουμέντα οι μαθητές βίωσαν συγκίνηση, φόβο, απόγνωση όπως φαίνεται από τις προτάσεις/μονολόγους που ψιθύριζαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της δράσης» (4/3/2020). Προτάσεις/φράσεις των παιδιών που κατέγραψε η εμπυυχώτρια είναι οι ακόλουθες: «Δεν αντέχω άλλο», «Θέλω πίσω τα παιδιά μου», «Δεν ξέρω πού θα οδηγήσει αυτό το ταξίδι», «Θέλω να φύγω από δω», «Φοβάμαι, δεν ξέρω τι να κάνω», «Νιώθω ότι πεθαίνω», «Θα πάει μακριά αυτή η βάλιτσα;», «Τι μας επιφυλάσσει το μέλλον;», «Δε θέλω να μείνω άλλο εδώ», «Δε θέλω να αποχωριστώ τους συγγενείς μου», «Αγχώνομαι για το πού θα φτάσω», «Καλό ταξίδι». Η θεατρική δράση στη συνέχεια με τα κοστούμια που φόρεσαν τα παιδιά και τα διάφορα αντικείμενα που χρησιμοποίησαν για τους ρόλους τα ενθουσίασε.

Εικονικές συναντήσεις μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας:

- α) Απόσπασμα «Πρόσφυγες» από το μυθιστόρημα της Διδούς Σωτηρίου «Μέσα στις φλόγες»*
- β) Απόσπασμα «Ο Κάσπαρ στην έρημη χώρα» από το μυθιστόρημα του Δημήτρη Χατζή «Το διπλό βιβλίο»*

Η 9η και 10η συνάντηση έγιναν μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας λόγω πανδημίας. Στις συναντήσεις αυτές με την απουσία φυσικής παρουσίας τα παιδιά είχαν μια πρώτη επαφή με το “body scanning”, την προσωπική δηλαδή συνειδητότητα του σώματός τους, αφού δεν ήταν δυνατή η λειτουργία του ομαδικού θεατρικού παιχνιδιού. Επίσης, τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν ένα σχήμα χρησιμοποιώντας το χρώμα που ήταν κοντά στα συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια του “body scanning”.

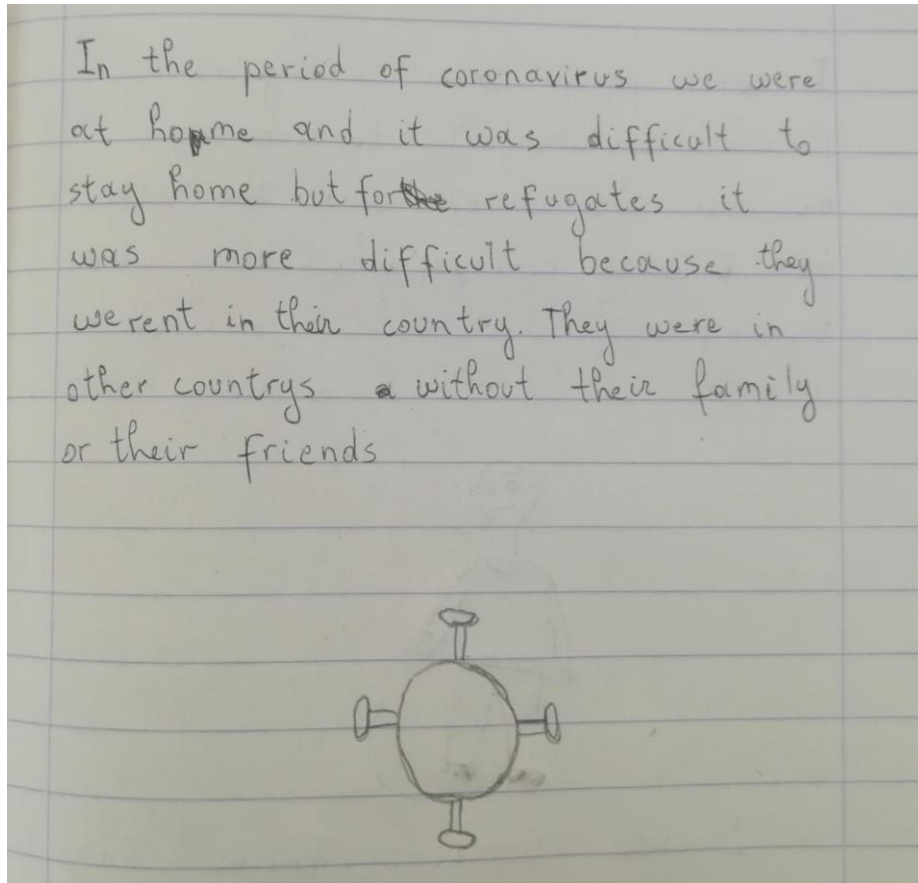
Στη συνέχεια διάβασαν το απόσπασμα «Πρόσφυγες» από το μυθιστόρημα της Διδούς Σωτηρίου «Μέσα στις φλόγες» (Παράρτημα Ζ) και κατέγραψαν σε σελίδα ημερολογίου (Παράρτημα Β) ποιες σκέψεις και συναισθήματα θεωρούσαν ότι είχαν κοινά με τους πρόσφυγες μέσα από τη δική τους εμπειρία εγκλεισμού. Εκφράστηκαν συναισθήματα όπως πόνος, μοναξιά, θλίψη, άγχος, ανασφάλεια, περιέργεια, φόβος για τη ζωή και έγινε αναγνώριση της κοινής έλλειψης ελευθερίας. Αν και ήταν ξεκάθαρες οι διαφορές τους, είχαν δυνατότητα να βρουν κοινούς συναισθηματικούς άξονες με την αγάπη να αποτελεί έναν επιπλέον σημαντικό κοινό συνδετικό κρίκο. Όταν αποτύπωσαν σε ζωγραφιά το συναισθήματά τους, το σχήμα της καρδιάς ήταν ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο, όπως φαίνεται στο παρακάτω παράδειγμα (Φωτογραφία 3.5).



Φωτογραφία 3.5

Ένα παιδί που είχε έρθει ως οικονομικός μετανάστης από την Αλβανία έδωσε μια επιπλέον διάσταση της εμπειρίας των προσφύγων για το πώς βιώνουν όχι μόνο το ταξίδι της προσφυγιάς, αλλά και την πανδημία (Φωτογραφία 3.6):

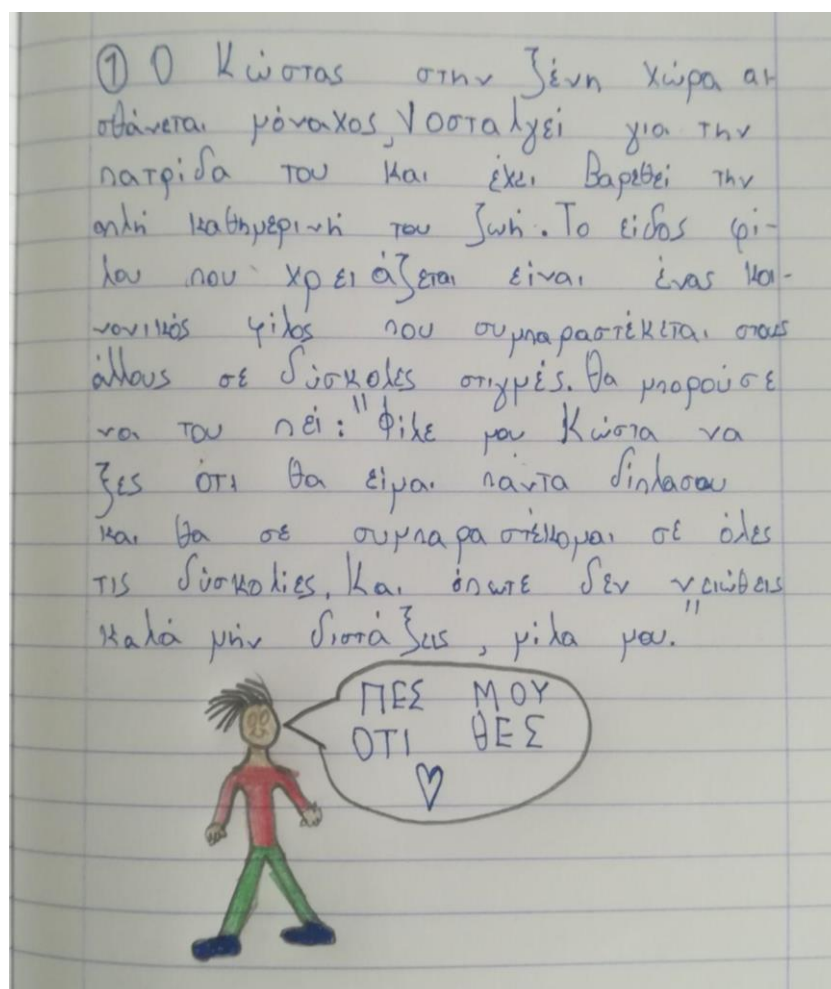
“In the period of coronavirus we were at home and it was difficult to stay home but for refugates [sic] it was more difficult because they werent [sic] in their country. They were in other countrys [sic] without their family and their friends”.



Φωτογραφία 3.6

Στη 10η συνάντηση αρχικά ζητήθηκε από την εμπυχώτρια να φανταστούν τον/την ιδανικό/ή τους φίλο/η, εξωτερικά και εσωτερικά χαρακτηριστικά, και να τον/τη ζωγραφίσουν. Στη συνέχεια τα παιδιά διάβασαν το απόσπασμα «Ο Κάσπαρ στην έρημη χώρα» από το μυθιστόρημα «Το διπλό βιβλίο» του Δημήτρη Χατζή (Παράρτημα Ζ) με θέμα τη μετανάστευση και κατέγραψαν τα συναισθήματα που φαντάζονταν ότι ένιωθε ο ήρωας του αφηγήματος: μοναξιά, στεναχώρια, μελαγχολία (Παράρτημα Β). Επιπλέον, ζωγράρισαν τον/την φίλο/η του ήρωα με μεγάλη επιμέλεια (δηλαδή με λεπτομέρειες στον σχεδιασμό και χρώματα), αναγνωρίζοντας ίσως από τη δική τους εμπειρία την αξία του φίλου στις δύσκολες στιγμές. Τον/την έβαλαν να λέει στον ήρωα (τον Κώστα) λόγια εμπύχωσης με έντονο αίσθημα συμπαράστασης: «Εγώ θα είμαι πάντα δίπλα σου Κώστα μου», «Είμαι εδώ για σένα», «Όταν θες φίλο να μου το λες». Κάποιο παιδί έγραψε: «Κώστα μου, καταλαβαίνω απόλυτα πώς αισθάνεσαι, να ξες [sic] θα είμαι πάντοτε δίπλα σου στα δύσκολα και στα εύκολα. Μπορείς να με εμπιστεύεσε [sic] και να συζητάς το οτιδήποτε μαζί μου».

Κάποιο άλλο γράφει (Φωτογραφία 3.7):



Φωτογραφία 3.7

Παρά το γεγονός ότι η δυνατότητα διάδρασης ήταν περιορισμένη με αποτέλεσμα να δίνεται έμφαση κυρίως στην Δημιουργική Γραφή και πολύ λιγότερο στο θεατρικό παιχνίδι, τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά. Στο ημερολόγιο παρατήρησης η εμπυψώτρια/ερευνήτρια κατέγραψε ότι παρά το γεγονός, και ίσως εξαιτίας του, ότι οι συναντήσεις ήταν διαδικτυακές η ατμόσφαιρα κατά τη διαδικασία του προγράμματος ήταν κατανυκτική, η ενέργεια των παιδιών συγκινητική κατά τη διάρκεια της σωματικής συνειδητότητας (body scanning) και όταν τους ζητήθηκε να φανταστούν και να περιγράψουν τον ιδανικό τους φίλο, αλλά και κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης με το λογοτεχνικό κείμενο. Έγραψε χαρακτηριστικά: «Κατανυκτική η εμπειρία. Υπήρχε μια συγκινητική ενέργεια στην ατμόσφαιρα. Τα παιδιά εξέφρασαν τα συναισθήματά τους κι όλα ανταποκρίθηκαν» (29/4/2020).

Συνάντηση με κοινωνική αποστασιοποίηση: Επιστολές από το μυθιστόρημα του Θανάση Βαλτινού «Στοιχεία για τη δεκαετία του '60» με τον τίτλο «Δύο γράμματα της Χαράς»

Στην 11η συνάντηση μετά την επιστροφή στο σχολείο οι συναντήσεις ξεκίνησαν τηρώντας τις αποστάσεις για λόγους πρόληψης. Αρχικά, υλοποίησαν δραστηριότητα εγρήγορσης - προσοχής - επίγνωσης (mindfulness: ενσυνειδητότητα). Τα παιδιά έκλεισαν τα μάτια και η εμψυχώτρια με τη συνοδεία χαλαρωτικής μουσικής τους καθοδήγησε σε ένα εικονικό ταξίδι στη φύση (Φωτογραφία 3.8).



Φωτογραφία 3.8

Στη συνέχεια διάβασαν το τελευταίο λογοτεχνικό κείμενο του προγράμματος, «τα δυο γράμματα της Χαράς», που είχε σχέση με τη μετανάστευση (Παράρτημα Ζ) και κατέγραψαν τι είναι αυτό που τους βοηθάει ψυχολογικά, όταν δεν είναι καλά (Παράρτημα Β). Αυτά που είπαν ότι τους βοηθούν είναι «οι φίλοι» και «συγγενείς», η «κουβέντα», «η μουσική», «τα παιχνίδια», «τα σπορ», «Netflix», αλλά και τα γλυκά (η «σοκολάτα» και το «παγωτό»). Ένα παιδί έγραψε χαρακτηριστικά: «Αυτό που με βοηθάει όταν δεν είμαι καλά είναι η μουσική, οι φίλοι μου και μια βόλτα στην εξοχή». Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να παρουσιάσουν ως παγωμένη εικόνα αυτό που τους βοηθά (Παράρτημα Γ). Στη φωτογραφία 3.9 φαίνεται ένα παράδειγμα από ένα παιδί που δείχνει σε παγωμένη εικόνα την αγκαλιά μ' έναν φίλο.



Φωτογραφία 3.9

Στο ημερολόγιο παρατήρησης η εμπυκώτρια κατέγραψε ότι οι μαθητές απόλαυσαν τη δραστηριότητα ενσυνειδητότητας και χαλάρωσαν κατά τη διάρκειά της, όπως δήλωσαν στην ολομέλεια στο τέλος της συνάντησης, αν και κάποια δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν μιας και ήταν πρωτόγνωρες γι' αυτούς τέτοιου είδους δραστηριότητες. Σημείωσε χαρακτηριστικά: «Ο Σ. δημιουργούσε μια διακριτική αναστάτωση κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ενσυνειδητότητας. Τα περισσότερα παιδιά χαλάρωσαν και το απόλαυσαν» (11/5/2020).

Συναντήσεις και κοινωνική αποστασιοποίηση

Στις επόμενες συναντήσεις (12η-15η) τα παιδιά με τη βοήθεια του ημερολογίου τους καθώς και με τη βοήθεια του σχολικού ιστολογίου όπου ήταν καταγεγραμμένες οι συναντήσεις με οπτικό υλικό ξαναθυμήθηκαν δραστηριότητες του προγράμματος και τις υλοποίησαν. Επίσης παρακολούθησαν από το ιστολόγιο της Διεθνούς Αμνηστίας εκπαιδευτικά βίντεο κινουμένων σχεδίων με θέματα σχετικά με τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, καθώς και βίντεο από την κατάσταση στη δομή της Μόριας στη Λέσβο. Ακολούθησε συζήτηση.

Επιπλέον, παρακολούθησαν ένα βίντεο κινουμένων σχεδίων σχετικό με την ενσυναίσθηση. Ακολούθησε συζήτηση.

Στο ημερολόγιο παρατήρησης η εμπυχωτρία γράφει για τις τελευταίες συναντήσεις του προγράμματος: Τα παιδιά χαλάρωσαν με τις αρχικές δραστηριότητες χαλάρωσης. Έχουν συνηθίσει αυτού του είδους το «ζέσταμα» στην αρχή των συναντήσεων, το αποζητούν και χαλαρώνουν πραγματικά. Ενθουσιάστηκαν με την αναδρομή σε στιγμές του προγράμματος και με επιμονή ζήτησαν να ξαναπαίξουν κάποια θεατρικά παιχνίδια όπως αυτό της άδειας καρέκλας. Έγραψαν με χαρά τις εντυπώσεις τους από όλη τη διαδικασία του προγράμματος. Κατέγραψε χαρακτηριστικά: «Πολύ ωραία ενέργεια στη χαλάρωση και γενικά. Κάποια παιδιά κόντεψαν να κοιμηθούν» και «Το ευχαριστήθηκαν πολύ το θεατρικό παιχνίδι «της άδειας καρέκλας»» (27/5/2020).

2.2. Πριν και Μετά: Ποσοτικά αποτελέσματα

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε πριν και μετά την παρέμβαση για τη μέτρηση της ενσυναίσθηση πήραν μέρος 13 από τα 14 παιδιά (Πίνακας 4.1).

Πίνακας 4.1 Περιγραφικά αποτελέσματα από την κλίμακα μέτρησης ενσυναίσθησης TCES

		πριν			μετά		
	Αριθμός μαθητών	Τελική τιμή και Μ.Ο. (τυπική απόκλιση)	Μ.Ο. Γν. ενσυν. (τυπική απόκλιση)	Μ.Ο. Συν. ενσυν. (τυπική απόκλιση)	Τελική τιμή και Μ.Ο. (τυπική απόκλιση)	Μ.Ο. Γν. ενσυν. (τυπική απόκλιση)	Μ.Ο. Συν. ενσυν. (τυπική απόκλιση)
Συνολικά	13	104.69 (12.14)			105.69 (10.04)		
		3.90 (0.46)	4.12 (0.65)	4.02 (0.54)	4.08 (0.40)	4.29 (0.50)	3.83 (0.49)
Αγόρια	9	104.78 (12.56)			106.33 (11.39)		
		4.07 (0.51)	4.26 (0.63)	3.84 (0.45)	4.09 (0.44)	4.35 (0.53)	3.79 (0.48)
Κορίτσια	4	104.50 (13.00)			104.25 (7.27)		
		4.06 (0.46)	3.74 (0.61)	4.42 (0.57)	4.05 (0.36)	4.17 (0.45)	3.92 (0.59)

Από τα 13 παιδιά που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο έχουμε μια μικρή βελτίωση στη συνολική τιμή μετά την παρέμβαση από 104.69 σε 105.69 που γίνεται πιο στοχευμένη με τυπική απόκλιση να αλλάζει από 12.14 σε 10.04. Όταν κοιτάζουμε τα διαφορετικά είδη ενσυναίσθησης, υπάρχει μεγαλύτερη βελτίωση στη γνωστική ενσυναίσθηση με μια μικρή μείωση στη συναισθηματική.

Όταν διαφοροποιούνται τα αποτελέσματα σε αγόρια και κορίτσια, βελτίωση διακρίνεται στα αγόρια, αλλά ακόμα περισσότερο στα κορίτσια κυρίως σε σχέση με τη

γνωστική ενσυναίσθηση. Τα κορίτσια, ενώ παρουσιάζουν πιο υψηλή συναισθηματική ενσυναίσθηση πριν την παρέμβαση, αυτή μειώνεται μετά την παρέμβαση σε αντιπαράθεση με τη βελτίωση που παρατηρείται στη γνωστική ενσυναίσθηση μετά το πρόγραμμα. Για τα αγόρια, η τάση είναι παρόμοια, αλλά οι αλλαγές είναι λιγότερο δραματικές.

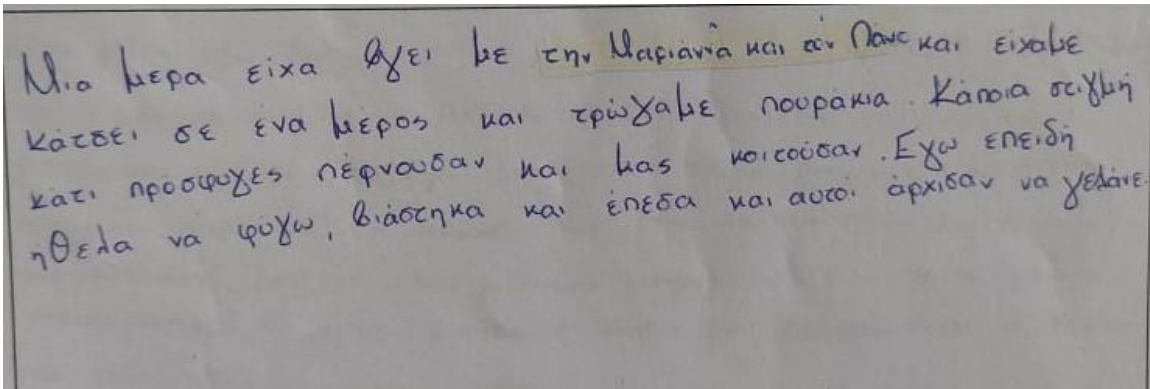
Όσον αφορά στα δυο παιδιά με τα μαθησιακά προβλήματα έχουμε μια αύξηση στο μέσο όρο της ενσυναίσθησης πριν και μετά. Για το κορίτσι είναι 3,73 πριν και 4,04 μετά και για το αγόρι είναι 3,85 πριν και 4 μετά. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην περίπτωση του κοριτσιού η γνωστική ενσυναίσθηση βελτιώνεται ξεκάθαρα, ενώ για το αγόρι έχουμε αύξηση του σκορ και στα δύο είδη ενσυναίσθησης.

2.3. Πριν και μετά: Ποιοτικά και καλλιτεχνικά αποτελέσματα

Πριν και μετά την παρέμβαση, διακρίναμε δύο κύρια είδη ενσυναίσθησης: τη γνωστική και τη συναισθηματική, μέσα από τις ιστορίες των παιδιών (γενική ενσυναίσθηση), καθώς και στις ιστορίες των προσφύγων/μεταναστών που αναπαρήχθησαν από τα παιδιά πριν και μετά την παρέμβαση (ειδική ενσυναίσθηση), όπως φαίνεται στα παρακάτω υποκεφάλαια.

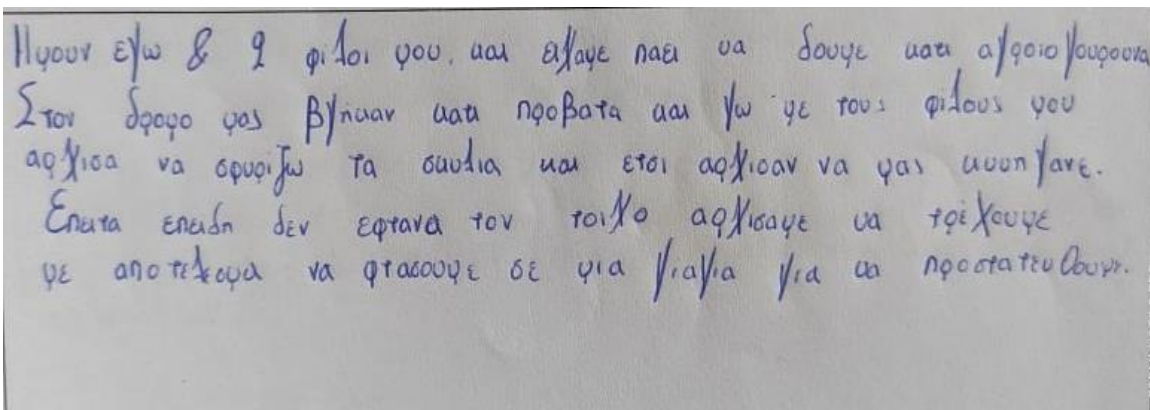
2.3.1 Γενική ενσυναίσθηση

Γενικά τα κείμενα των παιδιών που συλλέχθηκαν πριν την παρέμβαση μέσα από τη μέθοδο ιστοριών περιγράφουν κυρίως προσωπικά βιώματα των συμμαθητών τους από την καθημερινή τους ζωή (Παράρτημα Α). Συγκεκριμένα, σ' ένα κείμενο γίνεται αναφορά σε πρόσφυγες, αφού στο χωριό που βρίσκεται το σχολείο τους στεγάζεται δομή ασυνόδευτων προσφύγων. Στο συγκεκριμένο κείμενο η εμπειρία των προσφύγων έχει αρνητικό πρόσημο: «Μια μέρα είχα βγει με την Μαριάννα και τον Πάνο και είχαμε κάτσει σε ένα μέρος και τρώγαμε πουράκια. Κάποια στιγμή κάτι πρόσφυγες περνούσαν και μας κοιτούσαν. Εγώ επειδή ήθελα να φύγω, βιάστηκα και έπεσα και αυτοί άρχισαν να γελάνε» (Φωτογραφία 3.10). Από το συγκεκριμένο κείμενο φαίνεται η στάση του παιδιού απέναντι στους πρόσφυγες που απηχεί ίσως τη γενικότερη αρνητική στάση της τοπικής κοινότητας.



Φωτογραφία 3.10

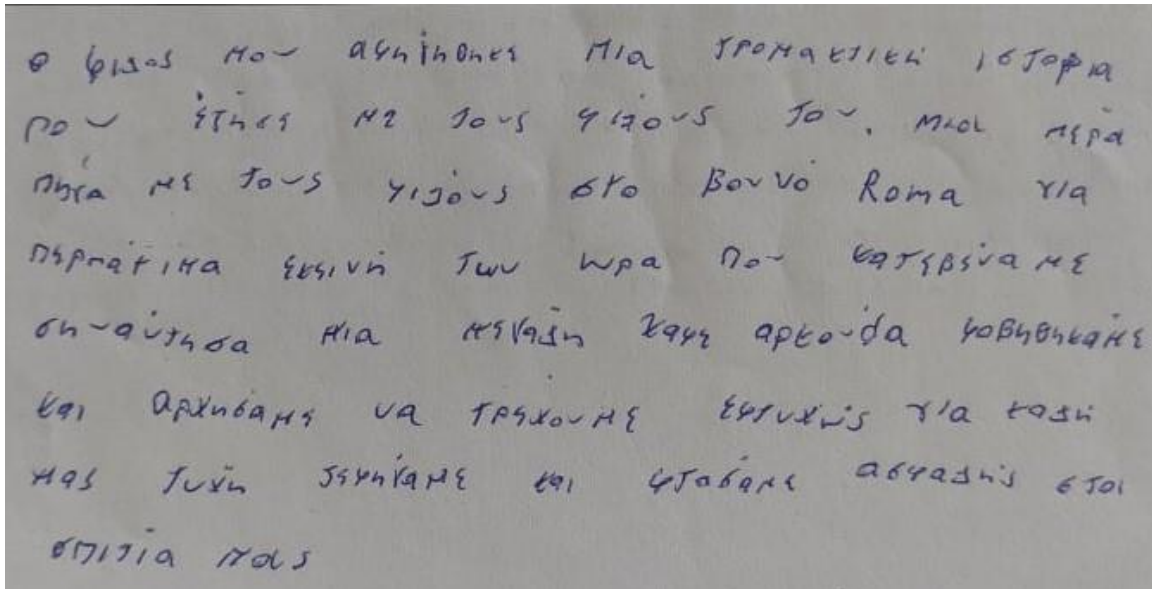
Τα περισσότερα κείμενα αναφέρονται στη φύση και στα ζώα της, αφού τα παιδιά ζουν σε αγροτική περιοχή. Χαρακτηριστικό το παρακάτω παράδειγμα: «Ήμουν εγώ και 2 φίλοι μου και είχαμε πάει να δούμε κάτι αγροιογούρουνα [sic]. Στον δρόμο μας βγήκαν κάτι πρόβατα και γω με τους φίλους μου άρχισα να σφυρίζω τα σκυλιά και έτσι άρχισαν μας κυνηγάνε. Έπειτα επειδή δεν έφτανα τον τοίχο αρχίσαμε να τρέχουμε με αποτέλεσμα να φτάσουμε σε μια γιαγιά για να προστατευτούμε» (Φωτογραφία 3.11). Σ' αυτή την κατηγορία των κειμένων γίνεται μια γνωστική περιγραφή των βιωμάτων των μαθητών χωρίς αναφορές σε λέξεις που έχουν συναισθηματικό περιεχόμενο. Πιθανά εδώ γίνεται αναφορά σε γνωστική ενσυναίσθηση.



Φωτογραφία 3.11

Σε αντίθεση, σ' αυτό το αρχικό στάδιο του προγράμματος υπάρχουν και παραδείγματα ενσυναίσθησης που συμπεριλαμβάνουν και συναισθήματα. Στο παράδειγμα που ακολουθεί το παιδί μιλά για τον φόβο του συμμαθητή του σε σχέση με τα ζώα της περιοχής: «Μια μέρα πήγα με τους φίλους μου στο βουνό Roma για περπάτημα. Εκείνη την ώρα που κατεβέναμε σηνάντησα μια μεγάλη καφέ αρκουδα φοβηθήκαμε και αρχισαμε να τρέχουμε ευτυχώς για καλή μας τυχη ξεφεγάμε και φτάσαμε ασφαλής στα σπίτια μας [sic]» (Φωτογραφία 3.12 και

3.13). Η ομοιότητα αυτού του παραδείγματος με το προηγούμενο είναι εμφανής. Σ' αυτό το παράδειγμα όμως γίνεται αναφορά σε φόβο που υποκινεί τρέξιμο, για να βρεθεί ασφάλεια και κατά συνέπεια αυτό πιθανά να αναφέρεται σε συναισθηματική ενσυναίσθηση.



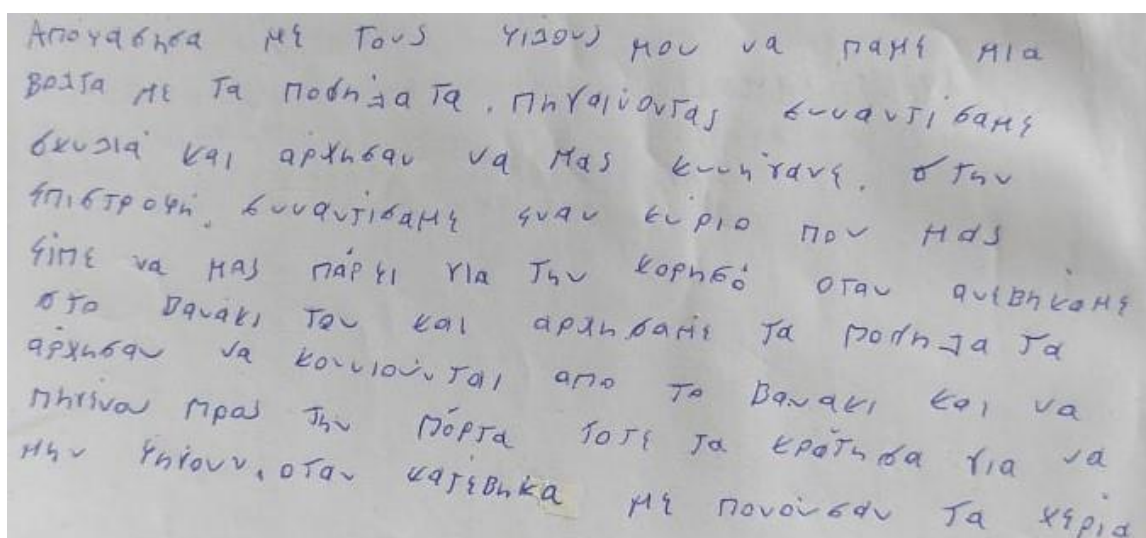
Φωτογραφία 3.12



Φωτογραφία 3.13

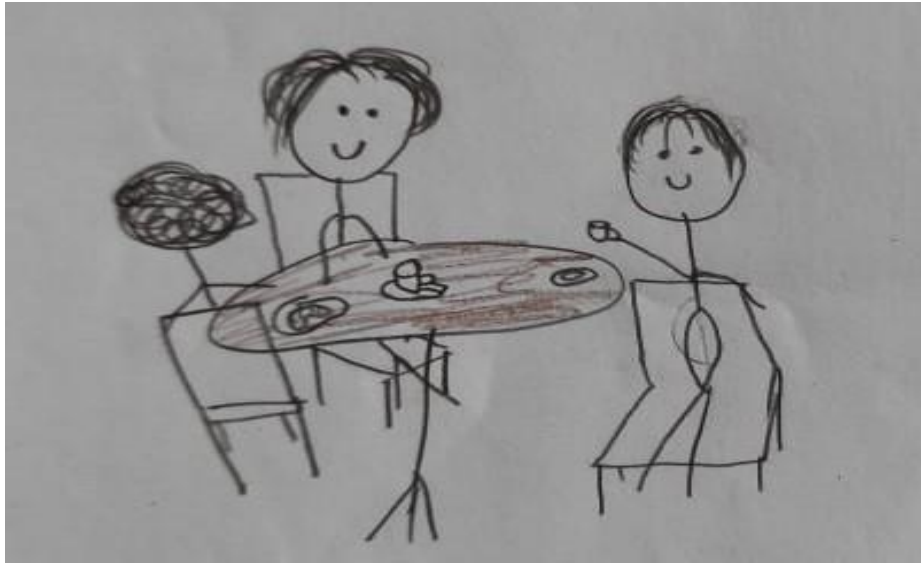
Μετά την παρέμβαση παρατηρούμε ότι τα κείμενα των παιδιών αναφέρονται και πάλι στην καθημερινότητά τους, π.χ. σε σκυλιά, ποδήλατα κτλ. (Παράρτημα Α). Ωστόσο τώρα τα κείμενα έχουν μεγαλύτερη συνθετικότητα. Χαρακτηριστικό το ακόλουθο κείμενο που

περιγράφει τη δυσκολία του συγκεκριμένου μαθητή και θυμίζει τη δυσκολία που αντιμετωπίζει ένας πρόσφυγας στο ταξίδι της φυγής: «Αποφάσησα [sic] με τους φίλους μου να πάμε μια βόλτα με τα ποδήλατα, πηγαίνοντας συναντήσαμε σκυλιά και άρχισαν [sic] να μας κυνηγάνε, στην επιστροφή συναντήσαμε έναν κύριο που μας είπε να μας πάρει για την Κορησό. Όταν ανεβήκαμε στο βανάκι του αρχίσαμε, τα ποδήλατα άρχισαν [sic] να κουνιούνται από το βανάκι και να πηγαίνουν προς την πόρτα. Τότε τα κράτησα για να μην φύγουν [sic], όταν κατέβηκα με πονούσαν τα χέρια» (Φωτογραφία 3.14) Ενώ το κείμενο περιγράφει γνωστικά την εμπειρία του μαθητή (γνωστική ενσυναίσθηση), ωστόσο δημιουργεί αγωνία στον αναγνώστη για την έκβασή της.



Φωτογραφία 3.14

Τα κείμενα των παιδιών αναφέρονται και πάλι σε καθημερινά βιώματα π.χ. φύση, δάσος, αρκούδες και ποδήλατα. Μετά την παρέμβαση, λοιπόν, συνεχίζεται η ίδια θεματολογία, αλλά έχουμε και κοινωνικά θέματα, όπως σχέσεις μεταξύ τους, σχολείο, κατασκήνωση, παιχνίδι. Χαρακτηριστική η παρακάτω ζωγραφιά (Φωτογραφία 3.15):



Φωτογραφία 3.15

Επίσης παρατηρείται μεγαλύτερη ένταση συναισθημάτων από ό,τι στα αρχικά κείμενα και συνδέονται πιο άμεσα με την ιστορία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα ακόλουθα κείμενα (συναισθηματική ενσυναίσθηση):

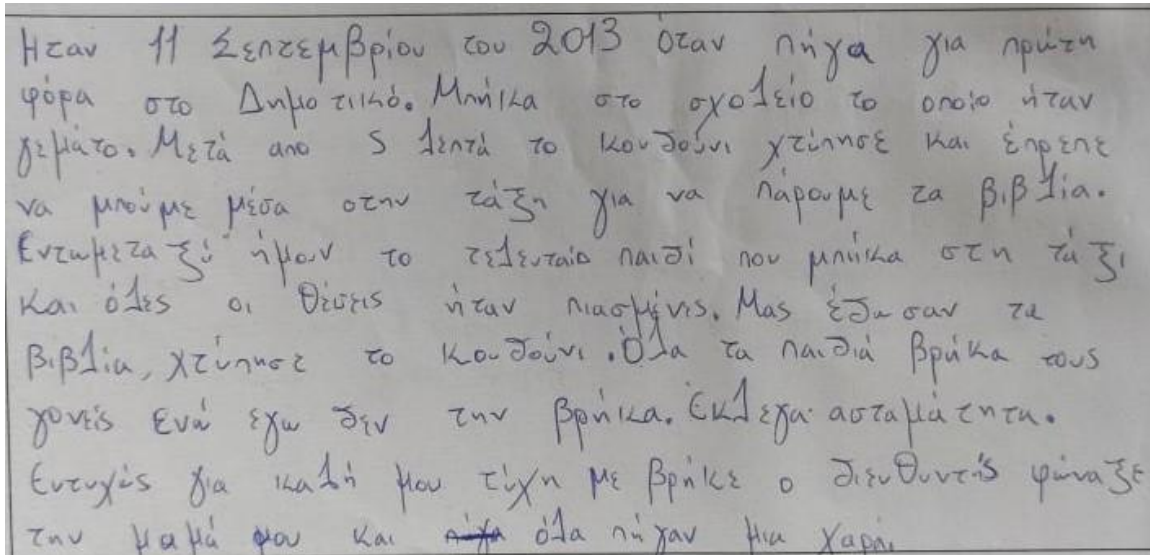
«Μια φορά και έναν καιρό είχα ανέβει στο βουνό, περπατούσα στο βουνό και ήμουν εντυπωσιασμένος από το σκηνικό δεν είδα την πέτρα παραπάτησα και έπεσα, το πόδι μου άρχισε να τρέχει αίμα, πανικόβλητος τηλεφώνησα στην μητέρα μου να έρθει να με πάρει μετά από δέκα λεπτά ήρθε και πήγαμε στο νοσοκομείο. Μου έδεσαν το πόδι και πήγαμε σπίτι. Τέλος» (Φωτογραφία 3.16).

Μια φορά και έναν καιρό είχα ανέβει στο βουνό, περπατούσα στο βουνό και ήμουν εντυπωσιασμένος από το σκηνικό δεν είδα την πέτρα παραπάτησα και έπεσα, το πόδι μου άρχισε να τρέχει αίμα, πανικόβλητος τηλεφώνησα στην μητέρα μου να έρθει να με πάρει μετά από δέκα λεπτά ήρθε και πήγαμε στο νοσοκομείο. Μου έδεσαν το πόδι και πήγαμε σπίτι. Τέλος

Φωτογραφία 3.16

«Ήταν 11 Σεπτεμβρίου του 2013 όταν πήγα για πρώτη φορά στο Δημοτικό. Μπήκα στο σχολείο το οποίο ήταν γεμάτο. Μετά από 5 λεπτά το κουδούνι χτύπησε και έπρεπε να μπούμε μέσα στην τάξη για να πάρουμε τα βιβλία. Εντωμεταξύ ήμουν το τελευταίο παιδί που

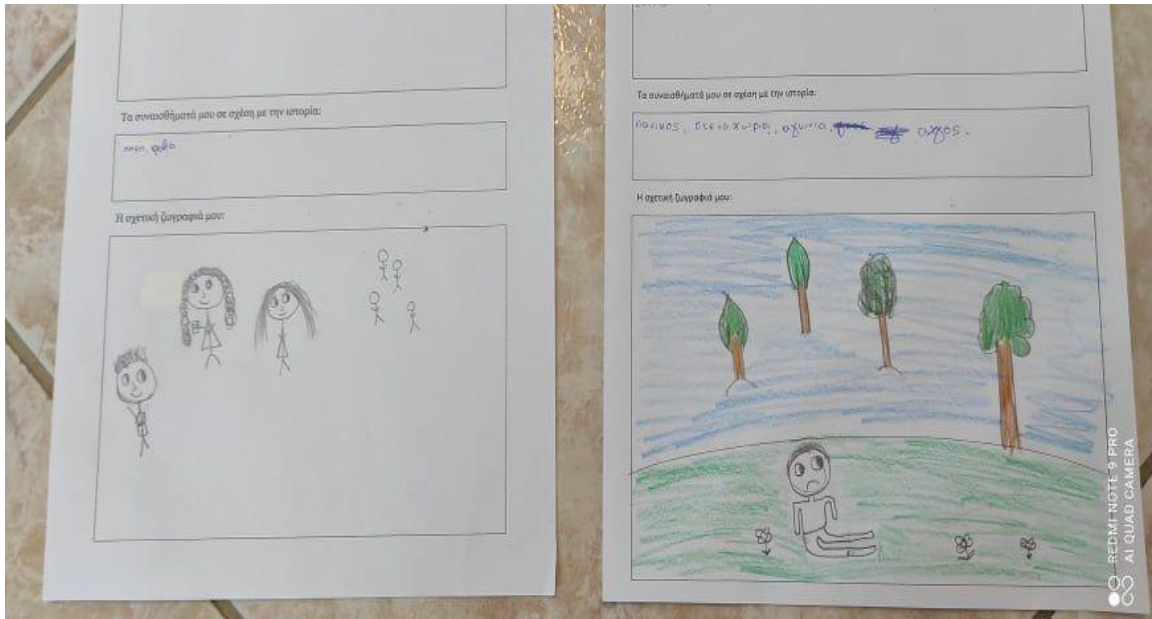
μπήκα στην τάξη και όλες οι θέσεις ήταν πιασμένες. Μας έδωσαν τα βιβλία, χτύπησε το κουδούνι. Όλα τα παιδιά βρήκαν τους γονείς ενώ εγώ δεν την βρήκα. Έκλεγα [sic] ασταμάτητα. Ευτυχώς για καλή μου τύχη με βρήκε ο διευθυντής φώναξε τη μαμά μου και όλα πήγαν μια χαρά» (Φωτογραφία 3.17).



Φωτογραφία 3.17

Παρατηρούμε ότι και στα δύο κείμενα δίνεται έμφαση στο ρόλο της μάνας στην ανάγκη για συναισθηματική κάλυψη των παιδιών.

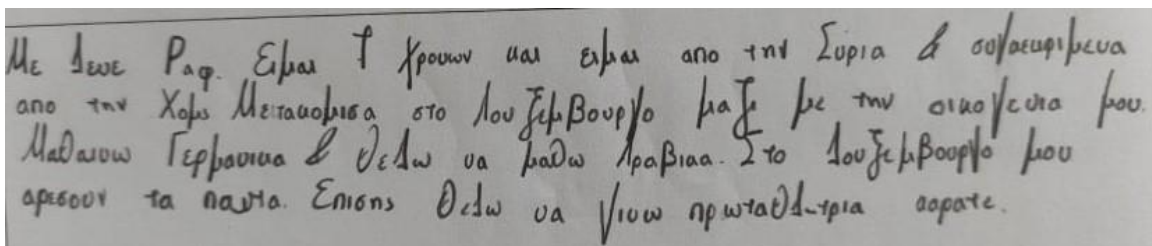
Σε σχέση με τις ζωγραφιές διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση φαίνονται κυρίως μέσα από μια λιγότερο απλή χρήση σχεδίων και χρωμάτων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι παρακάτω ζωγραφιές (Φωτογραφία 3.18) από το ίδιο παιδί στο οποίο περιγράφεται διαγραμματικά μια πρώτη επαφή με ομάδα προσφύγων οι οποίοι στην ιστορία γελούν με την κακοτυχία της ηρωίδας. Στη δεύτερη εικόνα η ηρωίδα χτυπά ξανά, αλλά αυτή τη φορά βρίσκει λύσεις στην κακοτυχία της. Η εικόνα παρουσιάζει την ηρωίδα να κάθεται σε λιβάδι πράσινο και στην ιστορία η μητέρα έρχεται σε βοήθεια δίνοντας λύση στο χτυπημένο πόδι.



Φωτογραφία 3.18

2.3.2. Ειδική ενσυναίσθηση

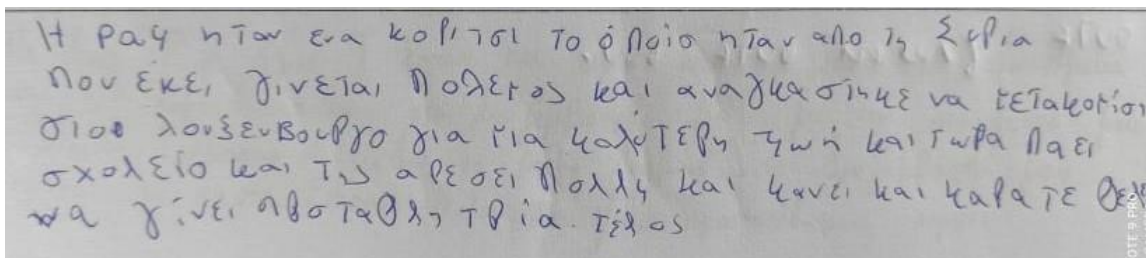
Όταν ζητείται από τα παιδιά να αναπαράγουν τις ιστορίες των προσφύγων/μεταναστών πριν την παρέμβαση, οι ιστορίες τους παρουσιάζονται χωρίς λεπτομέρειες, αλλά μόνο με αδρές γραμμές και γνωστικό χαρακτήρα (Παράρτημα Α). Χαρακτηριστικό το ακόλουθο παράδειγμα: «Με λένε Ραφ. Είμαι 7 χρονών και είμαι από τη Συρία και συγκεκριμένα από τη Χομς. Μετακομίσαμε στο Λουξεμβούργο μαζί με την οικογένειά μας. Μαθαίνω Γερμανικά και θέλω να μάθω αραβικά. Στο Λουξεμβούργο μου αρέσουν τα πάντα. Επίσης θέλω να γίνω πρωταθλήτρια καράτε» (Φωτογραφία 3.19).



