



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση –
MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning» (ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

Γεώργιος Μάρδας
Α.Μ 5052201401018

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΑΓΟΣ

Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ

Ναύπλιο, Σεπτέμβριος **2016**

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, από καρδιάς, τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας, κ. Κωνσταντίνο Μάγο, Επίκουρο Καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την θερμή στήριξη και την πολύτιμη βοήθεια του σε όλη την πορεία αυτού του ταξιδιού, ιδιαίτερα στις δύσκολες στιγμές του. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Άλκηστη Κοντογιάννη, Κοσμήτορα της Σχολής Καλών Τεχνών του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών στο Ναύπλιο, καθώς και τον κ. Αστέριο Τσιάρα, Επίκουρο Καθηγητή του ίδιου Τμήματος, διότι υπήρξαν φωτεινοί αρωγοί μιας περιπέτειας που εμπειρείχε έμπνευση, δημιουργικότητα και γνώση. Ακόμα, ευχαριστώ θερμά την κ. Ευαγγελία Ντασκαγιάννη, διδάκτορα Εφαρμοσμένης Ψυχολογίας και Μέλος ΔΕΠ του Πανεπιστημίου του Liverpool για την ανεκτίμητη βοήθεια της στη Στατιστική Ανάλυση. Τέλος, θέλω να εκφράσω την αγάπη και τη συμπαράσταση μου στους συμφοιτητές μου εκείνους που υπήρξαν συνοδοιπόροι αυτού του ταξιδιού, και το προίκισαν με θετική στάση και συναισθηματική στήριξη.

Γ.Μ

Πίνακας περιεχομένων

<i>Περίληψη</i>	6
<i>Abstract</i>	7
<i>Εισαγωγή</i>	8
1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	
1.1 Κοινωνικές δεξιότητες	10
1.2 Ενσυναίσθηση: Μια σύνθετη έννοια	12
1.2.1 Ορισμός της ενσυναίσθησης και προέλευση της	12
1.2.2 Είδη ενσυναίσθησης	17
1.2.3 Πολλοί όροι για το ίδιο φαινόμενο ; Μια προσπάθεια ορισμού της ενσυναίσθησης	20
1.2.4 Η ενσυναίσθηση ως σύνθετο επικοινωνιακό φαινόμενο	27
1.2.5 Η ενσυναίσθηση ως κοινωνική δεξιότητα	28
1.3 Ενσυναίσθηση και εφηβεία	31
1.4 Ενσυναίσθηση και σχολική επίδοση	35
1.5 Παρουσίαση των κλιμάκων της ενσυναίσθησης	42
2. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ	
2.1 Μια «σκόπιμη ψευδαίσθηση»	45
2.2 Τα ευεργετήματα του Εκπαιδευτικού Δράματος	47
2.3 Το Ε.Δ, οι κοινωνικές δεξιότητες και η ηθική ανάπτυξη του εφήβου	50
2.4 Το Διαδικαστικό Δράμα	53
3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.	56
4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	58
4.1 Διεξαγωγή της διαδικασίας μέσω του Δράματος	60
4.2 Μέσα Συλλογής Δεδομένων	64
4.3 Δυσκολίες της έρευνας	67
5. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
4.4 Ποιοτική Προσέγγιση.	68
4.4.1 Η ενσυναίσθηση μέσα από τη θεατρική πράξη	69
4.4.2 Μια γενική αφύπνιση του ενδιαφέροντος	69
4.4.3 Συνειδητοποίηση και αξιολόγηση	70
4.4.4 Γνωστική και συναισθηματική νοημοσύνη και όχι μόνο. Παράγοντες και συνθήκες εμφάνισής τους. Σύγχυση των όρων	71
4.4.5 Αδυναμία βίωσης συναισθημάτων ή δυσκολία ορισμού ;	71
4.4.6 Είδη συναισθημάτων	75
4.4.7 Συναισθήματα που μας μπερδεύουν	78
4.4.8 Συμπεριφορές που πληγώνουν	82

4.4.9	Ενσυναίσθηση και ηθική ανάπτυξη. Κρίνοντας τις πράξεις με γνώμονα τα πιστεύω μας	83
4.5	Ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες	84
4.5.1	Καλά θεμελιωμένες «γνωριμίες»	85
4.5.2	Προβληματικές συνεργασίες και εφηβεία	87
4.5.3	Αποσυντονισμός και «φασαρία»	88
4.6	Ποσοτική Ανάλυση	94
6.	ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ	
4.7	Ερευνητικά ερωτήματα και ευρήματα	96
4.8	Περιορισμοί της έρευνας	104
4.9	Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	105
4.10	Προτάσεις για την αξιοποίηση του Ε.Δ. για την ανάπτυξη της Ενσυναίσθησης	106
4.11	Επίλογος	106
7.	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	108
8.	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
	<i>Παράρτημα Ι</i>	121
	<i>Παράρτημα ΙΙ</i>	134

Κατάλογος πινάκων

1.	Ο Παράγοντας του χρόνου μέτρησης	94
2.	Οι κατηγορίες της ενσυναίσθησης	94
3.	Οι επιδόσεις στις κατηγορίες της ενσυναίσθησης	94
4.	Περιγραφική ανάλυση των δεδομένων. Μέσοι όροι και τυπική απόκλιση	95

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τις ενδεχόμενες ευεργετικές επιδράσεις του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ενσυναίσθηση των εφήβων της μεσοεφηβικής περιόδου (15-16 ετών περίπου). Για τον σκοπό αυτό εφαρμόσαμε ένα πρόγραμμα Διαδικαστικού Δράματος σε μια τάξη της Γ' Γυμνασίου του Μουσικού σχολείου Αλίμου, δανειζόμενοι τα εργαλεία της Έρευνας Δράσης. Επιπροσθέτως, στα πλαίσια της έρευνας μας, η οποία αποτελεί ταυτόχρονα μια Μελέτη Περίπτωσης του 'φαινομένου' της ενσυναίσθησης, χρησιμοποιήσαμε ένα ερωτηματολόγιο πριν και μετά την παρέμβαση. Η ενσυναίσθηση αποτελεί σύνθετο φαινόμενο και περιλαμβάνει δύο διαστάσεις, τη γνωστική και τη συναισθηματική. Ταυτόχρονα, η προηγούμενη επηρεάζεται από πλήθος παραμέτρων που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη της. Ειδικότερα, η συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης εμφανίζεται και εκφράζεται με μεγαλύτερη δυσκολία. Θεωρούμε ότι μπορούμε να επηρεάσουμε με θετικό τρόπο την ομαλή εξέλιξη της ενσυναίσθητικής ικανότητας των εφήβων, είτε αυτή αποτελεί παγιωμένη συμπεριφορά είτε όχι μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στο σχολείο. Η μεσοεφηβική ηλικία αποτελεί μια δύσκολη και ταραγμένη περίοδο για τους μαθητές μας, αλλά ταυτόχρονα μια περίοδο γεμάτη από προκλήσεις. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των εφήβων, και κατά συνέπεια στην γνωστική και ψυχική ανάπτυξη καθώς και στην ομαλή κοινωνική τους ένταξη. Το Εκπαιδευτικό Δράμα και, γενικότερα, η Δραματική Τέχνη μπορούν να επηρεάσουν, επί τω θετικότερω, την ενσυναίσθητη ανταπόκριση των εφήβων και να τους βοηθήσουν: **α)** να συνειδητοποιήσουν τις εν λόγω δυσκολίες και, **β)** να τις επεξεργαστούν προς όφελος της υγιούς και απρόσκοπτης ανάπτυξης τους. Η ικανότητα έκφρασης και ρύθμισης των συναισθημάτων είναι αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη της προσωπικότητας, της αυτοαντίληψης, της συναισθηματικής σταθερότητας, της θετικής διάθεσης, και της αυτενέργειας των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση, προκοινωνική συμπεριφορά, έφηβοι, κοινωνικές δεξιότητες, διαδικαστικό δράμα.

Abstract

This Master's Thesis aims at exploring the positive impacts on adolescents' empathy (i.e. improving middle adolescents' empathic reactions - approximately 15-16 years - through Educational Drama. For that purpose, we applied a program of Process Drama in one of our classes, that is a class with students of the 3d grade of Junior Music High School of Alimos. During this study, a combination of Action Research and Case Research approaches, we administered a questionnaire before and after the application of the program. Empathy is a complex two-dimensional phenomenon: it consists of both cognitive and emotional empathy. Also, empathy is affected by different factors, which can impede its development. More specifically, emotional empathy is temporary and difficult to express. We think that we can influence the development of empathic ability in a positive way, whether it is a skill or a personality trait, using several techniques of Process Drama. Middle adolescence constitutes a difficult and troubled period in one's life, but at the same time, it is a period full of challenges. The progress of empathic behavior can play a decisive role in the enhancement of social skills, and consequently in adolescents' cognitive and mental development as well as in favor of their proper social adjustment. Educational Drama and Dramatic Art, can have a positive impact on adolescents' positive response and empower them so that they can, *a*) realize their difficulties and, *b*) level out their imbalances in benefit of an uninterrupted growth. The expression and regulation of one's emotions plays a vital role to personality development, self-perception, emotional stability, constructive approach and to the agency of our students.

Keywords: cognitive and emotional empathy, proactive behavior, adolescents, social skills, Process Drama.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Θεωρούμε ότι η ενσυναίσθηση, σύμφωνα με τους ορισμούς της βιβλιογραφίας, καθώς και άλλες παρεμφερείς έννοιες όπως το ενσυναισθητικό ενδιαφέρον και η συμπόνια, για να αναφέρουμε μερικές από αυτές, βοηθούν σε μια αποτελεσματική προσέγγιση της γνώσης και στην ολοκληρωτική μέθεξη του μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Τόσο η γνωστική όσο και η συναισθηματική πλευρά της ενσυναίσθησης, και ιδιαιτέρως η δεύτερη, αποτελούν το όχημα για μια πολύπλευρη και πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης. Η, εν γένει, καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης του μαθητή διευρύνει την οπτική του και τον βοηθάει να ισορροπήσει ανάμεσα στη γνωστική και τη συναισθηματική διάσταση της προσωπικότητας του. Μέσω αυτής της προσέγγισης, ο ενδιαφερόμενος αφυπνίζει το σώμα και τις αισθήσεις του και θέτει στέρεες βάσεις για μια «οργανική» και ουσιαστική γνώση. Έτσι, ο νέος πολίτης μετεξελίσσεται σε ένα υπεύθυνο και δρών υποκείμενο με κρίση, αποτελεσματικότητα και δημιουργικότητα, συνδιαμορφώνοντας μια «γνώση» που τον αφορά και τον ευχαριστεί.

Η ενσυναίσθηση, ως κοινωνική δεξιότητα, δεν συγκαταλέγεται στους πρωταρχικούς στόχους της ελληνικής εκπαίδευσης, ενώ η καλλιέργειά της εξαρτάται από την ευαισθησία και τις προσωπικές επιλογές του εκπαιδευτικού. Ωστόσο πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι μια τέτοια προσέγγιση θα πρέπει να ακολουθηθεί με συστηματικό τρόπο, προκειμένου να φανούν τα ευεργετικά της αποτελέσματα. Θεωρούμε ότι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, ως κοινωνική δεξιότητα, θα πρέπει να συνδεθεί άμεσα με τα γνωστικά επιστημονικά πεδία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Άλλωστε, οι ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση της κοινωνικής επάρκειας και των υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, και αντανακλούν την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του και να αποφεύγει τις συγκρούσεις. Από τη μια πλευρά, οι κοινωνικές δεξιότητες και η κοινωνική επάρκεια διασφαλίζουν τις αρμονικές κοινωνικές σχέσεις των μαθητών μας, και από την άλλη δρουν υποστηρικτικά ως προς τη γνωστική και την ακαδημαϊκή πρόοδο τους. Η ενσυναίσθηση βοηθά τους μαθητές να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, να διαπραγματεύονται και να συνυπάρχουν αρμονικά. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ενσυναίσθηση, ως μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, διαμορφώνεται σταδιακά μέχρι την ηλικία των οκτώ περίπου ετών, και εξαρτάται από τα εγγενή χαρακτηριστικά του παιδιού καθώς και από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η μεσοεφηβική περίοδος είναι ένα στάδιο έντονων συγκρουσιακών καταστάσεων (αντικρουόμενα στοιχεία, έντονη ορμονική αναστάτωση, ραγδαίες

ψυχοσωματικές αλλαγές και μεταπτώσεις) και αποτελεί τον ενδιάμεσο κρίκο ανάμεσα στην παιδική ηλικία και την όψιμη εφηβεία, κατά την οποία ο έφηβος αρχίζει να ανακτά τον βηματισμό του. Παρά την ήδη εξελιγμένη νοητική ανάπτυξη των εφήβων αυτής της περιόδου, την κοσμοθεωρία και την ηθική τους ανάπτυξη, η συναισθηματική πλευρά της ενσυναίσθησης τους αναζητά δίοδο έκφρασης. Στο σημείο αυτό μπορούμε να δράσουμε αποτελεσματικά και να επηρεάσουμε θετικά ως προς την υγιή εξέλιξη των συναισθημάτων των προηγούμενων, απαραίτητη συνθήκη για τη βέλτιστη προκοινωνική συμπεριφορά τους. Ωστόσο, ένα τέτοιο εγχείρημα θα πρέπει να δημιουργεί ένα ευνοϊκό πλαίσιο για την απρόσκοπτη έκφραση της ενσυναίσθητης συμπεριφοράς, προκειμένου να κατορθώσουμε να αγγίξουμε την ευαισθησία τους και να δημιουργήσουμε τα σωστά πρότυπα συμπεριφοράς για αυτούς. Η προηγούμενη χαρακτηρίζεται από αντιφάσεις: ομαδικότητα και/ή απομόνωση, επιλεκτικότητα και/ή έλλειψη διάκρισης. Επιπροσθέτως, μέσα από την υποστήριξη της συναισθηματικής πλευράς τους, διευκολύνουμε τους εφήβους να διαμορφώσουν την ταυτότητα τους, να αναπτύξουν την ηθική τους στάση και να μάθουν πως να παίρνουν υπεύθυνες αποφάσεις.

