

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΜΣ: Πολιτισμός, Παιδεία και Ανθρώπινη Ανάπτυξη

Διπλωματική εργασία

**Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (ΓΕΛΟΙΟΓΡΑΦΙΑΣ) ΩΣ
ΜΕΣΟ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΝΟΗΣΗΣ ΣΕ ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ Β΄
ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**

Παρασκευή Βλάχα

Μέλη της τριμελούς επιτροπής

Βασιλική Τσούρτου (επιβλέπουσα)

Τηλέμαχος Ιατρίδης

Ελένη Κατσαρού

Ρέθυμνο, Ιούνιος 2020

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια, Βασιλική Τσούρτου για την καθοδήγηση και την αμέριστη συμπαράσταση που απλόχερα μου παρείχε σε αυτήν μου την προσπάθεια. Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Ελένη Κατσαρού, μέλος της συμβουλευτικής επιτροπής, για τις καίριες υποδείξεις και ιδιαίτερα για τη συνεργασία μας σε προηγούμενη διδακτική παρέμβαση η οποία μάλιστα υπήρξε η έμπνευση για την πραγματοποίηση της παρούσα εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Τηλέμαχο Ιατρίδη, μέλος της συμβουλευτικής επιτροπής, του οποίου οι παρατηρήσεις ήταν χρήσιμες και αναγκαίες για την εκπόνηση της εργασίας.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση της εκδήλωσης της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής νόησης μέσω της χρήσης ενός πολυτροπικού κειμένου (γελοιογραφίας). Στην έρευνα συμμετείχαν 25 μαθητές και μαθήτριες της Β΄ τάξης του Γυμνασίου Ατσιπόπουλου στον νομό Ρεθύμνου στην Κρήτη. Για τους σκοπούς της έρευνας, ως καταλληλότερη επελέγη η ποιοτική μέθοδος, στο πλαίσιο μίας διδακτικής παρέμβασης στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας. Η διδακτική παρέμβαση συντελέστηκε με την εφαρμογή πολυτροπικών κειμένων. Ως εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις των διδακτικών δραστηριοτήτων της παρέμβασης και τα δεδομένα παρήχθησαν από γραπτά κείμενα των παιδιών. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Τα ερωτήματα της έρευνας αφορούν, αρχικά, στο πώς οι μαθητές αναγνωρίζουν και αναλύουν τις πληροφορίες που παίρνουν από την γελοιογραφία προκειμένου να αποδίδουν το νόημά της και στο πώς οι μαθητές μπορούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα που εκφράζουν οι χαρακτήρες της γελοιογραφίας και πώς αποδίδεται το κάθε συναίσθημα. Παράλληλα, ερωτήματα της έρευνας αφορούν στο αν η δεξιότητα της ενσυναίσθησης και η έκφραση συναισθημάτων βοηθάει τους μαθητές να αντιληφθούν την κοινωνική πραγματικότητα. Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα μας απασχόλησε ο ρόλος του φύλου στην αναγνώριση των συναισθημάτων των ηρώων της γελοιογραφίας, στην ενσυναισθητική έκφραση παρόμοιων συναισθημάτων σε ανάλογες εμπειρίες των ίδιων των μαθητών και στην απόδοση του κοινωνικού νοήματος.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως το πολυτροπικό κείμενο μπορεί να ενισχύσει την εκδήλωση ενσυναισθητικής συμπεριφοράς στους μαθητές. Οι μαθητές βίωσαν με πολύ θετικό τρόπο την παρέμβαση. Η νέα γνώση που απέκτησαν οι μαθητές αφορά στην κατανόηση της λειτουργίας του πολυτροπικού κειμένου, στην προσωπική τους συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, στην κατανόηση της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς και στους τρόπους βελτίωσης της κοινωνικής τους συμπεριφοράς. Τέλος, διδακτικές δραστηριότητες καλλιέργησαν στο σύνολό τους την ενσυναισθητική ικανότητα των μαθητών.

Λέξεις – Κλειδιά

διδακτικές πρακτικές, πολυτροπικό κείμενο, ενσυναίσθηση, κοινωνική νόηση, έρευνα - παρέμβαση, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ενσυναισθητική εκπαίδευση, εφηβεία

Abstract

The aim of this master thesis is the investigation of development of empathy and social cognition through the use of a multimodal text (cartoon). Twenty-five students of the 2nd grade of the Atsipopoulo High School of Rethymno (Crete) participated in the research. The qualitative method was used as the most appropriate for the purpose of the research combined with didactic intervention in the context of the modern Greek language course in high school. The teaching intervention was performed with the use of multimodal texts. The questions of the teaching activities of the intervention were used as tools for data collection and more data was produced from children's written texts. The data was processed using the thematic analysis method. The research questions initially deal with how students recognize and analyze the information they receive from the cartoon in order to convey its meaning, how students can recognize the emotions expressed by cartoon characters, how each emotion is rendered, how students who show empathy perceive social reality and how students who tend to express their emotions more strongly perceive social reality. In addition, the present study explores gender differences in terms of recognizing the emotions of cartoon heroes, and how adolescents identify with similar feelings in similar situations, rendering social meaning at the same time.

The results of the research showed that the multimodal text can enhance the manifestation of emotional behavior in students. The students experienced the intervention in a very positive way. The new knowledge gained by the students concerns the understanding of the function of the multimodal text, their personal emotional and social development, the understanding of the modern social reality, as well as the ways of improving their social behavior. Finally, teaching activities as a whole cultivated students' empathetic ability.

Keywords

didactic practices, multimodal text, empathy, social intelligence, intervention research, educational program, empathic education, adolescence

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο	
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	
1.1 Ιστορική επισκόπηση της έννοιας.....	11
1.2 Ορισμοί της ενσυναίσθησης.....	12
1.3 Κοινές παραδοχές και βασικές διαστάσεις της ενσυναίσθησης.....	15
1.4 Εννοιολογικές διαφοροποιήσεις.....	21
1.5 Κοινωνική Ευαισθησία και ενσυναίσθηση.....	25
1.6 Παράγοντες που επιδρούν στην ενσυναίσθηση.....	27
1.6.1 Ενσυναίσθηση και ηλικία.....	27
1.6.2 Ενσυναίσθηση και φύλο.....	28
1.6.3 Ενσυναίσθηση και οικογενειακό περιβάλλον.....	29
1.6.4 Ενσυναίσθηση και βιολογικοί παράγοντες.....	30
1.6.5 Ενσυναίσθηση και προσωπικότητα.....	32
1.6.6 Ενσυναίσθηση και πολιτισμικό περιβάλλον.....	32
1.7 Ενσυναίσθηση και προκοινωνικές συμπεριφορές.....	33
1.8 Ενσυναίσθηση και εφηβεία.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο	
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
2.1 Το ερευνητικό πλαίσιο για την ενσυναίσθηση στο χώρο της εκπαίδευσης- σύντομη παρουσίαση	36
2.2 Έρευνες για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση.....	37
2.3 Έρευνες για τις αναπτυξιακές αλλαγές στην ενσυναίσθηση, ως προς το φύλο.....	40
2.4 Προγράμματα ενσυναισθητικής εκπαίδευσης.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο	
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΝΟΗΣΗ	
3.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	44

3.2 Κοινωνική νόηση και αναγνώριση των συναισθημάτων.....	45
4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΕΙΑ	
ΠΟΥ ΠΡΟΑΓΟΥΝ ΤΗΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	
4.1 Η γνωστική ανάπτυξη του εφήβου.....	47
4.2 Η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του εφήβου.....	48
5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ	
ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	
5.1 Ο σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	51
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	51
5.3 Η αναγκαιότητα της διδακτικής παρέμβασης.....	52
5.4 Οι λόγοι επιλογής πολυτροπικού κειμένου και ο τρόπος ανάγνωσής του...53	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο	
Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	
6.1 Δείγμα.....	58
6.2 Μέθοδος.....	59
6.3 Η διδακτική παρέμβαση.....	60
6.3.1 Οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης.....	60
6.3.2 Ο χρόνος εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης.....	61
6.3.3 Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης.....	61
6.3.4 Η παιδαγωγική της διδακτικής προσέγγισης.....	71
6.3.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της διδακτικής παρέμβασης.....	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο	
ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	
7.1 Παρουσίαση θεματικών ενοτήτων.....	73
7.1.1 Πρώτη θεματική ενότητα: η κοινωνική ανισότητα.....	74
7.1.2 Η δεύτερη θεματική ενότητα: Η συγκίνηση.....	79
7.1.3 Η Τρίτη θεματική ενότητα: Η κοινωνική αντίδραση.....	82
7.2 Αναστοχασμός στα ερευνητικά δεδομένα.....	85
7.3 Αξιοπιστία και εγκυρότητα των ερευνητικών δεδομένων.....	86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο	
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	
8.1 Συζήτηση.....	87

8.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	94
8.3 Ερευνητικές επεκτάσεις.....	96
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	97
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	98
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	117

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1: Η σχέση ενσυναίσθησης-συμπάθειας (σχήμα από την ερευνήτρια, βασισμένο στις απόψεις των Baron-Cohen & Wheelwright, 2004).....	24
Σχήμα 2: Η αλληλεπίδραση της σχέσης της ενσυναίσθησης με την κοινωνική ευαισθησία (σχήμα της ερευνήτριας βασισμένο στις βιβλιογραφικές αναφορές του κεφαλαίου).....	26
Σχήμα 3: Οι επιμέρους ικανότητες της Κοινωνικής Νόησης (σχήμα της ερευνήτριας βασισμένο στους Green et al., 2005).....	45
Σχήμα 4: Στοιχεία που σχετίζονται με τις συναισθηματικές εκφράσεις του προσώπου (σχήμα της ερευνήτριας βασισμένο στους Keltner et al, 2003).....	46

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Η διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης.....	70
---	----

Εισαγωγή

Αφορμή για την παρούσα έρευνα ήταν η εμπειρία της ερευνήτριας ως καθηγήτριας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη διάρκεια των είκοσι δύο ετών διδασκαλίας, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε διάφορες διδακτικές μεθόδους, τεχνικές και διδακτικές παρεμβάσεις, παρατηρώντας, κάθε φορά, τα οφέλη τους στους μαθητές. Μεταξύ άλλων, ειδικότερο ενδιαφέρον παρουσίασαν για την ερευνήτρια οι συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών, ο ενθουσιασμός και η ικανοποίηση με την οποία συμμετείχαν στις διδακτικές παρεμβάσεις, σε συνδυασμό με τα οφέλη που φάνηκε πως αποκόμιζαν. Ένα από αυτά τα οφέλη ήταν και η ενίσχυση της ενσυναίσθησης, με συνέπεια οι μαθητές να έχουν ευκολότερη πρόσβαση στα συναισθήματα και τις σκέψεις των άλλων.

Ιδιαίτερο ήταν το ενδιαφέρον των μαθητών στην επεξεργασία, ανάλυση και ερμηνεία πολυτροπικών κειμένων. Η διδακτική αξιοποίηση αυτών δείχνει να ενεργοποιεί την κοινωνική νόηση και να καλλιεργεί την ενσυναισθητική ικανότητα των μαθητών. Παράλληλα, η πολυτροπικότητα αποτελεί για τον εκπαιδευτικό μία νέα πρόκληση, καθώς η γλώσσα αφενός είναι η πηγή του νοήματος, αφετέρου είναι κυρίως η έκφραση των σκέψεων, των εμπειριών, των συναισθημάτων, των αξιών και των συμπεριφορών (Kress, 2011: 208). Η χρήση πολυτροπικών κειμένων στη διδακτική πράξη προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες για να εκφραστούν με νέους τρόπους, να επεξεργαστούν τα κοινωνικά ερεθίσματα και να υιοθετήσουν την οπτική του άλλου (Icks, 1997). Έτσι, ο μαθητής παύει να είναι παθητικός δέκτης γνώσεων και δραστηριοποιείται ενισχύοντας με τις πράξεις του τη γνωστική και συναισθηματική του πραγματικότητα.

Έρευνες δείχνουν, πως η ενίσχυση της ενσυναίσθησης και η βελτίωση της κοινωνικής νόησης ωφελεί σε πολλά επίπεδα τους μαθητές, όπως, επί παραδείγματι, στην κατανόηση των συναισθημάτων και των σκέψεων των άλλων, στην εκδήλωση αισθημάτων αλτρουισμού, στην διευκόλυνση της θετικής κοινωνικής εμπειρίας (Smith, 2006).

Παράλληλα, μέσω της ενσυναίσθησης οι μαθητές αποκτούν ηθικές αξίες, ελέγχουν τα συναισθήματά τους (Eisenberg et al., 1996), αισθάνονται αλληλεγγύη και εκδηλώνουν ρητά την πρόθεση να στηρίξουν όποιον βρίσκεται σε δυσμενή κατάσταση (Batson & Ahmad, 2009).

Δεδομένης της οικονομικής κρίσης και των κοινωνικών φαινομένων της ανεργίας και της φτώχειας στην ελληνική κοινωνία προκύπτει το ερώτημα, εάν οι διδακτικές παρεμβάσεις που στηρίζονται στην ενσυναίσθητική εκπαίδευση μπορούν να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση και την κοινωνική νόηση των έφηβων μαθητών. Σκοπός, επομένως, της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση και η περιγραφή των επιδράσεων του πολυτροπικού κειμένου στην ενσυναίσθηση και την κοινωνική νόηση των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αφορά στην έννοια της ενσυναίσθησης. Παρουσιάζεται μία σύντομη ιστορική αναδρομή της έννοιας και ακολουθούν οι ορισμοί καθώς και οι διαστάσεις της. Στη συνέχεια, δίνονται οι εννοιολογικές διαφοροποιήσεις της έννοιας της ενσυναίσθησης με άλλες έννοιες, που σχετίζονται με αυτήν. Έπειτα, επισημαίνεται η σχέση της κοινωνικής ευαισθησίας, των προκοινωνικών συμπεριφορών και της εφηβείας με την ενσυναίσθηση.

Το δεύτερο κεφάλαιο, αντιστοίχως, ασχολείται με τη μελέτη ερευνών που σχετίζονται με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση και των αναπτυξιακών αλλαγών στην ενσυναίσθηση, ως προς το φύλο. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στα προγράμματα ενσυναίσθητικής εκπαίδευσης. Το τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζει την έννοια της κοινωνικής νόησης και τη σχέση της με την αναγνώριση των συναισθημάτων. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του εφήβου.

Στη συνέχεια, το έκτο κεφάλαιο αναφέρεται στην ερευνητική διαδικασία (δείγμα, μέθοδος, διδακτική παρέμβαση), ενώ το έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνει την ανάλυση των δεδομένων (παρουσίαση θεματικών ενοτήτων, αναστοχασμός στα ερευνητικά δεδομένα, αξιοπιστία και εγκυρότητα των ερευνητικών δεδομένων).

Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση για τα ευρήματα, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Η ενσυναίσθηση είναι μια πολυσύνθετη έννοια με ποικίλες διαστάσεις, οι οποίες παρουσιάζονται εδώ. Αρχικά, δίνεται μία σύντομη ιστορική αναδρομή της έννοιας και ακολουθούν οι ορισμοί καθώς και οι διαστάσεις της. Έπειτα, επισημαίνονται οι εννοιολογικές διαφοροποιήσεις της ενσυναίσθησης με άλλες σχετικές με αυτήν έννοιες. Στη συνέχεια, επισημαίνονται οι βασικές διαφορές ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και την κοινωνική ευαισθησία. Μετά, εξετάζονται οι παράγοντες που επιδρούν στην ενσυναίσθηση και υπογραμμίζεται η σχέση της με τις προκοινωνικές συμπεριφορές.

1.1 Ιστορική επισκόπηση της έννοιας

Για το ψυχολογικό φαινόμενο της ενσυναίσθησης υπάρχουν αρκετοί ορισμοί και θεωρητικές προσεγγίσεις, τόσο από τον χώρο της ψυχολογίας, της υγείας, της φιλοσοφίας, αλλά και της εκπαίδευσης. Η αμφιθυμία σχετικά με τη φύση της ενσυναίσθησης σχετίζεται με την αρχική φιλοσοφική και ψυχολογική προσέγγιση του όρου «Einfuhlung», ο οποίος δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της αισθητικής φιλοσοφίας κατά τον 19^ο αιώνα. Εισηγητής του όρου υπήρξε ο Robert Vischer. Σύμφωνα με τον ίδιο, στη φύση υπάρχει μία έμφυτη ετερότητα, έτσι ο όρος «Einfuhlung» χρησιμοποιήθηκε για να πραγματώσει το πλησίασμα των ετέρων (Vischer, 1873/1994, στο Mallgrave & Ikonomidou, 1994). Επομένως, αυτό που αντιλαμβάνεται ο παρατηρητής είναι η κοινή εμπειρία δύο ανθρώπων, όπου ο καθένας λαμβάνει μέρος στην διαδικασία του Einfuhlung με τη δική του συναισθηματική εμπειρία και τις δικές του ποιότητες (Χατζηνικολάου, όπ. ανάφ. στον Κουγουμουτζάκη, 2016).

Στο χώρο της ψυχολογίας, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα ο Theodore Lipps μελέτησε τον όρο «Einfuhlung» και ανέπτυξε τη θεωρία σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος εμφανίζει μία ενστικτώδη, εσωτερική και ανεξήγητη τάση να μιμηθεί τις κινήσεις και τις εκφράσεις που παρατηρεί σε ένα άλλο άτομο και βασίζεται στην ικανότητα που έχει ο παρατηρητής να βιώσει τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου (Davis, 1996). Πιο αναλυτικά, η κατανόηση του άλλου πραγματώνεται μέσω του μηχανισμού τόσο της προβολής, όσο και της εσωτερικής μίμησης.

Το 1909 ο όρος «Einfuhlung», ο οποίος στην κυριολεξία σημαίνει «αισθάνομαι μέσα σε», μεταφράζεται για πρώτη φορά στην αγγλική γλώσσα από τον ψυχολόγο

Edward Titchener ως «empathy». Ο αμερικανός ψυχολόγος αναζήτησε μία λέξη αντίστοιχη της συμπάθειας (sympathy), η οποία θα μπορούσε να αποδώσει τη διαδικασία της κατανόησης των συναισθημάτων κάποιου, χωρίς όμως να βιώνει πραγματικά ό,τι αυτός αισθάνεται. Στην αρχαία ελληνική γλώσσα η λέξη «εμπάθεια» σημαίνει πάθος και έντονη συγκίνηση (εν+πάθος), ενώ αργότερα έλαβε αρνητική διάσταση εκφράζοντας το μίσος και τη μοχθηρία (Μαλακιώση-Λοΐζου, 2003).

Μολαταύτα, η χρήση του όρου «empathy» είναι μάλλον άστοχη καθώς δεν αποδίδει ορθά το νόημα της συναισθηματικής συμμετοχής στην κατάσταση του άλλου. Σύμφωνα με τις απόψεις νεότερων ερευνητών, ο όρος «ενσυναίσθηση» κρίνεται καταλληλότερος, εφόσον εκφράζει την ικανότητα της εμπίωσης της κατάστασης του άλλου, της κατανόησης και του μοιράσματος τόσο των συγκινήσεων, όσο και των σκέψεων και της συμπεριφοράς του άλλου ατόμου. Ουσιαστικά, η ενσυναίσθηση εκφράζει τη συναισθηματική συμμετοχή (Μαλακιώση-Λοΐζου, 2003). Ο όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον παιδαγωγό Παπανούτσο (1985). Μάλιστα, ορισμένοι Έλληνες ερευνητές αποδίδουν τον όρο empathy ως συμπάθεια ή εναίσθηση ή ενσυναίσθηση ή ενσυναίσθητη ικανότητα (Ματσαγγούρας, 2002).

1.2 Ορισμοί της ενσυναίσθησης

Ο πολυμερής χαρακτήρας του όρου ενσυναίσθηση έχει προκαλέσει αρκετές δυσκολίες στη διατύπωση ενός συγκεκριμένου και γενικά αποδεκτού ορισμού. Οι ορισμοί ποικίλουν, ανάλογα με την οπτική γωνία μελέτης του φαινομένου. Μάλιστα, συχνά οι θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις καταλήγουν στη διατύπωση αντικρουόμενων ορισμών. Οι ορισμοί αυτοί αφορούν το στάδιο εξέλιξης της ενσυναίσθησης, τη μορφή με την οποία εκδηλώνεται, αλλά και τον τρόπο αντίδρασής της.

Ο Adler, όπως αναφέρουν οι Σταλίκας & Χαμόδρακα (2004: 22-23) όρισε ως ενσυναίσθηση αυτό που μπορεί κάποιος να δει και να ακούσει. Ο Mead (1934), από την άλλη πλευρά, δίνοντας έναν από του παλαιότερους ορισμούς για την ενσυναίσθηση, αναφέρει ότι πρόκειται για την ικανότητα να βιώνει κάποιος τον ρόλο ενός άλλου και να υιοθετεί εναλλακτικές προοπτικές σχετικά με τον εαυτό του. Στη συνέχεια, ο Piaget (1983) θεώρησε την ενσυναίσθηση ως μία γνωστική διεργασία που σχετίζεται με την αποδέσμευση ενός ατόμου από τη δική του οπτική πάνω στα πράγματα και τη δυνατότητά του να μπει στη θέση του άλλου. Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της θεωρίας

του για τα στάδια ανάπτυξης επισήμανε ότι η κατάκτηση της ενσυναίσθησης αντιστοιχεί στο στάδιο των 7-12 ετών, γνωστό ως στάδιο συγκεκριμένων λογικών-νοητικών ενεργειών.

Ωστόσο, ήδη από το 1971 η Borke (όπ. αναφ. στην Shantz, 1975) ισχυρίστηκε ότι τα μικρά παιδιά παρουσιάζουν μια ευαισθησία στα συναισθήματα των άλλων, αν και δεν μπορούν να την επικοινωνήσουν. Παρά τις αντιδράσεις που υπήρξαν, σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν λίγο αργότερα, το 1976, και οι Sagi & Hoffman. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Hoffman (1979) τα βρέφη συντονίζονται συχνά με τα συναισθήματα των άλλων ατόμων. Έτσι, συχνά ένα νεαρό βρέφος δυσφορεί στο άκουσμα του κλάματος άλλου βρέφους ή ακόμη και στην έκφραση αρνητικών συναισθημάτων από ένα παιδί ή έναν ενήλικα. Επομένως, παρόμοιες αντιδράσεις θεωρούνται πρόδρομοι της ικανότητας για ενσυναίσθηση ήδη από τα μέσα του δεύτερου και τις αρχές του τρίτου έτους. Ειδικότερα, ο Hoffman (2007) αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση υπάρχει εγγενώς και αναπτύσσεται μερικώς μετά τα δύο χρόνια και σταδιακά με επάρκεια.

Σημαντική για την κατανόηση της έννοιας της ενσυναίσθησης επισημαίνεται η προσφορά των Kohut και Rogers. Ο Kohut ήταν ο πρώτος ψυχοθεραπευτής που έδωσε ιδιαίτερη σημασία στην ενσυναίσθηση ως «ετεροενδοσκόπηση» (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004). Πιο αναλυτικά, ο Kohut (1984:82) επικεντρώθηκε στις διαδικασίες της «έμμεσης ενδοσκόπησης για την κατανόηση της υποκειμενικής λειτουργίας του ασθενούς από τον ψυχοθεραπευτή και την ικανότητα να σκέφτεσαι και να αισθάνεσαι τον εαυτό σου μέσα από την εσωτερική ζωή ενός άλλου προσώπου». Έτσι, ο Kohut ήταν εκείνος που έδωσε στην ενσυναίσθηση κεντρική θέση στο χώρο της ψυχανάλυσης.

Όμως, το μεγάλο ενδιαφέρον για την ενσυναίσθηση προκλήθηκε από την ιδιαίτερη σημασία που έδωσε σε αυτήν ο Carl Rogers (1975). Ο ιδρυτής της προσωποκεντρικής θεωρίας, θεώρησε την ενσυναίσθηση ως μία από τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την θεραπευτική αλλαγή της προσωπικότητας. Για τον Rogers η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα του θεραπευτή να αισθάνεται τον εσωτερικό κόσμο του πελάτη του σαν να ήταν δικός του, χωρίς όμως να ταυτίζεται με το υποκείμενο. Άρα, ο θεραπευτής βιώνει τα συναισθήματα του πελάτη του «σαν να» ήταν δικά του. Η διατήρηση αυτής της απόστασης από τον ασθενή και όχι η απόλυτη ταύτιση με αυτόν είναι, σύμφωνα με τον Rogers, η απαραίτητη συνθήκη της ψυχοθεραπευτικής διαδικασίας.

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια υπάρχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με την ενσυναίσθηση, είναι ακόμα δύσκολο να δοθεί ένας αποκλειστικός ορισμός για αυτή. Οι Decety & Moriguchi (2007) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι διαπιστώνεται αφθονία ορισμών για την ενσυναίσθηση. Μάλιστα, συχνά, οι μελετητές προχωρούν σε αλλαγές στους ορισμούς, γεγονός φυσιολογικό, καθώς η ενασχόληση με ένα ερευνητικό αντικείμενο και η συλλογή ολοένα νέων στοιχείων μπορεί να μεταβάλλει τις ήδη υπάρχουσες απόψεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Hoffman (1975) ο οποίος όρισε την ενσυναίσθηση ως τη γνωστική επίγνωση της εσωτερικής κατάστασης ενός άλλου προσώπου και την αυθόρμητη συναισθηματική ανταπόκριση προς αυτό. Μετά από μερικά χρόνια, ο ίδιος όρισε την ενσυναίσθηση ως μία συναισθηματική απόκριση περισσότερο κατάλληλη για τον άλλο από ότι για τον ίδιο, κρίνοντας ότι αποτελεί επιπλέον αποτέλεσμα μίας νοητικής διεργασίας, κινητικής μίμησης και φανταστικής τοποθέτησης του ατόμου στη θέση του άλλου (Hoffman, 2000:30).

Κατά τον Smith (2006) η ενσυναίσθηση είναι η δυνατότητα που έχει ένα άτομο να κατανοεί τη νοητική κατάσταση του άλλου, αλλά και να συναισθάνεται την εμπειρία του σαν να τη βιώνει ο ίδιος. Ο Hogan (1969) αν και θεωρεί την ενσυναίσθηση ως μία διανοητική διεργασία, αναφέρει ότι το υποκείμενο κατασκευάζει για τον εαυτό του την ψυχολογική κατάσταση ενός άλλου ατόμου. Άρα, το υποκείμενο βιώνει συναισθήματα τα οποία όμως δεν ταυτίζονται με αυτά που αισθάνεται το άλλο πρόσωπο.

Ο Freud αναφέρθηκε στην έννοια του «Einfuhlung» και στη χρησιμότητά του στο να διακρίνει κανείς στα λεγόμενα κάποιου ένα αστείο. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι ο παρατηρητής οφείλει να προσέξει τη φυσική κατάσταση του άλλου και να τοποθετήσει τον εαυτό του μέσα σε αυτήν. Με αυτόν τον τρόπο θα την συγκρίνει με τη δική του και θα την κατανοήσει. Ο τρόπος με τον οποίο περιγράφει ο Freud το Einfuhlung μας αφήνει να καταλάβουμε ότι για να την εμπειρία του άλλου κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων, έτσι ώστε η εμπειρία αυτή να γίνει κατανοητή από τον παρατηρητή (Χατζηνικολάου, 2016).

Οι Levenson & Ruef (1992) διατύπωσαν την άποψη ότι η ενσυναίσθηση είναι η συναισθηματική συμμετοχή στην κατάσταση του άλλου και ότι έχει ως χαρακτηριστικά της το να γνωρίζει κάποιος αυτό που νιώθει κάποιος άλλος, το να νιώθει αυτό που νιώθει ο άλλος και να ανταποκρίνεται με συμπόνια στη δύσκολη συναισθηματική κατάσταση του άλλου.

Οι θεμελιωτές της συναισθηματικής νοημοσύνης έδωσαν και αυτοί τους δικούς τους ορισμούς για την έννοια της ενσυναίσθησης. Έτσι, οι Salovey και Sluyter (1997),

όρισαν την ενσυναίσθηση ως μια συναισθηματική αντίδραση η οποία είναι το αποτέλεσμα της αναγνώρισης της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου, και μοιάζει ή είναι πανομοιότυπη με αυτό που ο άλλος αντιλαμβάνεται ότι ζει. Ο Bar-On (2006) ορίζει την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα να γνωρίζει και να αντιλαμβάνεται κάποιος πώς αισθάνονται οι άλλοι. Ο ίδιος χαρακτηρίζει την ενσυναίσθηση ως θεμελιώδη «ανθρώπινη δεξιότητα» και την ορίζει ως την ικανότητα να κατανοούμε τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων ανθρώπων και να συμπεριφερόμαστε ανάλογα.

Σύγχρονες έρευνες υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση δε σχετίζεται μόνο με την ικανότητα του ατόμου να έρχεται στη θέση του άλλου και να την κατανοεί. Αφορά ακόμη και την ικανότητα του υποκειμένου να αποδέχεται τον άλλο έτσι όπως είναι. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Cooper (2004) το υποκείμενο αισθάνεται και κατανοεί τις καταστάσεις από την οπτική γωνία του άλλου και στη συνέχεια αναζητά τρόπους ώστε να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Ανάλογη με τα παραπάνω είναι και η άποψη των Kahn και Lawhorne (2003) σύμφωνα με την οποία ένα άτομο για να περιορίσει τα αρνητικά συναισθήματα που προέρχονται από άλλους θα πρέπει να ενεργεί ενσυναισθητικά.

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει ασυμφωνία στον εννοιολογικό προσδιορισμό της ενσυναίσθησης. Ωστόσο, οι περισσότεροι μελετητές αποδέχονται ότι ένα άτομο έχει την ικανότητα να κατανοήσει την εμπειρία κάποιου άλλου δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στο συναίσθημα ή τη συμπεριφορά ή τη διανοητική του κατάσταση. Κάθε μελετητής εστιάζει την προσοχή του σε μία από τις πτυχές που χαρακτηρίζουν ένα βίωμα και με ανάλογο τρόπο περιγράφεται η διαδικασία της προσπάθειας κάποιου να «δει» τον κόσμο μέσα από τα μάτια ενός άλλου ατόμου (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004).

1.3 Κοινές παραδοχές και βασικές διαστάσεις της ενσυναίσθησης

Αν και δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τις διαστάσεις της ενσυναίσθησης και οι μελετητές δε συμφωνούν στη διατύπωση ενός αντιπροσωπευτικού ορισμού, εντούτοις αποδέχονται ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να είναι έμφυτη ή επίκτητη. Η έμφυτη ενσυναίσθηση αναπτύσσεται ως αποτέλεσμα ωρίμανσης του ατόμου, ενώ η επίκτητη ενσυναίσθηση μπορεί να αποκτηθεί μέσω της μάθησης και της εξάσκησης (Alligood, 1992).

Επιπλέον, άλλοι θεωρητικοί έχουν ασχοληθεί και έχουν συμφωνήσει στο ότι η ενσυναίσθηση εμφανίζει δύο βασικές διαστάσεις. Αναφέρονται στη γνωστική (cognitive empathy) και στη συναισθηματική ενσυναίσθηση (affective empathy). Σύμφωνα με τον Davis (1983) η γνωστική ενσυναίσθηση αφορά τη δυνατότητα αντίληψης και κατανόησης της ψυχολογικής κατάστασης του άλλου μέσω του νου ή της φαντασίας, συμπεριλαμβανομένων των αιτιών που οδήγησαν το άλλο άτομο σε αυτήν την κατάσταση. Ουσιαστικά, πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να κατανοήσει αυτό που κάποιος άλλος άνθρωπος σκέπτεται, πιστεύει ή αισθάνεται. Το άτομο για να μπορέσει να εκδηλώσει κάποιο είδος γνωστικής ενσυναίσθησης είναι απαραίτητο να βρίσκεται σε ένα προχωρημένο νοητικά επίπεδο και να είναι σε θέση να διακρίνει πλήρως τον εαυτό του από τους άλλους. Σε αυτή τη νοητική διεργασία δεν είναι αναγκαίο να εκφράζεται κάποιο συναίσθημα.

Σύμφωνα με τους Lawrence et al. (2004) και τους Rueckert & Naybar (2008) η γνωστική ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να γνωρίζει κάποιος αυτό που σκέπτεται κάποιος άλλος. Επιπρόσθετα, επισημαίνεται ότι η επίδειξη ικανοτήτων ενσυναίσθησης περιλαμβάνει δύο στοιχεία: την ικανότητα να αποδίδει κανείς νοητικές καταστάσεις στον εαυτό του και τους γύρω του και την ικανότητα να επιδεικνύει μια κατάλληλη συναισθηματική αντίδραση στις νοητικές καταστάσεις των άλλων (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004).

Η νοητική διάσταση της ενσυναίσθησης έλαβε μεγαλύτερη βαρύτητα όταν ο Kohler (1947) υπογράμμισε τη σημασία του «κατανοώ τα συναισθήματα του άλλου, παρά τα μοιράζομαι». Συγκεκριμένα, περιέγραψε τις νοητικές διεργασίες της αντίληψης του ατόμου που συμβάλλουν στην κατανόηση της ψυχικής κατάστασης του άλλου μέσω της υιοθέτησης της οπτικής γωνίας του άλλου. Σχετικά με αυτή τη διεργασία ο Davis (1980), λαμβάνοντας υπόψη του την ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων του ατόμου, διέκρινε ότι το άτομο διατηρεί δύο διαφορετικές στάσεις. Αρχικά, αναφέρει ότι το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με τις εμπειρίες του άλλου και προχωρά στην ανάκληση παλαιών αντίστοιχων εμπειριών στην προσπάθειά του να κατανοήσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου. Ο παρατηρητής είναι απαραίτητο να γνωρίζει με ακρίβεια τα συναισθήματα του άλλου για να θεωρήσουμε ότι αυτός διαθέτει την ενσυναισθητική ικανότητα.

Τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές έχουν υιοθετήσει μια πολυπαραγοντική προσέγγιση, λαμβάνοντας υπόψη ότι και οι δύο προσεγγίσεις είναι αναπόσπαστα συστατικά της ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με τον Smith (2006), η ενσωμάτωση της

«γνωστικής» και «συναισθηματικής» ενσυναίσθησης μπορεί να αποβεί πολύ σημαντική σε πολλές περιπτώσεις. Η μια συμπληρώνει την άλλη και οι δύο μαζί διευκολύνουν τη θετική κοινωνική εμπειρία (Smith, 2006).

Σύμφωνα με την κοινωνική ψυχολογία η ενσυναίσθηση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο βασίζεται σε εγγενή χαρακτηριστικά και εξελίσσεται από την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ο Wispé (όπ. ανάφ. στους N. Eisenberg & J. Strayer, 1987: 85-86) όρισε την ενσυναίσθηση δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στην γνωστική διάσταση του φαινομένου. Μάλιστα, ο Ickes (1993a) αναφερόμενος στην ενσυναίσθηση υπογράμμισε την απουσία του συναισθήματος από τη διαδικασία της μετάδοσης των εμπειριών μεταξύ δύο ατόμων. Επίσης, ο Hogan (1969) όρισε την ενσυναίσθηση ως την κατανόηση της κατάστασης του αντικειμένου σε φανταστικό επίπεδο, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα συναισθήματα του αντικειμένου.

Ωστόσο, ο Mead (1934) επισήμανε ότι η βάση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι η ικανότητα του παρατηρητή να αναλάβει τον ρόλο του άλλου. Μάλιστα υποστήριξε ότι αυτή η ικανότητα της υιοθέτησης της οπτικής του άλλου αποτελεί προσήμανση της συναισθηματικής ενσυναίσθησης.

Επιπρόσθετα, οι Eisenberg, Wentzel και Harris (1998) υπογράμμισαν ότι η γνωστική αποτελεί προϋπόθεση της συναισθηματικής ενσυναίσθησης και βοηθά τα άτομα να αυτορρυθμίζουν τη συναισθηματική τους διέγερση. Ο Icks (1997) ορίζοντας την ενσυναίσθηση ως μία σύνθετη διαδικασία, υπογράμμισε ότι η εκδήλωση της ενσυναίσθησης εξαρτάται από την ευαισθησία με βάση το συναίσθημα (affective sensitivity) και την ανάληψη της προοπτικής του άλλου (γνωστική ενσυναίσθηση-perspective taking). Μάλιστα, ο Hart (1999) διαπίστωσε ότι η ενσυναίσθηση που διαθέτει κάποιο άτομο δύναται να βελτιωθεί καθώς αυξάνεται η ικανότητά του να αισθανθεί και να ακούσει τον άλλο. Αποτελέσματα των ερευνών των Farrant, Devine, Maybery και Fletcher (2011) κατέδειξαν ότι ο ρόλος των γονέων είναι σημαντικός και συμβάλλει στην ανάπτυξη της γνωστικής ενσυναίσθησης των παιδιών, ενώ παράλληλα εντοπίζεται θετική συσχέτιση μεταξύ της γνωστικής ενσυναίσθησης και της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών.

Η ενσυναίσθηση διακρίνεται επίσης σε θυμική ή συναισθηματική ενσυναίσθηση, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων του άλλου (Παρασκευά και Παπαγιάννη, 2008). Ο Smith (1989) ορίζει την ενσυναίσθηση ως κατανόηση και τονίζει τη φανταστική ικανότητα του ανθρώπου να βιώνει ο ίδιος μία εμπειρία ή να προσπαθεί να τη φανταστεί και να τη νιώσει, καθώς στη διαδικασία

εμπλέκεται και το συναίσθημα. Πρόκειται δηλαδή για ένα συναίσθημα, διότι το άτομο συναισθάνεται την εμπειρία του άλλου σαν να τη βιώνει το ίδιο. Μία σημαντική ερευνήτρια που εστιάζει στη συναισθηματική πτυχή της ενσυναίσθησης, η Nancy Eisenberg, επιχειρώντας να ορίσει την έννοια, τόνισε την ομοιότητα ανάμεσα στα συναισθήματα του πομπού και του δέκτη (Strayer, 1987). Μάλιστα, σύμφωνα με τους Bryant (1982) και Thompson (1987) η ενσυναίσθηση προαπαιτεί το μοίρασμα των συναισθημάτων και έχει ως ζητούμενο την συναισθηματική αντίδραση στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου.

Ο Baron-Cohen (2001) τόνισε ότι η συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης έχει αυθόρμητο χαρακτήρα και σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να συντονίζεται με τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου, όταν αυτά παρουσιάζουν κάποιου είδους αντιστοιχία. Η συναισθηματική ταύτιση με τον άλλο αφορά τόσο στα αρνητικά όσο και στα θετικά συναισθήματα. Αυτό που δύναται να αλλάξει είναι ο τρόπος που πραγματοποιείται αυτή η ταύτιση ανάλογα με την περίπτωση. Οι αντιδράσεις αυτές χαρακτηρίζονται από μία ευχαρίστηση εγωκεντρικού τύπου ή από μία μορφή ηθικής επιβεβαίωσης. Για τον Baron-Cohen η γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης αφορά στην κατανόηση των συναισθημάτων και στην οπτική γωνία του άλλου, ενώ η συναισθηματική ενσυναίσθηση σχετίζεται με την ενσυναισθητική ανταπόκριση προς την ψυχική κατάσταση που βιώνει ο άλλος.

Οι Decety & Jackson (2004) υπογραμμίζουν τη σύνδεση της γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση σχετίζεται με το συναισθηματικό πλησίασμα και τη συναισθηματική εμπειρία του άλλου, αλλά και με την κατανόηση αυτής της εμπειρίας. Συμπληρώνοντας αυτή την άποψη επισημαίνεται ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί το μέσο με το οποίο τα άτομα μπορούν να συνδεθούν μεταξύ τους και να προσεγγίσει ο ένας τον άλλο τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο (Bennett, 2001).

Αρκετές έρευνες και μελέτες εισηγούνται την πολυδιάστατη δομή της ενσυναίσθησης. Ο Davis (1980) μελέτησε την ενσυναίσθηση ως διαδικασία, αλλά και ως αποτέλεσμα. Πιο αναλυτικά, αναφέρθηκε στην ενσυναίσθηση ως διαδικασία, όπου ο παρατηρητής μιμείται τις εκφράσεις του προσώπου του άλλου και με αυτόν τον τρόπο δείχνει να ανταποκρίνεται στη νοητική ή συναισθηματική κατάστασή του. Παράλληλα, παρουσίασε και μία δεύτερη διάσταση της ενσυναίσθησης, αυτή που λειτουργεί ως αποτέλεσμα, καθώς αποτελεί την επιθυμία του ατόμου να βοηθήσει εκείνων που βρίσκεται σε δυσάρεστη θέση. Σε αυτήν την περίπτωση ο όρος συγχέεται με τη

συμπάθεια ή τη συμπόνια. Ωστόσο, αν και ο Davis αναγνωρίζει την παρουσία και των δύο διαστάσεων, δίνει έμφαση στη γνωστική διάσταση της έννοιας.