Φωτογραφία 3.19

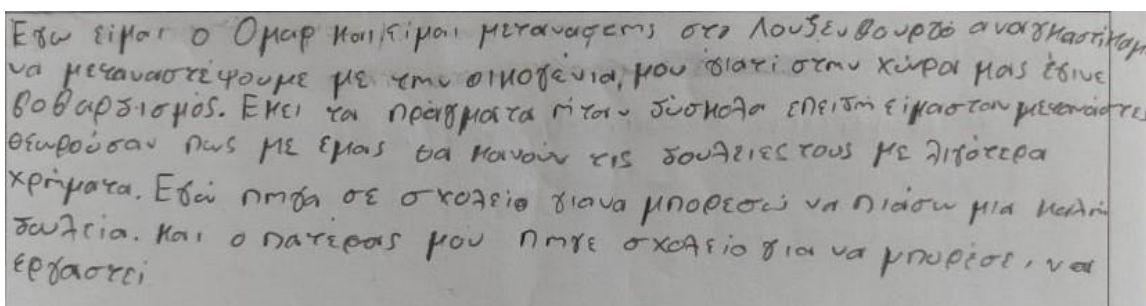
Επίσης δεν μπόρεσαν όλα τα παιδιά να μιλήσουν σε πρώτο πρόσωπο. Στο ακόλουθο παράδειγμα παρατηρείται ότι χρησιμοποιείται η τριτοπρόσωπη αφήγηση: «Η Ραφ ήταν ένα κορίτσι το οποίο ήταν από τη Συρία που εκεί γίνεται πόλεμος και αναγκάστηκε να μετακομίσει για Λουξεμβούργο για μια καλύτερη ζωή και τώρα πάει σχολείο και της αρέσει πολλή [sic]

και κάνει και καράτε θέλει να γίνει πρωταθλήτρια. Τέλος» (Φωτογραφία 3.20). Επειδή η δραστηριότητα είναι στην αρχή του προγράμματος δεν έχει γίνει ακόμη αντιληπτή η λειτουργία της ενσυναίσθησης, άρα και η χρήση του α' προσώπου για την αναπαραγωγή της ιστορίας του πρόσφυγα.



Φωτογραφία 3.20

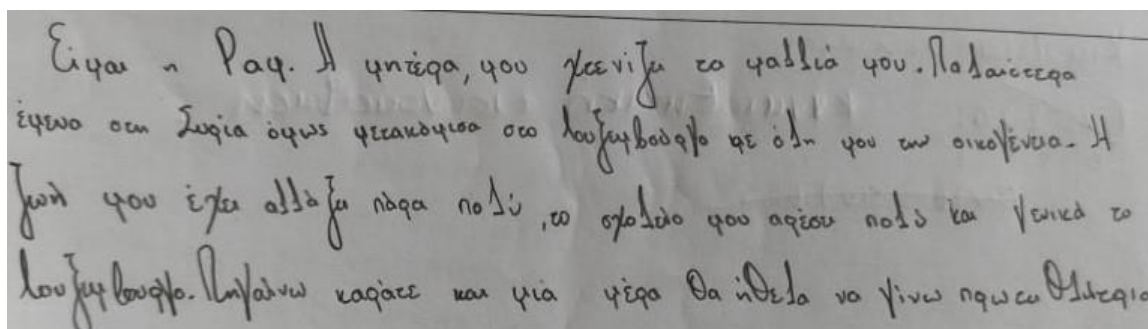
Επιπλέον, στο πρώτο στάδιο της έρευνας τα παιδιά έδειξαν χαμηλό επίπεδο συναισθηματικής ενσυναίσθησης κι εκφράζονται με λέξεις όπως «αναγκαστήκαμε» ή «τα πράγματα ήταν δύσκολα» ή «πήγα σχολείο, για να μπορέσω να εργαστώ», όπως φαίνεται στο ακόλουθο κείμενο: «Εγώ είμαι ο Ομάρ και είμαι μετανάστης στο Λουξεμβούργο αναγκαστήκαμε να μεταναστεύουμε με την οικογένειά μου γιατί στη χώρα μας έγινε βομβαρδισμός. Εκεί τα πράγματα ήταν δύσκολα επειδή είμασταν μετανάστες θεωρούσαν πως με εμάς κάνουν τις δουλειές τους με λιγότερα χρήματα. Εγώ πήγα σε σχολείο για να μπορέσω να πιάσω μια καλή δουλειά. Και ο πατέρας μου πήγε σχολείο για να μπορέσει να εργαστεί» (Φωτογραφία 3.21).



Φωτογραφία 3.21

Έχουμε κι ένα παράδειγμα κιναισθητικής ενσυναίσθησης, αφού η ηρωίδα βάζει τη μητέρα της να της χτενίζει τα μαλλιά, μορφή ενσυναίσθησης που δεν παρατηρούμε σε άλλα κείμενα: «Είμαι η Ραφ. Η μητέρα μου χτενίζει τα μαλλιά μου. Παλαιότερα έμενα στη Συρία όμως μετακόμισα στο Λουξεμβούργο με όλη μου την οικογένεια. Η ζωή μου έχει αλλάξει πάρα

πολύ, το σχολείο μου αρέσει πολύ και γενικά το Λουξεμβούργο. Πηγαίνω καράτε και μια μέρα θα ήθελα να γίνω πρωταθλήτρια» (Φωτογραφία 3.22).

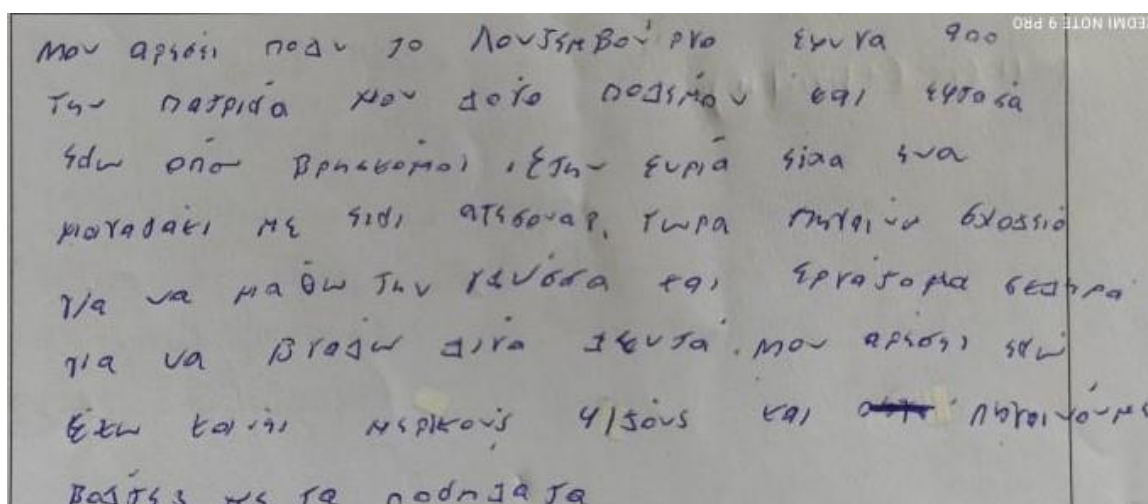


Είμαι η Ραφ. Η μητέρα, μου χρενίζω το φαλλό μου. Παλαιότερα έφευγα στη Συρία όμως μετακόμισα στο Λουξεμβούργο με όλη μου την οικογένεια. Η ζωή μου έχει αλλάξει πάρα πολύ, το σχολείο μου αρέσει πολύ και γενικά το Λουξεμβούργο. Πηγαίνω καράτε και μια μέρα θα ήθελα να γίνω πρωταθλήτρια

Φωτογραφία 3.22

Μετά την παρέμβαση τα κείμενα των παιδιών με την αναπαραγωγή των ιστοριών των προσφύγων είναι πιο ολοκληρωμένα από τα αρχικά. (Παράρτημα Α). Παρατηρούμε αναφορές στο παρελθόν από τη ζωή στην πατρίδα, αλλά και λεπτομέρειες από τη ζωή στην καινούργια χώρα. Χαρακτηριστικά τα ακόλουθα κείμενα:

«Μου αρέσει πολύ το Λουξεμβούργο έφυγα από την πατρίδα μου λόγο [sic] πολέμου και έφτασα εδώ όπου βρίσκομαι. Στη Συρία είχα ένα μαγαζάκι με αξεσουάρ, τώρα πηγαίνω σχολείο για να μάθω τη γλώσσα και εργαζομαι σκληρά για να βγάλω λίγα λεφτά. Μου αρέσει εδώ έχω κάνει μερικούς φίλους και πηγαίνουμε βόλτες με τα ποδήλατα» (Φωτογραφία 3.23).

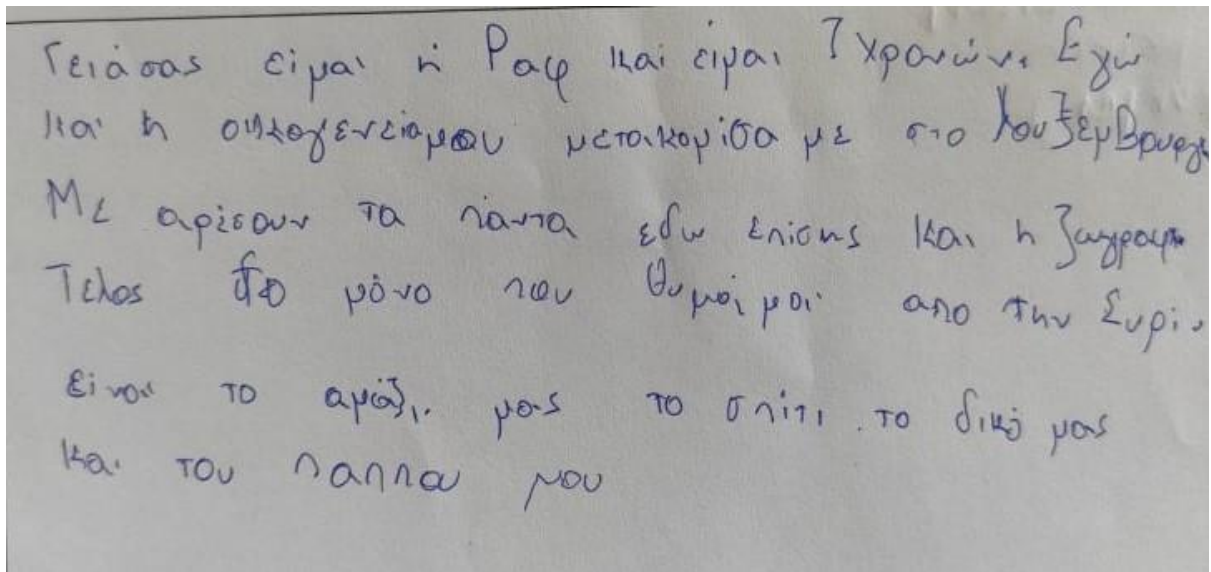


Μου αρέσει πολύ το Λουξεμβούργο έφυγα από την πατρίδα μου λόγο πολέμου και έφτασα εδώ όπου βρίσκομαι. Στη Συρία είχα ένα μαγαζάκι με αξεσουάρ, τώρα πηγαίνω σχολείο για να μάθω τη γλώσσα και εργαζομαι σκληρά για να βγάλω λίγα λεφτά. Μου αρέσει εδώ έχω κάνει μερικούς φίλους και πηγαίνουμε βόλτες με τα ποδήλατα

Φωτογραφία 3.23

«Γεια σας είμαι η Ραφ και είμαι 7 χρονών. Εγώ και η οικογένειά μου μετακομίσαμε στο Λουξεμβούργο. Μου αρέσουν τα πάντα εδώ επίσης και η ζωγραφική. Τέλος το μόνο που

θυμάμαι από τη Συρία είναι το αμάξι μας το σπίτι το δικό μας και του παππού μου» (Φωτογραφία 3.24).



Φωτογραφία 3.24

Όταν συγκρίνονται οι θεματικές των ιστοριών πριν και μετά, φαίνονται οι παρακάτω θεματικές: Ενώ πριν την παρέμβαση τα παιδιά αναπαράγουν τις ιστορίες του Ομάρ και της Ραφ χωρίς πολλές λεπτομέρειες, μετά την παρέμβαση η αναδιήγηση γίνεται πιο σύνθετη, καθώς τα παιδιά θυμούνται πολλές λεπτομέρειες της ζωής των παιδιών/προσφύγων σε σχέση με τις μνήμες τους από το παρελθόν, αρνητικές και θετικές, τη μετάβαση στο νέο περιβάλλον, τη ζωή τους στη νέα χώρα, αρνητικά/θετικά, στο σχολείο, αλλά και τις σκέψεις τους για την πατρίδα τους (Παράρτημα Α).

Αρνητικές μνήμες: Σε σχέση με τις αρνητικές μνήμες στα κείμενα κυριαρχεί ο βομβαρδισμός: «Η πόλη μας δέχτηκε βομβαρδισμούς, η οικογένειά μου κι εγώ μεταναστεύσαμε στο Λουξεμβούργο λόγω (sic) βομβαρδισμών στη χώρα μας, στο σπίτι μας γενικώς στη γειτονιά έπεφταν βόμβες, εγώ στη Συρία δεν ένιωθα ασφαλής λόγω των πολλών βομβαρδισμών».

Θετικές μνήμες: Όσον αφορά στις θετικές μνήμες δίνεται έμφαση στη γειτονιά, στο δωμάτιο, στο σπίτι, στην εργασία: «μου λείπει η γειτονιά μου και το δωμάτιό μου, το σπίτι του παππού μου, στη Συρία είχα ένα μαγαζάκι με αξεσουάρ».

Μετάβαση: Το θέμα της μετάβασης, αλλά και της δυσκολίας της σχολιάζεται εμφαντικά και επαναλαμβανόμενα στα κείμενα: «πριν φτάσουμε σε αυτό (Λουξεμβούργο) πολύ [sic] άνθρωποι μας εκμεταλλευόντουσαν (επί 3), αναγκαστήκαμε να φύγουμε, πήγαμε

στην Ιορδανία κι εκεί μας εκμεταλέβονταν [sic] για τις δουλιες [sic], πήγαμε πρώτα στην Ιορδανία που πέφταμε θύματα εκμετάλλευσης, πηγαίνοντας στην Ιορδανία όλοι μας εκμεταλλεύονταν γιατί ήμασταν πρόσφυγες».

Αρνητικά στη νέα πατρίδα: Σε σχέση με τη νέα πατρίδα παρουσιάζονται κάποια αρνητικά στοιχεία: «εδώ είναι ωραία, αλλά το μόνο κακό είναι ότι δε μας δίνουν τα λεφτά που έπρεπε να μας δώσουν σε κάποια δουλειά, τις πρώτες μέρες δυσκολευτήκαμε γιατί δεν ξέραμε ούτε λέξη».

Θετικά στη νέα πατρίδα: Κυρίως παρουσιάζονται σε γενικές γραμμές θετικά στοιχεία από τη διαμονή στην καινούργια χώρα: «είμαστε πολύ καλά εδώ, όταν εγκαταστάθηκα στο Λουξεμβούργο εντυπωσιάστηκα από τις κρυφές ομορφιές της χώρας, μου αρέσει το Λούνα Παρκ, έπειτα ήρθαμε στο Λουξεμβούργο όπου τώρα περνάω καλύτερα».

Ειδικότερα, στα θετικά προσμετράται *το σχολείο* που κυριαρχεί στα κείμενα: «μου αρέσει το σχολείο, εγώ και ο πατέρας μου πάμε σχολείο, ευτυχώς εγώ κι οι γονείς πάμε σχολείο και σε λίγο θα δουλεύουμε. πηγαίνω στο σχολείο, τώρα πια πηγαίνω στο σχολείο, στους σχολείο μαθαίνω λουξεμβουργιανά με τη δασκάλα μου».

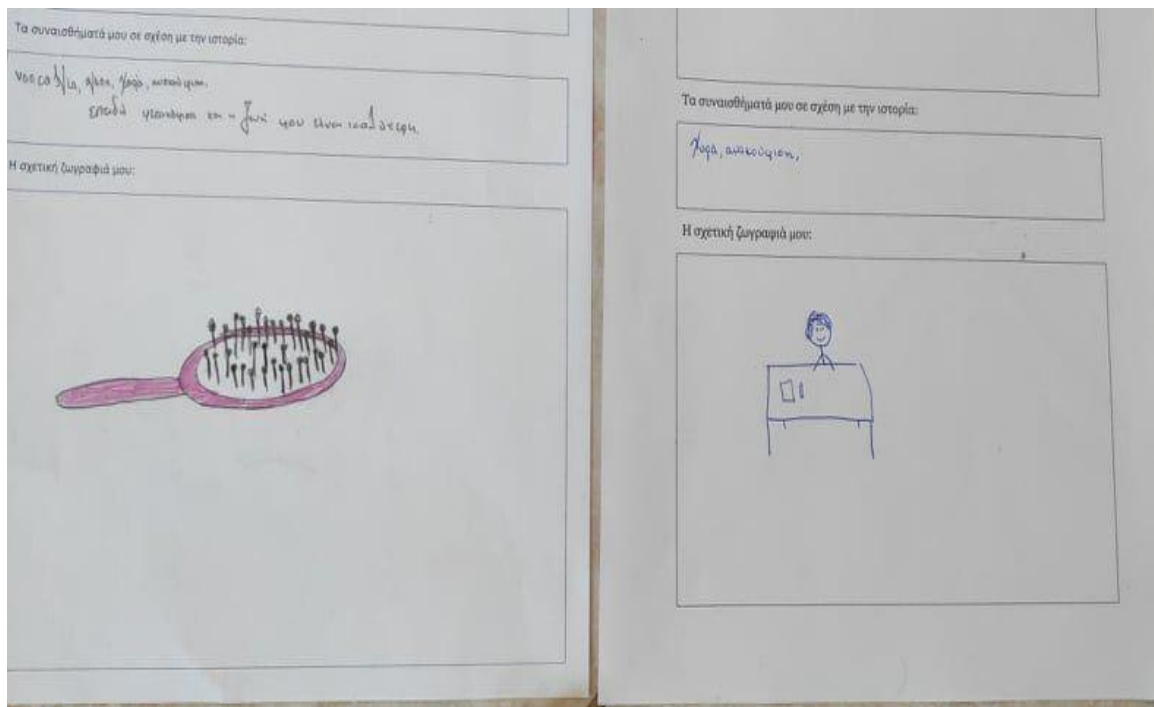
Σημαντική στην καθημερινότητα των παιδιών *η γυμναστική* επαναλαμβάνεται στα περισσότερα κείμενα: «κάνω γυμναστική, πηγαίνω και στο καράτε μου, θέλω να γίνω πρωταθλήτρια, αγαπώ το καράτε».

Ο παράγοντας *φιλία* σημαντικός γι' αυτή την ηλικία των παιδιών, παιδική και εφηβική, δείγμα *κοινωνικότητας*: «κάνω βόλτες με τους συμμαθητές μου/φίλους μου, εκεί έχω πολλούς φίλους γιατί κάποιοι είμαστε από τη Χομς».

Πατρίδα: Η πατρίδα παλιά και νέα σηματοδοτεί κάποια κείμενα: «θέλω πολύ να γυρίσω στη Χομς, I 'd like to go again in Syria, πλέον θεωρώ το Λουξεμβούργο πατρίδα μου, και σε λίγο καιρό μπορώ να λέω ότι το Λουξεμβούργο είναι η πατρίδα μου».

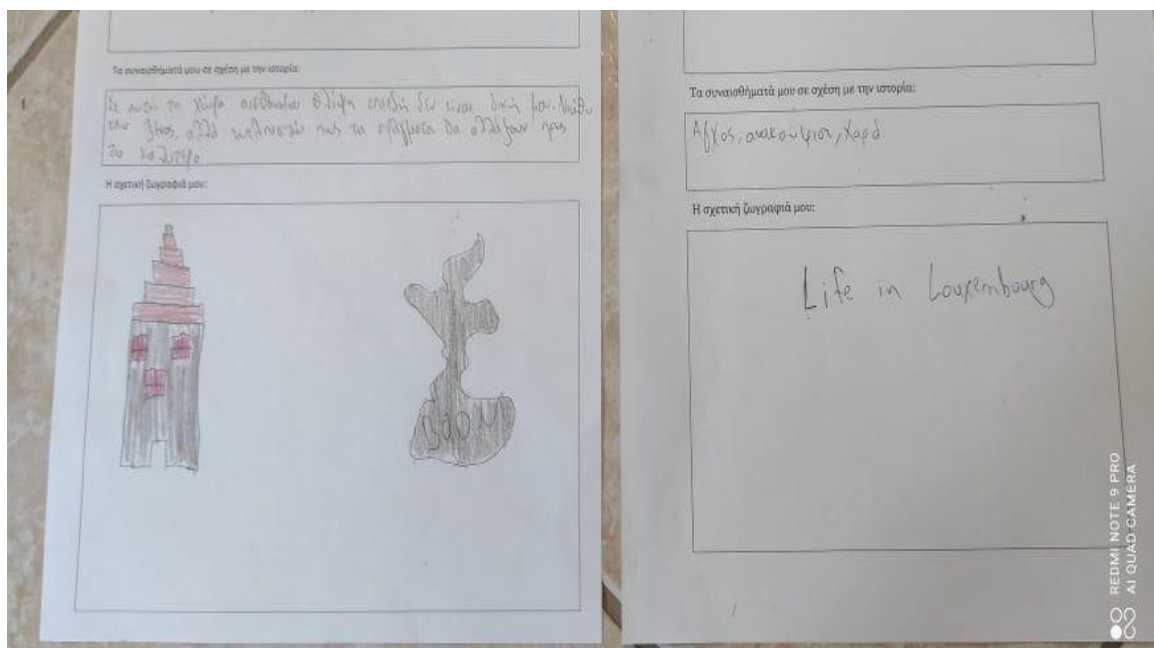
Τέλος, παρατηρείται ότι οι ζωγραφιές των παιδιών σε σχέση με την ειδική ενσυναίσθηση και συγκεκριμένα σε σχέση με τη ζωή της Ραφ και του Ομάρ μετά την παρέμβαση είναι πιο απλές χωρίς χρώμα. Ίσως δηλώνουν μια αναγνώριση της δυσκολίας που συναντούν οι πρόσφυγες στην καινούργια τους ζωή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα οι παρακάτω ζωγραφιές (Φωτογραφία 3.25, 3.26, 3.27).

Η τρυφεράδα της μαμάς από το χτένισμα των μαλλιών της κόρης στην αρχική εικόνα (Φωτογραφία 3.25) πριν την παρέμβαση οδηγεί στη χαρά και την ανακούφιση σ' ένα θρανίο σχολείου. Ωστόσο η ζωγραφιά δεν υποδηλώνει χαρά και ανακούφιση καθώς δείχνει ένα μοναχικό θρανίο χωρίς χρώμα και μια απλότητα στο σχέδιο, ενδεικτικό της δυσκολίας που συναντούν οι πρόσφυγες στο νέο περιβάλλον.



Φωτογραφία 3.25

Στα σκίτσα πριν την παρέμβαση δεν υπάρχει αναφορά σε βόμβες. Το μόνο σκίτσο (Φωτογραφία 3.26) που κάνει αναφορά είναι το παρακάτω και συνδυάζεται με τη θλίψη. Στο σκίτσο μετά την παρέμβαση τα κυρίαρχα συναισθήματα είναι το άγχος, η ανακούφιση και η χαρά, αυτά δηλαδή που προσιδιάζουν στην καινούργια ζωή, «Life in Luxembourg».



Φωτογραφία 3.26

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αλλαγής στα σκίτσα πριν και μετά την παρέμβαση είναι το παρακάτω (Φωτογραφία 3.25). Στην αρχική ζωγραφιά ο μαθητής εστιάζει στο καράτε, ενώ στην τελική παρουσιάζει όλη τη μετάβαση από τον πόλεμο στην πατρίδα του μέχρι τα σύνορα.



Φωτογραφία 3.27

3. Συζήτηση

Όπως αναφέρει ο Θεοδοσάκης (2011) υπάρχουν ποικίλες δραστηριότητες που μπορούν να βελτιώσουν την ενσυναίσθηση στην εκπαιδευτική πρακτική, όπως η δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων, η γραπτή έκφραση, η προβολή ταινίας, τα ομαδικά παιχνίδια, η καλλιτεχνική έκφραση, η συζήτηση ή και ο συνδυασμός διαφορετικών τεχνικών. Σε αυτές ακριβώς στηρίχτηκε και η συγκεκριμένη παρέμβαση, ώστε να συντελέσουν στη γενική προσπάθεια για ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και ειδικότερα της δεξιότητας της ενσυναίσθησης των παιδιών.

Τα αποτελέσματα μιλούν για δύο κύρια είδη ενσυναίσθησης όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Κιοσσές, 2017), τη γνωστική (Smith, 2006) και τη συναισθηματική (Goleman, 1995). Τα ποσοτικά αποτελέσματα μέσα από την κλίμακα ενσυναίσθησης δείχνουν συγκεκριμένα μεγαλύτερη βελτίωση στη γνωστική ενσυναίσθηση. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα θετικά αποτελέσματα που αναφέρουν οι Weissberg & O' Brian (2004) σε προγράμματα στις ΗΠΑ παρόλο που σ' αυτή την περίπτωση το δείγμα μας παραμένει μικρό και οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Τα ποσοτικά αποτελέσματα, επίσης, δείχνουν ότι η πιο υψηλή συναισθηματική ενσυναίσθηση των κοριτσιών πριν την παρέμβαση μειώνεται σε αντιπαράθεση με τη βελτίωση που παρατηρείται στη γνωστική ενσυναίσθησή τους μετά το πρόγραμμα. Είναι πιθανόν ότι η πανδημία και η κοινωνική αποστασιοποίηση μπορεί να έχουν επηρεάσει αυτά τα αποτελέσματα, αφού περιορίστηκε η διάδραση του θεάτρου που βελτιώνει την επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις και ενισχύει τις συναισθηματικές δεξιότητες (Καρατζιά, 2020). Κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού λόγω πανδημίας η παρέμβαση ήταν μεμονωμένη χωρίς τη συμβολή του σχολείου και με μεγάλη επιρροή από το σπίτι, χώρος που μπορεί να αναπαρήγαγε στερεότυπα, ξενοφοβία κτλ. Επιπλέον, το τελικό γνωστικό τμήμα της παρέμβασης (βίντεο κινουμένων σχεδίων για τη μετανάστευση/προσφυγιά και για την ενσυναίσθηση) μπορεί να χρωμάτισε την τελική εκτίμηση δίνοντας περισσότερη έμφαση στην αποκόμιση γνώσης και λιγότερο σε εκπαίδευση σε συναισθήματα και συγκεκριμένα σε συναισθηματική ενσυναίσθηση. Αυτό, σε συνδυασμό με την πανδημία και τις εικονικές συναντήσεις, πιθανά μείωσε τη δυνατότητα για συναισθηματική διάδραση και βελτίωση της συναισθηματικής ενσυναίσθησης για όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, αλλά πιο ξεκάθαρα για τα κορίτσια.

Από την άλλη, στα δυο παιδιά με τα μαθησιακά προβλήματα παρατηρήθηκε βελτίωση της ενσυναίσθησης: στο κορίτσι η βελτίωση έχει να κάνει με τη γνωστική ενσυναίσθηση, ενώ για το αγόρι υπάρχει αύξηση του σκορ και στα δύο είδη ενσυναίσθησης. Αυτό θυμίζει τους

Brackett & Catulak (2007) οι οποίοι επιχειρηματολογούν ότι η ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης είναι αρκετά εμφανής σε παιδιά που έχουν εκπαιδευτικά ελλείμματα.

Είναι πολύ πιθανόν ότι η σύμπραξη του θεατρικού παιχνιδιού και της θεατρικής δράσης με τη Δημιουργική Γραφή συνέβαλαν στην ενσυναίσθηση των μαθητών. Οι διαφορετικοί τρόποι διδασκαλίας, που υποστήριξε ο Smith (2002, 2008) και χρησιμοποιήθηκαν σ' αυτή την παρέμβαση, είναι πιθανό να κάλυψαν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τρόπους μάθησης. Όπως επιχειρηματολόγησε ο Gardner (1983) για την πολλαπλή νοημοσύνη είναι πιθανό η παρέμβαση να κάλυψε τις διαφορετικές νοητικές και μαθησιακές ικανότητες των μαθητών.

Στην περίπτωση του νεοφερμένου μαθητή που δε μιλούσε ελληνικά αποτέλεσε εφόδιο σημαντικό για την προσαρμογή του στο νέο περιβάλλον. Όπως αναφέρει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2021) η εκπαίδευση των ξενόφερτων μαθητών είναι σημαντική για ένταξή τους και στη συγκεκριμένη περίπτωση αποτέλεσε εφόδιο για την καλλιέργεια της κοινωνικότητας.

Όσον αφορά στα ποιοτικά αποτελέσματα και τη γενική ενσυναίσθηση, παρατηρείται μια αλλαγή από την ενασχόληση αποκλειστικά με θέματα καθημερινότητας σε κοινωνικά θέματα. Παρατηρείται επίσης σε πολλά από τα κείμενα και τις ζωγραφίες των παιδιών μετά την παρέμβαση μεγαλύτερη συνθετότητα στις δημιουργίες τους, ευρύτητα στα θέματά τους, αύξηση της έντασης των συναισθημάτων που συνδέονται με τις ιστορίες τους και βελτίωση της ικανότητας των παιδιών να ζητούν βοήθεια και να βρίσκουν μόνα τους λύσεις. Τα παραπάνω συμφωνούν με την παραδοχή του Κουρεντζή (2010) ότι μέσα από το παιχνίδι ρόλων ενεργοποιείται η φαντασία, καλλιεργείται η ψυχοκινητική έκφραση του παιδιού και επιτυγχάνεται μια διαφορετική θέαση του κόσμου. Είναι πολύ πιθανόν ότι η εκτενής χρήση του παιχνιδιού ρόλων μέσα από τη θεατρική δράση συντέλεσε σε πολλές από τις παραπάνω αλλαγές.

Όπως και με τα ποσοτικά αποτελέσματα, οι μαθητές φαίνεται να αναγνωρίζουν τις δικές τους δυσκολίες, το οποίο αποτελεί σημαντική προϋπόθεση, για να μπορέσουν να βιώσουν τις δυσκολίες των άλλων και σ' αυτήν την περίπτωση των προσφύγων (Bellet & Maloney, 1991). Επίσης, το αντίθετο είναι πιθανόν: τα παιδιά μπορεί να απέκτησαν περισσότερη αναγνώριση των δικών τους δυσκολιών, επειδή συμμετείχαν στη συγκεκριμένη παρέμβαση μέσα από την οποία εκτέθηκαν στις δυσκολίες των προσφύγων. Έρευνες που να μελετούν τον αντίκτυπο προγραμμάτων για πρόσφυγες σε γηγενή παιδιά δεν βρέθηκαν στη βιβλιογραφία, δίνοντας στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα καινοτόμο χαρακτήρα.

Σε σχέση με την ειδική ενσυναίσθηση τα κείμενα των παιδιών μετά την παρέμβαση είναι πιο ολοκληρωμένα με περισσότερες λεπτομέρειες. Είναι σε θέση να εκφράσουν μέσα

από το παιχνίδι ρόλων ως πρόσφυγες αρνητικές και θετικές μηνύες για την πατρίδα που άφησαν, σκέψεις για τη μετάβαση στη νέα πατρίδα, αρνητικά και θετικά στοιχεία για τη νέα χώρα, για την καθημερινότητα και το σχολείο στη χώρα υποδοχής. Στις ζωγραφιές τους αποτυπώνονται οι δυσκολίες που φαντάζονται ότι έχουν οι πρόσφυγες στην καινούργια πατρίδα μέσα από την απλότητα κάποιων σχεδίων και την απουσία χρώματος. Όλα τα παραπάνω ενισχύονται από τον Neelands (2002) ο οποίος υποστηρίζει ότι η απόσταση ανάμεσα στον εαυτό και στον άλλο μικραίνει σε παιχνίδια ρόλων, δημιουργώντας κατανόηση, συμπόνια και συναίσθηση. Επομένως, στη συγκεκριμένη έρευνα, όπως και με την γενική ενσυναίσθηση, η θεατρική δράση και πιο συγκεκριμένα το παιχνίδι ρόλων, φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο.

Και τα ίδια τα παιδιά δίνουν αξία στα παιχνίδια ρόλων από τις πρώτες συναντήσεις της παρέμβασης στις οποίες κλήθηκαν να συνθέσουν κείμενα Δημιουργικής Γραφής. Ένα από τα παιδιά που συμμετείχε στην έρευνα σημείωσε στο φύλλο εκτίμησης: «Οι σκέψεις μου, όταν έγραφα αυτή την επιστολή, ήταν πολλές και διάφορες. Νόμιζα πως ήμουν σαν αυτούς τους ανθρώπους, νομίζω καταλαβαίνω πόσο δύσκολα περνούν αυτοί οι άνθρωποι, μακάρι να μπορούσαμε να τους βοηθήσουμε». Τα γράμματα των παιδιών στα οποία υποδύονται πρόσφυγες που αλληλογραφούν με τις οικογένειές τους παρουσιάζουν την προσφυγιά μέσα από ένα οικείο φακό. Όπως λέει ο Λαφαζάνης (2018) φαίνεται να μετατρέπουν τον «απειλητικό ανύπαντρο ξένο» σε αναγνωρίσιμο πρόσωπο. Η δε χρήση των αντικειμένων που συνοδεύουν τα γράμματα, παρά το γεγονός ότι είναι φανταστικές προσφορές των παιδιών σε ρόλο, συμβάλλουν πιθανά στην έννοια της φιλοξενίας.

Η χρήση θεάτρου σχολιάστηκε ιδιαίτερα θετικά από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι θεώρησαν από την αρχή τη χρήση θεατρικής δράσης και το παιχνίδι ρόλων ως εύκολα. Ένα παιδί σημείωσε για τη δημιουργία των εικόνων και των θεατρικών δρώμενων: «Ήμουν πολύ συγκινημένος και χαρούμενος διότι δουλέψαμε και βγάλαμε ένα τέλειο αποτέλεσμα». Είναι πιθανό ότι μέσα από το παιχνίδι ρόλων μπήκαν στα παπούτσια του άλλου που σύμφωνα με τους Bellet & Maloney (1991) είναι η βάση της ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση ενισχύθηκε ακόμα περισσότερο με τη συγγραφή του ημερολογίου. Ένα από τα παιδιά γράφει για το ημερολόγιο: «Σκεφτόμουν πώς θα ήταν αν ήμουν στη θέση του ρόλου αυτού». Τα κείμενα των παιδιών στην καταγραφή του ημερολογίου έκαναν μια εύκολη μετάβαση στην εμπειρία της προσφυγιάς στηρίζοντας την τοποθέτηση του ΟΗΕ (2018) ότι η μετανάστευση είναι δικαίωμα των πολιτών της γης.

Η αναγνώριση των δικών τους αναγκών για ανθρώπινη επαφή ήταν χαρακτηριστικό στοιχείο στις δύο εικονικές συναντήσεις. Αναγνωρίζοντας τις δικές τους ανάγκες για ένα δικό

τους φίλο μέσα στον εγκλεισμό λόγω πανδημίας είναι πιθανό να αναγνωρίσουν τις ανάγκες των προσφύγων και μεταναστών για ανθρώπινη επαφή όπως παρουσιάζονται στα δύο διηγήματα που χρησιμοποιούνται στις εικονικές συναντήσεις. Αυτό δημιουργεί «ένα εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς» σύμφωνα με τον ορισμό της ενσυναίσθησης από τον Rogers (1957:95-103). Επιπλέον, όπως επιχειρηματολογεί ο Goleman (1995), όσο είμαστε ανοιχτοί στα δικά μας συναισθήματα μπορούμε να καταλάβουμε και τα αισθήματα του άλλου.

Πέρα από το κομμάτι της θλίψης και της μοναξιάς, τα παιδιά, όταν επιστρέφουν στο σχολείο, μέσα από κείμενα, ζωγραφιές και παγωμένες εικόνες συνειδητοποιούν και κάνουν προσωπικό βίωμα αυτά που τους ενδυναμώνουν: φίλοι, οικογένεια, μουσική, σπορ, φαγητό. Αυτά γίνονται και εικονικές προσφορές τόσο στους εαυτούς τους, όσο και στους πρόσφυγες/μετανάστες.

Σημεία του προγράμματος που τους έμειναν ζωντανά ήταν τα λογοτεχνικά κείμενα και ακόμα περισσότερο το θέατρο και τα «σκετσάκια», το θεατρικό παιχνίδι και το “body scanning”. Σε σχέση με τα λογοτεχνικά κείμενα, ένα παιδί ανέφερε: «Μου άρεσε πολύ όταν είδαμε και γράψαμε τη ζωή των ξενιτεμένων ανθρώπων που περνούσαν τόσες κακουχίες». Ενώ για τα θεατρικά εναύσματα τα παιδιά σχολίασαν: «Το θεατρικό ήταν πολύ ωραίο γιατί μάθαμε αρκετά πράγματα από όλο αυτό». «Κάτι που άρεσε και το λάτρεψα πολύ ήταν το θεατρικό που κάναμε όλα τα παιδιά της τάξης. Μου άρεσε διότι ήταν μια δημιουργική δραστηριότητα». Πιο συγκεκριμένα ένα παιδί ανακοίνωσε: «Μια από αυτές [τις θεατρικές δραστηριότητες] ήταν όταν κάναμε το σκετσάκι μαζί με τους συμμαθητές μου. Κι εκείνη τη μέρα ήμουν πολύ χαρούμενος διότι πρώτη φορά κάναμε ένα θεατρικό στο Γυμνάσιο». Ένα άλλο αναφέρθηκε σε «παγωμένη εικόνα»: «Το σκετσάκι που εκτελέσαμε με τους συμμαθητές μου στη βιβλιοθήκη ήταν φανταστικό. Ντυθήκαμε με ρούχα διαφορετικά από τα συνηθισμένα και στηθήκαμε κάνοντας μια παγωμένη εικόνα. Ήταν πολύ όμορφα». Και τρία παιδιά στις «κινούμενες εικόνες»: «Αλλά το καλύτερο ήταν οι κινούμενες εικόνες. Όλα τα παιδιά ντυθήκαμε με στολές και ήταν υπέροχη εμπειρία». Τα παιδιά έκαναν επίσης πολλαπλές αναφορές στα αγαπημένα τους θεατρικά παιχνίδια που πλαισίωσαν, προθέρμαναν ή αποφόρτισαν τη δημιουργική δράση. Το μη-ελληνόφωνο παιδί σχολίασε: “We have played so many games in the hour of the teacher Karkou. It was the most relaxing hour”.

Πολλά από τα παιδιά αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένα παιχνίδια, όπως το παιχνίδι με τις καρτέκλες: «Αρχικά το παιχνίδι με τις καρτέκλες ήταν πολύ αστείο και διασκεδαστικό. Είχαμε γελάσει πολύ εκείνη τη μέρα και θα ήθελα να το ξανακάνω», και το παιχνίδι των τυφλών: «Ένα παιχνίδι που μου άρεσε πάρα πολύ ήταν που κάναμε τους τυφλούς και κάποιος μας καθοδηγούσε σε όποια κατεύθυνση αυτός ήθελε».

Τέλος, τα παιδιά αναφέρθηκαν στο “body-scanning”: «Το body scanning ήταν το καλύτερο. Πηγαίνουμε σε άλλο κόσμο. Μακριά από τον πραγματικό. Φανταζόμαστε τα όνειρά μας να γίνονται αληθινά» και: «Και τα μπόντι σκάνικ [sic] που κάναμε και με βοήθισαν [sic] να κιμαμαι [sic]».

Ο βιωματικός χαρακτήρας του προγράμματος φαίνεται να δημιουργεί έντονες εντυπώσεις στα παιδιά: «Η ιδέα του προγράμματος ήταν πρωτόγνωρη για μένα και γενικά για όλη την τάξη». Επίσης, σημαντικός ήταν ο συνεργατικός χαρακτήρας της παρέμβασης: «το πιο ωραίο όλη η παρέα που βρισκόμασταν και κάναμε τόσα ωραία πράγματα». Ήταν επομένως φυσικό ότι τα παιδιά στενοχωρήθηκαν με τον τερματισμό της: «Περάσαμε τέλεια, αλλά στεναχωριέμαι διότι αυτό το πρόγραμμα φτάνει στο τέλος του».

4. Συμπεράσματα

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε θέματα μετανάστευσης/προσφυγιάς χρησιμοποιώντας τεχνικές Δημιουργικής Γραφής και Θεάτρου και οδηγό κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, τα ποιοτικά αποτελέσματα έδειξαν κάποιες αλλαγές στην ενσυναίσθηση των μαθητών μετά την παρέμβαση. Τα κείμενά τους είναι πιο ολοκληρωμένα με περισσότερες λεπτομέρειες, καθώς υποδύονται ρόλους μεταναστών/προσφύγων και περιγράφουν την πατρίδα που άφησαν και τη χώρα υποδοχής. Στις ζωγραφιές οι δυσκολίες στην καινούργια πατρίδα αποτυπώνονται μέσα από την απλότητα κάποιων σχεδίων και την απουσία χρώματος. Είναι δηλαδή εμφανές ότι μέσα από τη Δημιουργική Γραφή και το Θέατρο έχουν καταφέρει «να μπου στα παπούτσια του άλλου» που είναι και η βασική αρχή της ενσυναίσθησης.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται στη δυνατότητα μιας παρέμβασης με θέμα την ενσυναίσθηση για πρόσφυγες/μετανάστες να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης γενικότερα, παρατηρήθηκαν σε σχέση με τα ποιοτικά αποτελέσματα κάποιες αλλαγές μετά την παρέμβαση. Αυτές οι αλλαγές εντοπίζονται στη συνθετότητα των κειμένων των παιδιών: οι ιστορίες τους είναι πιο ολοκληρωμένες, αναφέρονται όχι μόνο σε καθημερινές σκηνές, αλλά και σε κοινωνικά ζητήματα και είναι σε καλύτερη θέση να περιγράψουν την ένταση των συναισθημάτων τους και να δώσουν λύσεις σε προβλήματα.

Σε σχέση με τα ποσοτικά αποτελέσματα που απαντούν στη βελτίωση της γενικής ενσυναίσθησης μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε μια μικρή βελτίωση στη συνολική τιμή της μέτρησης της ενσυναίσθησης, μεγαλύτερη βελτίωση στη γνωστική κυρίως σε σχέση με τα κορίτσια και αύξηση της συνολικής ενσυναίσθησης στα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα.

Αυτά τα αποτελέσματα, βέβαια, είναι περιορισμένα λόγω του μικρού δείγματος, μειώνοντας την αντιπροσωπευτικότητα της έρευνας. Σε μελλοντικές ομάδες μια παρέμβαση σε πάνω από ένα σχολεία θα μπορούσε να μεγαλώσει το δείγμα. Σε σχέση με άλλα ποσοτικά κριτήρια αξιοπιστίας της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να επισημανθούν τα ακόλουθα. Ως προς το κριτήριο της εγκυρότητας πρέπει να αναφερθεί ότι χρησιμοποιήθηκε μόνο μια τυποποιημένη κλίμακα σε ένα σύνθετο αντικείμενο έρευνας. Στο μέλλον θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί πάνω από μια τυποποιημένη κλίμακα, για να είναι σε θέση η έρευνα να αναγνωρίσει στατιστικά σημαντικές αλλαγές. Θα μπορούσε επίσης να γίνει διαχωρισμός των ρόλων ανάμεσα στην ερευνήτρια και στην εμπνευστήρια, γεγονός που θα μπορούσε να βελτιώσει την αντικειμενικότητα.

Μιλώντας για τη ποιοτική αξιολόγηση της έρευνας θα μπορούσε να προταθεί για μεγαλύτερη αξιοπιστία η παρουσία πάνω του ενός ερευνητή. Για τη δε μεταβιβασιμότητα, τα παιδιά θα μπορούσαν να συμμετέχουν στην εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Αντί αυτού η ερευνήτρια έχει σκοπό να δημοσιεύσει την έρευνα, για να βελτιωθεί η μεταβιβασιμότητα ώστε «να ταξιδέψει τους αναγνώστες στο κόσμο των συμμετεχόντων στην έρευνα» (Συμεού, 2015:1060). Όσον αφορά στη βasiμότητα το συγκεκριμένο κριτήριο μπορεί να θεωρηθεί επαρκές μια και γίνεται λεπτομερής περιγραφή της διαδικασίας της έρευνας. Τέλος, σε σχέση με την επιβεβαιωσιμότητα πρέπει να τονισθεί ότι δεν υπάρχει γνώση για το περιβάλλον των παιδιών μέσα στο οποίο συντελέστηκαν οι εικονικές συναντήσεις κάτι που πιθανά είχε αντίκτυπο στα αποτελέσματα.

Τέλος, προτείνονται για περαιτέρω έρευνα τα ακόλουθα. Θα μπορούσαν να γίνουν επιπλέον μελέτες περίπτωσης για το συγκεκριμένο θέμα. Πιθανά ένας σχεδιασμός έρευνας με ελεγχόμενη δοκιμή (controlled group) και τυχαιοποιημένη ελεγχόμενη δοκιμή (randomized controlled trial). Επιπλέον, προτείνονται ποιοτικές και καλλιτεχνικές σχετικές μελέτες με διαπολιτισμικό χαρακτήρα στις οποίες οι απόψεις των μαθητών θα είναι το κύριο μέσο αξιολόγησης.