Με την παρούσα έρευνα, η οποία αποτελεί μια Μελέτη Περίπτωσης, έχουμε ως στόχο να μελετήσουμε την ενσυναίσθηση των εφήβων της ηλικίας των δεκαπέντε ετών. Προκειμένου να διαπιστώσουμε τους τρόπους με τους οποίους εμφανίζεται αυτή, τις επιμέρους διαστάσεις της (γνωστική και συναισθηματική) αλλά και να διερευνήσουμε άλλες παρεμφερείς έννοιες (εκδήλωση συναισθημάτων που συγχέονται με την ενσυναίσθηση) συνδυάσαμε την Μελέτη Περίπτωσης με την Έρευνα Δράσης: πραγματοποιήσαμε μια παρέμβαση εφαρμοσμένου δράματος σε μια τάξη της Γ' γυμνασίου του Μουσικού Σχολείου Αλίμου για μια περίοδο δύομισή μηνών. Η έρευνα μας αποτελεί ένα μικτό ερευνητικό σχέδιο ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης. Για την ποιοτική προσέγγιση ακολουθήσαμε το πρωτόκολλο των αντίστοιχων τεχνικών συλλογής, επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων: τη μελέτη πεδίου με καταγραφή των δεδομένων και τη συμμετοχική παρατήρηση κατά την εφαρμογή των τεχνικών του Διαδικαστικού Δράματος, την ηχογράφηση των συναντήσεων, τη λήψη βίντεο και φωτογραφιών, την τήρηση προσωπικού ημερολογίου καθώς και ημερολογίου μαθητών. Τέλος, πήραμε συνεντεύξεις από τους μαθητές μας σε ομάδες εστίασης. Η δε ποσοτική προσέγγιση βασίστηκε στην κλίμακα AMES του 2015. Η κλίμακα αυτή της Helen G.M. Vossen και συνεργατών εμπεριέχει τρεις υποκλίμακες: *α)* την υποκλίμακα της γνωστικής ενσυναίσθησης, *β)* της συναισθηματικής ενσυναίσθησης και *γ)* της συμπάθειας. Στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε, αν και με ποιο τρόπο το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να

επηρεάσει θετικά τις μορφές ενσυναίσθησης. Στη διάρκεια της έρευνας μας προβληματιστήκαμε για τη σχέση της προηγούμενης με τις κοινωνικές δεξιότητες, και για αυτό το λόγο θέσαμε το επιμέρους ερευνητικό ερώτημα των πιθανών εμποδίων που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη των συναισθημάτων. Η ποσοτική προσέγγιση της μελέτης πραγματοποιήθηκε μέσω της χορήγησης σταθμισμένου ερωτηματολογίου πριν και μετά την παρέμβαση το οποίο μεταφράσαμε στα ελληνικά, ενώ ταυτοχρόνως είχε προβλεφθεί η ύπαρξη μιας ομάδας ελέγχου για συγκριτική ανάλυση. Η σύνθεση των αποτελεσμάτων των δύο μεθόδων γίνεται στο υποκεφάλαιο της συζήτησης. Η μελέτη της ενσυναίσθητης συμπεριφοράς είναι παραμελημένη, ειδικά στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο και αυτό το γεγονός αποτυπώνεται στη βιβλιογραφία. Η παρούσα μελέτη επιθυμεί να αποτελέσει ένα πεδίο για προβληματισμό, έναυσμα για άλλες μελλοντικές εφαρμογές και την ενδεχόμενη αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών που οφείλονται στην αδυναμία έκφρασης των συναισθημάτων. Στη συνέχεια, θα γίνει εκτενής αναφορά στη βιβλιογραφία, στη μεθοδολογία, στα μέσα συλλογής των δεδομένων, στη διαδικασία εφαρμογής, στην ανάλυση των δεδομένων και στα τελικά συμπεράσματα.

1. BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1. Κοινωνικές δεξιότητες.

Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν ένα ευρύ πεδίο που απαρτίζεται από στοιχεία του χαρακτήρα, προσωπικές στάσεις και συμπεριφορές, νοητική και συναισθηματική ικανότητα. Οι βέλτιστες κοινωνικές δεξιότητες είναι η βάση για την κοινωνική επάρκεια, η οποία χαρακτηρίζει τις υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, και την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί με τους άλλους αποφεύγοντας τις συγκρούσεις. Οι σωστές διαπροσωπικές σχέσεις διασφαλίζουν την επιτυχημένη επικοινωνία (παίρνω πρωτοβουλία, εκφέρω λόγο και δρω, απαντώ και ρωτώ, μαθαίνω να ακούω ενεργητικά) καθώς και την επιθυμία του μαθητή να συμμετέχει σε ομαδικές διαδικασίες, μέσα από τις οποίες μαθαίνει να προσαρμόζεται, να εργάζεται για ένα κοινό έργο, να αλληλεπιδρά με τους 'συμπαίκτες' του και να αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Από τη μια πλευρά, οι κοινωνικές δεξιότητες και η κοινωνική επάρκεια είναι το κλειδί για την αποδοχή του μαθητή από την ευρύτερη κοινότητα και για τις μακρόχρονες υγιείς σχέσεις με τα μέλη της, και από την άλλη το κλειδί για την ακαδημαϊκή πρόοδο του.

Ειδικότερα στην περίοδο της εφηβείας οι κοινωνικές δεξιότητες χαρακτηρίζουν τις αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις, τον παράγοντα δηλαδή, που διασφαλίζει την

ψυχική και συναισθηματική ισορροπία του νεαρού εφήβου. Είναι σημαντικό ένας νέος άνθρωπος να μαθαίνει να προσαρμόζεται στις κοινωνικές καταστάσεις και να συνεργάζεται αρμονικά με τους συνανθρώπους του, κατά τη δύσκολη αυτή χρονική περίοδο. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού θα πρέπει οι σχέσεις που διαμορφώνονται να είναι οι κατάλληλες, ώστε να επιτρέπουν στα παιδιά να μοιράζονται τις εμπειρίες τους, να συνεργάζονται, να σέβονται και να αποδέχονται τους συνομηλίκους τους. Οι μαθητές που δεν το κατορθώνουν είναι αντιμέτωποι με ψυχολογικά προβλήματα, τα οποία μπορούν να δημιουργήσουν χρόνιες αρνητικές καταστάσεις (π.χ. αδυναμία ελέγχου του θυμού, κατάθλιψη, ανησυχία ή αντιδραστικότητα) ενώ χαρακτηρίζονται από χαμηλές σχολικές επιδόσεις, παραβατική συμπεριφορά ή ακόμα εγκατάλειψη του σχολείου (Parker, & Asher, 1987). Σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική πρόοδο, οι κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται είναι, μεταξύ άλλων, η αυτοδιαχείριση, η ανεξαρτησία και η υπευθυνότητα (Masten et al., 2005). Η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων πρέπει να ξεκινάει από τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης του παιδιού μέσω των κατάλληλων τεχνικών διδασκαλίας και των ειδικών προγραμμάτων, και να συνεχίζεται στα εφηβικά του χρόνια με διαφοροποιημένο τρόπο. Σύμφωνα με τον Allen, το να κατορθώσει να γίνει ο έφηβος κοινωνικά 'επαρκής' είναι μια απαιτητική διαδικασία, η οποία 'απαιτεί την ανάπτυξη πολύπλοκων συμπεριφορικών ρεπερτορίων, προκειμένου να καλυφθούν οι αυξανόμενες ανάγκες, όπως προκύπτουν από τη σύναψη σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων και από τις προκλήσεις του εκπαιδευτικού και του επαγγελματικού περιβάλλοντος (Allen et al., 1989). Οι απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες, σύμφωνα με τους Hair, Jager, Garrett, είναι η οικειότητα, η θετική κοινωνική συμπεριφορά, ο αυτοέλεγχος και η ρύθμιση της συμπεριφοράς, η αυτοπεποίθηση και η ενσυναίσθηση (Hair et al., 2002). Οι προηγούμενοι αναφέρονται, μεταξύ άλλων, στους εφήβους και στην ιδιαίτερη σημασία που έχει η αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων μεταξύ συνομηλίκων για τη σωστή κοινωνική ανάπτυξη τους, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την εδραίωση αρμονικών σχέσεων. Εκτός από την καλλιέργεια του συνεργατικού πνεύματος προκρίνονται αξίες όπως η εντιμότητα, η δικαιοσύνη, η ανοχή, η ανάληψη ευθυνών, η ευγένεια και η δέσμευση για να αναφέρουμε τις πιο σημαντικές.

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε, ειδικότερα, στη διαχείριση της κρίσης και στα είδη συγκρούσεων. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής αλληλεξάρτησης, το κλειδί για μια αποτελεσματική συνεργασία και την επίλυση των κρίσεων είναι οι σωστά δομημένες κοινωνικές δεξιότητες. Στις συγκρούσεις, που ανακύπτουν κατά την επιτέλεση εργασιών μέσα σε μια ομάδα, υπεισέρχονται παράγοντες όπως τα ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας, ο ρόλος που αναλαμβάνουν αυτά καθώς επίσης και οι δυναμικές που αναπτύσσονται σε αυτή. Ειδικότερα σε ότι αφορά τις συγκρούσεις, διακρίνονται τρεις τύποι μέσα σε μια ομάδα. Ο πρώτος τύπος συνδέεται με το κοινό έργο που καλείται να παραγάγει η ομάδα, ο δεύτερος εμφανίζεται κατά τη φάση της συνεργασίας των μελών της ομάδας, όταν δηλαδή προσπαθούν να φέρουν εις πέρας το ανατεθέν έργο, και ο τρίτος προκύπτει από τα αλληλοσυγκρουόμενα συναισθήματα κατά τη συνεργασία, και σχετίζεται με την προσωπικότητα του κάθε μέλους της ομάδας. Σύμφωνα με την Jehn, οι συγκρούσεις που προκύπτουν από τη συνεργασία για ένα κοινό έργο σχετίζονται με το περιεχόμενο της κοινής εργασίας, συμπεριλαμβανομένων και των διαφορετικών απόψεων και στάσεων των μελών της ομάδας ως προς αυτό (Jehn, 1997). Ο τρίτος τύπος εκδηλώνεται ως σύγκρουση μεταξύ των μελών της ομάδας, και έχει να κάνει με την έλλειψη συνεννόησης που δημιουργεί συναισθήματα ενόχλησης, έχθρας και έντασης.

1.2. Ενσυναίσθηση: μια σύνθετη έννοια.

1.2.1. Ορισμός της ενσυναίσθησης και προέλευση της.

Θα μπορούσε να πει κανείς ότι η ενσυναίσθηση είναι μια κοινωνική δεξιότητα ή μια ψυχική κατάσταση, ή μια ιδιότητα του ανθρώπινου χαρακτήρα, η οποία εμφανίζεται σε πρωτόλεια κατάσταση, ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου. Η έννοια αυτή εμφανίζεται στην πράξη με τη μορφή συναισθηματικών αντιδράσεων και νοητικών λειτουργιών μέσα από την επικοινωνία. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση αποτελεί σημαντικό συστατικό στοιχείο των διαπροσωπικών σχέσεων σε μικρή και μεγάλη κλίμακα, και διαμορφώνεται ή επηρεάζεται από τις εκάστοτε κοινωνικές περιστάσεις.

Η ενσυναίσθηση μάς καλεί να καταβάλλουμε μια μικρή προσπάθεια, προκειμένου να μπορέσουμε να μπούμε στη θέση του άλλου χωρίς να χάσουμε την ακεραιότητα της δικής μας ύπαρξης. Ως προς αυτό το χαρακτηριστικό έχουν, βέβαια, καταγραφεί στη βιβλιογραφία ορισμένες ενστάσεις, όπως για παράδειγμα ότι στην πραγματική ενσυναίσθηση είναι δυνατόν το υποκείμενο να «χάνει προσωρινά τον εαυτό του, μπαίνοντας στη θέση του άλλου», ενώ στην αντίθετη περίπτωση δεν μπορούμε να χρησιμοποιούμε τον όρο της ενσυναίσθησης αλλά εκείνον της συμπάθειας. Ωστόσο, είναι αναμφισβήτητο ότι θα πρέπει να αναγνωρίσει κανείς έστω και έναν υποτυπώδη διαχωρισμό ανάμεσα στις συνειδησιακές καταστάσεις του παρατηρητή και του παρατηρούμενου, ιδιαίτερα στη γνωστική ενσυναίσθηση: με άλλα λόγια δεν μπορεί να

υπάρξει απόλυτη ταύτιση. Η μοναδική περίπτωση, που η λέξη «ταύτιση» αποκτά νόημα, είναι εκείνη που περιγράφει ο Rogers, προβάλλοντας μας την εικόνα της σύγκλισης δύο οντοτήτων. Η μια μετατοπίζεται προς την άλλη όπου και βρίσκει έναν ολόκληρο καινούργιο ψυχικό κόσμο: πρόκειται για τη δημιουργία μιας ψυχικής συγγένειας που απαιτεί από το υποκείμενο να μπορεί να «ζήσει προσωρινά τη ζωή του άλλου», και μάλιστα χωρίς καμία «επικριτή διάθεση» (Rogers, 1975).