Διαπιστώνεται ότι η σχέση ανάμεσα στη γνωστική και τη συναισθηματική ενσυναίσθηση παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία. Από τη μία μεριά, γίνεται αποδεκτό ότι τα δύο αυτά συστατικά της ενσυναίσθησης είναι δύο ξεχωριστές αλλά συσχετιζόμενες δομές (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004·Davis, 1980, 1983). Από την άλλη πλευρά, παρά τη συμφωνία ότι η ενσυναίσθηση είναι μία πολυδιάστατη δομή, η γνωστική και συναισθηματική πλευρά της θεωρείται ότι δεν συσχετίζονται. Δηλαδή το άτομο μπορεί να παρουσιάζει αδυναμίες στο ένα συστατικό, αλλά να εμφανίζει επάρκεια στο άλλο (Rogers, Dziobek, Hassenstab, Wolf & Convit, 2007).

Η Feshbach (1991) αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει τρία συστατικά στοιχεία. Το πρώτο αποτελεί χαρακτηριστικό της νοητικής ανάπτυξης των παιδιών και της ικανότητάς τους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων. Αυτό το στοιχείο συμβαδίζει με την ωρίμανση των παιδιών και είναι απαραίτητο για την ενσυναίσθηση. Το δεύτερο συστατικό σχετίζεται με υψηλότερες νοητικές λειτουργίες και παρουσιάζεται μέσω της ικανότητας των μεγαλύτερων παιδιών, αλλά και των ενηλίκων να αναλαμβάνουν ρόλους ή να υιοθετούν την οπτική των άλλων. Αυτά τα δύο συστατικά ανήκουν στη γνωστική ενσυναίσθηση. Το τρίτο στοιχείο σχετίζεται με την ικανότητα του παιδιού να βιώνει ανάλογα ή όμοια συναισθήματα με αυτά που βιώνει ο άλλος.

Παρακολουθώντας τις προσεγγίσεις που έχουν πραγματοποιηθεί για την έννοια της ενσυναίσθησης παρατηρούμε ότι δίνεται μία επιπλέον διάσταση, αυτή της επικοινωνιακής ενσυναίσθησης. Πιο συγκεκριμένα, ο Carl Rogers (1975), εκτός από τη θυμική και τη γνωστική ενσυναίσθηση, αναφέρθηκε και σε ένα τρίτο στοιχείο το οποίο σχετίζεται με την επικοινωνιακή διάσταση της ενσυναίσθησης, ως ανταπόκριση του ψυχοθεραπευτή προς τον ασθενή του. Επιπρόσθετα, μέσω των ερευνών του με ασθενείς του κατέληξε στο ότι η ενσυναίσθηση δεν είναι μια κατάσταση, αλλά μάλλον πρόκειται περισσότερο για μία δυναμική διαδικασία. Νεότερες μελέτες όπως αυτές του Watson (2002) φαίνεται να συγκλίνουν με την άποψη του Rogers, αφού υποστηρίζουν ότι στο πλαίσιο της θεραπείας ενός ασθενούς, για να δημιουργηθεί ασφαλές κλίμα, κρίνεται αναγκαία η επικοινωνιακή λειτουργία της ενσυναίσθησης.

Αξιοσημείωτη είναι η διάκριση της έννοιας της ενσυναίσθησης από τον Barrett-Lennard (1981, όπ. ανάφ. στην Μαλικώση-Λοϊζου, 2003) σε πέντε επίπεδα. Ο συγκεκριμένος ερευνητής επηρεασμένος από τις ιδέες του Carl Rogers κάνει λόγο για α) την ενσυναισθητική διάθεση, όπου ο παρατηρητής εκδηλώνει την προσοχή του στις

ανάγκες του άλλου, β) την ενσυναισθητική αντήχηση η οποία αφορά την ανταπόκριση στα συναισθήματα του άλλου, γ) την εκφρασμένη ενσυναίσθηση, δηλαδή την επικοινωνιακή πράξη δ) την προσληφθείσα ενσυναίσθηση, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο ο άλλος αντιλαμβάνεται την ενσυναισθητική απάντηση του παρατηρητή και ε) την ανατροφοδότηση που προκύπτει από την παραπάνω διαδικασία.

Επίσης, οι Bohart και Greenberg (1997) περιέγραψαν τρία επίπεδα ενσυναίσθησης στη σχέση του ψυχοθεραπευτή με τον ασθενή του: α) την ενσυναισθητική επικοινωνία, η οποία αναφέρεται στην απλή έννοια της ενσυναίσθησης που βοηθά στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά δεν προχωρά σε βαθύτερα επίπεδα κατανόησης, β) την προσπάθεια κατανόησης του θεραπευτή του εσωτερικού κόσμου του πελάτη έτσι όπως ο ίδιος τον βιώνει και τέλος, γ) την επικοινωνιακή προσαρμογή, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα του θεραπευτή να συγχρονίζεται με τον πελάτη, έτσι ώστε να κατανοεί τι αισθάνεται και τι προσπαθεί να επικοινωνήσει κάθε στιγμή.

Μία ακόμη διάκριση επιπέδων ενσυναίσθησης, που σχετίζεται με την επικοινωνιακή διάσταση της ενσυναίσθησης και χρησιμοποιείται ως κλίμακα εκτίμησης της ενσυναισθητικής κατανόησης, περιλαμβάνει πέντε επίπεδα (Truax, 1961· Carkhuff, 1969, όπ. αναφ. στο Μπρούζος, 2004). Στο πρώτο επίπεδο συναντούμε τη χαμηλή ενσυναίσθηση, όπου υπάρχει μικρή ή καθόλου επίγνωση του συναισθήματος του άλλου. Στο δεύτερο επίπεδο βρίσκεται η μέτρια χαμηλή ενσυναίσθηση, όπου υπάρχει κάποια μέτρια επίγνωση του συναισθήματος του άλλου, στο τρίτο επίπεδο είναι η αμοιβαία ενσυναισθητική ανταπόκριση, όπου υπάρχει ακριβής αντανάκλαση των μηνυμάτων του πελάτη στο ίδιο επίπεδο που τα μηνύματα αυτά δόθηκαν, στο τέταρτο επίπεδο υπάρχει η μέτρια υψηλή ενσυναισθητική ανταπόκριση, δηλαδή η ακριβής αντανάκλαση, όχι μόνο του ακριβούς συναισθήματος, αλλά και του υποκείμενου συναισθήματος. Τέλος, στο πέμπτο επίπεδο έχουμε την υψηλή ενσυναισθητική ανταπόκριση, πρόκειται δηλαδή για την βαθύτερη και εκτενέστερη ανταπόκριση σε σχέση με το προηγούμενο στάδιο.

Τέλος, σε ένα εξελικτικό πλαίσιο, οι Preston & De Waal (2002) αναφέρονται σε απώτερα και εγγύτερα επίπεδα ενσυναίσθησης, βασισμένα σε έναν συναισθηματικό σύνδεσμο μεταξύ των ατόμων. Στα απώτερα επίπεδα, ο συναισθηματικός σύνδεσμος επιτρέπει και υποστηρίζει την ενεργοποίηση, τη μετάδοση των συναισθημάτων, την ανταπόκριση μητέρας-βρέφους και τη συμπεριφορά των ανταγωνιστών και κυνηγών. Στα εγγύτερα επίπεδα, ο συναισθηματικός σύνδεσμος αναδύεται από μία άμεση απεικόνιση της συμπεριφορικής κατάστασης του άλλου στις συμπεριφορικές

αναπαραστάσεις του ατόμου, ενεργοποιώντας την ανταπόκριση του υποκειμένου. Οι απότερες και εγγύτερες βάσεις εξηγούν σε κάποιο βαθμό τα διαφορετικά φυλογενετικά και οντογενετικά επίπεδα ενσυναίσθησης.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι στην έννοια της ενσυναίσθησης εντοπίζουμε μία συναισθηματική διάσταση, η οποία συνοδεύεται και από μία γνωστική δραστηριότητα. Ωστόσο, τα επίπεδα της ενσυναίσθησης δέχονται επιδράσεις και από άλλους παράγοντες, αναπτυξιακούς και κοινωνικούς.

1.4 Εννοιολογικές διαφοροποιήσεις

Είναι σαφές ότι ανάλογα με την οπτική γωνία υπό την οποία διερευνάται η ενσυναίσθηση βρισκόμαστε αντιμέτωποι με διαφορετικούς ορισμούς και έννοιες. Αυτές σχετίζονται τόσο με τη μορφή εμφάνισης της ενσυναίσθησης, όσο και με το στάδιο εξέλιξής της και τον τρόπο αντίδρασής της. Υπάρχουν έννοιες οι οποίες είναι παρεμφερείς με την ενσυναίσθηση, όπως είναι η συναισθηματική μετάδοση (emotional contagion), η ενσυναισθητική κατανόηση και η ανησυχία για τα αρνητικά συναισθήματα του άλλου. Η τελευταία χαρακτηρίζεται από εγωιστικά κίνητρα, ενώ η πραγματική ενσυναίσθηση διέπεται από αλτρουισμό (Batson et al., 1987).

Κάποιες φορές ο όρος της ενσυναίσθησης ταυτίζεται με εννοιολογικές κατασκευές όπως αυτή της συναισθηματικής μετάδοσης της Hatfield (Hatfield et al., 1993) της συναισθηματικής αντιστοιχίας (Feshbach & Roe, 1968) και της ενσυναισθητικής ακρίβειας, η οποία είναι η ικανότητα εκτίμησης των σκέψεων ή των συναισθημάτων του άλλου και αφορά τη γνωστική ενσυναίσθηση (Ickes, 1993b). Άλλοι όροι που ταυτίζονται με την έννοια της ενσυναίσθησης είναι η συναισθηματική μίμηση, η συμπάθεια, η οποία σχετίζεται με την έκφραση του ενδιαφέροντος σε λεκτικό επίπεδο, η συμπόνια, η οποία χαρακτηρίζεται από την επιθυμία δράσης του υποκειμένου προκειμένου να περιορίσει πιθανά αρνητικά συναισθήματα ή να προσφέρει παρηγοριά στο αντικείμενο για τη δυσχερή θέση του, και το ενσυναισθητικό ενδιαφέρον. Η τελευταία αυτή έννοια συνδέεται με τη συναισθηματική ανταπόκριση η οποία χαρακτηρίζεται από αισθήματα συμπάθειας και τρυφερότητας απέναντι στην δύσκολη κατάσταση του άλλου. Ο Batson απαριθμεί οκτώ τουλάχιστον ψυχολογικές καταστάσεις ή διαδικασίες που περιγράφουν φαινόμενα σχετικά με την ενσυναίσθηση τα οποία, όμως, αποτελούν ξεχωριστές περιπτώσεις (Batson & Ahmad, 2009).

Ο όρος ενσυναίσθηση χρησιμοποιείται συχνά αντί της συμπάθειας, προκαλώντας σύγχυση ανάμεσα στις δύο έννοιες. Η συμπάθεια προϋποθέτει την οδύνη ενός υποκειμένου όταν έρχεται αντιμέτωπο με τη δυσχερή θέση του άλλου και χαρακτηρίζεται από τη διάθεση για βοήθεια προς τον συνάνθρωπο. Επομένως, προϋποθέτει την ύπαρξη συναισθηματικής επίγνωσης του υποκειμένου για αυτό που συμβαίνει στον άλλο, η οποία οδηγεί κάποιον σε δράσεις αλληλεγγύης και στήριξης του άλλου, άλλοτε αυθόρμητα και άλλοτε μετά από νοητική επεξεργασία των δεδομένων που έχει στη διάθεσή του (Batson & Ahmad, 2009).

Οι παραπάνω έννοιες περιγράφουν ξεχωριστές όψεις της ενσυναίσθησης. Ωστόσο, φαίνεται ότι η συναισθηματική μετάδοση (contagion) είναι εγγενής δυνατότητα στον άνθρωπο και αποτελεί τη βιολογική βάση για την εκδήλωση της ενσυναίσθησης. Δηλαδή, κάθε φορά που το υποκείμενο αντιλαμβάνεται ότι ο συνάνθρωπος του βιώνει δυσμενείς συναισθηματικές καταστάσεις παρατηρείται σε αυτό μια αυτόματη συναισθηματική αντίδραση. Η βίωση ίδιων ή παρόμοιων συναισθημάτων, από την πλευρά του υποκειμένου, εκδηλώνονται με ποικίλους τρόπους, όπως για παράδειγμα στις εκφράσεις του προσώπου, στη φωνή και στις κινήσεις του. Βέβαια, σύμφωνα με τους μελετητές, σε αυτήν την περίπτωση δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για ενσυναίσθηση, αλλά για ένα είδος συναισθηματικής μετάδοσης σύμφωνα με την οποία το υποκείμενο μιμείται την συναισθηματική κατάσταση του άλλου όπως αυτή εκδηλώνεται. Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές, αυτή η μηχανική αντίδραση εμφανίζεται ως προάγγελος της συναισθηματικής ενσυναίσθησης η οποία προηγείται της γνωστικής (Hoffman, 1984). Ουσιαστικά, η ενσυναίσθηση διαφοροποιείται από την απλή συναισθηματική μετάδοση (emotional contagion), καθώς η ενσυναίσθηση σχετίζεται με τη διαφοροποίηση της συναισθηματικής κατάστασης του ίδιου του ατόμου από τον άλλον και με την επίγνωση αυτής της διαφοράς σε συγκεκριμένα πλαίσια (Eisenberg & Strayer, 1987).

Ο μηχανισμός της ενσυναισθητικής ανησυχίας λειτουργεί από τη γέννηση του ανθρώπου. Τα νεογνά αντιδρούν με το κλάμα τους όταν διαταράσσονται συναισθηματικά. Αυτή η ανησυχία αποτελεί μια «πρωτόγονη» ενσυναισθητική εμπειρία η οποία δεν είναι ενσυνείδητη, δηλαδή δεν παρατηρείται σαφής διαχωρισμός του εαυτού από τον άλλο, ούτε όμως πρόκειται για συναισθηματική ταύτιση, αλλά για «μετάδοση συναισθημάτων». Ο παρατηρητής φορτίζεται συναισθηματικά, όμως δεν ενδιαφέρεται να κατανοήσει τα συναισθήματα του άλλου. Επιπλέον, παρατηρείται η αδυναμία του υποκειμένου να διαφοροποιήσει τον εαυτό του και τα συναισθήματα του από τον άλλο.

Εκείνο που επιτυγχάνει είναι να «αποτυπώσει» τα συναισθήματα του άλλου και όχι να συναισθανθεί. Επομένως, στην περίπτωση της συναισθηματικής μετάδοσης, η μεταφορά του συναισθήματος ίσως γίνεται αυτόματα και ακούσια (Hatfield et al., 1993).

Από την άλλη πλευρά ερευνητές υποστηρίζουν την άποψη ότι η διανοητική αντίληψη της ψυχολογικής κατάστασης του άλλου από κάποιο υποκείμενο είναι μια αναγκαία προϋπόθεση προκειμένου να «συναισθανθεί» ο πρώτος την κατάσταση του δεύτερου. Επομένως, η συναισθηματική ενσυναίσθηση φαίνεται να εξαρτάται από τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με τους Preston & De Waal (2002), όταν ένα υποκείμενο βρεθεί αντιμέτωπο με τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, δημιουργεί αυτόματα μία προσωπική συσχέτιση με την συναισθηματική κατάσταση του άλλου και υποσυνείδητα αντιδρά με ίδια ή παρόμοια συναισθήματα, σαν να ήταν ο ίδιος στη θέση του άλλου. Επομένως, η ταύτιση δύο ατόμων ως προς τη συναισθηματική τους κατάσταση προκαλείται αυτόματα και αποτελεί τη βάση για ανώτερα επίπεδα ενσυναίσθησης. Η αντίληψη δηλαδή του υποκειμένου το υποκινεί σε δράση, προκαλώντας μια αυθόρμητη κινητική συμπεριφορά. Τα δύο πρόσωπα καταλήγουν να μοιράζονται το ίδιο συναίσθημα. Όμως, αυτό δεν σημαίνει ότι το υποκείμενο θα κατανοήσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου. Επομένως, γίνεται σαφές ότι η ενσυναίσθηση δεν πρέπει να συγχέεται με τη μετάδοση συναισθημάτων.

Επιπρόσθετα, η έννοια της συμπάθειας καθώς και τα αλτρουιστικά κίνητρα δε θα πρέπει να ταυτίζονται με την ενσυναίσθηση. Συχνά, πρόκειται για ενσυναισθητικό ενδιαφέρον, δηλαδή για τις κινήσεις που πραγματοποιεί το υποκείμενο προκειμένου να μειώσει την αρνητική εμπειρία του άλλου (Eisenberg & Fabes, 1990).

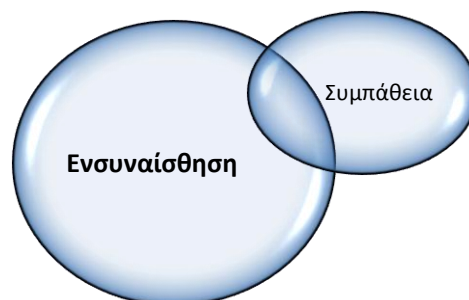
Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα άτομα που εκδηλώνουν αλτρουιστική διάθεση εμφανίζουν προδιάθεση προς την ενσυναίσθηση. Συνήθως, εκείνος που εμφανίζει την επιθυμία να βοηθήσει τον άλλο ενεργεί με αυτόν τον τρόπο από ανιδιοτελές ενδιαφέρον και όχι από την εγωιστική διάθεση να περιορίσει την αρνητική επίδραση που του προκαλούν τα αρνητικά συναισθήματα του άλλου (Batson et al., 1981). Ωστόσο, κάποιοι άλλοι ερευνητές αναφέρουν ότι αρκετά άτομα λειτουργούν αυτοαναφορικά, όταν συμμετέχουν στα ίδια αρνητικά συναισθήματα με αυτά που βιώνει ο άλλος. Ο λόγος είναι επειδή στην πραγματικότητα το συναίσθημα που βιώνουν έχει αποδέκτη τον εαυτό τους. Επομένως, η ενσυναισθητική ανησυχία είναι αυτοαναφορική, έχει αρνητική συσχέτιση με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά και δεν αποτελεί πραγματική ενσυναίσθηση. Η προσωπική ενόχληση ή οδύνη είναι η προσπάθεια που καταβάλλει το υποκείμενο για να βρει ανακούφιση από τα αρνητικά συναισθήματα που

του δημιούργησε η δυσμενής ψυχολογική κατάσταση του άλλου, άρα αφορούν περισσότερο στον ίδιο και όχι στον άλλο (Batson, Fultz & Schoenrade, 1987).

Από την άλλη πλευρά, όταν το υποκείμενο καταβάλλει προσπάθειες να ανακουφίσει τον άλλο από τα αρνητικά του συναισθήματα τότε μόνο θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι αυτό βιώνει πραγματική συμπόνια και αλtruισμό. Ορισμένοι ερευνητές αναφέρουν ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί προκοινωνική συμπεριφορά και εκδηλώνεται μέσω της έκφρασης της συμπάθειας ή της υποστήριξης απέναντι σε άτομα που δυστυχούν (Preston & De Waal, 2002). Ωστόσο, εντοπίζεται διαφοροποίηση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση (empathy) και τη συμπάθεια (sympathy).

Η συμπάθεια ορίζεται ως η συναισθηματική αντίδραση που περιλαμβάνει συναισθήματα στενοχώριας ή ανησυχίας για έναν άλλο που βρίσκεται σε δυσχερή κατάσταση ή σε ανάγκη, παρά από παρόμοια συναισθήματα με τον άλλο. Η συμπάθεια θεωρείται ότι εμπεριέχει την αλtruιστική κινητοποίηση προς τον άλλον (Batson, 1991). Αν και η συμπάθεια μπορεί να προέρχεται πρωταρχικά από την ενσυναίσθηση, μπορεί επίσης να προκύψει ως αποτέλεσμα γνωστικών διαδικασιών, όπως η ανάληψη προοπτικής και η πρόσβαση σε κωδικοποιημένες πληροφορίες στη μνήμη του ατόμου που έχουν σχέση με την κατάσταση του άλλου (Eisenberg, Shea, Carlo, & Knight, 1991).

Παράλληλα με την συναισθηματική ενσυναίσθηση, η συμπάθεια προκύπτει όταν η συναισθηματική ανταπόκριση του παρατηρητή στη δυστυχία του άλλου τον οδηγεί στην επιθυμία να αναλάβει δράση προκειμένου να ανακουφίσει το άτομο που υποφέρει (Davis, 1994·Eisenberg & Miller, 1987). Ακόμα κι αν δεν αναλάβει δράση, ο παρατηρητής βιώνει το συναίσθημα της επιθυμίας να κάνει κάτι για τη μείωση της δυστυχίας του άλλου. Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι η συμπάθεια είναι μία ειδική υποκατηγορία της ενσυναίσθησης (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004) (βλ. Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Η σχέση ενσυναίσθησης-συμπάθειας (σχήμα από την ερευνήτρια, βασισμένο στις απόψεις των Baron-Cohen & Wheelwright, 2004)

Επιπρόσθετα, μία άλλη έννοια η οποία συγγέεται με την ενσυναίσθηση είναι η προσωπική ανησυχία. Η τελευταία ορίζεται ως μία επικεντρωμένη στον εαυτό, ανάστροφη συναισθηματική αντίδραση στο συναίσθημα ή την κατάσταση ενός άλλου (Eisenberg, Shea, Carlo, & Knight, 1991). Μπορεί να προέρχεται από την ενσυναίσθηση ή από γνωστική επεξεργασία, όπως και η συμπάθεια, ωστόσο συμπεριλαμβάνει το εγωιστικό κίνητρο της ανακούφισης της ανησυχίας του ίδιου του ατόμου, παρά του άλλου (Eisenberg, 2000).

Ακριβώς σε αυτό το σημείο εντοπίζεται η απόκλιση των παραπάνω εννοιών από την ενσυναίσθηση, καθώς αυτή είναι η ικανότητα του υποκειμένου να «μοιράζεται» τα συναισθήματα του άλλου, βιώνοντας με έμμεσο τρόπο ίδια ή ανάλογα συναισθήματα.

1.5 Κοινωνική ευαισθησία και ενσυναίσθηση

Ο όρος κοινωνική ευαισθησία αναφέρεται στην ενσυναισθητική ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων (Bender, Walia, Kambhampaty, Nygard & Nygard, 2012), αλλά και στην ικανότητα εξοικείωσης του ατόμου με τις γενικές γνώσεις των κοινωνικών κανόνων (Riggio, 1986). Ουσιαστικά, η κοινωνική ευαισθησία σχετίζεται με την κατανόηση των λεκτικών μηνυμάτων των άλλων, αλλά και την ικανότητα του ατόμου να εκτιμήσει την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά στο εκάστοτε πλαίσιο (Friedman, Rapport, Lumley, Tzelepis, VanVoorhis, Stettner και Kakaati, (2003)· Deniz, Hamarta και Ari, (2005)·, DiTommaso, Brannen-McNulty, Ross και Burgers, (2003).

Από την άλλη πλευρά οι Riggio, Tucker και Coffaro (1989) θεωρούν ότι η κοινωνική ευαισθησία αποτελεί βασική δεξιότητα της γνωστικής ενσυναίσθησης και την περιγράφουν ως την ικανότητα αποκωδικοποίησης και επεξεργασίας της λεκτικής επικοινωνίας.

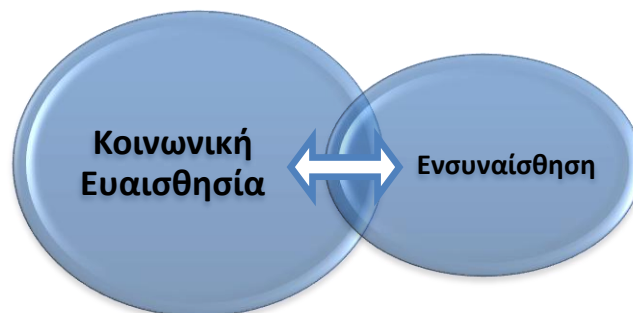
Συχνά, οι μελέτες υπογραμμίζουν ότι ο παράγοντας της κοινωνικής ευαισθησίας σχετίζεται θετικά με αισθήματα αλτρουισμού (Fry, 1976). Επιπλέον, η κοινωνική ευαισθησία συνδέεται με την ευελιξία στην επικοινωνιακή συμπεριφορά, αλλά και με την ικανότητα κοινωνικής έκφρασης (Miller, 1995).

Επιπρόσθετα, η κοινωνική ευαισθησία, εκτός από την ενσυναίσθηση, σχετίζεται και με τη μελέτη της αναγνώρισης και της έκφρασης των συναισθημάτων. Η κοινωνική ευαισθησία σχετίζεται με την αξιολόγηση των κοινωνικών πληροφοριών, όπως κυρίως τα συναισθήματα, την προσωπικότητα και τον κοινωνικό ρόλο (Carney και Harrigan,

2003). Οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν ότι η κοινωνική ευαισθησία είναι αναγκαία για τη διάκριση των συναισθημάτων των άλλων και μαζί με την ενσυναίσθηση και την κοινωνική γνώση διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην θετική κοινωνική προσαρμογή και στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων (Rogers, Dziobek, Hassenstab, Wolf & Convit, 2007· Keskin, 2014).

Μάλιστα, σύμφωνα με τους Eisenberg & Miller (1987) υποστηρίζεται ότι η ενσυναίσθηση είναι ο κινητήριος παράγοντας της ανιδιοτελούς και θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. Κάποιοι άλλοι έχουν εκφράσει την άποψη ότι η ενσυναίσθηση είναι η βασική ανθρώπινη ικανότητα που ρυθμίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις, υποβοηθά στη συνεργασία μεταξύ των ατόμων και προωθεί τη συνοχή της ομάδας (Rieffe, Ketelaar & Wiefferink, 2010).

Στο σημείο αυτό σκόπιμο θα ήταν να αναφερθεί ότι οι δύο έννοιες που αναπτύχθηκαν παραπάνω, η κοινωνική ευαισθησία και η ενσυναίσθηση, τείνουν να συγχέονται και συνήθως τις συναντά κανείς μαζί στη διεθνή βιβλιογραφία. Οι δύο αυτές έννοιες φαίνεται να αλληλεπικαλύπτονται και να αλληλοσυμπληρώνονται. Παρ' όλα αυτά, η κοινωνική ευαισθησία εκτός από τις ικανότητες κατανόησης των νοητικών καταστάσεων των άλλων, περιλαμβάνει σε μεγάλο βαθμό την εκτίμηση και επίδειξη της κατάλληλης συμπεριφοράς για το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο, καθώς και δεξιότητες αυτοελέγχου. Ως εκ τούτου, φαίνεται να αποτελεί μια ευρύτερη έννοια, η οποία εμπεριέχει - και μάλιστα ως κύριο χαρακτηριστικό - την έννοια της ενσυναίσθησης (βλ Σχήμα 2).



Σχήμα 2: Η αλληλεπίδραση της σχέσης της ενσυναίσθησης με την κοινωνική ευαισθησία (σχήμα της ερευνήτριας βασισμένο στις βιβλιογραφικές αναφορές του κεφαλαίου)

1.6 Παράγοντες που επιδρούν στην ενσυναίσθηση

Η μελέτη της βιβλιογραφίας αναδεικνύει ότι τόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά όσο και οι κοινωνικοί παράγοντες συμβάλλουν στην εκδήλωση της ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με τη Μαλακιώση-Λοΐζου (2003), οι παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση είναι η ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, η προσωπικότητα, η ηθική, οι κοινωνικές δεξιότητες και η νοημοσύνη.

1.6.1 Ενσυναίσθηση και ηλικία

Σχετικά με την ηλικία και το κατά πόσο αυτή επηρεάζει τα επίπεδα της ενσυναίσθησης οι μελέτες δεν έχουν οδηγήσει σε κάποια βέβαια συμπεράσματα. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι από πολύ νωρίς το παιδί εκδηλώνει την ικανότητα να κατανοεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων. Με την πάροδο του χρόνου, φαίνεται ότι αναπτύσσεται σταδιακά η ικανότητά του παιδιού να διακρίνει τον εαυτό του από τους άλλους. Επιπλέον, το παιδί, μέσα από τις εμπειρίες του, διαπιστώνει ότι και άλλοι αντιμετωπίζουν καταστάσεις και συναισθήματα ανεξάρτητα από εκείνα που βιώνει το ίδιο και έτσι τίθενται οι βάσεις για την εκδήλωση υψηλής ενσυναισθητικής ανταπόκρισης (Cole & Cole, 2001).

Ένα παιδί λειτουργεί ενσυναισθητικά για κάποιον άλλον σε οποιαδήποτε ηλικία. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης εμφανίζεται με τον συνεχή και αυξανόμενο έλεγχο του παιδιού πάνω στη γλώσσα και στα άλλα σύμβολα. Προς το τέλος της παιδικής ηλικίας τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν τη δυστυχία και να νιώσουν αλληλεγγύη προς τα μέλη μίας ομάδας φτωχών και καταπιεσμένων ανθρώπων. Επίσης, διαμορφώνουν ηθικές πεποιθήσεις οι οποίες εστιάζουν στην επιθυμία τους να ανακουφίσουν τη δυστυχία και να στραφούν εναντίον της αδικίας (Cole & Cole, 2001).

Ο Einsenberg (1982) επισημαίνει ότι η ενσυναίσθηση των παιδιών επηρεάζεται από κοινωνικούς παράγοντες όπως το κοινωνικό περιβάλλον και η συναισθηματική ενίσχυση από τους ανθρώπους του οικείου περιβάλλοντος. Επιπρόσθετα, ο Hoffman (1978) τονίζει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου μαζί με την ωρίμανση του ατόμου και την απόκτηση εμπειριών δύναται να κατακτηθεί η ικανότητα της γνωστικής και της συναισθηματικής προοπτικής του άλλου. Πρόκειται δηλαδή για μία βιο-κοινωνική, αναπτυξιακή διαδικασία, η οποία συνεχώς βρίσκεται σε εξέλιξη.

Σύμφωνα με τον Van der Graaff et al. (2014), η γνωστική και η συναισθηματική-θυμική ενσυναίσθηση, ίσως αυξάνονται όσο μεγαλώνει το άτομο. Μάλιστα, οι Lam, Solmeyer & McHale (2012) διαπίστωσαν ότι η ενσυναίσθηση και στα δύο φύλα αυξάνεται από την παιδική στην ενήλικη ζωή. Όμως, στα κορίτσια η αύξηση αυτή σταθεροποιείται περίπου στην ηλικία των 12 ετών, ενώ στα αγόρια δεν είναι μόνιμη. Μάλιστα, έχει παρατηρηθεί ότι αυτή η αναπτυξιακή τάση της αύξησης της ενσυναίσθησης κατά την παιδική και εφηβική ηλικία ίσως οφείλεται εν μέρει στο ότι τα παιδιά μεγαλώνοντας γίνονται πιο ικανά να κατανοούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις των άλλων (Eisenberg, 2014).

Υποστηρίζεται ότι οι ανταποκρίσεις που έχουν τη βάση τους στην ενσυναίσθηση γίνονται πιο περίπλοκες κατά τη διάρκεια της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας. Καθώς το άτομο ωριμάζει και αναπτύσσεται γνωστικά, αναπτύσσεται παράλληλα και η ενσυναίσθηση με αυξανόμενα και διαφορετικά συναισθήματα (Hart, 1999).

Μάλιστα, έχει αναφερθεί ότι η κοινωνική ψυχολογία θεωρεί την ενσυναίσθηση ως μία ικανότητα ή δεξιότητα που μπορεί να μεταβληθεί με βάση την εμπειρία (Gerdes, Segal & Lietz, 2010).

1.6.2 Ενσυναίσθηση και φύλο

Οι μελέτες που έχουν ασχοληθεί με τις διαφορές στην εκδήλωση της ενσυναίσθησης σχετικά με το φύλο είναι λίγες και να ευρήματα παρουσιάζουν αρκετές αντιθέσεις. Παρόλα αυτά τα κορίτσια γενικά εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τα αγόρια. Μάλιστα, υπάρχουν ενδείξεις που δείχνουν αποκλίσεις ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια σχετικά με την τάση που έχουν να συμπάσχουν με τους άλλους κατά την εφηβεία (Van der Graaff et al., 2014).

Αρκετές εμπειρικές μελέτες οι οποίες στηρίζονται κυρίως σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς διαπιστώνουν ότι οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης σε σχέση με τους άντρες (Davis, 1996). Η συγκεκριμένη διαπίστωση ίσως οφείλεται σε διαφορές που σχετίζονται με τη γενική συναισθηματική ανταπόκριση (Rueckert, Branch & Doan, 2011).

Τα κορίτσια φαίνεται να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε όλες τις ηλικίες. Η Richaud De Minzi (2013) στη μελέτη της αναφέρει ότι τα κορίτσια επιδεικνύουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης απ' ό,τι τα αγόρια. Επιπλέον, είναι πιο κοινωνική και υποστηρικτική η συμπεριφορά τους προς τους

συνομηλίκους τους και παρουσιάζουν μεγαλύτερη ικανότητα να ερμηνεύσουν και να διαχειριστούν αρνητικά συναισθήματα.

Η ενσυναίσθηση συσχετίστηκε θετικά με τη θετική-υποστηρικτική κοινωνική συμπεριφορά, τις κοινωνικές συμπεριφορές αντίληψης του άλλου, τη θετική και γενική αυτοαντίληψη και την ικανότητα αναγνώρισης των αιτιών των αρνητικών συναισθημάτων, συμπεριφορές τις οποίες κατέδειξαν κυρίως τα κορίτσια (Garaigordobil, 2009).

Ακόμη, τα κορίτσια προπορεύονται περίπου δύο χρόνια έναντι των αγοριών στην κοινωνικο-γνωστική λειτουργία κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Ίσως αυτές οι διαφορές είναι υπεύθυνες για την καθυστερημένη ανάπτυξη της γνωστικής ενσυναίσθησης στα αγόρια. Επιπρόσθετα, υπάρχουν ευρήματα ερευνών τα οποία παρουσιάζουν αύξηση της γνωστικής ενσυναίσθησης σε κορίτσια 13 και 15 ετών, αλλά ελάττωση για τα αγόρια. Το γεγονός αυτό πιθανόν υποδηλώνει ότι οι διαφορές των φύλων αυξάνονται στην εφηβεία ως συνέπεια της ενίσχυσης των προσδοκιών σχετικών με το φύλο (Van der Graaff et al., 2014). Άλλες έρευνες δείχνουν ότι τα κορίτσια έχουν υψηλότερη συναισθηματική ενσυναίσθηση σε σχέση με τα αγόρια, ίσως επειδή κάθε φύλο εμφανίζει έναν δικό του τρόπο λειτουργίας (Dodaj et al., 2013).

Γενικά, έχουμε την πεποίθηση ότι τα κορίτσια συμπεριφέρονται απέναντι στους άλλους πιο ευαίσθητα και εκδηλώνουν χωρίς ενδοιασμούς στοργή και συμπόνια απέναντι σε εκείνον που υποφέρει, ενώ τα αγόρια πρέπει να φαίνονται πιο δυναμικά (Roberts & Strayer, 1996). Ουσιαστικά, οι άνδρες έχουν την λανθάνουσα ικανότητα για ενσυναίσθηση, αλλά τα κίνητρα για να την αναπτύξουν είναι περιορισμένα, σε αντίθεση με τις γυναίκες (Goleman, 1998). Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι τα κορίτσια παίζουν συχνά παιχνίδια «μίμησης» με τα οποία εκφράζουν συναισθήματα και αντιγράφουν εκλεπτυσμένες κοινωνικές συμπεριφορές, ενώ τα αγόρια δεν επιβραβεύονται για μία ανάλογη συμπεριφορά (Bradberry & Greaves, 2003).

1.6.3 Ενσυναίσθηση και οικογενειακό περιβάλλον

Άλλος ένας καθοριστικός παράγοντας για την εκδήλωση και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι το οικογενειακό περιβάλλον. Η ποιότητα της σχέσης ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς του επιδρά στη συναισθηματική ζωή του πρώτου (Feshbach, 1995). Μάλιστα, η ανατροφή ενός παιδιού όταν χαρακτηρίζεται από τρυφερότητα, έλεγχο και συναισθηματική υποστήριξη φαίνεται ότι ενισχύει την ενσυναίσθηση και τη θετική

κοινωνική του ανάπτυξη (Mestre et al., 2009). Το παιδί καθώς αλληλεπιδρά με τους γονείς του αποκτά τις πρώτες του εμπειρίες στον τρόπο χειρισμού των δικών του συναισθημάτων του, αλλά και των άλλων (Van der Graaff, 2014).

Ο Hoffman (1982) επισήμανε ότι ο τρόπος ανατροφής των παιδιών από τους γονείς τους επηρεάζει την ενσυναίσθηση των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, όταν τα παιδιά ενθαρρύνονται να δουν τις συνέπειες των πράξεών τους από την πλευρά του άλλου, προκαλούνται εσωτερικά κίνητρα για την αποφυγή της ενοχής, αλλά ταυτόχρονα αναπτύσσεται η ικανότητα για ενσυναίσθηση. Αντίθετα, όταν οι γονείς ενεργούν αυταρχικά, επιβάλλοντας τιμωρίες και απαγορεύσεις, εμφανίζεται μειωμένη ανάπτυξη της ενσυναισθητικής ικανότητας.

Η χαμηλή ενσυναίσθηση των παιδιών δεν συσχετίζεται τόσο με τον γονεϊκό αυταρχισμό. Παρατηρήθηκε όμως ότι οι απόψεις προεφήβων για τον αυταρχικό πατέρα τους αποτέλεσε προβλεπτικό παράγοντα των επιπέδων ενσυναίσθησης που ανέπτυξαν. Επίσης, οι απόψεις του αυστηρού πατέρα επέδρασαν αρνητικά στην ενσυναίσθηση του παιδιού κατά την προχωρημένη παιδική ηλικία και την πρόωρη εφηβεία. Βέβαια, έχει διατυπωθεί και μία αντίθετη άποψη σύμφωνα με την οποία τα παιδιά που τιμωρούνται από τον πατέρα λόγω της κακής τους διαγωγής έχουν υψηλή ενσυναίσθηση, καθώς αυτή είναι το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους να ερμηνεύσουν τη σκληρή συμπεριφορά του πατέρα, βλέποντας τα πράγματα μέσα από τη δική του οπτική (Antonopoulou et al., 2012).

Αξίζει να επισημάνουμε την άποψη ότι για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σημαντικός είναι και ο ρόλος της μητέρας. Ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του το παιδί μαθαίνει από το άτομο που το φροντίζει τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά συναισθηματικά στις καταστάσεις που δημιουργούνται. Δηλαδή, μέσα από τον τρόπο αντίδρασης της μητέρας στη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού μαθαίνει και το ίδιο πώς να αντιδρά και να εκφράζεται σε ανάλογες συναισθηματικές καταστάσεις (McDonald & Messinger, 2011).

1.6.4 Ενσυναίσθηση και βιολογικοί παράγοντες

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αρχίζει ήδη από τη βρεφική ηλικία και εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας (Eisenberg & Strayer, 1990). Ορισμένοι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι η ικανότητα για ενσυναίσθηση κάνει την εμφάνισή της στα μέσα του δεύτερου και στις αρχές του τρίτου

έτους, καθώς τότε αναπτύσσεται η ικανότητα της νοητικής αναπαράστασης και τα νήπια μπορούν να διακρίνουν τα δικά τους συναισθήματα από εκείνα των άλλων (Draghi-Lorenz et al., 2001). Ωστόσο, κάποιοι ερευνητές έχουν επισημάνει την ικανότητα για ενσυναίσθηση και σε νεότερες ηλικίες. Οι Cole & Cole (2001) αναφέρονται στο κλάμα ενσυναίσθησης (empathetic cry), δηλαδή, ήδη από τη δεύτερη μέρα της ζωής του ένα βρέφος ανταποκρίνεται στο κλάμα ενός άλλου βρέφους αρχίζοντας και το ίδιο να κλαίει. Επομένως, τα ερευνητικά δεδομένα που έρχονται στο φως καταδεικνύουν ότι ο άνθρωπος είναι βιολογικά προετοιμασμένος να εκδηλώσει ενσυναίσθηση (Goleman, 1998).