Κλείνοντας την παρούσα μελέτη συμπεραίνεται ότι η Δημιουργική Γραφή και το Θέατρο συμβάλλουν δραστικά στον εμπλουτισμό της επικοινωνίας των μαθητών, της αισθητικής καλλιέργειας, της αυτενέργειας, της συλλογικότητας, της ανάπτυξης της δημιουργικότητας, αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων όπως της ενσυναίσθησης. Γι' αυτό το λόγο η Δημιουργική Γραφή και το Θέατρο είναι παιδαγωγικές τεχνικές «εκ των ων ουκ άνευ» στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Γ' Μέρος: Δημιουργικό

Περιγραφή παιδαγωγικής παρέμβασης

Γενικοί στόχοι της παρέμβασης σε σχέση με τη Δημιουργική Γραφή

- Να μνηθούν στα κειμενικά είδη (δημοτικό τραγούδι, διήγημα, μυθιστόρημα, επιστολή).
- Να μπορούν να συνθέσουν δικά τους κείμενα με τεχνικές γραφής.
- Να μπορούν αφηγηθούν γεγονότα, να εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα.
- Να χρησιμοποιούν τη φαντασία και τη δημιουργική σκέψη.

Γενικοί στόχοι της παρέμβασης σε σχέση με το Θέατρο

- Να επιτύχουν την αυτοέκφραση και την εξωτερικευση των συναισθημάτων μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και τη θεατρική δράση.
- Να επικοινωνήσουν τα παιδιά μεταξύ τους και να κοινωνικοποιηθούν μέσα από την κίνηση στο χώρο και τη σωματική έκφραση.
- Μέσα από την ανάληψη ρόλων να συναισθανθούν, να βρουν λύσεις και να αλλάξουν στάσεις.
- Να πετύχουν την ενεργοποίηση και τη δημιουργική συμμετοχή όλων των μαθητών χωρίς αποκλεισμούς.

Γενικοί στόχοι της παρέμβασης σε σχέση με την καλλιτεχνική έκφραση

- Να εκφράσουν/εξωτερικεύσουν συναισθήματα με καλλιτεχνικό τρόπο.
- Να κινητοποιήσουν τη φαντασία, την ελεύθερη σκέψη και τη δημιουργικότητα.
- Να αποκτήσουν αισθητικές εμπειρίες.

1^η συνάντηση (4 ώρες)

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με τη Δημιουργική Γραφή:

- Να μπορούν οι μαθητές να αφηγούνται την ιστορία τους και να μπορούν να αφηγούνται γραπτά σε α' πρόσωπο την ιστορία ενός άλλου.
- Να μπορούν να καταγράφουν με τη μέθοδο του καταγισμού ιδεών τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για τις δραστηριότητες που προηγούνται.

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με το Θέατρο:

- Να μπορούν να εκφράζονται και να χαλαρώνουν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.

A. Παιχνίδια γνωριμίας

Όνομα και κίνηση, Zip-zap-boing, φρουτοσαλάτα

B. Σε ζευγάρια αφηγούνται ο ένας στον άλλο μια δική τους συνηθισμένη ή ασυνήθιστη ιστορία. Αφηγούνται την ιστορία του άλλου σε α' πρόσωπο. Στη συνέχεια καταγράφουν στο φύλλο εκτίμησης την ιστορία του άλλου σε α' πρόσωπο. Καταγράφουν τα αισθήματα που υποθέτουν ότι ένιωσε το ζευγάρι τους και ζωγραφίζουν κάτι σχετικό.

Γενική ενσυναίσθηση

1^ο Φύλλο Εκτίμησης

Γ. Παιχνίδι συγκέντρωσης - δεσίματος ομάδας

Σε κύκλο μετράνε από το ένα μέχρι το δώδεκα όχι με τη σειρά. Δεν πρέπει να πέφτει η μια φωνή πάνω στην άλλη. Όταν γίνεται το τελευταίο ξεκινάνε από την αρχή μέχρι να καταφέρουν να αριθμήσουν από το ένα ως το δώδεκα χωρίς να πέφτει η μια φωνή πάνω στην άλλη.

Δ. Καταγράφουν σκέψεις και συναισθήματα από την εμπειρία που προηγήθηκε σχετικά με την αφήγηση της ιστορίας του άλλου.

2^ο Φύλλο Εκτίμησης

E. Συμβόλαιο ομάδας

ΣΤ. Αποφόρτιση: Σε κύκλο τα παιδιά λένε αυθόρμητα λέξεις που εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους από τη συνάντηση που προηγήθηκε. Στη συνέχεια στρίβουν δεξιά και στη συνέχεια αριστερά στον κύκλο και κάνουν μασάζ στον ώμο του/της μπροστινού/ής τους (σούπα-μασάζ)

2^η συνάντηση (3 ώρες)

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με τη Δημιουργική Γραφή:

- Να μπορούν οι μαθητές όπως και στην προηγούμενη συνάντηση να αφηγούνται γραπτά σε α' πρόσωπο την ιστορία ενός άλλου.
- Να μπορούν να καταγράφουν με τη μέθοδο του καταγισμού ιδεών τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για τις δραστηριότητες που προηγούνται.

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με το Θέατρο:

- Να μπορούν να εκφράζονται και να χαλαρώνουν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.

A. 1. Παιχνίδι συνεργασίας - εξοικείωσης

Σε κύκλο κλείνουν τα μάτια και κρατάνε τα χέρια των διπλανών τους. Από κάποιο σημείο φεύγει ένα «μήνυμα αφής» προς τη μία κατεύθυνση. Το μήνυμα πρέπει να ταξιδέψει σε όλο τον κύκλο και να φτάσει στην αφετηρία του, ίδιο σε διάρκεια, ένταση και επαναλήψεις.

2. Παιχνίδι διεκδίκησης και ορίων

Όρθιοι σχηματίζουν έναν σφιχτό κύκλο αγκαζέ ο ένας με τον άλλον και με ενωμένους τους ώμους. Ένας μένει έξω από τον κύκλο και προσπαθεί πάση θυσία να βρει τρόπο να μπει μέσα, αλλά οι του κύκλου τον εμποδίζουν. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια (Πώς νιώσατε έξω από τον κύκλο; Πώς νιώσατε που τα καταφέρατε ή δεν τα καταφέρατε; Πώς ήταν για εσάς το να προσπαθεί κάποιος να μπει στον κύκλο;)

B. Τεστ ενσυναίσθησης (Toronto Composite Empathy Scale, TCES)

Γενική ενσυναίσθηση

3^ο Φύλλο Εκτίμησης

Γ. Ενσυναίσθηση σε σχέση με τους πρόσφυγες και τους μετανάστες

Ειδική ενσυναίσθηση

1. Βλέπουν σε βίντεο την ιστορία του Ομάρ και της Ραφ:

Η ιστορία του Ομάρ:

<https://www.youtube.com/watch?v=XRm0dDoV-o&t=192s>

Η ιστορία της Ραφ:

https://www.youtube.com/watch?v=A8mSQzaH_OM&list=PLDhxOid2aiAHEGd5jcWcw7W-viYrJ-yKM&index=11

2. Καταγράφουν σε α' πρόσωπο την ιστορία του Ομάρ ή της Ραφ, τα συναισθήματά τους σε σχέση με την ιστορία και μια σχετική ζωγραφιά

4^ο Φύλλο Εκτίμησης

3. Αφηγούνται την ιστορία του Ομάρ και της Ραφ σε α' πρόσωπο κυκλικά. Ξεκινά ο/η πρώτος/η μαθητής/τρια και συνεχίζει ο/η επόμενος/η την αφήγηση.
4. Καταγράφουν με καταιγισμό ιδεών σκέψεις και συναισθήματα σχετικά με την προηγούμενη δραστηριότητα της αφήγησης.

5^ο Φύλλο Εκτίμησης

Δ. Αποφόρτιση: Μήνυμα αφής, σούπα (συναισθήματα - σκέψεις), μασάζ

3^η συνάντηση (3 ώρες)

Στόχοι της συνάντησης σε σχέση με τη Δημιουργική Γραφή:

- Να μνηθούν στο κειμενικό είδος του δημοτικού τραγουδιού της ξενιτιάς.
- Να δημιουργήσουν ήρωες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που έχουν σχέση με τον ξενιτεμένο και με αυτόν που παραμένει στη γενέτειρα.
- Να εισαχθούν στην εκμάθηση της αφηγηματικής μορφής της επιστολής.

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με το Θέατρο:

- Να μπορούν να εκφράζονται και να χαλαρώνουν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.

A. Παιχνίδια για ζέσταμα και ενεργοποίηση ομάδας

1. Περπατούν χαλαρά στο χώρο αλλάζοντας συνεχώς κατευθύνσεις. Κάνουν χειραψίες με χαμόγελα χωρίς να μιλάνε. Καθώς περπατάνε ακουμπούν αγκώνες, ώμους, πόδια. Περπατάνε δύο δύο, τρεις τρεις, τέσσερις τέσσερις. Με το ΣΤΟΠ του εμπυχωτή όλοι παγώνουν και με το ΠΑΜΕ ξεκινούν πάλι.

2. Χωρίζονται σε ζευγάρια στον κύκλο το 1 με το 2 και το 3 με το 4 και κινούνται στο χώρο με μια μεγάλη μπάλα ανάμεσά τους χωρίς να χρησιμοποιούν τα χέρια τους για 1 λεπτό. Κερδίζουν τα ζευγάρια που δεν τους πέφτει κάτω η μπάλα. Για μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας κάνουν το ίδιο με μια πιο μικρή μπάλα.

B. Χωρίζονται σε 4 ομάδες, όλα τα 1 μαζί κτλ. Η εμπυχωτή μοιράζει τα φύλλα εργασίας. Η 1^η και η 3^η ομάδα παίρνουν το δημοτικό τραγούδι «Θέλω να πα στην ξενιτιά» και οι ομάδες 2^η και 4^η το δημοτικό τραγούδι «Ξενιτεμένο μου πουλί». Η κάθε ομάδα δημιουργεί έναν ήρωα, δίνει το προφίλ του ατόμου. Η οδηγία είναι να δημιουργήσουν ήρωες που βρίσκονται στην ξενιτιά και ήρωες που βρίσκονται στην πατρίδα.

1^ο Φύλλο Εργασίας 2^ο Φύλλο Εργασίας

Γ. Αφού παρουσιάσει η κάθε ομάδα τους ήρωές της, αποσύρονται και γράφουν επιστολές με αποδέκτες τους ήρωες της άλλης ομάδας και θέμα η μια ομάδα για το πώς είναι η διαμονή στη νέα πατρίδα και η άλλη ομάδα για το πώς είναι η ζωή στη γενέθλια γη στην οποία έχουν παραμείνει. Επίσης επιλέγουν ένα αντικείμενο το οποίο θα συνοδεύει την επιστολή κι αιτιολογούν αυτή τους την επιλογή.

3^ο Φύλλο Εργασίας 4^ο Φύλλο Εργασίας

Δ. Αποφόρτιση: Μήνυμα αφής, σούπα (συναισθήματα- σκέψεις), μασάζ.

4^η συνάντηση (3 ώρες)

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με το Θέατρο:

- Να μπορούν τα παιδιά να υποδύονται ρόλους μέσα από την αυτοπαρουσίαση και την ανάγνωση των επιστολών της ξενιτιάς.
- Να μπορούν να εκφράζονται και να χαλαρώνουν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.

A. Παιχνίδια επικοινωνίας, συγκέντρωσης και ρυθμού

1. Σε κύκλο παίρνουν με «τσικ» από τον διπλανό αριστερά τους, λένε «μπου» και δίνουν «τσακ» στον διπλανό δεξιά τους. Κι αυτά με χειρονομία που δείχνει: παίρνω, δέχομαι, δίνω.

2. Σε κύκλο με κλειστά μάτια η εμψυχώτρια ζητά από το 1 να πει «α», από το 2 να πει «ε» και από το 3 «ο». Το 1 και το 2 συνεχίζουν το «α» και το «ε», καθώς ακούγεται το «ο», και η εμψυχώτρια συνεχίζει το ίδιο στον κύκλο.

B. Στο μέσο του κύκλου κάθεται κάθε ζευγάρι με την πλάτη ο/η ένας/μια στον/στην άλλο/η και παίρνουν από το κουτί του ταχυδρόμου την επιστολή που έχουν λάβει μαζί με το αντικείμενο και το διαβάζουν στην ομάδα, αφού πρώτα αυτοπαρουσιάζονται.

Γ. Η εμψυχώτρια μοιράζει φύλλα εκτίμησης ενσυναίσθησης σε σχέση με την προηγούμενη δραστηριότητα.

6^ο Φύλλο Εκτίμησης

Δ. Αποφόρτιση: Μήνυμα αφής, σούπα (συναισθήματα - σκέψεις), μασάζ.

5^η συνάντηση (2 ώρες)

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με τη Δημιουργική Γραφή:

- Να μυηθούν στο κειμενικό είδος του μυθιστορήματος μέσα από τα αποσπάσματα του σχολικού εγχειριδίου.

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με το Θέατρο:

- Να μπορούν να εκφράζονται και να χαλαρώνουν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.

A. Παιχνίδι εμπιστοσύνης - συνεργασίας

Οδηγώ τον «τυφλό»: Σε ζευγάρια, ο 1 πιάνει τον 2 από τον ώμο και τη μέση και τον οδηγεί προσεκτικά στον χώρο. Ο 2 είναι με ανοιχτά μάτια στην αρχή και στη συνέχεια τα κλείνει με ένα μαντήλι. Ο 1, ο οδηγός, αφού «ταξιδέψει» για λίγη ώρα τον «τυφλό» του, σταματά μαζί του και αλλάζει «τυφλό», οδηγεί ένα καινούργιο άτομο. Με οδηγία της εμπυχώτριας τα ζευγάρια σταματούν να κινούνται στον χώρο, κάθε οδηγός έρχεται μπροστά στον νέο του «τυφλό» και του αποκαλύπτεται, όταν εκείνος βγάζει το μαντήλι από τα μάτια. Αλλαγή ρόλων. Η άσκηση λειτουργεί, όταν γίνεται σε σιωπή.

B. Χωρίζονται σε δύο ομάδες των 7 ατόμων με 1, 2 στον κύκλο. Τα 1 όλα μαζί και τα 2 όλα μαζί. Η εμπυχώτρια μοιράζει για ανάγνωση το κείμενο: «Η επιστροφή του Αντρέα» απόσπασμα από το βιβλίο του Ηλία Βενέζη, «Γαλήνη» (1939).

Γ. Αποφόρτιση: Μήνυμα αφής, σούπα (συναισθήματα - σκέψεις), μασάζ.

6^η συνάντηση (2 ώρες)

Στόχοι της συνάντησης σε σχέση με τη Δημιουργική Γραφή:

- Να μπορούν να εντοπίζουν τα πρόσωπα του αφηγήματος.
- Να μπορούν να πυκνώσουν το αρχικό κείμενο με περίληψη.

Στόχοι της συνάντησης σε σχέση με το Θέατρο:

- Να μπορούν να δημιουργήσουν ακίνητες εικόνες με τους ήρωες του αφηγήματος.
- Να αποκτήσουν την ικανότητα αντίληψης της παγωμένης εικόνας που βλέπουν οξύνοντας την παρατηρητικότητα και την κριτική σκέψη.
- Να μπορούν να εκφράζονται και να χαλαρώνουν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.

A. Παιχνίδια για ζέσταμα και ενεργοποίηση ομάδας

1. Περιπατούν χαλαρά στο χώρο αλλάζοντας συνεχώς κατευθύνσεις. Αλλάζουν τρόπο βαδίσματος, βήματα αργά, γρήγορα, σε νερό, σε κινούμενη άμμο. Με το ΣΤΟΠ του εμψυχωτή όλοι παγώνουν και με το ΠΑΜΕ ξεκινούν πάλι. Και πιο διασκεδαστικά με το ΣΤΟΠ η ομάδα κινείται και με το ΠΑΜΕ παγώνει.

2. Κινώ τη μαριονέτα. Χωρίζονται σε ζεύγη. Το 1 πλάθει και κινεί το 2 σαν να είναι μαριονέτα (εντελώς χαλαρή, δε φέρνει αντίσταση στις κινήσεις π.χ. τραβάει το χέρι, κουνάει το πόδι, στρίβει το κεφάλι κτλ.). Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους.

B. Σε δύο ομάδες των 7 ατόμων, παίρνουν φύλλα εργασίας με αποσπάσματα από το κείμενο «Η επιστροφή του Αντρέα», «το παραμύθι» α' μέρος και καταγράφουν τα πρόσωπα των κειμένων και την περίληψή τους.

5^ο Φύλλο Εργασίας

Γ. Διαλέγουν ένα απόσπασμα από το οποίο δημιουργούν μια ακίνητη εικόνα.

Η οδηγία είναι να δώσουν έμφαση στο ποιος και το πού.

Η δεύτερη ομάδα παρατηρεί την εικόνα και προσπαθεί να καταλάβει ποια εικόνα βλέπουν. Η εμψυχωτρια ακουμπά τον ώμο κάθε παιδιού κι αυτό λέει: ποιος ήρωας είναι, πού βρίσκεται και τι κάνει (ανίχνευση σκέψης – thought tracking)

Γ. Αποφόρτιση: Μήνυμα αφής, σούπα (συναισθήματα - σκέψεις), μασάζ.

7^η συνάντηση (2 ώρες)

Στόχοι της συνάντησης σε σχέση με το Θέατρο:

- Να μπορούν να δημιουργήσουν ακίνητες εικόνες με τους ήρωες του αφηγήματος.
- Να αποκτήσουν την ικανότητα αντίληψης της παγωμένης εικόνας που βλέπουν οξύνοντας την παρατηρητικότητα και την κριτική σκέψη.
- Να μπορούν να εκφράσουν συναισθήματα.
- Να μπορούν να εκφράζονται και να χαλαρώνουν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.

A. 1. Παιχνίδι για ζέσταμα και ενεργοποίηση ομάδας

Περπατούν χαλαρά στον χώρο αλλάζοντας συνεχώς κατευθύνσεις. Αλλάζουν τρόπο βαδίσματος, βήματα αργά, γρήγορα, σε νερό, σε κινούμενη άμμο. Κάποιο από τα παιδιά ξεκινά να περπατά με τον δικό του τρόπο και οι άλλοι τον μιμούνται. Με το ΣΤΟΠ του εμπυχωτή όλοι παγώνουν και με το ΠΑΜΕ ξεκινούν πάλι. Και πιο διασκεδαστικά με το ΣΤΟΠ η ομάδα κινείται και με το ΠΑΜΕ παγώνει.

2. Παιχνίδι επικοινωνίας και συνενοχής

Καθρέφτης «αντικριστός». Η ομάδα χωρίζεται σε ζεύγη που στέκουν αντικριστά σε μικρή απόσταση. Ο 1 αρχίζει να κάνει μια αργή κίνηση και ο 2 ακολουθεί σα να είναι ο καθρέφτης του. Σε λίγο με εντολή του εμπυχωτή ο 2 θα γίνει ο οδηγός και ο 1 θα ακολουθεί.

B. Σε δύο ομάδες των 7 ατόμων, παίρνουν φύλλα εργασίας με αποσπάσματα από το κείμενο «Η επιστροφή του Αντρέα», «το παραμύθι» β' μέρος και καταγράφουν τα πρόσωπα των κειμένων και την περίληψή τους.

6^ο Φύλλο Εργασίας

Γ. Διαλέγουν ένα απόσπασμα από το οποίο δημιουργούν μια ακίνητη εικόνα.

Η οδηγία είναι να δώσουν έμφαση στην έκφραση συναισθημάτων.

Η δεύτερη ομάδα παρατηρεί την εικόνα και προσπαθεί να καταλάβει ποια εικόνα βλέπουν. Η εμπυχωτήρια ακουμπά τον ώμο κάθε παιδιού που λέει: ποιος ήρωας είναι, πού βρίσκεται, τι κάνει και πώς νιώθει.

Γ. Αποφόρτιση: Μήνυμα αφής, σούπα (συναισθήματα - σκέψεις), μασάζ.

8^η συνάντηση (3 ώρες)

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με τη Δημιουργική Γραφή:

- Να μνηθούν στο κειμενικό είδος της επιστολής γράφοντας επιστολή με τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ήρωα που υποδύονται.

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με το Θέατρο:

- Να επιλέγουν ρόλους και να μπορούν να δημιουργήσουν ακίνητες, κινούμενες εικόνες και θεατρική δράση χρησιμοποιώντας θεατρικά αντικείμενα και κοστούμια.
- Να μπορούν να εκφράζονται και να χαλαρώνουν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με την καλλιτεχνική έκφραση:

- Να εκφραστούν καλλιτεχνικά σχεδιάζοντας με αδρές γραμμές τον ήρωα που υποδύονται.

A. Παιχνίδια ενεργοποίησης - ρόλων

1. Οδηγώ τον «τυφλό» ανάμεσα από «εμπόδια» φωτογραφίες/ντοκουμέντα

Σε ζευγάρια ξεκινούν το παιχνίδι, «Οδηγώ τον «τυφλό». Ενώ τα ζευγάρια οδηγούν στον χώρο καθένας τον «τυφλό» του, η εμπυχωτρία τοποθετεί στο πάτωμα κάποια εμπόδια και ζητά από τους συμμετέχοντες να αποφύγουν να τα πατήσουν. Αυτά τα εμπόδια είναι αναποδογυρισμένες φωτογραφίες/στιγμιότυπα από το ταξίδι των προσφύγων και αποκαλύπτονται σιγά - σιγά στους οδηγούς. Εκείνοι καλούνται να επιλέξουν μία από όλες τις φωτογραφίες και να σταθούν μπροστά της με το ζευγάρι τους. Οι «τυφλοί» ανοίγουν τα μάτια τους και αντικρίζουν και αυτοί το ντοκουμέντο.

2. Κίνηση με συνθήκη

Τα ζευγάρια χωρίζονται. Καθένας επιλέγει μια φωτογραφία και περπατάει με τη συνθήκη του τύπου, του χρόνου και της κατάστασης που αυτή δείχνει («σαν να βρισκόταν εκεί»). Στη συνέχεια, οι μαθητές (σε ρόλο) καλούνται, ενώ περπατούν, να εξωτερικεύσουν τον εσωτερικό τους μονόλογο. Ο εσωτερικός μονόλογος αρχίζει να εξωτερικεύεται ως ψίθυρος στην αρχή και στη συνέχεια όλο και δυναμώνει με την παρότρυνση του εμπυχωτή, ώσπου να γίνει κραυγή.

B. Σε δύο ομάδες των 7 ατόμων, παίρνουν φύλλα εργασίας με το 1^ο απόσπασμα από το κείμενο «Η επιστροφή του Αντρέα» και καταγράφουν τα πρόσωπα του κειμένου και μοιράζουν ρόλους.

Γ. Δημιουργούν μια ακίνητη εικόνα, λένε πώς αισθάνονται και στη συνέχεια ξεπαγώνουν την εικόνα, ακολουθεί θεατρική δράση και παγώνουν πάλι την εικόνα. Χρησιμοποιούν αντικείμενα, κοστούμια για τη δημιουργία των ρόλων.

Δ. Παρουσίαση.

Ε. Η εμπυχώτρια μοιράζει φύλλο εργασίας στο οποίο γράφουν σε α' πρόσωπο το ημερολόγιο του ήρωα που υποδύθηκαν εστιάζοντας στις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Ζωγραφίζουν τον ήρωα (τι φοράει) και οτιδήποτε άλλο σχετικό.

7^ο Φύλλο Εργασίας

ΣΤ. Κάνουν ανάγνωση στην ολομέλεια τις σελίδες των ημερολογίων.

Ζ. Αποφόρτιση: Μήνυμα αφής, σούπα (συναισθήματα - σκέψεις), μασάζ.

9^η συνάντηση σε εικονική τάξη (1 ώρα)

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με τη Δημιουργική Γραφή:

- Να μνηθούν στο κειμενικό είδος του διηγήματος.

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με την καλλιτεχνική έκφραση:

- Να εκφραστούν καλλιτεχνικά χρησιμοποιώντας χρώματα και σχήματα που απηχούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους από την ανάγνωση του διηγήματος.

A. Παιχνίδι συνεργασίας

Μήνυμα αφής. Τα παιδιά περνάνε την παλάμη τους μπροστά από την οθόνη.

B. Body scanning.

Η εμπυχώτρια ζητά από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια και περνώντας από ένα ένα όλα τα σημεία του σώματός τους να τα αισθανθούν. Στη συνέχεια τους ζητά να ανοίξουν να μάτια και να διαλέξουν ένα χρώμα σε ξυλομπογιά που να ανταποκρίνεται στα συναισθήματα του σώματός τους και να ζωγραφίσουν ένα σχήμα.

Γ. Τους ζητά να ξανακλείσουν τα μάτια και τους διαβάζει το κείμενο της Διδούς Σωτηρίου, Πρόσφυγες και τους ζητά να διαλέξουν ένα χρώμα και να κάνουν ένα σχετικό σχήμα. Τα παιδιά παρουσιάζουν τα χρώματα και τα σχήματά τους και τα σχολιάζουν.

Δ. Εργασία για το σπίτι

8^ο Φύλλο Εργασίας

E. Αποφόρτιση. Τα παιδιά περνάνε τις παλάμες τους από τη οθόνη του υπολογιστή.

10^η συνάντηση σε εικονική τάξη (1 ώρα)

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με τη Δημιουργική Γραφή:

- Να εμπεδώσουν την έννοια του διηγήματος μέσα από την ανάγνωση του διηγήματος Δ. Χατζή.
- Να μπορούν εντοπίσουν τις ανάγκες του ήρωα και χρησιμοποιώντας β' πρόσωπο να μιλήσουν στον ήρωα με λόγο συμπαράστασης και αλληλεγγύης.

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με την καλλιτεχνική έκφραση:

- Να μπορούν να εκφραστούν καλλιτεχνικά ζωγραφίζοντας με αδρές γραμμές τον φίλο του Κώστα και τα λόγια συμπαράστασης

A. Παιχνίδι συνεργασίας

Μήνυμα αφής. Τα παιδιά περνάνε την παλάμη τους μπροστά από την οθόνη.

B. Imaginary friend.

Η εμπυχώτρια ζητά από τα παιδιά να φανταστούν τον/την ιδανικό/ή τους φίλο/η, εξωτερικά και εσωτερικά χαρακτηριστικά και να τον/την ζωγραφίσουν. Μιλάνε για τον/την ιδανικό/ή τους φίλο/η και δείχνουν τη ζωγραφιά τους.

Γ. Στη συνέχεια τους διαβάζει το κείμενο του Δημήτρη Χατζή, Ο Κάσπαρ Χάουζερ στην έρημη χώρα («Το διπλό βιβλίο», 1976) και τους ζητά να πουν πώς αισθάνεται ο Κώστας, ο ήρωας του αφηγήματος, τι είδους φίλο/η χρειάζεται, τι θα μπορούσε να του πει ο/η φίλος/η του. Επίσης τους ζητά να ζωγραφίσουν τον φίλο/η του Κώστα.

Δ. Εργασία για το σπίτι

9^ο Φύλλο Εργασίας

Ε. Αποφόρτιση. Τα παιδιά περνάνε τις παλάμες τους από τη οθόνη του υπολογιστή.

11^η συνάντηση στο σχολείο με κοινωνική αποστασιοποίηση (3 ώρες)

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με τη Δημιουργική Γραφή:

- Να εμπεδώσουν το κειμενικό είδος της επιστολής μέσα από την ανάγνωση των δύο επιστολών του Βαλτινού.
- Να μπορούν να εντοπίσουν και να καταγράψουν με καταγιισμό ιδεών τα συναισθήματα των ηρώων.

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με το Θέατρο:

- Να μπορούν να εκφράζονται και να χαλαρώνουν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με την καλλιτεχνική έκφραση:

- Να ζωγραφίσουν ελεύθερα αυτό που τους βοηθά ψυχολογικά, όταν δεν είναι καλά.

A. Mindfulness (ενσυνειδητότητα): δραστηριότητα εγρήγορσης - προσοχής - επίγνωσης. Τα παιδιά κλείνουν τα μάτια και η εμψυχώτρια με τη συνοδεία χαλαρωτικής μουσικής τους καθοδηγεί σε ένα εικονικό ταξίδι στη φύση.

B. Στη συνέχεια τους διαβάζει το κείμενο του Θανάση Βαλτινού, Δύο γράμματα της Χαράς («Στοιχεία για τη δεκαετία το '60», 1989) και τους ζητά ταυτόχρονα με την ανάγνωση να γράψουν στο φύλλο εργασίας τα συναισθήματα των ηρώων.

Γ. Στη συνέχεια καταγράφουν στο φύλλο εργασίας τι είναι αυτό που τους βοηθάει, όταν δεν είναι καλά. Ζωγραφίζουν κάτι σχετικό.

10^ο Φύλλο Εργασίας

Δ. Παρουσιάζουν μια σχετική ατομική παγωμένη εικόνα.

Ε. Αποφόρτιση. Σούπα (συναισθήματα - σκέψεις).

12^η συνάντηση στο σχολείο με κοινωνική αποστασιοποίηση (3 ώρες)

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με τη Δημιουργική Γραφή:

- Να μπορούν να καταγράψουν με καταγισμό ιδεών τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους από τη δημιουργία των εικόνων και των θεατρικών δρωμένων.
- Να μπορούν να εκφράζουν τις σκέψεις τους από τη συγγραφή του ημερολογίου του ρόλου που υποδύθηκαν.
- Να μπορούν να καταγράφουν σε μορφή ημερολογίου κοινές σκέψεις και συναισθήματα που βιώνουν οι πρόσφυγες με αυτά που βιώνουν οι ίδιοι ως έγλειστοι λόγω της πανδημίας.

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με το Θέατρο:

- Να μπορούν να εκφράζονται και να χαλαρώνουν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με την καλλιτεχνική έκφραση:

- Να μπορούν εκφραστούν καλλιτεχνικά στο ημερολόγιό τους σχεδιάζοντας σχήματα και χρησιμοποιώντας χρώματα.

A. Body scanning.

Η εμπυχωτρία ζητά από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια και περνώντας από ένα ένα όλα τα σημεία του σώματός τους να τα αισθανθούν. Στη συνέχεια τους ζητά να ανοίξουν να μάτια και να πουν πώς αισθάνθηκαν.

B. Η εμπυχωτρία υπενθυμίζει μέσα από τις σχολικές αναρτήσεις στο blog του σχολείου και μέσα από τα ημερολόγια των μαθητών τις συναντήσεις 7^η, 8^η, 9^η, 10^η και 11^η και ζητά από τους μαθητές να συμπληρώσουν τα σχετικά φύλλα εκτίμησης.

7^ο, 8^ο, 9^ο, 10^ο Φύλλο Εκτίμησης

Γ. Αποφόρτιση. Σούπα (συναισθήματα - σκέψεις).

13^η συνάντηση στο σχολείο με κοινωνική αποστασιοποίηση (3 ώρες)

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με το Θέατρο:

- Να μπορούν να εκφράζονται και να χαλαρώνουν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.

A. Body scanning.

Η εμπυχώτρια ζητά από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια και περνώντας από ένα ένα όλα τα σημεία του σώματός τους να τα αισθανθούν. Στη συνέχεια τους ζητά να ανοίξουν να μάτια και να πουν πώς αισθάνθηκαν.

B. Με τη βοήθεια των αναρτήσεων του σχολικού ιστολογίου και των ημερολογίων των παιδιών γίνεται η επισκόπηση των συναντήσεων από την αρχή της χρονιάς. Τα παιδιά ξαναθυμούνται αγαπημένες δραστηριότητες και τις πραγματοποιούν.

Γ. Μέσα από το επίσημο site της Διεθνούς Αμνηστίας τα παιδιά γνωρίζουν την οργάνωση. Επιπλέον, βλέπουν τα εκπαιδευτικά βίντεο κινουμένων σχεδίων που έχουν σχέση με τους πρόσφυγες και τους μετανάστες. Επίσης, βλέπουν ένα σύγχρονο βίντεο από τη δομή προσφύγων/μεταναστών στη Μόρια.

Δ. Αποφόρτιση. Σούπα (συναισθήματα - σκέψεις).

14^η συνάντηση στο σχολείο με κοινωνική αποστασιοποίηση (1 ώρα)**Στόχος της συνάντησης σε σχέση με το Θέατρο:**

- Να μπορούν να εκφράζονται και να χαλαρώνουν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.

A. Body scanning.

Η εμπυχωτρία ζητά από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια και περνώντας από ένα ένα όλα τα σημεία του σώματός τους να τα αισθανθούν. Στη συνέχεια τους ζητά να ανοίξουν να μάτια και να πουν πώς αισθάνθηκαν.

B. Η εμπυχωτρία δείχνει από το YouTube ένα βίντεο ενσυναίσθησης κινουμένων σχεδίων και γίνεται σχετική συζήτηση με τα παιδιά.

Γ. Αποφόρτιση. Σούπα (συναισθήματα - σκέψεις).

15η συνάντηση στο σχολείο με κοινωνική αποστασιοποίηση (1 ώρα)**Στόχος της συνάντησης σε σχέση με τη Δημιουργική Γραφή:**

- Να μπορούν να καταγράφουν με καταιγισμό ιδεών στιγμές από τις συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με το Θέατρο:

- Να μπορούν να εκφράζονται και να χαλαρώνουν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.

A. Body scanning.

Η εμπυχωτρία ζητά από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια και περνώντας από ένα ένα όλα τα σημεία του σώματός τους να τα αισθανθούν. Στη συνέχεια τους ζητά να ανοίξουν τα μάτια και να πουν πώς αισθάνθηκαν.

B. Τα παιδιά καταγράφουν χαρακτηριστικά στιγμιότυπα των συναντήσεων του προγράμματος.

Γ. Αποφόρτιση. Σούπα (συναισθήματα - σκέψεις).

16^η συνάντηση στο σχολείο με κοινωνική αποστασιοποίηση (3 ώρες)

Στόχοι της συνάντησης σε σχέση με τη Δημιουργική Γραφή:

- Να μπορούν οι μαθητές, όπως και στις δύο πρώτες συναντήσεις του προγράμματος, να αφηγούνται την ιστορία τους, αλλά και την ιστορία ενός άλλου, και στη συνέχεια να μπορούν να αφηγούνται γραπτά σε α' πρόσωπο την ιστορία του άλλου.
- Να μπορούν να καταγράψουν με τη μέθοδο του καταγισμού ιδεών τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για τις δραστηριότητες που προηγούνται.

Στόχος της συνάντησης σε σχέση με το Θέατρο:

- Να μπορούν να εκφράζονται και να χαλαρώνουν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.

A. Body scanning.

Η εμπυχώτρια ζητά από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια και περνώντας από ένα ένα όλα τα σημεία του σώματός τους να τα αισθανθούν. Στη συνέχεια τους ζητά να ανοίξουν τα μάτια και να πουν πώς αισθάνθηκαν.

B. Σε ζευγάρια αφηγούνται ο ένας στον άλλο μια δική τους συνηθισμένη ή ασυνήθιστη ιστορία. Αφηγούνται την ιστορία του άλλου σε α' πρόσωπο. Στη συνέχεια καταγράφουν στο φύλλο εκτίμησης την ιστορία του άλλου σε α' πρόσωπο. Καταγράφουν τα αισθήματα που υποθέτουν ότι ένιωσε το ζευγάρι τους και ζωγραφίζουν κάτι σχετικό.

Γενική ενσυναίσθηση

11^ο Φύλλο Εκτίμησης

Γ. Ενσυναίσθηση σε σχέση με τους πρόσφυγες και τους μετανάστες

Ειδική ενσυναίσθηση

1. Βλέπουν σε βίντεο την ιστορία του Ομάρ και της Ραφ:

Η ιστορία του Ομάρ:

https://www.youtube.com/watch?v=XRm0dDoV-_o&t=192s

Η ιστορία της Ραφ:

https://www.youtube.com/watch?v=A8mSQzaH_OM&list=PLDhxOid2aiAHEGd5jcWcw7W-viYrJ-yKM&index=11

2. Καταγράφουν σε α' πρόσωπο την ιστορία του Ομάρ ή της Ραφ, τα συναισθήματά τους σε σχέση με την ιστορία και μια σχετική ζωγραφιά.

12^ο Φύλλο Εκτίμησης

3. Αφηγούνται την ιστορία του Ομάρ και της Ραφ σε α' πρόσωπο κυκλικά. Ξεκινά ο/η πρώτος/η μαθητής/τρια και συνεχίζει ο/η επόμενος/η την αφήγηση.

4. Καταγράφουν σκέψεις και συναισθήματα σχετικά με την προηγούμενη δραστηριότητα της αφήγησης.

13^ο Φύλλο Εκτίμησης

Γ. Τεστ ενσυναίσθησης (Toronto Composite Empathy Scale, TCES)

Γενική ενσυναίσθηση

14^ο Φύλλο Εκτίμησης

Δ. Παίζουν την αγαπημένη τους δραστηριότητα με τους αριθμούς

Παιχνίδι συγκέντρωσης - δεσίματος ομάδας

Σε κύκλο μετράνε από το ένα μέχρι το δώδεκα όχι με τη σειρά. Δεν πρέπει να πέφτει η μια φωνή πάνω στην άλλη. Όταν γίνεται το τελευταίο ξεκινάνε από την αρχή μέχρι να καταφέρουν να αριθμήσουν από το ένα ως το δώδεκα χωρίς να πέφτει η μια φωνή πάνω στην άλλη.

Ε. Αποφόρτιση - Σούπα (συναισθήματα - σκέψεις)

ΣΤ. Κλείσιμο του προγράμματος

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα*. Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Αμπατζίδης, Γ. (2018) *Δημιουργική γραφή και διαπολιτισμικότητα: η περίπτωση του ΑΩ*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ε.Α.Π.). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/37661> (24/10/2021).
- Αρζομανίδου, Ευ. (2017). *Διερεύνηση μετασχηματισμών στις αντιλήψεις των παιδιών για την ετερότητα, μέσω της βιωματικής συμμετοχής τους σε παράσταση θεάτρου για ανήλικους θεατές*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://core.ac.uk/download/pdf/150725079.pdf>(9/10/2021).
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαβίτσας, Θ. (2016) «Πρόσφυγες: Το ταξίδι τους έως την ελληνική γη» - Ένα Project με μαθητές της Ε' τάξης του Δημοτικού. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/3.6.40..pdf>(17/4/2021).
- Βακάλη, Α., Ζωγράφου- Τσαντάκη, Μ. & Κωτόπουλος, Τ. (2013). *Η Δημιουργική Γραφή στο Νηπιαγωγείο*. Επίκεντρο Α.Ε.
- Γραμματάς, Θ. (2002). *Το θέατρο ως μέσο αγωγής και παιδείας: Το παιδαγωγικό όραμα του Μίλτου Κουντουρά*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://miltoskountouras.gr/to-theatro-os-meso-agogis-kai-paideias-to-paidagogiko-orama-tou-miltou-kountoura/>(23/5/2021).
- Γραμματάς, Θ. (2015). *Η θεατρική αγωγή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Γενικές αρχές και επισημάνσεις*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://theodoregrammatas.com/el/%ce%b7-%ce%b8%ce%b5%ce%b1%cf%84%cf%81%ce%b9%ce%ba%ce%b7-%ce%b1%ce%b3%cf%89%ce%b3%ce%b7-%cf%83%cf%84%ce%b7%ce%bd-%cf%80%cf%81%cf%89%cf%84%ce%bf%ce%b2%ce%b1%ce%b8%ce%bc%ce%b9%ce%b1-%ce%ba%ce%b1%ce%b9/>(22/5/2021).
- Γραμματάς, Θ. (2019). *Το θέατρο ως διδασκόμενο μάθημα. Η αναγκαιότητα μιας ειδικής διδακτικής*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: [https://theodoregrammatas.com/el/%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%AD%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CF%89%CF%82-](https://theodoregrammatas.com/el/%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%AD%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CF%89%CF%82-%)

[%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CF%8C%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF-%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CE%B7-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B3/\(22/5/2021\).](#)

Δημακοπούλου, Φ. (2019). *Ενσυναίσθηση και εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/dimakopoulou-foteini/empathy-and-education-dimakopoulou-foteini.htm> (29/11/2020).

Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση. (2021). *Πρόγραμμα: «Κι αν ήσουν εσύ;»*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<http://theatroedu.gr/%CE%A4%CE%B9-%CE%BA%CE%AC%CE%BD%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/%CE%9A%CE%B9-%CE%B1%CE%BD-%CE%AE%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%BD-%CE%B5%CF%83%CF%8D/%CE%9A%CE%B9-%CE%B1%CE%BD-%CE%AE%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%BD-%CE%B5%CF%83%CF%85>
(11/4/2021).

Δίπλας, Δ. (2019). *«Εκπαιδευτικό δράμα και ακρόαση: Η θετική επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος στην ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση μαθητών Δ' Δημοτικού»* Μια έρευνα σε σχολείο της Αργολίδας. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5210>(9/10/2021).

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. (n.d.). *Συνεργασίες*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<https://www.eap.gr/to-eap/collaborations/>(9/10/2021).

Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. (2011). *Ηθική και Δεοντολογία στην επιστημονική έρευνα*.

Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.ekt.gr/el/magazines/features/19073#1>
(9/10/2021).

Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. (2018). *Πρόσφυγες/Μετανάστες μέσα από τα μάτια των έφηβων-μαθητών στην Ελλάδα*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

https://www.epipsi.gr/images/Documents/Deltio-Typou_18-12-19/HBSC2018_05_Immigrants.pdf(16/4/2021).

Ευρωπαϊκή επιτροπή. (2021). *Εκπαίδευση και μετανάστες, Ένταξη των μεταναστών στην εκπαίδευση και την κατάρτιση*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

[https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/education-and-migrants_el\(12/4/2021\)](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/education-and-migrants_el(12/4/2021)).

Ζαραμπούκα, Α. (2018). *Η ένταξη των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας Η περίπτωση των Τρικάλων ... Τα Τρίκαλα αγκαλιάζουν τους πρόσφυγες!* Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2018/10/6.-Athanasia-Zarampouka.-Lyceum-Trikala.-Greek.pdf> (15/4/2021).

Ζιούδρου, Ε. (2017). *Το Εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο ανάπτυξης της συλλογικής ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: μια έρευνα δράσης σε μια ομάδα προνηπίων στον πρότυπο ιδιωτικό παιδικό σταθμό Θεσσαλονίκης Γαλήνη.* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3269>(9/10/2021).

Ζώνιου, Χ. (2016). *Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://core.ac.uk/download/pdf/132824742.pdf>(9/10/2021).

ΟΗΕ. (2020). *Περίληψη της παγκόσμιας έκθεσης παρακολούθησης της εκπαίδευσης. Συμπερίληψη και εκπαίδευση: Όταν λέμε όλοι, εννοούμε... όλοι* Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: https://www.mvfvfoundation.gr/wp-content/uploads/2020/12/GEMR_2020-Summary_GR.pdf (11/10/2021).

Θεοδοσάκης, Δ. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο. Η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη.* Γρηγόρη.

Θεολόγη, Β., (2019). *Θεατρική αγωγή και ειδική εκπαίδευση.* Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου) Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/20256> (16/1/2022).

Θεοχαρίδου, Α. (2018). *Ανάλυση Δημιουργικού κειμενικού λόγου μαθητών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τους πρόσφυγες συνομηλίκους τους με παράλληλη αξιοποίηση διακειμενικών λογοτεχνικών παρεμβάσεων των Διεθνών Οργανισμών.* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1537/%ce%98%ce%b5%ce%bf%cf%87%ce%b1%cf%81%ce%af%ce%b4%ce%bf%cf%85%20%ce%91%ce%bd%cf%84%cf%89%ce%bd%ce%af%ce%b1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (2/4/2021).

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία έρευνας, Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf (10/8/2020).

Καπετανάκης, Δ., Σεπετζή, Αι. (2016). *Η ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<http://files.aspete.gr/eppaikpesyp/diplomatikes/2017/2017.dim.kap.aik.sep.pdf.pdf>

(14/3/2021)

Καραγιάννης, Σ. (2010). *Η δημιουργική γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.scribd.com/doc/>(9/10/2021).

Καραμήτρου, Αι. (2014). «*Ασκήσεις Θεατρικής Μεταμορφώσεως, Η Παιδαγωγική Αξία του Θεατρικού Παιχνιδιού*», *Το Θέατρον ως μορφολογικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία*. ΠΡΑΞΗ «ΘΑΛΗΣ» - ΕΚΠΑ. Γραμματάς Θ. (επιμ). Αθήνα.

Καρακίτσιος Α. (2012). *Δημιουργική Γραφή: Μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής; Κείμενα 14*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf>(10/10/2021).

Καρατζιά, Α. (2020). *Αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία του παραμυθιού για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης στο Νηπιαγωγείο*. (Διπλωματική εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης) Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iQz5dWSnYsJ:https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/11183/1/KaratziaA_2020.pdf+&cd=2&hl=en&ct=clnk&gl=gr(9/10/2021).

Κάρκου, Α. (2016). *Δημιουργική Γραφή, Η Δύναμη του Άλλου*. Πολιτιστικό Πρόγραμμα Etwinning. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<https://twinspace.etwinning.net/14460/home>και

<https://blogs.sch.gr/gymkoris/2016/04/24/%cf%83%cf%85%ce%bd%ce%b5%cf%81%ce%b3%ce%b1%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ad%cf%82->

<https://blogs.sch.gr/gymkoris/2016/04/24/%cf%83%cf%85%ce%bd%ce%b5%cf%81%ce%af%ce%b5%cf%82->

<https://blogs.sch.gr/gymkoris/2016/04/24/%cf%83%cf%85%ce%bd%ce%b5%cf%81%ce%af%ce%b5%cf%82-%ce%b3%ce%b9%ce%b1-%cf%84%ce%b7%ce%bd->

<https://blogs.sch.gr/gymkoris/2016/04/24/%cf%83%cf%85%ce%bd%ce%b5%cf%81%ce%af%ce%b5%cf%82-%ce%b3%ce%b9%ce%b1-%cf%84%ce%b7%ce%bd-%cf%80%cf%81%ce%bf%cf%83%cf%86%cf%85/>(18/4/2021).