Η ενσυναίσθηση, λοιπόν, είναι η κατανόηση της συναισθηματικής και νοητικής κατάστασης του άλλου, αλλά και ενίοτε η συναισθηματική «ταύτιση» μαζί του. Το άτομο που θα ονομάσουμε στο σημείο αυτό «υποκείμενο» είναι σε θέση να αναγνωρίσει, να αντιληφθεί και να αισθανθεί την ψυχική ή την, εν γένει, συνειδησιακή κατάσταση του «αντικείμενου» μέσω του φαινομένου της «ενσυναίσθησης». Ειδικότερα, σε ότι αφορά στη συναισθηματική της διάσταση, η ενσυναίσθηση είναι μια κατάσταση κατά την οποία το υποκείμενο νοιώθει τα συναισθήματα του ατόμου με το οποίο έρχεται σε επαφή. Στη βιβλιογραφία συναντούμε, ως επί τω πλείστον, έρευνες που δίνουν έμφαση στα αρνητικά συναισθήματα τα οποία είναι πιθανόν να βιώνει ένα υποκείμενο, ίσως γιατί αυτά εκδηλώνονται και μετριούνται με μεγαλύτερη ευκολία. Το υποκείμενο μοιράζεται αυτά τα αρνητικά (ή μη) συναισθήματα με το αντικείμενο: αναφερόμαστε στην έννοια της ενσυναίσθησης, (στη γνωστική ιδιαιτέρως) όταν το υποκείμενο δεν συγχέει τα συναισθήματα του άλλου με τα δικά του. Σύμφωνα με έρευνες, η ταύτιση είναι ισχυρότερη κατά την παιδική ηλικία, και συντελείται με αυτοματικό τρόπο πριν από την εφηβεία, δηλαδή, και πριν ο άνθρωπος αναπτύξει πλήρως τις νοητικές του δεξιότητες. Υπό αυτή την έννοια, θα έλεγε κανείς ότι η συναισθηματική ενσυναίσθηση, ως αυτόματη αντίδραση, προηγείται της γνωστικής. Στην επόμενη εξελικτική φάση γίνεται απαραίτητος ο διαχωρισμός των συναισθημάτων του υποκειμένου από τα αντίστοιχα του αντικειμένου: όταν τα παιδιά το επιτύχουν αυτό, υποβοηθούμενα από την έναρξη της νοητικής τους ωρίμανσης, μπορεί να θεωρηθεί ότι αποκτούν την ικανότητα της αντίληψης της οπτικής γωνίας του άλλου έστω και σε πρωτόλεια μορφή. Το προηγούμενο γεγονός σηματοδοτεί την έναρξη της ικανότητας της ενσυναίσθησης. Όπως έχει εξακριβωθεί δεν είναι δυνατόν να υπάρξει ενσυναίσθηση χωρίς τη νοητική και συναισθηματική αντίληψη της ψυχολογικής κατάστασης των άλλων.

Η ενσυναίσθηση εκφράζεται μέσω της επιθυμίας μας να κατανοήσουμε ή να συναισθανθούμε με τον άλλον σαν να «μεταφερόμαστε για λίγο μέσα του»: με άλλα λόγια, είναι η δυνατότητα κατανόησης της συμπεριφοράς, των συναισθημάτων και των κινήτρων του αντικειμένου. Οι διαφορετικοί ορισμοί που έχουν δοθεί στην έννοια της

ενσυναίσθησης σχετίζονται με τη φιλοσοφία, την επιστημονική άποψη ή τις παραμέτρους που αποδίδει ο εκάστοτε ερευνητής σε αυτή. Μια από αυτές τις παραμέτρους είναι αν, για παράδειγμα, η ενσυναίσθηση είναι μια έμφυτη ή επίκτητη δεξιότητα. Ο όρος συναντάται συχνά ως «η ικανότητα του ανθρώπου να βλέπει τον κόσμο με τα μάτια του αντικειμένου» : να νοιώθει, δηλαδή ή να φαντάζεται τι είναι αυτό που σκέφτεται ή αισθάνεται ο άλλος σε δεδομένες περιστάσεις. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να διακρίνουμε δύο περιπτώσεις: **α)** εκείνη κατά την οποία το άτομο έχει την εντύπωση ότι πράγματι «βλέπει» αυτό που συμβαίνει, με τα μάτια του άλλου : σαν να ήταν δηλαδή αυτοί οι δύο το ίδιο πρόσωπο και, **β)** εκείνη κατά την οποία το υποκείμενο κατανοεί ή αισθάνεται αυτό που συμβαίνει στο αντικείμενο, προβάλλοντας σε αυτό δικές του αντίστοιχες εμπειρίες και συναισθήματα. Στην πρώτη περίπτωση, η ενσυναίσθηση αποκτά μια ουτοπική διάσταση, αφού δεν είναι δυνατόν να γνωρίζει κανείς πως ακριβώς αισθάνεται κάποιος άλλος.

Η ενσυναίσθηση δεν είναι στατικό φαινόμενο, αλλά εξελίσσεται σε βάθος χρόνου ανάλογα με την ηλικία και το στάδιο ωρίμανσης του ανθρώπου. Επίσης, κατά την ενσυναισθητική συμπεριφορά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τέσσερις παράμετροι: η πρώτη αφορά στην κατανόηση των συναισθημάτων του αντικειμένου, και είναι μια διεργασία που αποτελεί μέρος της νοητικής ενσυναίσθησης. Η δεύτερη αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αισθάνεται τα συναισθήματα του άλλου λιγότερο ή περισσότερο επιφανειακά, ενώ η τρίτη περιγράφει την ικανότητα του υποκειμένου να διαχωρίζει τα δικά του συναισθήματα από εκείνα του αντικειμένου. Τέλος, η τέταρτη αφορά στην επιθυμία του υποκειμένου να αναλάβει δράση προς όφελος του αντικειμένου.

Επιστήμονες και ερευνητές έχουν ορίσει με διαφορετικούς τρόπους, ήδη από τον 19^ο αιώνα, τόσο τη συναισθηματική όσο και τη νοητική διάσταση του φαινομένου της ενσυναίσθησης ανάλογα με την οπτική τους γωνία και σύμφωνα με τις παραμέτρους που το διέπουν. Η ενσυναίσθηση έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης της φιλοσοφίας, της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, της νευροεπιστήμης και της ηθολογίας. Η πρώτη αναφορά στην έννοια της ενσυναίσθησης γίνεται στις αρχές του 19^{ου} αιώνα από τον Lipps, γερμανό πανεπιστημιακό και φιλόσοφο, ο οποίος συνέδεσε τον όρο *Einfühlung* με ζητήματα τέχνης και αισθητικής (Theodor Lipps, «Ενσυναίσθηση και αισθητική απόλαυση») και περιέγραψε το αίσθημα της αυτοαντίληψης ως τη δυνατότητα να συναισθάνεται κανείς «μαζί» με τον άλλο, εμπλουτίζοντας την αρχική του θεωρία, σύμφωνα με την οποία ο παρατηρητής ταυτίζει τον εαυτό του με κάποιο αντικείμενο

προκειμένου να το καταλάβει καλύτερα. Για τον Lipps, η ενσυναίσθηση αποτελεί την αναγκαία συνθήκη όχι μόνο για τη βίωση κάθε αισθητικής εμπειρίας αλλά και για την βαθύτερη ενότητα του ανθρώπου με τον κόσμο. Κατά την αρχική χρήση του όρου γινόταν αναφορά στη «προβολή του εαυτού μέσα από ένα έργο τέχνης» (Wispré, 1987: 18). Αργότερα καθώς εξελισσόταν η αρχική θεωρία του, τα άψυχα αντικείμενα μετατρέπονταν σε έμψυχα, και το άτομο έμπαινε σε διαδικασία «ταύτισης μέσω μιας εσωτερικής μίμησης», σύμφωνα με τη συνειδητή ή ασυνείδητη ικανότητα του ανθρώπου να υιοθετεί τη σωματική στάση, τις χειρονομίες και τις εκφράσεις του παρατηρούμενου» (Wispré, 1987)¹. Αργότερα, ο Βρετανός ψυχολόγος Titchener ταύτισε τη λέξη *Einfühlung* με την ελληνική *εμπάθεια*, υπονοώντας την ικανότητα που διαθέτε ο άνθρωπος να βιώνει συναισθηματικά τις εμπειρίες κάποιου άλλου. Ο Titchener (1909) χρησιμοποιεί τον όρο «εμπάθεια», αποδίδοντας του την έννοια της ενσυναίσθησης με διπλή σημασία: από τη μια πλευρά ως τη δυνατότητα του υποκειμένου να φαντάζεται τα συναισθήματα κάποιου άλλου, και από την άλλη ως μια απόδειξη στενών γνωστικοκοινωνικών σχέσεων.

Το 1916, η Edith Stein, νεαρή μαθήτρια του φιλοσόφου E. Husserl, πραγματεύεται στη διδακτορική της διατριβή το φαινόμενο της ενσυναίσθησης με τίτλο «Περί του προβλήματος της ενσυναίσθησης» με την πρωτοποριακή, για την εποχή, μέθοδο της φαινομενολογικής προσέγγισης. Για τη νεαρή φιλόσοφο, η ενσυναίσθηση αποτελεί τη βάση κάθε δυνατού τρόπου με τον οποίο προσεγγίζουμε κάποιον άλλο. Σύμφωνα με τη Stein (1989), η πραγματικότητα μιας αλλότριας προς εμάς οντότητας καθώς και τα ανοίκια βιώματα και οι εμπειρίες της - ανοίκια επειδή δεν τα βιώσαμε οι ίδιοι - θα αποτελέσουν το υλικό της διευρυμένης εμπειρίας μας, μέσα από την οποία προσεγγίζουμε αυτό που υπάρχει πέρα και έξω από εμάς.

Από τον χώρο της αισθητικής και της φιλοσοφίας, η έννοια της ενσυναίσθησης θα περάσει στη συνέχεια στον τομέα της ψυχολογίας, όπου θα της αποδοθούν διαφορετικοί ορισμοί. Ο Köhler επιχειρηματολόγησε υπέρ της γνωστικής διάστασης της ενσυναίσθησης, ισχυριζόμενος ότι αυτή σχετίζεται περισσότερο με την κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου (Köhler, 1947). Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Mead και Piaget πριμοδότησαν τη νοητική πλευρά έναντι της συναισθηματικής. Ο πρώτος, μέσω των ερευνών του, υπογράμμισε την ιδιαίτερη σημασία της ανθρώπινης ικανότητας ανάληψης του ρόλου του άλλου, επισημαίνοντας τον τρόπο της ανθρώπινης σκέψης. Ο ίδιος

¹ Η Nancy Eisenberg παρουσιάζει ένα σύντομο ιστορικό για τις διαφορετικές έννοιες του όρου «ενσυναίσθηση» από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέχρι τη δεκαετία του '90, στο βιβλίο N., Eisenberg (2000). Empathy and Sympathy. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones, (Eds.), *Handbook of Emotions* (2nd Edition). New York: Guilford Press, Κεφ. 43, σ. 677.

συνέδεσε δε την προηγούμενη με τη δυνατότητα του ατόμου για κοινωνική και ηθική ανάπτυξη.

Θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά σε ορισμένους ορισμούς της ενσυναίσθησης ². Στη θεραπευτική ψυχολογία, η προηγούμενη αναφέρεται ως μια «διαδικασία η οποία προϋποθέτει την επαφή με τον ιδιωτικό κόσμο του παρατηρούμενου όπως την αντιλαμβάνεται ο παρατηρητής», υπό την προϋπόθεση ότι ο προηγούμενος είναι εξοικειωμένος με τον παρατηρούμενο (Rogers, 1975). Σύμφωνα με τον Rogers, το άτομο πρέπει να αντιλαμβάνεται το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του άλλου με ακρίβεια σαν να ταυτιζόταν πλήρως μαζί του, αλλά χωρίς ποτέ να ξεχνάει τη λέξη «σαν»: είναι σαφές, λοιπόν, ο διαχωρισμός μεταξύ των δύο υποκειμένων. Κατά συνέπεια, το υποκείμενο πρέπει να αισθάνεται τα συναισθήματα του άλλου σαν να ήταν δικά του και να αντιλαμβάνεται τις αιτίες που τα γέννησαν, αλλά χωρίς να χάνει ποτέ την αυτογνωσία του: είναι αδύνατον να ταυτίζεται με τον άλλο (Rogers, 1959: 210-211) ³. Σύμφωνα με τον Hoffman, η ενσυναίσθηση είναι μια «συναισθηματική ανταπόκριση πιο κοντά στην κατάσταση του άλλου». Σαν να έμπαινε, δηλαδή, κάποιος στη θέση του άλλου (Hoffman, 2000). Άλλοι ερευνητές έχουν ορίσει την ενσυναίσθηση ως τη συναισθηματική κατάσταση που προκαλείται από την επιθυμία κατανόησης της ψυχικής κατάστασης του άλλου, υπό την προϋπόθεση ότι υποκείμενο και αντικείμενο βιώνουν παρόμοια συναισθήματα (Eisenberg, & Miller, 1987). Άλλοι πάλι ερευνητές την όρισαν ως «έμμεση ενδοσκόπηση» (Katz, 1963) ή ως «ανάληψη ρόλου», ή ως «υιοθέτηση της οπτικής γωνίας του άλλου», αλλά και ως προβολή του εαυτού στις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων. Ένας πιο περιεκτικός ορισμός για την ενσυναίσθηση είναι αυτός που δόθηκε από την Eisenberg και τους συνεργάτες της, σύμφωνα με την οποία η ενσυναίσθηση είναι «μια ενσυναισθητική ανταπόκριση (αντίληψη ή κατανόηση) απέναντι στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, παρόμοια με εκείνη του παρατηρούμενου, ή μια λογικά αναμενόμενη ενσυναισθητική ανταπόκριση του ατόμου μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες». Υπό το πρίσμα αυτό, η ενσυναίσθηση είναι το αποτέλεσμα της άμεσης έκθεσης στα συναισθήματα του άλλου καθώς και της αναγνώρισης, της κατανόησης και της επεξεργασίας τους. Σύμφωνα με την Gallo, η ενσυναισθητική ανταπόκριση περιλαμβάνει τόσο μια νοητική όσο και μια

² Η Α. Τ. Nowak στη διδακτορική της διατριβή έχει καταγράψει μια σειρά διαφορετικών ορισμών της ενσυναίσθησης, καταδεικνύοντας τη δυσκολία που υπάρχει στο να συμφωνήσουν οι ειδικοί ως προς τη σημασία του όρου, Βλ. Α. Τ. Nowak (2011). *Introducing a Pedagogy of Empathic Action as Informed by Social Entrepreneurs*. Doctoral Dissertation, McGill University, σσ. 13-17.

³ Παράθεση του ιδίου από C. Rogers (1975). *Empathic: An Unappreciated Way of Being*. *Social Science Collections*, 5(2), 1-9.

συναισθηματική πλευρά (Gallo, 1989): η μεν πρώτη αφορά στην κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου, η δε δεύτερη σηματοδοτεί την έναρξη της «συναισθηματικής» επικοινωνίας με τον άλλο. Οι Batson και Ahmad's έχουν ορίσει την ενσυναίσθηση σύμφωνα με τέσσερις διαφορετικές ψυχολογικές καταστάσεις: *α)* υιοθετώ την οπτική του άλλου, *β)* φαντάζομαι πως μπορεί να αισθάνεται ο άλλος, *γ)* ταύτιση των συναισθημάτων, αισθάνομαι δηλαδή αυτό που αισθάνεται ο άλλος και, *δ)* ενσυναισθητικό ενδιαφέρον για κάποιον που επιζητά το ενδιαφέρον από κάποιον άλλο (Batson, & Ahmad, 2009: 13-14).