Έρευνες για την ενσυναίσθηση οδήγησαν στη δημιουργία της Θεωρίας της Έμφυτης Διποκειμενικότητας, η οποία βασισμένη σε εμπειρικά δεδομένα, υποστήριξε ότι ακόμα και τα βρέφη λίγων εβδομάδων είναι ικανά να συναλλάσσονται και να αλληλεπιδρούν εποικοδομητικά, ως πρόσωπα, με τις νοητικές καταστάσεις των άλλων (Trevarthen, 1979). Θεωρείται, λοιπόν, ότι τα βρέφη πριν ολοκληρώσουν το πρώτο έτος της ζωής τους, ήδη έχουν επίγνωση του εαυτού τους ως υποκειμένου προσοχής άλλων προσώπων, παίζουν με τις προθέσεις των άλλων και δίνουν ενδείξεις ότι διαθέτουν αίσθηση του χιούμορ. Ωστόσο, παρά το πλήθος των ερευνών που σχετίζονται με την πρόωμη συναισθηματική ανάπτυξη και τις επικοινωνιακές ικανότητες των παιδιών, την ευαισθησία τους στα συναισθήματα των άλλων και την έμφυτη ανθρώπινη ικανότητα για συνεργατικό διάλογο, αρκετά στοιχεία παραμένουν άγνωστα σχετικά με την πρόωμη ανάπτυξη της ανθρώπινης ικανότητας για ενσυναίσθηση (Χατζηνικολάου, 2016, όπ. αναφ. στο Κουγιουμουτζάκης, 2016).

Σύγχρονες έρευνες μας πληροφορούν ότι η ενσυναίσθηση είναι αποτέλεσμα των διασυνδέσεων της αμυγδαλής με τη σχετική περιοχή του οπτικού φλοιού του εγκεφάλου (Brothers, 1989). Ο Rizzolatti (2005) μελετώντας τη λειτουργία των νευρώνων που σχετίζονται με τον έλεγχο των κινήσεων διαπίστωσε ότι το σύστημα των κατοπτρικών νευρώνων (mirror neurons) ενεργοποιείται όταν παρατηρούμε τις κινήσεις κάποιου άλλου ανθρώπου, όπως ακριβώς ενεργοποιείται και όταν τις εκτελούμε εμείς οι ίδιοι. Όμως το ανθρώπινο σύστημα κατόπτρου ενεργοποιείται και στο συναίσθημα, αλλά και στην ομιλία. Μελέτες απεικόνισης του εγκεφάλου έδειξαν ότι όταν ένα άτομο αισθάνεται ή παρατηρεί συναισθήματα σε άλλους που προκαλούνται από διάφορα ερεθίσματα ή ερεθίσματα πόνου, ενεργοποιούνται νευρωνικά κυκλώματα τα οποία του επιτρέπουν να βιώσει τις συναισθηματικές συνέπειες του πόνου των άλλων, αν και τα

αίτια του πόνου δεν ασκούνται πάνω στο δικό του σώμα, αλλά στο σώμα κάποιου άλλου.

Επομένως είναι φανερό ότι η ενσυναίσθηση σχετίζεται με την ανατομία του εγκεφάλου, δημιουργώντας ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τις «βιολογικές καταβολές» του φαινομένου (Goleman, 1998).

1.6.5 Ενσυναίσθηση και προσωπικότητα

Αρκετές έρευνες έχουν μελετήσει τη σχέση της ενσυναίσθησης με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου. Ενδεικτικά αναφέρουμε την προσαρμοστικότητα και την επιθετικότητα. Ευρύτερα, η ενσυναίσθηση συνδέεται με θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, όπως τη συνεργατικότητα, τη γενναιοδωρία και τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς (Feshbach & Feshbach, 1982). Επιπρόσθετα, η ενσυναίσθηση συσχετίζεται και με την καλή ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών σε διάφορες δύσκολες καταστάσεις, όπως είναι η περίπτωση των διαζευγμένων γονέων (Amato & Kieth, 1991) ή τα προβλήματα προσαρμογής που εμφανίζονται στη σχολική τάξη (Work & Olsen, 1990).

1.6.6 Ενσυναίσθηση και πολιτισμικό περιβάλλον

Η επίδραση του πολιτισμικού περιβάλλοντος στην εκδήλωση της ενσυναίσθησης είναι περιορισμένη. Μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι ο πολιτισμός επηρεάζει την ενσυναίσθηση, όμως δεν είναι σαφές αν και κατά πόσο βοηθούν στην ανάπτυξή της. Κρίνεται αναγκαία η διεξαγωγή και άλλων ερευνών σε διαφορετικούς πολιτισμούς για να οδηγηθούμε σε βέβαια συμπεράσματα.

Η Μαλακιώση-Λοϊζου (2008) μελετώντας την πολιτισμική ενσυναίσθηση ως μία ειδική διάσταση της ενσυναίσθησης στον χώρο της συμβουλευτικής και της ψυχοθεραπείας τονίζει ότι διαφορετικοί πολιτισμοί παρουσιάζουν ομοιότητες, αλλά και διαφορές στον τρόπο με τον οποίο βιώνουν και εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Επισημαίνει ότι μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών υπάρχουν ορισμένα κοινά-οικουμενικά συναισθήματα, άρα ενδεχομένως έμφυτα, τα οποία βοηθούν στην κατανόηση ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνίες. Όμως, την ίδια στιγμή, κάθε πολιτισμός παρουσιάζει διαφορές στον τρόπο με τον οποίο εκφράζει αυτά

τα συναισθήματα διότι οι θεσμοί μεταξύ των κοινωνιών δεν είναι ίδιοι. Η ενσυναίσθηση γίνεται αντιληπτή και εκφράζεται διαφορετικά (Dyche & Zayas, 2001).

Η επίδραση του πολιτισμικού πλαισίου στην εκδήλωση της ενσυναίσθησης αποδεικνύεται στη μελέτη των Cassels et al., (2010) η οποία έδειξε ότι έφηβοι και νέοι διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων παρουσιάζουν διαφορές ως προς το επίπεδο ενσυναίσθησης. Μάλιστα, όσοι ανήκαν στην δυτική κουλτούρα παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε αντίθεση με εκείνους που προέρχονταν από την ανατολική κουλτούρα. Από την άλλη πλευρά, για όσους ταυτίζονταν και με τους δύο πολιτισμούς, ανατολικό και δυτικό, δεν υπήρχαν διαφορές ως προς το επίπεδο ενσυναίσθησης, κυρίως στη διάσταση του ενσυναισθητικού ενδιαφέροντος. Επιπρόσθετα, οι Markus & Kitayama (1991), επισημαίνουν ότι στα ιδιοκεντρικά πολιτισμικά σχήματα προωθούνται οι ατομικές διαφορές, ενώ στα αλλοκεντρικά προωθείται η αρμονική συμβίωση με τον άλλο. Τα παραπάνω επηρεάζουν, και ορισμένες φορές καθορίζουν, την φύση της ατομικής εμπειρίας, συμπεριλαμβανομένης της γνώσης, του συναισθήματος και του κινήτρου.

1.7 Ενσυναίσθηση και προκοινωνικές συμπεριφορές

Αρκετές έρευνες έχουν επικεντρωθεί στη μελέτη της ενσυναίσθησης σε σχέση με τις προκοινωνικές συμπεριφορές (Eisenberg & Miller, 1987). Ο όρος «προκοινωνική συμπεριφορά» αναφέρεται στη συμπεριφορά που σκοπό έχει την παροχή βοήθειας και υποστήριξης στους άλλους ανθρώπους, την προσφορά, την παρηγοριά, το μοίρασμα (sharing) και τη συνεργασία (Findlay et al., 2006).

Έρευνες σε παιδιά και εφήβους έχουν δείξει την θετική συσχέτιση της ενσυναίσθησης με την προκοινωνική συμπεριφορά (Albiero & Lo Coco, 2001). Ο Davis (1994) διαπίστωσε πως υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης σχετίζονται με προκοινωνικού τύπου συμπεριφορές, καθώς, όπως έχει τονίσει, η ενσυναίσθηση είναι απαραίτητη για τη ρύθμιση της ατομικής κοινωνικής συμπεριφοράς και των διαπροσωπικών σχέσεων. Σύμφωνα με τους Findlay et al. (2006), η προκοινωνική συμπεριφορά μπορεί να συμβαίνει για αλτρουιστικούς λόγους, για παράδειγμα όταν ένα άτομο νοιώθει συμπάθεια για κάποιο άλλο άτομο και θέλει να μειώσει τον πόνο του χωρίς να έχει κάποιο επιδιωκόμενο σκοπό. Αντίθετα, οι Peterson και Gelfand (1984) υποστήριξαν πως μπορεί να συμβαίνει για εγωιστικούς λόγους, για παράδειγμα ένα προσωπικό όφελος ή την αποφυγή κριτικής.

Ωστόσο, η ενσυναίσθηση σχετίζεται με τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς διευκολύνει την κοινωνικοποίηση και τη διάθεση για συνεργατικότητα. Σύμφωνα με τους Mares & Woodard (2010), το άτομο που έχει την ικανότητα της ενσυναίσθησης εκφράζει την αντίθεσή του απέναντι στα κοινωνικά στερεότυπα. Οι Eisenberg et al. (1996) υποστήριξαν ότι τα παιδιά που εκδηλώνουν ενσυναίσθηση και έχουν την ικανότητα να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, μοιράζονται τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους με αυθόρμητο τρόπο. Όταν αυτές οι διεργασίες εξελίσσονται ομαλά, τα παιδιά είναι σε θέση να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα και εκδηλώνουν υγιή κοινωνική συναναστροφή. Η ρύθμιση των συναισθημάτων τους, η γνωστική και ηθική τους ανάπτυξη συμβάλλουν στη διαμόρφωση σταθερών προτύπων σε θέματα προκοινωνικής συμπεριφοράς.

1.8 Ενσυναίσθηση και εφηβεία

Η εφηβεία είναι η περίοδος κατά την οποία συντελούνται σωματικές, γνωστικές και συναισθηματικές αλλαγές. Άλλοι έφηβοι αναπτύσσουν λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικά την έμφυτη τάση προς την κατανόηση, έκφραση και ρύθμιση του συναισθήματος. Ήδη έχει αναφερθεί ότι η ενσυναίσθηση εκφράζεται με την αντίληψη της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου, αλλά και την επιθυμία του υποκειμένου να βοηθήσει, όταν ο άλλος βρεθεί σε δύσκολη θέση (Hoffman, 2000). Ο έφηβος στην πορεία του προς την ενηλικίωση αποκτά στενότερες σχέσεις με τους συνομηλίκους του, συμφωνεί με τις απόψεις τους και κατανοεί τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Fabes et al., 1999).

Η ενσυναίσθηση καλλιεργείται και εξελίσσεται όσο το παιδί ωριμάζει, ίσως επειδή αυξάνονται οι ικανότητές του να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων. Οι έφηβοι εστιάζουν περισσότερο στην εσωτερική κατάσταση του άλλου, καθώς επιχειρούν να ερμηνεύσουν τις ενδείξεις από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Από την άλλη πλευρά, τα μικρότερα παιδιά επικεντρώνονται στα εξωτερικά γεγονότα. Οι έφηβοι, όσο εξελίσσεται η λεκτική τους ικανότητα και διευρύνεται η κοινωνική τους εμπειρία, καταφέρνουν να εξηγήσουν ακόμη και τις πιο σύνθετες συναισθηματικές αντιδράσεις (Hazen et al., 2008).

Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια της εφηβείας, λόγω της διαρκούς ανάπτυξης των νευρώνων, διαπιστώνονται έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις γεγονός που δυσκολεύει τη ρύθμιση των συναισθημάτων των εφήβων. Επομένως, η ανάπτυξη της

ενσυναίσθησης δυσχεραίνεται και το ενσυναισθητικό ενδιαφέρον των εφήβων περιορίζεται (Batson & Shaw, 1991). Όμως, όταν λειτουργήσει η αυτορρύθμιση, τότε εμφανίζεται το αίσθημα της συμπάθειας και περιορίζεται η ψυχική αναστάτωση ενισχύοντας την προκοινωνική συμπεριφορά. Αυτοί οι έφηβοι μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματα λύπης που τους προκαλεί η συναναστροφή τους με άτομα που βρίσκονται σε δυσμενή κατάσταση. Βιώνουν συναισθήματα συμπόνιας για αυτούς που υποφέρουν και προχωρούν στις απαραίτητες ενέργειες προκειμένου να τους ανακουφίσουν από τα αρνητικά τους συναισθήματα (Eisenberg, 2014).

Τα παιδιά που διανύουν την προεφηβική περίοδο αρχίζουν να αναπτύσσουν και να εξελίσσουν την ιδεαλιστική στάση, την αναλυτική σκέψη και υποστηρίζουν τις απόψεις τους για τους ανθρώπους που τους περιβάλλουν και τον ευρύτερο περίγυρό τους. Επιπλέον, οι έφηβοι σε αυτή τη φάση αναπτύσσουν την ηθικοκοινωνική τους συμπεριφορά και αρχίζουν να εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους για κοινωνικά θέματα και κινήματα. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρούν να ορίσουν την ταυτότητά τους. Στην προσπάθεια του ανακαθορισμού τους επιδιώκουν να συμβιβάσουν τον ιδεολογικό προσανατολισμό τους με το κανονιστικό πρότυπο που καθορίζει η οικογένεια, το σχολείο αλλά και άλλοι θεσμοί ή ομάδες (Kitchenham, 2008).

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι η ενσυναίσθηση είναι μια δεξιότητα που οδηγεί τον άνθρωπο προς την αυτογνωσία, φέρνοντάς τον πιο κοντά στον συνάνθρωπό του. Η ενσυναίσθηση αποτελεί προϋπόθεση για την ικανότητα της αυτοαντίληψης του εφήβου και τον βοηθάει να κατανοήσει τη διαφορετικότητα του από τον άλλο. Οι έφηβοι, που αποφασίζουν να μάθουν καλύτερα τον εαυτό τους, αποκτούν την ικανότητα να γνωρίζουν τα πλεονεκτήματα, αλλά και τα ελαττώματα τους. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργούν την ενσυναίσθηση τους και αναγνωρίζουν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, από εκείνα των συνομηλίκων τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται μία προσπάθεια ανασκόπησης της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικής με το θέμα της παρούσας εργασίας. Αρχικά, παρουσιάζεται με συντομία το ευρύτερο ερευνητικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών αναφορικά με την ενσυναίσθηση. Παράλληλα, παρουσιάζονται έρευνες στις οποίες τονίζονται οι διαφορές στην εκδήλωση της ενσυναίσθησης των μαθητών ανάλογα

με το φύλο τους. Στη συνέχεια, δίδεται έμφαση σε έρευνες και εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν την καλλιέργεια και την ενίσχυση της ενσυναίσθησης μέσα στη σχολική τάξη.

2.1 Το ερευνητικό πλαίσιο για την ενσυναίσθηση στο χώρο της εκπαίδευσης- σύντομη παρουσίαση

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με την ενσυναίσθηση στον χώρο της εκπαίδευσης. Αρχικά, το ερευνητικό ενδιαφέρον για την ενσυναίσθηση αφορούσε στη σημασία και στον ρόλο που είχε η παραπάνω έννοια στην ψυχοθεραπεία. Στη συνέχεια, η ανάπτυξη της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπου η ενσυναίσθηση κατέχει την κυρίαρχη θέση, έδωσε την ώθηση σε νέες πιο συστηματικές ερευνητικές τάσεις.

Συγκεκριμένα, έρευνες που ασχολούνται με την εκπαίδευση των παιδιών αναφορικά με την ενσυναίσθηση αφορούν πληθυσμούς που παρουσιάζουν ποικιλία ως προς το φύλο, αλλά και το πολιτισμικό υπόβαθρο. Επιπρόσθετα, καλύπτεται ένα ευρύ φάσμα ηλικιών το οποίο περιλαμβάνει παιδιά προσχολικής ηλικίας, έως μαθητές πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Είναι δυνατόν να κατατάξουμε τις έρευνες σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία μπορούμε να εντάξουμε εκείνες τις έρευνες που εστιάζουν στις τεχνικές της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης και στις οποίες τονίζεται ότι όταν ενισχυθεί η ενσυναίσθηση θα προκύψουν θετικές συνέπειες στην ανάπτυξη και στη μάθηση. Στη δεύτερη κατηγορία γίνεται λόγος για τις έρευνες που μελετούν τις συνέπειες της ενσυναίσθησης στον γνωστικό, συναισθηματικό τομέα του ατόμου, καθώς και στη συμπεριφορά του απέναντι στους άλλους.

Σχετικά με την πρώτη κατηγορία, εντοπίζονται έρευνες όπου ενισχύεται η ενσυναίσθηση των μαθητών, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Αυτοί οι μαθητές μαθαίνουν για την ενσυναίσθηση και είναι ικανοί να αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές καταστάσεις στο εαυτό τους, αλλά και στους άλλους (Kremer & Dietzen, 1991). Μάλιστα, σε άλλες μελέτες παρατηρείται ότι η ενσυναίσθηση αυξάνεται όταν υπάρχει ομοιότητα μεταξύ εαυτού και άλλων (Brehm et al., 1981). Επιπλέον, έχει μελετηθεί ότι η εκπαιδευτική στρατηγική η οποία καλλιεργεί την ικανότητα του μαθητή να λαμβάνει την άποψη ενός άλλου ατόμου συμβάλλει στην αύξηση της ενσυναίσθησης (Pecukonis, 1990).

Το περιεχόμενο των μέσων και των υλικών που χρησιμοποιούνται στη διδακτική πράξη είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας ο οποίος επηρεάζει τα επίπεδα ενσυναίσθησης. Συγκεκριμένα επισημαίνεται ότι τα παιδιά ή οι ενήλικες που είναι άμεσα ή έμμεσα ευαίσθητοποιημένοι σε ένα διδακτικό περιεχόμενο που προκαλεί δυσφορία, έχουν αυξημένη ενσυναίσθηση. Για παράδειγμα, όταν οι μαθητές παρατηρούν την κακοτυχία, η ενσυναίσθηση αυτών αυξάνεται (Perry et al., 1981).

Επιπρόσθετα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δεκαοχτώ χώρες της Αμερικής βρέθηκε ότι η ενσυναίσθηση εκτός από την αναγνώριση των συναισθημάτων οδήγησε και στην αύξηση της εκδηλωτικότητας απέναντι στους άλλους και στην ευαισθησία (Barlow & Maul, 2000, ο.π. αναφ. στο Μπρούζος, 1998).

Στις έρευνες που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση στον εκπαιδευτικό χώρο εντοπίζονται συχνά ερωτήματα που αφορούν τη διάσταση του φύλου. Μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις θεωρείται παγιωμένη η άποψη ότι το γυναικείο φύλο εκφράζει εντονότερα την ενσυναίσθηση συγκριτικά με το ανδρικό φύλο. Την παραπάνω άποψη έχουν υποστηρίξει αρκετοί ερευνητές όπως οι Christov-Moore et al. (2014), οι Villadangos et al. (2016) και οι Mestre et al. (2009). Οι τελευταίοι εστίασαν την έρευνά τους σε εφήβους και τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ευρήματα συναφών μελετών σχετικά με τις διαφορετικές εκδηλώσεις της ενσυναίσθησης ανάμεσα στα δύο φύλα.

Βέβαια, έχει εκφραστεί και η αντίθετη άποψη. Έρευνες των Eisenberg & Lennon (1983) κάνουν λόγο για το ότι τα εργαλεία μέτρησης της ενσυναίσθησης επηρεάζουν τα διαφορετικά αποτελέσματα μεταξύ των δύο φύλων. Επίσης, η Rueckert et. al. (2011) αναφέρει ότι οι συμμετέχοντες στις έρευνες απαντούν λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικά αποδεκτές απόψεις και έτσι επηρεάζουν τα αποτελέσματα. Παράλληλα, η Nanda (2014) επισημαίνει ότι τα κοινωνικά στερεότυπα επηρεάζουν σημαντικά τα αποτελέσματα των ερευνών.

2.2 Έρευνες για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση

Αν και το ενδιαφέρον για την μελέτη και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στον σχολικό χώρο παραμένει έντονο, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί είναι ελάχιστες.

Μία ενδιαφέρουσα έρευνα πραγματοποίησε η Leontopoulou (2010) με σκοπό να εξετάσει: 1) την επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών όπως η ηλικία, το φύλο, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το μέγεθος της οικογένειας, καθώς και της

ακαδημαϊκής επίδοσης στον αλtruισμό των παιδιών, 2) κατά πόσο ο αλtruισμός συνδέεται και επηρεάζεται αφενός από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών όπως η ενσυναίσθηση και η ανθεκτικότητα και αφετέρου από τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού περιβάλλοντος όπως το σχολικό κλίμα, και 3) τις ψυχομετρικές ιδιότητες του εργαλείου μέτρησης της αλtruιστικής συμπεριφοράς των παιδιών «The Altruistic Behavior Questionnaire (ABQ)».

Το δείγμα αποτέλεσαν 232 μαθητές της πέμπτης και της έκτης τάξης Δημοτικού Σχολείου των Ιωαννίνων, στην πλειοψηφία τους ελληνικής καταγωγής και μέσου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Χορηγήθηκαν τα εργαλεία «The Altruistic Behavior Questionnaire (ABQ; Erotimatologio Altruistikis Symperiforas, EAS)» για τη μέτρηση της αλtruιστικής συμπεριφοράς των μαθητών, το «An Index of Empathy for Children and Adolescents (Bryant, 1982)» για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης και το «My Class Inventory (MCI, Fraser, Anderson and Walberg, 1982)» για την εκτίμηση της αντίληψης των μαθητών για το σχολικό κλίμα.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ αλtruισμού και προσωπικών χαρακτηριστικών των παιδιών, όπως το φύλο (με τα κορίτσια να σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα αλtruιστικής συμπεριφοράς), η ενσυναίσθηση και η ανθεκτικότητα. Επίσης, η ακαδημαϊκή επίδοση, κυρίως στα Μαθηματικά, βρέθηκε να αποτελεί ισχυρό προγνωστικό παράγοντα του παιδικού αλtruισμού. Δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της παρουσίας άλλων παιδιών στην οικογένεια, καθώς και του σχολικού κλίματος και αλtruισμού. Τέλος, το εργαλείο ABQ βρέθηκε να έχει επαρκή εσωτερική συνοχή και εγκυρότητα.

Μία άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Nygren (2016) επισημαίνει ότι το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προώθηση των δημοκρατικών αξιών και των καθολικών ηθικών συμπεριφορών. Υποστηρίζει ότι υπάρχουν αντικρουόμενες προοπτικές που αφορούν το πώς η ιστορική σκέψη και η ενσυναίσθηση πρέπει να λειτουργούν στα σχολεία. Σκοπός αυτής της μελέτης είναι να αναλύσει τη διαλεκτική μεταξύ της ιστορικής σκέψης και της ενσυναισθητικής εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Human Rights Education). Στην έρευνα επισημαίνεται ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα προάγουν την κριτική σκέψη και τις ηθικές αξίες.

Πρόκειται για μία ποιοτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε γυμνάσιο της Σουηδίας ανάμεσα σε δύο ομάδες μαθητών οι οποίοι μελέτησαν την ιστορία και τα ανθρώπινα δικαιώματα των αυτοχθόνων πληθυσμών της Σουηδίας και των αγγλόφωνων χωρών. Το επίκεντρο της μελέτης ήταν οι μαθητές που στα δοκίμια τους περιγράφουν,

συζητούν και αναλύουν τα ανθρώπινα δικαιώματα των αυτοχθόνων ανθρώπων από ιστορική, παραδοσιακή και πολιτισμική άποψη. Οι καθηγητές βαθμολόγησαν τα γραπτά και υπογράμμισαν την ικανότητα των μαθητών να συζητούν και να εξηγούν τα ιστορικά γεγονότα μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος δύο ομάδες μαθητών ηλικίας 17 και 18 ετών, με 22 και 17 συμμετέχοντες αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί οργάνωσαν σχέδια διδασκαλίας σύμφωνα με το εθνικό πρόγραμμα σπουδών. Οι μαθητές απάντησαν γραπτά σε δραστηριότητες σχετικές με την ιστορία των αυτοχθόνων λαών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τα δοκίμια των μαθητών με τα σχόλια των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν το αντικείμενο της ανάλυσης. Η διαδικασία υποστηρίχθηκε από ποιοτικό και ποσοτικό λογισμικό ανάλυσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ότι: α) οι μαθητές ανησυχούν ότι οι άνθρωποι, και τότε αλλά και σήμερα, είναι θύματα της άδικης μεταχείρισης των συνανθρώπων τους (τότε, των αποίκων), β) οι μαθητές δίνουν βαρύτητα στην υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στην ενσυναίσθηση με την έννοια της φροντίδας και στην κριτική εξέταση των ιστορικών πληροφοριών γ) οι έννοιες της ιστορικής σκέψης και της ενσυναίσθησης αλληλοσυνδέονται, δ) οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το παρελθόν και το παρόν των εγγενών και ξένων πολιτισμών, αντλούν συμπεράσματα τονίζοντας την αξία της διεθνούς κατανόησης και της ποικιλομορφίας, ε) οι μαθητές νοιάζονται για το παρελθόν και εκφράζουν την ανάγκη να φροντίσουν όσους ανθρώπους υποφέρουν, συνδέοντας το παρελθόν με το παρόν και το μέλλον.

Αξιοσημείωτο είναι ότι από τη δεκαετία του 1990, με αφορμή το βιβλίο του Goleman (2011) για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, παρουσιάζεται έντονο ενδιαφέρον αναφορικά με τη συναισθηματική μάθηση (Social and Emotional Learning/SEL). Το 1994 ιδρύεται ο οργανισμός CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), με στόχο να προωθήσει τη συναισθηματική αγωγή στην εκπαίδευση (SEL) (<https://casel.org>).

Οι Knight, Haboush-Deloye, Goldberg και Grob (2019) εφάρμοσαν τα προγράμματα κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης (SEL) εστιάζοντας στην καλλιέργεια δεξιοτήτων σε μαθητές γυμνασίου, ώστε να αντιμετωπίζονται προβληματικές συμπεριφορές ή να προλαμβάνονται κρίσεις στον σχολικό χώρο. Χρησιμοποίησαν κατάλληλες στρατηγικές και εργαλεία και ακολούθησαν πολυεπίπεδες

προσεγγίσεις μέσω της κοινότητας, των διαπροσωπικών και ατομικών χαρακτηριστικών, με σχέδια μαθημάτων που μπορούσαν να ενσωματωθούν στα σχολικά προγράμματα.

Οι παραπάνω ερευνητές πραγματοποίησαν πειραματική πιλοτική μελέτη διάρκειας δύο ετών με 59 μαθητές γυμνασίου. Από αυτούς 27 μαθητές ανήκαν στην ομάδα παρέμβασης και 32 μαθητές ανήκαν στην ομάδα ελέγχου. Οι αναλύσεις έδειξαν σημαντικές βελτιώσεις μεταξύ των μαθητών της ομάδας παρέμβασης στην αυτορρύθμιση, την ευθύνη, την κοινωνική ικανότητα και την ενσυναίσθηση. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι τα προγράμματα κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης (SEL) είναι μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση για την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που, όταν καλλιεργούνται με την πάροδο του χρόνου, έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τη συνολική ψυχική υγεία.

2.3 Έρευνες για τις αναπτυξιακές αλλαγές στην ενσυναίσθηση, ως προς το φύλο

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν ορισμένες έρευνες που αναφέρονται στις αναπτυξιακές αλλαγές στην ενσυναίσθηση ανάλογα με το φύλο των μαθητών.

Οι Garaigordobil και Maganto (2011) πραγματοποίησαν στην Ισπανία έρευνα με σκοπό: α) να αναλυθούν οι αναπτυξιακές αλλαγές στην ενσυναίσθηση και στην επίλυση των συγκρούσεων ως προς το φύλο, β) να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της επίλυσης των συγκρούσεων και γ) να προσδιοριστούν οι προβλεπτικοί παράγοντες της ενσυναίσθησης. Πρόκειται για μελέτη συσχέτισης με δείγμα 941 μαθητές ηλικίας 8 έως 15 ετών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κορίτσια είχαν υψηλότερη βαθμολογία στην ενσυναίσθηση σε όλες τις ηλικίες. Δεν παρατηρήθηκε αύξηση της ενσυναίσθησης κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, παρά μόνο στην εφηβεία και μόνο στα κορίτσια. Η έρευνα έδειξε επίσης θετική συσχέτιση μεταξύ ενσυναίσθησης και συνεργατικής επίλυσης των συγκρούσεων και αρνητική συσχέτιση μεταξύ ενσυναίσθησης και επιθετικής επίλυσης των συγκρούσεων, με τα κορίτσια να χρησιμοποιούν πιο θετικές συνεργατικές στρατηγικές για την επίλυση των συγκρούσεων και τα αγόρια πιο επιθετικές στρατηγικές. Η χρήση θετικών στρατηγικών συνεργασίας δεν βρέθηκε να αυξάνει με την ηλικία. Τέλος, ως προβλεπτικοί παράγοντες της ενσυναίσθησης βρέθηκαν: το γυναικείο φύλο, η χρήση πολλών θετικών συνεργατικών στρατηγικών επίλυσης των συγκρούσεων και λίγων επιθετικών στρατηγικών.

Οι Topcu και Erdur-Baker (2012) εξέτασαν τον ρόλο της γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης στην εξήγηση των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων στον εκφοβισμό. Λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά επίπεδα συναισθηματικής και γνωστικής ενσυναίσθησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών διατυπώθηκε το ερευνητικό ερώτημα αν οι διαφορές αυτές εξηγούν τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στον παραδοσιακό (σχολικό) και διαδικτυακό εκφοβισμό. Οι ερευνητές υπέθεσαν ότι: α) τα κορίτσια θα έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης και επομένως θα είναι λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν σε συμπεριφορές εκφοβισμού και β) τα αγόρια θα έχουν χαμηλότερη ενσυναίσθηση και επομένως θα συμμετέχουν περισσότερο σε εκφοβιστικές συμπεριφορές.

Οι συμμετέχοντες ήταν 795 έφηβοι τουρκικής καταγωγής ηλικίας μεταξύ 13 και 18 ετών στην πλειοψηφία τους οικογενειών μέσου εισοδήματος. Για τη συλλογή των δεδομένων χορηγήθηκαν το «Revised Cyber Bullying Inventory» (Topcu and Erdur-Baker, 2010) για τη μέτρηση των εκφοβιστικών συμπεριφορών μέσω διαδικτύου, το «Traditional Bullying Questionnaire» (Topcu, 2008) για τη μέτρηση των παραδοσιακών εκφοβιστικών συμπεριφορών, και η «Basic Empathy Scale (BES)» των Jolliffe and Farrington (2006) για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι: α) τα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια τείνουν να εκδηλώνουν περισσότερες εκφοβιστικές συμπεριφορές, γεγονός που φαίνεται να οφείλεται στα χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης που σημείωσαν, β) η συναισθηματική ενσυναίσθηση λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας μεταξύ φύλου και παραδοσιακού (σχολικού) εκφοβισμού, ακόμη και μετά τον έλεγχο της γνωστικής ενσυναίσθησης, γ) μόνο η συνδυαστική επίδραση γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας στη σχέση φύλου και παραδοσιακού (σχολικού) εκφοβισμού και δ) η συνολική έμμεση επίδραση γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας μεταξύ φύλου και διαδικτυακού εκφοβισμού.

2.4 Προγράμματα ενσυναισθητικής εκπαίδευσης

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται σημαντικές προσπάθειες που στοχεύουν στη δημιουργία προγραμμάτων ενσυναισθητικής εκπαίδευσης. Αν και παραμένουν λίγες στον διεθνή χώρο, εντούτοις επιβεβαιώνουν την ανάγκη για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης των μαθητών στον σχολικό χώρο.

Το 2005 δημιουργήθηκε στην Αγγλία το κυβερνητικό πρόγραμμα SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning) το οποίο στηρίχθηκε πάνω στο SEL του Goleman. Αρχικά, το πρόγραμμα εφαρμόστηκε εθελοντικά σε αρκετά δημοτικά σχολεία και από το 2008 επεκτάθηκε και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων, ανάμεσα στις οποίες και η ενσυναίσθηση.

Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει το πρόγραμμα The Lunch Project (Σχέδιο Γεύματος) της Rebecca Wofford (<https://www.thelunchproject.org/>). Το πρόγραμμα αυτό ξεκίνησε το 2011 με σκοπό την προμήθεια σχολικών γευμάτων στα παιδιά της Τανζανίας. Από το 2012 εφαρμόστηκε ως πρόγραμμα ενσυναίσθησης σε σχολεία στην Αμερική. Οι μαθητές πληροφορούνται για την κατάσταση που επικρατεί στην Τανζανία και με διάφορες εκπαιδευτικές μεθόδους ενισχύεται η ενσυναίσθησή τους για αυτά τα παιδιά. Ευρύτερος στόχος του προγράμματος είναι η Παγκόσμια Ενσυναισθητική Εκπαίδευση (Global Empathy Education). Μία βασική διαφορά ανάμεσα στο The Lunch Project και στο SEL είναι ότι το τελευταίο δεν προωθεί την ενσυναίσθηση σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά σε επίπεδο κοινότητας.

Σχετικά με την ελληνική εκπαίδευση, το ενδιαφέρον για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης καθυστέρησε αρκετά. Είναι γνωστό ότι οι στόχοι της εκπαίδευσης περιορίζονται στη γνωστική και μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών με απώτερο στόχο την επιτυχία στις σχολικές γραπτές δοκιμασίες, καθώς και την τελική επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον ο μαθητής αναπτύσσει ανταγωνιστικά συναισθήματα και η ενσυναίσθηση περιορίζεται.

Για πρώτη φορά το 1992 η συναισθηματική νοημοσύνη κάνει την εμφάνισή της στο σχολικό χώρο μέσω των σχολικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, γνωστών ως προγραμμάτων περιβαλλοντικής αγωγής, αγωγής υγείας και σταδιοδρομίας (Υ.Α. Αριθ. Γ1/377/865/23-9-1992· Υ.Α. Αριθ. Γ2/4867/23-10-1992) τα οποία πραγματοποιούνται προαιρετικά με την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Έτσι, σταδιακά, τα προγράμματα σπουδών ξεκίνησαν να συμπεριλαμβάνουν και στόχους συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης (Θεοδοσάκης, 2011).

Οι βιωματικές δράσεις οι οποίες περιλαμβάνουν τις αρχές της ενσυναίσθησης ήταν πλέον γεγονός. Μάλιστα, η ενσωμάτωση των παραπάνω δράσεων στη διδασκαλία ορισμένων γνωστικών αντικειμένων έδρασε θετικά, καθώς άνοιξε τον δρόμο για μία διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας αυτών.

Η Χατζηχρήστου (2011) επιμελήθηκε και εφάρμοσε σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου, με την υποστήριξη του Κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΚΕΣΧΟΨΥ), τη συνεργασία του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, το Πρόγραμμα «Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής στο Σχολείο». Πρόκειται για ένα πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης, το οποίο απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της τάξης και εφαρμόζεται είτε από σχολικούς ψυχολόγους, είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, μετά από επιμόρφωση, εξειδικευμένη κατάρτιση σχετικά με το θεωρητικό υπόβαθρο, το περιεχόμενο και τη διαδικασία εφαρμογής του Προγράμματος και εποπτεία. Η ιδιαιτερότητα του Προγράμματος συνίσταται τόσο στην επιστημονική τεκμηρίωσή του που βασίζεται στη σύγχρονη και διεθνή βιβλιογραφία, αλλά και στην αναγνώριση της αναγκαιότητας για ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, με έμφαση σε θέματα που αφορούν την καθημερινότητα των μαθητών και όχι παθολογικές καταστάσεις ή αποκλίσεις, και τέλος στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του Προγράμματος.

Σκοπός του Προγράμματος είναι η ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών, η ευαισθητοποίησή τους και η άσκηση βασικών δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η γνώση του εαυτού, η ανάγνωση, η αναγνώριση, η έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Το Πρόγραμμα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς πλούσιο υλικό για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από βιωματικές δράσεις. Η διάχυση του Προγράμματος συντελέστηκε σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Ουσιαστικά, η εκπαίδευση στην Ελλάδα υπερτονίζει την γνωστική μόρφωση κάνοντας ελάχιστες αναφορές στην συναισθηματική καλλιέργεια. Ίσως, θα ήταν αναγκαία η υλοποίηση δεξιοτήτων που θα συνδέονται με την ενσυναίσθηση, ώστε να διαμορφωθούν οι κατάλληλες διαπροσωπικές σχέσεις, για την αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Η Μαλικιώση- Λοΐζου, (2003) επισημαίνει ότι ένας από τους βασικούς στόχους του εκπαιδευτικού είναι να αφουγκράζεται τον μαθητή, ώστε να διαμορφωθεί ένα περιβάλλον ασφάλειας και εμπιστοσύνης.

Είναι, λοιπόν, σαφής η ανάγκη να λάβει η εκπαίδευση έναν πιο ανθρωπιστικό προσανατολισμό, στον οποίο η ενσυναίσθηση θα έχει κυρίαρχο ρόλο και θα συμβάλλει στην ψυχική προσαρμοστικότητα, καθώς και στη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΝΟΗΣΗ

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται μία προσπάθεια να παρουσιαστεί ο όρος της κοινωνικής νόησης και η σημασία της για την κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στη σχέση της κοινωνικής νόησης με την αναγνώριση των συναισθημάτων και της συμβολής τους στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

3.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Ο όρος κοινωνική νόηση είναι αρκετά ευρύς. Πρωτοεμφανίστηκε στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας στα τέλη της δεκαετίας του 1960 με αρχές τις δεκαετίας του 1970 (Penn, Sanna & Roberts, 2008). Πρόκειται για μία περίοδο η οποία σηματοδότησε τη γνωστική επανάσταση (Sperry, 1993). Σύμφωνα με τους ορισμούς που αποδίδονται στον συγκεκριμένο όρο, η κοινωνική νόηση είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνική λειτουργικότητα των ατόμων.

Πιο συγκεκριμένα, ο Brothers (1990) αναφέρει ότι η κοινωνική νόηση περιλαμβάνει τις νοητικές λειτουργίες που στηρίζουν την ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται τις προθέσεις και τις διαθέσεις των άλλων. Ουσιαστικά, είναι η ικανότητα της νοητικής αναπαράστασης των σχέσεων μεταξύ του εαυτού και των άλλων και ιδιαίτερα η ικανότητα αντίληψης, ερμηνείας και πρόβλεψης των πεποιθήσεων και των συναισθημάτων, καθώς και της συμπεριφοράς των άλλων συμβάλλοντας έτσι στην κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου (Adolphs, 2001). Μάλιστα, το άτομο χρησιμοποιεί αυτές τις αναπαραστάσεις με ευελιξία για τη διαμόρφωση της κοινωνικής του συμπεριφοράς (Duval, Piolino, Eustache, & Desgranges, 2011).

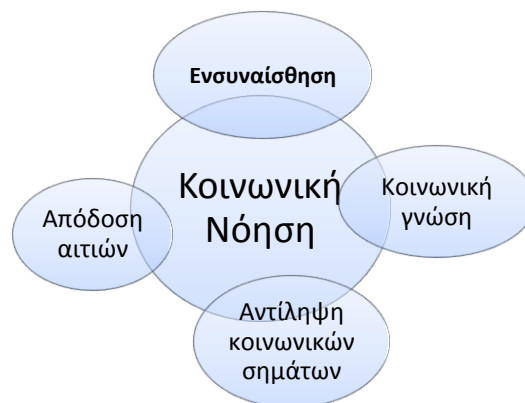
Γενικά, σχεδόν όλοι οι ορισμοί κρίνουν ότι η κοινωνική νόηση είναι ένας γνωστικός μηχανισμός ο οποίος έχει κυρίαρχο ρόλο στην κοινωνική λειτουργικότητα των ατόμων και στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων (Grady & Keightley, 2002· Moran, 2013).

Συνεπώς, παρατηρείται μία στενή σχέση ανάμεσα στην κοινωνική νόηση και την κοινωνική λειτουργικότητα, εφόσον η ικανότητα επεξεργασίας των κοινωνικών ερεθισμάτων είναι αναγκαία για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Couture, Penn, & Roberts, 2006). Η κοινωνική νόηση καθιστά τα άτομα ικανά να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά μέσα στο κοινωνικό τους περιβάλλον, ενώ ελλείμματα στην κοινωνική

νόηση έχουν ως αποτέλεσμα απρόσμενες αντιδράσεις προς τους άλλους και, σε ακραίες περιπτώσεις, είναι πιθανό τα άτομα αυτά να αποσύρονται από τον κοινωνικό βίο (Green et al., 2005).