Κάρτσακα, Ε., Συργιάννη, Μ. (2018). *Η αξιοποίηση της τέχνης και της αισθητικής εμπειρίας ως μέσο κριτικού μετασχηματισμού των αντιλήψεων για τον 'άλλο' και 'διαφορετικό' στην εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη*. Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών eISSN

2585-3791 Τομ. 2 – Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<http://ejournals.lib.auth.gr/religions/teaching/article/view/6836> (24/10/2021).

Κεσίσσογλου, Π. (2019). *Μεταβολή των αντιλήψεων νηπίων και ενηλίκων εκπαιδευομένων για τη ρομποτική, μέσα από άτυπα προγράμματα συνεκπαίδευσης στη δημιουργική γραφή νηπίων και ενηλίκων*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/23278> (24/10/2021)

Κιοσσές, Β. (2017). *Η ενσυναίσθηση στη σχέση γιατρού και ασθενή ΑΝΑΠΤΥΞΗ, ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ “ΕΛΑ ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΜΟΥ, ΓΙΑΤΡΕ!* (Διδακτορική διατριβή Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/28970/1/%CE%94.%CE%94.%20%CE%9A%CE%99%CE%9F%CE%A3%CE%A3%CE%95%CE%A3%20%CE%92%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%9F%CE%A3%20%CE%9D.%202017.pdf>(6/12/2020).

Κιοσσές, Σ. (2019). *Προς μια “παιδαγωγική” της δημιουργικής γραφής*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

https://www.researchgate.net/publication/330514684_Pros_mia_paidagogike_tes_demiourgikes_graphes(9/10/2021).

Κούκιο, Ε. (2018). *Τέχνη και πολιτιστική πολιτική: Η τέχνη ως μέσο ένταξης ευάλωτων ομάδων στην κοινωνία*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/38113> (9/10/2021)

Κολεύρη, Χ. (2018). *Η επίδραση της δραματικής τέχνης στην ενσυναίσθηση παιδιών προσχολικής ηλικίας*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4010>(9/10/2021).

Κουρετζής, Λ & Παρζακώνη Α. (2012). *Θεατρικό παιχνίδι: η δια του θεάτρου παίδευση, Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης*. Γκόβας Ν., Κατσαρίδου Μ., Μαυρέας Δ.(επιμ.). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.theatroedu.gr/>(9/10/2021)

Κουτσάκη, Σ. (2019). *Η Μήδεια του Ευριπίδη ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο για την Καλλιέργεια της Κριτικής Σκέψης και της Ενσυναίσθησης στους Μαθητές της Δ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό

τόπο:

<https://hellenicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/18858/%CE%A3%CE%BF%CF%86%CE%B9%CC%81%CE%B1%20%CE%9A%CE%BF%CF%85%CF%84%CF%83%CE%B1%CC%81%CE%BA%CE%B7-%CE%A0ANE%CE%A0I%CE%A3THMIO%20AI%CE%93AIOY-%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97-%CE%9C.pdf?sequence=3&isAllowed=y>(9/10/2021).

Κωτόπουλος, Τ. (2012). *Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: keimena.ece.uth.gr(9/10/2021).

Κωτόπουλος, Τ.Η., Βακάλη, Α., & Χατζηπαναγιωτίδη, Α (2019). Η Δημιουργική Γραφή ως Θεραπευτική Γραφή. Στο 3ο Διεθνές Συνέδριο «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Ταυτότητες, Κείμενα, Θεσμοί», 11-12 Οκτωβρίου, Λευκωσία – Κύπρος.

Κωτσίνιας, Χ. (2020). *Δημιουργική γραφή και θέατρο στην εκπαίδευση: Τεχνικές θεάτρου του καταπιεσμένου με στόχο τη δημιουργική γραφή*. (Διπλωματική εργασία, Παν. Δυτ. Μακεδονίας Παιδαγωγική σχολή Τμήμα Νηπιαγωγών ΠΜΔΓ). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1845/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (11/10/2021).

Λαλαγιάννη, Αι. (2017). *Μελέτη της παραβολής του Καλού Σαμαρείτη. Η ζωή μας ανάμεσα στην αγάπη και την αδιαφορία*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<http://ejournals.lib.auth.gr/religions/teaching/article/view/6073>(9/10/2021).

Λαφαζάνη, Ό. (2018). *Κρίση and Μετανάστευση in Greece: From Illegal Migrants to Refugees*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0038038518765559?casa_token=oLh_uau6df0AAAAA%3Ap29bobHJPO_eAwxbYI9gu90cpyXBdWxOaUPCTJ9xyDV1MPsvzdrIYIFIXo8a1lhyg8egzmWGfq2ccA (10/4/2021).

Λενακάκης, Α. (2013). «*Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση*», Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικοί αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής». Γραμματάς Θ. (επιμ.) Αθήνα: ΕΚΠΑ

- Λενακάκης, Α. (2015). *Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα*. Στο Μπίκος, Κ. & Ταρατόρη, Ε. (επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης* (σσ. 347-364). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μάρδας, Γ. (2016). Η επιρροή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ενσυναίσθηση των εφήβων (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:
<https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/2876>(9/10/2021).
- Μαυρέας, Δ. & Χολέβα, Ν. (2013). *Αντιμετωπίζοντας τη βία, το ρατσισμό και τη ξενοφοβία: υλικό και προτάσεις του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση για δημιουργικές δραστηριότητες με μαθητές*. Εκπαίδευση & Θέατρο, 14, σ.82-87
- Μουρίκη, Α. κ.α. (2012). *Το κοινωνικό πορτραίτο της Ελλάδας Όψεις της κρίσης*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:
https://www.ekke.gr/publication_files/to-kinoniko-portrait-to-tis-elladas-2012(31/3/2021)
- Μπαμπινιώτης, Γ., (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπάρδα, Π. (2021). Η ενίσχυση της Διαπολιτισμικότητας μέσα από την Γλωσσική Διδασκαλία και την Δημιουργική Γραφή από το Νηπιαγωγείο έως την ΣΤ΄ Δημοτικού. (Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:
<http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2229> (24/10/2021).
- Μυλωνά, Ι. Κ. (2020). *Οπτικοακουστικός Γραμματισμός, Εκπαιδευτικό Δράμα και Δημιουργική Γραφή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (No. GRI-2020-27466). AristotleUniversityofThessaloniki.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπαδόπουλος Σ. (2010). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*, Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος
- Παπαδόπουλος, Σ. (2013). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θεωρία και εφαρμογές*. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία* (σσ. 97- 127). Αθήνα: Πράξη 'Θαλής' - ΕΚΠΑ.
- Παζαρζή, Ε. (2017). *Οι Ευρωπαϊκές πολιτικές για την κοινωνική ένταξη πολιτών τρίτων χωρών: το θέατρο ως εργαλείο των εκπαιδευτικών πολιτικών για την ένταξη των*

μεταναστών/προσφύγων (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).

Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/11039/Pazarzi_Euaggelia.pdf?sequence=1&isAllowed=y(9/10/2021).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Νέο Σχολείο Πρόγραμμα Σπουδών Σχολική και Κοινωνική ζωή Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%96%CF%89%CE%AE/%CE%A3%CE%9A%CE%96%20%CE%A0%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf> (15/3/2021).

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. (2020). *Ψήφισμα των Ελληνικών Πανεπιστημιακών Τμημάτων Θεατρικών Σπουδών για την κατάργηση της αισθητικής αγωγής στο Λύκειο*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://ts.uop.gr/gr/graman/1699-07-09-2020>(24/5/2021).

Παπαδημητρίου, Χ. (2019). *Ενσυναίσθηση και Εκπαιδευτικό Δράμα στη μέση παιδική ηλικία: Η ενσυναίσθητική εμπειρία μαθητών του δημοτικού κατά την εφαρμογή δραματικών τεχνικών, στο πλαίσιο του μαθήματος της θεατρικής αγωγής*. (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/42710?locale=el>(9/10/2021).

Παπαρούση, Μ., Τσιλιμένη, Τ. (2010). *Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής, Συγγραφείς και θεωρητικοί μιλούν για την τέχνη του μυθιστορήματος*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Παχή, Ο. (2020). *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες*. Πανελλήνιο Διεπιστημονικό συνέδριο, Κέρκυρα. Επιμέλεια: Όλγα Παχή Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2020/04/%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf>(17/4/2021).

Σαραφίδου, Γ., Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2020). Εκπαίδευση και μετανάστευση στην Ελλάδα: θεσμικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα, «*Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες*»: Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Κέρκυρα, 4 - 6 Οκτωβρίου 2019 Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2020/04/%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf> (17/4/2021). Σιάνου
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως, βιβλίο εκπαιδευτικού*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: [https://www.openbook.gr/dimiourgiki-grafi/\(9/10/2021\)](https://www.openbook.gr/dimiourgiki-grafi/(9/10/2021)).
- Σταθοπούλου, Θ., (2020). *ΤΑΞΙΔΙ ΦΥΓΗΣ- ΨΗΦΙΑΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1998/%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%98%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%9F%CE%A5%20%CE%98%CE%95%CE%9F%CE%94%CE%A9%CE%A1%CE%91.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (18/4/2021).
- Σταλίκας, Α., Χαμόδρακα, Μ. (2004). *Η Ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. «ο Περικλής». (2016). *Υπόμνημα των Θεατρολόγων για την κατάρτιση της διδασκαλίας της Θεατρικής Αγωγής στην Ε' και ΣΤ' τάξη*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.syllogosperiklis.gr/%CF%85%CF%80%CF%8C%CE%BC%CE%BD%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CF%89%CE%BD-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%AC/> (24/5/2021).
- Συμεού, Α. (2015). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: Το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://docplayer.gr/35290372-Egkyrotita-kai-axiopistia-stin-poiotiki-ekpaideytiki-ereyna-paroysi-aitiologisi-kai-praxi.html> (18/10/2021).

- Συμπόσιο Συγγραφέων Αργολίδος. (2016). *Πρόγραμμα δημιουργικής γραφής για πρόσφυγες στην εφηβική ηλικία. “Την Άνοιξη αν δε τη βρεις, τη φτιάχνεις” με τη Γιούλη Δούβου.* Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:
<https://ts.uop.gr/syngrafeisargolidas-symposio/index.php/efarmosmena/182-2016-06-21-09-30-57> (11/10/2021).
- Τζιούτζιου, Ο. (2019). *Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας μέσα από τη Δημιουργική Γραφή.* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:
<http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1547>(9/10/2021).
- Τσάτσου-Νικολούλη, Σ. (2020). *Υποστήριξη δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης μέσα από τον παρεμβατικό ρόλο της δημιουργικής γραφής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:
<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/24910> (24/10/2021).
- Τσιάκαλος, Γ. (2011). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ Α.Ε.
- Τσιάντου, Δ. (2011). *Η ικανότητα ενσυναίσθησης των φοιτητών οδοντιατρικής κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.* Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:
<http://ikee.lib.auth.gr/record/128667?ln=el> (15/10/2010).
- Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες.(n.d.). *Εκπαιδευτικό Υλικό.* Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: https://www.unhcr.org/gr/ekpaideutiko_yliko(9/10/2021).
- Φουστέρης, Ευ. (2018).*Ειδικό Επιμορφωτικό Υλικό: Υποστήριξη ενηλίκων σε θέματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης προσφύγων.* ΙΕΠ. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:<http://iep.edu.gr/refugees/media/%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%B5%CE%BD%CE%AE%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CF%82.pdf> (9/10/2021)
- Χατζηπαναγιώτου, Μ. (2015). *Πρόσφυγες.* Βιωματικό εργαστήριο ενσυναίσθησης. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://pythagoreionip.blogspot.com/2015/11/blog-post_23.html(18-4-2021).
- Χολέβα, Ν. (2019). *Η συμβολή της βασικής θεατροπαιδαγωγικής επιμόρφωσης του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών για μια εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα.* Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:
https://www.researchgate.net/publication/339290064_E_symbole_tes_basikes_theatropaidagogikes_epimorphoses_tou_programmatos_Ki_an_esoun_esy_sten_kathemerine_praktike_ton_ekpaideutikon_gia_mia_ekpaideuse_sta_anthropina_dikaiomata(9/10/2021).

Χρυσούλης, Τ., κ.α. (2003). *Το θέατρο ως παιδαγωγικό εργαλείο*. Επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

http://www.theatromathia.gr/pdf/fylladio_seminaria.pdf(18/5/2021).

Ξενόγλωσση

Andersen, C. (2004). Learning in "as-if" worlds: Cognition in drama in education. *Theory into practice*, 43(4), 281-286

Boal, A. (1998). *Legislative Theatre. Using performance to make politics*. London: Routledge.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

Barone, T., Eisner EW. (eds.) (2012). *Arts based research*. Los Angeles: Sage Publications

Bellet, P., Maloney, M. (1991). *The importance of empathy as an interviewing skill in medicine*. Journal of the American Medical Association 266: 1831– 1832.

Brackett, M. & Katulak, N., (2007). *Emotional Intelligence in the Classroom: Skill Based Training for teachers and students* In: Joseph Chiarrochi & Marziyah Panju

Braun V.& Clarke V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*

DOI:[10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)

Collier, J., Collier, M. (1986). *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*. UNM Press.

Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 4th ed, London: SAGE.

Denzin, N. (1994). *The art and politics of interpretation*. Στους Ν. Denzin, & Y. S. Lincoln (Εκδ.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.

Dickson, R., Neelands, J. & Shenton Rprimary School. (2006). *Improve your Primary School through Drama*, London: Fulton

Eisenhardt, K. (2002). Building theories from case study research. In A. Hubermann and E.W. Miles (eds) *The Qualitative Researcher's Companion*. London: Sage.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. In Chapter 4, What the Arts Teach and How It Shows. (pp. 70-92). Yale University Press.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books

Gardner, H . (1985). *Towards a theory of dramatic intelligence*. Στο J. Kase-Polisini (Ed.), *Creative Drama in a Developmental Context* (σσ. 295-312). New York: University Press of America

- Gardner H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligence for the 21th century*. New York: Basic.
- Gardner, H. (2003). *MI after twenty years*.
<http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/mi-after-twenty-years2.pdf>(9/10/2021)
- Glesne, C. (2015). *BECOMING QUALITATIVE RESEARCHERS: AN INTRODUCTION*. Pearson Education, Inc.
- Global Compact for Migration. (2018, July 11). GLOBAL COMPACT FOR SAFE, ORDERLY AND REGULAR MIGRATION. Available online at:
https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/180711_final_draft_0.pdf (9/10/2021).
- Goleman, D. (1995). Η συναισθηματική νοημοσύνη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Goleman, (1996). Emotional Intelligence. Why It Can Matter More than IQ, Bantam Books
- Goleman, D. (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη, γιατί το E.Q. είναι σημαντικότερο από το I.Q. (3η έκδοση), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Goleman, D. (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα, Πεδίο
- Gomm, R., Hammersley, M., Foster, P. (2000). Case Study Method. London: Sage.
- Gottman, J. (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη-Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς, Αθήνα: Πεδίο.
- Guba, E. S. & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. Στους N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Εκδ.), Handbook of qualitative research (σσ. 105- 117). London: Sage.
- Harper, G. (2008). Creative writing: words as practice-led research Journal of Visual Art Practice, 7:2, 161-171 To link to this article: https://doi.org/10.1386/jvap.7.2.161_1
- Hendy L. & Toon L. (2001). Supporting drama and imaginative play in the early years. Philadelphia: Open University Press
- Hickman, R. (2007). Visual Art as a Vehicle for Educational Research, The Author. Journal compilation, NSEAD/Blackwell Publishing Ltd
- Jorgensen, D. (1989). Participant Observation. A Methodology for Human Studies. London: Sage
- Kelle, U. (2007). *Die Integration Qualitativer und Quantitativer Methoden in der Empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Pentice Hall

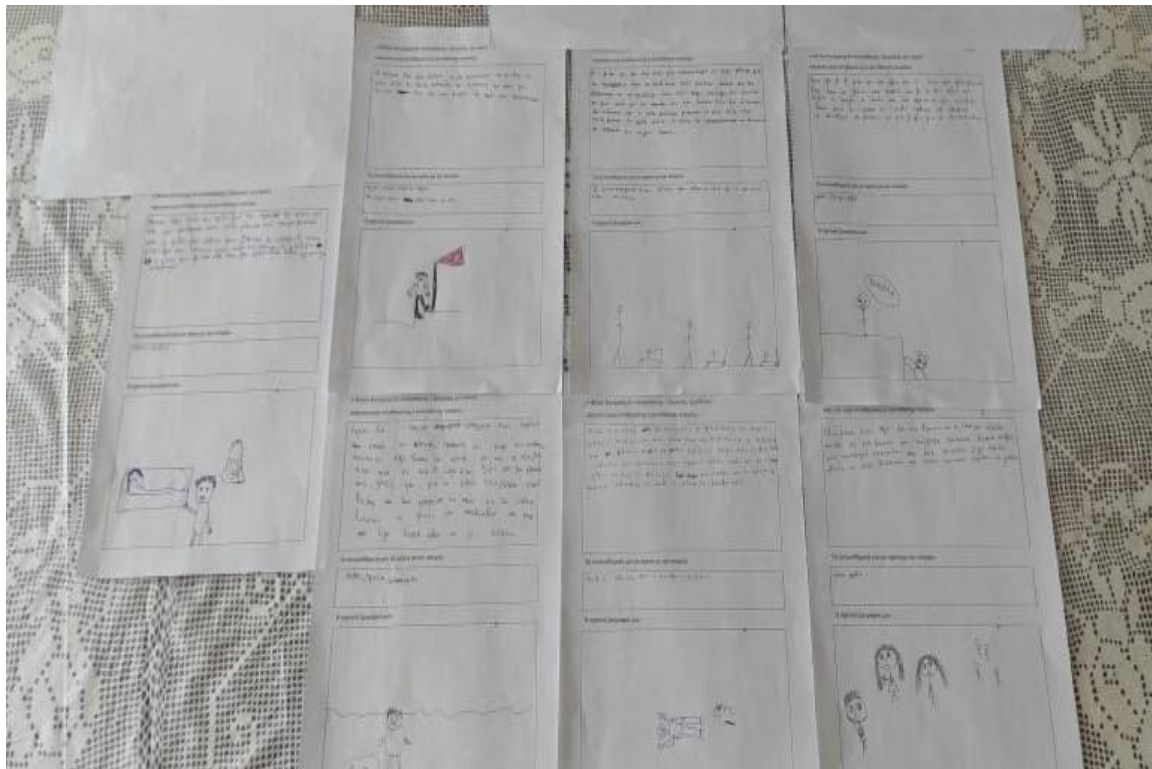
- Kondoyianni, A., Lenakakis, A. & Tsiotsos, N. (2013). “*Intercultural and lifelong learning based on educational drama: Propositions for Multidimensional Research Projects*”, Scenario. 2013
- Leavy, P. (2018). Handbook of Arts-Based Research (Manuel sur la recherche axée sur l’art)
- Lincoln, Y. (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. Στους J. Smart, & W. Tierney (Εκδ.), Higher education: Handbook of theory and research. New York: Agathon Press.
- Lipps, T. (1993). “Einfühlung, Innere Nachahmung und Organempfindung,” Archiv für gesamte Psychologie (Translated as “Empathy, Inner Imitation and Sense-Feelings,” in A Modern Book of Esthetics New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Matveev, A. (2002). *THE ADVANTAGES OF EMPLOYING QUANTITATIVE AND QUALITATIVE METHODS IN INTERCULTURAL RESEARCH: PRACTICAL IMPLICATIONS FROM THE STUDY OF THE PERCEPTIONS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE BY AMERICAN AND RUSSIAN MANAGERS*: Available online at :http://www.russcomm.ru/eng/rca_biblio/m/matveev01_eng.shtml (9/10/2021).
- Neelands, J. (2002). Making sense of drama: A guide to classroom practice. Oxford: Heinemann Educational.
- Piaget, J. (1962). Play, Dreams, and Imitation in Childhood, New York: W. W. Norton and Company.
- Ramet, A. (2010). (7th Ed) Creative Writing: How to unlock your imagination, develop your writing skills – and get published. UK: How to books LTD.
- Robson, C. (2002) Real World Research: Second Edition. Oxford: Blackwell.
- Rogers C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. J Consult Psychol., 21, 95-103.
- Rogers, C. (1961). On Becoming a Person. Boston: Houghton Mifflin
- Smith, A. (2006). Cognitive Empathy and Emotional Empathy in Human Behavior and Evolution Psychological Record, v56 n1 p3 Win 2006.
- Smith, M.K., (2002, 2008) ‘Howard Gardner and multiple intelligences’, the encyclopedia of informal education Available online at: <http://www.infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education>. (28/12/2020).
- Schonman, S., (2006). Theatre As a Medium for Children and young People: Images and Observations. *Springer*
- Stake, R.E. (1995). The Art of Case Study Research. London: Sage

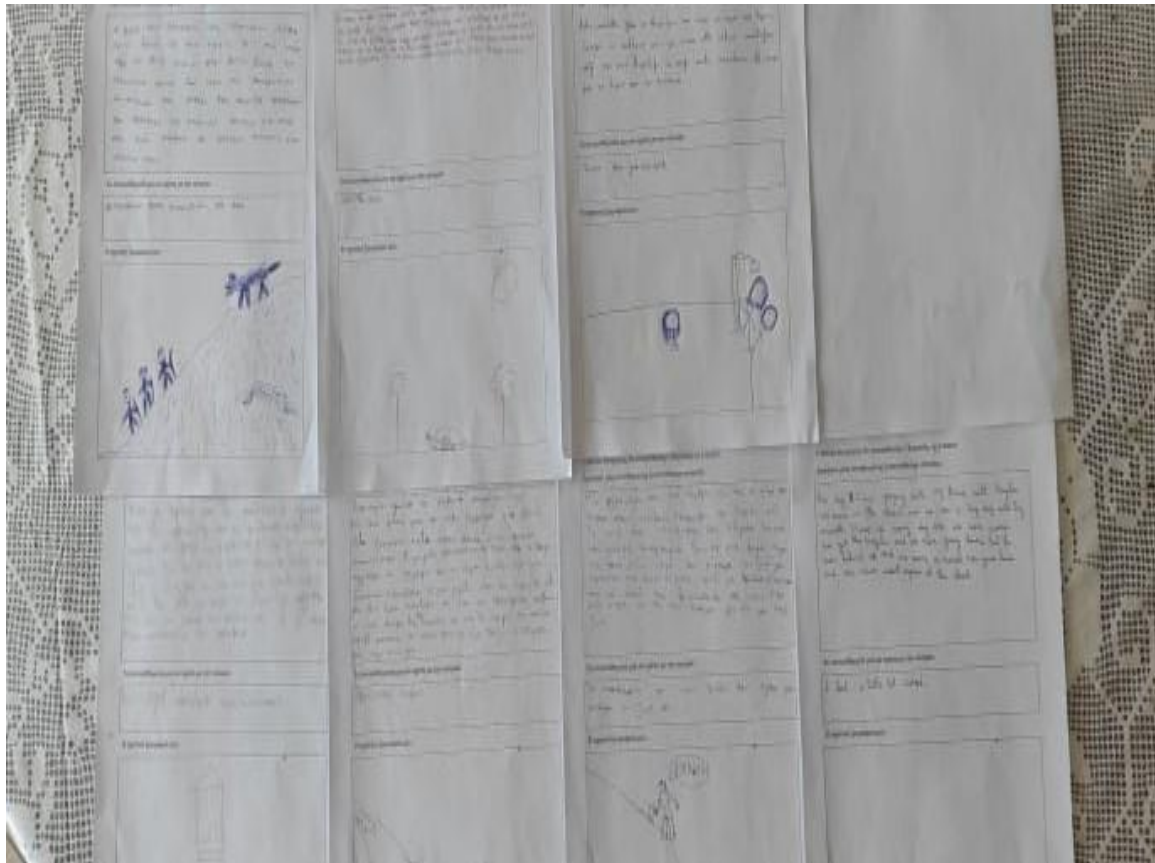
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*, London: SAGE
- Underwood, B., & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91(1), 143-173.
- Vygotsky, L. S. (1976). Play and its Role in the Mental Development of the Child. Στο J. Bruner, et al, (Eds.), *Play – Its Role in the Development and Evolution* (σσ. 537-554). New York: Penguin Books.
- Wallin A., Koro-Ljungberg M. & Eskola J. (2015). The method of empathy-based stories, *International Journal of Research & Method in Education*, 42:5, 525-535, DOI: 10.1080/1743727X.2018.1533937 To link to this article:
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1533937>.
- Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2004). What Works in School-Based Social and Emotional Learning Programs for Positive Youth Development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* Available online at:
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0002716203260093> (28/2/2021).
- Yarascavitch C, Regehr G, Hodges B, Haas DA. (2009). Changes in dental student empathy during training” *Journal of Dental Education*, 73(4). Available online at:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.0022-0337.2009.73.4.tb04722.x>
(28/2/2021)
- Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study. *Method in evaluation research. Evaluationpractice*, 15(3), 283-290. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/109821409401500309?journalCode=ajeb>
(28/2/2021)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

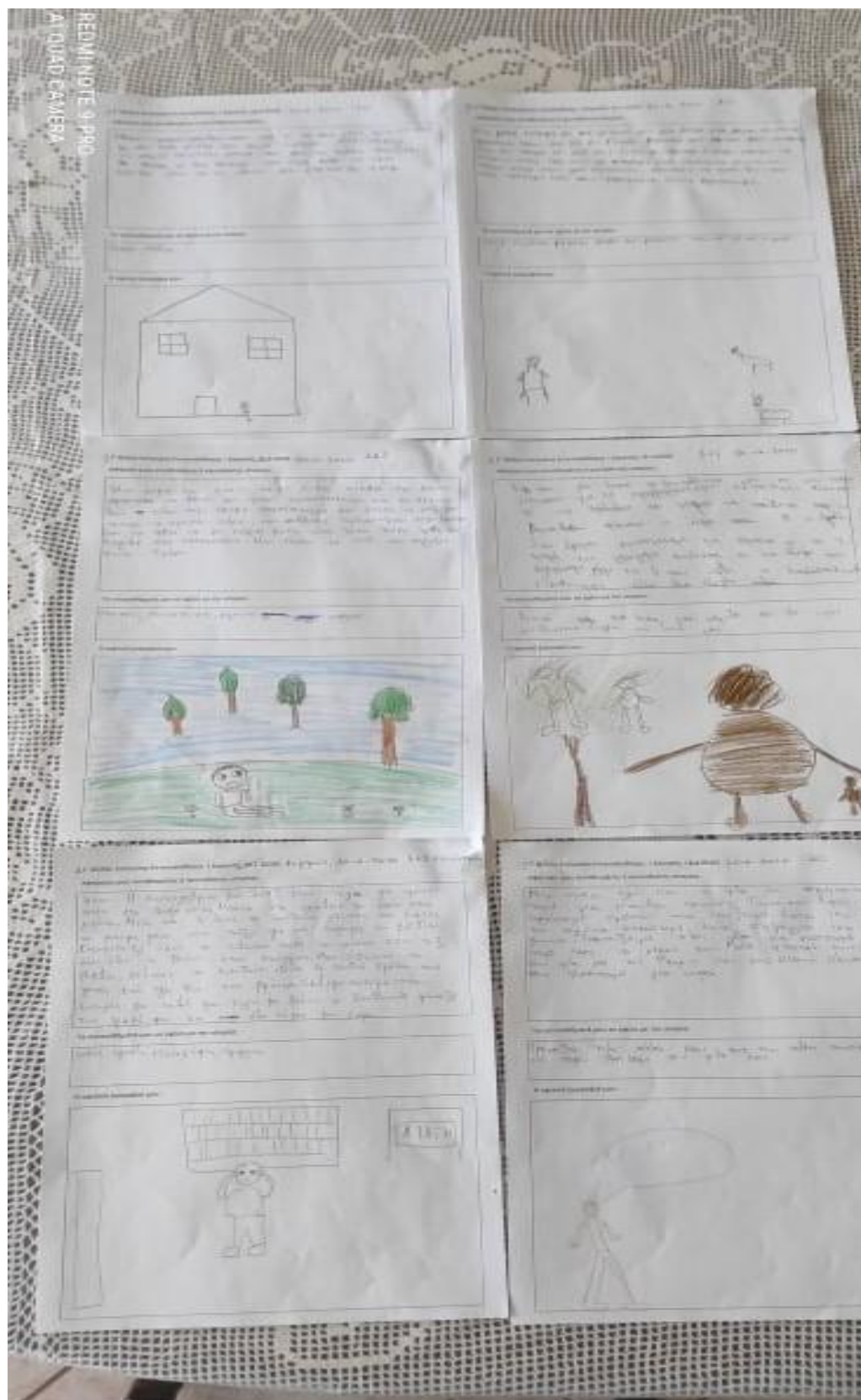
Επιλεγμένα κείμενα-ζωγραφιές παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση (Φύλλα Εκτίμησης)

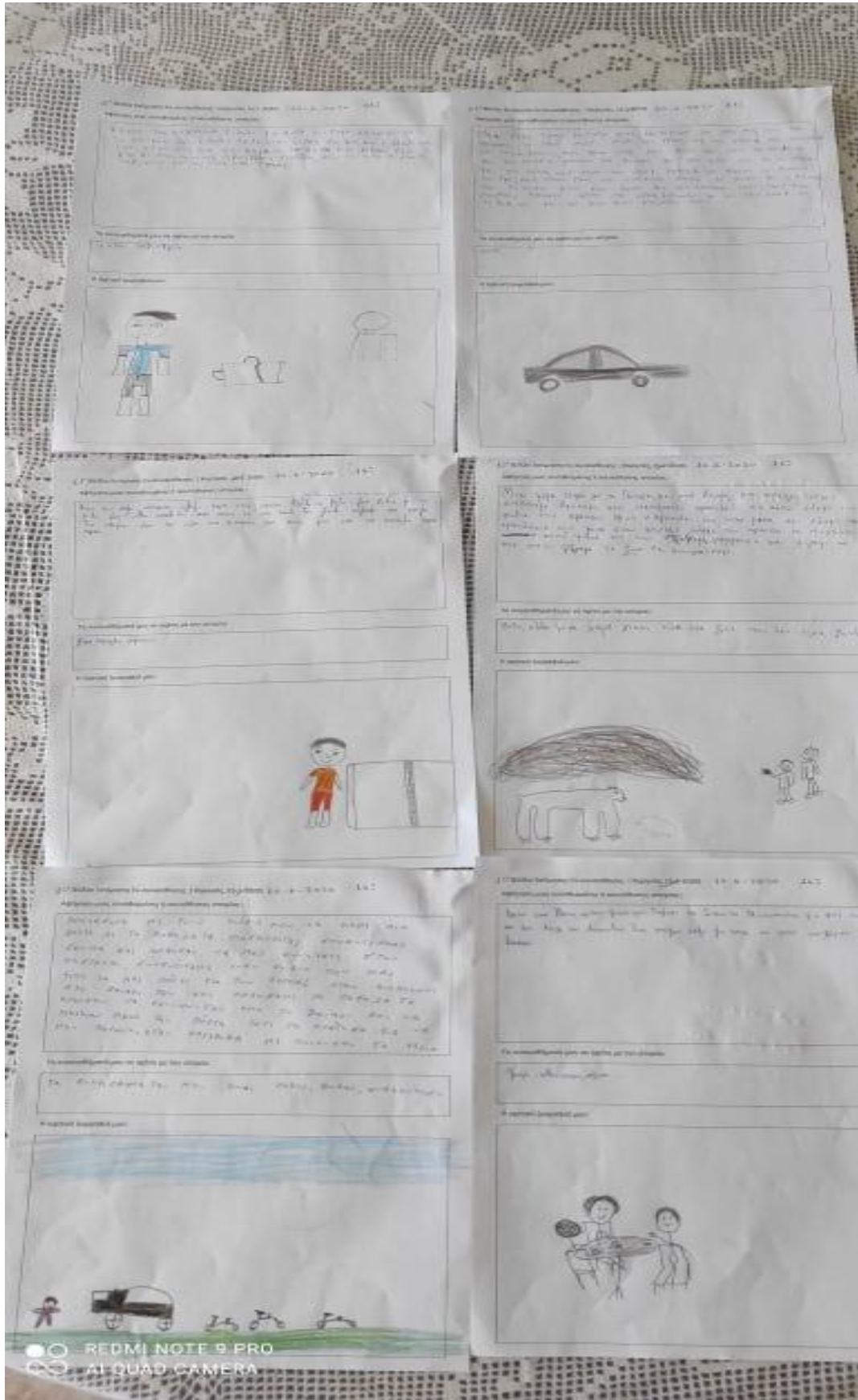
Φύλλα Εκτίμησης γενικής, γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης πριν την παρέμβαση





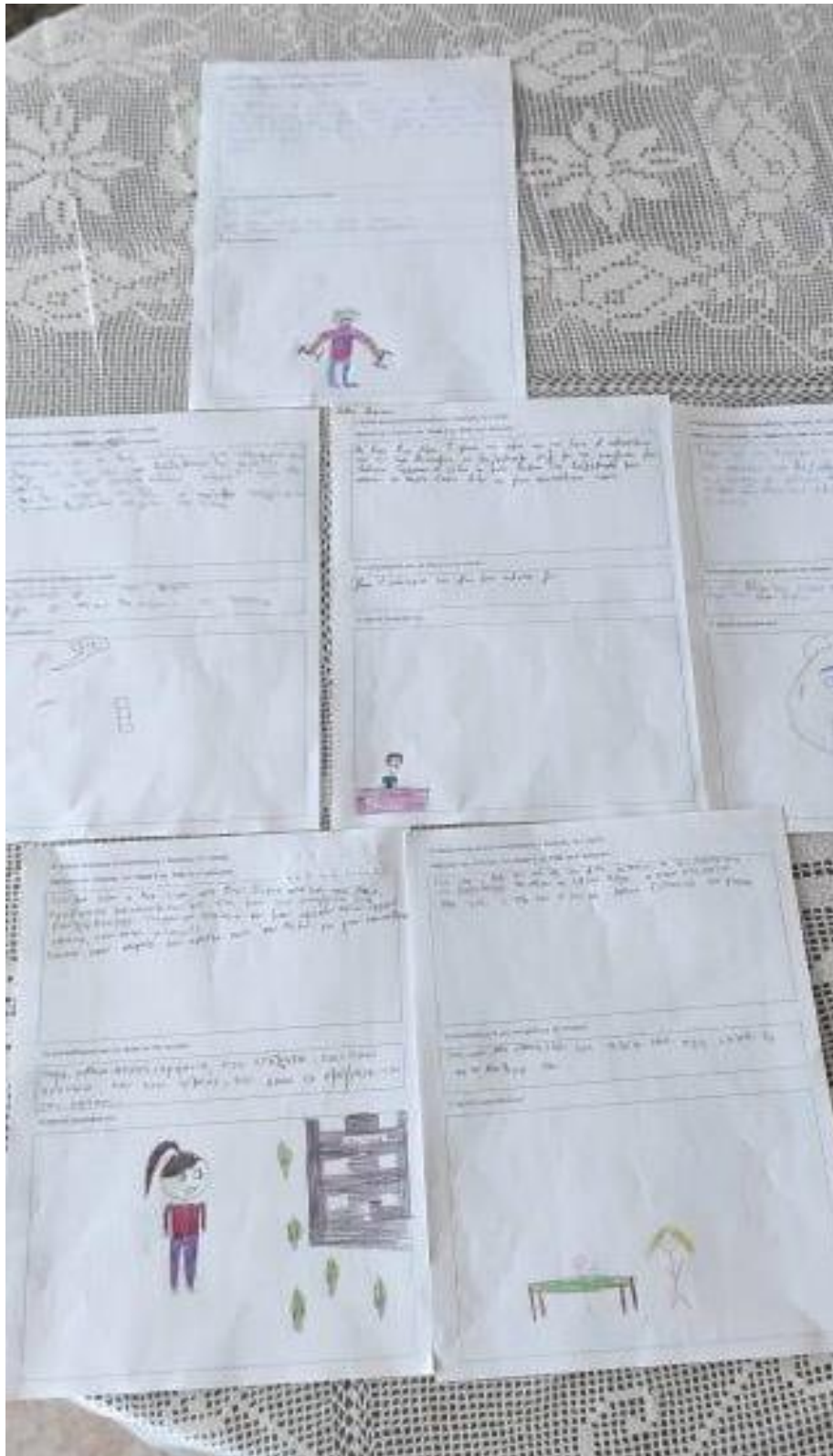
Φύλλα Εκτίμησης γενικής, γνωστική και συναισθηματικής ενσυναίσθησης μετά την παρέμβαση













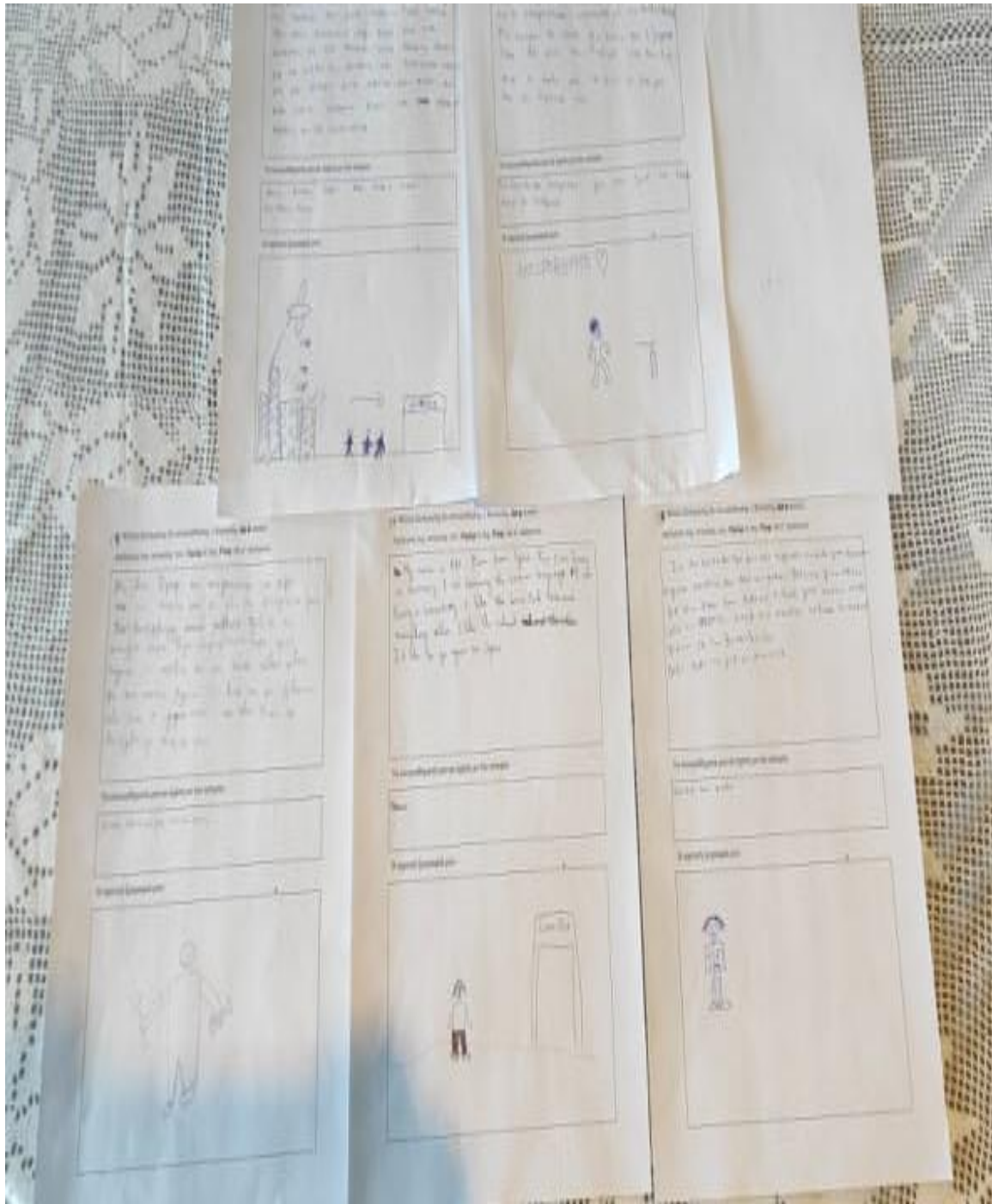
Φύλλα Εκτίμησης ειδικής, γνωστικής, συναισθηματικής και κιναισθητικής ενσυναίσθησης πριν την παρέμβαση





Φύλλα Εκτίμησης ειδικής ενσυναίσθησης μετά την παρέμβαση

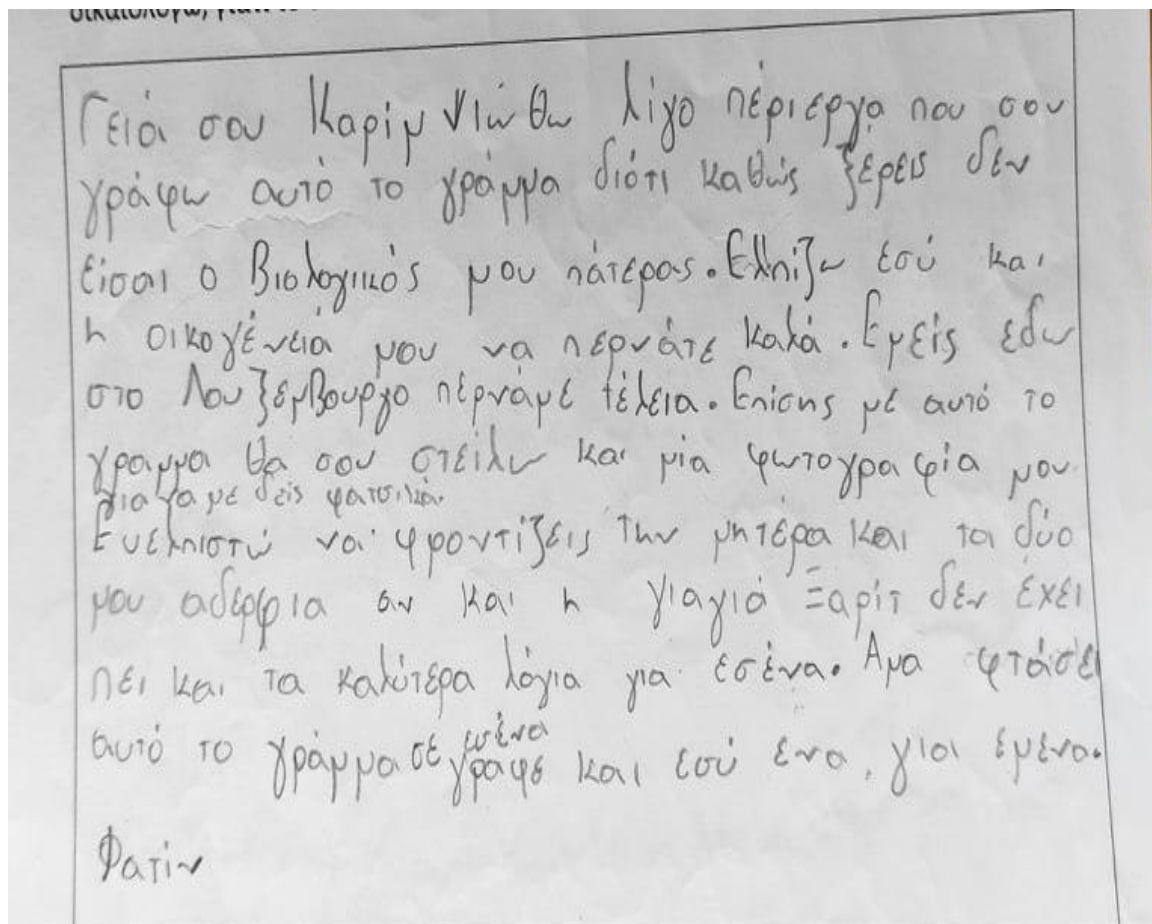
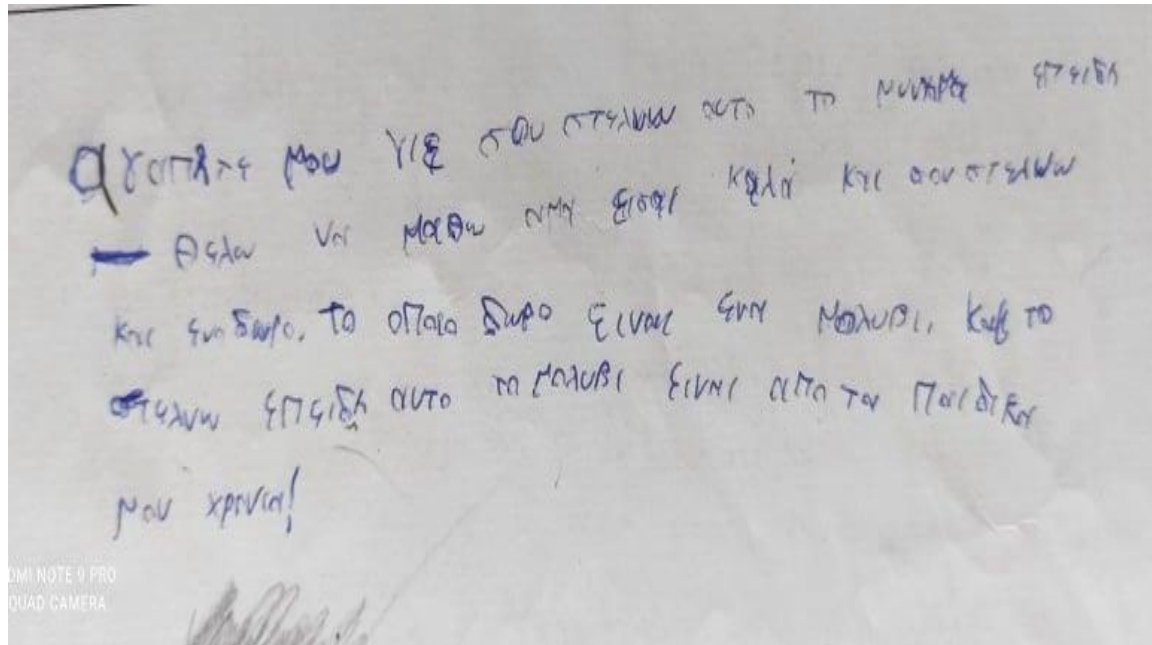
<p>Περιγραφή της κατάστασης (Προβλήματα, συμπτώματα, συμπεριφορές, κ.λπ.)</p> <p>Προβλήματα: ...</p> <p>Συμπτώματα: ...</p> <p>Συμπεριφορές: ...</p> 	<p>Περιγραφή της κατάστασης (Προβλήματα, συμπτώματα, συμπεριφορές, κ.λπ.)</p> <p>Προβλήματα: ...</p> <p>Συμπτώματα: ...</p> <p>Συμπεριφορές: ...</p> 	<p>Περιγραφή της κατάστασης (Προβλήματα, συμπτώματα, συμπεριφορές, κ.λπ.)</p> <p>Προβλήματα: ...</p> <p>Συμπτώματα: ...</p> <p>Συμπεριφορές: ...</p> 
<p>Περιγραφή της κατάστασης (Προβλήματα, συμπτώματα, συμπεριφορές, κ.λπ.)</p> <p>Προβλήματα: ...</p> <p>Συμπτώματα: ...</p> <p>Συμπεριφορές: ...</p> 	<p>Περιγραφή της κατάστασης (Προβλήματα, συμπτώματα, συμπεριφορές, κ.λπ.)</p> <p>Προβλήματα: ...</p> <p>Συμπτώματα: ...</p> <p>Συμπεριφορές: ...</p> 	<p>Περιγραφή της κατάστασης (Προβλήματα, συμπτώματα, συμπεριφορές, κ.λπ.)</p> <p>Προβλήματα: ...</p> <p>Συμπτώματα: ...</p> <p>Συμπεριφορές: ...</p> 
<p>Περιγραφή της κατάστασης (Προβλήματα, συμπτώματα, συμπεριφορές, κ.λπ.)</p> <p>Προβλήματα: ...</p> <p>Συμπτώματα: ...</p> <p>Συμπεριφορές: ...</p> 	<p>Περιγραφή της κατάστασης (Προβλήματα, συμπτώματα, συμπεριφορές, κ.λπ.)</p> <p>Προβλήματα: ...</p> <p>Συμπτώματα: ...</p> <p>Συμπεριφορές: ...</p> <p>Life in Learning</p>	<p>Περιγραφή της κατάστασης (Προβλήματα, συμπτώματα, συμπεριφορές, κ.λπ.)</p> <p>Προβλήματα: ...</p> <p>Συμπτώματα: ...</p> <p>Συμπεριφορές: ...</p> 



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Επιλεγμένα κείμενα παιδιών - Φωτογραφίες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης
(Φύλλα Εργασίας)

3^ο Φύλλο Εργασίας



Γένο σου εγγονέ μου,

Τι κάνεις, πώς είσαι; Εφείς στο Λουζembούργο τα πάει καλά. Σω/κειριφίνο στο Βανκούβ γένουσε, σε ένα σχετικά βολικό και άνετο σπικέο. Ευτυχώς δεν έχουσε πρόβλο εδώ και ανώ μας διακοδίνε πάρα πολύ στον τόπο ζωής.