1. 2.2. Είδη ενσυναίσθησης.

Σύμφωνα με τους κοινωνικούς ψυχολόγους, η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει δύο διαφορετικές πλευρές:

α) τη γνωστική ενσυναίσθηση, δηλαδή τη δυνατότητα αντίληψης και κατανόησης της ψυχολογικής κατάστασης του άλλου μέσω του νου ή της φαντασίας, συμπεριλαμβανομένων των αιτιών που προκάλεσαν την εν λόγω κατάσταση του συνανθρώπου (Davis, 1983). Η γνωστική πλευρά της ενσυναίσθησης αφορά στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί αυτό που ένας άλλος άνθρωπος σκέπτεται, πιστεύει ή/και αισθάνεται. Ο άνθρωπος, προκειμένου να είναι σε θέση να εκδηλώσει κάποιο είδος γνωστικής ενσυναίσθησης, πρέπει να έχει αγγίξει ένα εξελιγμένο νοητικό επίπεδο, και να μπορεί να διαχωρίζει πλήρως τον εαυτό του από τους άλλους. Κατά τη νοητική αυτή διεργασία δεν είναι απαραίτητο να εκφράζεται το συναίσθημα. Σύμφωνα με τους Lawrence, Rueckert και Naybar, η γνωστική ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να γνωρίζει κάποιος τι είναι αυτό που σκέπτεται ο άλλος. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η γνωστική ενσυναίσθηση, βάσει του παραπάνω ορισμού, γειτνιάζει με το πεδίο της Θεωρίας του Νου (Lawrence et al., 2004· Rueckert, & Naybar, 2008).

Τη δεκαετία του '60, η νοητική διάσταση της ενσυναίσθησης αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα. Ο Kohler ήταν από τους πρώτους ερευνητές που επικεντρώθηκε στη σημασία του «κατανοώ τα συναισθήματα του άλλου, παρά τα μοιράζομαι». Σε αυτή περιγράφονται οι νοητικές διεργασίες της αντίληψης του ατόμου που τον βοηθούν να κατανοήσει την ψυχική κατάσταση του άλλου με το να υιοθετεί την οπτική γωνία του τελευταίου. Ο Davis διέκρινε δύο διαφορετικές στάσεις του υποκειμένου σε σχέση με την προηγούμενη διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη του την ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων του ανθρώπου. Η πρώτη είναι εκείνη κατά την οποία το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με τις εμπειρίες του άλλου, και ανακαλεί δικές του παλαιότερες αντίστοιχες

εμπειρίες προκειμένου να κατανοήσει τις σκέψεις ή τα συναισθήματα του δεύτερου. Η δεύτερη είναι εκείνη κατά την οποία το άτομο φαντάζεται την ψυχική και συναισθηματική κατάσταση του άλλου, χωρίς τη διαμεσολάβηση των δικών του εμπειριών, και αναλόγως του βαθμού εξοικείωσης με το αντικείμενο. Αυτοί οι ορισμοί της γνωστικής ενσυναίσθησης έχουν άμεση σχέση με τις κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες και ειδικότερα με την ικανότητα ανάληψης ρόλου, ή την υιοθέτηση της οπτικής του άλλου. Σύμφωνα με τις θεωρίες της γνωστικής ενσυναίσθησης, ο παρατηρητής πρέπει να αναγνωρίζει με ακρίβεια τα συναισθήματα ενός άλλου ανθρώπου για να θεωρηθεί ότι αυτός διαθέτει την ενσυναίσθητη ικανότητα.

Σύμφωνα με την Κοινωνική Ψυχολογία, η ενσυναίσθηση είναι ένα πολύπλευρο και σύνθετο φαινόμενο που υποστηρίζεται από εγγενή χαρακτηριστικά και αναπτύσσεται υπό την επιρροή του κοινωνικού περιβάλλοντος. Τη δεκαετία του '80 ο Wispe όρισε την ενσυναίσθηση, επικεντρωνόμενος στη γνωστική διάσταση του φαινομένου, ενώ ο Ickes αναφερόμενος στην ενσυναίσθηση μίλησε για «ενσυναισθητική ακρίβεια» η οποία χαρακτηρίζει τη διαδικασία μετάδοσης εμπειριών μεταξύ δύο ατόμων, και όπου δεν εμπλέκεται καθόλου το συναίσθημα. Σύμφωνα με τον Mead, η ικανότητα ανάληψης του ρόλου του άλλου αποτελεί τη βάση κάθε κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η υιοθέτηση της οπτικής του άλλου μπορεί να λειτουργήσει ως προάγγελος της συναισθηματικής ενσυναίσθησης. Ο Hogan όρισε την ενσυναίσθηση ως την κατανόηση της κατάστασης του αντικειμένου σε επίπεδο φαντασιακό, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τα πραγματικά συναισθήματα του αντικειμένου. Τέλος, άλλοι βασικοί εκφραστές της γνωστικής διάστασης είναι ερευνητές όπως ο Barrett-Lennard, ο Kohut και άλλοι.

β) την συναισθηματική ενσυναίσθηση, η οποία εκδηλώνεται ως συναισθηματική ανταπόκριση στη ψυχική κατάσταση του άλλου, ή αλλιώς ως ένα είδος «συναισθηματικής επικοινωνίας». Στην περίπτωση αυτή μιλάμε για συναισθηματική «επίγνωση» της κατάστασης του άλλου, η οποία εκφράζεται αρχικά μέσω σωματικών αντιδράσεων. Η Nancy Eisenberg είναι από τους κυριότερους ερευνητές της συναισθηματικής διάστασης της ενσυναίσθησης (Strayer, 1987). Η προηγούμενη, στην προσπάθεια της να ορίσει την έννοια, έδωσε έμφαση στην ομοιότητα των συναισθημάτων μεταξύ «πομπού και δέκτη». Επίσης, ο Baron-Cohen τόνισε τον αυθόρμητο χαρακτήρα της συναισθηματικής πλευράς της ενσυναίσθησης, και ισχυρίστηκε ότι αυτή αποτελεί την ικανότητα του ανθρώπου να συντονίζεται με τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου, όταν αυτά βρίσκονται σε αντιστοιχία. Το άτομο

ταυτίζεται συναισθηματικά με ένα άλλο τόσο ως προς τα αρνητικά όσο και ως προς τα θετικά συναισθήματα, αντιδρώντας με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με την περίπτωση. Οι αντιδράσεις αυτές χαρακτηρίζονται είτε από μια ευχαρίστηση εγωκεντρικού τύπου είτε από μια μορφή ηθικής επιβεβαίωσης. Επίσης, ο ερευνητής αντιμετωπίζει τη γνωστική πλευρά της ενσυναίσθησης ως τη δυνατότητα κατανόησης των συναισθημάτων και της οπτικής γωνίας του άλλου, ενώ τη συναισθηματική ως μια ενσυναίσθητη ανταπόκριση απέναντι στην ψυχική κατάσταση του άλλου. Ο Stotland (1969) όρισε την ενσυναίσθηση βασιζόμενος αποκλειστικά σε όρους που περιγράφουν συναισθήματα.

Κατά τη δεκαετία του '80 διαπιστώνεται μια στροφή της έρευνας κυρίως προς τη «συναισθηματική» πλευρά του φαινομένου. Οι ερευνητές προσπαθούν να ορίσουν ξανά το φαινόμενο, μελετώντας τις περιπτώσεις κατά τις οποίες τα άτομα μοιράζονται όμοια συναισθήματα. Άλλοι ερευνητές που ασχολήθηκαν με τη συναισθηματική διάσταση είναι, μεταξύ άλλων, οι Allport, Mehrabian, Epstein και Langer. Τέλος, θα πρέπει να αναφέρουμε την περίπτωση του Carl Rogers ο οποίος συμπεριέλαβε και ένα τρίτο στοιχείο, εκτός των προηγούμενων, το οποίο φέρνει στο προσκήνιο την επικοινωνιακή διάσταση της ενσυναίσθησης. Στην πορεία, δε, των ερευνών του με ασθενείς κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ενσυναίσθηση δεν είναι μια κατάσταση, αλλά μάλλον μια διαδικασία.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι ο Davis (1980) είναι μεταξύ των ερευνητών εκείνων που μελέτησαν και τις δύο πλευρές αυτής της δεξιότητας. Ο Davis όρισε την ενσυναίσθηση βάσει δύο σημαντικών χαρακτηριστικών της: την ενσυναίσθηση ως *διαδικασία*, η οποία περιορίζεται στην πιο επιφανειακή πλευρά της (για παράδειγμα όταν το υποκείμενο μιμείται τις εκφράσεις προσώπου του αντικειμένου, δείχνοντας ότι ανταποκρίνεται στη νοητική, ή συναισθηματική κατάσταση του άλλου) και την ενσυναίσθηση ως *αποτέλεσμα*, η οποία εκφράζεται ως επιθυμία του ατόμου να βοηθήσει αυτόν που βρίσκεται σε δυσμενή θέση. Στη δεύτερη περίπτωση ο όρος συγχέεται με εκείνον της συμπάθειας ή της συμπόνιας. Σύμφωνα με τη Feshbach (1991) το «μοντέλο» της ενσυναίσθησης αποτελείται από τρία συστατικά στοιχεία, δύο από τα οποία ανήκουν στη γνωστική ενσυναίσθηση, ενώ το τρίτο στη συναισθηματική. Το πρώτο αποτελεί χαρακτηριστικό της αρχικής νοητικής ανάπτυξης ενός παιδιού καθώς και της ικανότητας του να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων. Αυτό το πρώτο συστατικό είναι απαραίτητο για την ενσυναίσθηση και συμβαδίζει με την ωρίμανση του παιδιού. Το δεύτερο στοιχείο της γνωστικής ενσυναίσθησης αφορά τις υψηλότερες νοητικές λειτουργίες, και εκδηλώνεται μέσω της ικανότητας των μεγαλύτερων παιδιών και

ενηλίκων να αναλαμβάνουν ρόλους ή να υιοθετούν την οπτική των άλλων. Το τρίτο στοιχείο, που είναι συναισθηματικής υφής, η ερευνήτρια το ορίζει ως «συναισθηματική αποκριτικότητα», και αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να βιώνει ανάλογα ή όμοια συναισθήματα με αυτά που βιώνει το αντικείμενο. Όπως και σε αντίστοιχες θεωρίες, έτσι και εδώ, πρέπει να υπάρχει ακριβής αντιστοιχία συναισθημάτων για να θεωρηθεί ότι αυτό το παιδί ή ο ενήλικας διαθέτουν πραγματική ενσυναίσθηση.

Ένα γενικότερο συμπέρασμα, που προκύπτει από τις έρευνες των μελετητών της συναισθηματικής διάστασης της ενσυναίσθησης, είναι ότι αυτή εμπίπτει σε δύο κατηγορίες, ανάλογα με το αν εκφράζεται ως συναισθηματική αντίδραση στην ψυχική κατάσταση του άλλου⁴, ή ως ταύτιση συναισθηματικού τύπου μεταξύ δύο ατόμων με αφορμή ίδιο ή παρόμοιο συναίσθημα, και σύμφωνα με τις εμπειρίες και τη γενικότερη ωριμότητα του υποκειμένου. Νευρολογικές μελέτες έχουν αποδείξει ότι οι δύο διαστάσεις της ενσυναίσθησης αποτελούν ανεξάρτητες διαδικασίες η μια από την άλλη, και ότι σχετίζονται με διαφορετικά τμήματα του εγκεφάλου (Nummenmaa et al., 2008, Shamay-Tsoory, Aharon-Peretz, & Perry, 2009).

Εκτός από τις δύο διαστάσεις της ενσυναίσθησης, τη γνωστική και συναισθηματική, το φαινόμενο αυτό εμπίπτει σε δυο διαφορετικές κατηγορίες που χαρακτηρίζονται από μόνιμες ή πρόσκαιρες ιδιότητες. Από τη μια πλευρά έχουμε την ενσυναίσθηση ως μόνιμη ιδιότητα του χαρακτήρα, (trait empathy) και από την άλλη ως μια παροδική τάση η οποία διαμορφώνεται από τις συνθήκες (state empathy). Οι άνθρωποι, που διακρίνονται για τη σταθερή ροπή τους προς την ενσυναισθητική ανταπόκριση, εκφράζουν πάντα τα συναισθήματα τους ανεξαρτήτως των περιστάσεων, γεγονός που αποδεικνύει ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας τους. Αντίθετα, η δεύτερη περίπτωση μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα είδος «ευκαιριακής ενσυναίσθησης».

1.2.3. Πολλοί όροι για το ίδιο φαινόμενο ; Μια προσπάθεια ορισμού της ενσυναίσθησης.

Στη βιβλιογραφία συναντούμε ένα πλήθος ορισμών και εννοιών της ενσυναίσθησης ανάλογα με την οπτική γωνία υπό την οποία μελετάται το φαινόμενο. Αυτοί οι ορισμοί σχετίζονται με το στάδιο εξέλιξης της ενσυναίσθησης, με τη μορφή με την οποία εμφανίζεται ή με τον τρόπο αντίδρασης της. Σύμφωνα με τη Θεωρία του Νου, συναντούμε παρεμφερείς έννοιες όπως η συναισθηματική μετάδοση, η ενσυναίσθητη

⁴ Σε αυτή την περίπτωση πρόκειται για μια απλή αντανάκλαστική σωματική αντίδραση.