Η κοινωνική νόηση περιλαμβάνει αυτόματες και εκούσιες γνωστικές διεργασίες που συμβάλλουν στην αποκωδικοποίηση και στην κωδικοποίηση του κοινωνικού κόσμου. Κυρίως, όμως, χρησιμοποιούνται για την επεξεργασία των πληροφοριών που αφορούν τον εαυτό μας και τους άλλους. Οι διεργασίες αυτές ενδέχεται να επηρεάζονται από διάφορες προκαταλήψεις, όπως τις προσδοκίες που έχει κάποιος για κάποιο άλλο άτομο. Είναι γνωστό ότι η κοινωνική συμπεριφορά μπορεί να γίνει κατανοητή μέσω των αντιλήψεων των ανθρώπων για τον κόσμο τους. Επιπρόσθετα, ένα μέρος της κοινωνικής νόησης σχετίζεται με την επεξεργασία των πληροφοριών που αφορούν τις νόρμες και τις διεργασίες που διέπουν κάθε κοινωνία (Beer & Ochsner, 2006). Καθώς η έρευνα στον χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας προχωρά, διαπιστώνεται ότι η νόηση, το συναίσθημα και η συμπεριφορά είναι απόλυτα συνδεδεμένα.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η κοινωνική νόηση είναι ένας ιδιαίτερα πολύπλοκος γνωστικός μηχανισμός, ο οποίος περιλαμβάνει ποικίλες επιμέρους λειτουργίες. Αν και υπάρχει ασάφεια στις επιμέρους διαστάσεις της έννοιας της κοινωνικής νόησης, οι περισσότεροι ειδικοί συμφωνούν ότι αυτή η έννοια συνίσταται σε επιμέρους ικανότητες όπως στην αντίληψη κοινωνικών σημάτων, στην κοινωνική γνώση, στην απόδοση αιτιών και στην ενσυναίσθηση (Green et al., 2005) (βλ. Σχήμα 3).

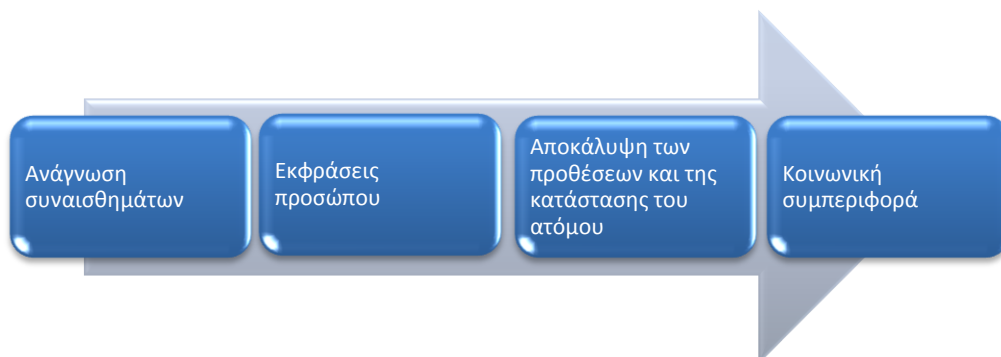


Σχήμα 3: Οι επιμέρους ικανότητες της Κοινωνικής Νόησης (σχήμα της ερευνήτριας, βασισμένο στους Green et al., 2005)

3.2 Κοινωνική νόηση και αναγνώριση των συναισθημάτων

Η ικανότητα της αναγνώρισης των συναισθημάτων φαίνεται ότι συνδέεται με την κοινωνική νόηση (Rakoczy, Harder-Kasten & Sturm, 2012). Πρόκειται για μία λειτουργία της καθημερινής ζωής των ανθρώπων. Υπογραμμίζεται από τους μελετητές ότι οι δυσκολίες στην αναγνώριση των συναισθημάτων σχετίζεται με τη μειωμένη ποιότητα ζωής και τα ελλείμματα στην κοινωνική λειτουργικότητα, δηλαδή το μειωμένο κοινωνικό ενδιαφέρον και την ακατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά (Feldman, Philippot & Custrini, 1991).

Οι περισσότερες έρευνες εξετάζουν την αναγνώριση των συναισθημάτων σχετικά με την ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων στις εκφράσεις του προσώπου, καθώς αυτή η κοινωνική δεξιότητα είναι σημαντική για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Οι συναισθηματικές εκφράσεις του προσώπου σχετίζονται με την επικοινωνία και αποτελούν ένα από τα είδη της μη λεκτικής συμπεριφοράς. Μάλιστα, είναι σημαντική πηγή πληροφοριών σχετικά με τις προθέσεις ή την παρούσα κατάσταση του ατόμου που τις αναπαριστά. Οι πληροφορίες αυτές χρησιμοποιούνται για να παραχθεί μία κατάλληλη απόκριση από το άτομο που τις λαμβάνει, άρα μπορούν να κατευθύνουν την κοινωνική συμπεριφορά (Keltner et al., 2003) (βλ. Σχήμα 4).



Σχήμα 4: Στοιχεία που σχετίζονται με τις συναισθηματικές εκφράσεις του προσώπου (σχήμα της ερευνήτριας, βασισμένο στους Keltner et al., 2003)

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΕΙΑ ΠΟΥ ΠΡΟΑΓΟΥΝ ΤΗΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα βασικά χαρακτηριστικά της γνωστικής και κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των εφήβων και συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς τους.

4.1 Η γνωστική ανάπτυξη του εφήβου

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας η σωματική ανάπτυξη του ατόμου συνοδεύεται και από την ανάπτυξη τόσο στον γνωστικό, όσο και στον ψυχολογικό τομέα. Το άτομο αναπτύσσεται γνωστικά, αλλά ταυτόχρονα ωριμάζει και ψυχολογικά. Παρουσιάζονται αλλαγές στον τρόπο σκέψης του εφήβου και τα ερεθίσματα που προσλαμβάνει από το περιβάλλον ασκούν επιρροή στην ηθική του σκέψη. Σταδιακά, η σκέψη των εφήβων γίνεται αφηρημένη, πολυδιάστατη και είναι ικανή να προχωρά στον σχεδιασμό βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων. Επιπρόσθετα, βελτιώνεται η ικανότητά του για αυτοαξιολόγηση, εναρμόνιση συναισθήματος και σκέψης, καθώς και η αντίληψη των συνεπειών των πράξεών του (Steinberg, 2005).

Οι έφηβοι καθώς αναπτύσσονται παρουσιάζουν ολοένα και μεγαλύτερη γνωστική ευελιξία εξαιτίας της πλαστικότητας του ψυχοφυσιολογικού τους συστήματος. Με αυτόν τον τρόπο ο έφηβος καταφέρνει να προσαρμόζεται στις διάφορες κοινωνικές απαιτήσεις, αναπτύσσεται η κριτική του σκέψη και υιοθετεί διάφορες απόψεις που σχετίζονται με πολιτικά ζητήματα (Keating, 2004).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Jean Piaget (1983) οι έφηβοι αναπτύσσουν περισσότερο την αφηρημένη σκέψη, είναι ικανοί για ηθικούς συλλογισμούς, αντιλαμβάνονται κοινωνικές έννοιες και διαμορφώνουν πολιτικές θέσεις. Επιπλέον, οι έφηβοι φανερώνουν την ψυχική και γνωστική τους ωρίμανση στον τρόπο με τον οποίο επιλύουν τα προβλήματα που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Coleman, 2011).

Παράλληλα με την αφηρημένη σκέψη η οποία εφαρμόζεται από τους εφήβους σε όλους σχεδόν τους τομείς της ζωής τους, οι έφηβοι διευκολύνονται από τη συνεχή γλωσσική ανάπτυξη, καθώς και από την παράλληλη εξέλιξη της προσωπικότητας μέσω των προσωπικών καθημερινών κατακτήσεων, σε ατομικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο (Cole & Cole, 2002· Μάνος, 1986).

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας η ικανότητα της επεξεργασίας των πληροφοριών είναι αποδοτικότερη, εφόσον συντελείται η ανάπτυξη της επαγωγικής σκέψης και η επιλεκτική προσοχή. Παράλληλα, βελτιώνεται η μνήμη, η οργάνωση και η ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών, ενώ αγνοούνται εκείνα τα ερεθίσματα που δεν βοηθούν στην επίτευξη ενός στόχου. Επομένως, η ικανότητα του εφήβου για μάθηση βελτιώνεται. Οι έφηβοι μαθαίνουν πιο εύκολα από τα παιδιά, κατανοούν καλύτερα τα νέα δεδομένα και τα εντάσσουν με μεγαλύτερη άνεση σε κατηγορίες. Επιπρόσθετα, οι έφηβοι είναι

ικανοί να εξετάζουν εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης των προβλημάτων και μάλιστα αναρωτιούνται για την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που ακολούθησαν (Kuhn, 2006· Damon & lerner, 2008).

Ο αναλυτικός τρόπος σκέψης των εφήβων διαφέρει από τον εμπειρικό τρόπο σκέψης των παιδιών. Στα παιδιά η σκέψη στηρίζεται σε συγκεκριμένες έννοιες και είναι πιο απλή, μονοδιάστατη και ολιστική, ενώ στους εφήβους είναι περισσότερο συνειδητή, αναλυτική, ελεγχόμενη και κατευθυνόμενη προς έναν στόχο, ώστε να είναι κατάλληλη να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Kuhn, 2006· Damon & lerner, 2008).

Επιπρόσθετα, οι έφηβοι κατανοούν σταδιακά ολοένα και πιο απαιτητικούς μαθηματικούς συλλογισμούς, λογικές αλληλουχίες πράξεων και αιτιοκρατικές σχέσεις οι οποίες οδηγούν σε ηθικούς και πολιτικούς προβληματισμούς. Στην εφηβική ηλικία το άτομο μπορεί να αντιληφθεί τις διαστάσεις των κοινωνικών καταστάσεων και των θεσμών, να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του και τη φύση του. Επομένως, οι έφηβοι έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν ιδεολογικές θέσεις, εφόσον αντιλαμβάνονται καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο οι διάφοροι παράγοντες διαμορφώνουν το οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι. Η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του εφήβου επιδρά στη συμπεριφορά του και διαπλάθει τη στάση του. Η διαμόρφωση της σκέψης είναι πιο αποδοτική και σταδιακά το άτομο ετοιμάζεται να αναλάβει τον κοινωνικό του ρόλο ως ενήλικας (Παρασκευόπουλος, 1983· Μάνος, 1986).

4.2 Η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του εφήβου

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας πραγματοποιούνται σωματικές, ψυχικές και συναισθηματικές αλλαγές οι οποίες συμβάλλουν στη σταδιακή κοινωνικοποίηση των εφήβων (Αναστασιάδης, 1993). Είναι γνωστό ότι η εφηβεία είναι η περίοδος κατά την οποία το άτομο αναπτύσσει έναν πιο σύνθετο και συστηματικό τρόπο σκέψης. Με αυτόν τον τρόπο οι έφηβοι έχουν τη δυνατότητα να ισορροπούν ανάμεσα στις δικές τους επιθυμίες και στους περιορισμούς του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ο έφηβος προσπαθεί να συμβιβάσει τις προσωπικές του προσδοκίες με τα όρια που θέτουν τα πολιτικά και οικονομικά δεδομένα του περιβάλλοντος και μέσα από αυτή τη διαδικασία ωριμάζει. Σαφώς οι έφηβοι δεν πρέπει να εγκαταλείπουν τις ανανεωτικές ιδέες τους, διότι αυτές είναι αναγκαίες για την εξέλιξη και την ευημερία της κοινωνίας. Η κοινωνιογνωστική

ανάπτυξη συμβάλλει στην ψυχική ισορροπία του εφήβου και τον προετοιμάζει για τις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής (Cole & Cole, 2002).

Επιπρόσθετα, το πολιτισμικό περιβάλλον ασκεί σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της κοινωνικής συνείδησης του εφήβου, μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων, των συγγενικών δεσμών με τους γονείς, τους συνομηλίκους και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Όμως, ενδέχεται οι κοινωνικές συνθήκες να εμποδίζουν την ανάπτυξη αυτογνωσίας και ενσυναίσθησης των εφήβων, με αποτέλεσμα τον έλεγχο της συνείδησης των εφήβων, καθώς απουσιάζουν οι εποικοδομητικές και δημιουργικές προτάσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος. Αποτέλεσμα αυτών είναι τα φαινόμενα αποξένωσης μεταξύ των εφήβων (Keating, 2004: 75-77).

Σύμφωνα με τους Cole & Cole (2002) οι έφηβοι μετά το 13^ο έτος της ηλικίας τους αποκτούν πιο αφηρημένη και αναλυτική σκέψη σε ζητήματα πολιτικής και κοινωνικής οργάνωσης. Μάλιστα, επιδιώκουν να απομακρυνθούν από τις ιδεολογικές τοποθετήσεις της οικογένειας και να στηριχθούν σε μία δική τους κοσμοθεωρία. Ο έφηβος διαμορφώνει σταδιακά μία σφαιρική αντίληψη για τις κοινωνικές καταστάσεις της εποχής του και έτσι αναπτύσσει την ικανότητα να ενεργεί κατάλληλα μέσα σε μία ομάδα. Οδηγείται σε συμπεράσματα σχετικά με τα συναισθήματα των ατόμων που τον περιβάλλουν, λαμβάνοντας υπόψη και την οπτική των άλλων ατόμων (Keating, 2004).

Επιπρόσθετα, η κοινωνική προσαρμογή του ατόμου υποδηλώνει την ικανότητά του να οργανώνει την ύπαρξή του με τέτοιο τρόπο ώστε να δρα λειτουργικά μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον. Για να πραγματοποιηθεί αυτό είναι αναγκαίο πρωταρχικά το άτομο να μάθει να διαχειρίζεται και να ελέγχει τα συναισθήματά του. Η ρύθμιση των συναισθημάτων συνίσταται στην *ενεργοποίηση* «μηχανισμών, μέσω των οποίων ελέγχουμε την εφόρμηση, την ένταση και την ενδεχόμενη εξωτερίκευση των συναισθημάτων μας» (Grecucci, Theuninck, Frederickson & Job, 2015:57).

Πιο συγκεκριμένα, οι Grecucci et. al. (2015), αναφέρονται στην *Ατομική Ρύθμιση Συναισθημάτων*, δηλαδή στην εσωτερική ρύθμιση των βασικών συναισθημάτων του ατόμου, χωρίς τη μεσολάβηση ή την παρέμβαση άλλων προσώπων, στην *Κοινωνική Ρύθμιση Συναισθημάτων*, δηλαδή στη ρύθμιση των συναισθημάτων του ατόμου, η οποία επέρχεται μέσω της αλληλεπίδρασής μας με τους άλλους και στη *Διαπροσωπική Ρύθμιση Συναισθημάτων*, δηλαδή, στους τρόπους με τους οποίους μπορεί το άτομο να ρυθμίσει τα συναισθήματα των άλλων.

Οι Zimmermann και Iwanski (2014: 184), έκαναν αναφορά στις στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν στην προσαρμοστική

ρύθμιση συναισθημάτων (π.χ., «Πρώτα ηρεμώ και στη συνέχεια διαχειρίζομαι την κατάσταση»), στην αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης (π.χ., «Συμβουλευόμαι κάποιον/α»), στην παθητικότητα (π.χ., «Περιμένω να δω τι θα γίνει»), στην αποφευκτική ρύθμιση (π.χ., «Ασχολούμαι με κάτι άλλο»), στην καταστολή της έκφρασης των συναισθημάτων (π.χ., «Δεν φανερώνω το πώς νιώθω»), στη δυσλειτουργική αναμάσηση (π.χ., «Σκέφτομαι για αυτό όλη την ώρα»), και στη συναισθηματική απορρύθμιση (π.χ., «Ρίχνω το φταίξιμο στους άλλους, ακόμα και αν δεν αυτοί δεν φταίνε»).

Οι παράγοντες που σχετίζονται με τη ρύθμιση των συναισθημάτων είναι η ηλικία το φύλο, το οικογενειακό ιστορικό, αλλά και το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο. Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια της εφηβείας, τα άτομα είναι ικανά να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους με αποτελεσματικό τρόπο, καθώς η χρήση κατάλληλων στρατηγικών εξαρτάται τόσο από την ένταση των συναισθημάτων, όσο και από την ικανότητα του κάθε ατόμου να ανταπεξέλθει στην κάθε συγκεκριμένη συνθήκη (Zimmermann & Iwanski, 2014).

Σχετικά με το φύλο, τα κορίτσια τείνουν να καταφεύγουν σε πιο ακατάλληλες γνωστικές στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων, όταν καλούνται να διαχειριστούν αρνητικά συμβάντα στην ζωή τους. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι τα αγόρια υπερτερούν των κοριτσιών όσον αφορά στις κατάλληλες γνωστικές στρατηγικές διαχείρισης συναισθημάτων, ούτε ότι τα κορίτσια υστερούν (Garnefski et al., 2004), καθώς δεν παρουσιάζεται διαφοροποίηση στη βάση του φύλου σε ό,τι αφορά την επανεκτίμηση των καταστάσεων με βάση το σχεδιασμό, την προοπτική, την θετική αποτίμηση και την θετική εστίαση (Duarte et.al., 2014). Οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι είναι πιο πιθανό οι άνδρες, είτε να αντιμετωπίσουν άμεσα ένα πρόβλημα ή μια κατάσταση, είτε να την αρνηθούν πλήρως (συμπεριφορά με βάση την άρνηση). Οι γυναίκες, από την άλλη πλευρά, είναι πιο πιθανό να χειρισθούν τα προβλήματα με συναισθηματικό τρόπο, προσφεύγοντας στην υποστήριξη είτε της οικογένειας, είτε των φίλων τους (Pascual, Conejero & Etxebarria, 2016).

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο αρχικά καθορίζονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερωτήματα της έρευνας. Έπειτα τεκμηριώνεται η σημασία και η αναγκαιότητα της διδακτικής παρέμβασης. Στη συνέχεια, αιτιολογείται η επιλογή της χρήσης του πολυτροπικού

κειμένου στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση και παρουσιάζεται ο τρόπος ανάγνωσής του από τους μαθητές. Τέλος, αναφέρονται οι λόγοι που καθιστούν πρωτότυπη την παρούσα έρευνα.

5.1 Ο σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η κατανόηση της σημασίας της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής νόησης σε μαθητές που φοιτούν στη β' τάξη του Γυμνασίου, στο πλαίσιο του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο ένα πολυτροπικό κείμενο (γελοιογραφία).

Ο γενικός σκοπός της έρευνας περιλαμβάνει τους παρακάτω στόχους:

- Διερεύνηση του τρόπου αξιοποίησης ενός πολυτροπικού κειμένου στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας.
- Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής αντίληψης των μαθητών.
- Διερεύνηση της δεξιότητας των μαθητών να έρθουν στη θέση του άλλου.
- Ανίχνευση πιθανών ποιοτικών διαφορών στην ενσυναίσθηση ανάλογα με το φύλο.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

- Οι μαθητές είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να αναλύουν τις πληροφορίες που παίρνουν από την γελοιογραφία προκειμένου να αποδίδουν το νόημά της;
- Οι μαθητές μπορούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα που εκφράζουν οι χαρακτήρες της γελοιογραφίας και πώς αποδίδεται το κάθε συναίσθημα;
- Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης συμβάλλει στην αντίληψη της κοινωνικής πραγματικότητας που απεικονίζεται στο πολυτροπικό κείμενο;
- Με ποιον τρόπο διαφοροποιείται ποιοτικά η αντίληψη της κοινωνικής πραγματικότητας, όταν οι μαθητές τείνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, με αφόρμηση το κοινωνικό ερέθισμα του πολυτροπικού κειμένου;
- Υπάρχει ποιοτική διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο, όσον αφορά: (α) στην αναγνώριση των συναισθημάτων των ηρώων της γελοιογραφίας, (β) στην ενσυναίσθητική έκφραση παρόμοιων συναισθημάτων σε ανάλογες εμπειρίες των ίδιων των μαθητών και (γ) στην απόδοση του κοινωνικού νοήματος;

5.3 Η αναγκαιότητα της διδακτικής παρέμβασης

Αρχικά, είναι αναγκαίο να αναλογιστούμε ότι η διδασκαλία και η μάθηση είναι κατεξοχήν μία ενσυναίσθητική διαδικασία. Οι αρχές της ενσυναίσθησης θα ήταν πραγματικά ωφέλιμες, τόσο για τη σχέση των μαθητών μεταξύ τους, των διδασκόντων μεταξύ τους αλλά και των μαθητών –διδασκόντων. Παράλληλα, με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης ενισχύεται τόσο ο γνωστικός όσο και ο συναισθηματικός κόσμος του παιδιού (Preston & de Waal, 2002). Ο Gottman (2011) συμπληρώνοντας την παραπάνω άποψη αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί τη βάση μίας αποτελεσματικής διαπαιδαγώγησης. Επιπρόσθετα, ο Goleman (2011) υποστήριξε ότι οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να διδαχθούν. Τη διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων έρχεται να αναλάβει το σύγχρονο σχολείο το οποίο προσπαθεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σημερινής πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Παράλληλα με τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης, το σχολείο διδάσκει τις κοινωνικές αξίες που πρέπει να διέπουν κάθε άτομο και οι οποίες επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη ζωή του. Οι κοινωνικές αξίες εμφανίζονται κατά την εφηβική ηλικία και στη συνέχεια αλλάζει ο τρόπος ιεράρχησης των τύπων των κοινωνικών αξιών, ανάλογα με τη σημασία που έχουν αυτές για τη ζωή του ατόμου (Schwartz & Rubel, 2005). Για την καλλιέργεια των κοινωνικών αξιών είναι απαραίτητη η κοινωνική νόηση, εφόσον μέσω αυτής διαμορφώνεται η κοινωνική συμπεριφορά. Η τελευταία αποτελεί συνάρτηση των σκέψεων και των ερμηνειών που κάνει κάθε άτομο για τη συμπεριφορά των άλλων.

Επομένως, το σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθώς επηρεάζεται από τις κρίσιμες, κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες είναι ένα πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη της σχέσης της ενσυναίσθησης με την κοινωνική νόηση. Μάλιστα, ως μέσο για τη μελέτη αυτής της σχέσης προτείνεται, στην παρούσα έρευνα, η χρήση πολυτροπικών κειμένων.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία και την ύπαρξη ελάχιστων ερευνών που μελετούν την αντίληψη, την καλλιέργεια και την ενίσχυση της ενσυναίσθησης στη σχολική εκπαίδευση, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα του θέματος. Με δεδομένη την έλλειψη σχετικών μελετών και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και ιδιαίτερα στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην απόκτηση περαιτέρω γνώσης για το θέμα που διερευνάται. Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στη χρήση πολυτροπικών κειμένων για την αντίληψη της

ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου, στο πλαίσιο του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

5.4 Οι λόγοι επιλογής πολυτροπικού κειμένου και ο τρόπος ανάγνωσής του

Το σύγχρονο σχολείο έχει ως στόχο του όχι μόνο την μετάδοση γνώσεων, αλλά και την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώκεται η διαμόρφωση ενεργών πολιτών. Οι μαθητές έχοντας τα απαραίτητα εφόδια θα καταφέρουν να εξελιχθούν μέσα στη κοινωνία και θα συμβάλουν στην αναμόρφωσή της. Για αυτόν τον λόγο, στη σημερινή διδακτική πρακτική χρησιμοποιούνται οι νέες τεχνολογίες, όπως βίντεο, εικόνες, ήχοι με τα οποία οι μαθητές είναι αρκετά εξοικειωμένοι. Οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις μαθαίνουν στους νέους να προβληματίζονται, να σκέπτονται κριτικά, να συνεργάζονται, να εργάζονται δημιουργικά αναπτύσσοντας τον γόνιμο διάλογο και κυρίως να εκφράζουν τα συναισθήματά τους.

Η σημερινή διδακτική της γλώσσας έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στον όρο γραμματισμό. Με αυτόν τον όρο δεν αναφερόμαστε μόνο στις κειμενοκεντρικές, αλλά και στις κοινωνικές προεκτάσεις που μπορεί να λάβει. Μάλιστα σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (1999) το σχολείο οφείλει να ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν στη δημόσια κοινωνική και οικονομική ζωή.

Ο όρος «γραμματισμός» περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και παράλληλα να το ερμηνεύει και να το προσεγγίζει κριτικά. Ο μαθητής εκπαιδεύεται ώστε να μπορεί να ενεργεί σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια χρησιμοποιώντας γραπτό, προφορικό λόγο, καθώς και μη γλωσσικά κείμενα. Επομένως, ο «γραμματισμός» περιλαμβάνει την κατανόηση σύνθετων κειμένων ή λέξεων, όπως και την ένταξη των κειμένων στο κοινωνικό πλαίσιο και την χρήση των κειμένων αυτών στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση είναι απαραίτητο να έχουν πρακτική χρήση στη ζωή των παιδιών. Ο μαθητής με αυτόν τον τρόπο θα μαθαίνει τη γλώσσα όχι ως ένα παγιωμένο, σταθερό και άκαμπτο στοιχείο που στηρίζεται μόνο σε κανόνες γραμματικής και συντακτικού, αλλά ως ένα δυναμικό σύστημα το οποίο, για να είναι αποτελεσματικό, οφείλει να προσαρμόζεται στις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας. Στη σύγχρονη εποχή, εγγράμματος ονομάζεται εκείνος που μετέχει σε διαφορετικά περιβάλλοντα επικοινωνίας και χρησιμοποιεί με αποτελεσματικό τρόπο

προφορικά, γραπτά και πολυτροπικά κείμενα, όπως χάρτες, σχεδιαγράμματα, κόμικς (Χατζησαββίδης, 2007).

Παράλληλα, εκτός από τα παραπάνω, υπάρχει μέσω των πολυτροπικών κειμένων η δυνατότητα της διδασκαλίας των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης με έμφαση στην ενσυναίσθηση (Goleman, 2011). Η εκπαίδευση της ενσυναίσθησης συντελεί στην εξέλιξη των θετικών συναισθημάτων των μαθητών/τριών και ολοκληρώνει τη διαπαιδαγώγησή τους, προσφέροντάς τους τα κατάλληλα κομβικά εφόδια για την κοινωνική ενήλικη ζωή τους (Gottman, 2011).

Στις μέρες μας εντοπίζονται διαφορές τόσο σε πολιτισμικό επίπεδο, όσο και στον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν οι άνθρωποι, γεγονός που φανερώνει ότι η φύση του γραμματισμού έχει αλλάξει (Kalantzis & Cope, 1999). Σε αυτή την αλλαγή συμβάλλουν η τεχνολογία και η παγκοσμιοποιημένη οικονομία, καθώς και το διαδίκτυο. Η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία εξαιτίας του μεταναστευτικού ρεύματος, αλλά και εξαιτίας των νέων κοινωνικών συνθηκών οδηγούν στην ανάγκη αναζήτησης νέων παιδαγωγικών μεθόδων. Η χρήση πολυτροπικών κειμένων, μέσα σε μία εποχή πολυγραμματισμών, θα βοηθούσε στη μετάδοση μηνυμάτων συνδυάζοντας διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους, όπως για παράδειγμα ο γραπτός λόγος, ο ήχος, οι χειρονομίες, οι κινήσεις και η εικόνα.

Η γλώσσα αποτελεί μία σημαντική πηγή κατασκευής και ανταλλαγής μηνυμάτων και δεν μπορεί να λειτουργήσει αποκομμένη από το νόημα. Οι άνθρωποι δημιουργούν και ανταλλάσσουν νοήματα για να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο, τον εαυτό τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους. Επομένως, γίνεται αντιληπτή η αλληλεξάρτηση της γλώσσας με την κοινωνικο-πολιτισμική δομή (Halliday, 1978).

Ο ρόλος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι σημαντικός, καθώς, το μανθάνον υποκείμενο δεν κατασκευάζει την προσωπική του γνώση μέσα σε ένα πολιτισμικό, κοινωνικό και επικοινωνιακό «κενό», αλλά πάντοτε μέσα σε ευρύτερα πλαίσια, μέσα στα οποία η γνώση δημιουργείται και νοηματοδοτείται (Mercer, 2004). Η πολυτροπικότητα, λοιπόν, αποτελεί πρόκληση εφόσον η γλώσσα δεν είναι μόνο η πηγή του νοήματος, αλλά και η έκφραση των σκέψεων, εμπειριών, συναισθημάτων, αξιών και συμπεριφορών (Kress, 2011: 208). Άρα, το άτομο στη διαδικασία αυτή δεν είναι παθητικός δέκτης, αλλά ενεργό υποκείμενο, που διαμορφώνει με τις πράξεις του τη γνωστική του πραγματικότητα.

Η αυξανόμενη χρήση της πολυτροπικότητας, των κόμικς και των γελοιογραφιών στη μαθησιακή διαδικασία διαπιστώνεται από τις σύγχρονες διδακτικές προτάσεις και τα

σχέδια μαθημάτων που προτείνονται λόγω του νέου αναλυτικού προγράμματος σπουδών και του νέου τρόπου αξιολόγησης των μαθητών.

Στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση επιλέχθηκε η χρήση γελοιογραφίας. Κύριο χαρακτηριστικό της γελοιογραφίας είναι ο συνδυασμός εικόνας και λόγου, με την εικόνα να έχει την κυρίαρχη θέση. Επιπρόσθετα, χαρακτηριστικό γνώρισμα των γελοιογραφιών είναι και οι ήχοι οι οποίοι αποτελούν κωμικό ερέθισμα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα «γκλου-γκλου», «κρατς», «γκλουπ», «αρκλ». Φυσικά, η γελοιογραφία δεν προκαλεί μόνο το γέλιο, αλλά την ίδια στιγμή αποτελεί μέσο επικοινωνίας και αγωγής μέσα στη σχολική τάξη (Αγραφιώτης, 2005: 26) και συμβάλλει στην πολιτική κοινωνικοποίηση των παιδιών (Παντελιάδου-Μαλούτα, 1984: 41-47). Οι αξίες, οι στάσεις ζωής και οι κοινωνικές συμπεριφορές μεταδίδονται στους/στις μαθητές/τριες με φανερό ή λανθάνοντα τρόπο και έτσι καταφέρνουν να τους/τις ευαισθητοποιήσουν σε διάφορα κοινωνικά θέματα (Μαλαφάντης, 1996). Σε αυτό το σημείο αξ σημειωθεί ότι οι ιδέες που προβάλλονται μέσω των γελοιογραφιών ενδέχεται να έχουν και διαχρονική αξία, καθώς προάγουν την ιδεολογία της εποχής που δημιουργήθηκαν, ενώ την ίδια στιγμή εμπεριέχουν στοιχεία του πολιτισμού και της νοοτροπίας των ανθρώπων.

Η γελοιογραφία με βάση την ετυμολογία της λέξης έχει άμεση σχέση με την καταγραφή του γελοίου και στοχεύει στην πρόκληση του γέλιου. Είναι μία αφήγηση που προκύπτει από την ικανότητα ενός ανθρώπου να καταγράφει δημιουργικά και να κωδικοποιεί τα μηνύματα που προσλαμβάνει από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό και φυσικό περιβάλλον και τα οποία προκαλούν γέλιο (Παπαδανιήλ, 2006).

Η γελοιογραφία παρουσιάζει πρόσωπα και καταστάσεις τα οποία υποτιμώνται. Η υπερβολή είναι στοιχείο συνυφασμένο με τη γελοιογραφία. Ο δημιουργός της επισημαίνει ένα εξωτερικό χαρακτηριστικό ή μία ιδιότητα και την αποτυπώνει στο μέγιστο. Αυτή η ακραία απόδοση ή παραμόρφωση της προσωπικότητας ή της εμφάνισης των ηρώων συμβάλλει στη δημιουργία μίας κωμικής κατάστασης, στην προσπάθειά του να σατιρίσει ένα πρόσωπο ή μία κατάσταση.

Ο γελοιογράφος επηρεάζεται από το κοινωνικό γίνεσθαι και τα έργα του αντικατοπτρίζουν τις στάσεις, τις συνήθειες, τα ήθη και τα προβλήματα της εποχής του. Πρωταγωνιστές των γελοιογραφιών είναι συνήθως οι απλοί πολίτες, αλλά και οι θεσμοί ή πρόσωπα που κατέχουν εξουσία. Μάλιστα, σε αυτούς ασκείται κριτική για να έρθουν στο φως οι αδικίες σε βάρος των αδυνάτων. Οι σύγχρονες γελοιογραφίες δεν έχουν στόχο μόνο την πρόκληση του γέλιου από τον αναγνώστη, αλλά αποσκοπούν σε μία γενικότερη νοητική επεξεργασία με σκοπό να προβληματίσουν. Το γλωσσικό χιούμορ

δημιουργείται συνήθως με έμμεσο τρόπο, μέσω μεταφορών και υπαινιγμών (Θεοδωρίδης & Χαλκιά, 2005).

Επιπρόσθετα, η γελοιογραφία υπαγορεύει την ψυχολογική ταύτιση του αναγνώστη με τα όσα αντιμετωπίζουν οι ήρωες. Στις γελοιογραφίες εντοπίζουμε σημάνσεις που αφορούν την κίνηση, τον ήχο, αλλά και τη δραματική ένταση. Βλέπουμε εκείνο που βλέπει ο ήρωας, σχηματίζουμε τις ίδιες εντυπώσεις που έχουν ως αφετηρία το οπτικό πεδίο των ηρώων. Σύμφωνα με τον Μαρτινίδη (1990) μέσω των εικόνων είναι σχετικά εύκολο να επιτευχθεί άμεση ψυχολογική ταύτιση και να δοθεί στην εικόνα ιδιαίτερη συγκινησιακή δύναμη.

Ένας βασικός τρόπος για να αποδοθεί το ψυχολογικό βάθος των χαρακτήρων των πρωταγωνιστών μίας γελοιογραφίας ή η συναισθηματική ένταση των καταστάσεων που βιώνουν είναι η οπτική γωνία. Ο Μαρτινίδης (1990) αναφέρει ότι η αύξηση του ύψους ή η από ψηλά προβολή του ήρωα εκφράζει τη δύσκολη θέση στην οποία αυτός βρίσκεται και τον απειλητικό τους περίγυρο. Σε αντίθεση, η προβολή του ήρωα από χαμηλά χρησιμοποιείται για να φανερώσει τον θρίαμβο ή την επιτυχία των ηρώων στις δοκιμασίες τους. Η γελοιογραφία που αξιοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα διαθέτει τα παραπάνω χαρακτηριστικά και για αυτόν τον λόγο κρίθηκε κατάλληλη η χρήση της (βλ. στο παράρτημα Α3, σελ. 120).

Πιο αναλυτικά ο Sarigul (2009) κάνει λόγο για τέσσερις τεχνικές απεικόνισης. Αρχικά, αναφέρεται στην *αντιστροφή*, δηλαδή στην παρουσίαση μία γνωστής κατάστασης, έξω όμως από τη γνωστή και αναμενόμενη απεικόνισή της, με στόχο να παραχθεί χιούμορ. Έπειτα ακολουθεί η *διακειμενικότητα*, μία γνωστή τεχνική που λαμβάνει χώρα και σε άλλες τέχνες, όπως η λογοτεχνία και ο κινηματογράφος. Σε αυτήν ο δημιουργός της γελοιογραφίας κάνει αναφορές στο έργο του από άλλα έργα δίνοντας έτσι νέο νόημα στο δημιούργημά του. Στη συνέχεια, μία άλλη τεχνική απεικόνισης είναι η *αντίθεση*, στην οποία ο ήρωας ή τα αντικείμενα αποτυπώνονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο μέγεθος από την πραγματικότητα και με αυτόν τον τρόπο μεγαλοποιούνται ή ελαχιστοποιούνται καταστάσεις, απόψεις, αξίες και ιδέες. Η τέταρτη τεχνική είναι η *αναλογία* ή *εξομοίωση*. Σύμφωνα με αυτήν, η ιδιότητα ενός στοιχείου προσδίδεται σε ένα άλλο, χωρίς όμως να υπάρχει στην πραγματική ζωή ομοιότητα μεταξύ τους.

Τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιεί ο γελοιογράφος αντλούνται από διαφορετικές μορφές τέχνης στην προσπάθειά του να συνδέσει την εικόνα με το λόγο. Με αυτόν τον τρόπο κατορθώνει να ανταποκριθεί στη σύγχρονη πολυτροπικότητα. Εικόνες και λέξεις μεταφέρουν διαφορετικές πληροφορίες. Όμως, παρά τις διαφορές

τους, η σχέση τους είναι συμπληρωματική. Για παράδειγμα, οι εικόνες μεταδίδουν πληροφορίες σχετικές με τον χώρο και η κατανόησή τους ξεκινά από το σύνολο και προχωρά στις λεπτομέρειες. Από την άλλη πλευρά, οι λέξεις μεταδίδουν πληροφορίες σχετικές με το χρόνο, αναφέρονται με γενικότητα σε πρόσωπα και καταστάσεις, ενώ επικεντρώνουν τη προσοχή σε ορισμένα σημεία των εικόνων. Επιπλέον, η κατανόηση στη γλώσσα αρχίζει από τα επιμέρους και προχωρά στο σύνολο (Γιαννικοπούλου, 2008).

Γενικά, η ανάγνωση της εικόνας περιλαμβάνει την αποκωδικοποίηση του μηνύματος που αυτή επικοινωνεί και την ένταξή της στο πολιτισμικό περιβάλλον από όπου αντλεί νόημα. Θα πρέπει να γίνει αντιληπτό τι κρύβεται πίσω από τις λέξεις και τις εικόνες ακολουθώντας κριτική προσέγγιση. Πρόκειται για μία αφήγηση που μεταφέρει μέσω του λόγου μία κοινή εμπειρία. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004), αφηγηματικός λόγος είναι κάθε μορφή λόγου που παραθέτει ανθρώπινες εμπειρίες και δράσεις, ώστε να γίνεται σαφής η αιτιοκρατική σχέση αυτών και η χρονική τους εξέλιξη.

Έτσι, μέσω της γελοιογραφίας μπορούμε να δούμε τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η κοινωνία, αλλά και η προσωπική ταυτότητα τόσο των ηρώων, όσο και η δική μας. Έτσι, οι μαθητές γίνονται ενεργοί αναγνώστες, καθώς παρατηρούν προσεκτικά και προσπαθούν να διερευνήσουν τις τεχνικές που χρησιμοποιεί ο γελοιογράφος.

Στην παρούσα έρευνα, στόχος μας ήταν η επιλογή μίας γελοιογραφίας που θα κατάφερνε να σκιαγραφήσει τη δύσκολη κοινωνική, οικονομική και συναισθηματική κατάσταση στη οποία έχει περιέλθει ο σύγχρονος άνθρωπος λόγω της οικονομικής κρίσης. Παράλληλα, η ίδια γελοιογραφία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για να μεταφέρει όσο πιο δυναμικά γίνεται αυτή την πραγματικότητα στους μαθητές, καλλιεργώντας την ενσυναίσθησή τους.

Η ενσυναίσθηση απορρέει από την παρατήρηση των σωματικών ενεργειών και των εκφράσεων του προσώπου του άλλου ή ακόμη και από την ερμηνεία των πιθανών διανοητικών δραστηριοτήτων του άλλου (τα συναισθήματα, τις προθέσεις, τα κίνητρα) που είναι δυνατό να εκμαιευτούν από τη συμπεριφορά του. Ουσιαστικά, αποτελεί το μέσο για να κατανοήσουμε εκείνον που παρατηρούμε τόσο στην καθημερινότητά του, όσο και στη διανοητική, κοινωνική και ηθική του διάσταση. Με τη συμβολή της ενσυναίσθησης έχουμε τη δυνατότητα να αντιλαμβανόμαστε τους άλλους ως σκεπτόμενα όντα.

Για τους παραπάνω λόγους, η χρήση γελοιογραφίας εξυπηρετεί στην κατανόηση της ενσυναισθητικής δεξιότητας των μαθητών/τριών. Έχει τη δυναμική να προκαλέσει εκείνες τις διεργασίες που θα βοηθήσουν στην κατανόηση της συναισθηματικής

κατάστασης του άλλου. Ο Kohut (1984) υποστήριξε ότι αν υποθέσουμε ότι τα συναισθήματα συνδέονται με την σωματική συμπεριφορά, η παρατήρηση της σωματικής συμπεριφοράς του άλλου, μπορεί να αποτελέσει προϋπόθεση για την ενσυναίσθηση. Αν πάλι τα συναισθήματα προκύπτουν από τον συνδυασμό των πεποιθήσεων και των επιθυμιών, τότε η κατανόηση αυτών ίσως μπορεί να οδηγήσει στην ενσυναίσθηση.