Μας λείνετε πάρα πολύ και ανώς είναι μέλας ο λόγος που σου γράφω,

Ξέρω που. Ελπίσουε αν πάνε όλα καλά να ειδωθούσε ξανά παιδί που. Επίσης να που πιας αν η γάνα σου είναι άτακτα.

Η γιοιά σου Σοφία.

Νοσηρογράφω:

Γου σε λνω ανώ το δωράκι δώσε θέλω να έχω μετ δικό που για να γε θυμάσε πάντα.

Αγαπημένη μου μητέρα,

Μαμά μου, είναι καλά τα αδέρφια μου βε προσέχουν, ο Ανιρ δουλεύει και βγαίνει πολλα λεφτα. Εδώ στην Μελβούρη τα πράγματα είναι ευκολα και απλα. Μου έχετε λείψει πολύ και εσύ και ο Μπαρνης και η αδερφή μου. Επίσης σου στέλω απο το δαχτυλίδι που το είχε δώσει η γιαγιά τώρα όπως θέλω να το κρατήεις για να βε θυμάσε. Σ'αγαπω πολύ μαμά.

Η κορη σου

Ζεϊν

4^ο Φύλλο Εργασίας

Αγαπητέ Μάχρου

Σου γράφω αυτό το γράμμα για να σου πω πως είναι η γωνιά εδω στην ζυβιά αχου έφυγες, ολα είναι πολυ περιεργα δεν μπορω να βρω καθολου εδω μέσα στο σπίτι γ.ε. υποχέο νου να φρονώ γανίλα, παντου υπάρχει σιβατός ο μπαϊράς και η γατα είναι πολυ ανστηλή και φοβονται να γ.ε αφήσουν στο σπίτι μου.

Μου λειπει παρα πολυ μακαρι να μπορούσα να ερχομαι ή εσου.

Ελπίζω να μου γράφεις συντοτα και να μου πεις πως περνάς και εσου.

Με αγάπη η
αδερφή σου ΜΕΛΕΚ.

Υ.Γ. Σε παρακαλώ γράψε μου τη χροιά.
Σου στέλω την καρτέτινα για να σου
με θυμάσαι

Γεια σου Ζεκεν μου! Τι κακός? Ελπίσω να είσαι
 καλά! Δυστυχώς εδώ στη Λομα είναι πολύ δύσκολο
 γιατί έχουμε πόλεμο. Μας μεταφέραν σε ένα κεντρο
 περιθάλψης προσφύγων γέφυρι να αυταναστήσουν
 τα σπίτια μας. Μας έχουν τελειώσει τα τρόφιμα &
 έχουμε πολύ ψάδια, μέσα στην αβλιότητα. Αυτά από ψευδα
 νόμο μου! Να σου φιλήσω τα αδέρφια σου!

ΥΠ: Σου στέλω αυτό το κατάν για
 να σου θυρίσω του από του σπιτιού μας

δικαιολογώ, γιατί το στέλω.


Φίλε μου δαζίν εδώ στη Καρπού του Αφγανιστάν νιώθω αρκετή
 μοναξιά και σε νερνάω υπαία. Έχω και τον στην Βανταϊζ τη ηρωτικότητα
 του Λουζέ/Βοϊρρα να νερνάς υπερχα και να σου στείλω φωτογρα-
 φίες από το μέρος που είμαι. Το αντικείμενο που θα σου στείλω
 είναι ένα βιβλίο ώστε να νερνάς συμπληρωτικά την ώρα σου.

Γιατί ^{ξανά} μου λείπετε τόσο πάρα πολύ θέλω να
 θυρίστετε πίσω εδώ στην Καρπούλα έχει πάρα πολύ
 διαφορετικές συνθήκες μου λείπετε. θέλω να θυρίστετε
 πίσω γιατί η μαμά είναι άσπαστη
~~tejam~~ tejam.

Αυτή η μαμά που σου στέλνω μάς την δίνει
 για πρωινό κάθε μέρα η μαμά.

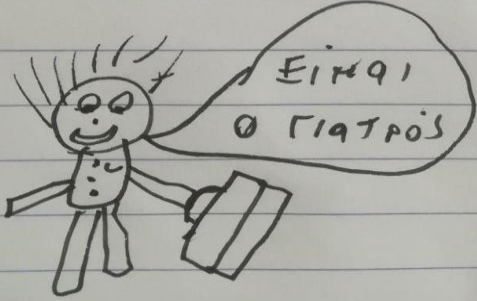
7ο Φύλλο Εργασίας

① Σήμερα ήταν μια πολύ ευχάριστη μέρα. Ο Ανδρέας χάρη και γύρησε. Όταν ήρθε ήταν σκεπτικός και στεναχωρημένος. Όμως έμαθα και κάτι που με στεναχωρήσε πολύ. Ο ανιψιός μου, ο Αγγελος ξεψυχήσε, η μάνα του Αγγέλου δεν ήθελε να το μάθει είναι.

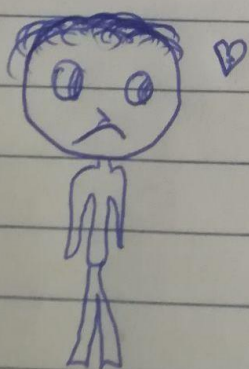


7^ο φύλλο εργασίας

Εγώ είμαι ο γιατρός που αρρώσει η νοσοκιά που νοιάζει στην αχρωματία γιατί ο ανιψιός είναι νεκρός η μάνα του δεν ήθελε να μάθει τίποτα για να μην στεναχωριστεί και να μην κάνει την εστιάση.

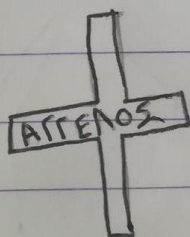


Μπαμπά σου ηγερολόγιο, σήμερα ηθουν ο τελευταίος που βρθηκε απο τον πόλεμο. Δυστυχώς ο φίλος σου Αγγελος δεν επιβίωσε. Η μαμά σου ητέρα του με ρωτούσε συνέχεια γιατί σου δεν επήρε να γαλι τινάτα.

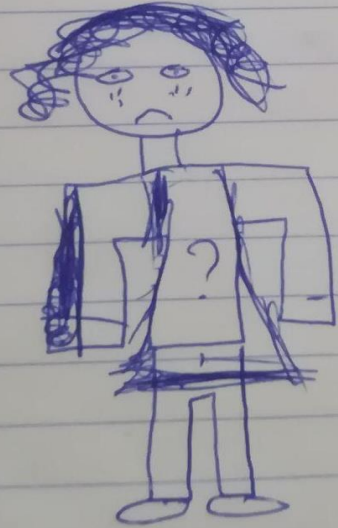


Προχωρούσατε όλοι μαζί σε ένα λιμάνιο και κάποιος φώναζε "Αυτό είναι" κοιτάζατε αλλήλους προς εκεί και είδατε τον Ανδρέα τις κυρά Σοφούλας.

Τον ρωτούσατε διάφορα, μέχρι που ακούσατε τον γιατρό να μιλάει στον Ανδρέα, δεν ξέρω τι του είπε αλλά νευρίασε!! Γυρίσατε πίσω στο χωριό!

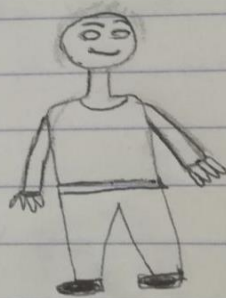


Αγαπητό το-ημερολόγιο σημερα σταρμα
 γας εχτασε ο Αντρεας και ηταν πολυ
 τροφωμενη διατι ο αντρεας σεβεβησε
 το-ημερολογο του τρεσατε για τον βοθη-
 σου γεφαν ενας αλλο τους γεκιανους
 δια να βοηθουσε αυτοις που ηρθαν.



Φύλλο ερωτησίων 70

I was a person from village and
 I was watching the convercation
 between the doctor and the other
 man. I'was curious what they were
 talking.

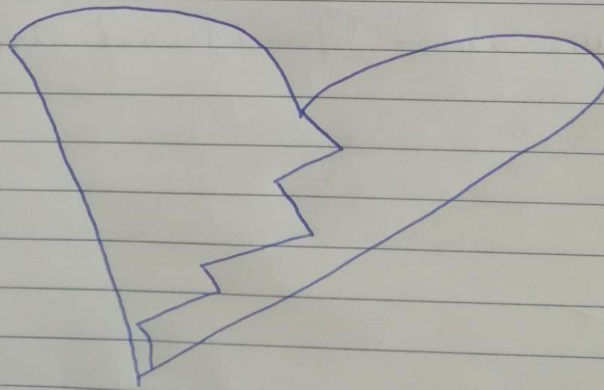


I was someone from village

8ο Φύλλο Εργασίας

1. Τώρα που είμαστε σε μαθητικά, αισθανόμαστε γουαξία η σκέδον όπως τους πρόσφυγες. Όμως δεν υποφούμε να συμφωνήσουμε αυτά τα γεγονότα διότι είναι εστιωτότα κούρος, όμως υπάρχουν κάποια άλλα συυεσθητά όπως πονος, φουαξία, θλίψη.

9.

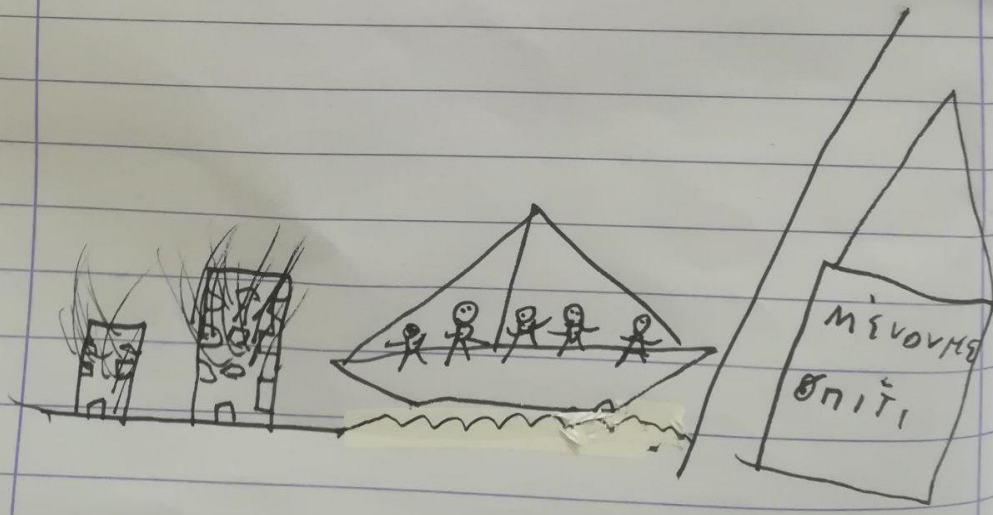


① Οι καινές σκευές που νοιώθουμε εμείς εγκλεισμένοι στο σπίτι μας είναι ότι προσπαθούμε να αναλύσουμε τις μέρες μας με την οικογένειά μας. Αντιθέτως οι πρόσφυγες της Μικρής Ασίας δεν μπορούσαν να αναλύσουν τίποτα. Το μόνο που τους ένοιαζε ήταν η ασφάλεια και η αγάπη για την οικογένειά τους

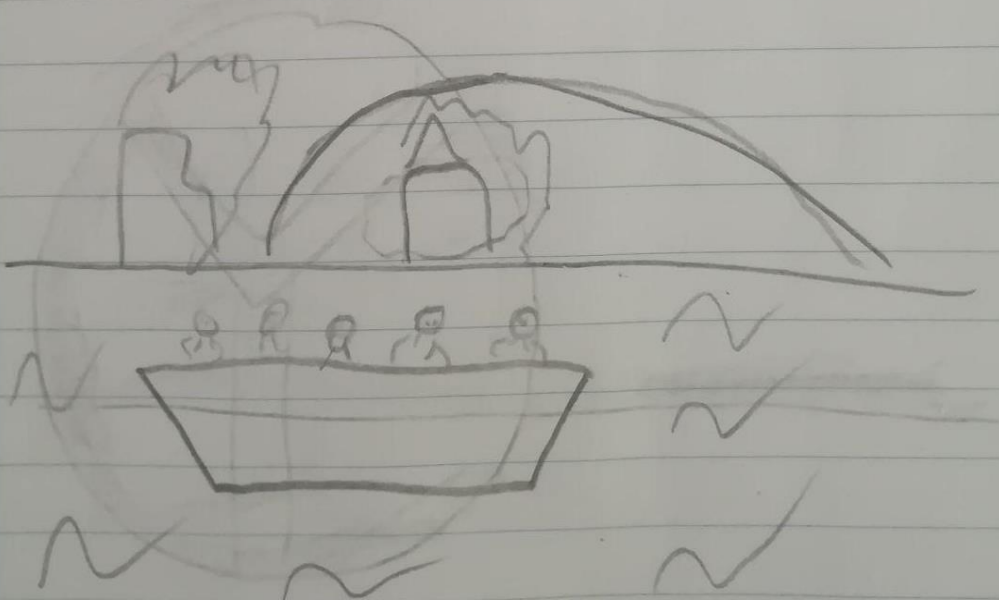


Γιατί το μόνο που μας ενώνει όλους είναι η αγάπη.

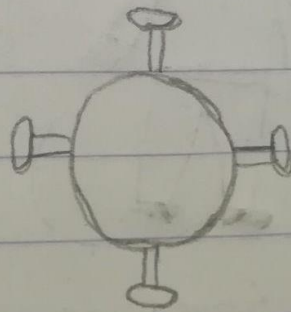
Τα συναισθήματα που βιώνουν οι
 πρόσφυγες με αυτά που βιώνουμε
 εμείς είναι αυχώς και περίεργα να
 το τι θα γίνει στην συνέχεια
 πως θα εξελιχθούν τα πράγματα
 πως πως θα εξελιχθεί ο κορονοϊός
 και πως θα βρούμε σπίτι και
 εστία για τους πρόσφυγες,



Σίγουρα το να αποχωριζόσαι την χώρα
 σου, το σπίτι σου σημαίνει την ζωή σου
 είναι πολύ δύσκολο. Ο πόλεμος είναι
 ένα σκληρό πράγμα στην ζωή των
 ανθρώπων γιατί άνθρωποι χάνουν τις περιουσίες
 τους αλλά και συναθρώπους τους. Τα συνασθίματα
 που κάνουν είναι φόβος για το μέλλον, αγχώος
 για τους δικούς τους ανθρώπους αλλά και
 μελαγχολία. Τα ίδια συνασθίματα βιώνονται
 και όταν κάποιος θυσιάζει την ζωή του
 και μένει αναγκαστικά σπίτι.

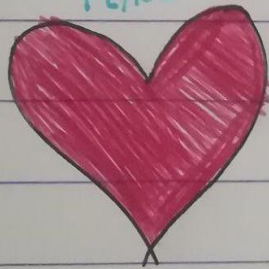


In the period of coronavirus we were at home and it was difficult to stay home but for ~~the~~ refugees it was more difficult because they weren't in their country. They were in other countries without their family or their friends

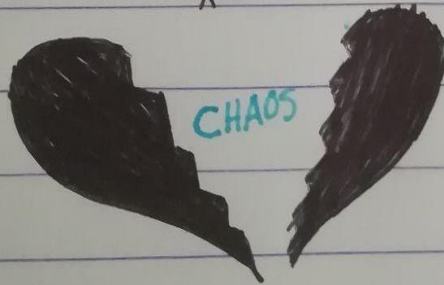


Δεν μπορώ ακριβώς να φανταστώ ποιες είναι οι
κοινές μου σκέψεις με κάποια άτομα τα οποία
έχασαν τα σπείρια τους, τις περιουσίες τους και
γενικά την ζωή τους. Αλλά πιστεύω πως φοβόντουσαν
για την ζωή τους όπως εβείς τώρα, αλλά φυσικά
εκείνοι φοβόταν το τούρκικο βαχαίρι ενώ εβείς
φοβόμαστε αυτόν του θανατηφόρο ιό.

PEACE



CHAOS



1. Τα κοινά συναισθήματα που βιώνουν οι πρόσφυγες με εφιάς που είμαστε εγκλωβισμένοι τα εξής:

Ελλειψη ελευθερίας. Οι πρόσφυγες ~~πρέπει~~ ^{πρέπει} να αναζητήσουν να πάνε σε έναν ~~άλλο~~ ^{άλλη} ζώνη ως ξένοι. Εκεί τους εκμεταλλεύονται και τους «κλέβουν» την ελευθερία. Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και με εφιάς. δε μπορούμε να βρούμε έξω, άρα δεν έχουμε την ελευθερία μας

HELP US PLEASE

HELP!!!

9ο Φύλλο Εργασίας

① Ο Κώστας στην ξένη χώρα απ
σθάνεται μόνος, νοσταλγεί για την
πατρίδα του και έχει βαρύνει την
ολή καθημερινή του ζωή. Το είδος φι-
λου που χρειάζεται είναι ένας κοι-
νωνικός φίλος που συμπαραστέκεται στους
άλλους σε δύσκολες στιγμές. Θα μπορούσε
να του πει: "Φίλε μου Κώστα να
ξες ότι θα είμαι πάντα δίπλα σου
και θα σε συμπαραστέκομαι σε όλες
τις δυσκολίες, και όποτε δεν νιώθεις
καλά μίν' διστάξες, μιλά μου."



1. Πιστεύω ότι ο Κώστας νιώθει μοναξιά επειδή βρίσκεται σε ξένη χώρα και δεν έχει κάποιον φίλο. Επίσης νιώθει στεναχώρια διότι το μόνο πράγμα που του έχει απομείνει είναι εκείνο το δωμάτιο που του έχουν προφέρει.

2. Επίσης νομίζω πως ο Κώστας χρειάζεται έναν φίλο που θα τον βοηθάει και θα τον ενθαρρύνει. Να του πει λόγια που θα τον βοηθήσει. Να μην νιώθει την μοναξιά και την στεναχώρια.



1)

Ο Κωστής αλιεύει ψάρια και χρωματίζει
έναν ψάρι στην τάξη του.

2)

Χρωματίζει έναν φυλετικό και αβανταζιέρη
ψάρι αλιεύοντάς του για να του βοηθήσει
στις δυσκολίες του.

3) Σωχράτης

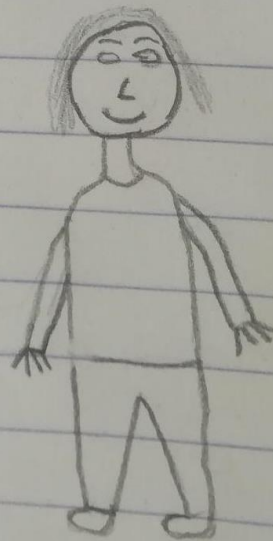


1 Ο κώστας αισθάνεται μοναξιά, μελαγχολία
και λύπη. Αυτό που του χρειάζεται είναι
μία σύντροφος να τον αγαπά και να τον
σμπρίζει στα δύσκολα

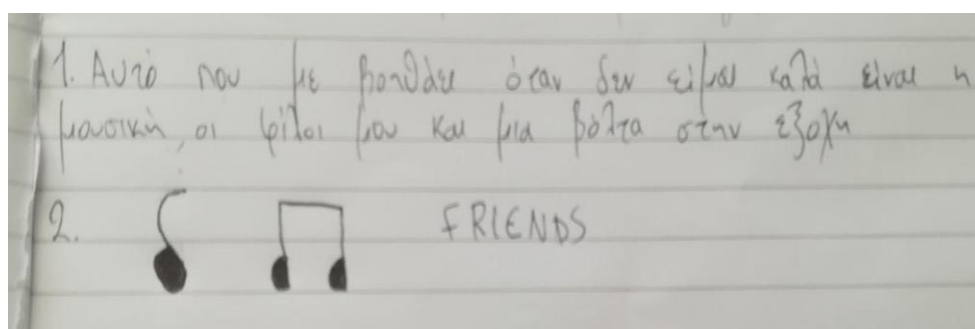
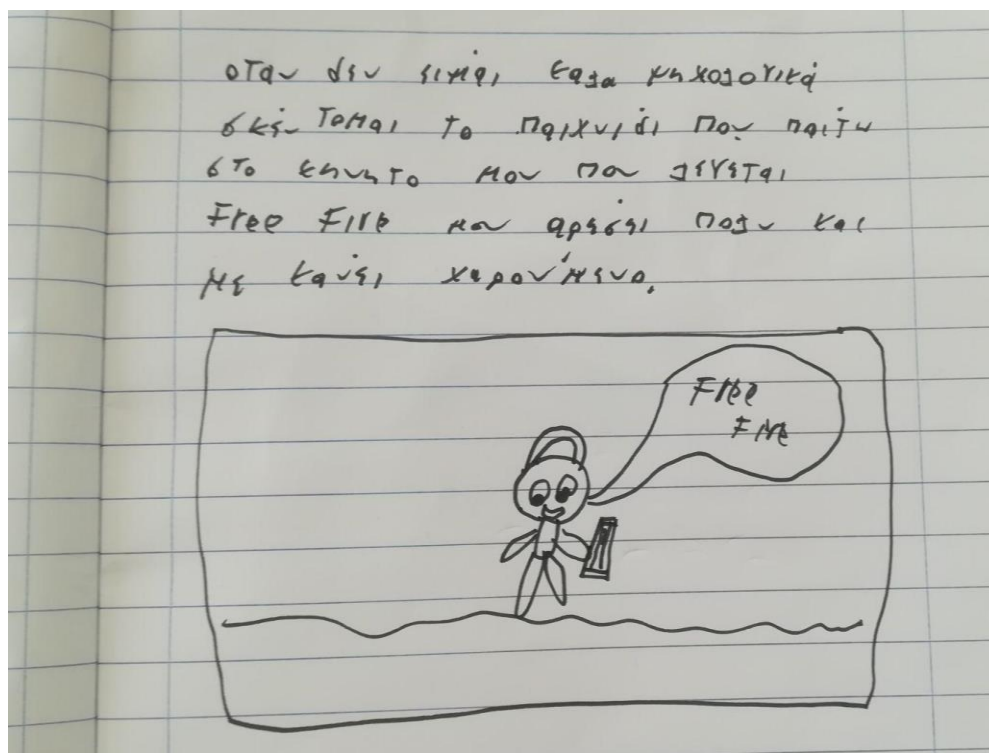
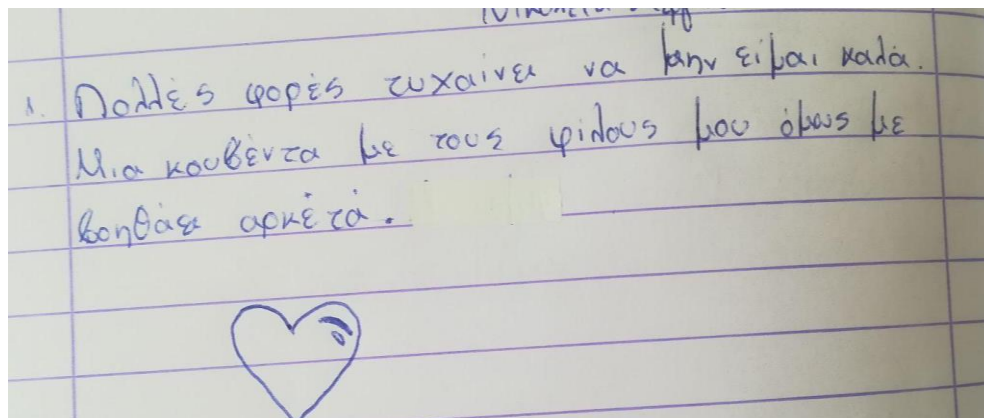
Τι θα του έλεγε: (εγώ θα είμαι πάντα
δίπλα σου κώστα μου)



Kostas is from Greece and he is living in Germany for work, He is alone in another country without his family without his friends. To be a stranger in another country for him is difficult. He goes to work and when he turn back he is alone at home. He needs a girlfriend to not be alone anymore.



10ο Φύλλο Εργασίας



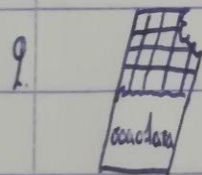
① Όταν δεν είμαι καλά ψυχολογικά πάντα έρχεται στο νάι μου και με συμπαραστέλλεται. Ενθάρρυνσάς μου.

② ΑΔΕΡΦΟΣ ♡
Μια εικόνα χιλίες λέξεις

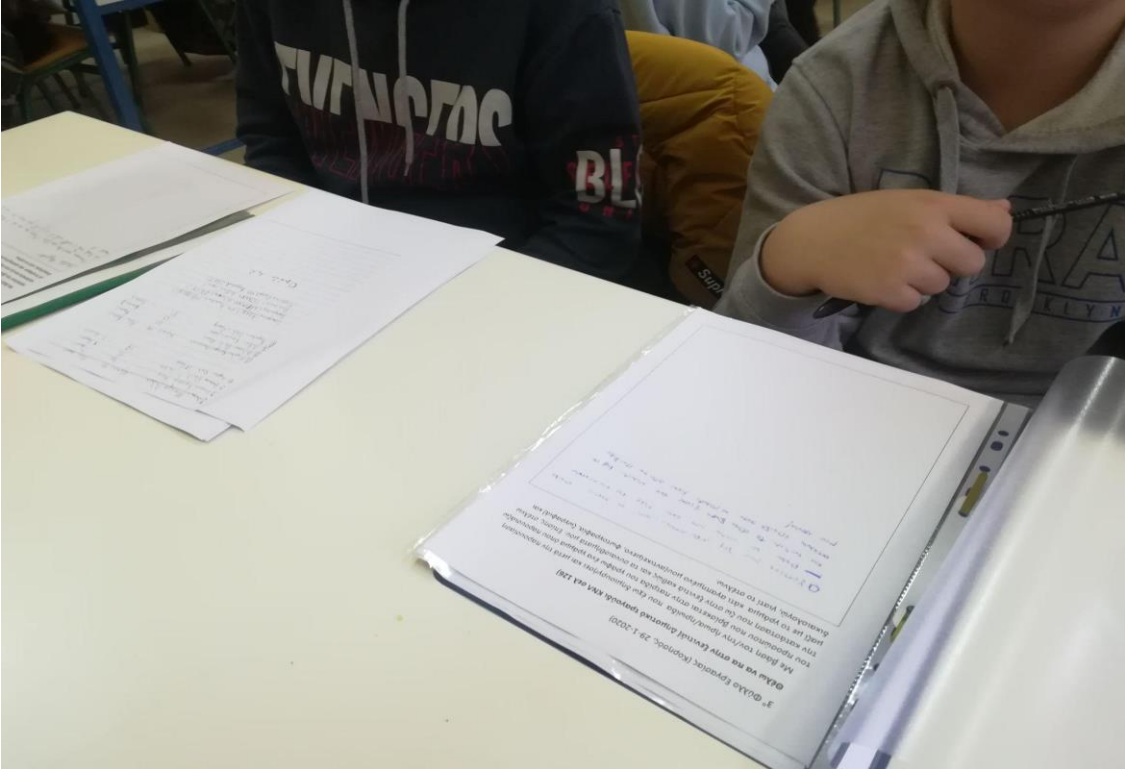
2) Όταν δεν είμαι κατά γεωλογία σου αγόρα να τρώω, να βλέπω Netflix και να γράω με τις ωολ-τες σου.



2. Όταν δεν είμαι κατά συνήως το λέω στις ωολ-τες σου και με βοηθάει.

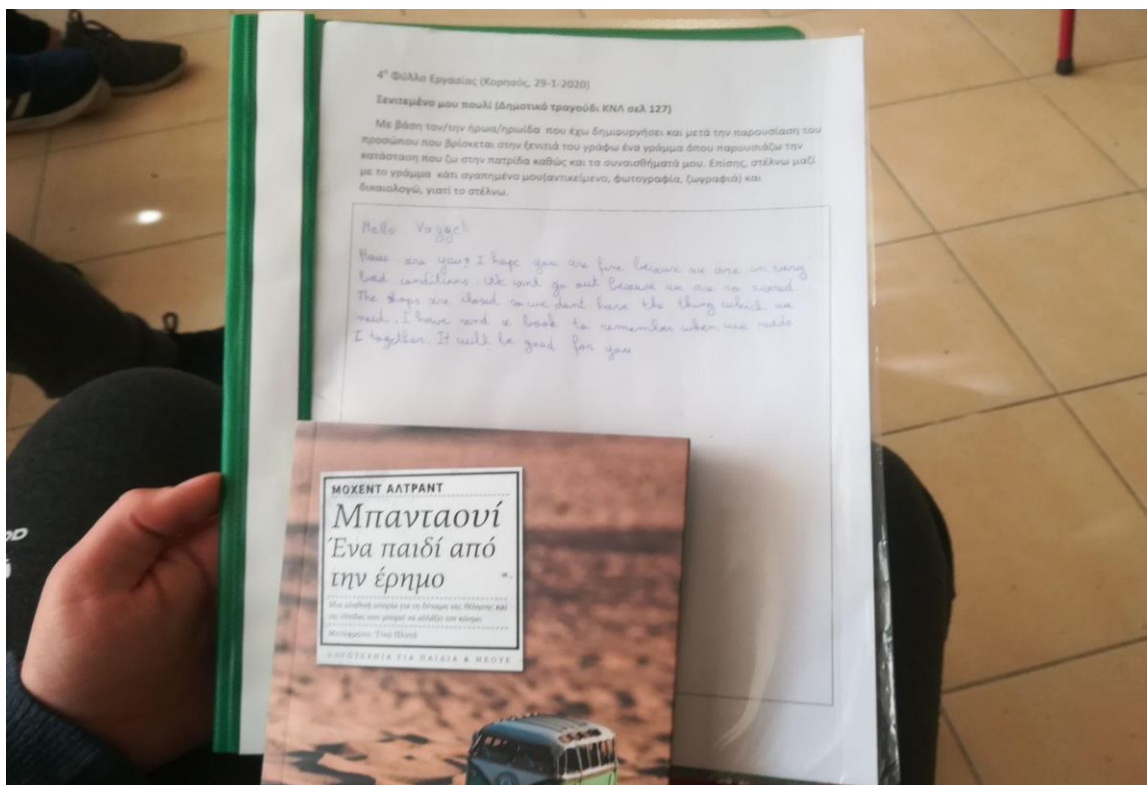


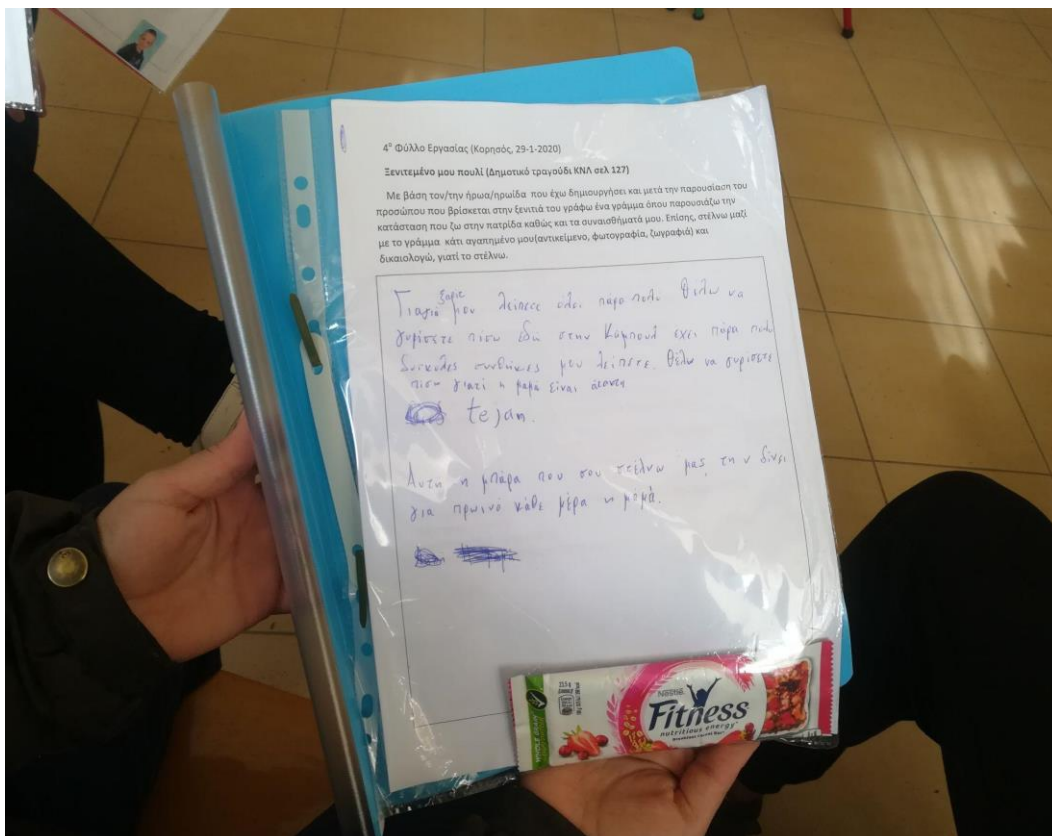
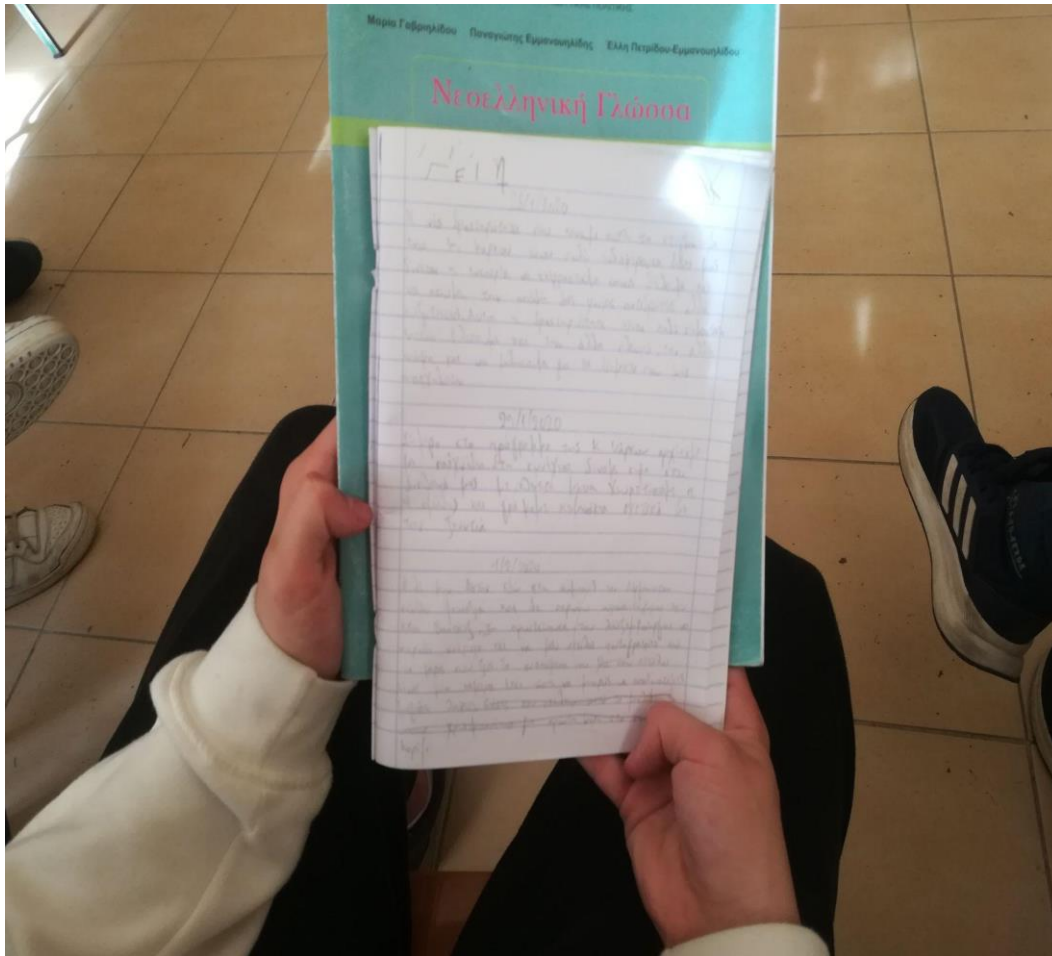
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ**Επιλεγμένες φωτογραφίες**

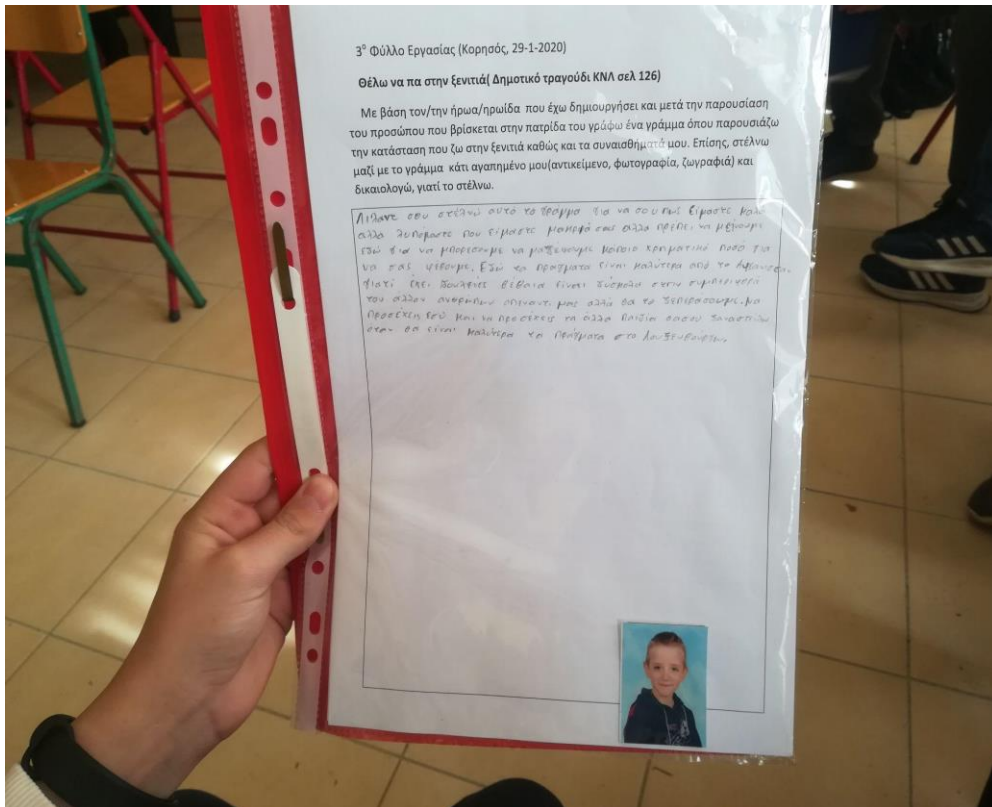
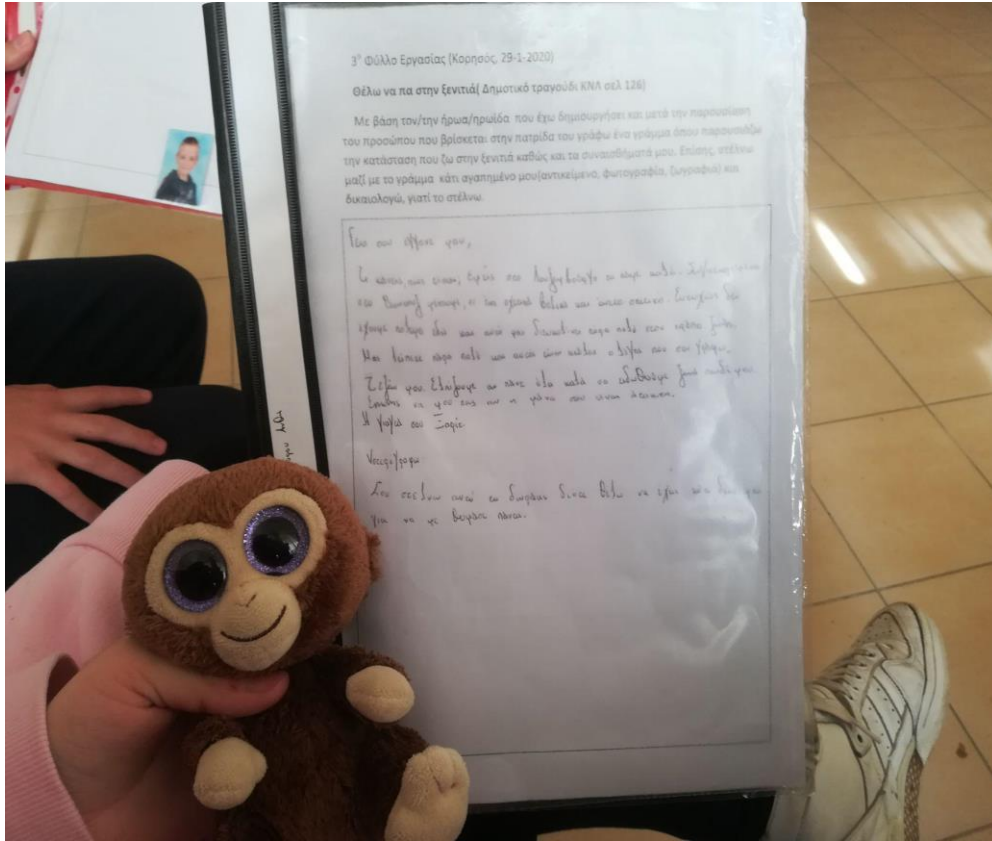