κατανόηση, η ενσυναίσθητη ανησυχία για τα αρνητικά συναισθήματα του συνανθρώπου, ο οποίος εκφράζεται για παράδειγμα μέσω της αγωνίας, της ανησυχίας ή του φόβου του. Σύμφωνα με τον Batson, η τελευταία χαρακτηρίζεται από εγωιστικά κίνητρα, ενώ η πραγματική ενσυναίσθηση διέπεται από αλτρουισμό (Batson et al., 1987). Ο Batson απέδειξε, μέσω πειραματικών ερευνών, ότι αυτά τα δύο συναισθήματα που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση έχουν διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά και διαφορετικές λειτουργίες (Batson et al., 1987). Έτσι 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 ενσυναίσθητικής ακρίβειας (Ickes, 1993). Η προηγούμενη είναι η ικανότητα εκτίμησης των σκέψεων ή των συναισθημάτων του αντικειμένου και σχετίζεται με τη γνωστική ενσυναίσθηση. Ομοίως, υπάρχουν και άλλα «είδη ενσυναίσθησης», αναλόγως του πλαισίου στο οποίο μελετώνται: τέτοιοι όροι που ταυτίζονται με την έννοια της ενσυναίσθησης είναι η συναισθηματική μίμηση, η συμπάθεια, η οποία αποτελεί έκφραση ενδιαφέροντος σε λεκτικό επίπεδο, η συμπόνια, η οποία χαρακτηρίζεται από την επιθυμία δράσης του υποκειμένου προκειμένου να αμβλύνει πιθανά αρνητικά συναισθήματα, ή να παρηγορήσει το αντικείμενο για τη δυσχερή θέση του, και τέλος το ενσυναίσθητικό ενδιαφέρον. Το τελευταίο ορίζεται ως μια συναισθηματική ανταπόκριση που χαρακτηρίζεται από αισθήματα συμπάθειας και τρυφερότητας απέναντι στην «προβληματική» κατάσταση του αντικειμένου. 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 του όρου της συμπάθειας, γεγονός που δημιουργεί σύγχυση ανάμεσα στις δύο έννοιες. Η συμπάθεια προϋποθέτει την οδύνη ενός υποκειμένου όταν έρχεται αντιμέτωπο με τη δυσχερή θέση ενός αντικειμένου και συνδέεται, συνήθως, με αρνητικά συναισθήματα. Η συμπάθεια ή συμπόνια χαρακτηρίζεται από τη διάθεση για ανταπόκριση και βοήθεια προς τον συνάνθρωπο. Το τελευταίο προϋποθέτει την ύπαρξη συναισθηματικής επίγνωσης του υποκειμένου για αυτό που συμβαίνει στο αντικείμενο, η οποία οδηγεί το πρώτο στο να βοηθήσει το δεύτερο, άλλοτε με αυθόρμητο τρόπο και άλλοτε μετά από νοητική επεξεργασία των δεδομένων που έχει στη διάθεσή του. Ορισμένες φορές η έννοια αυτή ταυτίζεται με έκφραση επιφανειακής συμπεριφοράς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία.

Όλες οι προηγούμενες έννοιες περιγράφουν μεμονωμένες πλευρές της ενσυναίσθησης, αυτής καθεαυτής. Η ενσυναίσθηση αποτελεί βιολογικό χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους και εμφανίζεται με τρόπο αυτοματικό. Με άλλα λόγια, κάθε φορά που το υποκείμενο αντιλαμβάνεται ότι ο συνάνθρωπος του βιώνει φορτισμένες συναισθηματικές καταστάσεις (οι οποίες μπορεί να συνοδεύονται από κάποιου είδους πνευματικής δραστηριότητας, σωματικής έκφρασης ή εκφράσεων του προσώπου) παρατηρείται σε αυτό μια αυτόματη πρόκληση συναισθηματικών αντιδράσεων. Η βίωση ίδιων ή παρόμοιων συναισθημάτων, εκ μέρους του υποκειμένου, αποτυπώνεται στις εκφράσεις του προσώπου, στη φωνή και πιθανότατα στις κινήσεις του. Ωστόσο, σύμφωνα με τους μελετητές σε αυτή την περίπτωση δεν πρόκειται για ενσυναίσθηση, αλλά για ένα είδος συναισθηματικής μετάδοσης: αναφερόμαστε στην ανθρώπινη ικανότητα του υποκειμένου να μιμείται την κατάσταση του αντικειμένου όπως αυτή 'αποτυπώνεται' στο σώμα, στο πρόσωπο και στη φωνή του. Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές, αυτή η μηχανική αντίδραση εμφανίζεται ως προπομπός της «συναισθηματικής» ενσυναίσθησης η οποία προηγείται της νοητικής (Hoffman, 1984). Σύμφωνα με τον προηγούμενο ερευνητή, ο μηχανισμός της ενσυναίσθητης ανησυχίας λειτουργεί ήδη από τη γέννηση του ανθρώπου: είναι γνωστό το παράδειγμα της αντίδρασης των νεογνών μέσω του κλάματος τους, όταν διαταράσσονται συναισθηματικά. Αυτή η αγωνία «συναισθηματικού χαρακτήρα» αποτελεί μια «πρωτόγονη» ενσυναισθητική εμπειρία η οποία δεν είναι ενσυνείδητη: δεν πρόκειται δηλαδή για σαφή διαχωρισμό του εαυτού από τον άλλο, ούτε όμως πρόκειται για συναισθηματική ταύτιση αλλά για «μετάδοση συναισθημάτων» (Hatfield et al., 1993). Για τον ίδιο λόγο, ο αυτόματος και ασυνείδητος μηχανισμός πρόκλησης συναισθημάτων του υποκειμένου, παρόμοιων με αυτά του αντικειμένου, δεν σχετίζεται με την ενσυναίσθηση αλλά με τη μετάδοση συναισθημάτων. Κατά την προηγούμενη παρατηρητής φορτίζεται απλώς συναισθηματικά και δεν ενδιαφέρεται να κατανοήσει ή να «συναισθανθεί». Επιπροσθέτως, παρατηρείται η αδυναμία του υποκειμένου (του μικρού παιδιού, για παράδειγμα) να διαφοροποιήσει τον εαυτό του και τα συναισθήματα του από τον άλλο (Hatfield, Cacioppo, & Rapson, 1993). Οι προηγούμενοι ερευνητές ορίζουν τη συναισθηματική μετάδοση ως την «τάση για αυτοματική μίμηση και συγχρονισμό εκφράσεων, εκφοράς λόγου, στάσεων και κινήσεων σώματος απέναντι σε κάποιον άλλο», λειτουργία που έχει ως αποτέλεσμα την τυχαία συναισθηματική σύγκλιση. Στην ουσία, αυτό που περιγράφεται εδώ είναι η ικανότητα του υποκειμένου να «αποτυπώνει» τα συναισθήματα του άλλου. Στις περισσότερες περιπτώσεις

συναισθηματικής μετάδοσης, η μεταφορά του συναισθήματος γίνεται μάλλον αυτόματα, ακούσια, ανεξέλεγκτα και χωρίς να υπάρχει επίγνωση.

Σύμφωνα με μια ενδιαφέρουσα μελέτη, η οποία θέτει το φαινόμενο της ενσυναίσθησης στη βάση της ιστορικής του εξέλιξης, η προηγούμενη ταυτιζόταν αρχικά με την έννοια της συμπάθειας. Η ίδια μελέτη ασχολείται με τη φύση και την εξέλιξη της κινητικής μίμησης (Bavelas et al., 1987). Σύμφωνα με τον Hoffman, τα μικρά παιδιά βιώνουν ένα είδος ενσυναίσθησης ανάλογα με την ηλικία και την ωριμότητά τους. Ο ερευνητής διακρίνει τέσσερα επίπεδα εξέλιξης του φαινομένου της ενσυναίσθησης στα παιδιά⁵. Οι ατομικές διαφορές τους εξαρτώνται από βιολογικούς παράγοντες. Πειραματικές έρευνες με μωρά έδειξαν ότι δεν διαθέτουν όλα, αδιακρίτως, την ίδια τάση για πραγματικό ενδιαφέρον ενσυναισθητικού χαρακτήρα ή για συμπάθεια. Η τελευταία, δε, συνοδεύεται συχνά από τα στρεσογόνα αισθήματα του άγχους ή της αγωνίας. (Emde et al., 1992· Knafo et al., 2008· Rushton et al., 1986). Αυτού του είδους η ρευστή συναισθηματική κατάσταση αποτελεί τον συνδυαστικό κρίκο μεταξύ της κινητικής (με την έννοια της αυτόματης σωματικής αντίδρασης) και της νοητικής ενσυναίσθησης. Αρκεί, δηλαδή, η παρουσία της πρώτης για να οδηγηθούμε στη δεύτερη. Αντιθέτως σύμφωνα με άλλους ερευνητές, η διανοητική αντίληψη της ψυχολογικής κατάστασης του άλλου, εκ μέρους κάποιου υποκειμένου, είναι μια προϋπόθεση, εκ των ων ουκ άνευ, προκειμένου να «συναισθανθεί» ο πρώτος την κατάσταση του δεύτερου. Υπό το πρίσμα αυτό, η συναισθηματική ενσυναίσθηση φαίνεται να εξαρτάται από τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Συνήθως το συναίσθημα που προκαλείται στο υποκείμενο είναι το ίδιο με τη συναισθηματική κατάσταση του αντικειμένου. Όσο περισσότερο αναπτύσσεται η γνωστική ικανότητα του ανθρώπου, αυτό το είδος «*συναισθηματικού καθρεφτισματος*» αποκτά μεγαλύτερο βάθος και εκδηλώνεται, για παράδειγμα, μέσω της έκφρασης ενσυναισθητικού ενδιαφέροντος ή μέσω της κατανόησης, της αποδοχής και πιθανότατα της ταύτισης του παρατηρητή με την οπτική γωνία του παρατηρούμενου. Σε αυτή την περίπτωση πρόκειται για αντίληψη, ή για κατανόηση της ψυχικής κατάστασης του αντικειμένου και όχι για συναισθηματική ενσυναίσθηση.

Σύμφωνα με τον de Waal και τον Μηχανισμό Αντίληψης-Δράσης (*Perception-action mechanism*), όταν ένα υποκείμενο έρθει αντιμέτωπο με τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, δημιουργεί προσωπικούς συσχετισμούς αυτομάτως και υποσυνείδητα με την αλλότρια συναισθηματική κατάσταση και αντιδράει με ίδια ή

⁵ Σχετικά με τα τέσσερα επίπεδα εξέλιξης της ενσυναίσθησης, που έχει ως βάση της την ενσυναίσθητη ανησυχία βλ. M. Hoffman (2000). *Empathy and Moral Development, Implications for Caring and Justice*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, σ. 10.

παρόμοια συναισθήματα, σαν να ήταν ο ίδιος στη θέση του αντικειμένου (Preston, & de Waal, 2002 · De Waal, 2008). Σύμφωνα με τους προηγούμενους, η ταύτιση δύο ατόμων ως προς τη συναισθηματική τους κατάσταση προκαλείται αυτομάτως, και αποτελεί τη βάση για πιο εξελιγμένα επίπεδα ενσυναίσθησης. Το «μοντέλο» αυτό της ενσυναίσθησης βασίζεται στην αντίληψη του υποκειμένου για το αντικείμενο: η αντίληψη δηλαδή του υποκειμένου το υποκινεί σε δράση, προκαλώντας μια «αντανακλαστική» κινητική συμπεριφορά. Το φαινόμενο αυτό περιγράφει, στην ουσία, την ταύτιση μεταξύ δύο ατόμων, η οποία καταγράφεται στον εγκέφαλο και εξηγείται από το σύστημα των νευρώνων-καθρεπτών. Οι προηγούμενοι μηχανισμοί αποκαλύπτουν τους νευρολογικούς και φυσιολογικούς συσχετισμούς που λαμβάνουν χώρα (Adolphs et al., 1995), λαμβάνοντας υπόψη τις γενετικές επιρροές (Plomin, 2001). Σύμφωνα με την υπόθεση των προηγούμενων ερευνητών ο εγκεφαλικός φλοιός δεν εμπλέκεται κατά τη διαδικασία μετάδοσης. Παρά το γεγονός ότι τα δύο πρόσωπα καταλήγουν να μοιράζονται το ίδιο συναίσθημα, αυτό δεν σημαίνει ότι το υποκείμενο θα κατανοήσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του αντικειμένου. Γίνεται φανερό ότι η ενσυναίσθηση δεν πρέπει να συγχέεται με τη μετάδοση, η οποία συνιστά μια διαφορετική διαδικασία : αρχικά το υποκείμενο μιμείται, για παράδειγμα, την έκφραση του προσώπου του άλλου. Αυτή η μίμηση στη συνέχεια επηρεάζει τη συναισθηματική εμπειρία του υποκειμένου, προκαλώντας σωματικές αντιδράσεις που ταιριάζουν με το συγκεκριμένο συναίσθημα του.

Οι κοινές παρελθοντικές εμπειρίες μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου ενισχύουν την αποτελεσματικότητα αυτού του «μηχανισμού» και αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια ισχυρότερη ταύτιση. Επίσης, ο βαθμός ακρίβειας, με την οποία λαμβάνει χώρα η «αναπαράσταση» της εσωτερικής κατάστασης του αντικειμένου στον ψυχισμό του υποκειμένου, μας βοηθάει να ξεκαθαρίσουμε, αν πρόκειται για πραγματική ενσυναίσθηση ή για μια προβολή της κατάστασης του υποκειμένου στο αντικείμενο (Strayer, 1987). Ο ίδιος ο παρατηρούμενος ή κάποιος ουδέτερος παρατηρητής μπορεί να εξακριβώσει, αν αυτό το υποκείμενο διακατέχεται από πραγματική ενσυναίσθηση, ή όχι, μέσα από τις πράξεις και το λόγο του (Preston, 2007). Με άλλα λόγια σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η αμέτοχη παρατήρηση από πλευράς του υποκειμένου δεν αποτελεί πραγματική ενσυναίσθηση. Η προηγούμενη ενεργοποιείται από το είδος και τη διαβάθμιση των συναισθημάτων του αντικειμένου, και από το βαθμό στον οποίο τα αντιλαμβάνεται αυτά το υποκείμενο. Η Preston έχει ορίσει μια κλίμακα διαβάθμισης της

αμοιβαίας παρατήρησης και προσοχής μεταξύ ατόμων, σύμφωνα με την οποία ορίζεται αντιστοίχως η επιδερμικότητα ή το βάθος της ενσυναίσθησης.