Συμπερασματικά, στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, η γελοιογραφία ως πολυτροπικό κείμενο, συνδυάζοντας οπτικολεκτικούς τρόπους επικοινωνίας είναι κατάλληλη για την κριτική διερεύνηση θεμάτων που προβληματίζουν τους μαθητές (Πασχαλίδης, 2000) και την ενίσχυση της ενσυναισθητικής τους ικανότητας (Pecukonis, 1990).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο περιγράφεται το δείγμα και η μέθοδος της έρευνας, τα εργαλεία και οι τεχνικές συλλογής δεδομένων. Παρουσιάζονται τα βήματα της ερευνητικής διαδικασίας και της διδακτικής παρέμβασης. Επίσης, αναφέρονται αναλυτικά οι διδακτικές πρακτικές που οδήγησαν στη συλλογή των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Τέλος, γίνεται αναφορά στον τρόπο που διασφαλίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της διαδικασίας.

6.1 Δείγμα

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας είναι ότι στηρίζεται σε σχετικά μικρό αριθμό περιπτώσεων, εφόσον αποσκοπεί στην εμβάθυνση και στην πολύπλευρη μελέτη κάθε περίπτωσης (Κυριαζή, 1999). Η ποιοτική δειγματοληψία βασίζεται σε δύο βασικούς κανόνες: της καταλληλότητας και της επάρκειας του δείγματος. Δηλαδή, για την ποιοτική έρευνα το δείγμα θα πρέπει να είναι επαρκές όχι σε ποσότητα, αλλά σε παροχή ποιότητας πληροφοριών που θα επιτρέψουν να επιτευχθεί η έννοια του κορεσμού, αναφορικά με τις πληροφορίες για το υπό έρευνα φαινόμενο.

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία (purposive sampling) αναφορικά με τους συμμετέχοντες στη διδακτική παρέμβαση. Οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι το δείγμα επιλέχθηκε σκόπιμα και όχι τυχαία, διότι ο συγκεκριμένος

πληθυσμός έχει τη γνώση, τα χαρακτηριστικά και τη θέληση να δώσει ολοκληρωμένες και σε βάθος απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Επομένως, το δείγμα επιλέχθηκε όχι με αντικειμενικές και τυχαίες τεχνικές, αλλά με βάση την υποκειμενική γνώση του ερευνητή για τα χαρακτηριστικά του δείγματος (Κυριαζή, 1999)

Η διδακτική παρέμβαση εφαρμόστηκε σε 25 μαθητές της Β΄ τάξης του Γυμνασίου, που φοιτούσαν σε δημόσιο σχολείο ημιαστικής περιοχής της πόλης του Ρεθύμνου, στην Κρήτη. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 14 αγόρια και 11 κορίτσια ηλικίας 13-14 ετών. Το συγκεκριμένο δείγμα επιλέχθηκε διότι οι έφηβοι αυτής της ηλικίας 13-14 ετών εμφανίζουν αυξημένη ικανότητα κατανόησης της προοπτικής του άλλου (Hoffman, 2000).

Μέθοδος

Στη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε ως μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων η θεματική ανάλυση. Επιπλέον, η θεματική ανάλυση δεν είναι μία τεχνική μέθοδος που στηρίζεται σε αυστηρές θεωρητικές προσεγγίσεις. Είναι μία ευέλικτη μέθοδος που προϋποθέτει τον ενεργητικό και δημιουργικό ρόλο του ερευνητή, ο οποίος διαλέγεται με τα δεδομένα του, παράγει και συστήνει τα θέματά του, παρά τα ανακαλύπτει (Τσιώλης, 2016).

6.3 Η διδακτική παρέμβαση

6.3.1 Οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης

Οι στόχοι που επιδιώκονται με την παρούσα διδακτική παρέμβαση είναι οι μαθητές:

1. Να αναγνωρίζουν τα δομικά στοιχεία της γελοιογραφίας και να κατανοούν τη λειτουργία και τη σημασία τους.
2. Να κατανοούν τη σχέση ανάμεσα στο κείμενο και την εικόνα.
3. Να κατανοούν τη σημασία των συμβολισμών που χρησιμοποιεί ο γελοιογράφος.
4. Να είναι σε θέση να αναλύουν τα έμμεσα κοινωνικά και πολιτικά νοήματα του γελοιογράφου.
5. Να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα της γνωστικής ενσυναίσθησης, μέσω της επεξεργασίας των εικόνων και του λόγου και της κατανόησης των συναισθημάτων των ηρώων των γελοιογραφιών (κοινωνική ευαισθησία).

6. Να καλλιεργήσουν την ενσυναισθητική τους ικανότητα, μέσα από την κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων-«έρχομαι στη θέση του άλλου» (κοινωνική ευαισθησία/ενσυναίσθηση).

6.3.2 Ο χρόνος εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση διεξήχθη τον Μάρτιο του 2017 και συγκεκριμένα από 10/03/2017 έως 29/03/2017 και περιλάμβανε 3 φάσεις.

Οι διδακτικές δραστηριότητες εφαρμόστηκαν με αφορμή τη διδασκαλία του κειμένου 4 με τίτλο: «Τι είμαστε;», της υποενότητας Α. Εισαγωγικά κείμενα, που εντάσσεται στην 6^η ενότητα του σχολικού βιβλίου της β' γυμνασίου και η οποία έχει τίτλο: «Παρακολουθώ, ενημερώνομαι και ψυχαγωγούμαι από διάφορες πηγές (ΜΜΕ, διαδίκτυο κτλ., σελ. 90).

Η διδακτική παρέμβαση συμπεριέλαβε διάφορες διδακτικές δραστηριότητες. Σκοπός τους ήταν να προσφέρουν δεδομένα ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι διδακτικές πρακτικές βοήθησαν τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα την κοινωνική πραγματικότητα και συνέβαλαν στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης των μαθητών.

6.3.3 Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης

Βασικές επισημάνσεις

Προτού προχωρήσουμε στην παρουσίαση των φάσεων-σταδίων της διδακτικής παρέμβασης κρίνουμε αναγκαίο - για την καλύτερη κατανόηση των διδακτικών πρακτικών που έχουν ως στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής νόησης των μαθητών - να κάνουμε ορισμένες βασικές επισημάνσεις.

Αρχικά, η αποκωδικοποίηση μίας γελοιογραφίας είναι μία διαδικασία σύνθετη. Στη δημιουργία, αλλά και στην επιτυχία της, συμβάλλει τόσο ο γλωσσικός (λεκτικές πληροφορίες) όσο και ο οπτικός (μη λεκτικές πληροφορίες) κώδικας. Με αυτόν τον τρόπο η εικόνα και το κείμενο αλληλοσυμπληρώνονται και το αφηγηματικό αποτέλεσμα αποκτά διαφορετική διάσταση. Σύμφωνα με τον McCloud (1993) στόχος των γελοιογραφιών και των κόμικς είναι να αποκαλύψουν πληροφορίες και να προκαλέσουν μία αισθητική ανταπόκριση από τον αναγνώστη. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τις

Βασιλικοπούλου και Ρετάλη (2008), η γελοιογραφία διαθέτει μία γλώσσα που μετατρέπει το αφηρημένο σε συγκεκριμένο.

Παράλληλα, η γελοιογραφία δίνει την ευκαιρία στους αναγνώστες μέσω των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων, καλλιεργώντας την κοινωνική τους ευαισθησία που αποτελεί μία από τις βασικές δεξιότητες της γνωστικής ενσυναίσθησης (Riggio, Tucker & Coffaro, 1989). Η γελοιογραφία μεταφέρει πληροφορίες τις οποίες τα άτομα διερευνούν και αξιολογούν, όπως για παράδειγμα τα συναισθήματα και τον κοινωνικό ρόλο του άλλου, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την κοινωνική ευαισθησία των ίδιων (Carney & Harrigan, 2003).

Η εικόνα προσφέρει στον αναγνώστη ένα ιδιαίτερο πλαίσιο ερμηνείας για το λεκτικό μήνυμα και από κοινού συντελούν στη δημιουργία νοήματος και στην πρόκληση του γέλιου. Ο Σαπρανίδης (2006) επισημαίνει ότι για να γίνει κατανοητό το νόημα και το χιούμορ της γελοιογραφίας θα πρέπει να τοποθετηθεί στο ιστορικό, πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο της εποχής που δημιουργήθηκε. Επομένως, γίνεται σαφές ότι η γελοιογραφία δεν μπορεί να εξεταστεί έξω από την πολιτική επικαιρότητα που αποτέλεσε την πηγή έμπνευσής της.

Σύμφωνα με τον Renard (1985, όπ.αναφ. στο Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ν., 2001) σε κάθε γελοιογραφία ή εικόνα κόμικ διακρίνεται η συνύπαρξη τριών κωδίκων. Γίνεται λόγος για τον εικονογραφικό κώδικα, που αναφέρεται στην εικόνα, τον κινηματογραφικό, ο οποίος στηρίζει την αφήγηση και τον ιδεολογικό, που αναπαριστά με διάφορους τρόπους, την κίνηση, το ηχητικό περιβάλλον και την ψυχολογία των ηρώων. Αυτός ο τελευταίος κώδικας συνιστά την αναλογική παραγωγή της πραγματικότητας και περιλαμβάνει εκείνο το μήνυμα μέσω του οποίου είναι δυνατή η κοινωνική ανάγνωση της πραγματικότητας.

Θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε ότι οι γελοιογραφίες που αξιοποιήθηκαν σε όλες τις φάσεις της διδακτικής παρέμβασης προέκυψαν εφόσον η εκπαιδευτικός έλαβε υπόψη τα στοιχεία που αντλήθηκαν από τη σχετική βιβλιογραφία. Επιπλέον, η επιλογή των γελοιογραφιών ανταποκρινόταν στους σκοπούς της διδακτικής παρέμβασης.

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να διευκρινίσουμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού οφείλει να είναι καθοδηγητικός. Για αυτόν τον λόγο κύρια επιδίωξή μας ήταν να εκπαιδευτούν οι μαθητές σχετικά με το πώς μπορούν να οδηγηθούν σε συμπεράσματα από την παρατήρηση των γελοιογραφιών και να βοηθηθούν στην εξαγωγή δικών τους ερμηνειών.

A' φάση- Προετοιμασία

Η διδακτική παρέμβαση ξεκίνησε με την επεξεργασία του κειμένου 4 «Είμαστε κάτι» της 6^{ης} ενότητας του σχολικού βιβλίου της β' γυμνασίου των Γαβριηλίδου, Εμμανουηλίδη, Εμμανουηλίδου (2017: 90) (βλ. στο παράρτημα Α1, σελ. 117). Στόχοι της συγκεκριμένης διδακτικής δραστηριότητας ήταν: α) να έρθουν οι μαθητές σε πρώτη επαφή με ένα πολυτροπικό κείμενο, β) να εντοπίσουν το μήνυμα που προσπαθεί να μεταφέρει το κείμενο, γ) να είναι οι μαθητές σε θέση να περιγράψουν και να εξηγήσουν τα συναισθήματα της ηρωίδας του κόμικ, δ) να έρθουν στη θέση του άλλου και ε) να βιώσουν ανάλογα συναισθήματα με εκείνα των ηρώων.

Οι μαθητές μελέτησαν προσεκτικά το συγκεκριμένο κείμενο. Παρατήρησαν τις εκφράσεις του προσώπου της ηρωίδας του κόμικ και ακολούθησε συζήτηση για τις αντιδράσεις και τα συναισθήματά της. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν στα αισθήματα θυμού και απογοήτευσης της ηρωίδας.

Στη συνέχεια, επιχείρησαν να διερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους εκφράστηκαν αυτά τα συναισθήματα. Σε αυτό το σημείο οι μαθητές εστίασαν την προσοχή τους στις προστακτικές: «πάρε, αγόρασε, φάε», οι οποίες ακούγονται από την τηλεόραση. Οι μαθητές ανέφεραν ότι αυτές ήταν η αιτία που προκάλεσαν τον θυμό της ηρωίδας. Παρατήρησαν την αντίδραση της που ήταν το κλείσιμο της τηλεόρασης και υπογράμμισαν ότι με αυτόν τον τρόπο η ηρωίδα θέλησε να διατηρήσει την ανεξαρτησία της και το δικαίωμά της να αποφασίζει μόνη της για τα πράγματα που θέλει και επιθυμεί χωρίς να παρασύρεται από την προπαγάνδα της τηλεόρασης.

Έπειτα, διαπίστωσαν ότι η ηρωίδα, αν και ήταν αποφασισμένη να απομακρυνθεί από την επήρεια της τηλεόρασης, τελικά επέστρεψε σε αυτήν. Ακολούθησε συζήτηση στην οποία οι μαθητές εξέφρασαν τον προβληματισμό τους και την ανησυχία τους για την δύναμη της τηλεόρασης. Οι μαθητές σχολίασαν έντονα ότι μάλλον η τηλεόραση γνωρίζει τους θεατές της καλύτερα από ό,τι γνωρίζουν οι ίδιοι τον εαυτό τους. Υποστήριξαν πως και οι ίδιοι αισθάνονται ότι έχουν γίνει πολλές φορές θύματα της επιρροής που ασκεί η τηλεόραση, γεγονός που τους προκαλεί θυμό και αγανάκτηση καθώς αδυνατούν να αντισταθούν. Μάλιστα κάποιοι μαθητές πρότειναν τρόπους για την αποφυγή της προπαγάνδας της τηλεόρασης, όπως η προσεκτική επιλογή των τηλεοπτικών εκπομπών και η προτίμηση στην παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως ντοκιμαντέρ.

Με βάση τα παραπάνω οι μαθητές έδειξαν να κατανοούν τη συναισθηματική κατάσταση της ηρωίδας, την κοινωνική πραγματικότητα και πρότειναν λύσεις για το συγκεκριμένο φαινόμενο.

Στη συνέχεια, ακολούθησε μία δεύτερη δραστηριότητα. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε ως διδακτικό εποπτικό υλικό γελοιογραφίες που είχε η ίδια επιλέξει και έθιγαν διάφορα κοινωνικο-πολιτικά θέματα (βλ. στο παράρτημα Α2, σελ.118-119). Πιο συγκεκριμένα η πρώτη γελοιογραφία αναφέρεται στην ανεργία και την οικονομική κρίση την περίοδο του 2017-2018, η δεύτερη γελοιογραφία σχολιάζει με καυστικό τρόπο τη σχέση των οικονομικά ισχυρών με εθνικιστικά μορφώματα, όπως η Χρυσή Αυγή, η τρίτη γελοιογραφία θέτει το θέμα των κοινωνικών ανισοτήτων και η τέταρτη γελοιογραφία παρουσιάζει την αδιαφορία των πολιτών για τα καίρια κοινωνικο-πολιτικά θέματα και την προπαγάνδα που ασκεί η τηλεόραση στους θεατές.

Στόχοι της συγκεκριμένης διδακτικής δραστηριότητας ήταν: α) να καταστούν οι μαθητές ικανοί να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν τα δομικά στοιχεία μίας γελοιογραφίας, δηλαδή τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία μπορούμε να διακρίνουμε στις περισσότερες γελοιογραφίες, β) να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο η γελοιογραφία παράγει νόημα για τον αναγνώστη, γ) να αναγνωρίζουν τα κοινωνικο-πολιτικά ζητήματα που προβάλλονται μέσω των γελοιογραφιών, δ) να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των ηρώων της γελοιογραφίας και ε) να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν την ψυχική κατάσταση του άλλου – «έρχομαι στη θέση του άλλου», βιώνοντας ανάλογα συναισθήματα.

Η εκπαιδευτικός παρουσίασε στον πίνακα τις τέσσερις γελοιογραφίες με τη βοήθεια ενός προβολέα. Κάθε μία προβλήθηκε σε ξεχωριστή διαφάνεια και συζητήθηκε χωριστά από την ολομέλεια της τάξης. Η εκπαιδευτικός ρώτησε τους μαθητές με ποιους τρόπους/τεχνικές καταφέρνει ο γελοιογράφος να αποδώσει τις συγκεκριμένες εικόνες. Αρχικά, οι μαθητές παρατήρησαν τα «μπαλόνια» που έχουν συνήθως το σχήμα σύννεφου ή κύκλου (γελοιογραφία 1,3,4) και περιγράφουν την εξέλιξη μίας ιστορίας ή τον διάλογο μεταξύ των ηρώων (βλ. στο παράρτημα Α2, σελ. 118-119). Επιπλέον, επισήμαναν ότι άλλες φορές υπάρχει μόνο ένας κύκλος/σύννεφο (γελοιογραφία 2), όπου εκεί αναγράφεται ένα κείμενο (βλ. στο παράρτημα Α2, σελ. 118-119).

Μάλιστα, συζητήθηκε ο ρόλος της λεζάντας στην πρώτη γελοιογραφία, δηλαδή του πλαισίου που περιλαμβάνει τη φωνή του αφηγητή και βρίσκεται συνήθως στο άνω ή στο κάτω άκρο της εικόνας. Οι μαθητές διατύπωσαν την άποψη ότι η συγκεκριμένη λεζάντα αποτελεί σχόλιο του γελοιογράφου, αποτυπώνει με χιούμορ την δύσκολη

οικονομική κατάσταση που αντιμετωπίζει η Ελλάδα και μας βοηθάει να καταλάβουμε το μήνυμα της γελοιογραφίας.

Στην συνέχεια, δόθηκε έμφαση στην εξωτερική εμφάνιση των ηρώων των γελοιογραφιών και στον τρόπο με τον οποίο αυτή μαρτυρεί την κοινωνική ή την οικονομική κατάσταση αυτών των προσώπων. Πιο αναλυτικά, στις γελοιογραφίες 1,2 και 3 (βλ. στο παράρτημα Α2, σελ. 118-119) η εκπαιδευτικός απεύθυνε ερωτήματα, όπως: «Ποιος νομίζεται ότι είναι ο κύριος με το πούρο; Ποιο μπορεί να είναι το επάγγελμά του; Πώς συμπεριφέρεται στους άλλους; Ποια συναισθήματα σας προκαλεί; Ποια είναι η σχέση του με τους άλλους που βρίσκονται γύρω του; Πώς απεικονίζονται αυτοί; Ποια είναι τα συναισθήματά σας για αυτούς; Εσείς τι θα κάνατε εάν ήσασταν στη θέση τους;»

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στα παραπάνω ερωτήματα κάνοντας λόγο για τη δύναμη που φαίνεται να ασκεί ο «κύριος με το πούρο» και επισήμαναν την αδυναμία των άλλων. Έκαναν λόγο για την κοινωνική ανισότητα, τη φτώχεια και την ανεργία, εξετάζοντας τον συνυποδηλωτικό λόγο των γελοιογραφιών, όπως: το ρήμα «σκοτώνομαι» (γελοιογραφία 1) (βλ. στο παράρτημα Α2, σελ. 118), ο ήχος «κραχ» (γελοιογραφία 2) (βλ. στο παράρτημα Α2, γελοιογραφία 2, σελ. 118), καθώς και η χρήση χαρακτηριστικών φράσεων, όπως: «σας πεθαίνω στη δουλειά» (γελοιογραφία 1) (βλ. στο παράρτημα Α2, σελ. 118) και «ένα big brother την ημέρα τα προβλήματα τα κάνει πέρα» (γελοιογραφία 4) (βλ. στο παράρτημα Α2, σελ. 119). Παράλληλα, αναφέρθηκαν στον ρόλο της χρήσης του συμβόλου στη γελοιογραφία, όπως το φίδι (γελοιογραφία 2) (βλ. στο παράρτημα Α2, σελ. 118) που παραπέμπει στο κακό που κρύβει ο εθνικισμός. Μάλιστα, ο τελευταίος υπονοείται, όπως ανέφεραν οι μαθητές, από το σύμβολο της Χρυσής Αυγής που βρίσκεται πάνω στο αυγό. Οι ίδιοι σχολίασαν τις επιπτώσεις του εθνικισμού και πώς αυτός στηρίζεται από τους οικονομικά ισχυρούς.

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός σε κάθε γελοιογραφία ζητούσε από τους μαθητές να εντοπίσουν τα συναισθήματα που εκφράζουν οι ήρωες. Οι μαθητές παρατηρούσαν τις εκφράσεις των προσώπων των ηρώων, τη στάση του σώματός τους, τα λόγια τους και αναγνώριζαν τα συναισθήματά τους, όπως χαρά, απογοήτευση, απόγνωση, ικανοποίηση, θλίψη, απελπισία. Οι μαθητές με τη βοήθεια των λεκτικών πληροφοριών, όπως τα λόγια των ηρώων και τη λεζάντα-σχόλιο του γελοιογράφου, αλλά και των και μη λεκτικών πληροφοριών, όπως οι χειρονομίες και οι εκφράσεις του προσώπου των ηρώων, διέκριναν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων. Τα παραπάνω συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, καθώς σύμφωνα με τον Hart (1999), όταν αυξάνεται η

ικανότητα του ατόμου να αισθανθεί και να ακούσει τον άλλο βελτιώνεται η ενσυναίσθησή του.

Έπειτα, ακολούθησε συζήτηση για τα κοινωνικά θέματα που τίγονται. Μάλιστα, ζητήθηκε από τους μαθητές να πουν ποιον ήρωα συμπαθούν σε κάθε γελοιογραφία και γιατί. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός ρώτησε τους μαθητές πώς θα αντιδρούσαν εάν λάμβαναν τη θέση των ηρώων. Το ερώτημα αυτό ενθάρρυνε τους μαθητές να υιοθετήσουν την οπτική του άλλου ενισχύοντας την ενσυναίσθηση αυτών. Σύμφωνα με τον Icks (1997) και τον Pecukonis (1990), η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης εξαρτάται από την ανάληψη της προοπτικής του άλλου.

Οι μαθητές φάνηκε να δείχνουν ενδιαφέρον για τη δύσκολη κατάσταση των οικονομικά και κοινωνικά αδυνάτων και αρκετοί δήλωσαν την πρόθεσή τους να δραστηριοποιηθούν, ώστε να αλλάξει η δύσκολη κατάσταση στην οποία είχαν περιέλθει οι ήρωες των γελοιογραφιών. Εκφράζοντας τη στενοχώρια και την ανησυχία τους για τους ήρωες που βρίσκονταν σε δυσμενή θέση εκδήλωσαν τη συμπάθειά τους προς αυτούς. Σύμφωνα με τον Batson (1991), η συμπάθεια θεωρείται ότι εμπεριέχει αλτρουιστική κινητοποίηση προς τον άλλον και όπως συμπληρώνουν οι Eisenberg, Shea, Carlo & Knight (1991) έχει αφετηρία την ενσυναίσθηση. Μάλιστα, οι Baron-Cohen & Wheelwright (2004) αναφέρουν ότι η συμπάθεια είναι υποκατηγορία της ενσυναίσθησης.

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν συναισθηματικά στη δυστυχία του άλλου, καθώς εκδήλωσαν την επιθυμία να αναλάβουν δράση για να ανακουφίσουν όσους υποφέρουν και να περιορίσουν στο ελάχιστο την αδικία, τον θυμό, τη θλίψη και τη στενοχώρια τους.

Σε όλη τη διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων οι μαθητές διαλέγονται ελεύθερα πάνω στα θέματα που τίθενται για συζήτηση, σχολιάζοντας τα συναισθήματα των ηρώων. Εξέφρασαν τα δικά τους συναισθήματα θέτοντας τον εαυτό τους στη θέση του άλλου ή συγκρίνοντας παρόμοια δικά τους συναισθήματα με εκείνα των ηρώων της γελοιογραφίας. Μάλιστα, συχνά διατύπωναν την πρόθεση να δραστηριοποιηθούν ώστε οι ίδιοι να βοηθήσουν τους ήρωες ή έκαναν προτάσεις για να δοθεί λύση στη δύσκολη κατάσταση που αντιμετώπιζαν. Η εκπαιδευτικός παρατηρούσε (χωρίς να παρεμβαίνει) τις αντιδράσεις και τις συζητήσεις των μαθητών και είχε τον ρόλο του συντονιστή.

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, οι μαθητές δεν ήταν παθητικοί δέκτες, αλλά ενεργά υποκείμενα που με τις πράξεις τους επιχείρησαν να διαμορφώσουν τη γνωστική και συναισθηματική τους πραγματικότητα. Άλλωστε, η νοητική και

συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών συνδέεται αδιάρρηκτα με το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνεται.

B' Φάση- Η ανάγνωση της γελοιογραφίας

Στη συνέχεια της διδακτικής παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκε μία γελοιογραφία η οποία επιλέχθηκε από τους ίδιους τους μαθητές. Η εκπαιδευτικός παρουσίασε σε ένα αρχείο power point διάφορες γελοιογραφίες από το διαδίκτυο και οι μαθητές επέλεξαν μία από αυτές (βλ. στο παράρτημα A3, σελ. 120) ως εκείνη που αποτυπώνει πιο παραστατικά την οικονομική κρίση και τις επιπτώσεις της στην αγορά εργασίας και στην ψυχολογία των ανθρώπων. Στόχος αυτής της δραστηριότητας ήταν να είναι ικανοί οι μαθητές: α) να εντοπίζουν το θέμα που θίγει μία γελοιογραφία και β) να συγκρίνουν διαφορετικά στοιχεία επιλέγοντας το κατάλληλο με βάση ένα συγκεκριμένο ζητούμενο.

Στη συνέχεια, κάθε μαθητής έλαβε ένα έγχρωμο αντίγραφο της παραπάνω γελοιογραφίας, ώστε να μπορεί στις απαντήσεις του να αξιοποιήσει κάθε λεπτομέρεια. Επίσης, στους μαθητές δόθηκε ένα φύλλο δραστηριοτήτων (βλ. στο παράρτημα A4, σελ. 121) που περιλάμβανε 4 ερωτήσεις σύντομης απάντησης. Οι μαθητές απάντησαν τις ερωτήσεις πάνω στο φύλλο που τους δόθηκε δουλεύοντας χωρίς να συνεργάζονται και να συζητούν μεταξύ τους. Η εκπαιδευτικός λειτούργησε ως συντονίστρια της διαδικασίας, χωρίς να δίνει διευκρινίσεις ή να κατευθύνει τις απαντήσεις των μαθητών/τριών. Ενημέρωσε τους μαθητές και τις μαθήτριες ότι δε θα βαθμολογηθούν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα και τους εξήγησε ότι στόχος ήταν να χρησιμοποιήσουν τον γραπτό λόγο για να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις και τις απόψεις τους. Στο φύλλο δραστηριοτήτων δεν σημείωσαν το ονοματεπώνυμό τους. Έπρεπε μόνο να επιλέξουν το κατάλληλο πλαίσιο για να δηλώσουν το φύλο τους. Οι ερωτήσεις ανταποκρίνονται στους στόχους της διδακτικής παρέμβασης.

Πιο αναλυτικά, η πρώτη ερώτηση είχε ως στόχο οι μαθητές: α) να περιγράψουν τους ήρωες και το πλαίσιο μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται και β) να διερευνηθεί η αντίληψη των μαθητών για την κοινωνική και πολιτική κατάσταση που απεικονίζεται στην γελοιογραφία.

Οι μαθητές έδωσαν έμφαση στα εξωτερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ηρώων, στην περιγραφή του εύσωμου ή αδύνατου χαρακτήρα, των φτωχικών ρούχων, των αντιδράσεων και των εκφράσεων του προσώπου, των χειρονομιών, αλλά και των ανθρωπογενών ήχων. Οι τελευταίοι αποδίδονται με τον σχεδιαστικό τρόπο των ιδεογραφημάτων, όπως οι σταγόνες του ιδρώτα από τον αγχωμένο ήρωα και με

ονοματοποιίες, όπως για παράδειγμα: «φου, φου», «γκλουπ», «αργκλ». Στόχος αυτών είναι να επενδύσουν ρεαλιστικά την εικόνα, να εκφράσουν την κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα και τα συναισθήματα των ανθρώπων.

Οι μαθητές/τριες, αφού εντόπισαν τα δομικά στοιχεία της γελοιογραφίας και διαπίστωσαν τον ρόλο των μπαλονιών και της λεζάντας, ήταν σε θέση να κατανοήσουν τα λόγια, τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των ηρώων. Με την περιγραφή των ηρώων οι μαθητές/τριες αναμενόταν να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στην αντίθεση των χαρακτήρων, στα διαφορετικά εξωτερικά τους γνωρίσματα που αποτυπώνουν την κοινωνική και οικονομική τους κατάσταση, στις αντιδράσεις και στις εκφράσεις των προσώπων τους.

Η δεύτερη ερώτηση είχε ως στόχο να αναζητηθεί η ταυτότητα του συγγραφέα της γελοιογραφίας, έτσι ώστε να διαπιστώσουμε, εάν οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν τις προθέσεις, τα κίνητρα και τα συναισθήματα του δημιουργού της. Με αυτόν τον τρόπο δύναται να διερευνηθεί η ικανότητα νοητικών αναπαραστάσεων μεταξύ των σχέσεων εαυτού και άλλου.

Η τρίτη ερώτηση αφορά τις κοινωνικές ομάδες που εκπροσωπούνται μέσω της γελοιογραφίας και τα συμφέροντα που εξυπηρετούνται. Έχει ως στόχο να μελετήσει εάν οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν τις ιδεολογικές διεργασίες και τις προθέσεις των άλλων, γεγονός που θα συμβάλει στην κατανόηση της κοινωνικής συμπεριφοράς και των συναισθημάτων των ηρώων.

Η τέταρτη ερώτηση έρχεται να συμπληρώσει την προηγούμενη και να εξετάσει εάν οι μαθητές μπορούν να αποκαλύψουν το άδηλο περιεχόμενο της γελοιογραφίας.

Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός μοίρασε ένα δεύτερο φύλλο δραστηριοτήτων. Σε αυτό υπήρχε μία ερώτηση σύντομης απάντησης και μία ερώτηση παραγωγής λόγου (50 έως 70 λέξεις) (βλ. στο παράρτημα Α5, σελ. 122). Οι μαθητές απάντησαν γραπτώς στις ερωτήσεις, χωρίς να αναγράψουν το ονοματεπώνυμό τους στο φύλλο δραστηριοτήτων. Έπρεπε μόνο να επιλέξουν το κατάλληλο πλαίσιο για να δηλώσουν το φύλο τους. Οι ερωτήσεις ανταποκρίνονταν στους στόχους της διδακτικής παρέμβασης. Οι μαθητές έπρεπε να εργαστούν μόνοι τους χωρίς να ανταλλάσσουν απόψεις.

Η εκπαιδευτικός λειτούργησε ως συντονίστρια της διαδικασίας, χωρίς να δίνει διευκρινίσεις ή να κατευθύνει τις απαντήσεις των μαθητών/τριών. Ενημέρωσε τους/τις μαθητές/τριες ότι δε θα βαθμολογηθούν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα και τους εξήγησε ότι στόχος ήταν να χρησιμοποιήσουν τον γραπτό λόγο για να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις και τις απόψεις τους.

Πιο αναλυτικά, η πρώτη ερώτηση είχε ως στόχο να διερευνήσει εάν οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να αντιληφθούν και να κατονομάσουν τα σύγχρονα προβλήματα.

Η δεύτερη ερώτηση είχε ως στόχο: α) να ενθαρρύνει τους μαθητές να έρθουν στη θέση του άλλου, β) να είναι ικανοί οι μαθητές/τριες να κατανοούν και να σχολιάζουν κριτικά την κοινωνική πραγματικότητα και γ) να καλλιεργήσουν την ενσυναισθητική τους ικανότητα κατανοώντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες στο τέλος παρέδωσαν στην εκπαιδευτικό τα φύλλα δραστηριοτήτων και το έγχρωμο αντίγραφο της γελοιογραφίας.

Ως εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις που υποβλήθηκαν στους μαθητές κατά τη διάρκεια της β' φάσης της διδακτικής παρέμβασης (φύλλα δραστηριοτήτων) (βλ. στο παράρτημα Α4 και Α5, σελ. 121 και 122 αντίστοιχα).

Γ' Φάση - Η κατασκευή της γελοιογραφίας

Στην τελευταία φάση της διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές δημιούργησαν οι ίδιοι πολυτροπικά κείμενα όπως σκίτσα, ζωγραφιές, κολλάζ και γελοιογραφίες (βλ. στο παράρτημα Α7, σελ 124-125). Εργάστηκαν σε ομάδες των τριών και τεσσάρων ατόμων. Η εκπαιδευτικός λειτούργησε ως συντονιστής της διδακτικής διαδικασίας. Στόχοι αυτής της διδακτικής δραστηριότητας ήταν οι μαθητές: α) να αναπαριστούν κριτικά την κοινωνική πραγματικότητα μέσω ενός πολυτροπικού κειμένου, β) να καλλιεργήσουν την ενσυναισθητική τους ικανότητα, μέσω της κατανόησης της δύσκολης κατάστασης που βιώνουν οι άλλοι και γ) να καλλιεργήσουν την ικανότητά τους για συναισθηματική συμμετοχή, μέσω της υιοθέτησης της οπτικής των άλλων.

Οι μαθητές παρουσίασαν στους συμμαθητές τους τα πολυτροπικά κείμενα που δημιούργησαν. Με αυτή τη διδακτική δραστηριότητα δόθηκε στους μαθητές η ευκαιρία να εκφραστούν δυναμικά και να συνδυάσουν τις κειμενικές και επικοινωνιακές τους επιρροές με τα πολιτισμικά φορτία που φέρει ο καθένας από την καθημερινότητα μέσα στην οποία δραστηριοποιούνται. Επιπλέον, οι μαθητές στα κείμενά τους δείχνουν να αντιλαμβάνονται τις δυσμενείς συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνουν οι άλλοι, αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων και εκφράζουν αισθήματα αλτρουισμού. Η κοινωνική ευαισθησία που εκφράζεται ρητά στα κείμενά τους υποδηλώνει την καλλιέργεια της ενσυναισθητικής τους ικανότητας.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε στη διδακτική παρέμβαση παρουσιάζεται παραστατικά στον πίνακα 1.

Διαδικασία διδακτικής παρέμβασης		
Στάδια διδακτικής παρέμβασης	Διδακτικές δραστηριότητες	Στόχος
Α΄ ΦΑΣΗ Προετοιμασία	Κείμενο 4 «Τι είμαστε;» 6 ^{ης} ενότητα σχολικού βιβλίου β΄ γυμνασίου (σελ. 90)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ επαφή με ένα πολυτροπικό κείμενο ➤ εντοπισμός του μηνύματος που μεταφέρει το κείμενο ➤ περιγραφή και εξήγηση των συναισθημάτων της ηρωίδας του κόμικ ➤ ανάληψη της προοπτικής του άλλου (Icks, 1997, Pecukonis, 1990)-«έρχομαι στη θέση του άλλου» ➤ βίωση ανάλογων συναισθημάτων με εκείνα των ηρώων (κοινωνική ευαισθησία/καλλιέργεια ενσυναίσθησης)
	Συζήτηση με αφορμή εικόνες-γελοιογραφίες	<ul style="list-style-type: none"> ➤ εντοπισμός και αναγνώριση των δομικών στοιχείων της γελοιογραφίας ➤ κατανόηση του τρόπου που η γελοιογραφία παράγει νόημα για τον αναγνώστη ➤ αναγνώριση των κοινωνικο-πολιτικών ζητημάτων ➤ αναγνώριση των συναισθημάτων των ηρώων (Keltner et al, 2003) ➤ «έρχομαι στη θέση του άλλου» (καλλιέργεια ενσυναίσθησης)
Β΄ ΦΑΣΗ Η ανάγνωση της γελοιογραφίας	Συζήτηση με αφορμή εικόνα-γελοιογραφία	<ul style="list-style-type: none"> ➤ εντοπισμός του θέματος της γελοιογραφίας ➤ σύγκριση στοιχείων που οδηγεί στην κατάλληλη επιλογή με βάση το ζητούμενο
	Φύλλο δραστηριοτήτων 1 ^η ερώτηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ περιγραφή των ηρώων και του πλαισίου της δράσης τους ➤ διερεύνηση της αντίληψης των μαθητών για την κοινωνικο-πολιτική κατάσταση
	2 ^η ερώτηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ αναζήτηση της ταυτότητας του συγγραφέα
	3 ^η ερώτηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ κατανόηση των ιδεολογικών διεργασιών και των προθέσεων των άλλων (κοινωνική νόηση) (Adolphs, 2001)
	4 ^η ερώτηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ανακάλυψη από τους μαθητές του άδηλου περιεχομένου της γελοιογραφίας

Β΄ ΦΑΣΗ Η ανάγνωση της γελιογραφίας	<u>Φύλλο δραστηριοτήτων</u> 1 ^η ερώτηση	➤ αντίληψη και κατανόηση σύγχρονων προβλημάτων
	2η ερώτηση	➤ «έρχομαι στη θέση του άλλου» (κοινωνική ευαισθησία/καλλιέργεια ενσυναίσθησης) (Perry et al., 1981) ➤ κριτικός σχολιασμός της κοινωνικής πραγματικότητας (κοινωνική νόηση) ➤ καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων
Γ΄ ΦΑΣΗ Η κατασκευή της γελιογραφίας	<u>Δημιουργία πολυτροπικών κειμένων</u>	➤ κριτική αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας ➤ καλλιέργεια της ενσυναισθητικής ικανότητας ➤ εκδήλωση συναισθηματικής συμμετοχής (καλλιέργεια ενσυναίσθησης)

Πίνακας 1: Η διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης

6.3.4 Η παιδαγωγική της διδακτικής προσέγγισης

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση στηρίχθηκε στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (Χατζησαββίδης, 2003· Αρχάκης, 2007· Kalantzis & Cope, 1999, 2009). Αρχικά, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με στοιχεία που έχουν σχέση με τις προσωπικές τους εμπειρίες (Situating Practice-Τοποθετημένη Πρακτική). Αξιοποιήθηκαν τα βιώματα από την καθημερινή τους ζωή, τον χώρο δράσης τους και τον ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο. Στη συνέχεια, ακολούθησε η Ανοιχτή Διδασκαλία (Overt Instruction), κατά τη διάρκεια της οποίας ακολουθήθηκε η αναλυτική και συστηματική κατανόηση των στοιχείων τα οποία επεξεργάστηκαν οι μαθητές. Η εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριες προσπάθησαν να κατανοήσουν και να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν αυτά τα στοιχεία.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις εντάχτηκαν εξ αρχής στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ανήκουν τα κείμενα με τα οποία οι μαθητές ήρθαν σε επαφή (Critical Framing-Κριτική Πλαισίωση). Ουσιαστικά, πρόκειται για τη διδακτική φάση κατά την οποία γίνονται συσχετισμοί, συγκρίσεις, αντιπαραθέσεις και δίνονται τα απαραίτητα στοιχεία για την κριτική θεώρηση.

Επιπρόσθετα, μέσω των παραπάνω διαδικασιών οι μαθητές επιχειρούν να κατανοήσουν τη νοητική και συναισθηματική κατάσταση των άλλων ανθρώπων, να

εξάγουν σχετικά συμπεράσματα και να χρησιμοποιήσουν αυτές τις αναπαραστάσεις για τη διαμόρφωση της κοινωνικής τους συμπεριφοράς.

Ο λόγος των κειμένων και οι πρακτικές παραγωγής νοήματος μεταφέρονται σε άλλα επικοινωνιακά, πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια, έτσι ώστε να εφαρμοστούν, στον βαθμό που αυτό είναι δυνατό, όσα αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας κατά τη διδακτική πράξη. Ταυτόχρονα, στόχος είναι να μελετηθεί ο έμμεσος λόγος, δηλαδή η μη κυριολεκτική πρόθεση του ομιλητή, η εξέταση της σχέσης ανάμεσα σε όσα ειπώθηκαν και σε όσα υπονοούνται και η κατανόηση εκείνου που εννοεί ο ομιλητής.

6.3.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της διδακτικής παρέμβασης

Για λόγους αξιοπιστίας και εγκυρότητας, οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στη διδακτική παρέμβαση έλαβαν χώρα πιλοτικά, σε χρόνο που προηγήθηκε της παρέμβασης, σε άλλο σχολείο της πόλης του Ρεθύμνου όπου επίσης δίδασκε η ερευνήτρια. Τον Δεκέμβριο του 2016 πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης σε ένα μαθητή και μία μαθήτρια της Β΄ τάξης του Γυμνασίου. Πρόκειται για μαθητή και μαθήτρια της ερευνήτριας-διδάσκουσας και επιλέχθηκαν με κριτήρια το ότι οι μαθητές αυτοί είναι συνομήλικοι με τους μαθητές και τις μαθήτριες στους/στις οποίους/οποίες εφαρμόστηκε η διδακτική παρέμβαση, ότι φοιτούν σε διαφορετικό σχολείο από αυτούς/αυτές και ότι υπήρχε η δυνατότητα άμεσης πρόσβασης και υλοποίησης της πιλοτικής παρέμβασης.