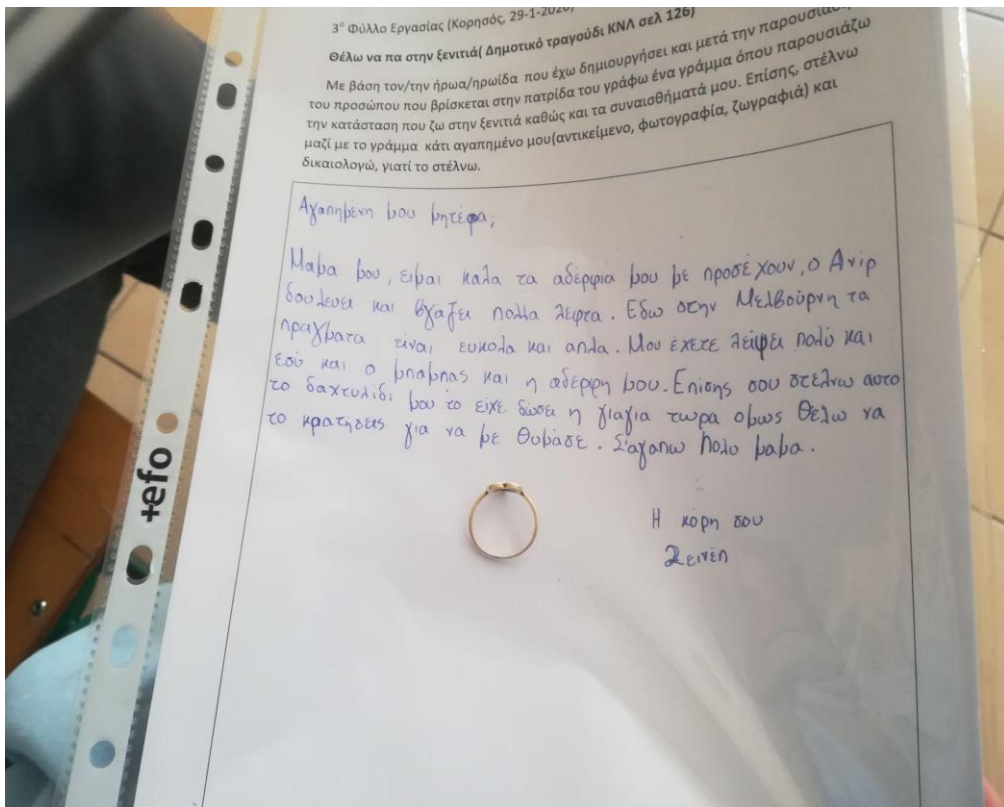
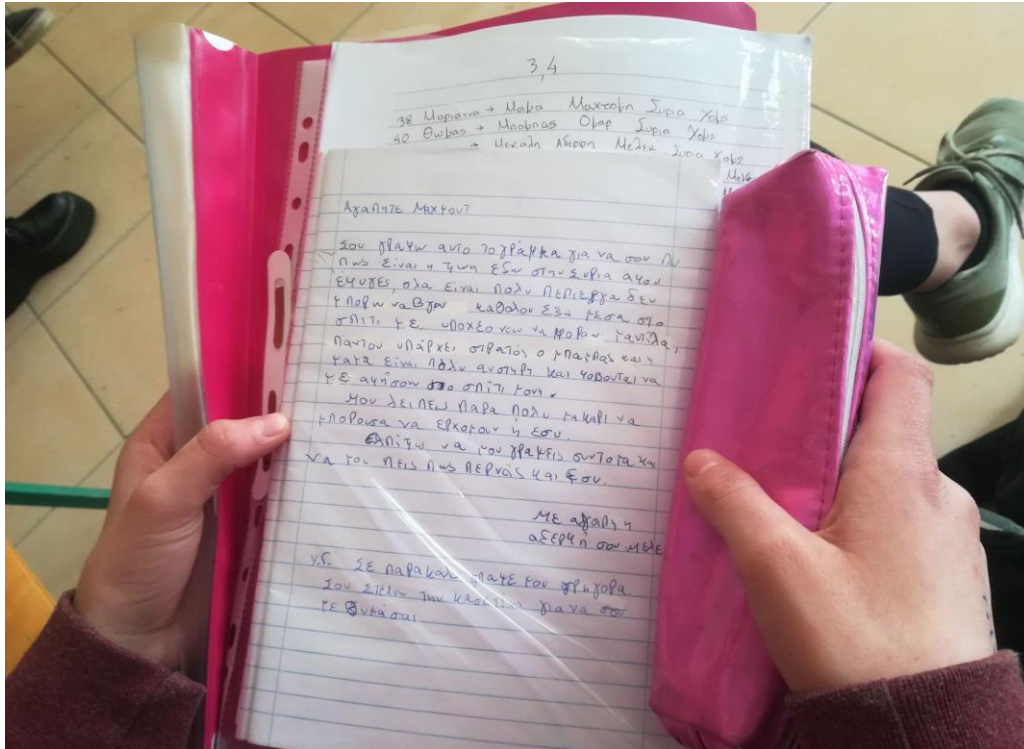


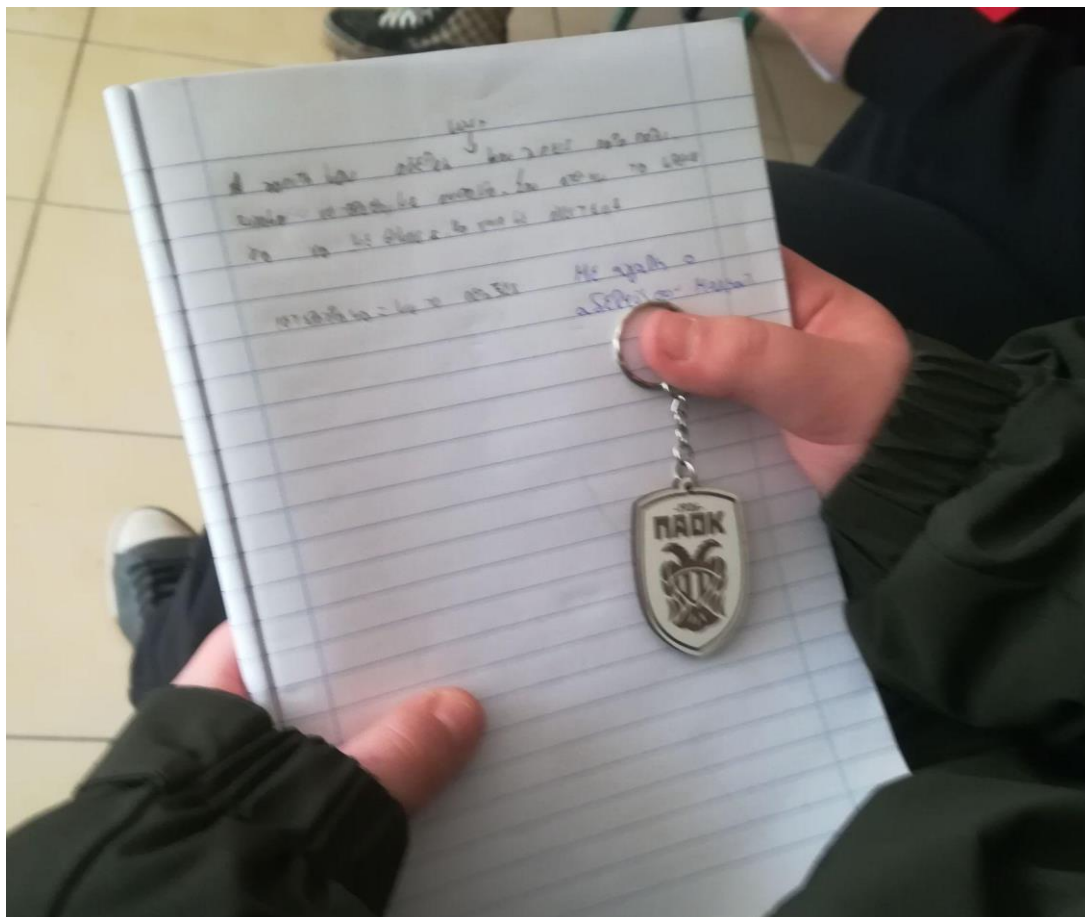












Με βάση τον/την ήρωα/ήρωίδα που έχει δημιουργήσει και μετά την παρουσίαση του προσώπου που βρίσκεται στην ξενίτσα του γράφω ένα γράμμα όπου παρουσιάζω την κατάσταση που ζω στην πατρίδα καθώς και τα συναισθήματά μου. Επίσης, στέλνω μαζί με το γράμμα κάτι αγαπημένο μου (αντικείμενο, φωτογραφία, λιγραφή) και δικαιολογώ, γιατί το στέλνω.

Αγαπημένε μου γιέ

Ελπίζω το γράμμα μου να σε βρήκει καλά. Εδώ η κατάσταση είναι πολύ δύσκολη. Άνθρωποι κάθε μέρα πεθαίνουν. Αυτοί που ζουν έχουν φόβο για τον Σημί τους. Πολλοί που βρίσκονται στα νοσοκομεία μένουν άναυχοι. Χαίρομαι για εσένα και για τα αδέλφια σου που σου δίνε ζυζιζε αυτή τη φρικία. Μας δείνετε και κυρίως την μητέρα σας και είχορα κάποια μέρα να ξαναβρεθείμε. Ζου στέλνω μαζί με αυτό το γράμμα και το αγαπημένο σου παιχνίδι και είχορα για να θυμάσαι τις υπαίσις στιγμές που περάσαμε.

Με αγάπη ο πατέρα σου











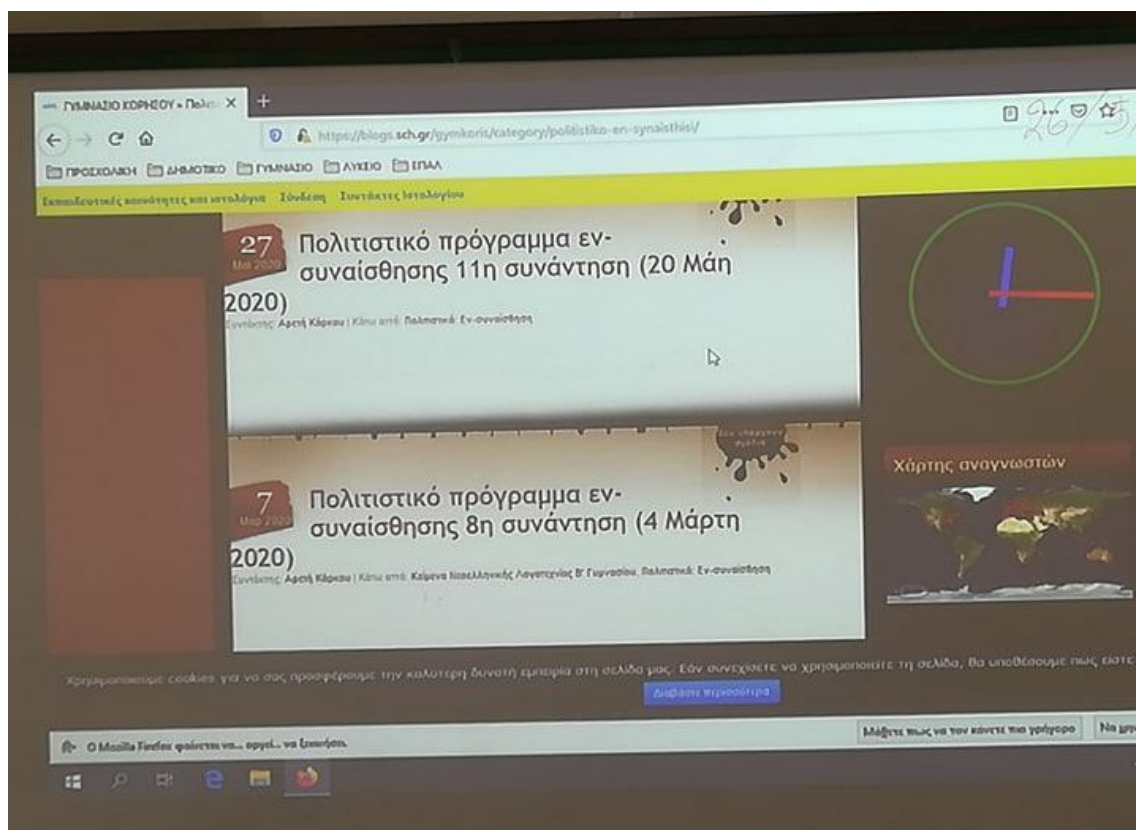




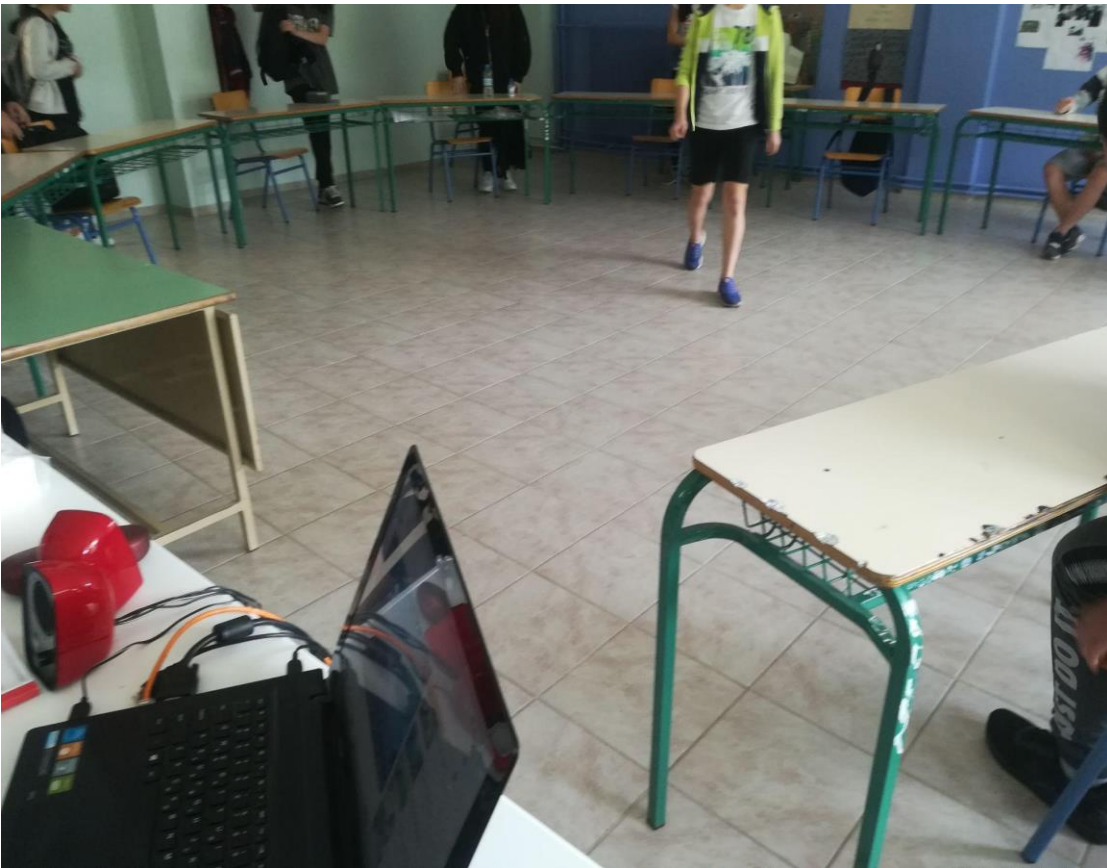












ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Σχόλια μαθητών για το πρόγραμμα

Γενικά:

«Η ιδέα του προγράμματος ήταν πρωτόγνωρη για μένα και γενικά για όλη την τάξη».

«Το πιο ωραίο όλη η παρέα που βρισκόμασταν και κάναμε τόσα ωραία πράγματα».

«Φέτος η χρονιά με την κυρία Κάρκου ήταν πολύ ωραία καθώς κάναμε την ενσυναίσθηση».

«Μου άρεσε πολύ αυτή η χρονιά».

«Τη φετινή σχολική χρονιά κάναμε πολλά ενδιαφέροντα πράγματα».

«Φέτος με την τάξη μου περάσαμε αξέχαστες στιγμές στο πρόγραμμα».

«Περάσαμε αξέχαστα».

«Περάσαμε τέλεια, αλλά στεναχωριέμαι διότι αυτό το πρόγραμμα φτάνει στο τέλος του».

«Όταν ξεκινήσαμε αυτό το πρόγραμμα δεν ήμουν και πολύ αισιόδοξη αλλά στη συνέχεια το πήρα πολύ σοβαρά το όλο θέμα».

«Πρώτα από όλα θα ήθελα να πω ότι φέτος περάσαμε μια τέλεια και ξεχωριστή χρονιά με την κ. Κάρκου και πιστεύω πως αυτή η χρονιά θα μου μείνει αξέχαστη».

«Φέτος ξεκινήσαμε ένα πρόγραμμα που μέσα από αυτό έζησα πρωτόγνωρες εμπειρίες».

“It was a good year”.

Ειδικά:

Λογοτεχνικά κείμενα

«Αυτό το κείμενο μου άρεσε πολύ και πραγματικά το απόλαυσα».

«Μου άρεσε πολύ όταν είδαμε και γράψαμε τη ζωή των ξενιτεμένων ανθρώπων που περνούσαν τόσες κακουχίες».

Θέατρο - Εικόνες

«Αυτή τη χρονιά μου άρεσε πολύ που παίξαμε θέατρο κάναμε σκετσάκια».

«Το θεατρικό ήταν πολύ ωραίο γιατί μάθαμε αρκετά πράγματα από όλο αυτό».

«Μου άρεσε επίσης το θέατρο που πραγματοποιούσαμε για πολλές μέρες».

«Κάτι που άρεσε και το λάτρεψα πολύ ήταν το θεατρικό που κάναμε όλα τα παιδιά της τάξης».

Μου άρεσε διότι ήταν μια δημιουργική δραστηριότητα».

«Κάναμε κι ένα σκετσάκι χωρισμένοι σε δύο ομάδες. Εγώ και οι (συνεργάτες) μου συνεργαστήκαμε εξάισια και περάσαμε εκπληκτικά».

«Μια από αυτές ήταν όταν κάναμε το σκετσάκι μαζί με τους συμμαθητές μου. Κι εκείνη τη μέρα ήμουν πολύ χαρούμενος διότι πρώτη φορά κάναμε ένα θεατρικό στο Γυμνάσιο».

«Το σκετσάκι που εκτελέσαμε με τους συμμαθητές μου στη βιβλιοθήκη ήταν φανταστικό. Ντυθήκαμε με ρούχα διαφορετικά από τα συνηθισμένα και στηθήκαμε κάνοντας μια παγωμένη εικόνα. Ήταν πολύ όμορφα».

«Πιο πολύ η αναπαράσταση της ακίνητης εικόνας»

«Ένα από αυτά ήταν η ακίνητη εικόνα ενός κειμένου του οποίου [sic] διαβάσαμε. Εκεί χρειαζόταν υπομονή κι εξυπνάδα αλλά μαζί με τους συμμαθητές μου βγάλαμε ένα τέλειο αποτέλεσμα».

«Μου άρεσαν πολύ οι κινούμενες εικόνες».

«Αλλά το καλύτερο ήταν οι κινούμενες εικόνες. Όλα τα παιδιά ντυθήκαμε με στολές και ήταν υπέροχη εμπειρία».

Θεατρικό παιχνίδι

«Το πρώτο πράγμα που μου έκανε εντύπωση εμένα προσωπικά ήταν τα παιχνίδια».

“We have played so many games in the hour of the teacher Karkou. It was the most relaxing hour”.

«Αρχικά το παιχνίδι με τις καρέκλες ήταν πολύ αστείο και διασκεδαστικό. Είχαμε γελάσει πολύ εκείνη τη μέρα και θα ήθελα να το ξανακάνω».

«Μου άρεσε πιο πολύ το παιχνίδι με τις καρέκλες».

«Τέλος το παιχνίδι το οποίο λάτρεψα ήταν αυτό με τις καρέκλες».

«Ένα από αυτά ήταν το παιχνίδι με τις καρέκλες...κι εκεί ρίξαμε το γέλιο της ζωής».

«Κάτι άλλο που μου άρεσε ήταν ο καθρέφτης-μαριονέτες».

«Ένα παιχνίδι που μου άρεσε πάρα πολύ ήταν που κάναμε τους τυφλούς και κάποιος μας καθοδηγούσε σε όποια κατεύθυνση αυτός ήθελε».

«Κάτι άλλο που μου έχει μείνει είναι όταν κάναμε τους τυφλούς και προσπαθούσαμε να μην πατήσουμε κάποιες εικόνες που ήταν τοποθετημένες στο πάτωμα».

«Ένα από τα αγαπημένα μου ήταν η καθοδήγηση. Προσπαθούσαμε να καθοδηγήσουμε τους συμμαθητές μας που είχαν κλειστά μάτια».

«Τελευταίο αλλά το αγαπημένο μου ήταν το παιχνίδι αφής όπου είχαμε ένα συγκεκριμένο σύνθημα και έπρεπε με το ένστικτο να φτάσει πάλι από όπου ξεκίνησε».

Body scanning

«Κάτι τελευταίο ήταν το body scanning που ήταν πραγματικά υπέροχο».

«Το body scanning ήταν το καλύτερο. Πηγαίνουμε σε άλλο κόσμο. Μακριά από τον πραγματικό. Φανταζόμαστε τα όνειρά μας να γίνονται αληθινά».

«Και τα μποντι σκάνικ [sic] που κάναμε και με βοήθισαν [sic] να κιμαμαι [sic]».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

Φύλλα Εκτίμησης

1^ο Φύλλο Εκτίμησης Ενσυναίσθησης (Κορησός, 15/1/2020)

Αφήγηση μιας συνηθισμένης ή ασυνήθιστης ιστορίας :

Τα συναισθήματά μου σε σχέση με την ιστορία:

Η σχετική ζωγραφιά μου:

2^ο Φύλλο Εκτίμησης Ενσυναίσθησης (Κορησός, 17/1/2020)

Να απαντήσετε τις παρακάτω ερωτήσεις στο ρόλο αυτού που αναπαράγει την ιστορία.

1. Πόσο εύκολη ήταν η αναπαραγωγή της ιστορίας του/της συμμαθητή/τριας σας;

Πολύ εύκολη Εύκολη Έτσι κι έτσι Δύσκολη Πολύ δύσκολη

2. Πόσο εύκολη ήταν η έκφραση των συναισθημάτων της ιστορίας του/της συμμαθητή/τριας σας;

Πολύ εύκολη Εύκολη Έτσι κι έτσι Δύσκολη Πολύ δύσκολη

3. Τι σκέψεις κάνατε κατά την αναπαραγωγή της ιστορίας του/ της συμμαθητή/τριας σας;

4. Πώς αισθανθήκατε κατά την αναπαραγωγή της ιστορίας του /της συμμαθητή/τριας σας;

Να απαντήσετε τις παρακάτω ερωτήσεις στο ρόλο του δημιουργού της ιστορίας:

5. Πόσο ακριβής ήταν η αναπαραγωγή της ιστορίας από τον/την συμμαθητή/τριας σας.

Πολύ ακριβής Λίγο ακριβής Έτσι κι έτσι Ανακριβής Πολύ ανακριβής

6. Πόσο ακριβής ήταν η έκφραση των συναισθημάτων από τον/την συμμαθητή/τριας σας.

Πολύ ακριβής Λίγο ακριβής Έτσι κι έτσι Ανακριβής Πολύ ανακριβής

7. Τι σκεφτήκατε στο άκουσμα της ιστορίας σας;

8. Πώς αισθανθήκατε στο άκουσμα της ιστορίας σας;

3^ο Φύλλο Εκτίμησης

Κλίμακα ενσυναίσθησης Toronto Composite Empathy Scale (TCES)

		Ποτέ	Κάποιες φορές	Λιγότερες από τις μισές φορές	Περισσότερες από τις μισές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
--	--	------	---------------	-------------------------------	----------------------------------	------------------------	-------

1	Όταν είμαι αναστατωμένος/ -η με κάποιον/- α, προσπαθώ να βάλω τον εαυτό μου στη θέση του/της για λίγο.	1	2	3	4	5	6
2	Προσπαθώ να καταλάβω τι σκέφτονται οι άλλοι προσέχοντας τη μη λεκτική επικοινωνία και τη γλώσσα του σώματος.	1	2	3	4	5	6
3	Όταν κάποιος/- α νιώσει ότι προσβάλλεται από κάποια παρατήρηση, μου είναι δύσκολο να καταλάβω, γιατί νιώθει έτσι.	1	2	3	4	5	6

4	Προσπαθώ να καταλάβω καλύτερα τους ανθρώπους και γι' αυτό φαντάζομαι τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τα πράγματα από τη δική τους θέση.	1	2	3	4	5	6
5	Έχω την τάση να εμπλέκομαι συναισθηματικά στο πρόβλημα κάποιου φίλου μου.	1	2	3	4	5	6
6	Μπορώ γρήγορα να καταλάβω πότε κάποιος/-α νιώθει άβολα.	1	2	3	4	5	6
7	Σε επείγουσα κατάσταση νιώθω ήρεμος/-η και συγκροτημένος/-η.	1	2	3	4	5	6

8	<p>Σε μια συζήτηση έχω την τάση να συγκεντρώνομαι στις δικές μου σκέψεις παρά στο τι ο/η ακροατής/τρια μου μπορεί να σκέφτεται.</p>	1	2	3	4	5	6
9	<p>Όταν μιλάω με κόσμο, δυσκολεύομαι να κρίνω, αν κάτι είναι αγενές ή ευγενικό.</p>	1	2	3	4	5	6
10	<p>Όταν βλέπω κάποιον/-α που πραγματικά χρειάζεται βοήθεια σε ένα επείγον συμβάν, διαλύομαι ψυχολογικά.</p>	1	2	3	4	5	6

11	<i>Προσπαθώ να σκέφτομαι με τον ίδιο τρόπο που σκέφτονται και οι φίλοι μου, ώστε να τους βοηθάω περισσότερο.</i>	1	2	3	4	5	6
12	<i>Στεναχωριέμαι, όταν βλέπω άτομα που ζουν μόνα τους.</i>	1	2	3	4	5	6
13	<i>Νιώθω αβοήθητος/-η, όταν βρίσκομαι στη μέση μιας έντονα συναισθηματικά φορτισμένης προσωπικής κατάστασης.</i>	1	2	3	4	5	6
14	<i>Πριν κατακρίνω κάποιον/-α, προσπαθώ να φανταστώ πώς θα ένιωθα, αν βρισκόμουν στη θέση του/της.</i>	1	2	3	4	5	6

15	Συνήθως παραμένω ήρεμος/-η, όταν βλέπω κάποιον/-η άγνωστο/-η να πονάει.	1	2	3	4	5	6
16	Η διάθεση των άλλων επηρεάζει και τη δική μου διάθεση.	1	2	3	4	5	6
17	Καταλαβαίνω, αν κάποιος/-α ενδιαφέρεται ή βαριέται με αυτά που λέω.	1	2	3	4	5	6
18	Όταν βλέπω κάποιο άτομο που έχει πέσει θύμα εκμετάλλευσης, νιώθω ότι κάπως πρέπει να τον προστατεύσω.	1	2	3	4	5	6

19	<i>Έχω την τάση να βάζω τον εαυτό μου στη θέση του/της φίλου/-ης μου, αν αυτός/ή έχει προβλήματα.</i>	1	2	3	4	5	6
20	<i>Αναστατώνομαι όταν βλέπω κάποιον/-α να κλαίει.</i>	1	2	3	4	5	6
21	<i>Με τρομάζει να βρεθώ σε μια συναισθηματικά έντονη προσωπική κατάσταση.</i>	1	2	3	4	5	6
22	<i>Προσπαθώ να καταλάβω το θέμα για το οποίο μπορεί να θέλει κάποιος/-α να μιλήσει.</i>	1	2	3	4	5	6

23	<i>Μου είναι δύσκολο να καταλάβω, γιατί κάποια πράγματα αναστατώνουν τον κόσμο τόσο πολύ.</i>	1	2	3	4	5	6
24	<i>Οι αποφάσεις μου επηρεάζονται από ισχυρούς προσωπικούς δεσμούς.</i>	1	2	3	4	5	6
25	<i>Δεν επηρεάζομαι από τη δυστυχία των άλλων.</i>	1	2	3	4	5	6
26	<i>Μου είναι δύσκολο να λυπάμαι ανθρώπους, όταν έχουν προβλήματα.</i>	1	2	3	4	5	6

4^ο Φύλλο Εκτίμησης Ενσυναίσθησης (Κορησός, 22/1/2020)

Αφήγηση της ιστορίας του **Ομάρ** ή της **Ραφ** σε α' πρόσωπο:.....

Τα συναισθήματά μου σε σχέση με την ιστορία:

Η σχετική ζωγραφιά μου:

5° Φύλλο Εκτίμησης Ενσυναίσθησης (Κορησός, 24/1/2020)

Να απαντήσετε τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πόσο εύκολη ήταν η αναπαραγωγή της ιστορίας του Ομάρ ή της Ραφ;
Πολύ εύκολη Εύκολη Έτσι κι έτσι Δύσκολη Πολύ δύσκολη
2. Πόσο εύκολη ήταν η έκφραση των συναισθημάτων της ιστορίας του Ομάρ ή της Ραφ;
Πολύ εύκολη Εύκολη Έτσι κι έτσι Δύσκολη Πολύ δύσκολη
5. Τι σκέψεις κάνατε κατά την αναπαραγωγή της ιστορίας του Ομάρ ή της Ραφ;
6. Πώς αισθανθήκατε κατά την αναπαραγωγή της ιστορίας του Ομάρ ή της Ραφ;

6° Φύλλο Εκτίμησης Ενσυναίσθησης (Κορησός, 7/2/2020)

Δημοτικά τραγούδια Ξενιτιάς Θέλω να πα στην ξενιτιά/Ξενιτεμένο μου πουλί ΚΝΑ Β' Γυμν.

Να απαντήσετε τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πόσο εύκολη ήταν η συγγραφή της επιστολής του/της ήρωα/ηρωίδας που ζει στην ξενιτιά ή στην πατρίδα;
Πολύ εύκολη Εύκολη Έτσι κι έτσι Δύσκολη Πολύ δύσκολη
2. Πόσο εύκολη ήταν η επιλογή του συνοδευτικού αντικειμένου;
Πολύ εύκολη Εύκολη Έτσι κι έτσι Δύσκολη Πολύ δύσκολη
3. Τι σκέψεις κάνατε κατά τη συγγραφή της επιστολής του/της ήρωα/ηρωίδας και την επιλογή του συνοδευτικού αντικειμένου;
4. Πώς αισθανθήκατε κατά τη συγγραφή της επιστολής του/της ήρωα/ηρωίδας και την επιλογή του συνοδευτικού αντικειμένου;
5. Τι σκέψεις κάνατε κατά την ανάγνωση της επιστολής και την αποδοχή του συνοδευτικού αντικειμένου;
6. Πώς αισθανθήκατε κατά την ανάγνωση της επιστολής και την αποδοχή του συνοδευτικού αντικειμένου;

7° Φύλλο Εκτίμησης Εν-συναίσθησης (Κορησός, 11/3/2020)

Ηλία Βενέζη, Η επιστροφή του Αντρέα (Γαλήνη)ΚΝΑ Β' Γυμν.

Να απαντήσετε τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πόσο εύκολη ήταν η δημιουργία των ακίνητων εικόνων και των θεατρικών δρώμενων;
Πολύ εύκολη Εύκολη Έτσι κι έτσι Δύσκολη Πολύ δύσκολη
2. Πόσο εύκολη ήταν η έκφραση των συναισθημάτων κατά τη δημιουργία των εικόνων και των θεατρικών δρώμενων;
Πολύ εύκολη Εύκολη Έτσι κι έτσι Δύσκολη Πολύ δύσκολη

3. Τι σκέψεις κάνατε κατά τη δημιουργία των εικόνων και των θεατρικών δρώμενων;
4. Πώς αισθανθήκατε κατά τη δημιουργία των εικόνων και των θεατρικών δρώμενων;
5. Πόσο εύκολη ήταν η συγγραφή του ημερολογίου του ρόλου που υποδυθήκατε;
Πολύ εύκολη Εύκολη Έτσι κι έτσι Δύσκολη Πολύ δύσκολη
6. Πόσο εύκολη ήταν η έκφραση των συναισθημάτων κατά τη συγγραφή του ημερολογίου του ρόλου που υποδυθήκατε;
Πολύ εύκολη Εύκολη Έτσι κι έτσι Δύσκολη Πολύ δύσκολη
7. Τι σκέψεις κάνατε κατά τη συγγραφή του ημερολογίου του ρόλου που υποδυθήκατε;
8. Πώς αισθανθήκατε κατά τη συγγραφή του ημερολογίου του ρόλου που υποδυθήκατε;

8^ο Φύλλο Εκτίμησης Ενσυναίσθησης (Κορησός, 14/4/2020)

Αιδώ Σωτηρίου, Οι πρόσφυγες (Μέσα στις φλόγες)

Απόσπασμα από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού

1. Να γράψετε στο ημερολόγιό σας ποιες φαντάζεστε ότι είναι οι κοινές σκέψεις και τα συναισθήματα που βιώνουν οι πρόσφυγες με αυτά που βιώνετε εσείς τώρα ως έγκλειστοι/έγκλειστες στο σπίτι σας.
2. Να σχεδιάσετε στη σελίδα του ημερολογίου σας μια σχετική ζωγραφιά: χρώμα - σχήμα.

Να απαντήσετε τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πόσο εύκολο ήταν να γράψετε στο ημερολόγιό σας τις κοινές σκέψεις και τα συναισθήματα που βιώνουν οι πρόσφυγες με αυτά που βιώνετε εσείς τώρα ως έγκλειστοι/έγκλειστες στο σπίτι σας;

Πολύ εύκολη Εύκολη Έτσι κι έτσι Δύσκολη Πολύ δύσκολη

2. Πόσο εύκολο ήταν να σχεδιάσετε στη σελίδα του ημερολογίου σας μια σχετική ζωγραφιά;

Πολύ εύκολη Εύκολη Έτσι κι έτσι Δύσκολη Πολύ δύσκολη

9^ο Φύλλο Εκτίμησης Ενσυναίσθησης (Κορησός, 29/4/2020)

Δημήτρης Χατζής Ο Κάσπαρ στην έρημη χώρα (Το διπλό βιβλίο)

Να απαντήσετε τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πόσο εύκολο ήταν να δημιουργήσετε έναν/μια φίλο/η για τον Κώστα;

Πολύ εύκολη Εύκολη Έτσι κι έτσι Δύσκολη Πολύ δύσκολη

2. Πόσο εύκολο ήταν να σχεδιάσετε στη σελίδα του ημερολογίου σας μια σχετική ζωγραφιά;

Πολύ εύκολη Εύκολη Έτσι κι έτσι Δύσκολη Πολύ δύσκολη

10^ο Φύλλο Εκτίμησης Ενσυναίσθησης (Κορησός, 20/5/2020)

Θανάσης Βαλτινός Δύο γράμματα της Χαράς (Στοιχεία για τη δεκαετία του '60)

Να απαντήσετε τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πόσο εύκολο ήταν να καταγράψετε τι είναι αυτό που σας βοηθάει, όταν δεν είστε καλά ψυχολογικά;

Πολύ εύκολη Εύκολη Έτσι κι έτσι Δύσκολη Πολύ δύσκολη

2. Πόσο εύκολο ήταν να παρουσιάσετε μια ατομική παγωμένη εικόνα.

Πολύ εύκολη Εύκολη Έτσι κι έτσι Δύσκολη Πολύ δύσκολη

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ

Φύλλα Εργασίας

1^ο Φύλλο Εργασίας (Κορησός, 29/1/2020)

Θέλω να πα στην ξενιτιά(Δημοτικό τραγούδι ΚΝΑ Β' σελ 126)

Καταγράφω το προφίλ του/της ξενιτεμένου/ης (Όνομα, ηλικία, πού βρίσκεται, ποιο πρόβλημα έχει).

Οδηγίες: Διαβάζω το εισαγωγικό για τα δημοτικά τραγούδια της ξενιτιάς, στη συνέχεια το δημοτικό τραγούδι και δημιουργώ τον/την δικό/ή μου ήρωα/ηρωίδα ανεξάρτητα από το περιεχόμενο του τραγουδιού.

2ο Φύλλο Εργασίας (Κορησός, 29/1/2020)

Ξενιτεμένο μου πουλί (Δημοτικό τραγούδι ΚΝΑ σελ 127)

Καταγράφω το προφίλ του ατόμου που βρίσκεται στην πατρίδα. Μπορεί να είναι άντρας ή γυναίκα.

(Όνομα, ηλικία, πού βρίσκεται, ποιο πρόβλημα έχει)

Οδηγίες: Διαβάζω το εισαγωγικό για τα δημοτικά τραγούδια της ξενιτιάς, στη συνέχεια το δημοτικό τραγούδι και δημιουργώ τον/την δικό/ή μου ήρωα/ηρωίδα ανεξάρτητα από το περιεχόμενο του τραγουδιού.

3^ο Φύλλο Εργασίας (Κορησός, 29/1/2020)

Θέλω να πα στην ξενιτιά(Δημοτικό τραγούδι ΚΝΑ Β' σελ 126)

Με βάση τον/την ήρωα/ηρωίδα που έχω δημιουργήσει και μετά την παρουσίαση του προσώπου που βρίσκεται στην πατρίδα του γράφω ένα γράμμα όπου παρουσιάζω την κατάσταση που ζω στην ξενιτιά καθώς και τα συναισθήματά μου. Επίσης, στέλνω μαζί με το γράμμα κάτι αγαπημένο μου (αντικείμενο, φωτογραφία, ζωγραφιά) και δικαιολογώ, γιατί το στέλνω.

4^ο Φύλλο Εργασίας (Κορησός, 29/1/2020)

Ξενιτεμένο μου πουλί (Δημοτικό τραγούδι ΚΝΑ Β' σελ 127)

Με βάση τον/την ήρωα/ηρωίδα που έχω δημιουργήσει και μετά την παρουσίαση του προσώπου που βρίσκεται στην ξενιτιά του γράφω ένα γράμμα όπου παρουσιάζω την κατάσταση που ζω στην πατρίδα καθώς και τα συναισθήματά μου. Επίσης, στέλνω μαζί με το

γράμμα κάτι αγαπημένο μου (αντικείμενο, φωτογραφία, ζωγραφιά) και δικαιολογώ, γιατί το στέλνω.

5^ο Φύλλο Εργασίας (19/2/2020)

Ηλίας Βενέζης, Η επιστροφή του Αντρέα (ΚΝΑ Β'σελ. 132)

Β' Μέρος (Το παραμύθι)

1^ο κείμενο

Και για να μη μάθει κείνη η μητέρα τίποτα για το παιδί της που δεν είναι πια να γυρίσει, ο Αντρέας κάθισε και της είπε μια ιστορία. Ήταν ένα παραμύθι όλο χρώμα και συγκίνηση, γεμάτο από καλοσύνη για δυο παιδιά που βρεθήκανε μες στο μπουρίνι του πολέμου, γεμάτο από ιερή ευγνωμοσύνη κι από θερμά δάκρυα.

— Ο Άγγελος θά 'ρθει με την άλλη αποστολή, ή με την άλλη, την άλλη. Θά 'ρθει - ήταν ο πρώτος λόγος που είπε στη μητέρα του φίλου του.

Κι ύστερα σαν ξεμοναχιαστήκανε, το ίδιο βράδυ, στο δωμάτιό της, η θεία Μαρία τον έβαλε και της είπε απ' την αρχή όλα, ένα ένα, πώς πέρασαν στην αιχμαλωσία, όλες οι μέρες τους, δεκατέσσερις μήνες.

Ήταν κι η δική του η μητέρα πλάι του, η θεία Σοφία. Ν' ακούσει και κείνη το παραμύθι και τίποτα άλλο να μη μάθει ποτέ. Αυτοσχεδίαζε τα γεγονότα, οι σκληρές γραμμές σβήνανε μες στο παραμύθι.

1. Να καταγράψετε τα πρόσωπα του κειμένου.
2. Να γράψετε με δικά σας λόγια την περίληψη του παραπάνω κειμένου.

2^ο κείμενο

«Στο δρόμο που πηγαίνανε, λέει, στη μεγάλη πορεία για το εσωτερικό της Ανατολής, περπατούσανε όλο μέσα σε μεγάλα δάση, ανάμεσα σε καταρράχτες και σε σκιερά φαράγγια. Επειδή δεν είχανε δάση στα μέρη τους, εξόν απ' τα δάση των ελιών, ήτανε πλημμυρισμένοι από έναν αλλόκοτο φόβο, μια παράξενη γοητεία. Παράξενα πουλιά πετούσαν αποδώ και αποκεί, αλλόκοτα χρώματα και το βράδυ σαν έπεφτε ο ήλιος, οι σκιές μεγάλωναν και χάνονταν σ' ένα βάθος, όπου σταματούσε η ματιά του ανθρώπου. Στρατοπεδεύανε όπου τους έβρισκε η νύχτα, μες στα δάση και μες στα σκιερά φαράγγια. Σαν έβγαιναν τα πρώτα άστρα πάνω στον ουρανό, το δάσος άρχιζε να ταραίζεται απ' τις άγριες φωνές των θηριών που ξεμπουκέρνανε απ' τις φωλιές τους, να βρουν τη λεία τους. Οι αιχμάλωτοι δε φοβούντανε τότε, γιατί ανάβανε μεγάλες φωτιές που τους προστατεύανε. Οι φλόγες πετούσαν αψηλά και τα κλωνιά των

αιωνόβιων δέντρων γέρναν από πάνω τους, σαν μια επίκληση στην ιερή φλόγα, να τα πάρει και να ησυχάσουνε, γιατί πολύ έζησαν και πολύ επερίμεναν. Τα θεριά, τότε, δεν κοντεύανε, μονάχα τις φωνές τους ακούγανε. Ώσπου κι αυτές, όσο η νύχτα προχωρούσε, σιγά σιγά αδυνάτιζαν. Αδυνάτιζαν ώσπου γίνονταν ένα σιγανό βογκητό, σιγανό και σχεδόν ανθρώπινο, που δενόταν πάνω στα φύλλα και στους σκληρούς κορμούς, πάνω στον αγέρα και στους ανθρώπους για να τους αποκοιμίσει.

Έτσι γινόταν τις νύχτες.

3. Να καταγράψετε τα πρόσωπα του κειμένου
4. Να γράψετε με δικά σας λόγια την περίληψη του παραπάνω κειμένου.

3^ο κείμενο

Τις μέρες, στην πορεία, τους σταματούσαν σε καθαρά τρεχάμενα νερά και πίνανε, σε στάνες και σε καλύβες.

Οι χωριάτες τούς φιλεύανε ψωμί σταρένιο και γάλα, ύστερα βγαίνουν στις πόρτες, και τους ευχόντανε ο Θεός να είναι μαζί τους, στο δρόμο τους. Αυτοί οι χωριάτες δεν ξέρανε αν ήταν πόλεμος ή αν τελείωσε, δεν ξέρανε τίποτα. Ξέραν μονάχα πως άνθρωποι τους ζητούσαν ψωμί και το δίνανε με την απλότητα που έχουν όλες οι μεγάλες πράξεις.

5. Να καταγράψετε τα πρόσωπα του κειμένου.
6. Να γράψετε με δικά σας λόγια την περίληψη του παραπάνω κειμένου.

4^ο κείμενο

Μια βραδιά νυχτωθήκαν σ' ένα χωριό, σκαρφαλωμένο σ' ένα βουνό γεμάτο πεύκα. Αποκεί, στο μεγάλο εκείνο ύψος, ήταν η τελευταία φορά που είδανε τη θάλασσα.

Έπεφτε ο ήλιος όταν κάποιος γύρισε πίσω και την είδε. Ήταν ένα μακρινό γαλανό στρώμα, μια λουρίδα που μόλις ξεχώριζε μέσα απ' τ' άνοιγμα του βουνού.

«Παιδιά», είπε τότε ο σύντροφός τους. «Η θάλασσα».

Όλοι, τότε, γύρισαν προς τη φευγαλέα γραμμή, που σε λίγο θα χανότανε για πάντα απ' τα μάτια τους. Την κοιτάζανε. Είχε αγέρα και κει κάτω θα ήταν ταραγμένη η θάλασσα και τα κύματα θ' ανεβοκατέβαιναν, το ένα πίσω απ' τ' άλλο. Τα υποπτευόντανε. Μα στα μάτια τους, που μέναν στυλωμένα εκεί, δεν έφτανε μήτε η ελάχιστη κίνηση. Τίποτα. Το πέλαγο έμενε έτσι ακίνητο, με τις μεγάλες ραβδωτές γραμμές που θα ήταν τα κύματα, έτσι ακίνητα γιατί βαρέθηκαν.

Αυτό στάθηκε η μοναδική τους πίκρα, ύστερα από τόσες μέρες πορεία.

7. Να καταγράψετε τα πρόσωπα του κειμένου.
8. Να γράψετε με δικά σας λόγια την περίληψη του παραπάνω κειμένου.

5^ο κείμενο

Μα σαν μπήκανε στο χωριό του δάσους οι γυναίκες τρέξανε να τους φιλέψουν. Τους βάλαν σε μια μεγάλη καλύβα, τους φέρανε ζεστό σπιτίσιο τραχανά και φάγανε, τους φέραν και δαδιά και τ' ανάψανε, γιατί η νύχτα ήταν κρύα. Με τον Άγγελο, πλαγιάζαν, ο Αντρέας, πάντα μαζί μαζί αγκαλιασμένοι, έναν ύπνο μακάριο και ατάραχο.

9. Να καταγράψετε τα πρόσωπα του κειμένου.
10. Να γράψετε με δικά σας λόγια την περίληψη του παραπάνω κειμένου.
11. Στη συνέχεια επιλέξετε ένα απόσπασμα από το οποίο θα δημιουργήσετε μία ακίνητη εικόνα. Θα δώσετε έμφαση στο πού και στο ποιος.