Όπως ειπώθηκε προηγουμένως, αυτό που χαρακτηρίζουμε ως ενσυναίσθητη συμπεριφορά του υποκειμένου μπορεί να οφείλεται στη «μεταφορά» ή μετάδοση των συναισθημάτων του αντικειμένου. Η μετάδοση συναισθημάτων δεν γίνεται μόνο μέσω της γλώσσας αλλά και μέσω παραγλωσσικών και μη λεκτικών στοιχείων. Σύμφωνα με την Hatfield, αν το αντικείμενο βιώνει ένα αρνητικό συναίσθημα (τον θυμό για παράδειγμα) τότε πιθανότατα προκαλείται παρόμοιο συναίσθημα στο υποκείμενο (Hatfield et al., 1993). Σε περίπτωση μετάδοσης αρνητικών συναισθημάτων συναντάται το ενδεχόμενο να υπάρξει διαταραχή στην σχέση υποκειμένου-αντικειμένου, οδηγώντας το πρώτο σε επιθετική συμπεριφορά ή ρήξη της σχέσης. Αντίθετα, σύμφωνα με άλλες έρευνες η μετάδοση συναισθημάτων, ακόμα και αν αυτά είναι αρνητικά, μπορούν να οδηγήσουν σε θετικό αποτέλεσμα όπως είναι η έκφραση συμπάθειας από την πλευρά του υποκειμένου (Decety, & Lamm, 2007). Σε αυτή την περίπτωση είναι φανερό ότι υποκείμενο κατανοεί βαθύτερα τη συναισθηματική κατάσταση του αντικειμένου, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη σύναψη εποικοδομητικών διαπροσωπικών σχέσεων. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η παραπάνω διαδικασία περιγράφει το ενσυναίσθητικό ενδιαφέρον που εξαρτάται άμεσα από την ανάπτυξη της νοητικής λειτουργίας του υποκειμένου. Οι ερευνητές αυτοί υποστηρίζουν ότι η γνωστική ενσυναίσθηση προηγείται της συναισθηματικής (Decety, & Lamm, 2006). Οι Decety και Jackson τόνισαν ότι είναι απαραίτητη η αυτορρύθμιση των συναισθημάτων του υποκειμένου για να κατανοήσει σε βάθος την κατάσταση του αντικειμένου. Με αυτόν τον τρόπο, το πρώτο ελέγχει τα τυχόν αρνητικά συναισθήματα του και περιορίζει την ενόχληση που του προκαλούν αυτά, επιτρέποντας στην ενσυναίσθηση να εκδηλωθεί (Decety, & Jackson, 2004). Ομοίως, οι Preston και De Waal συνέδεσαν το εξελιγμένο γνωστικό σύστημα των εφήβων με την αυτορρύθμιση (Preston, & De Waal, 2002). Αυτό το εξελιγμένο γνωστικό σύστημα είναι ενδεικτικό της ωριμότητας της ενσυναίσθησης, η οποία εκδηλώνεται μέσω της συμπόνιας.

Όπως είδαμε, η πρόκληση συναισθημάτων άγχους, θλίψης, αναστάτωσης ή αγωνίας από παρόμοια συναισθήματα του αντικειμένου δεν δηλώνουν, απαραίτητως, ότι το άτομο διαθέτει αυξημένη ενσυναίσθηση, αλλά αντίθετα μπορεί αυτά να υποδηλώνουν μια διαδικασία εγωκεντρικού χαρακτήρα με τελικό αποδέκτη και ευεργετούμενο το ίδιο το υποκείμενο. Από την άλλη πλευρά, η συμπάθεια και τα αλτρουιστικά κίνητρα του υποκειμένου, τα οποία εκδηλώνονται μέσω της προκοινωνικής συμπεριφοράς, δεν είναι

απαραίτητο να ταυτίζονται με την ενσυναίσθηση (Eisenberg, 2000). Στη περίπτωση αυτή μιλάμε για ενσυναισθητικό ενδιαφέρον το οποίο ωθεί το υποκείμενο στη «δράση», προκειμένου να αμβλύνει την αρνητική εμπειρία του αντικειμένου (Eisenberg, & Fabes, 1990). Σύμφωνα με τον Batson, η συμπάθεια ενέχει κίνητρα αλτρουιστικού χαρακτήρα, ενώ η εκδήλωση της εξαρτάται από τη νοητική ανάπτυξη του ανθρώπου (Batson, & Shaw, 1991). Σύμφωνα με τους προηγούμενους, οι άνθρωποι που χαρακτηρίζονται από αλτρουισμό έχουν προδιάθεση προς την ενσυναίσθηση και το ενσυναισθητικό ενδιαφέρον. Ο Batson και οι συνεργάτες του ισχυρίζονται ότι αυτός που εκφράζει την επιθυμία να βοηθήσει τον άλλο επιδεικνύει, στην πραγματικότητα, το ανιδιοτελές ενδιαφέρον του, και όχι τη εγωιστική ανάγκη του να κατευνάσει την αρνητική διέγερση που προκαλούν, εντός του, τα αρνητικά συναισθήματα του αντικειμένου (για παράδειγμα, την ενοχή, τη ντροπή, τη λύπη κλπ.) (Batson et al., 1981 & 1991). Άλλοι, πάλι, ερευνητές υποστηρίζουν ότι πίσω από τη βοηθητική στάση και την ενσυναίσθηση κρύβονται εγωιστικά κίνητρα (Davis, 2006· Schaller, 2003). Οι προηγούμενοι υποστηρίζουν ότι πολλοί άνθρωποι λειτουργούν αυτοαναφορικά, όταν συμμερίζονται τα ίδια αρνητικά συναισθήματα με το αντικείμενο, διότι στην πραγματικότητα δεν εκδηλώνουν ανησυχία ή έγνοια, αλλά το συναίσθημα που βιώνουν έχει τελικό αποδέκτη τον ίδιο τους εαυτό. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ενσυναίσθητη ανησυχία ή η ανησυχία που, όπως είδαμε είναι αυτοαναφορική, έχει αρνητική συσχέτιση με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τα παραπάνω η διαδικασία που περιγράφηκε δεν αποτελεί πραγματική ενσυναίσθηση. Οι πρώτοι ερευνητές που διαχώρισαν την ενσυναίσθητη ανησυχία από την ενσυναίσθηση ήταν οι Batson και οι συνεργάτες του, οι οποίοι υποστήριξαν ότι αυτά τα δύο φαινόμενα αποτελούν διαφορετικά συναισθήματα ως προς την ποιότητά τους και ότι αποκρύπτουν άλλα κίνητρα (Batson, Fultz, & Schoenrade, 1987). Σύμφωνα με τους προηγούμενους, το αίσθημα της προσωπικής ενόχλησης ή της οδύνης είναι το αποτέλεσμα της προσπάθειας του υποκειμένου να ανακουφιστεί από τα αρνητικά συναισθήματα που του δημιούργησε η στρεσογόνος ψυχολογική κατάσταση του αντικειμένου, και άρα αφορούν τον ίδιο παρά τον παρατηρούμενο.

Αντιθέτως, στην περίπτωση που το κίνητρο του υποκειμένου, το οποίο χαρακτηρίζεται από πραγματική ενσυναισθητική συμπεριφορά, το οδηγεί να ανακουφίσει το αντικείμενο από τα αρνητικά του συναισθήματα, τότε μπορεί να πει κανείς ότι αυτό βιώνει πραγματική συμπόνια ή αλτρουισμό. Παρατηρούμε ότι οι προηγούμενοι ερευνητές δεν διαφοροποιούν με σαφήνεια την ενσυναίσθηση από τη

συμπάθεια (ενσυναισθητικό ενδιαφέρον) και υποστηρίζουν ότι τα αρνητικά συναισθήματα του αντικειμένου, τα οποία στην ουσία αποτελούν ψυχοπιεστικούς παράγοντες για το υποκείμενο, δημιουργούν στο προηγούμενο οργανική αναστάτωση (για παράδειγμα υψηλό καρδιακό παλμό) και για αυτό το λόγο το εμποδίζουν να εκδηλώσει πραγματικό ενδιαφέρον για το αντικείμενο. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Lishner υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των εννοιών της συμπάθειας και της τρυφερότητας, γεγονός που παρατηρείται από το είδος της βοηθητικής συμπεριφοράς που εκδηλώνει το υποκείμενο: αφενός μεν οι ανάγκες που καλύπτει κάθε μια από αυτές είναι διαφορετικές, αφετέρου δε ο τρόπος βοήθειας που εκδηλώνει το υποκείμενο δημιουργεί σχέσεις και συμπεριφορές διαφορετικής ποιότητας μεταξύ των ατόμων (Lishner et al., 2011). Σύμφωνα με τους ερευνητές, η συμπόνια είναι αυτή που ενεργοποιεί την προκοινωνική συμπεριφορά και όχι η τρυφερότητα, αφού η πρώτη αποτελεί τη συνηθέστερη αντίδραση σε καθημερινά προβλήματα. Παρατηρούμε ότι συχνά στη βιβλιογραφία, η ενσυναίσθηση αναφέρεται ως προκοινωνική συμπεριφορά και εκδηλώνεται μέσω της έκφρασης συμπάθειας ή βοηθητικής συμπεριφοράς απέναντι σε δυστυχισμένα άτομα (Dadds et al., 2008· Preston, & De Waal, 2002). Επίσης, παρατηρούμε ότι η γνωστική ενσυναίσθηση και, ειδικότερα, η ικανότητα υιοθέτησης της οπτικής του άλλου η οποία, σύμφωνα με τον Batson οδηγεί το υποκείμενο να αναλάβει το ρόλο του αντικειμένου ή να επεξεργαστεί προσωπικές πληροφορίες από παρελθοντικά βιώματα, (προκειμένου να κατανοήσει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται το αντικείμενο) προάγει τη συμπάθεια και συσχετίζεται θετικά με την προκοινωνική συμπεριφορά (Batson, & Shaw, 1991). Έτσι, η συμπάθεια, η υιοθέτηση της οπτικής γωνίας του άλλου και σε μικρότερο βαθμό η ενσυναίσθηση μπορούν να θεωρηθούν δείγματα μιας προκοινωνικής προδιάθεσης και να ενεργοποιήσουν την αλτρουιστική συμπεριφορά (Hoffman, 2000).

1.2.4. Η ενσυναίσθηση ως ένα σύνθετο επικοινωνιακό φαινόμενο.

Η ενσυναίσθηση, λοιπόν, είναι η ικανότητα του υποκειμένου να ανιχνεύει και να «μοιράζεται» τα συναισθήματα του αντικειμένου, βιώνοντας με έμμεσο τρόπο ίδια ή παρόμοια συναισθήματα. Όπως είδαμε η γνωστική ενσυναίσθηση συνδέεται με τη Θεωρία του Νου η οποία μελετά, μεταξύ άλλων, την ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται τη νοητική κατάσταση του άλλου μέσω της ανώτερης νοητικής αντίληψης. Οι νοητικές διαδικασίες, σε απλό επίπεδο συνειρμικών συσχετισμών, δεν αρκούν για τη σφαιρική αντίληψη του υποκειμένου, αλλά απαιτούνται πιο σύνθετοι

νοητικοί μηχανισμοί. Σε αυτό το επίπεδο, το υποκείμενο είναι σε θέση να κατανοήσει την κατάσταση και τον τρόπο σκέψης του αντικειμένου. Το υποκείμενο εστιάζει την προσοχή του στο αντικείμενο, αποκωδικοποιεί τις αντιδράσεις, τα συναισθήματα και τον γενικότερο τρόπο έκφρασης του δεύτερου, λαμβάνοντας υπόψη του το γενικότερο επικοινωνιακό πλαίσιο. Αυτή η διαδικασία λειτουργεί με βάση την αντίληψη και την εμπειρία του υποκειμένου σε ό,τι αφορά την έκφραση συναισθημάτων και τη δυνατότητα απόδοσης νοήματος εντός συγκεκριμένων περιστάσεων. Επίσης, αυτό το σχήμα απαιτεί την εξοικείωση του παρατηρητή με τον παρατηρούμενο, δηλαδή τη γνώση και την εμπειρία που έχει αποκτήσει ο πρώτος για την ψυχοσύνθεση, τον χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του δεύτερου. Όσο μεγαλύτερη είναι η οικειότητα και η συναισθηματική εγγύτητα με τον δεύτερο τόσο μεγαλύτερη είναι και η ενσυναισθητική ανταπόκριση. Ταυτοχρόνως, η ικανότητα εξοικείωσης και ταύτισης με τον άλλο εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα της ενσυναίσθησης. Η σχέση των δύο παραγόντων είναι αμφίδρομη, ενώ στο όλο φαινόμενο υπεισέρχονται γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες. Οι γενετικοί παράγοντες είναι ένας από τους λόγους που οι θεωρητικοί της ενσυναίσθησης ισχυρίζονται ότι το φαινόμενο αυτό έχει μια διαρκώς σταθερή επιρροή στην προκοινωνική συμπεριφορά. Επιπλέον, η σταθερότητα αυτή σύμφωνα με τους ερευνητές οφείλεται εν μέρει στην κληρονομικότητα (Emde et al., 1992). Ακόμα, τόσο η προκοινωνική συμπεριφορά όσο και η συμπάθεια έχουν συσχετιστεί θετικά με κάποιες φυσικές προδιαθέσεις, όπως η ικανότητα αυτορρύθμισης (Eisenberg et al., 1996) και σχετίζονται με την ιδιοσυστασία του ανθρώπου, μολονότι επηρεάζονται και από το περιβάλλον (Rothbart, & Bates, 1998). Επιπλέον, το υποκείμενο θα πρέπει να γνωρίζει ή να μπορεί να «διαβάζει» τα κίνητρα του αντικειμένου αλλά και να διαθέτει το ίδιο οξεία αντίληψη. Τέλος, ιδιαίτερη βαρύτητα έχει ο βαθμός συνείδησης του υποκειμένου ως προς την ενσυναισθητική του ικανότητα και ωριμότητα.

1.2.5. Η ενσυναίσθηση ως κοινωνική δεξιότητα.

Σύμφωνα με τον Ickes, η ενσυναίσθηση ορίζεται ως σύνθετο διαπροσωπικό φαινόμενο το οποίο είναι αποτέλεσμα παρατήρησης, μνήμης, γνώσης και λογικής (Ickes, 1997). Μέσω της ενσυναίσθησης διαισθανόμαστε τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων. Ειδικότερα, η συναισθηματική διάσταση της είναι αυτή που βοηθά στην επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων και στη διαχείριση των συναισθημάτων τόσο του υποκειμένου όσο και του αντικειμένου. Η ικανότητα για ενσυναίσθηση προσδίδει

ιδιαίτερα ποιοτικά χαρακτηριστικά στις κοινωνικές σχέσεις, που χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη και συναισθηματική εγγύτητα.