Κατά τη διάρκεια και με την ολοκλήρωση της πιλοτικής εφαρμογής κρίθηκε απαραίτητο να γίνουν κάποιες αλλαγές στις ερωτήσεις, ώστε να είναι πιο κατανοητό το ζητούμενο, όπως στην ερώτηση 4, στο πρώτο φύλλο δραστηριοτήτων (βλ. στο παράρτημα Α4 και Α6, σελ.121 και 123). Η συγκεκριμένη ερώτηση αρχικά ήταν πολύ γενική και το ρήμα «παρουσιάζει» παρέπεμπε τους μαθητές περισσότερο σε στοιχεία που σχετίζονται με την περιγραφή της εικόνας και όχι με το άδηλο περιεχόμενο αυτής. Το ίδιο ζήτημα προέκυψε και με το ρήμα «απεικονίζει» στην ερώτηση 5 από το δεύτερο φύλλο δραστηριοτήτων (βλ. στο παράρτημα Α5 και Α6, σελ. 122 και 123).

Επιπλέον, έγινε αλλαγή στην ερώτηση 3 από το πρώτο φύλλο δραστηριοτήτων (βλ. στο παράρτημα Α4 και Α6, σελ. 121 και 123). Ο λόγος που οδήγησε σε αυτήν την αντικατάσταση ήταν ότι οι μαθητές απαντούσαν γενικά και αφηρημένα, όπως για παράδειγμα «απευθύνεται σε όλους» και «απευθύνεται στους αναγνώστες». Μέσω αυτών των απαντήσεων ήταν δύσκολο να κατανοηθεί εάν οι μαθητές έχουν αντιληφθεί

τη σημασία των συμβολισμών που χρησιμοποιεί ο γελοιογράφος. Επιπρόσθετα, λόγω της λιτής απάντησης, δεν ήταν εφικτό να εντοπιστεί εάν οι μαθητές μπορούσαν να αναλύσουν ή να σχολιάσουν τα έμμεσα κοινωνικά και πολιτικά νοήματα που επιχειρεί να μεταδώσει η γελοιογραφία.

Όσον αφορά στις αντιδράσεις και στην αποδοχή της δράσης από τους μαθητές, η μαθήτρια ενθουσιάστηκε με το περιεχόμενο των ερωτήσεων και είπε ότι της άρεσε η ιδέα να σχολιάσει μία γελοιογραφία με τόσο επίκαιρο περιεχόμενο. Αντίστοιχα και ο μαθητής θεώρησε ενδιαφέρουσες τις ερωτήσεις. Ιδιαίτερα, αναφέρθηκε στο δεύτερο μέρος του φύλλου δραστηριοτήτων όπου του άρεσε η δεύτερη ερώτηση, διότι του δόθηκε η ευκαιρία να έρθει στη θέση του ήρωα και «να δει τα πράγματα με τα μάτια του πρωταγωνιστή»-όπως χαρακτηριστικά ανέφερε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

7.1 Παρουσίαση θεματικών ενοτήτων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από το ερευνητικό πεδίο αποτέλεσε το πιο κρίσιμο στάδιο της έρευνας κατά το οποίο επιχειρήθηκε η απάντηση των αρχικών ερευνητικών ερωτημάτων και προέκυψαν τα γενικά και ειδικά συμπεράσματα του ερευνητικού εγχειρήματος. Έπειτα από τον καθορισμό των ερευνητικών ερωτημάτων ακολούθησε ο προσδιορισμός της βασικής μονάδας καταγραφής των δεδομένων, δηλαδή του τμήματος του κειμένου που αποτέλεσε τη βάση για την κατηγοριοποίηση. Ως μονάδα καταγραφής επιλέξαμε το γενικό θέμα που αναπτύσσεται στην πρόταση, στην παράγραφο ή σε όλο το κείμενο. Τα δεδομένα σε χειρόγραφο μορφή μεταγράφηκαν σε γραπτό κείμενο.

Στη συνέχεια, έγινε κατηγοριοποίηση του υπάρχοντος κωδικοποιημένου κειμένου. Οι κατηγορίες ανάλυσης χαρακτηρίστηκαν από καταλληλότητα, ώστε να συμφωνούν με το στόχο της έρευνας και με το περιεχόμενο που αναλύεται. Αμέσως μετά προχωρήσαμε στη διαδικασία του διαχωρισμού των κατηγοριών. Οι κατηγορίες που προέκυψαν συμβαδίζουν με το σκοπό της έρευνας και με το γενικό θεωρητικό υπόβαθρο. Κάθε κατηγορία αποτελεί ένα σύνολο στοιχείων, καταστάσεων και πραγμάτων που έχουν μεταξύ τους κοινά χαρακτηριστικά, διαφέρουν από τις άλλες ομάδες και συστήνονται με ποιοτικά κριτήρια.

Ακολούθησε η ένταξη των κατηγοριών σε θεματικές ενότητες (βλ. στο παράρτημα Α9, σελ. 129) οι οποίες αποτελούν συμπυκνωμένες ολιστικές περιγραφές και ερμηνείες, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στα φύλλα εργασιών ανέδειξε τρεις βασικές θεματικές ενότητες: την κοινωνική ανισότητα, την συγκίνηση και την κοινωνική αντίδραση.

Θεωρούμε απαραίτητο, πριν την παρουσίαση της ανάλυσης των θεματικών ενοτήτων και για την καλύτερη κατανόηση αυτών, να διευκρινίσουμε τον τρόπο παρουσίασης των δύο πρωταγωνιστών της γελοιογραφίας από τους μαθητές. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους μαθητές, ο «κρεμασμένος» ταυτίζεται με τον απλό λαό ή τον σύγχρονο πολίτη που επωμίζεται τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης, ενώ ο «καλοντυμένος» συμβολίζει του σύγχρονους πολιτικούς ή τους πλούσιους.

7.1.1 Πρώτη θεματική ενότητα: η κοινωνική ανισότητα

Η παρούσα θεματική ενότητα απαρτίζεται από τις ακόλουθες κατηγορίες: α) τη διαφορετική εξωτερική εμφάνιση των ηρώων της γελοιογραφίας, β) την προνομιακή θέση του ενός έναντι του άλλου και γ) την εκμετάλλευση του «κρεμασμένου»-φτωχού/πολίτη από τον «καλοντυμένο» - πλούσιο/πολιτικό.

Πιο αναλυτικά, η επεξεργασία των δεδομένων κατέδειξε πώς οι μαθητές κατάφεραν να αναλύσουν συνδυαστικά τις πληροφορίες της γελοιογραφίας και πώς απέδωσαν νόημα στα στοιχεία που απεικονίζονται σε αυτήν. Διαπίστωσαν ότι βασικό στοιχείο της είναι η κοινωνική ανισότητα, η οποία εκφράζεται μέσω της οικονομικής κρίσης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ανίχνευσαν τη συνυποδηλωτική πρόθεση του γελοιογράφου, καθώς και τη σχέση ανάμεσα σε όσα ειπώθηκαν και όσα υπονοούνται. Παράλληλα, προσπάθησαν να κατανοήσουν το μήνυμα που επιχειρούν να εκφράσουν, σε πρώτο επίπεδο, οι δύο ήρωες και, σε δεύτερο επίπεδο, ο δημιουργός της γελοιογραφίας.

Αρχικά, επισήμαναν τη διαφορετική εξωτερική εμφάνιση των δύο προσώπων που έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη γελοιογραφία. Στις απαντήσεις των μαθητών γίνεται λόγος για έναν καλοντυμένο, εύσωμο άντρα ο οποίος άλλες φορές αναφέρεται ως «πολιτικός» ή «δήμαρχος» και άλλες ως «πλούσιος». Το άλλο πρόσωπο περιγράφεται ως «ο κρεμασμένος» και του αποδίδονται τα χαρακτηριστικά ενός απλού, κοινού πολίτη. Μάλιστα, αρκετές φορές θεωρείται ως το πρόσωπο που συμβολίζει τον λαό. Άλλοτε πάλι οι μαθητές αναφέρονται σε αυτόν ως «αυτός που υποφέρει» και ως «μικρό, φτωχό

ανθρωπάκι». Οι παραπάνω περιγραφές υπογραμμίζουν την κοινωνική διάσταση ανάμεσα στους δύο ήρωες και επισημαίνουν έντονα τη διαφορετικότητά τους. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Στο σκίτσο μπορούμε να δούμε έναν σχετικά φτωχό άνθρωπο ο οποίος είναι κρεμασμένος σε μία κρεμάλα. Από κάτω βλέπουμε έναν σχετικά πλούσιο άνθρωπο ο οποίος λέει κάποια πράγματα στον άλλο που είναι κρεμασμένος. Βρίσκονται σε εξωτερικό χώρο ο οποίος έχει δέντρα κ.α. και μπορούμε να διακρίνουμε στο πάτωμα κάποιες νεκροκεφαλές, που δείχνουν ότι έχουν πεθάνει και άλλοι άνθρωποι».

«Ο άλλος άνδρας φαίνεται σαν πολιτικός, από το ντύσιμο και επειδή είναι παχύσαρκος [...]»

«Μας δείχνει τον Έλληνα πολίτη να πνίγεται από την κρίση και ο χοντρός πολιτικός είναι αυτός που μας έχει καταστήσει έτσι [...]»

«Στο σκίτσο αυτό βλέπουμε δύο ανθρώπους οι οποίοι είναι σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις»

«[...] κι ένας απλός-κοινός πολίτης κρεμασμένος»

«Ο κρεμασμένος πνίγεται και δεν του δίνει σημασία (εννοεί ότι ο πλούσιος δε δίνει σημασία στον φτωχό) τον αφήνει να πεθάνει»

«Ο απλός κόσμος είναι κρεμασμένος στο σκίτσο και οι πολιτικοί ο καλοντυμένος κύριος».

«Επίσης βλέπουμε έναν δήμαρχο πλούσιο και καλοντυμένο να μιλάει σε ένα φτωχό μικρό ανθρωπάκι κρεμασμένο και βασανισμένο».

Επιπρόσθετα, οι μαθητές εντοπίζουν την προνομιακή θέση του ενός έναντι του άλλου. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι ο «πλούσιος» υπερέχει του «φτωχού» καθώς οι ευθύνες βαραίνουν μόνο τους «αδύναμους» που βρίσκονται σε δύσκολη οικονομική κατάσταση, σε αντίθεση με τους «πλούσιους» που δεν έχουν στερηθεί τίποτα. Λίγοι είναι αυτοί που διαθέτουν οικονομική άνεση και δεν τους αγγίζουν οι επιπτώσεις της οικονομικής ύφεσης. Οι περισσότεροι έχουν υποστεί τις συνέπειες της οικονομικής δυσπραγίας και βιώνουν έντονα την αντίθεση αυτή.

«[...] δείχνει σε όλους πόσο υποφέρει ο φτωχός από τους πλούσιους που έχουν πολλά λεφτά [...]»

«[...] φτωχός είναι λεπτός και ο πλούσιος χοντρός, γιατί προφανώς έχει πιο πολύ φαγητό, έχει καλύτερη δουλειά [...].»

«Θα σκεφτόμουν ότι πλέον δεν υπάρχουν λεφτά και πως αυτοί που τα έχουν είναι λίγοι και έτσι δεν μπορούμε να ζήσουμε, γιατί άμα δεν υπάρχουν λεφτά δεν υπάρχει και ζωή».

«[...]γίνεται λόγος για την οικονομική κρίση και ότι αυτή δεν είναι ίδια για όλους, κάποιoi υποφέρουν κάποιoi άλλοι όχι».

« [...] όσοι κατέχουν μία μεγάλη κοινωνική θέση δεν κουράζονται για πράγματα, τα βρίσκουν όλα εύκολα, αλλά ο απλός πολίτης με μικρή και μεσαία θέση τα κερδίζει όλα με την αξία του και επιβαρύνεται κιόλας από τους μεγαλύτερους».

Ακόμη, δηλώνεται ότι εξαιτίας της οικονομικής κρίσης οι «φτωχοί» παρά τη δυσχερή θέση στην οποία έχουν περιέλθει, έχουν μόνο υποχρεώσεις και κανένα δικαίωμα.

«Ταυτόχρονα, ένας άλλος άνθρωπος που είναι πιο καλοντυμένος φαίνεται να ρίχνει τις ευθύνες στον πρώτο άνθρωπο, τον κρεμασμένο. Όπως λέει και η γελοιογραφία πάνω στην κρεμάλα αναγράφεται η φράση «οικονομική κρίση». Αυτό δείχνει την καταστροφική κατάσταση που επικρατεί εδώ και μερικά χρόνια στην χώρα μας».

«Ο πλούσιος δεν δίνει το δικαίωμα στον φτωχό να διαλέξει τι να κάνει».

«Αυτό δείχνει πως οι δυνατοί θα έχουν το πάνω χέρι, θα κουμαντάρουν, θα διοικούν. Φαίνεται πως θέλουν να ξεφορτωθούν τις κατώτερες ομάδες. Τους ξεπερνούν στο θέμα της δύναμης».

«Ο γελοιογράφος που θέλει να μας δείξει τι συμβαίνει στην Ελλάδα και σε ποια κατάσταση βρίσκονται οι απλοί πολίτες ενώ οι πολιτικοί δεν έχουν καμία ευθύνη για την οικονομική κρίση-έτσι λένε αλλά δεν είναι αυτή η αλήθεια».

«[...] και ο άλλος να του «κουνάει το δάχτυλο» σαν να του κάνει μάθημα».

Ακόμη, αρκετοί μαθητές επισήμαναν την εκμετάλλευση του «κρεμασμένου»-φτωχού/πολίτη από τον «καλοντυμένο» - πλούσιο/πολιτικό. Πιο αναλυτικά,

αναφέρθηκαν στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει ο «καλοντυμένος» την φτώχεια, την εξαθλίωση και την απελπισία του «κρεμασμένου». Υπογράμμισαν ότι οι «ισχυροί» βλέπουν όλη αυτήν την κοινωνικο-οικονομική κρίση ως ένα μέσο για να εκμεταλλευτούν τους «αδύναμους».

«Είναι (εννοείται στη γελοιογραφία) ένας πλούσιος που λέει σε έναν νεαρό που κρέμεται από την κρεμάλα να μοιραστούν οι δουλειές. Εννοεί αυτός να δώσει τα πάντα και ο πλούσιος θα πάρει τα λεφτά, αυτό το έχει κάνει φαίνεται και σε πολλούς άλλους. Αυτό το καταλαβαίνω από τα κρανία που είναι στο χόμα».

«[...] και ο ένας τρώει όλο το βάρος της οικονομικής κρίσης, ενώ ο άλλος απλά νιώθει τύψεις για το ότι γίνεται γύρω του, αντί να δώσει ένα χέρι βοήθειας στους άλλους συναθρώπους του».

«Θα τους έλεγα να μην εμπιστεύονται κανέναν γιατί όλοι θέλουν να τους εκμεταλλευτούν για να κερδίσουν αυτοί».

Οι μαθητές αναφέρονται στην αδιάφορη στάση των πολιτικών που λησμονούν τους λόγους για τους οποίους εξελέγησαν και αποσκοπούν μόνο στην ικανοποίηση των προσωπικών τους φιλοδοξιών.

«Δείχνει όμως και τη στάση της κυβέρνησης σε αυτό το πρόβλημα, που είναι αδιάφορη και το μόνο που κάνει είναι να επιβάλει αυστηρούς νόμους τους οποίους όμως οι πολίτες δεν μπορούν να πληρώσουν. Όμως δεν τους νοιάζει».

«Ο σκοπός του είναι να θίξει το θέμα της οικονομικής κρίσεως και να πει ότι η κυβέρνηση δεν δίνει σημασία στα προβλήματα του λαού, ένα εκ των οποίων είναι η οικονομική κρίση».

«[...] λένε μόνο στον κόσμο ότι λυπούνται για αυτή την κατάσταση και ότι προσπαθούν να κάνουν κάτι ενώ στην πραγματικότητα δεν κάνουν τίποτα».

«Αναπαράγει (εννοείται η γελοιογραφία) το πώς οι φτωχοί αισθάνονται στην κρίση και πως οι πλούσιοι, που έχουν όλες τις ανέσεις και αδιαφορούν για τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φτωχοί που έγιναν ακόμη πιο φτωχοί εξαιτίας της οικονομικής κρίσης».

Παράλληλα, οι μαθητές παρατηρώντας το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο δρουν οι πρωταγωνιστές της γελοιογραφίας δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις

νεκροκεφαλές. Αντιλαμβανόμενοι τον μεταφορικό τους ρόλο, υπογραμμίζουν την κατ' εξακολούθηση αδιάφορη συμπεριφορά των πολιτικών και την κατάχρηση της πολιτικής τους εξουσίας.

«[...] και μπορούμε να διακρίνουμε στο πάτωμα κάποιες νεκροκεφαλές, που δείχνουν ότι έχουν πεθάνει και άλλοι άνθρωποι».

«Επίσης βλέπω κάτι νεκροκεφαλές και μπορεί να τον κρέμασαν επειδή χρωστούσε κάπου».

«Από κάτω υπάρχουν νεκροκεφαλές σημαίνει ότι πήρε κι άλλους το κύμα».

Οι μαθητές εκλαμβάνουν τη συμπεριφορά των πολιτικών ως εγωκεντρική, καθώς προτάσσουν το ατομικό τους συμφέρον έναντι του κοινωνικού, το οποίο κανονικά θα έπρεπε να υπηρετούν.

«Ο δήμαρχος αντί να βοηθήσει τον άνθρωπο στα οικονομικά προβλήματα που έχει τον κρεμάει χωρίς καμία τύψη».

«[...]δείχνει τι παθαίνουν από τους αναίσθητους τους πολιτικούς που τους νοιάζει μόνο ο εαυτός τους».

«[...]και να κοιτούν μόνο τον εαυτό τους»

Μάλιστα, γίνεται λόγος για την πολιτική ασυδοσία, καθώς και για την άδικη επίρριψη ευθυνών στους πολίτες.

«Υπάρχει οικονομική κρίση, αλλά για αυτήν πληρώνουν μόνο οι φτωχοί. Αυτοί κρεμιούνται, όχι οι πλούσιοι».

«Πρέπει κι αυτοί να αναλάβουν τις ευθύνες τους και όχι να τους αφήνουμε να μας ζητάνε μόνο να πληρώνουμε τους φόρους και μετά τίποτα».

«Εξυπηρετεί τους πολιτικούς, γιατί μέσω της κρίσης είναι από αυτός που τα αρπάζουν από εδώ κι από εκεί».

«Ταυτόχρονα, ένας άλλος άνθρωπος που είναι πιο καλοντυμένος φαίνεται να ρίχνει τις ευθύνες στον πρώτο άνθρωπο, τον κρεμασμένο[...]. Κι εγώ πιστεύω ότι οι πολιτικοί δεν αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους και τα φορτώνουν όλα στους πολίτες».

7.1.2 Η δεύτερη θεματική ενότητα: Η συγκίνηση

Η δεύτερη θεματική ενότητα προκύπτει ως συνέπεια της μορφής, του τρόπου δράσης, των ιδεών και των απόψεων που εκδηλώνονται από τα επιμέρους στοιχεία, αλλά και από το ευρύτερο πλαίσιο της γελοιογραφίας. Πιο αναλυτικά, αυτή η θεματική ενότητα σχετίζεται με τα συναισθήματα και τον τρόπο με τον οποίο αυτά εκφράζονται, άμεσα ή έμμεσα. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει: (α) τη συναισθηματική κατάσταση που απορρέει από τον τρόπο απεικόνισης του «κρεμασμένου» και (β) τη συναισθηματική κατάσταση που απορρέει από τον τρόπο απεικόνισης του «πλούσιου».

Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι μαθητές προχώρησαν στις προσωπικές τους ερμηνείες για τη συναισθηματική κατάσταση των ηρώων, αφού πρώτα τους ζητήθηκε να έρθουν στη θέση του «κρεμασμένου» και να επιχειρήσουν να βιώσουν την κατάσταση στην οποία βρίσκεται αυτός.

Οι μαθητές αναφερόμενοι στη συναισθηματική κατάσταση που απορρέει από τον τρόπο απεικόνισης του «κρεμασμένου» υπογράμμισαν ότι είναι έντονη η ανησυχία για το μέλλον και το άγχος μπροστά σε μία κατάσταση που οδηγεί σε αδιέξοδο. Η απελπισία, ο φόβος της ανεργίας και η μοναξιά ως αποτέλεσμα της αποξένωσης τους σύγχρονου ανθρώπου αναφέρονται συχνά στα κείμενα των μαθητών.

«Τα συναισθήματά μου θα ήταν απογοήτευση και θλίψη. Θα ήμουν πολύ φοβισμένος γιατί δε θα ήξερα αν κι αύριο θα έχω δουλειά. Θα ήμουν σε αδιέξοδο και πολύ μόνος μου θα ένιωθα».

«Νιώθω μόνος μου, αδύναμος, απογοητευμένος και δεν μπορώ να ελπίζω πια σε τίποτα».

«[...] Γιατί στη σημερινή εποχή τα πράγματα έχουν αλλάξει προς το χειρότερο. Οι άνθρωποι δεν έχουν συναισθήματα. Σκέφτονται μόνο πως θα γίνουν δυνατοί για να ζουν με πολυτελή ζωή. Δεν το κάνουν για την οικογένειά τους, αλλά για τον εαυτό τους. Δεν έχουν την αίσθηση «εμείς». Αυτό είναι ως μειονέκτημα για τα κατώτερα στρώματα».

«Θα ένιωθα μόνος μου αφού κανείς δε θα με άκουγε, ο καθένας θα κοίταζε τον εαυτό του να σώσει. Θα ήμουν πολύ στενοχωρημένος».

Οι μαθητές παρατηρώντας τη συναισθηματική κατάσταση που απορρέει από τη στάση του «πλούσιου» έκαναν λόγο για τη θλίψη και τον θυμό που ένιωσαν εξαιτίας της αδιάφορης στάσης του προς τον «κρεμασμένο».

«Είμαι πολύ θυμωμένος και νιώθω να πνίγομαι σαν τον κρεμασμένο στο σκίτσο».

«Εγώ θα ένιωθα θυμό και θα τους σιχαινόμουν που αδιαφορούν για τους συνανθρώπους τους, είναι λες και δεν έχουν καρδιά και δεν τους νοιάζει τι παθαίνουν οι άλλοι γύρω τους».

Επιπλέον, αναφέρθηκαν στην επιθυμία τους να απομακρυνθούν από αυτή τη δύσκολη κατάσταση, καθώς νιώθουν προδομένοι και αδικημένοι εξαιτίας της κοινωνικής ανισότητας. Γεγονός που τους απογοητεύει και τους κάνει να βιώνουν έντονα το αίσθημα της παραίτησης και της φυγής.

«Θα έλεγα ότι δεν αντέχω άλλο, με έπνιξαν τα χρέη και δε θέλω να ζήσω αλλά θα φώναζα στους άλλους να δουν πως μου μιλάει κοροϊδευτικά αυτός πλούσιος και δεν αναλαμβάνει τις ευθύνες του να μας βγάλει από την κρίση. Οι φτωχοί θα πληρώσουν πάλι και είναι αδικία. Νιώθω φόβο, αδικία [...]»

«[...] συναισθηματικά θα ήμουν πάρα πολύ χάλια, σαν να με πρόδωσε ο καλύτερος φίλος μου. Το χειρότερο είναι ότι δεν θα μπορώ να κάνω κάτι για να αλλάξω την κατάσταση».

«Θα έλεγα ότι δεν αντέχω άλλο και πως δεν μπορούν να με κάνουν αυτοί οι δυνατοί ό,τι θέλουν. Πρέπει να ακούσουν κι εμένα και να καταλάβουν ότι δυσκολεύομαι να ζήσω. Νιώθω μόνος μου, αδύναμος, απογοητευμένος και δεν μπορώ να ελπίζω πια σε τίποτα».

Συχνά, μιλούν για λύπη και στενοχώρια που απορρέει από το υλιστικό πρότυπο ζωής, το οποίο φαίνεται να υιοθετούν οι «πλούσιοι» ή οι «πολιτικοί», αλλά και από τη στάση των τελευταίων απέναντι στους πολίτες.

«Δείτε που καταντήσαμε να μην υπάρχει αξιοπρέπεια και ανθρωπιά και οι πλούσιοι να μη νοιάζονται για τους συνανθρώπους τους και να κοιτούν τον εαυτό τους και να θέλουν να καταστρέψουν τους άλλους για να πλουτίσουν και απλά να στενοχωριούνται και καλά. [...]. Εγώ

θα ένιωθα λύπη και θα τους σιχαινόμεν που αδιαφορούν για τους συνανθρώπους τους, είναι λες και δεν έχουν καρδιά και δεν τους νοιάζει τι παθαίνουν οι άλλοι γύρω τους».

«Θα τους έλεγα να ζυπνήσουν γιατί οι πλούσιοι τους κοροϊδεύουν και να πολεμήσουν για το δίκαιο. Θα ένιωθα θλίψη και στενοχώρια για αυτούς που υποφέρουν από τους πλούσιους».

Επιπρόσθετα είναι χαρακτηριστικό ότι δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σχετικά με τον βαθμό εκδήλωσης των συναισθημάτων τους απέναντι στη δυσχερή κατάσταση που βιώνει ο άλλος. Ωστόσο, παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στον τρόπο εκδήλωσης των συναισθημάτων τους όταν τους ζητήθηκε να υιοθετήσουν την οπτική του άλλου. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια δείχνουν να συμπονούν περισσότερο το άτομο που δυστυχεί, από ό,τι τα αγόρια (βλ. στο παράρτημα Α8, σελ.126-128). Η περιγραφή της συναισθηματικής τους κατάστασης είναι πιο αναλυτική και παραστατική, ενώ η επιλογή των λέξεων-φράσεων δηλώνει άμεσα ή έμμεσα τη στοργή και την τρυφερότητα προς εκείνον που υποφέρει. Ταυτόχρονα, δηλώνουν ότι είναι πρόθυμες να αναλάβουν δράση και να συμπαρασταθούν έμπρακτα σε εκείνον που υποφέρει.

«Γιατί δεν μπορεί να ζήσει ένας άνθρωπος. Τα συναισθήματά μου για αυτήν την κατάσταση είναι θλιβερά και στενοχωριέμαι πολύ».

«[...] μου έρχεται να βάλλω τα κλάματα γιατί ξέρω πως τα πράγματα δε θα φτιάξουν και θα γίνονται όλο και χειρότερα».

«Οικογένειες που έχουν λεφτά ίσα ίσα για να φάνε. Γονείς που δεν παίρνουν ρούχα για αυτούς, γιατί το παιδί τους ή τα παιδιά τους δεν έχουν ρούχα να βάλουν. Παίρνουν κάτι στα παιδιά τους και έχουν στερηθεί πολλά οι ίδιοι. Εάν είστε περήφανοι για το πώς έχει καταντήσει μία τόσο ωραία χώρα, εγώ δεν είμαι καθόλου υπερήφανη».

Από την άλλη πλευρά τα αγόρια είναι πιο επιφυλακτικά στην εκδήλωση των συναισθημάτων τους και αποφεύγουν να εκφραστούν με πιο συναισθηματικό τρόπο. Εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους πιο δυναμικά, με λέξεις ή εκφράσεις που έχουν έντονη κίνηση, ενώ παράλληλα δηλώνουν την πρόθεσή τους να εκδικηθούν εκείνον που έχει φέρει τον άλλον σε αυτή τη δύσκολη θέση.

«Αγαπητοί συμπολίτες, μας ρουφάνε το αίμα και μας κρεμάνε. Πρέπει κι αυτοί να αναλάβουν τις ευθύνες τους και όχι να τους αφήνουμε να μας ζητάνε μόνο να πληρώνουμε τους φόρους και μετά τίποτα. Είμαι πολύ θυμωμένος και νιώθω να πνίγομαι σαν τον κρεμασμένο στο σκίτσο».

«Θα έλεγα πως πρέπει να κάνουμε όλοι μαζί κάτι για να αλλάξουμε την κατάσταση και πως δεν αντέχουμε να ζούμε άλλο έτσι. Εγώ θα ένιωθα πολύ δυστυχισμένος, μόνος και απογοητευμένος. Δε θα το έβαζα όμως κάτω και θα έκανα κάτι για να αλλάξουμε τα πράγματα».

«Θα έλεγα: «Δείτε που καταστήσαμε να μην υπάρχει αξιοπρέπεια και ανθρωπιά και οι πλούσιοι να μη νοιάζονται για τους συνανθρώπους τους και να κοιτούν τον εαυτό τους και να θέλουν να καταστρέψουν τους άλλους για να πλουτίσουν και απλά να στενοχωριούνται και καλά»

7.1.3 Η Τρίτη θεματική ενότητα: Η κοινωνική αντίδραση

Ο πυρήνας της παρούσας θεματικής ενότητας όπως προέκυψε από τη σχηματοποίηση των κατηγοριών είναι: (α) η κοινωνική διαμαρτυρία και (β) η αλληλεγγύη προς εκείνους που υποφέρουν από την οικονομική κρίση.

Πολλοί από τους μαθητές αναφέρουν ότι χαρακτηριστικό φαινόμενο της σύγχρονης εποχής είναι η κρίση της δημοκρατίας που εκφράζεται με την απουσία της αξιοκρατίας και την ευρύτερη κρίση των αξιών και της ηθικής. Ωστόσο, στις απαντήσεις τους είναι εμφανής μία αισιόδοξη διάθεση που συνοδεύεται από την ελπίδα ότι η οικονομική κρίση θα αντιμετωπιστεί (βλ. στο παράρτημα Α8, σελ.126-128). Οι περισσότεροι από αυτούς δηλώνουν ότι η λύση του προβλήματος είναι η συσπείρωση του λαού, η μαζική αντίδραση απέναντι σε εκείνους που τους αδικούν, ώστε να αποκατασταθεί η κοινωνική ανισορροπία. Προτείνουν, λοιπόν, την κοινωνική διαμαρτυρία που θα δώσει δύναμη στη φωνή τους και θα τους επιτρέψει να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Χαρακτηριστικά στοιχεία της κοινωνικής διαμαρτυρίας είναι τα ακόλουθα:

«Θα έλεγα ότι πρέπει η κατάσταση να αλλάξει, πού θα πάει αυτό το πράγμα, να μας εκμεταλλεύονται, να βγούμε στους δρόμους και να διαμαρτυρηθούμε. [...] και να δημιουργηθεί σιγά σιγά η δημοκρατία, γιατί αυτό που ζούμε δεν είναι δημοκρατία δηλαδή να καλοπερνούν μόνο οι πλούσιοι».

Ορισμένοι μαθητές επισημαίνουν ότι η κοινωνική ανισότητα έχει κλονίσει τα θεμέλια της δημοκρατίας και καλλιεργεί στην ψυχή των ανθρώπων τη δυσπιστία απέναντι στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το κράτος. Η λύση για το πρόβλημα αυτό είναι η κοινωνική αλλαγή που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της διαμαρτυρίας και της διεκδίκησης των δικαιωμάτων των πολιτών.

«Οι μεγάλοι και οι δυνατοί κυριαρχούν. Παρόλα τα ποικίλα προβλήματα των πολιτών δεν υπάρχει καμία αντίσταση ή «επανάσταση» απέναντι στους πολιτικούς. Εκείνοι υπόσχονται, εμείς τους πιστεύουμε και τελικά καταλήγουμε τα κορόιδά τους καθώς εκείνοι καλοπερνούν».

Η ανάγκη για κοινωνική αλλαγή οδηγεί στη δράση μετατρέποντας τους απλούς παθητικούς θεατές του κοινωνικού γίγνεσθαι σε ενεργούς πολίτες γεμάτους ελπίδα και αισιοδοξία για το μέλλον. Τηρώντας αυτή τη στάση διασκεδάζουν τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν και αγωνίζονται για το καλύτερο.

«Θα έλεγα ότι μπορεί να υποφέρω αλλά θα κάνουμε κάτι και θα αλλάζουμε την κατάστασή μας. Τα συναισθήματά μου θα ήταν δυσάρεστα, όπως θλίψη, στενοχώρια, απογοήτευση. Όμως στο πίσω μέρος του μυαλού μου θα είχα την ελπίδα ότι όλα μπορούν να αλλάξουν και αυτό θα ήθελε να το περάσω και σε όλον τον κόσμο. Δεν μπορώ να τους βλέπω να είναι στενοχωρημένοι γιατί τότε θα είμαι κι εγώ έτσι».

«Θα τους φώναζα να εξεγερθούν όλοι μαζί, γιατί οι δέκα νικούν τον ένα, έτσι ώστε να μην καταλήξουν κι εκείνοι στην ίδια θέση με εμένα. Να καταφέρουν να φτιάξουν έστω ένα καλύτερο κόσμο/μέλλον για τα παιδιά τους, αλλά και για τους ίδιους. Να καταφέρουν οι Έλληνες όταν λένε πως το πολίτευμα είναι Δημοκρατικό να το εννοούν και να ισχύει».

Επιπρόσθετα, αρκετοί μαθητές στην προσπάθειά τους να έρθουν στη θέση του «κρεμασμένου», αλλά και όλων εκείνων που υποφέρουν από την οικονομική κρίση, εξέφρασαν την ανάγκη να συνδράμουν όσους δυστυχούν. Παράλληλα, τόνισαν την ατομικιστική και εγωιστική στάση του σύγχρονου ανθρώπου, δηλώνοντας με έντονο τρόπο τη δυσφορία τους για αυτή την. Ουσιαστικά, αναφέρθηκαν στην αλληλεγγύη προς εκείνους που υποφέρουν από την οικονομική κρίση.

«Όλοι πρέπει να βοηθάμε τους άλλους και να μη νοιαζόμαστε μόνο για τον εαυτό μας. Νιώθω άσχημα και στενοχωρημένος, αλλά μπορεί αυτό να αλλάξει, υπάρχει ελπίδα αρκεί να προσπαθήσουμε όλοι μαζί».

«Θα στενοχωριόμουν και θα τους έλεγα να μην το βάζουν κάτω και να φύγουν από την κρεμάλα, να προσπαθήσουν να μην βρεθούν σε αυτή τη θέση και αν μπορούσα κι εγώ θα τους βοηθούσα».

Οι μαθητές επιμένουν σε μία αισιόδοξη στάση ζωής, όσο και αν αυτό τους φαίνεται δύσκολο. Θεωρούν ότι μπορούν να δώσουν δύναμη σε εκείνους που νιώθουν απογοητευμένοι και έχουν την πρόθεση να τους στηρίξουν, ώστε να μην καταρρεύσουν ψυχικά και σωματικά.

«Θα τους έλεγα, να συνεχίζουν να πιστεύουν και να μην σταματάνε να προσπαθούνε. Άσχετα αν από μέσα μου ήξερα ότι τίποτα από αυτά δεν ήταν αλήθεια και ότι όλα είναι πλήρως κατεστραμμένα».

«Θα ένιωθα ότι δεν ξέρω τι να κάνω, ότι πρέπει να δώσω δύναμη στους άλλους [...]».

Μάλιστα, είναι χαρακτηριστικό ότι για να επιτευχθεί αυτή η κοινωνική αλλαγή είναι αναγκαία η συνεισφορά όλων των ανθρώπων. Οι μαθητές υπογραμμίζουν ότι η δράση πρέπει να είναι συλλογική και όχι ατομική.

«Όλοι ξέρουμε κάποιον που έχει οικονομικό πρόβλημα. Πιστεύω, πως αν όλοι συνεισφέρουμε θα υπάρχει κάποια βελτίωση»

«Θα έλεγα πως πρέπει να κάνουμε όλοι μαζί κάτι για να αλλάξουμε την κατάσταση και πως δεν αντέχουμε να ζούμε άλλο έτσι».

Σε γενικές γραμμές, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές μέσα από την αντίληψη των προθέσεων και των διαθέσεων των άλλων ατόμων, στην προκειμένη περίπτωση των ηρώων μιας γελοιογραφίας, κατανόησαν τα συναισθήματα των άλλων και ανταποκρίθηκαν στην ψυχική κατάσταση που βίωσε ο άλλος. Φυσικά, απαραίτητη προϋπόθεση για τα παραπάνω υπήρξε η υιοθέτηση της οπτικής γωνίας του άλλου. Οι μαθητές επιχείρησαν να πλησιάσουν τη συναισθηματική εμπειρία του άλλου και κυρίως

να την κατανοήσουν. Ίσως αυτός ήταν κι ο λόγος που εκδήλωσαν την επιθυμία να βοηθήσουν όσους βρίσκονται σε δυσάρεστη θέση.

7.2 Αναστοχασμός στα ερευνητικά δεδομένα

Οι ποιοτικές μεθοδολογίες έρευνας έχουν ως αφετηρία τις παραδοχές μιας εσωτερικής οντολογίας που στηρίζεται σε σχεσιακά συστήματα. Ο ερευνητής αποτελεί το κεντρικό πρόσωπο της έρευνας, που μέσα από την ερμηνευτική διεργασία συνδημιουργεί την πραγματικότητα που ερευνήθηκε (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Bochner (2000), οι ποιοτικές έρευνες στοχεύουν στην πρόκληση συναισθημάτων και προβληματισμών καθώς και στον αναστοχασμό για σημαντικά θέματα της ανθρώπινης ύπαρξης. Τα παραπάνω πραγματώνονται μέσα από της δυνατότητες που προσφέρει η ποιοτική έρευνα για ουσιαστική εμπλοκή των υποκειμένων. Η ερευνητική διαδικασία μέσω της ποιοτικής μεθόδου καλλιεργεί και αναπτύσσει την ενσυναίσθηση, ενθαρρύνει τη συλλογική συμμετοχή και δρα θετικά στη μαθησιακή διαδικασία και στην αυτογνωσία (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Για τους παραπάνω λόγους κρίθηκε αναγκαίος ο αναστοχασμός σε περιγραφικό επίπεδο. Πιο αναλυτικά, κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης υπήρξε εξαιρετικό κλίμα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον διδάσκοντα-ερευνητή και τους μαθητές. Προσπάθησαν να δώσουν όσο το δυνατόν με πιο περιγραφικό τρόπο το περιεχόμενο της γελοιογραφίας, ενώ ταυτόχρονα απέδωσαν μέσα από τις δικές τους αφηγήσεις με λεπτομέρεια τα συναισθήματα των ηρώων. Παράλληλα, μοιράστηκαν μαζί με τη διδάσκουσα/ερευνήτρια τις δικές τους ανησυχίες, τα συναισθήματα και τις αμφιβολίες τους σχετικά με την οικονομική κρίση ως κοινωνικό φαινόμενο. Ανταποκρίθηκαν με προθυμία στη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας και συνεργάστηκαν δημιουργικά.

Η παρουσία της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας ήταν περισσότερο ενθαρρυντική και καθοδηγητική, κάνοντας συγκεκριμένες παρεμβάσεις μόνο για να απαντήσει σε απορίες των μαθητών σχετικές με τη διαδικασία. Οι μαθητές έδρασαν ως συνδιαμορφωτές της κοινωνικής τους πραγματικότητας μέσω της διάδρασης με το άδηλο και πρόδηλο περιεχόμενο του κειμένου, τους συμμαθητές, την εκπαιδευτικό και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν.

Θεωρούμε ότι η «εκ των έσω» εξέταση των κοινωνικών φαινομένων συνέβαλε στην αποτελεσματικότερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές

καταλαβαίνουν τον κόσμο και βιώνουν όλα όσα διαδραματίζονται γύρω τους. Σύμφωνα με τον Willig (2015) η μελέτη της οπτικής, των εμπειριών και των αφηγήσεων των συμμετεχόντων μίας ποιοτικής έρευνας βοηθάει τον ερευνητή να διεισδύσει στα νοηματικά πλαίσια αναφοράς και στις πρακτικές των υποκειμένων.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι συμμετέχοντες προχώρησαν πιο πέρα από το να αποτελέσουν μόνο την πηγή γνώσης για τον ερευνητή. Έγιναν ενεργοί δράστες στην παραγωγή της γνώσης, διότι μοιράστηκαν τη δική τους εμπειρία, τα συναισθήματά τους και ανακατασκεύασαν κριτικά τα νοηματικά πλαίσια που συνάντησαν και στοχάστηκαν πάνω σε αυτά.