Ρόλοι - Σκηνοθετικές οδηγίες

6^ο Φύλλο Εργασίας (26/2/2020)

Ηλίας Βενέζης, Η επιστροφή του Αντρέα ΚΝΛ Β' σελ. 132

Β' Μέρος (Το παραμύθι)

6^ο κείμενο

— Μα κείνοι οι άνθρωποι δεν ξέρουν, λοιπόν, τίποτα απ' τον πόλεμο; ρωτούσε η θεία Μαρία συγκινημένη.

— Α, όχι, δεν ξέραν τίποτα εκεί πάνω, της έλεγε ο Αντρέας. Δεν ξέραν τίποτα, σαν να τους είχαν ξεχάσει μες στην ερημιά τους οι άλλοι άνθρωποι. Σαν να τους είχε ξεχάσει κι ο ίδιος ο Θεός τους. Έμειναν απλοί και καλοί. Ζούσαν με τα πρόβατά τους και με τα γεννήματα που τους έδινε η καλή γη, που τη βρέχαν με τον ιδρώτα τους. Κι έτσι που ξεπέφτανε, άξαφνα, τούτοι οι δυστυχισμένοι μες στην ειρήνη τους, ήτανε σαν πλάσματα που τα έστελνε ο προφήτης για να δοκιμάσει αν η καρδιά τους έμεινε πάντα καθαρή κι αλέκιαστη».

Οι δυο μητέρες, του Αντρέα και του Άγγελου, κάθονταν εκεί και κλαίγανε, όσο ξετυλιγότανε το παραμύθι. Ήταν δάκρυα που χύνονταν από ευγνωμοσύνη προς τον άνθρωπο, γιατί έμεινε καλός.

1. Να καταγράψετε τα πρόσωπα του κειμένου.
2. Να γράψετε με δικά σας λόγια την περίληψη του παραπάνω κειμένου.

7^ο κείμενο

— «Όταν τελείωσε η πορεία, πιάσαμε δουλειά στα τρένα, συνέχισε. Αδειάζαμε βαγόνια φορτωμένα με γεννήματα. Μια εύκολη δουλειά.

3. Να καταγράψετε τα πρόσωπα του κειμένου.
4. Να γράψετε με δικά σας λόγια την περίληψη του παραπάνω κειμένου.

8^ο κείμενο

Ύστερα μας πήγαν σ' ένα χωριό. Ήταν χειμώνας πια κι είχε πέσει το πρώτο χιόνι. Σε κείνο το χωριό, μια μέρα, μέσα στο θολάμι που σταλιάζαμε, ήρθε και μας βρήκε ο Κιαμήλ μπέης, ένας γιατρός. Μας τράβηξε αποκεί μέσα και μας έδωσε ζεστά ρούχα. Μας ρώτησε τι κάναμε στην πατρίδα μας και του είπαμε πως πηγαίναμε ακόμα στο Γυμνάσιο. Ήταν και κείνος νέο παιδί, ότι είχε τελειώσει τις σπουδές του κι ήμαστε οι τρεις σαν αδέρφια.

5. Να καταγράψετε τα πρόσωπα του κειμένου.
6. Να γράψετε με δικά σας λόγια την περίληψη του παραπάνω κειμένου.

9^ο κείμενο

Ύστερα φύγαμε πάλι αποκεί και πιάσαμε δουλειά σ' ένα τσιφλίκι. Ήταν ήμερα εκεί, σαν να μην ήταν πόλεμος. Μπορούσαμε να κάνουμε την προσευχή μας αν θέλαμε, μπορούσαμε να τραγουδούμε, κανένας δε μας εμπόδιζε. Όταν ερχόνταν οι αφέντες να κυνηγήσουν αγριογούρουνα, μας παίρναν και μας μαζί τους μες στο ρουμάνι. Εκεί, σε κείνη την ήσυχη γωνιά, μας βρήκε η ειρήνη. Εμένα με πήρε η πρώτη αποστολή για την Ελλάδα. Ο Άγγελος θα ερχόταν με την άλλη, ή με την άλλη».

7. Να καταγράψετε τα πρόσωπα του κειμένου.
8. Να γράψετε με δικά σας λόγια την περίληψη του παραπάνω κειμένου.

10^ο κείμενο

Σαν αποχαιρετιστήκανε, λέει, με τον Άγγελο, ο τελευταίος λόγος εκείνου ήταν νά 'ρθει στη μητέρα του και να της φέρει χαιρετίσματα. Πήγανε, λέει, μαζί με τον Άγγελο πάνω απ' τον

τάφο ενός συντρόφου τους, που είχε πεθάνει ήσυχα μια απ' τις τελευταίες μέρες του καλοκαιριού. Δεν είχε τίποτα, μονάχα μια ανεξήγητη μελαγχολία, που εκείνοι δεν την καταλαβαίνανε. Τον είχανε θάψει εκεί κοντά, σ' ένα ρέμα, κάτω από μια λεύκα. Οι ροδοδάφνες γέρναν τα κλώνια τους πλάι και σαν έπαιρνε να βραδιάσει του κάναν σκιά. Εκεί που πήγε ο Αντρέας ν' αποχαιρετίσει, για τελευταία φορά, τον πεθαμένο φίλο τους, εκεί, πάνω απ' τον τάφο του, αποχαιρετιστήκανε και με τον Άγγελο. «Να πας στη μητέρα μου χαιρετίσματα και να της πεις πως είμαι καλά και δε θ' αργήσω».

9. Να καταγράψετε τα πρόσωπα του κειμένου.

10. Να γράψετε με δικά σας λόγια την περίληψη του παραπάνω κειμένου.

11. Στη συνέχεια επιλέξτε ένα κείμενο από το οποίο θα δημιουργήσετε μία ακίνητη εικόνα. Θα δώσετε έμφαση στην έκφραση των συναισθημάτων.

Ρόλοι-Σκηνοθετικές οδηγίες

7^ο α Φύλλο Εργασίας (4/3/2020)

Ηλίας Βενέζης, Η επιστροφή του Αντρέα ΚΝΑ Β' σελ. 132

Α' Μέρος (Η επιστροφή του Αντρέα)

1^ο κείμενο

Πλησιάζανε οι Φωκιανοί λαχανιασμένοι, στο απάνω χωριό, που είχαν οι άλλοι πρόσφυγες, οι Ανατολίτες, όταν σταματήσανε μονομιάς.

Ένας, μονάχος, ολομόναχος άνθρωπος πρόβαλε στο μονοπάτι. Είχε σκεπασμένο με τσουβάλια το κορμί του, το πρόσωπό του ήταν κίτρινο, ήταν ολομόναχος κι από πίσω του τρέχανε σκυλιά και τον γάβγιζαν, κι από πίσω του ήταν οι λόφοι.

Σκιά θανάτου σκέπασε μονομιάς το κοπάδι των Φωκιανών, ώσπου μια φωνή είπε με δέος:

ΦΩΚΙΑΝΟΣ: Αυτό είναι!

Κι ολοένα «αυτό» ερχόταν, μαζί με τα σκυλιά και με τους λόφους. Ύστερα ακούστηκε ένα μούρμουρο κι ύστερα ακούστηκε η φωνή του ξένου:

ΑΝΤΡΕΑΣ: Η μητέρα μου είναι εδώ;...

Τότε, αναγνωρίζοντας τη φωνή του, όλο το κοπάδι έπεσε πάνω του, φωνάζοντας:

ΦΩΚΙΑΝΗ: Είναι ο Αντρέας! Είναι ο Αντρέας της κυρά Σοφούλας!

Κι ύστερα άρχισαν να τον πνίγουν στα ρωτήματα:

ΦΩΚΙΑΝΟΣ: Μην είδες τον

ΦΩΚΙΑΝΗ: Μην είδες τον

Σαν φοβισμένο ζο, κάτω απ' το κύμα των ανθρώπων, μουρμούριζε, σαν να ζητούσε έλεος:

ΑΝΤΡΕΑΣ: Δεν ξέρω τίποτα... Δεν ξέρω τίποτα...

Άρχισαν να βαδίζουν προς την Ανάβυσσο, ο αιχμάλωτος όδευε πρώτος και το πλήθος ακολουθούσε. Πλάι του έτρεχε λαχανιασμένος ο γιατρός Βένης.

ΑΝΤΡΕΑΣ: Είναι ακόμα μακριά;! Για όνομα του Θεού! Να φτάξουμε! Να φτάξουμε!

ΓΙΑΤΡΟΣ: Θα φτάξουμε, παιδί μου, θα φτάξουμε, Να τα καλύβια μας, φαίνονται. Μπορείς να λες στους ανθρώπους ένα «ναι» ή ένα «όχι», αν είδες κανένα δικό τους...

ΑΝΤΡΕΑΣ: Η Άννα ζει;

ΓΙΑΤΡΟΣ: Ναι, ζει. Εδώ είναι. Εδώ είναι κι η μητέρα του Άγγελου. Μαζί με κείνον δεν ήσαστε, όταν σας πιάσανε;

Τότε το παλικάρι έκανε ένα βίαιο κίνημα, σαν να ξυπνούσε από εφιάλητη.

ΑΝΤΡΕΑΣ: Τι είπες;

ΓΙΑΤΡΟΣ: Είπα για τον ανιψιό μου τον Άγγελο. Θά 'ρθει με τ' άλλο βαπόρι;

Η φωνή που ρωτά είναι ήσυχη.

ΓΙΑΤΡΟΣ: Θά 'ρθει με τ' άλλο βαπόρι;

ΓΙΑΤΡΟΣ: Θά 'ρθει λοιπόν;

Κι η σκληρή φωνή του αγοριού, σχεδόν άγρια, αδύνατη πια να κρατηθεί, τινάζεται σπαράζοντας:

ΑΝΤΡΕΑΣ: Ε, όχι! Δε θά 'ρθει! Δε θά 'ρθει! Μη με ρωτάτε πια! φώναζε απελπισμένα.

Κάθισε απότομα καταγής κι έκλεισε το πρόσωπό του με τις χούφτες του. Όλοι, τότε, κάνανε ένα βουβό κύκλο πάνω από κείνο το φάντασμα.

ΦΩΚΙΑΝΟΙ: Για ποιον λέει;

Μα ο γιατρός τούς παρακάλεσε ν' αραιώσουν τον κύκλο, να πάρει αέρα το παιδί. Γονάτισε πλάι του κι έπιασε το μέτωπό του, σαν να ήθελε να δει αν έχει πυρετό.

Ύστερα έσκυψε ακόμα πιο πολύ στ' αυτί του αγοριού, ικετεύοντας:

ΓΙΑΤΡΟΣ: Η μητέρα του, να μη μάθει τίποτα. Θα πρέπει να περιμένει.

Κι ο Αντρέας χαμήλωσε το κεφάλι, πιο ήσυχος λίγο, στη γη.

ΑΝΤΡΕΑΣ: Ναι, δε θα μάθει.

Η. Βενέζης, *Γαλήνη*, Βιβλιοπωλείον της Εστίας

1. Να καταγράψετε τα πρόσωπα του κειμένου.
2. Να μοιράσετε ρόλους και θεατρικά αντικείμενα. Να ετοιμάσετε ένα δρώμενο το οποίο θα ξεκινά με ακίνητη εικόνα, η οποία στη συνέχεια θα ζωντανεύει και θα τελειώνει με ακίνητη εικόνα.

3. Να γράψετε το ημερολόγιο του ήρωά σας. Να αναφερθείτε επιγραμματικά στα γεγονότα και να εστιάσετε σε σκέψεις και συναισθήματα. Να γράψετε σε α' πρόσωπο ενικό. Να σχεδιάσετε στη σελίδα του ημερολογίου τον ήρωά σας (τι φοράει) και ό,τι άλλο θεωρείτε σχετικό.

Σελίδα ημερολογίου

7^ο β. Φύλλο Εργασίας (11/3/2020)

Ηλίας Βενέζης, Η επιστροφή του Αντρέα ΚΝΛ Β' σελ. 132

Α' Μέρος (Η επιστροφή του Αντρέα)

2^ο κείμενο

Έτσι τελείωσε το παραμύθι. Ο Αντρέας φοβόταν πως δε θα τον πιστεύανε οι δυο μητέρες. Οι εφημερίδες ήταν γεμάτες από φοβερές αφηγήσεις. Στόμα με στόμα το έπος της Ανατολής προσπαθούσε να σχηματισθεί, μέσα στη φαντασία των ανθρώπων, που δεν το έζησαν.

Γι' αυτό ο Αντρέας φοβόταν πως η θεία Μαρία δε θα τον πίστευε. Μα φαίνεται ήταν ζεστή η φωνή του. Κι έπειτα πάσχει κανείς μονάχα για να ελπίζει. Είναι, ίσως, αυτό, η πιο καθαρή συνείδηση του μέλλοντος.

ΘΕΙΑ ΜΑΡΙΑ: Πόσο διαφορετικά τα φανταζόμαστε τα πράματα εμείς εδώ. Γιατί έλεγε ο κόσμος.

ΑΝΤΡΕΑΣ: Ο κόσμος έχει φαντασία. Το κακό είναι πως δεν μπορούσαμε να σας γράψουμε. Αλλιώς θα ξέρατε.

ΘΕΙΑ ΜΑΡΙΑ: Ναι. Η σιωπή ήταν φοβερή.

Η. Βενέζης, *Γαλήνη*, Βιβλιοπωλείον της Εστίας

1. Να καταγράψετε τα πρόσωπα του κειμένου.
2. Στη συνέχεια να μοιράσετε ρόλους και να οργανώσετε ένα θεατρικό δρώμενο, αφού πρώτα ξεκινήσετε με μια ακίνητη εικόνα η οποία στη συνέχεια θα ζωντανέψει και θα καταλήξει ακίνητη.

Ρόλοι - σκηνοθετικές οδηγίες

8^ο Φύλλο Εργασίας (14/4/2020)

Διδώ Σωτηρίου, Οι πρόσφυγες (Μέσα στις φλόγες)

Απόσπασμα από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού

Το 1922 έγινε η Μικρασιατική καταστροφή. Ένας ολόκληρος κόσμος, ο Ελληνισμός της Μικράς Ασίας, διωγμένος από τους Τούρκους εγκαταστάθηκε στην Ελλάδα. Το κείμενο που ακολουθεί, αποτελείται από τμήματα, παρμένα από το μυθιστόρημα Μέσα στις φλόγες. Στο βιβλίο αυτό, με αφορμή την ιστορία μιας οικογένειας, γίνεται αναφορά στους Έλληνες της Μικράς Ασίας, στις τραγικές στιγμές που πέρασαν όταν ξεριζώθηκαν, καθώς και στις αφάνταστες δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην Ελλάδα, έως ότου ξαναφτιάξουν τη ζωή τους. Αφηγήτρια είναι ένα κορίτσι, η Αλίκη Μάγη, που ήδη έχει φτάσει στην Ελλάδα και περιμένει με ανυπομονησία τους δικούς της. Κανείς μας ακόμα δεν μπορούσε να πιστέψει πως είμαστε οι πρώτες σταγόνες της καταιγίδας που έφτανε, η πρώτη αχνή γραμμή μιας ατέλειωτης ανθρωποθάλασσας που θα ξεχυνόταν σε λίγο σ' εκείνο το άγνωστο λιμάνι.

Αρχίσαμε να βαδίζουμε πιασμένοι απ' το χέρι, κοντά ο ένας στον άλλον, χαμένοι, μουδιασμένοι, δισταχτικοί, σαν να 'μαστέ τυφλοί και δεν ξέραμε πού θα μας φέρει το κάθε βήμα που αποτολμούσαμε. Γυρεύαμε ξενοδοχείο στο λιμάνι για ν' ακουμπήσουμε και να περιμένουμε τους δικούς μας. Όπου κι αν ρωτούσαμε, παίρναμε την ίδια στερεότυπη απόκριση:

— Απ' τη Σμύρνη έρχεστε; Δε δεχόμαστε πρόσφυγες.

— Μα, θα σας πληρώσουμε καλά, ανθρωποι του Θεού, έλεγε η θεία Ερμιόνη.

Εκείνοι επέμεναν στην άρνησή τους:

— Φοβόμαστε τις επιτάξεις. Στη Χίο, στη Μυτιλήνη, στη Σάμο επιτάζανε όλα τα σχολεία, τα ξενοδοχεία, τα πάντα...

— Τι θέλαμε, τι γυρεύαμε να 'ρθούμε σε τούτον τον αφιλόξενο τόπο, έλεγε η κυρία Ελβίρα. Τι θέλαμε, τι γυρεύαμε να χωριστούμε από τους άντρες μας!

Στο τέλος βρέθηκε ένας αναγκασμένος ξενοδόχος και μας έδωσε ένα σκοτεινό, άθλιο δωμάτιο με έξι κρεβάτια. Για πότε γινήκαμε πραγματικοί πρόσφυγες δεν το καταλάβαμε. Μέσα σε λίγα εικοσιτετράωρα όλος ο κόσμος αναποδογύρισε. Βαπόρια φτάναν το ένα πίσω από τ' άλλο και ξεφόρτωναν κόσμο, έναν κόσμο ξεκουρντισμένο, αλλόκοτο, άρρωστο, συφοριασμένο, λες κι έβγαινε από φρενοκομεία, από νοσοκομεία, από νεκροταφεία. Έπηξαν οι δρόμοι, τα λιμάνια, οι εκκλησίες, τα σχολεία, οι δημόσιοι χώροι. Στα πεζοδρόμια γεννιόνταν παιδιά και πέθαιναν γέροι.

Ενάμισι εκατομμύριο άνθρωποι βρεθήκανε ξαφνικά έξω από την προγονική τους γη. Παράτησαν σκοτωμένα παιδιά και γονιούς άταφους. Παράτησαν περιουσίες, τον καρπό στα δέντρα, το φαί στη φουφού, τη σοδειά στην αποθήκη, το κομπόδεμα στο συρτάρι, τα πορτρέτα των προγόνων στους τοίχους. Και βάλθηκαν να τρέχουν, να φεύγουν κυνηγημένοι απ' το τούρκικο μαχαίρι και τη φωτιά του πολέμου. Και λογίζονταν τυχεροί που αντάλλαξαν το έχει

τους, την πατρίδα τους, το παρελθόν τους με μια στάλα σιγουριά... Άρπαξαν βάρκες, καΐκια, σχεδίες, βαπόρια και πέρασαν τη θάλασσα σ' έναν ομαδικό, φοβερό ξενιτεμό. Κοιμήθηκαν αποβραδής νοικοκυραίοι στον τόπο τους και ξύπνησαν φυγάδες, θαλασσοπόροι, άστεγοι, άποροι, αλήτες και ζητιάνοι στα λιμάνια του Πειραιά, της Σαλονίκης, της Καβάλας, του Βόλου, της Πάτρας.

Ενάμισι εκατομμύριο αγωνίες και οικονομικά προβλήματα ξεμπάρκαραν στο φλούδι της Ελλάδας, με μια θλιβερή ταμπέλα κρεμασμένη στο στήθος: «Πρόσφυγες!». Πού ν' ακουμπήσουν οι πρόσφυγες; Τι να σκεφτούν; Τι να ξεχάσουν; Τι να πράξουν; Πού να δουλέψουν; Πώς να ζήσουν;

Τρέμαν ακόμα από το φόβο. Τα μάτια τους ήταν κόκκινα απ' το αιμάτινο ποτάμι της κόλασης που διάβηκαν. Και σαν πάτησαν σε στέρεο έδαφος, μετρήθηκαν να δουν πόσοι φτάσανε και πόσοι λείπουν. Κι οι ζωντανοί δεν το πιστεύανε, μόνο άπλωναν τα χέρια τους στο κορμί τους και το ψάχνανε, για να βεβαιωθούνε πως δεν ήταν βρικόλακες. Και ψάχναν και για την ψυχή τους, να δουν αν ήταν στη θέση της. Μ' αυτή ήταν άφαντη. Είχε μείνει πίσω στην πατρίδα, κοντά στους αγαπημένους νεκρούς και στους αιχμαλώτους, κοντά στα σπιτάκια, στα χωράφια, στις δουλειές και στα καζάντια...

Μικροί μεγάλοι στριμωχνόμαστε στις παραλίες αποβλακωμένοι, άβουλοι, με μια έμμονη ιδέα ο καθένας, κι άλλος με μια άνοια αποκρουστική. Οι πιο τυχεροί ξεδίναν, γιατί κλαίγανε και βρίζανε και μούγκριζαν από πόνο.

Μια νέα γυναίκα πετούσε από καιρό σε καιρό ένα τραγικό νανούρισμα: «Νάνι, νάνι, το παιδάκι μου να κάνει...». Στην αγκαλιά της κρατούσε ένα μαξιλάρι που όλο το σκέπαζε και το φιλούσε και κοίταζε γύρω της πανικόβλητη. Κανένας δεν την πρόσεχε. Μόνο ο γερο-πατέρας της πάσχιζε να την ησυχάσει.

— Κορούλα μου, Ελένη μου, κάνε, παιδί μου, κουράγιο. Αυτό ήταν το θέλημα του Θεού...

Κάποιος δημοσιογράφος που πρόσεξε τη σκηνή, κοντοστάθηκε και θέλησε να πληροφορηθεί.

— Αχ! έκανε ο γέρος. Τ' αγοράκι της έσκυψε να πάρει απ' την κούνια κι αντί γι' αυτό πήρε το μαξιλάρι κι έφυγε!

Μια μέρα, αντάμωσα μέσα σ' ένα ανθρώπινο μπουλούκι το θείο Θανάση με την κόρη του τη Βαλεντίνη. Ήταν οι πρώτοι συγγενείς που έβλεπα κι αρπάχτηκα απ' αυτούς, ξεσπώντας σ' ένα παραπονεμένο κλάμα.

Η Βαλεντίνη προσπάθησε να με μερώσει.

— Θα 'ρθουν, μην απελπίζεσαι. Είναι κόσμος, χιλιάδες κόσμος, που μπαρκάρει ακόμα.

Της έδειξα πού βρίσκεται το ξενοδοχείο μας. Μα ο θείος Θανάσης δεν πήγε μαζί της. Αδιάφορος και ήρεμος κοίταζε τον κόσμο. Είχε πάθει πάλι μια δυνατή νευρική κρίση κι έλεγε ξερά:

— Πώς κάνουν έτσι οι άνθρωποι! Τι τους έπιασε και το χάσαν πάλι το τσερβέλο;

Η Βαλεντίνη μας ανιστόρησε όλα όσα ήξερε για την καταστροφή. Πώς μπήκαν οι ζειμπέκηδες μέσα στη Σμύρνη. Στην αρχή δεν πείραζαν άνθρωπο· μα ύστερα ρίχτηκαν με λύσσα στη σφαγή και στο πλιάτσικο, αρχίζοντας απ' την αρμένικη γειτονιά. Ο Νουρεντίν πασάς έβγαλε τότε φερμάνι ν' αφήνουν όλα τα γυναικόπαιδα και τους γέρους να φεύγουν, και να κρατούνε αιχμάλωτους μόνο τους άντρες και τ' αγόρια.

Η Σμύρνη είχε παραδοθεί στις φλόγες και στο αίμα. Ο κόσμος στριμωχνόταν στην παραλία ζητώντας προστασία απ' τον αγγλογαλλικό και τον αμερικάνικο στόλο· και παρακαλούσε τους συμμάχους να τον σώσουν απ' το λεπίδι. Μα οι ξένοι είχαν, λέει, διαταγές να μην επεμβαίνουν! Και κάθονταν πάνω στα καράβια τους με σταυρωμένα χέρια και κάπνιζαν τα τσιμπούκια τους! Και κοίταζαν, σαν θεατές, το φοβερό μαρτύριο ενός ολόκληρου πληθυσμού.

Όσοι άνθρωποι είχαν λεφτά, έδιναν ολόκληρη περιουσία για να τους πάρουν οι βάρκες. Μα τις περισσότερες φορές άλλοι, πιο χεροδύναμοι και σβέλτοι, σπρώχναν τους πρώτους κι άρπαζαν τη θέση τους. Κι οι βάρκες, κάθε τόσο, αναποδογύριζαν κι οι άνθρωποι πνίγονταν μέσα στον πανικό, σαν τις μύγες.

— Θε μου! Θε μου! δε θέλω ν' ακούσω άλλο, έλεγε η θεία Ερμιόνη.

Μια μέρα, ήταν περίπου μεσημέρι, ένα νιόφερτο καράβι είχε μόλις ξεφορτώσει φουρνιές τη συμφορά.

— Αλίκη! μου φώναξε ο Τρύφωνας, ο γιος της κυρίας Ελβίρας, δεξ σ' εκείνη την πέμπτη βάρκα. Διακρίνεις;

Σκίρτησα ολόκληρη. Τα μάτια μου πήδηξαν από τις κόγχες και ξοπίσω τους πήδηξε και η καρδιά μου. Είδα το Στέφο πρώτο στην πλώρη της βάρκας και πίσω του τη μητέρα, που κρατούσε στην αγκαλιά της τη Νιόβη, και τη θεία Ελένη με την Ινώ, και τη Ριρή που είχε κρεμασμένα στο λαιμό κιάλια και σιγοκουβέντιαζε με δυο άγνωστους νέους. Και στο τιμόνι είδα κοντά σε δυο θεόρατους μπόγους τον πατέρα που κάπνιζε την πίπα του. Έμοιαζαν όλοι μαζί με τουρίστες που πήγαιναν σε ταξιδάκι αναψυχής.

Ήταν πραγματικότητα ή παράκρουση; Έσπρωχνα σαν τρελή τον κόσμο ως να φτάσω στην αποβάθρα. Άπλωνα τα σκελετωμένα χέρια μου, που τα ήθελα σαν μαγνήτες, και φώναζα: «Ελάτε! Ελάτε επιτέλους!». Αιώνες μου φάνηκε πως έκανε κείνη η βάρκα ως ν' αγγίξει τη στεριά, ν' αγγίξω κι εγώ εκείνους, να βεβαιωθώ πως δεν ήταν πλάσματα της φαντασίας μου.

Για τότε βρέθηκα μέσα στην αγκαλιά της μάνας μου δεν το κατάλαβα.

— Έρχεται κι ο θεός Γιάγκος, είτε, τον είδαμε στη Μυτιλήνη. Ευτυχώς σώθηκε!

Ο πατέρας τραβολογούσε δυο δέματα.

— Τα χαλιά, έλεγε, προσέχετε μη βραχούν τα χαλιά. Αυτή 'ναι όλη η περιουσία μας.

Πόσο απλή ήταν η αντάμωση και πόσο σκληρή και περίπλοκη η αγωνία της προσμονής!

Δ. Σωτηρίου, *Μέσα στις φλόγες*, Κέδρος

1. Να γράψετε στο ημερολόγιό σας ποιες φαντάζεστε ότι είναι οι κοινές σκέψεις και τα συναισθήματα που βιώνουν οι πρόσφυγες με αυτά που βιώνετε εσείς τώρα ως έγκλειστοι/έγκλειστες στο σπίτι σας.

2. Να σχεδιάσετε στη σελίδα του ημερολογίου σας μια σχετική ζωγραφιά: χρώμα - σχήμα.

Σελίδα ημερολογίου

9^ο Φύλλο Εργασίας (30/4/2020)

Δημήτρης Χατζής Ο Κώσπαρ στην έρημη χώρα (Το διπλό βιβλίο)

Το κείμενο που ακολουθεί είναι απόσπασμα από το τρίτο κεφάλαιο του μυθιστορήματος Το διπλό βιβλίο (1976) του Δημήτρη Χατζή. Το πρόσωπο που αφηγείται είναι ο Κώστας, ένας φτωχός Έλληνας μετανάστης που ζει και εργάζεται ως βιομηχανικός εργάτης στη Γερμανία, στη δεκαετία του 1960. Στο απόσπασμα διηγείται τι κάνει τα βράδια, όταν έχει τελειώσει τη δουλειά του στο εργοστάσιο (το ΑΟΥΤΕΛ, ένα εργοστάσιο που κατασκευάζει λάμπες αυτοκινήτων) και επιστρέφει στο φτωχικό δωμάτιό του, στο σπίτι της Φράου Μπάουμ. Σε κάποια σημεία του αποσπάσματος ο Κώστας απευθύνεται σ' ένα άλλο πρόσωπο το πρόσωπο αυτό είναι ένας συγγραφέας που θέλει να γράψει την ιστορία της ζωής του Κώστα.

Για να πάω το πρωί στο εργοστάσιο παίρνω το μετρό, παίρνω και λεωφορείο, αλλιώς δεν προφταίνω. Το βράδυ όμως άμα σκολάσω, πάω με τα πόδια, χειμώνα και καλοκαίρι. Για να φτάσω στο σπίτι πρέπει να περάσω από το κέντρο της πόλης, τη μεγάλη τη λεωφόρο, με τις ρεκλάμες, τα καταστήματα, τα μπαρ, τις βιτρίνες. Τα φώτα της έχουν ανάψει. Κι αν θέλεις να ξέρεις, εγώ πολύ τ' αγαπάω τα φώτα της πόλης. Περισσότερο από τον ήλιο της μέρας. Είναι, λέω κάποτε με το μικρό το μυαλό μου, τα νέα μας μάτια, του δικού μας του κόσμου του σημερινού. Τα ηλεκτρικά τα φώτα τα βλέπουν καλύτερα.

Η λεωφόρος έρχεται κάθετα στη Μύλλερ-στράσσε που βρίσκεται το κατάστημα το δικό μας. Περνώντας αποκεί στέκομαι μια στιγμή και κοιτάζω πάλι τη βιτρίνα του - κάθε βράδυ την κοιτάζω. ΑΟΥΤΕΛ απάνω με νέον και μέσα στη βιτρίνα του όλες οι λάμπες που φκιάχουμε, μικρές και μεγάλες, αναμμένες γύρω γύρω σαν να 'ναι κανένα χριστουγεννιάτικο δέντρο.

Στέκομαι και τις κοιτάζω. Σκέφτομαι πως όλες οι λάμπες αυτές, όλες όσες έρχονται σ' αυτό το κατάστημα, μικρές και μεγάλες, κόκκινες, άσπρες ή πράσινες, έχουν όλες περάσει από τις δικές μου τις πλάτες. Κοιτάζω, λοιπόν, σαν να κοιτάζω, να ψάχνω μέσα τον εαυτό μου. Κάπου, λέω, πρέπει να βρίσκεται μέσα κι αυτός. Κάνω πάλι λογαριασμούς. Δέκα δεκαπέντε εργοστάσια μας δίνουν τα προϊόντα τους έτοιμα για να γίνει ένα λαμπάκι των δύο κηρίων. Είμαστε δηλαδή διακόσιες χιλιάδες άνθρωποι. Βάλε και τις πρώτες ύλες - είμαστε όλος ο κόσμος μέσα σ' αυτό το λαμπιόνι των δύο κηρίων. Και μας χωράει. Το 'δα σ' ένα φιλμ την περασμένη βδομάδα, που πήγαμε σινεμά με κάτι Ρωμιούς. Μας έδειχναν μια στάλα νερό κι εκατομμύρια μικρόβια μέσα. Στέκομαι, λοιπόν, και γω κάθε βράδυ μπροστά σ' αυτή τη βιτρίνα. Από μέσα το δικό μου το μικροβιάκι πρέπει να με βλέπει κολοσσό σε τεράστια μεγέθυνση. Απέξω βλέπω τον εαυτό μου στην πραγματική του διάσταση μέσα σ' αυτό το μίνι λαμπιόνι.

Αφήνω το κατάστημα, μπαίνω στη λεωφόρο.

Στην αρχή που πρωτόρθα -τα ίδια με το ΑΟΥΤΕΛ- νόμιζα τότε πως έχει πολλά να χαζέψει κανένας στη λεωφόρο. Περίμενα δηλαδή κάθε βράδυ πως κάτι θα γίνει. Τώρα το ξέρω βέβαια το λάθος μου. Εδώ ποτέ δε γίνεται τίποτα. Δεν έχει ποτέ φασαρία, καβγάδες, να γίνει αναστάτωση, ταραχή. Σπάνια, σπανιότατα κανένα δυστύχημα μόνο. Όλα πάνε με την ίδια τάξη που πήγαν και χτες - σαν να 'ναι κάπου μια αόρατη τροχαία που τα 'χει βάλει στη ρέγουλα: Τάκα-τάκα στο εργοστάσιο. Τίκι-τίκι, τίκι-τίκι το ρολογάκι στη λεωφόρο.

Βάζω τα χέρια μου και τα δυο στις τσέπες του παντελονιού μου, με το σακάκι πίσω ανασηκωμένο -κακή συνήθεια μου λένε και δεν την κόβω- παίρνω τη λεωφόρο, την περπατάω, με το κεφάλι σκυμμένο, σαν κάτι να ψάχνω να βρω.

Άνθρωποι, κόσμος πολύς, περνάνε δίπλα μου, πάνε μαζί μου. Και πάω και γω - ο δρόμος μάς πάει, η λεωφόρος, κάτω απ' τα φώτα της. Τους κοιτάζω. Όλοι τους, λέω, πηγαίνουνε κάπου, έχουνε κάπου να πάνε. Εγώ είμαι εδώ, στη λεωφόρο, στην άσφαλτο, περισσότερο απ' όλους. Δε με περιμένει κανένας εμένα, δεν έχω πουθενά που να θέλω να πάω, να γυρίσω κάπου. Σαν να 'ναι το σπίτι μου εδώ, εδώ κι η πατρίδα μου, το κανένα σπίτι μου, η καμιά μου πατρίδα. Λένε στο καφενείο και για τους άλλους - πως ξένοι γινήκαμε όλοι στις μεγάλες αυτές πολιτείες. Αν είναι έτσι, λέω τότες εγώ - εγώ, λοιπόν, πρέπει να 'μαι ο πιο γνήσιος πολίτης της πολιτείας των ξένων, ο ιθαγενής. Και να φροντίσεις εσύ, κύριε συγγραφέα, να μου βάλουνε κάποτε και μια πλάκα στο σπίτι της Φράου Μπάουμ, από την πίσω μεριά, της αυλής, πως εδώ κατοίκησε κάποτε ο ξενότερος απ' όλους τους ξένους της πολιτείας των ξένων.

Δ. Χατζής, *Το διπλό βιβλίο*, Το Ροδακίό

1. Να γράψετε πώς αισθάνεται ο Κώστας; Τι είδους φίλο χρειάζεται; Τι θα μπορούσε να του πει; Προσοχή: τα λόγια του φίλου/φίλης του Κώστα τα γράφουμε σε α' πρόσωπο.

π.χ. «Καταλαβαίνω πώς αισθάνεσαι...»

2. Να σχεδιάσετε τον/την φίλο/η του Κώστα. (Μπορείτε σε μια φούσκα να γράψετε κάποια από τα λόγια του/της στον Κώστα).

10^ο Φύλλο Εργασίας (20/5/2020)

Θανάσης Βαλτινός Δύο γράμματα της Χαράς (Στοιχεία για τη δεκαετία του '60)

Το βιβλίο του Θανάση Βαλτινού Στοιχεία για τη δεκαετία του '60 (1989), που ο ίδιος το χαρακτηρίζει μυθιστόρημα, συντίθεται από διάφορα, ασύνδετα μεταξύ τους, κείμενα. Τα περισσότερα από τα κείμενα αυτά είναι γραμμένα από το συγγραφέα σαν επιστολές και δημοσιογραφικά ρεπορτάζ που περιγράφουν καταστάσεις και αποδίδουν τα ήθη και τη νοοτροπία της δεκαετίας του 1960. Η δεκαετία αυτή χαρακτηρίστηκε από το φαινόμενο της μαζικής μετανάστευσης των Ελλήνων προς διάφορες μακρινές χώρες. Τα δύο γράμματα που θα διαβάσετε τα γράφει η Χαρά, μια Ελληνίδα μετανάστρια στο Γιοχάνεσμπουργκ της Νότιας Αφρικής, η οποία έχει δυο μικρές κόρες, την Κωνσταντίνα και την Άννα. Τα γράμματα απευθύνονται στα δυο αδέρφια της, τη Μαρία και το Λουκά, που ζουν στην Αθήνα.

1

Γιοχάνεσμπουργκ, 11.9.1968

Αγαπημένη μου Μαρία,

Χθες έλαβα το γράμμα σου το οποίο δε χόρταινα να διαβάζω με τα τόσα νέα. Λες να έχουμε κανένα ειδύλλιο Νίκου-Ισμήνης; Μακάρι, αν είναι για καλό. Ευχαριστήθηκα που είχες πολύ κόσμο στη γιορτή σου, αν και καλοκαίρι. Το δικό μου δώρο θα το λάβεις το Δεκέμβριο που προγραμματίζομε να έρθουμε για διακοπές. Σε ευχαριστώ και για τα περιοδικά πάρα πολύ, δεν έπρεπε όμως να δώσεις τόσα χρήματα για ταχυδρομικά. Ο Γεράσιμος λέει την επόμενη φορά να μην τα κλείσεις σε φάκελο, αλλά να τα κάνεις ρολό ώστε να φαίνονται περιοδικά, οπότε καταβάλλεις πολύ λιγότερα τέλη. Άρχισα να τα διαβάζω και θα τα «ξεκοκαλίσω» μέχρι να λάβω τα άλλα. Εδώ αργούν να έλθουν, μήνα και παραπάνω. Να φανταστείς ότι ούτε η προηγούμενη *Γυναίκα* υπάρχει ακόμη αλλά ούτε και το *Πάνθεον* της 26ης Ιουλίου. Πάντως χρέωνέ με ό,τι ξοδεύεις γι' αυτά. Έγραψα του Βασίλη επίσης. Είχε ανησυχήσει και μας τηλεφώνησε αν κάτι δεν πηγαίνει καλά να γυρίσω πίσω με τα παιδιά. Του έγραψα ότι χρειάστηκε να επισκεφτώ γιατρό τρεις φορές. Γιατί πράγματι ήμουν άσχημα από μελαγχολία, κι αυτό όχι λόγω νοσταλγίας όσο γιατί δεν υπάρχει τρόπος να ασχοληθώ με κάτι. Δεν ξέρεις,

Μαρία, πώς αργούν να περάσουν οι ώρες όταν κοιτάς συνέχεια το ρολόγι. Μου έγινε εφιάλτης, και το πρωί ξυπνώ με την ιδέα ότι δεν έχω τι να κάνω. Ο γιατρός μου έδωσε ηρεμιστικά αλλά δε με βοηθάν και πολύ. Έτσι από σήμερα ο Γεράσιμος με πήρε στη δουλειά. Άρχισε να μου μαθαίνει τα διάφορα μηχανήματα, τηλέτυπα κτλ. Ελπίζω να τα καταφέρω, δεν είναι δύσκολα, τουλάχιστον να ξεχνιέμαι. Πες του Βασίλη ότι τώρα πηγαίνω καλύτερα, και με τη σκέψη ότι θα εργάζομαι θα ησυχάσουν τα νεύρα μου. Ελπίζω να πάρω και λίγο βάρος γιατί έχω ήδη χάσει τρία κιλά. Είμαι τώρα 49. Αυτή τη στιγμή έχουμε μεσημβρινή διακοπή. Σου γράφω από το γραφείο. Γράφε μου όσο μπορείς πιο συχνά, τα γράμματά σου μου δίνουν αισιοδοξία, τα νέα σας που μαθαίνω. Έγραψα χτες και της μαμάς. Χάρηκα που ο μπαμπάς πάει καλύτερα. Πες της Ρίας ότι στο γράμμα της θα απαντήσω αύριο. Η Ζωή τι κάνει; Στο φλιτζάνι μου είπαν για ένα στεφάνι. Ποια θα παντρευτεί πρώτη εσύ ή εκείνη; Περιμένω να ακούσω ευχάριστα. Οι μικρές σου στέλνουν φιλιά. Κάθε μέρα σας θυμούνται όλους και σας αναφέρουν. Βλέπεις δεν έχουν παιδιά να παίζουν στο σπίτι και όλο για την Αθήνα μιλάνε μεταξύ τους. Σε αφήνω για να συνεχίσει ο Γεράσιμος.

Σε φιλώ

Χαρά

Μαρία, ευχαριστώ για τη γραβάτα. Οι κοπέλες του γραφείου λένε ότι είναι πολύ sexy. Οι καημένες συγγέουν εξόφθαλμα πράγματα! Παρακάλεσε το Γιώργο να ρωτήσει πόσο πιάνουν εκεί οι movie camera Canon auto zoom 814 και 1214. Γράψε μου.

Φιλιά σε όλους

Jerry

2

Γιοχάνεσμπουργκ, 31.3.1969

Αγαπημένε μου Λουκά,

Για μένα τώρα εδώ ένα γράμμα είναι μεγάλη υπόθεση και ιδίως από δικά μου πρόσωπα. Παρόλο που στην αρχή έρχονταν στιγμές που νόμιζα ότι δε θα μπορέσω να ζήσω σ' αυτή τη χώρα, τώρα έχω βρει κάποιο ρυθμό και είμαι καλύτερα. Πρέπει πάντως να συνεχίζω τα χάπια που μου έδωσε ο γιατρός για τα νεύρα. Με στενοχωρεί το σχολείο των παιδιών, θα ξεχάσουν τα ελληνικά, κάνουν μόνο μία ώρα την ημέρα και εκείνη όχι κανονικά. Στα αγγλικά πηγαίνουν καλά. Γράψε μου τη γνώμη σου η Μαρία λέει ότι φτάνει να μορφωθούν και δεν έχει σημασία σε ποια γλώσσα. Στείλε μου κανένα βιβλίο, κατάλληλο για μένα, όχι βαρύ, τους Πανθέους τους τελείωσα. Της Άννας τής αρέσει επίσης να διαβάζει, της πήρα κάτι από εδώ, αλλά δεν έχουν βέβαια και σπουδαία πράγματα. Η Κωνσταντίνα δεν έμαθε ακόμα να γράφει. Τα είπε

πάντως της Άννας να σου γράψει αυτό που θέλει. Ο Γεράσιμος είναι καλά. Πολλές ευθύνες μέχρι να οργανωθεί το γραφείο και συχνά έχω την εντύπωση ότι του φορτώσαμε κι εμείς παραπανίσιες σκοτούρες έως ότου τακτοποιηθούμε. Στην Καλλιόπη χαιρετισμούς, αν τη βλέπεις ακόμη.

Από όλους μας πολλά φιλά

Χαρά

Θείε Λουκά

Σήμερα διάβασα το γράμμα σου. Εμένα μου αρέσει η Νότιος Αφρική. Και να σου πω γιατί μου αρέσει. Πρώτον το Σάββατο δεν έχουμε σχολείο. Διάβασα ένα βιβλίο, *Στα χρόνια της σκλαβιάς του Αλέξη Δαφνομήλη*, και μου άρεσε πολύ. Θέλω να μου στείλεις ένα βιβλίο, στα χρόνια μου, από τους βυζαντινούς χρόνους. *Τα κάστρα του Μωριά* το έχω διαβάσει. Η Κωνσταντίνα θέλει να της στείλεις ένα βιβλίο με παραμύθια και εικόνες.

Σε φιλούμε και οι δύο

Θ. Βαλτινός, *Στοιχεία για τη δεκαετία του '60*, Στιγμή

1. Να καταγράψετε τα συναισθήματα των ηρώων.
2. Να καταγράψετε τι είναι αυτό που σας βοηθάει, όταν δεν είστε καλά ψυχολογικά.
3. Να ζωγραφίσετε κάτι σχετικό.
4. Να παρουσιάσετε μια ατομική παγωμένη εικόνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ

Κείμενα Αναφοράς

ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ ΤΗΣ ΞΕΝΙΤΙΑΣ

Τα ταξίδια σε ξένες χώρες, η αποδημία, ο εκπατρισμός, η μετανάστευση είναι από τα αρχαία χρόνια ως τον εικοστό αιώνα χαρακτηριστικά φαινόμενα της ελληνικής κοινωνικής ζωής. Η απομάκρυνση του Έλληνα από την πατρική γη όχι μόνο δεν τον κάνει να ξεχάσει τον τόπο του, αλλά, αντίθετα, γεννά μέσα του τη νοσταλγία (νόστος + άλγος), τον πόθο του γυρισμού, τον οποίο εκφράζει με τα τραγούδια. Στην κατηγορία των «τραγουδιών της ξενιτιάς» ανήκουν τα παρακάτω δημοτικά τραγούδια, τα οποία εκφράζουν τις δύο πλευρές του πόνου: στο πρώτο τραγούδι ο ξενιτεμένος περιγράφει τους καημούς και τις στερήσεις που βιώνει στην ξενιτιά, ενώ στο δεύτερο η αγαπημένη του εκφράζει την απόγνωση και τη θλίψη που της προξενεί ο ξενιτεμός του άντρα της.

Θέλω να πα στην ξενιτιά

Θέλω να πα στην ξενιτιά να κάμω τριάντα ημέρες
και η ξενιτιά με γέλασε και κάνω τριάντα χρόνους.

Περικαλώ σε, ξενιτιά, αρρώστια μη μου δώσεις.

Η αρρώστια θέλει πάπλωμα, θέλει παχύ στρωσίδι,

θέλει μανούλας γόνατα, θέλ' αδερφής αγκάλες,

θέλει πρώτες ξαδέρφισσες να κάθονται κοντά σου,

θέλει και σπίτι να είν' πλατύ, να στρώνει, να ξιστρώνει.

Όσο 'χει ο ξένος την υγεία, ούλοι τον αγαπάνε.

Μα 'ρθε καιρός κι αρρώστησε βαριά για να πεθάνει·

κι ο ξένος αναστέναξε και η γης αναταράχτη:

— Να είχα νερ' απ' τον τόπο μου και μήλ' απ' τη μηλιά μου,

σταφύλι ροδοστάφυλο απ' την κληματαριά μου.

Το δημοτικό τραγούδι της ξενιτιάς, επιμέλεια G. Saunier, Ερμής

Ξενιτεμένο μου πουλί

Ξενιτεμένο μου πουλί και παραπονεμένο,

η ξενιτιά σε χαίρεται κι εγώ 'χω τον καημό σου.