Η ενσυναίσθηση σχετίζεται με τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση, διευκολύνει την κοινωνικοποίηση, ευνοεί τη διάθεση για συνεργατικότητα και βοηθά στην καλλιέργεια της προκοινωνικής συμπεριφοράς. Επίσης, η ικανότητα του ανθρώπου για συμπόνια αποτελεί και αυτή δείγμα προκοινωνικής συμπεριφοράς. Ήδη από τα πρώτα χρόνια του παιδιού μπορούμε να παρατηρήσουμε ανάλογες συμπεριφορές στο παιχνίδι του, οι οποίες όμως για να χαρακτηριστούν ως προκοινωνικές δεν θα πρέπει να εμφανίζουν συγκρούσεις, αλλά μια θετική συμπεριφορά εκ μέρους των εμπλεκομένων : θα πρέπει δηλαδή να υπάρχει διάθεση για ειρηνική διευθέτηση των διαφωνιών. Επίσης, η υγιής κοινωνική συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από αλτρουιστική στάση (ανταλλαγή εμπειριών και συναισθημάτων, παροχή βοήθειας). Επιπλέον, το άτομο που διαθέτει την ικανότητα της ενσυναίσθησης μαθαίνει να εκφράζει την αντίθεση του απέναντι στα κοινωνικά στερεότυπα. (Mares, & Woodard, 2001). Η φυσική τάση του ανθρώπου να εκφράζει τα συναισθήματα του και η ικανότητα του για αυτορρύθμιση αποτελούν τα βασικά κριτήρια πρόβλεψης του βαθμού συμπόνιας και προκοινωνικής συμπεριφοράς (Eisenberg et al., 1996). Σύμφωνα με τους προηγούμενους ερευνητές, τα παιδιά με την ικανότητα της ενσυναίσθησης και του ελέγχου των συναισθημάτων τους έχουν την τάση να μοιράζονται τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τα βιώματα τους με αυθόρμητο τρόπο. Υπό την προϋπόθεση ότι αυτές οι διεργασίες εξελίσσονται με ομαλό τρόπο, τα παιδιά μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και να ανακαλύπτουν την υγιή κοινωνική συναναστροφή. Παράλληλα, η γνωστική και η ηθική ανάπτυξη, καθώς και η ρύθμιση των συναισθημάτων τους, τα βοηθούν στη διαμόρφωση σταθερών προτύπων σε θέματα προκοινωνικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες σε εφήβους, τα υψηλά επίπεδα ηθικού συλλογισμού έχουν θετική συσχέτιση με τα υψηλά επίπεδα συμπάθειας και υιοθέτησης της οπτικής του άλλου. Αντιθέτως, τα παιδιά, που μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματα τους αλλά δεν έχουν αναπτύξει την ικανότητα της αυτορρύθμισης, αδυνατούν να διαχειριστούν τα αρνητικά συναισθήματα που προσλαμβάνουν από τους άλλους, με αποτέλεσμα να τα βιώνουν με δυσάρεστο τρόπο (τα θεωρούν, δηλαδή, «αποκρουστικά»). Με αυτό τον τρόπο παρακωλύονται η αμοιβαία επικοινωνία και οι ομαλές σχέσεις. Η μειωμένη ικανότητα για ενσυναίσθηση έχει συνδεθεί με την ψυχοπαθολογία, τα κοινωνικά προβλήματα και την παραβατική συμπεριφορά. Αναφέρουμε, μεταξύ άλλων το νευρωτισμό αλλά και άλλες ψυχικές ασθένειες, την επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά, την άσκηση βίας, την

παραβίαση των κανόνων και του νόμου, τη σχολική αποτυχία. Αντιθέτως, η ενσυναίσθηση έχει συσχετιστεί αρνητικά με την επιθετική συμπεριφορά σε πειραματικές έρευνες. Οι Miller και Eisenberg διαπίστωσαν μειωμένη επιθετική συμπεριφορά σε άτομα με αυξημένη την ενσυναισθητική συμπεριφορά (Miller, & Eisenberg, 1988). Σύμφωνα με έρευνες, τα επιθετικά άτομα διαθέτουν ελλειμματική γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι υπάρχει μεγαλύτερη συσχέτιση μεταξύ της επιθετικότητας και της γνωστικής ενσυναίσθησης, σύμφωνα με την οποία παρατηρείται μεγαλύτερη δυσκολία των ατόμων αυτών να αποδεχτούν την άποψη των άλλων. Η σχέση αυτών των μεταβλητών δεν έχει ακόμα οριστεί με σαφήνεια, ενώ τα αποτελέσματα των μετρήσεων εξαρτώνται άμεσα από τις χρησιμοποιούμενες κλίμακες. Σύμφωνα με τον Dadds και τους συνεργάτες του φαίνεται να υπάρχει έλλειψη έγκυρων κλιμάκων για μια αποτελεσματικότερη μέτρηση (Dadds et al., 2008).

Άλλη σημαντική διάσταση του φαινομένου της ενσυναίσθησης είναι η σχέση της με τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων του υποκειμένου μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές δομές και ομάδες. Με άλλα λόγια, η ενσυναίσθηση αποτελεί μια κοινωνική δεξιότητα απαραίτητη στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τις δραστηριότητες και τις συνεργασίες (Decety, 2002). Τα είδη των αντιδράσεων, των κοινωνικών συσχετισμών καθώς και το είδος των σχέσεων που δημιουργούν αυτές εξαρτώνται από το είδος της ενσυναίσθησης, γνωστική ή συναισθηματική. Για παράδειγμα, η αποδοχή της οπτικής γωνίας του άλλου έχει σχέση με τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη δυναμική που διαμορφώνεται σε μια ομάδα, δηλαδή με τις ελάχιστον συγκρούσεις μέσα σε αυτή (Galinsky et al., 2013· Wang et al., 2014), με τη μείωση των προκαταλήψεων (Galinsky, & Moskowitz, 2000· Galinsky, Ku & Wang, 2005), και με την αποτελεσματικότητα κατά τις διαπραγματεύσεις (Bazerman, & Neale, 1983). Το ενσυναισθητικό ενδιαφέρον έχει θετική συσχέτιση με την επιθυμία του υποκειμένου να βοηθήσει, και με τις συμπεριφορές εκείνες που προάγουν τις προκοινωνικές σχέσεις. Σύμφωνα με έρευνες, ο βαθμός του ενσυναισθητικού ενδιαφέροντος, ως έκφραση προκοινωνικής συμπεριφοράς, εξαρτάται από την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τον τρόπο σκέψης ή την οπτική γωνία του άλλου (Knight et al., 1994). Σε μια ανασκόπηση ερευνών, οι Eisenberg και Miller ανακάλυψαν ότι τα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης των παιδιών συσχετίζονται με τη συνεργατική και την προκοινωνική συμπεριφορά (Eisenberg, & Miller, 1987). Άλλοι ερευνητές υποστήριξαν ότι τα παιδιά με αυξημένη ενσυναίσθηση, τόσο σε θετικά όσο και σε αρνητικά συναισθήματα, είναι κοινωνικώς επαρκέστερα από τα παιδιά με χαμηλότερο δείκτη ενσυναίσθησης, (Sallquist et al., 2009). Η ενσυναίσθηση είναι η

δεξιότητα που βοηθάει το άτομο να αντιληφθεί τον εαυτό του ως ξεχωριστή οντότητα και να γίνει λιγότερο εγωκεντρικό. Χάρη σε αυτή τη δεξιότητα, τα υποκείμενα δημιουργούν δεσμούς με τα αντικείμενα και δείχνουν έμπρακτα τον ενδιαφέρον τους για την ευημερία των δευτέρων. Το υποκείμενο αναπτύσσει υπευθυνότητα, ηθική κρίση και προκοινωνική συμπεριφορά έναντι των άλλων. Ο Berthoz και οι συνεργάτες του απέδειξαν ότι η ενσυναίσθηση σχετίζεται με την ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς (Berthoz et al., 2006). Ερευνητές όπως οι Jolliffe και Farrington ανέλυσαν τη σχέση της ενσυναίσθησης με την αλεξιθυμία και απέδειξαν την αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη δυσκολία έκφρασης συναισθημάτων και τη δυσκολία κατανόησης, καθώς και την έλλειψη ενσυναισθητικής ευαισθησίας απέναντι στα συναισθήματα των άλλων (Jolliffe, & Farrington, 2006). Τέλος χάρη στην ενσυναίσθηση, το άτομο μαθαίνει να σέβεται το διαφορετικό, να αποδέχεται την άποψη των άλλων, να απορρίπτει τα στερεότυπα, να ενστερνίζεται τις αρχές της δικαιοσύνης και να διευθετεί τις συγκρούσεις του με ειρηνικό τρόπο (Frantz, & Janoff-Bulman, 2000· Fabes et al., 1999· Roberts, & Strayer, 1996· Edelstein, & Rosen, 2000). Η ενσυναίσθηση, λοιπόν, ως κοινωνική και επικοινωνιακή δεξιότητα, συμβάλλει θετικά στις υγιείς κοινωνικές σχέσεις και στην κοινωνική επάρκεια.

1.3. Ενσυναίσθηση και εφηβεία.

Κατά την εφηβεία, και καθ' όλη τη διάρκεια των σωματικών, γνωστικών και συναισθηματικών αλλαγών τους, οι έφηβοι αναπτύσσουν την έμφυτη τους τάση προς το συναίσθημα λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικά. Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, η ενσυναίσθηση εκφράζεται τόσο με την αντίληψη της συναισθηματικής κατάστασης του αντικειμένου όσο και με την επιθυμία τους να τον βοηθήσουν, όταν βρεθεί σε δύσκολη θέση (Hoffman, 2000). Ο έφηβος μαθαίνει, κατά την πορεία της ενηλικίωσης του, πως να αποδέχεται τις απόψεις των συνομηλίκων και να συνάπτει στενότερες σχέσεις με αυτούς: τα κίνητρα και το ενδιαφέρον του αυξάνονται σταδιακά και αυτό αποτυπώνεται στην επιθυμία του να κατανοεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ομηλίκων (Fabes et al., 1999). Βεβαίως, ο βαθμός ανάπτυξης της ενσυναίσθησης σχετίζεται με το φύλο, και βρίσκεται υπό την επιρροή του γονικού προτύπου και του γενικότερου κοινωνικού πλαισίου (Soucie, 2008· Van der Graaff et al., 2014). Αναφερόμαστε στις πιέσεις που ασκούν τα κοινωνικά πρότυπα κατά την περίοδο κοινωνικοποίησης των εφήβων: τα κορίτσια υιοθετούν μια πιο στοργική και συναισθηματική συμπεριφορά, ενώ τα αγόρια μαθαίνουν να καταπιέζουν τα συναισθήματα τους (Fabes et al., 1999· Main, 2013).

Οπωσδήποτε, οι διαφορές της ενσυναισθητικής αντίδρασης ανάμεσα στα δύο φύλα εξαρτώνται πάντα από τον ορισμό που δίνει στην έννοια ο κάθε ερευνητής, και σε συνάρτηση με τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιεί. Για παράδειγμα, από τις έρευνες, στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν τα αυτοαναφορικά ερωτηματολόγια ως εργαλεία μέτρησης, προκύπτουν ευνοϊκότερα αποτελέσματα για το γυναικείο παρά για το αντρικό φύλο. Αν, αντιθέτως, η έρευνα αξιολογηθεί μέσω της παρατήρησης ή μεθόδων που χρησιμοποιούν μη-λεκτικά εργαλεία όπως εικόνες ή βίντεο, οι διαφορές μεταξύ των δυο φύλων αμβλύνονται.

Η ενσυναίσθηση είναι μια δεξιότητα που οδηγεί τον άνθρωπο προς την αυτογνωσία, και που τον φέρνει πιο κοντά στον άλλο. Η ενσυναίσθηση αποτελεί προϋπόθεση για την ικανότητα της αυτοαντίληψης του εφήβου, καθώς και για τη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας του από τον συνάνθρωπο. Η αυτοαντίληψη, δε, οδηγεί στην αυτοεκτίμηση. Η ενσυναίσθηση σχετίζεται με την αυτογνωσία. Οι έφηβοι, που μπαίνουν στη διαδικασία να μάθουν καλύτερα τον εαυτό τους, αποκτούν την ικανότητα να γνωρίζουν τα πλεονεκτήματα και τα ελαττώματα τους. Με τον τρόπο αυτό οι προηγούμενοι καλλιεργούν την ενσυναίσθηση τους, και μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους από τα αντίστοιχα των ομηλικών τους.

Αυτή η αμφίδρομη «ανταλλαγή συναισθημάτων» μεταξύ δύο ατόμων συντελεί αποτελεσματικά στην αλληλοκατανόηση και τις υγιείς σχέσεις. Από την μια πλευρά, το υποκείμενο αποκτά τη δυνατότητα να «μπει» στη θέση του άλλου και να «ταυτιστεί» μαζί του συναισθηματικά (συναισθηματική ενσυναίσθηση) και από την άλλη να κατανοήσει ή να φανταστεί τι είναι αυτό που αισθάνεται ο άλλος, αντικρίζοντας τα πράγματα μέσα από τη δική του οπτική γωνία (γνωστική ενσυναίσθηση). Η Bischof-Köhler αναφέρθηκε στη σημασία της ικανότητας των εφήβων να αποστασιοποιούνται από τους συνομήλικους τους (Bischof-Köhler, 1989). Η αλληλεπίδραση, δε, μεταξύ ομηλικών τους δίνει τη δυνατότητα να πειραματιστούν και να αποσαφηνίσουν, αν και σε ποιο βαθμό διαφέρουν οι μεταξύ τους απόψεις και στάσεις. Σύμφωνα με τη Θεωρία του Νου, ο έφηβος υφίσταται μια σειρά από νευροβιολογικές αλλαγές, καθ' όλη τη διάρκεια της εξέλιξης του μέχρι να διαμορφώσει μια σταθερή νοητική και συναισθηματική συμπεριφορά. Αυτές οι αλλαγές έχουν ήδη ξεκινήσει από την παιδική ηλικία. Σύμφωνα με τους ψυχολόγους, τα παιδιά οκτώ ετών, έχουν αγγίξει το υψηλότερο σημείο ανάπτυξης της αναγνώρισης ή κατανόησης της σκέψης των άλλων. Ωστόσο, είναι πιθανό

να παρατηρούνται κάποιες ανεπαίσθητες αλλαγές στη νοητική ικανότητα των εφήβων καθ' όλη τη διάρκεια της ωρίμανσης τους.