7.3 Αξιοπιστία και εγκυρότητα των ερευνητικών δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα ο έλεγχος της αξιοπιστίας των δεδομένων έγινε στο στάδιο της πιλοτικής διατύπωσης των ερωτήσεων, όπου διαπιστώθηκε μεγάλη σύγκλιση ανάμεσα στα αποτελέσματα της πιλοτικής και της κύριας έρευνας με ελάχιστες αποκλίσεις ως προς τη διατύπωση των ερωτημάτων. Η έννοια της εγκυρότητας αφορά αν τα αποτελέσματα αναπαριστούν αυτό που δηλώνουν, ενώ η έννοια της αξιοπιστίας σχετίζεται με την εξωτερική και την εσωτερική συνέπεια της έρευνας (Hesse - Biber & Leavy, 2010· Silverman, 2013). Επίσης, η εγκυρότητα διασφαλίστηκε με την αυθεντικότητα, τη βασιμότητα και την πειστικότητα των δεδομένων, καθώς και την πληρότητα του ερευνητικού σχεδιασμού (Cohen, 1997)

Στην ποιοτική έρευνα συχνά αμφισβητείται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα (Brewerton & Millward, 2001). Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015), υπάρχουν κριτήρια που συμβάλλουν στην εγκυρότητα και στην αξιοπιστία και πραγματοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα η απόφαση για τη διερεύνηση των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων στο σχολικό συγκείμενο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν προέκυψε τυχαία, αλλά λήφθηκε με σκοπό να ικανοποιεί το κριτήριο αξιοπιστίας της μακράς εμπειρίας και επαφής (prolonged engagement) με το ερευνητικό πεδίο. Η ερευνήτρια που διεξήγαγε την παρούσα έρευνα έχει αρκετή εκπαιδευτική εμπειρία σε θέματα παιδαγωγικής και διδασκαλίας στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Επιπλέον, σε κάθε φάση της έρευνας υπήρξαν σημειώσεις και παρατηρήσεις. Ακόμη, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία διασφαλίστηκαν μέσω της αναστοχαστικότητας, του πειθαρχημένου αυτοελέγχου και της αυτογνωσίας

της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της συλλογής, ανάλυσης και παρουσίασης των ερευνητικών δεδομένων.

Η ερευνήτρια παρουσίασε με συστηματικότητα, ακρίβεια και με ειλικρινή περιγραφή τα στάδια της έρευνας (βασιμότητα / dependability). Τα δεδομένα της έρευνας αναδύθηκαν μέσα από τις ερευνητικές πηγές που αξιοποιήθηκαν κατά την έρευνα στο πεδίο, έτσι ώστε ο αναγνώστης να έρθει σε άμεση επαφή με τα κείμενα των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα βασίστηκαν στη συγκεκριμένη ερευνητική συνάντηση στο χώρο και στον χρόνο και στη διάδραση με τους συγκεκριμένους μαθητές (επιβεβαιωσιμότητα / confirmability). Εν κατακλείδι, η διαδικασία δύναται να επαληθευτεί σε άλλο ερευνητικό πλαίσιο (μεταφερσιμότητα / transferability).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα συζητηθούν τα αποτελέσματα των ποιοτικών δεδομένων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Επίσης, θα επιχειρηθεί από την ερευνήτρια η ερμηνεία των ερευνητικών ερωτημάτων με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Στη συνέχεια, θα αναφερθούν οι περιορισμοί της έρευνας και θα ακολουθήσουν ερευνητικές προτάσεις για το μέλλον.

8.1 Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει και να περιγράψει πώς η χρήση ενός πολυτροπικού κειμένου (γελοιογραφία) συμβάλλει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής νόησης σε μαθητές της β' τάξης του Γυμνασίου. Για την πραγματοποίηση του σκοπού της έρευνας τέθηκαν ως στόχοι η διερεύνηση του τρόπου αξιοποίησης ενός πολυτροπικού κειμένου στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, η καταγραφή της εκδήλωσης της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής νόησης των μαθητών, η ανίχνευση της ενσυναίσθητικής ικανότητας των μαθητών μέσω της υιοθέτησης της προοπτικής του άλλου και η διερεύνηση πιθανών ποιοτικών διαφορών μεταξύ μαθητών και μαθητριών στην εκδήλωση της ενσυναίσθησης και της απόδοσης του κοινωνικού νοήματος.

Ειδικότερα, ζητούμενο ήταν οι μαθητές να αναγνωρίζουν και να αναλύουν τις πληροφορίες που παίρνουν από την γελοιογραφία προκειμένου να αποδίδουν το νόημά

της (πρώτο ερευνητικό ερώτημα). Ακόμη, την έρευνα απασχόλησε η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα που εκφράζουν οι χαρακτήρες της γελοιογραφίας και ο τρόπος με τον οποίο αποδίδεται το κάθε συναίσθημα (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα).

Επιπλέον, υπήρξε προβληματισμός σχετικά με το εάν η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης συμβάλλει στην αντίληψη της κοινωνικής πραγματικότητας που απεικονίζεται στο πολυτροπικό κείμενο (τρίτο ερευνητικό ερώτημα). Στη συνέχεια, μας απασχόλησε ο τρόπος με τον οποίο διαφοροποιείται ποιοτικά η αντίληψη της κοινωνικής πραγματικότητας, όταν οι μαθητές τείνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, με αφορμή το κοινωνικό ερέθισμα του πολυτροπικού κειμένου (τέταρτο ερευνητικό ερώτημα). Τέλος διατυπώθηκαν προβληματισμοί σχετικά με την πιθανή ποιοτική διαφοροποίηση των μαθητών και μαθητριών, όσον αφορά στην αναγνώριση των συναισθημάτων των ηρώων της γελοιογραφίας, στην ενσυναισθητική έκφραση παρόμοιων συναισθημάτων σε ανάλογες εμπειρίες των ίδιων των συμμετεχόντων στην έρευνα και στην απόδοση του κοινωνικού νοήματος (πέμπτο ερευνητικό ερώτημα).

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα, φάνηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές αναγνώρισαν και ανέλυσαν τις πληροφορίες της γελοιογραφίας και απέδωσαν σε ικανοποιητικό βαθμό νόημα σε αυτές (βλ. στο παράρτημα Α8, σελ.126-128). Η χρήση του πολυτροπικού κειμένου (γελοιογραφία) κατορθώνει να συνδυάσει την εικόνα και τον λόγο, ενώ την ίδια στιγμή μεταφέρει αξίες, κοινωνικές συμπεριφορές και στάσεις ζωής με έμμεσο ή άμεσο τρόπο ευαισθητοποιώντας τους μαθητές πάνω σε ποικίλα κοινωνικά θέματα (Μαλαφάντης, 1996), γεγονός που συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών.

Η αφήγηση της γελοιογραφίας από τους μαθητές οδήγησε στην καταγραφή στοιχείων της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας, όπως η κοινωνική εκμετάλλευση, οι κοινωνικές ανισότητες με βάση την κοινωνικοοικονομική θέση των πολιτών, η κοινωνική συμπεριφορά και η κατάχρηση εξουσίας, εκφράζοντας ρητά την ανησυχία τους για αυτήν την κατάσταση. Ανάλογη υπήρξε και η αντίδραση των μαθητών στην έρευνα του Nygren (2016), όπου οι μαθητές δείχνουν ανησυχία σχετικά με τη θυματοποίηση των κοινωνικά ασθενέστερων ατόμων και την άδικη μεταχείρισή τους από τους άλλους.

Ταυτόχρονα, με τη νοητική επεξεργασία του περιεχομένου της γελοιογραφίας οι μαθητές προβληματίστηκαν και άσκησαν κριτική όσον αφορά στην κοινωνική πραγματικότητα.

Επιπλέον, οι μαθητές επιχείρησαν να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά των ηρώων της γελοιογραφίας λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται οι ήρωες. Με αυτόν τον τρόπο πειραματίστηκαν στην αποκωδικοποίηση και κωδικοποίηση του κοινωνικού κόσμου, μέσω της διαχείρισης των κοινωνικών ερεθισμάτων, τα οποία σύμφωνα με τους Duval et al. (2011) είναι αναγκαία για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Πιο αναλυτικά, οι μαθητές έδειξαν να ανησυχούν ιδιαίτερα για την επίδραση της οικονομικής κρίσης στις σχέσεις και στην κοινωνική συμπεριφορά των σύγχρονων ανθρώπων. Ιδιαίτερα, επισήμαναν τις κοινωνικές ανισότητες που χαρακτηρίζουν την εποχή μας (βλ. στο παράρτημα Α8, σελ.126-128). Οι μαθητές ανίχνευαν τα παραπάνω στοιχεία μέσω της κατανόησης του μεταφορικού λόγου και των μη λεκτικών πληροφοριών της γελοιογραφίας, όπως των εκφράσεων των προσώπων, των κινήσεων των ηρώων και των ευρύτερων πληροφοριών του πλαισίου. Αναφέρθηκαν σε όσα ειπώθηκαν από τους ήρωες και σε εκείνα που υπονοούνται, στις προθέσεις και στα κίνητρα των ηρώων και διερεύνησαν τους συμβολισμούς και το άδηλο περιεχόμενο του πολυτροπικού κειμένου.

Επιπρόσθετα, διέκριναν τις αιτιακές σχέσεις ανάμεσα στα νοητικά σχήματα και τον εξωτερικό κόσμο και αναγνώρισαν την αλληλεπίδραση αυτών. Είναι σαφές ότι οι διδακτικές δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν καλλιέργησαν την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν τον έμμεσο λόγο, ο οποίος σύμφωνα με τους Winner et al. (1998), αποτελεί βασική κοινωνική δεξιότητα.

Οι μαθητές κατανοώντας τις αιτιοκρατικές σχέσεις που οδηγούν σε ηθικούς και πολιτικούς προβληματισμούς, αντιλαμβάνονται τους παράγοντες που συνιστούν την οικονομική και πολιτική πραγματικότητα. Σύμφωνα με τους Cole & Cole (2002) οι έφηβοι μετά το 13^ο έτος της ηλικίας τους κατακτούν την αφηρημένη και αναλυτική σκέψη σε ζητήματα πολιτικής και κοινωνικής οργάνωσης. Έτσι, διαμορφώνουν σταδιακά αντίληψη σχετικά με τις σύγχρονες κοινωνικές καταστάσεις και οδηγούνται σε συμπεράσματα σχετικά με τα συναισθήματα των συμπολιτών τους, υιοθετώντας την οπτική του άλλου (Keating, 2004).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι μαθητές παρατηρώντας την συναισθηματική κατάσταση του «κρεμασμένου» ήρωα, οι περισσότεροι περιέγραψαν αναλυτικά στα κείμενα τους τα συναισθήματα του «κρεμασμένου» και αναφέρθηκαν στον τρόπο με τον οποίο αποδίδονται τα συναισθήματά του. Συγκεκριμένα, τα συναισθήματα του ήρωα ανιχνεύθηκαν από τις εκφράσεις του προσώπου και τη στάση

του σώματός του (μη λεκτική επικοινωνία). Μάλιστα, οι μαθητές ένιωσαν παρόμοια συναισθήματα μέσω της αντίληψης της κατάστασης του άλλου (βλ. στο παράρτημα Α8, σελ.126-128). Ουσιαστικά, οι μαθητές κατανόησαν και μοιράστηκαν τη συναισθηματική εμπειρία του άλλου, γεγονός που σύμφωνα με τους Decety & Jackson (2004) επιτυγχάνεται μέσω των μη λεκτικών μηνυμάτων και του άδηλου περιεχομένου ενός μηνύματος.

Είναι χαρακτηριστικό ότι αρκετοί μαθητές αναφέρθηκαν αναλυτικά στα συναισθήματα που θα ένιωθαν οι ίδιοι, εάν είχαν βρεθεί στη θέση του «κρεμασμένου» δίνοντας έμφαση, τόσο στον ίδιο τους τον εαυτό, όσο και στον άλλο. Αρκετοί μαθητές άλλαξαν τη συναισθηματική τους κατάσταση εξαιτίας της συναισθηματικής κατάστασης του «κρεμασμένου», κάτι που σύμφωνα με τους Eisenberg & Strayer (1987) προδιαθέτει για την ύπαρξη ενσυναίσθησης και όχι απλή συναισθηματική μετάδοση. Αυτό το επισημαίνουμε, ακριβώς επειδή η ενσυναίσθηση συνίσταται στην αλλαγή της συναισθηματικής κατάστασης του παρατηρητή από τον άλλον και την ταυτόχρονη επίγνωση αυτής της διαφοράς εαυτού-άλλου μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια.

Η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων κάνει φανερή την παρουσία της συναισθηματικής διάστασης της ενσυναίσθησης, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στη γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης όπου το άτομο αναζητά τα αίτια που οδήγησαν τον άλλον σε αυτή τη δυσχερή κατάσταση. Επομένως, είναι σε θέση να προσεγγίζει αυτό που σκέπτεται ο άλλος ανακαλώντας μία αντίστοιχη εμπειρία (Davis, 1983). Στην παρούσα έρευνα, οι μαθητές έχουν βιώσει την οικονομική κρίση ή έχουν πληροφορηθεί για αυτήν και τις συνέπειές της, και επομένως μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις των ηρώων.

Σχετικά με το τρίτο ερώτημα, παρατηρήθηκε ότι ορισμένοι μαθητές, εκτιμώντας την κοινωνική συμπεριφορά των πρωταγωνιστών της γελοιογραφίας μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, εκδήλωσαν κοινωνική ευαισθησία. δηλαδή, εξέφρασαν την ανάγκη να συνδράμουν και γενικότερα να φερθούν αλληλέγγυα προς τον ήρωα που υποφέρει (βλ. στο παράρτημα Α8, σελ.126-128). Ανάλογα αποτελέσματα παρατηρούνται και στην έρευνα του Nygren (2016), όπου οι μαθητές έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στην ενσυναίσθηση με την έννοια της φροντίδας απέναντι σε εκείνους που αδικούνται και υποφέρουν.

Η κοινωνική ευαισθησία που εκδηλώθηκε από τους μαθητές της παρούσας έρευνας αποτελεί βασική ένδειξη της καλλιέργειας της δεξιότητας της γνωστικής ενσυναίσθησης, η οποία σύμφωνα με τους Riggio, Tucker και Coffaro (1989) προσφέρει

στα άτομα την ικανότητα της αποκωδικοποίησης και της επεξεργασίας της λεκτικής επικοινωνίας. Σύμφωνα με μελέτες του Miller (1995) η κοινωνική ευαισθησία συνδέεται με την ικανότητα της κοινωνικής έκφρασης η οποία προϋποθέτει την κοινωνική νόηση. Μέσω της κοινωνικής ευαισθησίας τα άτομα αξιολογούν τις κοινωνικές πληροφορίες, όπως τα συναισθήματα και τον κοινωνικό ρόλο του άλλου (Carney & Harrigan, 2003).

Από τις αφηγήσεις των μαθητών διαφαίνεται ότι η κοινωνική ευαισθησία συμβάλλει στη διάκριση των συναισθημάτων των άλλων και μαζί με την ενσυναίσθηση και την κοινωνική γνώση, όπως αναφέρεται από τους Rogers et al., (2007), έχουν κύριο ρόλο στη θετική κοινωνική προσαρμογή. Η συσχέτιση του αλτρουισμού και της ενσυναίσθησης επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Leontopoulou (2010).

Όσον αφορά στο τέταρτο ερώτημα, αρκετοί μαθητές, σε λεκτικό επίπεδο, έδειξαν έντονο ενδιαφέρον να βοηθήσουν τον άνθρωπο που υποφέρει έχοντας αλτρουιστική διάθεση. Δήλωσαν ρητά την αντίθεσή τους απέναντι στα κοινωνικά στερεότυπα, την κοινωνική αδικία (βλ. στο παράρτημα Α8, σελ.126-128) και σύμφωνα με τους Eisenberg et al. (1996), αυτή τους η στάση υποδηλώνει ότι έχουν αναπτύξει την ικανότητα της ενσυναίσθησης. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Hazen et al. (2008) όσο οι έφηβοι εξελίσσουν την λεκτική τους ικανότητα και διευρύνουν την κοινωνική τους εμπειρία, τόσο πιο επιτυχημένα καταφέρνουν να εξηγήσουν ακόμη και τις πιο σύνθετες συναισθηματικές αντιδράσεις.

Μάλιστα, η λειτουργία της αυτορρύθμισης σύμφωνα με την Eisenberg (2014) συμβάλλει στην εμφάνιση του συναισθήματος της συμπάθειας και τις ενίσχυσης της προκοινωνικής συμπεριφοράς. Τα άτομα συμπονούν αυτούς που υποφέρουν και κινητοποιούνται προκειμένου να ανακουφίσουν τα αρνητικά συναισθήματα των άλλων. Οι μαθητές κινήθηκαν ανάλογα δηλώνοντας την αγανάκτηση, τη θλίψη, τη στενοχώρια και την απογοήτευσή τους και δήλωσαν ρητά την επιθυμία να μειώσουν την δυστυχία του άλλου. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Perry et. al. (1981), η παραπάνω στάση των μαθητών δείχνει την τάση τους για ενσυναίσθηση.

Όμως, οι μαθητές δεν είχαν μόνο αυτήν την πρόθεση. Στις αφηγήσεις τους εμφανίζεται η τάση για αντίδραση ή γίνεται προσπάθεια από τους ίδιους να συμβιβάσουν τον ιδεολογικό προσανατολισμό τους με όσα επιτάσσουν οι θεσμοί και οι κοινωνικές ομάδες. Ανάλογες αντιδράσεις και με ανάλογη ένταση διαπιστώνονται και στην έρευνα του Nygren (2016), καθώς και της Leontopoulou (2010). Βέβαια, σύμφωνα με τον Kitchenham (2008) οι έφηβοι είναι φυσικό σε αυτή την ηλικία να εκδηλώνουν

ενδιαφέρον για τα κοινωνικά ζητήματα, καθώς σταδιακά αναπτύσσεται η ηθικοκοινωνική τους συμπεριφορά.

Είναι χαρακτηριστικό ότι αυτή η κοινωνική ευαισθησία που εκδηλώθηκε από τους μαθητές είχε ως αφετηρία το ανιδιοτελές ενδιαφέρον και όχι τα εγωιστικά κίνητρα. Αυτό είναι εμφανές από το γεγονός ότι οι μαθητές δηλώνουν την επιθυμία να αναλάβουν δράση μέσω της διαμαρτυρίας και της κοινωνικής αντίστασης απέναντι σε εκείνους που θεωρούνται υπαίτιοι για τη δυσμενή κατάσταση των ηρώων. Σύμφωνα με τις έρευνες των Preston & De Waal (2002) αναφέρεται ότι μόνο όταν το άτομο προσπαθήσει να ανακουφίσει τον άλλον από τα αρνητικά του συναισθήματα, βιώνει πραγματική συμπόνια και αναπτύσσει την ικανότητα της ενσυναίσθησης.

Ουσιαστικά, οι μαθητές δεν βίωσαν μόνο παρόμοια δυσχερή συναισθήματα με τον άλλον, αλλά θέλησαν να αναλάβουν δράση για την ανακούφισή του ή βίωσαν την επιθυμία να κάνουν κάτι ώστε να μειωθεί η δυστυχία του άλλου. Οι Baron-Cohen & Wheelwright (2004) υποστήριξαν ότι η συμπάθεια είναι μια ειδική υποκατηγορία της ενσυναίσθησης και όχι μία έννοια απομακρυσμένη από αυτήν. Άλλωστε, σύμφωνα με την έρευνα της Garaigordobil (2009) η ενσυναίσθηση συσχετίστηκε θετικά με τη θετική υποστηρικτική συμπεριφορά και τις κοινωνικές συμπεριφορές αντίληψης του άλλου, καθώς και την ικανότητα αναγνώρισης των αιτιών των αρνητικών συναισθημάτων των άλλων.

Οι μαθητές εξέφρασαν έκδηλα τα συναισθήματά τους και αξιοποίησαν την προηγούμενη εμπειρία τους δημιουργώντας ένα νέο σώμα γνώσης το οποίο μετασχηματίστηκε σε κριτική σκέψη και δράση. Όμως δεν πρόκειται για μία απλή ευαισθητοποίηση απέναντι στο κοινωνικό ζήτημα της οικονομικής κρίσης. Όπως αποκαλύπτεται από τις αφηγήσεις των μαθητών, οι καταπιεστικές κοινωνικές σχέσεις και πρακτικές απαιτούν αναδιαμόρφωση μέσω της κοινωνικής δράσης. Οι μαθητές εκφράζουν ρητά την αντίθεσή τους απέναντι στα κοινωνικά στερεότυπα, γεγονός που σύμφωνα με τους Mares & Woodard (2001) αποκαλύπτει ότι αυτά τα άτομα έχουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης.

Σχετικά με το πέμπτο ερώτημα δεν παρατηρήθηκαν ποιοτικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σχετικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων των ηρώων της γελοιογραφίας. Ελάχιστες υπήρξαν και οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο τα δύο φύλα απέδωσαν την κοινωνική πραγματικότητα. Όσον αφορά τις διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια σχετικά με την συναισθηματική έκφραση παρόμοιων συναισθημάτων σε ανάλογες εμπειρίες των ίδιων των μαθητών,

διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια δείχνουν να συμπάσχουν περισσότερο με το άτομο που δυστυχεί, συγκριτικά με τα αγόρια (βλ. στο παράρτημα Α8, σελ.126-128).

Πιο αναλυτικά, τα περισσότερα κορίτσια περιέγραψαν πιο διεξοδικά τα συναισθήματά τους, παραθέτοντας αρκετές λεπτομέρειες και επέλεξαν να εκφραστούν με ύφος συγκινησιακά φορτισμένο και παραστατικό. Ήταν πρόθυμες να αναλάβουν δράση και να συμπαρασταθούν έμπρακτα στη δύσκολη συναισθηματική κατάσταση του ήρωα, ενώ αρκετές μαθήτριες εξέφρασαν περισσότερη ευαισθησία απέναντι σε αυτόν που δυστυχεί και αντιδρούσαν πιο άμεσα σχετικά με ό,τι θεωρούσαν άδικο.

Ωστόσο, τα αγόρια αν και δεν ήταν τόσο εκφραστικά στην εκδήλωση των συναισθημάτων τους και της συμπαράστασης προς τον πόνο του άλλου, υπήρξαν δείγματα καλλιέργειας της ενσυναισθητικής τους ικανότητας. Αυτή εκφράστηκε μέσω της δυναμικής στάσης, της κοινωνικής ευαισθησίας, της αλληλεγγύης, ακόμη και της πρόθεσης να αντιδράσουν οι ίδιοι για την κοινωνική αδικία και τη δυστυχία που βιώνει ο άλλος.

Οι παραπάνω διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, επισημαίνονται και στην έρευνα των Garaigordobil και Maganto (2011), όπου τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κορίτσια είχαν υψηλότερη βαθμολογία στην ενσυναίσθηση. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με έρευνες του Van der Graaff (2014) υπήρξαν αποκλίσεις ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια σχετικά με την τάση που εμφάνισαν να συμπάσχουν με τους άλλους κατά την εφηβεία. Ακόμη, στη μελέτη της Richaud De Minzi (2013) αναφέρεται ότι τα κορίτσια εκδήλωσαν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης και εξέφρασαν πιο κοινωνική και υποστηρικτική συμπεριφορά σε σχέση με τα αγόρια.

Μάλιστα, οι Topcu και Erdur-Baker (2012) σε έρευνα που διεξήγαγαν έδειξαν ότι τα αγόρια, συγκριτικά με τα κορίτσια, τείνουν να εκδηλώνουν περισσότερες εκφοβιστικές συμπεριφορές, γεγονός που φαίνεται να οφείλεται στα χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης που σημείωσαν.

Γενικά, οι περισσότεροι μαθητές της παρούσας έρευνας δείχνουν να είναι περισσότερο επιφυλακτικοί στην έκφραση των συναισθημάτων τους. Σύμφωνα με την έρευνα των Roberts & Strayer (1996) η επιφυλακτικότητα στην έκφραση των συναισθημάτων συνδέεται με τον χαμηλό βαθμό ενσυναίσθησης των αγοριών. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι τα αγόρια δεν επιβραβεύονται για την εκδήλωση μίας πιο εκλεπτυσμένης κοινωνικής συμπεριφοράς (Bradberry, 2003).

Μία άλλη έρευνα των Dodaj, Sesar, Barisic & Pandza (2013) έρχεται να συμπληρώσει ότι τα κορίτσια έχουν υψηλότερη συναισθηματική ενσυναίσθηση σε

σχέση με τα αγόρια, λόγω του ότι, μάλλον, κάθε φύλο εμφανίζει έναν δικό του τρόπο λειτουργίας. Στην παρούσα έρευνα δεν ήταν δυνατόν να ερμηνευθούν τα αίτια για τα οποία συμβαίνει αυτό, επειδή στόχος ήταν το σύνολο των μαθητών και η μέθοδος προσέγγισης που ακολουθήθηκε δεν μπορεί να οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα. Το θέμα χρήζει περαιτέρω έρευνας.

Συνοψίζοντας, το πολυτροπικό κείμενο αποδείχτηκε ως κατάλληλο εργαλείο για την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας, την πρόσβαση στην εμπειρία του άλλου και κυρίως την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Οι μαθητές μέσα από την ενασχόληση με τη γελοιογραφία εκδήλωσαν συμπεριφορές ενσυναίσθησης και αλτρουισμού, ενώ παράλληλα, καλλιεργήθηκε η κριτική ικανότητα, ο προβληματισμός για την σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και ενισχύθηκε η δημιουργικότητα των μαθητών.

Σε κάθε περίπτωση, φάνηκε ότι το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές να καλλιεργήσουν κοινωνικές και ενσυναισθητικές δεξιότητες που είναι ωφέλιμες για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του εφήβου. Τα αποτελέσματα κάνουν σαφή την εκδήλωση ενσυναίσθησης μετά τη διδακτική παρέμβαση. Επίσης, η ενσυναίσθηση συνέβαλε ώστε οι μαθητές να κατανοούν καλύτερα τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου, μέσα από την ενθάρρυνση της ανάληψης της προοπτικής του άλλου. Οι γραπτές μαρτυρίες και τα πολυτροπικά κείμενα που δημιούργησαν οι μαθητές (γελοιογραφίες, κόμικς) (βλ. στο παράρτημα Α7, σελ.124-125) τεκμηριώνουν όσο γίνεται καλύτερα τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και επιβεβαιώνουν την άποψη του Pecukonis (1990) ότι η υιοθέτηση της οπτικής του άλλου στον χώρο της εκπαίδευσης φανερώνει την ικανότητα για ενσυναίσθηση.

Στην παρούσα μελέτη υπήρχε ένα σαφές μεθοδολογικό πλαίσιο. Παρουσιάστηκε η φιλοσοφία της ερευνήτριας που βασίστηκε στην ερμηνευτική παράδοση. Παράλληλα, τονίστηκε η σημασία της φαινομενολογίας ως το είδος της έρευνας και διαφάνηκε η ανάλυση και τεκμηρίωση των δεδομένων. Ακόμη, η ποιοτική μέθοδος που για την παρούσα έρευνα κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη, απάντησε στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

8.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, το δείγμα της έρευνας ήταν 25 μαθητές, φαινόμενο που συναντάμε συχνά σε ποιοτικές μελέτες. Ένα

πολύ μικρό δείγμα έχει συνήθως ως σκοπό την αύξηση της αξιοπιστίας του και όχι την αντιπροσωπευτικότητα ή τη γενίκευση. Άλλωστε, σε ένα μεγάλο δείγμα είναι δύσκολο να διατηρηθούν τα υποκειμενικά και εξατομικευμένα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Επιπλέον, το μέγεθος του δείγματος αφορούσε ένα γυμνάσιο σε μία περιοχή και μία από τις τάξεις του γυμνασίου. Επομένως, μία αντίστοιχη έρευνα που να περιλαμβάνει όλες τις τάξεις του γυμνασίου, ενδεχομένως και σε περισσότερα σχολεία θα μπορούσε να βγάλει περαιτέρω πορίσματα αναφορικά και με την αναπτυξιακή διάσταση του υπό μελέτη φαινομένου.

Σχετικά με τα ποιοτικά ευρήματα υπήρξε ο περιορισμός των πολλών ιδιοτήτων της ερευνήτριας. Η διδασκαλία και παράλληλα η παρατήρηση ήταν μία απαιτητική υπόθεση, ενώ δεν ήταν εφικτή η δυνατότητα για έλεγχο της διαδικασίας από έναν παράλληλο συνεργάτη.

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα. Κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης των ερευνητικών δεδομένων ερμηνεύτηκε το περιεχόμενο της επικοινωνιακής μονάδας με βάση τις κατηγορίες που είχαν κατασκευαστεί. Το νόημα όμως του περιεχομένου δεν έχει τον χαρακτήρα της μοναδικότητας, ούτε και ο τρόπος που ερμηνεύτηκε είναι αναγκαστικά διυποκειμενικός, καθώς ακόμη και στην περίπτωση όπου ο αποδέκτης είναι ο ίδιος, το περιεχόμενο ενδέχεται να μεταφέρει διαφορετικά νοήματα. Επομένως, η κατηγοριοποίηση υπήρξε μία διαδικασία υποκειμενική και τα συμπεράσματα της ανάλυσης στηρίχθηκαν κυρίως σε αυτήν την υποκειμενική κρίση και τη λογική της ερευνήτριας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν επεξηγήθηκαν και αναλύθηκαν. Η ερευνητική διαδικασία δύναται να επαναληφθεί σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς πέρα από το ερευνητικό της μέρος, αποτελεί για τους μαθητές μία επωφελή εκπαιδευτική διαδικασία.

Ακόμη, μία παράμετρος που δεν μελετήθηκε ήταν το οικογενειακό πλαίσιο των μαθητών. Η εμπειρία της οικονομικής κρίσης μέσα στον χώρο της οικογένειας θα ήταν σημαντική για τον έλεγχο του βαθμού ενσυναίσθησης των μαθητών, εφόσον η ενσυναίσθηση και η θετική κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού εξαρτάται από την συναισθηματική υποστήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος (Mestre et al., 2009).

Επιπλέον, υπάρχει ένα μειονέκτημα στη χρήση του εργαλείου συλλογής των δεδομένων αναφορικά με τις ερωτήσεις που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης και αφορούν στην αξιοπιστία των δεδομένων. Συγκεκριμένα, η ειλικρίνεια

και η ακρίβεια των δηλώσεων θα μπορούσε να τεθεί υπό αμφισβήτηση καθώς μπορεί κάποιος από τους μαθητές να μην ήταν απόλυτα ειλικρινής για προσωπικούς ή κοινωνικούς λόγους, με αποτέλεσμα να επηρεαστεί η ακρίβεια των απαντήσεων.

Τέλος, σχετικά με το υπάρχον βιβλιογραφικό υλικό, παρατηρήθηκε μεγάλο ερευνητικό κενό στο συγκεκριμένο πεδίο. Ενώ η βιβλιογραφία είναι τεράστια για την ενσυναίσθηση και την κοινωνική νόηση, είναι σπάνιος ο αριθμός των ερευνών (όπως φάνηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο) που αναφέρονται σε διδακτικές παρεμβάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Το γεγονός αυτό δεν επέτρεψε μια πληρέστερη συζήτηση των συμπερασμάτων με βάση προϋπάρχουσες έρευνες.

8.3 Ερευνητικές επεκτάσεις

Οι μελέτες σχετικά με την ενσυναίσθηση στην Ελλάδα είναι ελάχιστες. Παρόλο που η ενσυναίσθηση αποτελεί την κύρια μεσολαβητική δύναμη ανάμεσα στην αντίληψη και στην έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών, στο σύγχρονο εκπαιδευτικό χώρο η ενσυναίσθηση τίθεται στο ευρύτερο πλαίσιο της ανάπτυξης του παιδιού. Ελάχιστα εκπαιδευτικά προγράμματα επικεντρώνονται ειδικά στην ενσυναίσθηση. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και η ενίσχυσή της μέσα από τις κατάλληλες εκπαιδευτικές διαδικασίες, θα συνέβαλε στην ομαλή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας είναι πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια της ενσυναισθητικής εκπαίδευσης, εφόσον μέσω αυτού ενισχύεται ο λόγος, η κρίση, τα συναισθήματα και η βιωματική μάθηση. Επομένως, αποτελεί ένα από τα πιο κατάλληλα εκπαιδευτικά αντικείμενα ερευνητικής εστίασης σε σχέση με την ενσυναίσθηση. Έρευνες πάνω σε ένα πιο εκτεταμένο δείγμα ίσως θα οδηγούσαν σε πιο τεκμηριωμένα αποτελέσματα.

Έρευνες θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης προκειμένου να συγκεντρωθούν πορίσματα σε σχέση με την ενίσχυση της ενσυναίσθησης των μαθητών και με το αν αυτή διαμορφώνεται μέσα σε συγκεκριμένα αναπτυξιακά στάδια ή όχι, καθώς και με το πώς η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης βελτιώνει την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών και βοηθά στην ψυχοκοινωνική τους ενδυνάμωση.

Προτείνεται ευρύτερη μελέτη και προβληματισμός σχετικά με την υπάρχουσα εκπαιδευτική φιλοσοφία και πρακτική. Ο σχολικός χώρος, ως μικρόκοσμος της

κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς και τα πρόσωπα που τον συνθέτουν οφείλουν να μετασχηματίζουν και να αναπροσαρμόζουν τις παιδαγωγικές στρατηγικές για να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα ζητήματα που αφορούν όχι μόνο τη γνωστική, αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Εν κατακλείδι, ένας συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μελετών θα έριχνε περισσότερο φως στο συγκεκριμένο πεδίο.

Επίλογος

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να διερευνηθεί και να περιγραφεί η συμβολή του πολυτροπικού κειμένου στην εκδήλωση της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής νόησης των μαθητών μίας τάξης της β΄ γυμνασίου στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές αντιμετώπισαν με ενθουσιασμό την ιδέα μίας τέτοιας διδακτικής παρέμβασης. Συμμετείχαν πρόθυμα, δυναμικά, ενεργά και δημιουργικά. Από την άλλη πλευρά, η ίδια η ερευνήτρια κέρδισε σε επιστημονική γνώση και διδακτική εμπειρία από τη συμμετοχή των μαθητών και την ερευνητική αναζήτηση. Τέλος, τα αποτελέσματα αν και όχι πλήρη, προσέφεραν ένα θετικό μήνυμα για την ένταξη ανάλογων διδακτικών πρακτικών ενσυναισθητικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο, με στόχο την ολιστική εκπαίδευση που θα ωφελούσε τόσο τους μαθητές όσο και το σύνολο της σχολικής κοινότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

- Αγραφιώτης, Θ. (2005). *Τα «κόμικς» ως μέσο αγωγής των παιδιών – Χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Αναστασιάδης, Β., (1993). *Ψυχοπαιδαγωγική της εφηβικής ηλικίας: Ο τρόπος της αγωγής της σήμερα στο σχολείο και στην οικογένεια*, Αθήνα, Βιβλιογονία.
- Αρχάκης, Α. (2007). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βασιλικοπούλου, Μ., & Ρετάλης, Σ. (2008). *Αξιοποίηση των κόμικς στην εκπαίδευση, Εργαστήριο Προηγμένων Τεχνολογιών Μάθησης και Πολιτισμού – CoSy-Llab Computer Supported Learning Engineering Lab*.
- Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Ε & Εμμανουηλίδου-Πετρίδου, Ε. (2017). *Νεοελληνική γλώσσα*, Αθήνα: Διόφαντος
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα, Έκφραση.
- Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών, Εφηβεία*, τόμ. Γ', εκδ. Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα, σ. 98-99.
- Coleman, C. J. (2011). *Ψυχολογία της Εφηβικής Ηλικίας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σ. 77-78.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, Γιατί το «EG» είναι πιο σημαντικό από το «IQ», μτφρ. Άννα Παπασπύρου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα, Πεδίο.
- Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη-Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*. Αθήνα, Πεδίο.
- Θεοδοσάκης, Δ. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Σύγχρονο Σχολείο. Η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1999). *Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε και*

τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Χρηστίδης, Α-Φ. (επιμ.) «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*, τ.2, σ.σ. 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

- Κατσαρού, Ε. (2011). Πολυγραμματισμοί και πολυτροπικότητα: Δυο θεωρίες παραγωγής νοήματος. Οι επιστημολογικές καταβολές τους και οι συνεπαγωγές τους για τη διδασκαλία. Στο Μ., Πουρκός & Ε., Κατσαρού (επιμ.). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σ.σ.403-426). Θεσσαλονίκη: Νησίδες
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ν. (2001). *Κόμικς, παιδιά και αστείο*. Αθήνα: Εξάντας.
- Λυδάκη Α. (2007). Στο βιβλίο: Ζητήματα θεωρίας και μεθόδου των κοινωνικών επιστημών. Κεφ, Α, Μεθοδολογικά ζητήματα της ποιοτικής έρευνας, Η ποιοτική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων, θεωρία και πράξη ή (πράξη και θεωρία;) επ. Σκεύος Παπαιωάννου, Εκδόσεις Κριτική. Αθήνα.
- Μαλαφάντης, Κ. (1996). Συνηγορία των κόμικς. Στο Ε. Αυδίκος (Επιμ.), *Από το παραμύθι στα κόμικς. Παράδοση και νεωτερικότητα* (σελ. 742-766). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μαλακιώση-Λοϊζου, Μ. (2003). *Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση*. *Ψυχολογία*, 10 (2,3), 295-309.
- Μάνος, Κ. (1986). *Ψυχολογία του Εφήβου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαρτινίδης, Π. (1990). «*Κόμικς*» *Τέχνη και Τεχνικές της Εικονογράφησης*, εκδ. ΑΣΕ Α.Ε, Θεσσαλονίκη, σσ. 75-78.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τ.Β.΄: Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη* (5^η εκδ). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). «Γραμματισμός». Στο Φ. Χρηστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη Γλώσσα*, 223-229. Θεσσαλονίκη: Κέντρο

Ελληνικής Γλώσσας.

- Μισαηλίδη, Π. (2003). *Η θεωρία των παιδιών για το νου*. Αθήνα: Τυπωθήτω/ Δαρδανός
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ναζλίδου, Ε-Ι., & Μωραΐτου, Δ. (2016). Η Θεωρία του Νου κατά τη γήρανση: κριτική παρουσίαση αντιφατικών ευρημάτων και δισταμένων απόψεων. *Hellenic Journal of Psychology*, 13, 116-146
- Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (1984). Η συμβολή των κόμικς στην πολιτική κοινωνικοποίηση των παιδιών. *Διαβάζω*, 94, σελ. 41-47.
- Παπαδανιήλ, Α. (2006). *Ελληνική πολιτική γελοιογραφία. Η σοβαρή πλευρά μιας «αστείας» τέχνης*. Αθήνα: Syllipsis.
- Παρασκευά, Φ., Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1983). *Εξελικτική ψυχολογία, εφηβική ηλικία*. Τόμος 4ος, Αθήνα.
- Πασχαλίδης, Γ. (2000). *Κόμικς: Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), Τυπωθήτω, Γ., Δαρδάνος, Αθήνα, σσ. 23- 31
- Σαπρανίδης, Δ. (2006). *Ιστορία της ελληνικής γελοιογραφίας. Δεύτερος τόμος 1974-2004*. Αθήνα: Ποταμός.
- Σταλίκας, Α & Χαμοδράκα, Μ. (2004). *Θεμελιώδη θέματα ψυχοθεραπείας. Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Τσιώλης, Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες, στο: Γ. Πυργιωτάκης, Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (473-498). Αθήνα: Πεδίο
- Freud, S. (2009). *Το ευφυολόγημα και η σχέση του με το ασυνείδητο. Το χιούμορ*, μετάφραση Λίνα Σιπητάνου, Γιώργος Σαγκριώτης., Αθήνα : Εκδόσεις Πλέθρον.
- Willig, C. (2015) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία. Εισαγωγή* (επιστ. επιμ. Ε. Τσέλιου, μφρ. Ε.Αυγήτα). Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηνικολάου, Κ. (2016). Η φύση της ενσυναίσθησης: Οι περιπέτειες μιας έννοιας. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκη (Επ.). *Το συν- της συγκίνησης: Ψυχολογία εμβρύων, βρεφών και νηπίων* (σ. 341-358). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλολογος* 113, 405-414.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*, Πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΟΜΕΠ, Πάτρα 1 – 3 Ιουνίου 2007.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Νέο σχολείο. Σχολική και κοινωνική ζωή. Οδηγός εκπαιδευτικού. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Ξενόγλωσσες

- Adolphs, R. (2001). The neurobiology of social cognition. *Current opinion in Neurobiology*, 11(2),231-9.
- Albiere, P., & Lo Coco, A. (2001). Designing a method to assess empathy in Italian children. In A.C. Bohart & D. J. Strpek (Eds.), *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school and society* (pp. 205-223), Washington, DC: American Psychological Association.
- Allgood, M. (1992). Empathy, in the importance of recognizing two types. *Journal of Psychosocial Nursing*, 30, 14-17.
- Amato, R. P., & Keith, B. (1991). Parental Divorce and the Well-Being of Children: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1),26-46.
- Angeleri, R., & Airenti, G. (2014). The development of joke and irony understanding: a study with 3- to 6-year-old children. *Canadian journal of experimental psychology*, 68(2),133-46.
- Antonopoulou, K., Alexopoulos, A. D., & Maridaki-Kassotaki, K. (2012). Perceptions of Father Parenting Style, Empathy, and Self-Esteem Among Greek Preadolescents. *Marriage & Family Review*, 48, 293-309.
- Apperly, I. A. (2012). What is "theory of mind"? Concepts, cognitive processes and individual differences. *Quarterly journal of experimental psychology*, 65(5), 825-39.
- Barnett, M. A., McMinimy, V., Flouer, G., & Masbad, I. (1987). Adolescent's evaluations of peers' motives for helping. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 579-586.
- Baron-Cohen, S. (1995). Mind-blindness: An essay on autism and theory of mind.