Τι να σου στείλω, ξένε μου, τι να σου προβοδίσω;

Μήλο αν σου στείλω σέπεται, τριαντάφυλλο μαδιέται,

σταφύλι ξερωγιάζεται, κυδώνι μαραγκιάζει.
 Να στείλω με τα δάκρυά μου μαντίλι μουσκεμένο,
 τα δάκρυά μου είναι καυτερά, και καίνε το μαντίλι.
 Τι να σου στείλω, ξένη μου, τι να σου προβοδίσω;
 Σηκώνομαι τη χαραυγή, γιατί ύπνο δεν ευρίσκω,
 ανοίγω το παράθυρο, κοιτάζω τους διαβάτες,
 κοιτάζω τις γειτόνισσες και τις καλοτυχίζω,
 πώς ταχαρίζουν τα μικρά και τα γλυκοβυζαίνουν.
 Με παίρνει το παράπονο, το παραθύρι αφήνω,
 και μπαίνω μέσα, κάθομαι, και μαύρα δάκρυα χύνω.
 Ν.Γ. Πολίτη, *Δημοτικά τραγούδια*, Γράμματα

ΗΛΙΑΣ BENEZΗΣ

Η επιστροφή του Αντρέα

Πλησιάζανε οι Φωκιανοί λαχανιασμένοι, στο απάνω χωριό, που είχαν οι άλλοι πρόσφυγες, οι Ανατολίτες, όταν σταματήσανε μονομιάς.

Ένας, μονάχος, ολομόναχος άνθρωπος πρόβαλε στο μονοπάτι. Είχε σκεπασμένο με τσουβάλια το κορμί του, το πρόσωπό του ήταν κίτρινο, ήταν ολομόναχος κι από πίσω του τρέχανε σκυλιά και τον γάβγιζαν, κι από πίσω του ήταν οι λόφοι.

Σκιά θανάτου σκέπασε μονομιάς το κοπάδι των Φωκιανών, ώσπου μια φωνή είπε με δέος:
 — Αυτό είναι!

Κι ολοένα «αυτό» ερχόταν, μαζί με τα σκυλιά και με τους λόφους. Ύστερα ακούστηκε ένα μούρμουρο κι ύστερα ακούστηκε η φωνή του ξένου:

— Η μητέρα μου είναι εδώ;...

Τότε, αναγνωρίζοντας τη φωνή του, όλο το κοπάδι έπεσε πάνω του, φωνάζοντας:

— Είναι ο Αντρέας! Είναι ο Αντρέας της κυρά Σοφούλας!

Κι ύστερα άρχισαν να τον πνίγουν στα ρωτήματα:

— Μην είδες τον τάδε; Μην είδες τον τάδε;

Σαν φοβισμένο ζο, κάτω απ' το κύμα των ανθρώπων, μουρμούριζε, σαν να ζητούσε έλεος:

— Δεν ξέρω τίποτα... Δεν ξέρω τίποτα...

Άρχισαν να βαδίζουν προς την Ανάβυσσο, ο αιχμάλωτος όδευε πρώτος και το πλήθος ακολουθούσε. Πλάι του έτρεχε λαχανιασμένος ο γιατρός Βένης

— Είναι ακόμα μακριά; ρώτησε ο Αντρέας μια στιγμή το γιατρό, γεμάτος αγωνία! Για όνομα του Θεού! Να φτάσουμε! Να φτάσουμε!

— Θα φτάξουμε, παιδί μου, θα φτάξουμε, έλεγε ο γιατρός. Να τα καλύβια μας, φαίνονται. Μπορείς να λες στους ανθρώπους ένα «ναι» ή ένα «όχι», αν είδες κανένα δικό τους...

Ένα «ναι» ή ένα «όχι» - πόσο απλά, λοιπόν, είναι όλα εδώ.

— Η Άννα ζει; ρώτησε μια στιγμή, μες στην αγωνία του, το αγόρι.

— Ναι, ζει. Εδώ είναι. Εδώ είναι κι η μητέρα του Άγγελου. Μαζί με κείνον δεν ήσαστε, όταν σας πιάσανε;

Τότε το παλικάρι έκανε ένα βίαιο κίνημα, σαν να ξυπνούσε από εφιάλτη.

— Τι είπες; λέει βάνουσα στο γιατρό.

— Είπα για τον ανιψιό μου τον Άγγελο. Θά 'ρθει με τ' άλλο βαπόρι;

Η φωνή που ρωτά είναι ήσυχη, γαλήνια - πώς γίνεται, λοιπόν, να ρωτούνε μ' αυτό τον απλό τρόπο εδώ οι άνθρωποι κι η φωνή τους να είναι τόσο ήσυχη;

— Θά 'ρθει με τ' άλλο βαπόρι; επιμένει η φωνή.

Πάλι.

— Θά 'ρθει λοιπόν;

Κι η σκληρή φωνή του αγοριού, σχεδόν άγρια, αδύνατη πια να κρατηθεί, τινάζεται σπαράζοντας:

— Ε, όχι! Δε θά 'ρθει! Δε θά 'ρθει! Μη με ρωτάτε πια! φώναζε απελπισμένα.

Κάθισε απότομα καταγής κι έκλεισε το πρόσωπό του με τις χούφτες του. Όλοι, τότε, κάνανε ένα βουβό κύκλο πάνω από κείνο το φάντασμα.

— Για ποιον λέει; ρωτούσαν σιγανά.

Μα ο γιατρός τούς παρακάλεσε ν' αραιώσουν τον κύκλο, να πάρει αέρα το παιδί. Γονάτισε πλάι του κι έπιασε το μέτωπό του, σαν να ήθελε να δει αν έχει πυρετό.

Ύστερα έσκυψε ακόμα πιο πολύ στ' αυτί του αγοριού, ικετεύοντας:

— Η μητέρα του, να μη μάθει τίποτα, του ψιθύρισε τρέμοντας από ταραχή. Θα πρέπει να περιμένει.

Κι ο Αντρέας χαμήλωσε το κεφάλι, πιο ήσυχος λίγο, στη γη.

— Ναι, δε θα μάθει.

[...] Γύρισε σαν άρρωστος, ένα αληθινό πτώμα στο καλύβι τους. Έτσι γίνεται κάθε μέρα. Είναι ένα φοβερό καθήκον που επαναλαμβάνεται, στερεότυπα, κάθε βράδυ, σαν κοντεύει να πέσει η νύχτα. Στην αρχή, τις πρώτες μέρες του γυρισμού του, ήταν τόσο μαρτυρικό, που κοίταζε πώς να το ξεφύγει. Ύστερα σιγά σιγά το συνήθισε, το είδε σαν χρέος. Όλα τα συνηθίζει κανείς. Συνηθίζει να ψάχνει μες στον εαυτό του κι άξαφνα να βλέπει πως είναι τόσο γυμνός και τόσο έρημος, σαν ν' αρχίζει μόλις, πρώτος απάνω στη γη, την ιστορία του ανθρώπου, μόλις και μόνος. Συνηθίζει να μην πιστεύει σε τίποτα και να μην ονειρεύεται, δηλαδή, να απογυμνώνεται

από καθετί που μας συμφιλιώνει με τους ανθρώπους και με τη ζωή. Συνηθίζει και να σκοτώνει, τον εαυτό του, άλλους - κι όλα μέσα του να σωπαίνουν, και ο φόβος και η φαντασία και ο έλεος. Όλα, λοιπόν, είναι μια απλή υπόθεση βαθμού, ως πού θα πέσεις. Έτσι συνηθίζεις κι αυτό, να κάθεσαι να λες κάθε μέρα ιστορίες σε μια μητέρα για ένα παιδί που δεν είναι πια να γυρίσει.

«Η μητέρα του να μη μάθει τίποτα», του είχε ξαναπεί ικετευτικά ο γερο-Βένης. «Μπορεί να περιμένει όλα τα χρόνια που της μένουν ακόμα και να μη λυγίσει. Αλλά να μην έχει να περιμένει - αυτό δεν το μπορεί».

Και για να μη μάθει κείνη η μητέρα τίποτα, ο Αντρέας κάθισε και της είπε μια ιστορία. Ήταν ένα παραμύθι όλο χρώμα και συγκίνηση, γεμάτο από καλοσύνη για δυο παιδιά που βρεθήκανε μες στο μπουρίνι του πολέμου, γεμάτο από ιερή ευγνωμοσύνη κι από θερμά δάκρυα.

— Ο Άγγελος θά 'ρθει με την άλλη αποστολή, ή με την άλλη, την άλλη. Θά 'ρθει - ήταν ο πρώτος λόγος που είπε στη μητέρα του φίλου του.

Κι ύστερα σαν ξεμοναχιαστήκανε, το ίδιο βράδυ, στο δωμάτιό της, η θεία Μαρία τον έβαλε και της είπε απ' την αρχή όλα, ένα ένα, πώς πέρασαν στην αιχμαλωσία, όλες οι μέρες τους, δεκατέσσερις μήνες.

Ήταν κι η δική του η μητέρα πλάι του, η θεία Σοφία. Ν' ακούσει και κείνη το παραμύθι και τίποτα άλλο να μη μάθει ποτέ. Αυτοσχεδίαζε τα γεγονότα, οι σκληρές γραμμές σβήνανε μες στο παραμύθι, έτσι όπως γίνεται στα παραμύθια με τους δράκους και με τα θεριά που τα λες μια νύχτα σ' ένα παιδί, να το αποκοιμίσεις. Η νύχτα είναι ήσυχη, πλάι εκεί κάθεσαι ένας μικρός άγγελος και χύνει το φως του προσώπου του απάνω στα μάτια του παιδιού, περιμένοντας νά 'ρθει η ώρα και να τα σφαλίσει. Όλα είναι ήμερα, οι δράκοι και τα θεριά σιγά σιγά σβήνουν μες σε τούτο το θερμό φως, μπερδεύονται, παίρνουν σχήματα απροσδιόριστα, το παιδάκι χαμογελά και τα μάτια αργά αργά βασιλεύουνε. Το παιδάκι αποκοιμήθηκε. Η ειρήνη να είναι μαζί του. Μια μητέρα πρέπει ν' αποκοιμηθεί. Ο Θεός να είναι μαζί της.

Έλεγε, λοιπόν, το παραμύθι που είπε ο Αντρέας στη θεία Μαρία:

«Στο δρόμο που πηγαίνανε, λέει, στη μεγάλη πορεία για το εσωτερικό της Ανατολής, περπατούσανε όλο μέσα σε μεγάλα δάση, ανάμεσα σε καταρράχτες και σε σκιερά φαράγγια. Επειδή δεν είχανε δάση στα μέρη τους, εξόν απ' τα δάση των ελιών, ήτανε πλημμυρισμένοι από έναν αλλόκοτο φόβο, μια παράξενη γοητεία. Παράξενα πουλιά πετούσαν αποδώ και αποκεί, αλλόκοτα χρώματα και το βράδυ σαν έπεφτε ο ήλιος, οι σκιές μεγάλωναν και χάνονταν σ' ένα βάθος, όπου σταματούσε η ματιά του ανθρώπου. Στρατοπεδεύανε όπου τους έβρισκε η νύχτα, μες στα δάση και μες στα σκιερά φαράγγια. Σαν έβγαιναν τα πρώτα άστρα πάνω στον ουρανό, το δάσος άρχιζε να ταραάζεται απ' τις άγριες φωνές των θηριών που ξεμπουκέρνανε απ'

τις φωλιές τους, να βρουν τη λεία τους. Οι αιχμάλωτοι δε φοβούντανε τότε, γιατί ανάβανε μεγάλες φωτιές που τους προστατεύανε. Οι φλόγες πετούσαν αψηλά και τα κλωνιά των αιωνόβιων δέντρων γέρναν από πάνω τους, σαν μια επίκληση στην ιερή φλόγα, να τα πάρει και να ησυχάσουνε, γιατί πολύ έζησαν και πολύ επερίμεναν. Τα θεριά, τότε, δεν κοντεύανε, μονάχα τις φωνές τους ακούγανε. Ώσπου κι αυτές, όσο η νύχτα προχωρούσε, σιγά σιγά αδυνάτιζαν. Αδυνάτιζαν ώσπου γίνονταν ένα σιγανό βογκητό, σιγανό και σχεδόν ανθρώπινο, που δενόταν πάνω στα φύλλα και στους σκληρούς κορμούς, πάνω στον αγέρα και στους ανθρώπους για να τους αποκοιμίσει.

Έτσι γινόταν τις νύχτες. Τις μέρες, στην πορεία, τους σταματούσαν σε καθαρά τρεχάμενα νερά και πίνανε, σε στάνες και σε καλύβες.

Οι χωριάτες τούς φιλεύανε ψωμί σταρένιο και γάλα, ύστερα βγαίναν στις πόρτες, και τους ευχόντανε ο Θεός να είναι μαζί τους, στο δρόμο τους. Αυτοί οι χωριάτες δεν ξέρανε αν ήταν πόλεμος ή αν τελείωσε, δεν ξέρανε τίποτα. Ξέραν μονάχα πως άνθρωποι τους ζητούσαν ψωμί και το δίνανε με την απλότητα που έχουν όλες οι μεγάλες πράξεις.

Μια βραδιά νυχτωθήκαν σ' ένα χωριό, σκαρφαλωμένο σ' ένα βουνό γεμάτο πεύκα. Αποκεί, στο μεγάλο εκείνο ύψος, ήταν η τελευταία φορά που είδανε τη θάλασσα.

Έπεφτε ο ήλιος όταν κάποιος γύρισε πίσω και την είδε. Ήταν ένα μακρινό γαλανό στρώμα, μια λουρίδα που μόλις ξεχώριζε μέσα απ' τ' άνοιγμα του βουνού.

"Παιδιά", είπε τότε ο σύντροφός τους. "Η θάλασσα".

Όλοι, τότε, γύρισαν προς τη φευγαλέα γραμμή, που σε λίγο θα χανότανε για πάντα απ' τα μάτια τους. Την κοιτάζανε. Είχε αγέρα και κει κάτω θα ήταν ταραγμένη η θάλασσα και τα κύματα θ' ανεβοκατέβαιναν, το ένα πίσω απ' τ' άλλο. Τα υποπτευόντανε. Μα στα μάτια τους, που μέναν στυλωμένα εκεί, δεν έφτανε μήτε η ελάχιστη κίνηση. Τίποτα. Το πέλαγο έμενε έτσι ακίνητο, με τις μεγάλες ραβδωτές γραμμές που θα ήταν τα κύματα, έτσι ακίνητα γιατί βαρέθηκαν.

Αυτό στάθηκε η μοναδική τους πίκρα, ύστερα από τόσες μέρες πορεία. Μα σαν μπήκανε στο χωριό του δάσους οι γυναίκες τρέξανε να τους φιλέψουν. Τους βάλαν σε μια μεγάλη καλύβα, τους φέρανε ζεστό σπιτίσιο τραχανά και φάγανε, τους φέραν και δαδιά και τ' ανάψανε, γιατί η νύχτα ήταν κρύα. Με τον Άγγελο, πλαγιάζαν, ο Αντρέας, πάντα μαζί μαζί αγκαλιασμένοι, έναν ύπνο μακάριο και ατάραχο.

— Μα κείνοι οι άνθρωποι δεν ξέρουν, λοιπόν, τίποτα απ' τον πόλεμο; ρωτούσε η θεία Μαρία συγκινημένη.

— Α, όχι, δεν ξέραν τίποτα εκεί πάνω, της έλεγε ο Αντρέας. Δεν ξέραν τίποτα, σαν να τους είχαν ξεχάσει μες στην ερημιά τους οι άλλοι άνθρωποι. Σαν να τους είχε ξεχάσει κι ο ίδιος ο

Θεός τους. Έμειναν απλοί και καλοί. Ζούσαν με τα πρόβατά τους και με τα γεννήματα που τους έδινε η καλή γη, που τη βρέχαν με τον ιδρώτα τους. Κι έτσι που ξεπέφτανε, άξαφνα, τούτοι οι δυστυχισμένοι μες στην ειρήνη τους, ήτανε σαν πλάσματα που τα έστελνε ο προφήτης για να δοκιμάσει αν η καρδιά τους έμεινε πάντα καθαρή κι αλέκιαστη».

Οι δυο μητέρες, του Αντρέα και του Άγγελου, κάθονταν εκεί και κλαίγανε, όσο ξετυλιγότανε το παραμύθι. Ήταν δάκρυα που χύνονταν από ευγνωμοσύνη προς τον άνθρωπο, γιατί έμεινε καλός.

— «Όταν τελείωσε η πορεία, πιάσαμε δουλειά στα τρένα, συνέχισε. Αδειάζαμε βαγόνια φορτωμένα με γεννήματα. Μια εύκολη δουλειά. Ύστερα μας πήγαν σ' ένα χωριό. Ήταν χειμώνας πια κι είχε πέσει το πρώτο χιόνι. Σε κείνο το χωριό, μια μέρα, μέσα στο θολάμι που σταλιάζαμε, ήρθε και μας βρήκε ο Κιαμήλ μπέης, ένας γιατρός. Μας τράβηξε αποκεί μέσα και μας έδωσε ζεστά ρούχα. Μας ρώτησε τι κάναμε στην πατρίδα μας και του είπαμε πως πηγαίναμε ακόμα στο Γυμνάσιο. Ήταν και κείνος νέο παιδί, ότι είχε τελειώσει τις σπουδές του κι ήμαστε οι τρεις σαν αδέρφια.

Ύστερα φύγαμε πάλι αποκεί και πιάσαμε δουλειά σ' ένα τσιφλίκι. Ήταν ήμερα εκεί, σαν να μην ήταν πόλεμος. Μπορούσαμε να κάνουμε την προσευχή μας αν θέλαμε, μπορούσαμε να τραγουδούμε, κανένας δε μας εμπόδιζε. Όταν ερχόνταν οι αφέντες να κυνηγήσουν αγριογούρουνα, μας παίρναν και μας μαζί τους μες στο ρουμάνι. Εκεί, σε κείνη την ήσυχη γωνιά, μας βρήκε η ειρήνη. Εμένα με πήρε η πρώτη αποστολή για την Ελλάδα. Ο Άγγελος θα ερχόταν με την άλλη, ή με την άλλη».

Σαν αποχαιρετιστήκανε, λέει, με τον Άγγελο, ο τελευταίος λόγος εκείνου ήταν νά 'ρθει στη μητέρα του και να της φέρει χαιρετίσματα. Πήγανε, λέει, μαζί με τον Άγγελο πάνω απ' τον τάφο ενός συντρόφου τους, που είχε πεθάνει ήσυχα μια απ' τις τελευταίες μέρες του καλοκαιριού. Δεν είχε τίποτα, μονάχα μια ανεξήγητη μελαγχολία, που εκείνοι δεν την καταλαβαίνανε. Τον είχανε θάψει εκεί κοντά, σ' ένα ρέμα, κάτω από μια λεύκα. Οι ροδοδάφνες γέρναν τα κλώνια τους πλάι και σαν έπαιρνε να βραδιάσει του κάναν σκιά. Εκεί που πήγε ο Αντρέας ν' αποχαιρετίσει, για τελευταία φορά, τον πεθαμένο φίλο τους, εκεί, πάνω απ' τον τάφο του, αποχαιρετιστήκανε και με τον Άγγελο. «Να πας στη μητέρα μου χαιρετίσματα και να της πεις πως είμαι καλά και δε θ' αργήσω».

.....

Έτσι τελείωσε το παραμύθι. Ο Αντρέας φοβόταν πως δε θα τον πιστεύανε οι δυο μητέρες. Οι εφημερίδες ήταν γεμάτες από φοβερές αφηγήσεις. Στόμα με στόμα το έπος της Ανατολής προσπαθούσε να σχηματισθεί, μέσα στη φαντασία των ανθρώπων, που δεν το έζησαν.

Γι' αυτό ο Αντρέας φοβόταν πως η θεία Μαρία δε θα τον πίστευε. Μα φαίνεται ήταν ζεστή η φωνή του. Κι έπειτα πάσχει κανείς μονάχα για να ελπίζει. Είναι, ίσως, αυτό, η πιο καθαρή συνείδηση του μέλλοντος.

— Πόσο διαφορετικά τα φανταζόμαστε τα πράγματα εμείς εδώ, του είπε μονάχα η μητέρα του φίλου του. Γιατί έλεγε ο κόσμος.

— Ο κόσμος έχει φαντασία, της αποκρίθηκε. Το κακό είναι πως δεν μπορούσαμε να σας γράψουμε. Αλλιώς θα ξέρατε.

— Ναι, είπε εκείνη. Η σιωπή ήταν φοβερή.

Η. Βενέζης, *Γαλήνη*, Βιβλιοπωλείον της Εστίας

ΔΙΔΩ ΣΩΤΗΡΙΟΥ

Οι πρόσφυγες

Κανείς μας ακόμα δεν μπορούσε να πιστέψει πως είμαστε οι πρώτες σταγόνες της καταγίδας που έφτανε, η πρώτη αχνή γραμμή μιας ατέλειωτης ανθρωποθάλασσας που θα ξεχυνόταν σε λίγο σ' εκείνο το άγνωστο λιμάνι.

Αρχίσαμε να βαδίζουμε πιασμένοι απ' το χέρι, κοντά ο ένας στον άλλον, χαμένοι, μουνδιασμένοι, δισταχτικοί, σαν να 'μαστέ τυφλοί και δεν ξέραμε πού θα μας φέρει το κάθε βήμα που αποτολμούσαμε. Γυρεύαμε ξενοδοχείο στο λιμάνι για ν' ακουμπήσουμε και να περιμένουμε τους δικούς μας. Όπου κι αν ρωτούσαμε, παίρναμε την ίδια στερεότυπη απόκριση:

— Απ' τη Σμύρνη έρχεστε; Δε δεχόμαστε πρόσφυγες.

— Μα, θα σας πληρώσουμε καλά, ανθρώποι του Θεού, έλεγε η θεία Ερμιόνη.

Εκείνοι επέμεναν στην άρνησή τους:

— Φοβόμαστε τις επιτάξεις. Στη Χίο, στη Μυτιλήνη, στη Σάμο επιτάζανε όλα τα σχολεία, τα ξενοδοχεία, τα πάντα...

— Τι θέλαμε, τι γυρεύαμε να 'ρθούμε σε τούτον τον αφιλόξενο τόπο, έλεγε η κυρία Ελβίρα.

Τι θέλαμε, τι γυρεύαμε να χωριστούμε από τους άντρες μας!

Στο τέλος βρέθηκε ένας αναγκεμένος ξενοδόχος και μας έδωσε ένα σκοτεινό, άθλιο δωμάτιο με έξι κρεβάτια. Για πότε γινήκαμε πραγματικοί πρόσφυγες δεν το καταλάβαμε. Μέσα σε λίγα εικοσιτετράωρα όλος ο κόσμος αναποδογύρισε. Βαπόρια φτάναν το ένα πίσω από τ' άλλο και ξεφόρτωναν κόσμο, έναν κόσμο ξεκουρνιασμένο, αλλόκοτο, άρρωστο, συφοριασμένο, λες κι έβγαινε από φρενοκομεία, από νοσοκομεία, από νεκροταφεία. Έπηξαν οι δρόμοι, τα λιμάνια, οι εκκλησίες, τα σχολεία, οι δημόσιοι χώροι. Στα πεζοδρόμια γεννιόνταν παιδιά και πέθαιναν γέροι.

Ενάμισι εκατομμύριο άνθρωποι βρεθήκανε ξαφνικά έξω από την προγονική τους γη. Παράτησαν σκοτωμένα παιδιά και γονιούς άταφους. Παράτησαν περιουσίες, τον καρπό στα δέντρα, το φαί στη φουφού, τη σοδειά στην αποθήκη, το κομπόδεμα στο συρτάρι, τα πορτρέτα των προγόνων στους τοίχους. Και βάλθηκαν να τρέχουν, να φεύγουν κυνηγημένοι απ' το τούρκικο μαχαίρι και τη φωτιά του πολέμου. Και λογίζονταν τυχεροί που αντάλλαξαν το έχει τους, την πατρίδα τους, το παρελθόν τους με μια στάλα σιγουριά... Άρπαξαν βάρκες, καϊκια, σχεδίες, βαπόρια και πέρασαν τη θάλασσα σ' έναν ομαδικό, φοβερό ξενιτεμό. Κοιμήθηκαν αποβραδής νοικοκυραίοι στον τόπο τους και ξύπνησαν φυγάδες, θαλασσοπόροι, άστεγοι, άποροι, αλήτες και ζητιάνοι στα λιμάνια του Πειραιά, της Σαλονίκης, της Καβάλας, του Βόλου, της Πάτρας.

Ενάμισι εκατομμύριο αγωνίες και οικονομικά προβλήματα ξεμπάρκαραν στο φλούδι της Ελλάδας, με μια θλιβερή ταμπέλα κρεμασμένη στο στήθος: «Πρόσφυγες!». Πού ν' ακουμπήσουν οι πρόσφυγες; Τι να σκεφτούν; Τι να ξεχάσουν; Τι να πράξουν; Πού να δουλέψουν; Πώς να ζήσουν;

Τρέμαν ακόμα από το φόβο. Τα μάτια τους ήταν κόκκινα απ' το αιμάτινο ποτάμι της κόλασης που διάβηκαν. Και σαν άπτησαν σε στέρεο έδαφος, μετρήθηκαν να δουν πόσοι φτάσανε και πόσοι λείπουν. Κι οι ζωντανοί δεν το πιστεύανε, μόνο άπλωναν τα χέρια τους στο κορμί τους και το ψάχνανε, για να βεβαιωθούνε πως δεν ήταν βρικόλακες. Και ψάχναν και για την ψυχή τους, να δουν αν ήταν στη θέση της. Μ' αυτή ήταν άφαντη. Είχε μείνει πίσω στην πατρίδα, κοντά στους αγαπημένους νεκρούς και στους αιχμαλώτους, κοντά στα σπιτάκια, στα χωράφια, στις δουλειές και στα καζάντια...

Μικροί μεγάλοι στριμωχνόμαστε στις παραλίες αποβλακωμένοι, άβουλοι, με μια έμμονη ιδέα ο καθένας, κι άλλος με μια άνοια αποκρουστική. Οι πιο τυχεροί ξεδίναν, γιατί κλαίγανε και βρίζανε και μούγκριζαν από πόνο.

Μια νέα γυναίκα πετούσε από καιρό σε καιρό ένα τραγικό νανούρισμα: «Νάνι, νάνι, το παιδάκι μου να κάνει...». Στην αγκαλιά της κρατούσε ένα μαξιλάρι που όλο το σκέπαζε και το φιλούσε και κοίταζε γύρω της πανικόβλητη. Κανένas δεν την πρόσεχε. Μόνο ο γερο-πατέρας της πάσχιζε να την ησυχάσει.

— Κορούλα μου, Ελένη μου, κάνε, παιδί μου, κουράγιο. Αυτό ήταν το θέλημα του Θεού...

Κάποιος δημοσιογράφος που πρόσεξε τη σκηνή, κοντοστάθηκε και θέλησε να πληροφορηθεί.

— Αχ! έκανε ο γέρος. Τ' αγοράκι της έσκυψε να πάρει απ' την κούνια κι αντί γι' αυτό πήρε το μαξιλάρι κι έφυγε!

Μια μέρα, αντάμωσα μέσα σ' ένα ανθρώπινο μπουλούκι το θείο Θανάση με την κόρη του τη Βαλεντίνη. Ήταν οι πρώτοι συγγενείς που έβλεπα κι αρπάχτηκα απ' αυτούς, ξεσπώντας σ' ένα παραπονεμένο κλάμα.

Η Βαλεντίνη προσπάθησε να με μερώσει.

— Θα 'ρθουν, μην απελπίζεσαι. Είναι κόσμος, χιλιάδες κόσμος, που μπαρκάρει ακόμα.

Της έδειξα πού βρίσκεται το ξενοδοχείο μας. Μα ο θείος Θανάσης δεν πήγε μαζί της. Αδιάφορος και ήρεμος κοίταζε τον κόσμο. Είχε πάθει πάλι μια δυνατή νευρική κρίση κι έλεγε ξερά:

— Πώς κάνουν έτσι οι άνθρωποι! Τι τους έπιασε και το χάσαν πάλι το τσερβέλο;

Η Βαλεντίνη μας ανιστόρησε όλα όσα ήξερε για την καταστροφή. Πώς μπήκαν οι ζεϊμπέκηδες μέσα στη Σμύρνη. Στην αρχή δεν πείραζαν άνθρωπο· μα ύστερα ρίχτηκαν με λύσσα στη σφαγή και στο πλιάτσικο, αρχίζοντας απ' την αρμένικη γειτονιά. Ο Νουρεντίν πασάς έβγαλε τότε φερμάνι ν' αφήνουν όλα τα γυναικόπαιδα και τους γέρους να φεύγουν, και να κρατούνε αιχμάλωτους μόνο τους άντρες και τ' αγόρια.

Η Σμύρνη είχε παραδοθεί στις φλόγες και στο αίμα. Ο κόσμος στριμωχνόταν στην παραλία ζητώντας προστασία απ' τον αγγλογαλλικό και τον αμερικάνικο στόλο· και παρακαλούσε τους συμμάχους να τον σώσουν απ' το λεπίδι. Μα οι ξένοι είχαν, λέει, διαταγές να μην επεμβαίνουν! Και κάθονταν πάνω στα καράβια τους με σταυρωμένα χέρια και κάπνιζαν τα τσιμπούκια τους! Και κοίταζαν, σαν θεατές, το φοβερό μαρτύριο ενός ολόκληρου πληθυσμού.

Όσοι άνθρωποι είχαν λεφτά, έδιναν ολόκληρη περιουσία για να τους πάρουν οι βάρκες. Μα τις περισσότερες φορές άλλοι, πιο χεροδύναμοι και σβέλτοι, σπρώχναν τους πρώτους κι άρπαζαν τη θέση τους. Κι οι βάρκες, κάθε τόσο, αναποδογύριζαν κι οι άνθρωποι πνίγονταν μέσα στον πανικό, σαν τις μύγες.

— Θε μου! Θε μου! δε θέλω ν' ακούσω άλλο, έλεγε η θεία Ερμιόνη.

* * *

Μια μέρα, ήταν περίπου μεσημέρι, ένα νιόφερτο καράβι είχε μόλις ξεφορτώσει φουρνιές τη συμφορά.

— Αλίκη! μου φώναξε ο Τρύφωνας, ο γιος της κυρίας Ελβίρας, δεσ σ' εκείνη την πέμπτη βάρκα. Διακρίνεις;

Σκίρτησα ολόκληρη. Τα μάτια μου πήδηξαν από τις κόγχες και ξοπίσω τους πήδηξε και η καρδιά μου. Είδα το Στέφο πρώτο στην πλώρη της βάρκας και πίσω του τη μητέρα, που κρατούσε στην αγκαλιά της τη Νιόβη, και τη θεία Ελένη με την Ινώ, και τη Ριρή που είχε

κρεμασμένα στο λαιμό κιάλια και σιγοκουβέντιαζε με δυο άγνωστους νέους. Και στο τιμόνι είδα κοντά σε δυο θεόρατους μπόγους τον πατέρα που κάπνιζε την πίπα του. Έμοιαζαν όλοι μαζί με τουρίστες που πήγαιναν σε ταξιδάκι αναψυχής.

Ήταν πραγματικότητα ή παράκρουση; Έσπρωχνα σαν τρελή τον κόσμο ως να φτάσω στην αποβάθρα. Άπλωνα τα σκελετωμένα χέρια μου, που τα ήθελα σαν μαγνήτες, και φώναζα: «Ελάτε! Ελάτε επιτέλους!». Αιώνες μου φάνηκε πως έκανε κείνη η βάρκα ως ν' αγγίζει τη στεριά, ν' αγγίζω κι εγώ εκείνους, να βεβαιωθώ πως δεν ήταν πλάσματα της φαντασίας μου.

Για τότε βρέθηκα μέσα στην αγκαλιά της μάνας μου δεν το κατάλαβα.

— Έρχεται κι ο θείος Γιάγκος, είπε, τον είδαμε στη Μυτιλήνη. Ευτυχώς σώθηκε!

Ο πατέρας τραβολογούσε δυο δέματα.

— Τα χαλιά, έλεγε, προσέχετε μη βραχούν τα χαλιά. Αυτή 'ναι όλη η περιουσία μας.

Πόσο απλή ήταν η αντάμωση και πόσο σκληρή και περίπλοκη η αγωνία της προσμονής!

Δ. Σωτηρίου, *Μέσα στις φλόγες*, Κέδρος

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΧΑΤΖΗΣ

Ο Κάσπαρ Χάουζερ στην έρημη χώρα

Για να πάω το πρωί στο εργοστάσιο παίρνω το μετρό, παίρνω και λεωφορείο, αλλιώς δεν προφταίνω. Το βράδυ όμως άμα σκολάσω, πάω με τα πόδια, χειμώνα και καλοκαίρι. Για να φτάσω στο σπίτι πρέπει να περάσω από το κέντρο της πόλης, τη μεγάλη τη λεωφόρο, με τις ρεκλάμες, τα καταστήματα, τα μπαρ, τις βιτρίνες. Τα φώτα της έχουν ανάψει. Κι αν θέλεις να ξέρεις, εγώ πολύ τ' αγαπάω τα φώτα της πόλης. Περισσότερο από τον ήλιο της μέρας. Είναι, λέω κάποτε με το μικρό το μυαλό μου, τα νέα μας μάτια, του δικού μας του κόσμου του σημερινού. Τα ηλεκτρικά τα φώτα τα βλέπουν καλύτερα.

Η λεωφόρος έρχεται κάθετα στη Μύλλερ-στράσσε που βρίσκεται το κατάστημα το δικό μας. Περνώντας αποκεί στέκομαι μια στιγμή και κοιτάζω πάλι τη βιτρίνα του - κάθε βράδυ την κοιτάζω. ΑΟΥΤΕΛ απάνω με νέον και μέσα στη βιτρίνα του όλες οι λάμπες που φκιάχνουμε, μικρές και μεγάλες, αναμμένες γύρω γύρω σαν να 'ναι κανένα χριστουγεννιάτικο δέντρο. Στέκομαι και τις κοιτάζω. Σκέφτομαι πως όλες οι λάμπες αυτές, όλες όσες έρχονται σ' αυτό το κατάστημα, μικρές και μεγάλες, κόκκινες, άσπρες ή πράσινες, έχουν όλες περάσει από τις δικές μου τις πλάτες. Κοιτάζω, λοιπόν, σαν να κοιτάζω, να ψάχνω μέσα τον εαυτό μου. Κάπου, λέω, πρέπει να βρίσκεται μέσα κι αυτός. Κάνω πάλι λογαριασμούς. Δέκα δεκαπέντε εργοστάσια μας δίνουν τα προϊόντα τους έτοιμα για να γίνει ένα λαμπάκι των δύο κηρίων. Είμαστε δηλαδή διακόσιες χιλιάδες άνθρωποι. Βάλε και τις πρώτες ύλες - είμαστε όλος ο κόσμος μέσα σ' αυτό το λαμπιόνι των δύο κηρίων. Και μας χωράει. Το 'δα σ' ένα φιλμ την περασμένη βδομάδα, που

πήγαμε σινεμά με κάτι Ρωμιούς. Μας έδειξαν μια στάλα νερό κι εκατομμύρια μικρόβια μέσα. Στέκομαι, λοιπόν, και γω κάθε βράδυ μπροστά σ' αυτή τη βιτρίνα. Από μέσα το δικό μου το μικροβιάκι πρέπει να με βλέπει κολοσσό σε τεράστια μεγέθυνση. Απέξω βλέπω τον εαυτό μου στην πραγματική του διάσταση μέσα σ' αυτό το μίνι λαμπιόνι.

Αφήνω το κατάστημα, μπαίνω στη λεωφόρο.

Στην αρχή που πρωτόρθα -τα ίδια με το ΑΟΥΤΕΛ- νόμιζα τότε πως έχει πολλά να χαζέψει κανένας στη λεωφόρο. Περίμενα δηλαδή κάθε βράδυ πως κάτι θα γίνει. Τώρα το ξέρω βέβαια το λάθος μου. Εδώ ποτέ δε γίνεται τίποτα. Δεν έχει ποτέ φασαρία, καβγάδες, να γίνει αναστάτωση, ταραχή. Σπάνια, σπανιότατα κανένα δυστύχημα μόνο. Όλα πάνε με την ίδια τάξη που πήγαν και χτες - σαν να 'ναι κάπου μια αόρατη τροχαία που τα 'χει βάλει στη ρέγουλα*: Τάκα-τάκα στο εργοστάσιο. Τίκι-τίκι, τίκι-τίκι το ρολογάκι στη λεωφόρο.

Βάζω τα χέρια μου και τα δυο στις τσέπες του παντελονιού μου, με το σακάκι πίσω ανασηκωμένο -κακή συνήθεια μου λένε και δεν την κόβω- παίρνω τη λεωφόρο, την περπατάω, με το κεφάλι σκυμμένο, σαν κάτι να ψάχνω να βρω.

Άνθρωποι, κόσμος πολύς, περνάνε δίπλα μου, πάνε μαζί μου. Και πάω και γω - ο δρόμος μάς πάει, η λεωφόρος, κάτω απ' τα φώτα της. Τους κοιτάζω. Όλοι τους, λέω, πηγαίνουνε κάπου, έχουνε κάπου να πάνε. Εγώ είμαι εδώ, στη λεωφόρο, στην άσφαλτο, περισσότερο απ' όλους. Δε με περιμένει κανένας εμένα, δεν έχω πουθενά που να θέλω να πάω, να γυρίσω κάπου. Σαν να 'ναι το σπίτι μου εδώ, εδώ κι η πατρίδα μου, το κανένα σπίτι μου, η καμιά μου πατρίδα. Λένε στο καφενείο και για τους άλλους - πως ξένοι γινήκαμε όλοι στις μεγάλες αυτές πολιτείες. Αν είναι έτσι, λέω τότες εγώ - εγώ, λοιπόν, πρέπει να 'μαι ο πιο γνήσιος πολίτης της πολιτείας των ξένων, ο ιθαγενής. Και να φροντίσεις εσύ, κύριε συγγραφέα, να μου βάλουνε κάποτε και μια πλάκα στο σπίτι της Φράου Μπάουμ, από την πίσω μεριά, της αυλής, πως εδώ κατοίκησε κάποτε ο ξενότερος απ' όλους τους ξένους της πολιτείας των ξένων.

Δ. Χατζής, *Το διπλό βιβλίο*, Το Ροδακίό

ΘΑΝΑΣΗΣ ΒΑΛΤΙΝΟΣ

Δύο γράμματα της Χαράς

1

Γιοχάνεσμπουργκ, 11.9.1968

Αγαπημένη μου Μαρία,

Χθες έλαβα το γράμμα σου το οποίο δε χόρταινα να διαβάζω με τα τόσα νέα. Λες να έχουμε κανένα ειδύλλιο Νίκου-Ισμήνης; Μακάρι, αν είναι για καλό. Ευχαριστήθηκα που είχες πολύ

κόσμο στη γιορτή σου, αν και καλοκαίρι. Το δικό μου δώρο θα το λάβεις το Δεκέμβριο που προγραμματίζουμε να έρθουμε για διακοπές. Σε ευχαριστώ και για τα περιοδικά πάρα πολύ, δεν έπρεπε όμως να δώσεις τόσα χρήματα για ταχυδρομικά. Ο Γεράσιμος λέει την επόμενη φορά να μην τα κλείσεις σε φάκελο, αλλά να τα κάνεις ρολό ώστε να φαίνονται περιοδικά, οπότε καταβάλλεις πολύ λιγότερα τέλη. Άρχισα να τα διαβάζω και θα τα «ξεκοκαλίσω» μέχρι να λάβω τα άλλα. Εδώ αργούν να έλθουν, μήνα και παραπάνω. Να φανταστείς ότι ούτε η προηγούμενη *Γυναίκα* υπάρχει ακόμη αλλά ούτε και το *Πάνθεον* της 26ης Ιουλίου. Πάντως χρεώνέ με ό,τι ξοδεύεις γι' αυτά. Έγραψα του Βασίλη επίσης. Είχε ανησυχήσει και μας τηλεφώνησε αν κάτι δεν πηγαίνει καλά να γυρίσω πίσω με τα παιδιά. Του έγραψα ότι χρειάστηκε να επισκεφτώ γιατρό τρεις φορές. Γιατί πράγματι ήμουν άσχημα από μελαγχολία, κι αυτό όχι λόγω νοσταλγίας όσο γιατί δεν υπάρχει τρόπος να ασχοληθώ με κάτι. Δεν ξέρεις, Μαρία, πώς αργούν να περάσουν οι ώρες όταν κοιτάς συνέχεια το ρολόγι. Μου έγινε εφιάλτης, και το πρωί ξυπνάω με την ιδέα ότι δεν έχω τι να κάνω. Ο γιατρός μού έδωσε ηρεμιστικά αλλά δε με βοηθάν και πολύ. Έτσι από σήμερα ο Γεράσιμος με πήρε στη δουλειά. Άρχισε να μου μαθαίνει τα διάφορα μηχανήματα, τηλέτυπα κτλ. Ελπίζω να τα καταφέρω, δεν είναι δύσκολα, τουλάχιστον να ξεχνιέμαι. Πες του Βασίλη ότι τώρα πηγαίνω καλύτερα, και με τη σκέψη ότι θα εργάζομαι θα ησυχάσουν τα νεύρα μου. Ελπίζω να πάρω και λίγο βάρος γιατί έχω ήδη χάσει τρία κιλά. Είμαι τώρα 49. Αυτή τη στιγμή έχουμε μεσημβρινή διακοπή. Σου γράφω από το γραφείο. Γράφε μου όσο μπορείς πιο συχνά, τα γράμματά σου μου δίνουν αισιοδοξία, τα νέα σας που μαθαίνω. Έγραψα χτες και της μαμάς. Χάρηκα που ο μπαμπάς πάει καλύτερα. Πες της Ρίας ότι στο γράμμα της θα απαντήσω αύριο. Η Ζωή τι κάνει; Στο φλιτζάνι μού είπαν για ένα στεφάνι. Ποια θα παντρευτεί πρώτη εσύ ή εκείνη; Περιμένω να ακούσω ευχάριστα. Οι μικρές σου στέλνουν φιλιά. Κάθε μέρα σας θυμούνται όλους και σας αναφέρουν. Βλέπεις δεν έχουν παιδιά να παίζουν στο σπίτι και όλο για την Αθήνα μιλάνε μεταξύ τους. Σε αφήνω για να συνεχίσει ο Γεράσιμος.

Σε φιλώ

Χαρά

Μαρία, ευχαριστώ για τη γραβάτα. Οι κοπέλες του γραφείου λένε ότι είναι πολύ sexy. Οι καημένες συγγέουν εξόφθαλμα πράγματα! Παρακάλεσε το Γιώργο να ρωτήσει πόσο πιάνουν εκεί οι movie camera Canon auto zoom 814 και 1214. Γράψε μου.

Φιλιά σε όλους

Jerry

2

Γιοχάνεσμπουργκ, 31.3.1969

Αγαπημένε μου Λουκά,

Για μένα τώρα εδώ ένα γράμμα είναι μεγάλη υπόθεση και ιδίως από δικά μου πρόσωπα. Παρόλο που στην αρχή έρχονταν στιγμές που νόμιζα ότι δε θα μπορέσω να ζήσω σ' αυτή τη χώρα, τώρα έχω βρει κάποιο ρυθμό και είμαι καλύτερα. Πρέπει πάντως να συνεχίζω τα χάρπια που μου έδωσε ο γιατρός για τα νεύρα. Με στενοχωρεί το σχολείο των παιδιών, θα ξεχάσουν τα ελληνικά, κάνουν μόνο μία ώρα την ημέρα και εκείνη όχι κανονικά. Στα αγγλικά πηγαίνουν καλά. Γράψε μου τη γνώμη σου• η Μαρία λέει ότι φτάνει να μορφωθούν και δεν έχει σημασία σε ποια γλώσσα. Στείλε μου κανένα βιβλίο, κατάλληλο για μένα, όχι βαρύ, τους Πανθέους τους τελείωσα. Της Άννας τής αρέσει επίσης να διαβάζει, της πήρα κάτι από εδώ, αλλά δεν έχουν βέβαια και σπουδαία πράγματα. Η Κωνσταντίνα δεν έμαθε ακόμα να γράφει. Τα είπε πάντως της Άννας να σου γράψει αυτό που θέλει. Ο Γεράσιμος είναι καλά. Πολλές ευθύνες μέχρι να οργανωθεί το γραφείο και συχνά έχω την εντύπωση ότι του φορτώσαμε κι εμείς παραπανίσιες σκοτούρες έως ότου τακτοποιηθούμε. Στην Καλλιόπη χαιρετισμούς, αν τη βλέπεις ακόμη.

Από όλους μας πολλά φιλιά

Χαρά

Θείε Λουκά

Σήμερα διάβασα το γράμμα σου. Εμένα μου αρέσει η Νότιος Αφρική. Και να σου πω γιατί μου αρέσει. Πρώτον το Σάββατο δεν έχουμε σχολείο. Διάβασα ένα βιβλίο, *Στα χρόνια της σκλαβιάς του Αλέξη Δαφνομήλη*, και μου άρεσε πολύ. Θέλω να μου στείλεις ένα βιβλίο, στα χρόνια μου, από τους βυζαντινούς χρόνους. *Τα κάστρα του Μωριά* το έχω διαβάσει. Η Κωνσταντίνα θέλει να της στείλεις ένα βιβλίο με παραμύθια και εικόνες.

Σε φιλούμε και οι δύο

Θ. Βαλτινός, *Στοιχεία για τη δεκαετία του '60*, Στιγμή