Cambridge: The MIT Press.

- Baron-Cohen, S., Ring, H. A., Wheelwright, S., Bullmore, E. T., Brammer, M. J., Simmons, A., & Williams, S. C. (1999). Social intelligence in the normal and autistic brain: an fMRI study. *The European journal of neuroscience*, *11*(6), 1891-8.
- Baron-Cohen, S. (2001). *Theory of mind and autism: a review*. In L. M. Glidden (Ed.), *International review of research in mental retardation: Autism*, *23*, 169–184. Academic Press.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *34*(2), 163–175.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, *18*, 13-25.
- Batson, D. C., Duncan, B. D., Ackerman P., Buckley, T., & Birch, K. (1981). Is Empathic Emotion a Source of Altruistic Motivation?. *Journal of Personality and Social Psychology*, *40*(2), 290-302.
- Batson, D. C., Fultz, J., & Schoenrade, P. A. (1987). Distress and Empathy: Two Qualitatively Distinct Vicarious Emotions with Different Motivational Consequences. *Journal of Personality*, *55*(1), 19-39.
- Batson, D. C., & Shaw, L. L. (1991). Evidence for Altruism: Toward a Pluralism of Prosocial Motives. *Psychological Inquiry*, *2*(2), 107-122.
- Batson, D. C., & Ahmad, N. Y. (2009). Using Empathy to Improve Intergroup Attitudes and Relations. *Social Issues and Policy Review*, *3*(1), 141–177.
- Beer, J. S., & Ochsner, K. N. (2006). Social cognition: a multi level analysis. *Brain research*, *1079*(1), 98-105.
- Bender, L., Walia, G., Rambhampaty, R., Nygard, R. E. & Nygard, T. E. (2012). Social sensitivity correlations with the effectiveness of team process performance: An empirical study. *International Computing Education Research*, *12*, 39-46.
- Bennett, C., (2001). Genres of Research in Multicultural Education. *Educational Research*, *71*(2), 171-217.
- Bernstein, D. M., Thornton, W. L., & Sommerville, J. A. (2011). Theory of mind through the ages: older and middle-aged adults exhibit more errors than do younger adults on a continuous false belief task. *Experimental aging research*, *37*(5), 481-502.

- Bird, G. & Viding, E. (2014). The self to other model of empathy: Providing a new framework for understanding empathy impairments in psychopathy, autism, and alexithymia. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *47*, 520-532.
- Blakemore, S. J. (2012). Imaging brain development: the adolescent brain. *Neuroimage*, *61*(2), 397-406.
- Bochner, A. (2000). Criteria against ourselves. *Qualitative Inquiry*, *6*(2), 266-272.
- Bohart, A. C. & Greenberg, L. S. (1997). *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bradberry, T & Greaves, J. (2003). *The Emotional Intelligence Quick Book: Everything you need to know to put your eq to work*. New York.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa.
- Braun V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology*, Washington: American Psychological Association, 51-77.
- Brehm, S. S., Fletcher, B. L. & West, V. (1981). Effects of empathy instructions on first-grader's liking of other people. *Child Study Journal*, *11*(1), 1-15.
- Brewerton, P. M. & Millward, L. J. (2001). *Organizational research methods: A guide for students and researchers*. London: Sage.
- Brothers, L. (1989). A Biological Perspective on Empathy, *American Journal of Psychiatry*, *146* (1),10-19.
- Bryant, K. B. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, *53*(2), 413-425.
- Cadinu, M. & Kiesner, J. (2000). Children's development of a theory of mind. *European Journal of Psychology of Education*, *15*(2),93-111.
- Carney, D. R., Harrigan, J. A. (2003). It Takes One to Know One: Interpersonal Sensitivity Is Related to Accurate Assessments of Other's Interpersonal Sensitivity. *Emotion*, *3*(2), 194-200.
- Cassels, T. G., Chan, S., Chung, W. & Birch, S. A. J. (2010). The role of culture in affective empathy: Cultural and bicultural differences. *Journal of Cognition and Culture*, *10*(3-4), 309-326.
- Cavallini, E., Lecce, S., Bottiroli, S., Palladino, P. & Pagnin, A. (2013). Beyond false belief: Theory of mind in young, young-old, and old-old adults. *International Journal of Aging & Human Development*, *76*(3), 181-98.

- Chan, E. (2008). *The Roles of Theory of Mind and Empathy in the Relationship between Dysphoria and Poor Social Functioning*. Unpublished Master Thesis, Queen's University Kingston, Ontario.
- Christov-Moore, L., Simpson, E.A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., Ferrari, P.F. (2014). Empathy: gender effects in brain and behavior. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 46(4),604-27.
- Chouliaraki, L. & Faiclough, N. (1999). Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis. *Journal of English Linguistics*, 29, 183.
- Cooper, B. (2003). Care - Making the Affective Leap: More Than a Concerned Interest in a Learner's Cognitive Abilities. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 13, 3-9.
- Cooper, B. (2004). Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care in Education*, 22, 12-21.
- Coricelli, G. (2005). Two-levels of mental states attribution: from automaticity to voluntariness. *Neuropsychologia*, 43(2), 294-300.
- Couture, M. S., Penn, L. D., & Roberts, L. D. (2006). The Functional Significance of Social Cognition in Schizophrenia: A Review. *Schizophrenia bulletin*, 32 (1), S44-S63.
- Damon, W. & Lerner, M. R. (2008). The scientific study of child and adolescent development: Important issue in the field today. In W. Damon. R. M. Lerner., D. Kuhn, R. S. Siegler, N. Eisenberg (Eds.), *Child and Adolescent Development: An Advanced Course*, 1, 5-13, Hoboken, New Jersey: Wiley.
- David A. S. & William G.G. (2015). *The Oxford Handbook of PROSOCIAL BEHAVIOR*, Oxford University Press, 282.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Journal Supplement Abstract Service, Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multi-Dimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview Press.

- Decety, J., Jackson, L. P. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, 3(2),71-100.
- Decety, J., Moriguchi, Y. (2007). The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: implications for intervention across different clinical conditions. *BioPsychoSocial Medicine*, 1,1-22.
- Deniz, M., Hamarta, E. & Ari, R. (2005). AN investigation of social skills and loneliness levels of university students with respect to THEIR attachment styles in a sample of turkish students. *Social Behavior and Personality*, 33(1),19-32.
- Dews, S. & Winner, E. (1997). Attributing meaning to deliberately false utterances: The case of irony. In C. Mandell & A. McCabe (Eds.), *The problem of meaning: Behavioral and cognitive perspectives* (pp.377-414). Amsterdam: Elsevier.
- DiTommaso, E., Brannen-McNulty, C., Ross, L. & Burgess, M. (2003). Attachment styles, social skills and loneliness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 35(2), 303- 312.
- Dodaj,A., Sesar, K., Barisic, M., & Pandza, M. (2013). The effect of empathy on involving in bullying behavior. *Paediatrics Today*, 9(1), 91-101.
- Draghi-Lorenz, R., Reddy, V., & Costall, A. (2001). Rethinking the Development of “Nonbasic” Emotions: A Critical Review of Existing Theories. *Developmental Review*, 21(3), 263-304.
- Duarte, A. C., Matos, A. P., & Marques, C. (2014). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 165, 275 – 283.
- Dumontheil, I., Apperly, I. A. & Blakemore, S. J. (2010). Online usage of theory of mind continues to develop in late adolescence. *Developmental science*, 13(2), 331-8.
- Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Eustache, F. & Desgranges, B. (2011). Age effects on different components of theory of mind. *Consciousness and Cognition*, 20(3), 627-642.
- Dyche, L. & Zayas, H. L. (2001). Cross-Cultural Empathy and Training the Contemporary Psychotherapist. *Clinical Social Work Journal*, 29, 245–258.
- Eisenberg, N. & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.
- Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G. & Knight, G. P. (1991). *Empathy-related*

- responding and cognition: A "chicken and the egg" dilemma.* In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development, 1. Theory; 2. Research; 3. Application* (p. 63–88). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Eisenberg, N. & Miller, P. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101* (1), 91–119.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). *Cambridge studies in social and emotional development. Empathy and its development.* Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1990). Empathy: Conceptualization, Measurement, and Relation to Prosocial Behavior. *Motivation and Emotion, 14*, 131-149.
- Eisenberg, N., Fabes R. A, Karbon M, Murphy BC, Wosinski M, Polazzi L, Carlo G, Juhnke C., (1996). The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. *Child development, 67*(3), 974-92.
- Eisenberg, N., Wentzel, M., & Harris, J. (1998). The role of emotionality and regulation in empathy- related responding. *School Psychology Review, 27*, 506-521.
- Eisenberg, N. (2000). *Empathy.* In Encyclopedia of Psychology by Kazdin, Alan E. (Ed), 3, (pp. 179-182). Washington, DC, US: American Psychological Association; New York, NY, US: Oxford University Press, 507.
- Eisenberg, N. (2014). Empathy-Related Responding and Its Relations to Socioemotional Development. *The Pacific in Early Childhood Education Research Association, 8*(1), 1-17.
- Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K. & Laible, D. (1999). Early Adolescence and Prosocial/Moral Behavior I: The Role of Individual Processes. *Faculty Publications, Department of Psychology, 43.*
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change.* Cambridge: Polity Press
- Farrant, B., Devine, T., Maybery, M. & Fletcher, J. (2011). Empathy, Perspective Taking and Prosocial Behaviour: The Importance of Parenting Practices. *Infant and Child Development, 21*, 175-188.
- Feldman, R. S., Philippot, P. & Custrini, R. J. (1991). Social competence and nonverbal behavior. In R. S. Feldman & B. Rimé (Eds.), *Studies in emotion & social interaction. Fundamentals of nonverbal behavior* (p. 329–350). Cambridge University Press; Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Feshbach, N., D. & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of

- aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4(3), 399–413.
- Feshbach, N., D. & Roe, K. (1968). Empathy in Six-and Seven-year-olds. *Children Development*, 39, 133-145.
- Findlay, C. L., Girardi, A. & Coplan, J. R. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347-359.
- Friedman, S. R., Rapport, L. J., Lumley, M., Tzelepis, A., VanVoorhis, A., Stettner, L. & Kakaati, L. (2003). Aspects of Social and Emotional Competence in Adult AttentionDeficit/Hyperactivity Disorder. *Neuropsychology*, 77(1), 50-58.
- Frith, D. C. & Frith, U. (1999). Interacting Minds--A Biological Basis. *Science*, 286(5445), 1692-5.
- Fry, P.S. (1976). Children's social sensitivity, altruism and self-gratification. *The Journal of Social Psychology*, 98, 77-88.
- Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 217-235.
- Garaigordobil, M. & Maganto C. (2011). Empathy and conflict resolution during infancy and adolescence. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (2), 255 – 266.
- Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J. & Van DenKrommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: Differences between males and females. *Personality and Individual Differences*, 36, 267-276.
- Gerdes, E. K., Segal, A. E. & Lietz , A. C. (2010). Conceptualising and Measuring Empathy. *British Journal of Social Work*, 40(4), 2326-2343.
- Grady, C. L. & Keightley, M. L. (2002). Studies of altered social cognition in neuropsychiatric disorders using functional neuroimaging. *Canadian journal of psychiatry*, 47(4), 327-36.
- Grecucci, A., Theuninck, A., Frederickson. J. & Job, R. (2015). Mechanisms of social emotion regulation: From Neuroscience to Psychotherapy. Στο M.L. Bryant (Ed.), *Emotion Regulation: Processes, Cognitive Effects and Social Consequences* (σελ. 57-84). New York, NY: Nova Publishing.
- Green, H., McGinnity, A., Meltzer, H., Ford, T., Goodman, R. (2005). *Mental health of children and young people in Great Britain, 2004*. New York.
- Ickes W. (1993a). Empathic Accuracy: Its Links to Clinical, Cognitive, Developmental,

- Social, and Physiological Psychology. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The Social Neuroscience of Empathy* (pp. 57-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ickes W. (1993b). Empathic Accuracy. *Journal of Personality*, 61(4), 587-610.
- Halliday, M. A. K. (1978). Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning. London: Edward Arnold.
- Hart, T. (1999). The Refinement of Empathy, *Journal of Humanistic Psychology*, 39, 111-125.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., Rapson, R. L. (1993). Emotional Contagion. *Current Directions in Psychological Sciences*, 2, 96-99.
- Hazen, E., Schlozman, S. & Beresin, E. (2008). Adolescent Psychological Development: A Review. *Pediatrics in Review*, 29(5), 161-168.
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2010). *The practice of qualitative research*. London: Sage.
- Hoffman, M.L. (1975). Developmental Synthesis of Affect and Cognition and Its Implications for Altruistic Motivation. *Developmental Psychology*, 11, 5, 607-622.
- Hoffman, M. L. (1979). *Development of Empathy and Altruism*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (87th, New York, NY, September 1-5, 1979).
- Hoffman M., L. (1984). Empathy, its Limitations, and its Role in a Comprehensive Moral Theory. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Morality, Moral Behavior, and Moral Development* (pp. 283–302). New York: John Wiley.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2007). The origins of empathic morality in toddlerhood. In: Brownell CA, Kopp CB, (Eds), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 132–145). New York, NY: Guilford Press.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.
- Howe, N. E. (2002). The origin of humor. *Medical Hypotheses*, 59(3), 252-254.
- Hughes, C., Adlam, A., Happé, F., Jackson, J., Taylor, A. & Caspi, A. (2000). Good

- test--retest reliability for standard and advanced false-belief tasks across a wide range of abilities. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 41(4), 483-90.
- Jung, W. E. (2003). The Inner Eye theory of laughter: Mind reader Signals Cooperator Value. *Evolutionary Psychology*, 1, 214 -253.
- Kahn, W. & Lawhorne, C. (2003). *Empathy: The Critical Factor in Conflict-Resolution and a Culture of Civility*, West Chester PA: University of West Chester.
- Kaland, N., Møller-Nielsen, A., Callesen, K., Mortensen, E. L., Gottlieb, D. & Smith, L. (2002). A new "advanced" test of theory of mind: Evidence from children and adolescents with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(4), 517–528.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies*, 4(3), 164-195.
- Katz, R.L. (1963). *Empathy: Its nature and uses*. The Free Press of Glencoe Collier-Macmillan Limited.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25(2), 81-89.
- Keating, P. D. (2004). *Cognitive and brain development, Handbook of adolescent psychology*, Wiley, New York, 674-77.
- Keltner, D., Gruenfeld, D. H. & Anderson, C. (2003). Power, approach, and inhibition. *Psychological Review*, 110(2), 265–284.
- Kemmis, S. (2009). Action Research as a Practice-based Practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474.
- Keskin, S. C. (2014). From what isn't empathy to empathic learning process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, (2014), 4932-4938.
- Keysar, B., Lin, S. & Barr, D. J. (2003). Limits on theory of mind use in adults. *Cognition*, 89(1), 25-41.
- Kincheloe, J.L. & Steinberg, S.R. (1997). *Changing Multiculturalism*, Buckingham: Open University Press.
- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104-123.
- Kohler, W. (1947). *Gestalt Psychology: The Definitive Statement of the Gestalt*

- Theory*. New York: Liveright.
- Knight, M. A., Haboush-Deloye, A., Goldberg, M. P., Grob, K. (2019). Strategies and Tools to Embrace Prevention with Upstream Programs: A Novel Pilot Program for Enhancing Social and Emotional Protective Factors in Middle School Students. *Children & Schools*, 41(4), 213–220.
- Kohut, H. (1984). *How Does Analysis Cure?* Chicago: Chicago University Press.
- Kremer, J. F. & Dietzen, L. L. (1991). Two approaches to teaching accurate empathy to undergraduates: Teacher-intensive and self-directed. *Journal of College Student Development*, 32(1), 69-75.
- Kress, G. & Leeuwen, Van Th. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. London and NY: Continuum.
- Kress, G. (2011). Discourse Analysis and Education: A Multimodal Social Semiotic Approach. In R. Rogers (Ed.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. New York: Routledge.
- Kuhn, D. (2006). Do cognitive changes accompany developments in the adolescent brain?. *Perspectives on Psychological Science*, 1(1), 59-67.
- Lam, B. C., Solmeyer, R. A. & McHale, M. S. (2012). Sibling Relationships and Empathy Across the Transition to Adolescence Sibling Relationships and Empathy Across the Transition to Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1657–1670.
- Lawrence, E. J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., David, A. S. (2004). Measuring empathy: Reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine*, 34(5), 911–924.
- Leontopoulou, S. (2010). An Exploratory Study of Altruism in Greek Children: Relations with Empathy, Resilience and Classroom Climate. *Psychology*, 1 (5), 377 – 385.
- Leslie, A.M., Friedman, O. & German, T.P. (2004). Core mechanisms in ‘theory of mind’. *Trends in cognitive sciences*, 8(12), 528-533.
- Levenson, R.W., Ruef, A.M. (1992). Empathy: A physiological Substrate. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(2), 234-246.
- Liddle, B. & Nettle, D. (2006). Higher-order theory of mind and social competence in school-age children. *Journal of Evolutionary Psychology*, 43(3), 1589-5254.
- Mares, L. M. & Woodard, E. (2010). Positive Effects of Television on Children's Social

- Interactions: A Meta-Analysis. *Media Psychology*, 7(3), 301-322.
- McDonald, M. N. & Messinger, S. D. (2011). The Development of Empathy: How, When, and Why. In A. Acerbi, J.A.Lombo,& J.J.Sanguinetti (Eds), *Free will, Emotions, and Moral Actions: Philosophy and Neuroscience in Dialogue*. IF-Press. In press.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. Northampton, MA: Kitchen Sink Press.
- Mallgrave, F. & Ikonomo, E. (1994). *Empathy, Form, and Space: Problems in German aesthetics, 1873-1893*. Chicago: The Getty Center for the History of Art and the Humanities.
- Markus, R. H. & Kitayama, S. (1991). Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*, 98 (2), 224-253.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mead, G. (1934). Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist. In Morrow G. R., (Ed.), *The Philosophical Review*. University of Chicago Press, 44(6).
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analyzing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.
- Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D. & Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish journal of psychology*, 12 (1), 76- 83.
- Miller, R. S. (1995). On the Nature of Embarrassability: Shyness, Social Evaluation and Social Skill. *Journal of Personality*, 63(2), 315-339.
- Miller, S. & McVee, M. (2012). *Multimodal composing in classrooms: learning and teaching for the digital world*. NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Moran, J. M. (2013). Lifespan development: The effects of typical aging on theory of mind. *Behavioural Brain Research*, 237, 32-40.
- Morreall, J. (1982). A New Theory of Laughter. *Philosophical Studies*, 42, 243-254.
- Nanda, S. (2014). Are there Gender Differences in Empathy? *Undergraduate Journal of Psychology*, 7, 22-42.
- Nygren, Th. (2016). Thinking and caring about indigenous peoples' human rights: Swedish students writing history beyond scholarly debate. *Journal of Peace Education* 13(2), 113-135. DOI: 10.1080/17400201.2015.1119106

- Pascual, A., Conejero, S. & Etxebarria, I. (2016). Coping strategies and emotion regulation in adolescents: Adequacy and gender differences. *Ansiedad y Estrés*, 22(1), 1-4.
- Pecukonis, E. V. (1990). A cognitive/affective empathy training program as a function of ego development in aggressive adolescent females. *Adolescence*, 25(97), 59-76.
- Penn, D. L., Sanna, L. J., Roberts, D. L. (2008). Social cognition in schizophrenia: an overview. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 34(3), 408-411.
- Perry, D. G., Bussey, K. & Freiberg, K. (1981). Impact of adults' appeals for sharing on the development of altruistic dispositions in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 32(1), 127-138.
- Peterson, L., Gelfand, D. M. (1984). Casual attributions of helping as a function of age and incentives. *Child Development*, 55(2), 504-511.
- Peterson, C. C., Wellman, M. H. & Slaughter, V. (2012). The Mind Behind the Message: Advancing Theory- of- Mind Scales for Typically Developing Children, and Those With Deafness, Autism, or Asperger Syndrome. *Child Development*, 83(2), 469-485.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: History, theory and methods*. New York: Wiley.
- Preston, S. D. (2007). A perception-action model for empathy. In F. D. Farrow, & P.W.R. Woodruff, (Ed), *Empathy models, regulation and measurement of empathy*. Cambridge University Press, pp. 428-447.
- Preston, S. D. & De Waal F. B. M. (2002). Empathy: Its Ultimate and Proximate Bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 1-72.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *A Special Issue on Cognition and Consciousness in Nonhuman Species*, 1(4), 515-526.
- Rakoczy, H., Harder-Kasten, A. & Sturm, L. (2012). The decline of theory of mind in old age is (partly) mediated by developmental changes in domain-general abilities. *British journal of psychology*, 103(1), 58-72.
- Richaud De Minzi, M. C. (2013). Children's Perception of Parental Empathy as a Precursor of Children's Empathy in Middle and Late Childhood. *The Journal of Psychology*, 147(6), 563-576.
- Rieffe, C., Ketelaar, L. & Wiefferink, C. H. (2010). Assessing empathy in young

- children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire (EmQue). *Personality and Individual Differences*, 49, 362-367.
- Riggio, R.E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 649-660.
- Riggio, R. E., Tucker, J. & Coffaro, D. (1989). Social skills and empathy. *Personality and Individual Differences*, 70(1), 93-99.
- Rizzolatti, G. (2005). The mirror neuron system and its function in humans. *Anatomy and embryology*, 210 (5-6), 419-421.
- Roberts, W. & Strayer, J. (1996). Empathy, Emotional Expressiveness, and Prosocial Behavior. *Child Development*, 67(2), 449-470.
- Rogers, Carl R. (1975). Empathic: An Unappreciated Way of Being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2-10.
- Rogers, K., Dziobek, I., Hassenstab, J., Wolf, O. T. & Convit, A. (2007). Who Cares? Revisiting Empathy in Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 709-715.
- Rueckert L. & Naybar N. (2008). Gender differences in empathy: The role of the right hemisphere. *Brain and Cognition*, 67, 162-167.
- Rueckert, L., Branch, B. & Doan, T. (2011). Are Gender Differences in Empathy Due to Differences in Emotional Reactivity?. *Psychology*, 2(6), 574-578.
- Sagi, A. & Hoffman, M. L. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, 12(2), 175-176.
- Salovey, P. & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Sarigul, B. (2009). *The Significance of Caricature in Visual Communication*. Graduation thesis. Izmir University of economics, Izmir.
- Schwartz, S. H. & Rubel, T. (2006). Sex Differences in Value Priorities: Cross-Cultural and Multimethod Studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(6), 1010-1028.
- Sebastian, C. L., Fontaine, N. M., BIRD, G., Blakemore, S. J., Brito, S. A., McCrory, E. J., Viding, E. (2012). Neural processing associated with cognitive and affective Theory of Mind in adolescents and adults. *Social cognitive and affective neuroscience*, 7(1), 53-63.
- Shamay-Tsoory, S. G., Tomer, R., Berger, B. D., Goldsher, D., Aharon-Peretz, J. (2005).

- Impaired "affective theory of mind" is associated with right ventromedial prefrontal damage. *Cognitive and behavioral neurology: official journal of the Society for Behavioral and Cognitive Neurology*, 18(1), 55-67.
- Shamay-Tsoory, S. G. & Aharon-Peretz, J. (2007). Dissociable prefrontal networks for cognitive and affective theory of mind: A lesion study. *Neuropsychologia*, 45(13), 3054-3067.
- Shamay-Tsoory, S. G. (2010). The Neural Bases for Empathy. *The Neuroscientist: a review journal bringing neurobiology, neurology and psychiatry*, 17(1), 18-24.
- Shantz, C.U. (1975). Empathy in Relation to Social Cognitive Development. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 18-21.
- Shany-Ur, T., Poorzand, P., Grossman, S. N., Growdon, M. E., Jang, J. Y., Ketelle, R. S. & Rankin, K. P. (2012). Comprehension of insincere communication in neurodegenerative disease: Lies, sarcasm, and theory of mind. *Cortex: a journal devoted to the study of nervous system and behavior*, 48(10), 1329-41.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage.
- Smith, A. (2006). Cognitive Empathy and Emotional Empathy in Human Behavior and Evolution. *The Psychological Record*, 56, 3-21.
- Smith, D. W. (1989). *The circle of acquaintance: Perception, consciousness and empathy*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Sperry, R. W. (1993). The impact and promise of the cognitive revolution. *American Psychologist*, 48(8), 878-885.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74.
- Stueber, K. R. (2013). *Rediscovering Empathy: Agency, folk psychology and the human sciences*. The MIT Press.
- Tager-Flusberg, H. (1999). A psychological approach to understanding the social and language imperments in autism. *International review of psychiatry*, 11(4), 325-334.
- Topcu, C. (2008). *The relationship of cyber bullying to empathy, gender, traditional bullying, Internet use and adult monitoring*. (Unpublished masters' thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Topcu, C. & Erdur-Baker, O. (2010). The revised cyber bullying inventory (RCBI): Validity and reliability studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 660–664. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.07.161.

- Topcu, C. & Erdur-Baker, O. (2012). Affective and cognitive empathy as mediators of gender differences in cyber and traditional bullying. *School Psychology International, 33* (5), 550-651.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before Speech: The Beginning of Human Communication*. London, Cambridge University Press, 321-347.
- Van der Graaff, J., Branje, S., Wied, M., Hawk, S., Meeus, W. & Lier, P. (2014). Perspective Taking and Empathic Concern in Adolescence: Gender Differences in Developmental Changes. *Developmental Psychology, 50*(3), 881-888.
- Villadangos, M., Errasti, J., Amigo, I., Jolliffe, D. & García-Cueto, E. (2016). Characteristics of Empathy in young people measured by the Spanish validation of the Basic Empathy Scale. *Psicothema, 28*(3), 323-329.
- Vischer, R. (1873/1994). On the optical sense of form: A contribution to aesthetics. In F. Mallgrave & E. Ikonou. *Empathy, Form, and Space: Problems in German aesthetics, 1873-1893*. Chicago: The Getty Center for the History of Art and the Humanities.
- Watson, J. (2002). Re-visioning empathy. In D. Cain & J. Seeman (Eds.), *Humanistic psychotherapies: Handbook of research and practice*. (pp. 445-471). Washington, DC: American Psychological Association.
- Winner, E. (1988). *The Point of Words: Children's understanding of metaphor and irony*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winner, E., Brownell, H., Happé, F., Blum, A., & Pincus, D. (1998). Distinguishing lies from jokes: Theory of mind deficits and discourse interpretation in right hemisphere braindamaged patients. *Brain and Language, 62*(1), 89-106.
- Wispé, L. (1987). History of the Concept of Empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 17-37), Cambridge: Cambridge University Press.
- Wellman, M. H. & Liu, D. (2004). Scaling of Theory- of- Mind Tasks. *Child Development, 75* (2), 523-541.
- Wellman, M. H. & Woolley, D. J. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition, 35* (3), 245-275.
- Work, C. W. & Olsen, H. K. (1990). Evaluation of a revised fourth grade social problem solving curriculum: Empathy as a moderator of adjustive gain. *Journal of Primary Prevention, 11*(2), 143-157.

Zimmermann, P. & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38, 182-194. DOI: 10.1177/0165025413515405

Νομοθεσία

Υ.Α. Αριθ. Γ1/377/865. *Σχολικές δραστηριότητες*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 577/Β/23-9-1992).

Υ.Α. Αριθ. Γ2/4867. *Σχολικές δραστηριότητες*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης 9ΦΕΚ629/Β/23- 10-1992).

Παράρτημα Α

1. Γελοιογραφία που αξιοποιήθηκε στην Α΄ Φάση της διδακτικής παρέμβασης (πρώτη δραστηριότητα)



2. Γελοιογραφίες που χρησιμοποιήθηκαν στην Α΄ Φάση της διδακτικής Παρέμβασης

(δεύτερη δραστηριότητα)

1^η ΓΕΛΟΙΟΓΡΑΦΙΑ



2^η ΓΕΛΟΙΟΓΡΑΦΙΑ



3^η ΓΕΛΟΙΟΓΡΑΦΙΑ



4^η ΓΕΛΟΙΟΓΡΑΦΙΑ



3. Γελοιογραφία που χρησιμοποιήθηκε στη Β΄ Φάση της διδακτικής παρέμβασης



4. Το πρώτο φύλλο δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκε στη Β΄ Φάση της διδακτικής παρέμβασης

Ημερομηνία:

Τμήμα:

Σημειώστε βάζοντας ένα X στο σωστό κουτάκι: ΑΓΟΡΙ ΚΟΡΙΤΣΙ

1. Περιγραφή σκίτσου

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Ποιος θα μπορούσε να το έχει φτιάξει;

.....
.....
.....

3. Ποιων τα συμφέροντα εξυπηρετεί;

.....
.....
.....
.....

4. Γιατί αποδίδει έτσι την πραγματικότητα;

.....
.....
.....
.....
.....

5. Το δεύτερο φύλλο δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκε στη Β΄ Φάση της διδακτικής παρέμβασης

Ημερομηνία:

Τμήμα:

Σημειώστε βάζοντας ένα X στο σωστό κουτάκι: ΑΓΟΡΙ ΚΟΡΙΤΣΙ

1. Ποιες απόψεις του σύγχρονου κόσμου αναπαράγει;

.....
.....
.....
.....
.....

2. Σκέψου ότι είσαι ο νεαρός και απευθύνεσαι στους συμπολίτες σου. Τι θα τους έλεγες για την κατάσταση που επικρατεί γύρω σου; Ποια θα ήταν τα συναισθήματά σου για την κατάσταση που βιώνεις;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. Το φύλλο δραστηριοτήτων της πιλοτικής διδακτικής παρέμβασης

Ημερομηνία:

Τμήμα:

Σημειώστε βάζοντας ένα X στο σωστό κουτάκι: ΑΓΟΡΙ ΚΟΡΙΤΣΙ

1. Περιγραφή σκίτσου

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Ποιος θα μπορούσε να το έχει φτιάξει;

.....
.....
.....

3. Σε ποιους απευθύνεται;

.....
.....
.....
.....

4. Γιατί παρουσιάζει έτσι την πραγματικότητα;

.....
.....
.....
.....
.....

5. Ποιες απόψεις του σύγχρονου κόσμου απεικονίζει;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

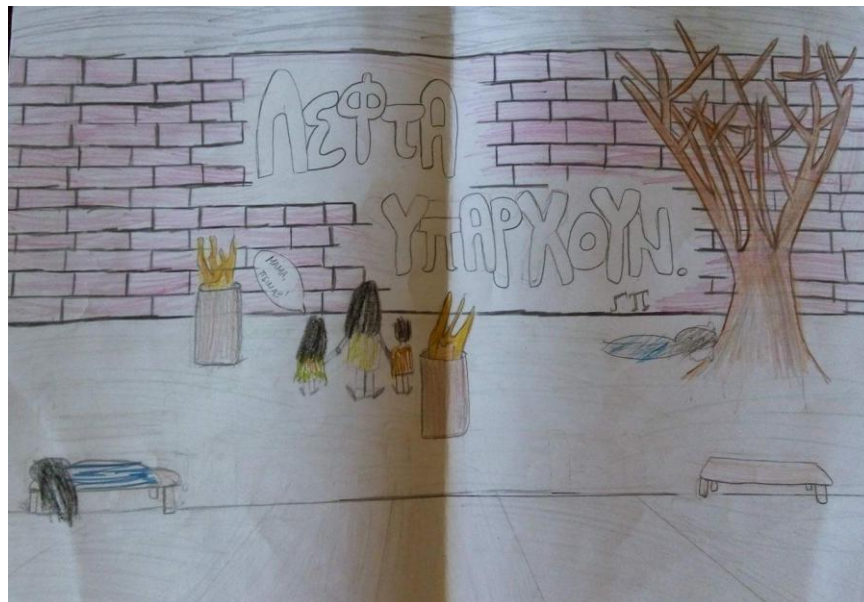
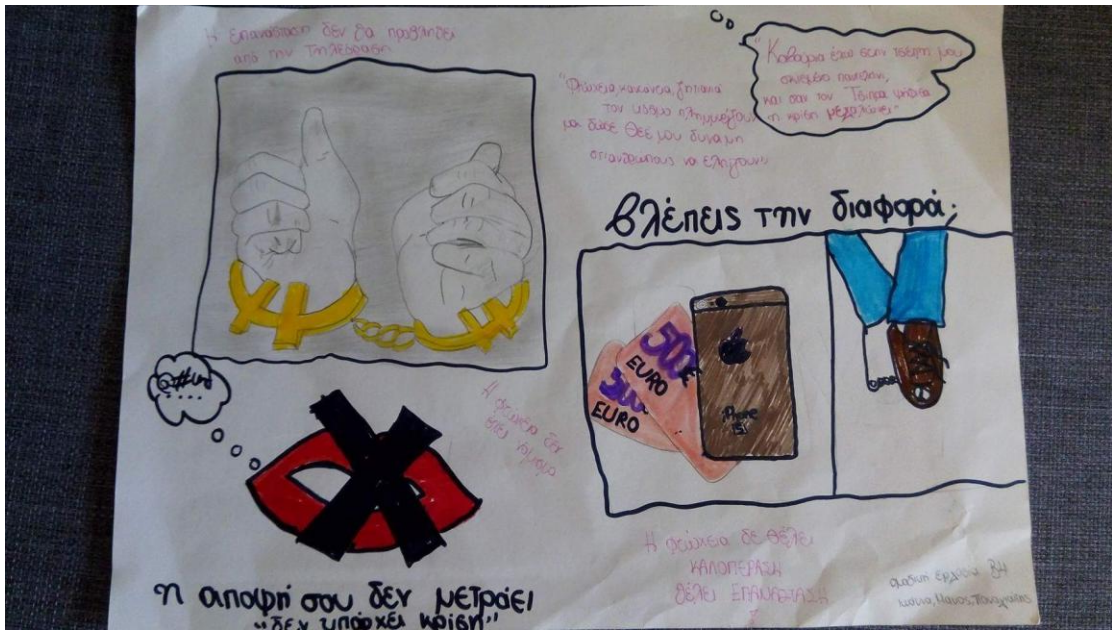
6. Σκέψου ότι είσαι ο νεαρός και απευθύνεσαι στους συμπολίτες σου. Τι θα τους έλεγες για την κατάσταση που επικρατεί γύρω σου; Ποια θα ήταν τα συναισθήματά σου για την κατάσταση που βιώνεις;

.....
.....
.....

.....
.....
.....

7. Ενδεικτικά πολυτροπικά κείμενα που δημιούργησαν οι μαθητές στη Γ΄ Φάση της διδακτικής παρέμβασης





8. Συγκριτικοί πίνακες δεδομένων

		ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ				ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΗΡΩΑ			
						ΚΡΕΜΑΣΜΕΝΟΣ			
		ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΕΜΦΑΝΙΣΗ	STATUS	ΕΚΜΕΤΑΛΛΕΥΣΗ	ΚΑΤΑΧΡΗΣΗ ΕΞΟΥΣΙΑΣ	απογοήτευση, θλίψη	ανησυχία	μοναξιά	άγχος για το μέλλον
1	ΑΓΟΡΙ		✓			✓			✓
2	ΑΓΟΡΙ	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
3	ΑΓΟΡΙ	✓	✓	✓	✓			✓	
4	ΑΓΟΡΙ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5	ΑΓΟΡΙ	✓		✓	✓	✓	✓		
6	ΑΓΟΡΙ	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
7	ΑΓΟΡΙ		✓		✓	✓	✓		
8	ΑΓΟΡΙ	✓	✓	✓			✓	✓	✓
9	ΑΓΟΡΙ	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
10	ΑΓΟΡΙ	✓	✓		✓	✓		✓	✓
11	ΑΓΟΡΙ	✓	✓	✓	✓	✓			
12	ΑΓΟΡΙ			✓			✓		✓
13	ΑΓΟΡΙ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
14	ΑΓΟΡΙ	✓	✓			✓		✓	
15	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
16	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓	✓	✓		✓		✓	✓
17	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓	✓		✓	✓		✓	
18	ΚΟΡΙΤΣΙ		✓	✓			✓	✓	✓
19	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓	✓		✓	✓		✓	
20	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
21	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓	✓		✓	✓	✓		✓
22	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓		✓	✓	✓		✓	
23	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓	✓	✓		✓		✓	✓
24	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
25	ΚΟΡΙΤΣΙ		✓	✓	✓		✓	✓	✓

		ΕΚΦΡΑΖΟΜΕΝΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑ						ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ/ενεργοποίηση		
		απογοήτευση	θλίψη	μοναξιά	άγχος	θυμός	αισιοδοξία/ελπίδα	ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ		ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ/ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗ
								λαϊκή συσπείρωση	μαζική αντίδραση	
1	ΑΓΟΡΙ	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓
2	ΑΓΟΡΙ		✓		✓		✓		✓	✓
3	ΑΓΟΡΙ	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓
4	ΑΓΟΡΙ					✓		✓	✓	
5	ΑΓΟΡΙ	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓
6	ΑΓΟΡΙ	✓	✓			✓	✓	✓	✓	
7	ΑΓΟΡΙ	✓		✓		✓	✓	✓		✓
8	ΑΓΟΡΙ	✓	✓		✓	✓	✓	✓		
9	ΑΓΟΡΙ	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓
10	ΑΓΟΡΙ	✓						✓	✓	
11	ΑΓΟΡΙ				✓	✓		✓	✓	✓
12	ΑΓΟΡΙ	✓	✓		✓		✓		✓	
13	ΑΓΟΡΙ	✓	✓			✓		✓	✓	✓
14	ΑΓΟΡΙ	✓		✓		✓			✓	✓
15	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓	✓		✓		✓		✓	
16	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓		✓		✓			✓	
17	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓	✓	✓			✓		✓	✓
18	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓	✓	✓			✓	✓		✓
19	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓
20	ΚΟΡΙΤΣΙ		✓		✓		✓		✓	✓
21	ΚΟΡΙΤΣΙ		✓	✓	✓		✓	✓		✓
22	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓	✓		✓	✓			✓	✓
23	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓	✓	✓					✓	✓
24	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓	✓			✓	✓	✓		✓
25	ΚΟΡΙΤΣΙ		✓	✓			✓	✓	✓	

ΑΠΟΔΟΣΗ ΑΙΤΙΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ				
		κρίση δημοκρατίας	οικονομική κρίση	κρίση αξιών και ηθικής
1	ΑΓΟΡΙ		✓	
2	ΑΓΟΡΙ	✓	✓	✓
3	ΑΓΟΡΙ	✓	✓	✓
4	ΑΓΟΡΙ		✓	✓
5	ΑΓΟΡΙ	✓	✓	
6	ΑΓΟΡΙ		✓	✓
7	ΑΓΟΡΙ	✓	✓	✓
8	ΑΓΟΡΙ		✓	✓
9	ΑΓΟΡΙ	✓	✓	
10	ΑΓΟΡΙ		✓	✓
11	ΑΓΟΡΙ		✓	✓
12	ΑΓΟΡΙ	✓	✓	
13	ΑΓΟΡΙ	✓	✓	
14	ΑΓΟΡΙ		✓	✓
15	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓	✓	✓
16	ΚΟΡΙΤΣΙ		✓	
17	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓	✓	✓
18	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓	✓	✓
19	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓	✓	
20	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓	✓	✓
21	ΚΟΡΙΤΣΙ		✓	
22	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓	✓	✓
23	ΚΟΡΙΤΣΙ		✓	
24	ΚΟΡΙΤΣΙ		✓	✓
25	ΚΟΡΙΤΣΙ	✓	✓	✓
		✓	✓	✓

9. Ο θεματικός χάρτης της ανάλυσης δεδομένων