Στην αρχή της εφηβικής περιόδου παρατηρείται μεγαλύτερη συναισθηματική αστάθεια, διότι οι έφηβοι είναι επιρρεπείς στο να επιδεικνύουν συναισθηματική αντιδραστικότητα και μια μεγαλύτερη ευερεθιστότητα, γεγονός που τους καθιστά συναισθηματικά ευάλωτους. Στα όψιμα εφηβικά χρόνια παρατηρείται ωρίμανση εκείνων των τμημάτων του εγκεφάλου που καθορίζουν τις γνωστικές δεξιότητες και την ικανότητα της αυτορρύθμισης. Οι δύο συχνότερες στρατηγικές της ρύθμισης των συναισθημάτων των εφήβων, που μελετώνται συχνότερα από τους ερευνητές, είναι η αναπλαισίωση και η εκφραστική καταστολή. Η πρώτη (ένα είδος νοητικής ρύθμισης) σχετίζεται με τις αλλαγές του ατόμου ως προς την οπτική του γωνία: ο διαφορετικός τρόπος εκτίμησης των αντικειμενικών καταστάσεων που βιώνει το άτομο, το προσανατολίζει στο να αναδιαμορφώνει τις συναισθηματικές του αντιδράσεις. Η δεύτερη, η οποία ταυτίζεται με την επιθυμία για ρύθμιση της συμπεριφοράς, αποτρέπει την εξωτερική έκφραση ενός συναισθήματος (Gross et al., 2006).

Η ενσυναίσθηση εξελίσσεται παράλληλα με την ωρίμανση του παιδιού, ως συνάρτηση της αύξησης των ικανοτήτων του να αντιλαμβάνεται και να εξηγεί με ακρίβεια τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων. Τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν αποκτήσει την ικανότητα να εστιάζουν στην εσωτερική κατάσταση του άλλου, ερμηνεύοντας τις ενδείξεις που προκύπτουν από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και από τις εκάστοτε περιστάσεις στις οποίες βρίσκονται, ενώ αντίθετα τα μικρότερα παιδιά εστιάζουν στα εξωτερικά γεγονότα. Όσο αυξάνεται η λεκτική τους ικανότητα και αποκτούν μεγαλύτερη κοινωνική εμπειρία, τα μεγαλύτερα παιδιά, είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να εξηγήσουν τις συνθετότερες συναισθηματικές αντιδράσεις τόσο σε συνηθισμένες όσο και σε άτυπες καταστάσεις. Ενώ στα πρώτα εφηβικά χρόνια τα παιδιά έχουν την τάση να ταυτίζονται με τις αξίες και τους κανόνες συγκεκριμένων ομάδων, προς το τέλος της εφηβικής περιόδου οι νέοι γίνονται περισσότερο επιλεκτικοί, προκρίνοντας εκείνες τις ομάδες ομηλικών που ταιριάζουν στο δικό τους αξιακό σύστημα (Hazem et al., 2008). Οι ερευνητές απέδειξαν ότι οι μεγαλύτεροι έφηβοι αντιστέκονται πιο αποτελεσματικά στην πίεση των ομηλικών, διότι επιθυμούν να διαμορφώσουν την προσωπική τους ταυτότητα. Αυτά τα αντιφατικά χαρακτηριστικά καθιστούν ευάλωτους τους εφήβους και, ενίοτε, τους ωθούν να παίρνουν αποφάσεις που έχουν δυσμενή αποτελέσματα για την ψυχική τους υγεία. Η εφηβεία είναι μια πολύπλοκη διαδικασία εξέλιξης και ωρίμανσης που χαρακτηρίζεται από πολυμορφία, λόγω της

μεγάλης ποικιλίας ατομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών διαφορών των υποκειμένων. Οι παράγοντες που θα καθορίσουν την επιτυχία, ή μη, της πορείας προς την ενήλικη ζωή είναι η βιολογική ωριμότητα του υποκειμένου, η αποτελεσματική εικόνα αυτοαντίληψης, η δυνατότητα του να διατηρεί στενές σχέσεις και φιλίες αλλά και να αποτελεί μέλος κοινωνικών ομάδων, όπου θα κληθεί να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις και τις δυσκολίες της ζωής.

Ταυτοχρόνως, ο έφηβος πρέπει να μάθει πότε να υποχωρεί ο ίδιος, σεβόμενος τις απόψεις του άλλου και να ρυθμίζει τα συναισθήματα του, παράγοντες που, όπως είπαμε, χαρακτηρίζουν την ενσυναίσθηση και το ενδιαφέρον του για τους άλλους. Η προηγούμενη περιορίζει τα αρνητικά συναισθήματα που του προκαλούνται από την ενδεχόμενη συναισθηματική διέγερση του αντικειμένου. Στην περίπτωση που δεν κατορθώσει να επιτύχει αυτό τον έλεγχο, το υποκείμενο οδηγείται σε εγωκεντρική στάση και σε συναισθήματα αποστροφής διακυβεύοντας την εν γένει συναισθηματική του ανάπτυξη. Στην περίοδο της μεσοεφηβικής ηλικίας παρατηρείται μια σειρά εντονότερων συναισθηματικών αντιδράσεων, λόγω της διαρκούς ανάπτυξης των νευρώνων, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την δυσκολία ρύθμισης των συναισθημάτων των εφήβων. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης συναντάει δυσκολίες, και οι αντιδράσεις εγωκεντρικού χαρακτήρα των εφήβων μπλοκάρουν το ενσυναισθητικό ενδιαφέρον τους, αδυνατίζοντας την επιθυμία να βοηθήσουν κάποιον που βιώνει αρνητικά συναισθήματα, ή που αντιμετωπίζει δυσμενείς καταστάσεις (Batson, & Shaw, 1991). Αντιθέτως, όταν η αυτορρύθμιση λειτουργεί, εμφανίζεται το αίσθημα της συμπάθειας, αμβλύνεται η ψυχική αναστάτωση και ενισχύεται η προκοινωνική συμπεριφορά. Τα άτομα, τα οποία μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματα λύπης που τους προκαλεί η συναναστροφή τους με ανθρώπους που βρίσκονται υπό την επήρεια άγχους, αγωνίας ή οδύνης, είναι σε θέση να νοιώσουν συναισθήματα συμπόνιας και να κάνουν τις απαραίτητες ενέργειες, προκειμένου να ανακουφίσουν το αντικείμενο από τα αρνητικά του συναισθήματα (Eisenberg, 2014). Σύμφωνα με την Eisenberg, είναι δυνατόν να προβλεφθεί με αποτελεσματικότητα η προδιάθεση του υποκειμένου για ενσυναίσθηση, αν μελετηθεί η συναισθηματική κατάσταση του, καθώς και η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων του. Εδώ, η ερευνήτρια μιλάει για την ενσυναίσθηση ως μόνιμο στοιχείο της συμπεριφοράς, και όχι ως αποτέλεσμα της μεταβαλλόμενης διάθεσης του υποκειμένου που εξαρτάται από τις περιστάσεις. Ερευνητές όπως ο Batson (Batson et al., 1981· Batson, 2011) ο Carlo και οι συνεργάτες του (Eisenberg et al., 1996· Carlo et al., 1991) διαπίστωσαν, μέσα από πειραματικές συνθήκες, ότι η προθυμία του υποκειμένου να

βοηθήσει αυτόν που τον έχει ανάγκη εκδηλώνεται ευκολότερα, όταν έχει τη δυνατότητα να αποφύγει την άμεση επαφή με το άτομο που βρίσκεται σε δυσχερή θέση: προτιμάει δηλαδή να βοηθήσει με έναν έμμεσο τρόπο και με μικρότερο κόστος για το ίδιο. Γενικότερα, το ζήτημα κατά πόσο η ενσυναισθητική διάθεση και η συμπόνια οδηγούν το άτομο σε αλτρουιστική συμπεριφορά παραμένει ανοιχτό, και ενδεχομένως να χρειαστούν περισσότερες πειραματικές έρευνες πριν δοθεί οριστική απάντηση στο ερώτημα (Carlo et al, 1999).

Οι ερευνητές που μελετούν αυτή την έννοια υποστηρίζουν ότι η, εν δυνάμει, ικανότητα του εφήβου να αποδέχεται την οπτική γωνία των άλλων διευκολύνει την ανάπτυξη του ενσυναισθητικού ενδιαφέροντος του (Batson et al., 2003· Hoffman, 2000). Ωστόσο, δεν έχει αποδειχθεί αν υπάρχει πραγματική αύξηση του ενσυναισθητικού ενδιαφέροντος κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Μια πιθανή εξήγηση για τα παραπάνω είναι, ενδεχομένως, ότι το παιδί έχει αναπτύξει αυτή του τη δεξιότητα επαρκώς ήδη από τα πρώτα εφηβικά του χρόνια. Με βάση τον προηγούμενο ισχυρισμό, η εξέλιξη της ικανότητας αντίληψης και κατανόησης της οπτικής του άλλου δεν είναι απαραίτητο να συσχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη του ενσυναισθητικού ενδιαφέροντος. Από την άλλη πλευρά, αν ένας έφηβος δεν εκδηλώνει, φαινομενικά, ενσυναισθητικό ενδιαφέρον σε καθημερινές και απλές καταστάσεις, ή αν δεν έχει το απαιτούμενο κίνητρο για το παραπάνω γεγονός, αυτό δεν σημαίνει ότι το ενδιαφέρον του δεν αναπτύσσεται ή ότι δεν εξελίσσονται οι γνωστικές του ικανότητες. Σε μια τέτοια περίπτωση παρατηρούμε ότι το κίνητρο και η νοητική δεξιότητα, ως μόνιμο χαρακτηριστικό, είναι δύο εντελώς διαφορετικά πράγματα.

Τα παιδιά της προεφηβικής περιόδου αρχίζουν να αναπτύσσουν την ιδεαλιστική στάση, την αναλυτική σκέψη, και να υποστηρίζουν τις απόψεις τους για τους ανθρώπους και τον κοινωνικό περίγυρο. Επίσης, σε αυτή τη φάση οι έφηβοι αναπτύσσουν ηθική και κοινωνική συμπεριφορά, και επιθυμούν να επενδύουν το ενδιαφέρον τους σε κοινωνικά θέματα και κινήματα. Τα προηγούμενα πραγματώνονται μέσα από την επιθυμία τους να ορίσουν την ταυτότητα τους και να αναπτύξουν τις επιμέρους διαστάσεις της : σεξουαλικό προσανατολισμό, καταγωγή, πνευματική κατάσταση και φύλο. Ταυτοχρόνως, σε αυτή την προσπάθεια αυτοκαθορισμού προσπαθούν να συμβιβάσουν τον ιδεολογικό τους προσανατολισμό με το κανονιστικό πρότυπο όπως ορίζεται από την οικογένεια, το σχολείο και τις διάφορες συλλογικότητες (Kitchenham, 2008)⁶.

⁶ Αναφορά στα κανονιστικά πρότυπα, σύμφωνα με τον Mezirow.

1.4. Ενσυναίσθηση και σχολική επίδοση.

Η ανάπτυξη του εγκεφάλου επιτρέπει στα παιδιά της προεφηβείας μεγαλύτερη κατανόηση και κριτική σκέψη. Ταυτόχρονα, αναπτύσσεται ένα είδος πνευματικής περιέργειας, που χαρακτηρίζεται από την επιθυμία των εφήβων να μάθουν πράγματα που θεωρούν χρήσιμα και ενδιαφέροντα. Σύμφωνα με έρευνες, οι έφηβοι αυτής της περιόδου πριμοδοτούν την ενεργητική μάθηση έναντι της παθητικής και συγκεντρώνονται περισσότερο, όταν τους δίνεται η ευκαιρία να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η βιβλιογραφία και τα αποτελέσματα ερευνών, που προέρχονται από τον χώρο της Νευρολογίας, επιβεβαιώνουν παλαιότερα ευρήματα της Ψυχολογίας, σύμφωνα με τα οποία η αποτελεσματική μάθηση έχει θετική συσχέτιση με το συναίσθημα (Damasio, 1994 · Bosse, Jonker, & Treur, 2006). Ο Damasio υπογραμμίζει τη σημασία της συναισθηματικής εμπλοκής του μαθητή, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία ξεκινάει από τη συνειδητοποίηση του ίδιου του σώματος. Η αλληλεπίδραση με τον κόσμο που τον περιβάλλει είναι πολυαισθητηριακή, και για αυτό τον λόγο η ικανότητα για μεγαλύτερη εστίαση αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Ο μαθητής χρησιμοποιεί το μυαλό του με ουσιαστικό τρόπο, ενώ σε κάθε του αλληλεπίδραση με το περιβάλλον αναδιαμορφώνει την εικόνα που έχει για τον εαυτό του και ενδυναμώνει την αυτοεικόνα του. Η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον εγγράφεται στο νου με τη μορφή εικόνων που επιφέρουν σωματικές αλλαγές και παραμένουν στη μνήμη ως συναισθήματα. Σύμφωνα με τον ερευνητή, η μάθηση που προκύπτει μέσα από μια τέτοια διαδικασία, για να είναι επιτυχής, συνδέεται με την παρουσία του συναισθήματος.

Ωστόσο, για να έχει θετικά αποτελέσματα η αλληλεπίδραση του μαθητή με το περιβάλλον, θα πρέπει οι εμπειρίες που δημιουργούνται να είναι θετικές: μόνο έτσι, αυτός, θα είναι ανοιχτός σε αυτές και θα εκδηλώνει την επιθυμία του για εξερεύνηση. Υπό αυτή την προϋπόθεση, το υποκείμενο εμπλέκεται συναισθηματικά με το περιβάλλον μέσα από μια αισθητηριακή εξερεύνηση και τα οφέλη είναι πολλαπλά (Cooper, 2003). Κατά τα φαινόμενα, τα συναισθήματα ασκούν θετική επίδραση στη λήψη αποφάσεων και ευνοούν τη μάθηση και τη μνήμη. Αντίθετα, τα αρνητικά συναισθήματα οδηγούν το υποκείμενο σε τάση για απομόνωση, σε παραίτηση και σε αμυντική στάση. Γίνεται σαφές ότι υπάρχει βαθιά ανάγκη του υποκειμένου να αποκτήσει θετική σχέση με το περιβάλλον για να μπορέσει να διαμορφώσει ευνοϊκή αντίληψη για αυτό και να αναπτύξει αισιόδοξη κοσμοθεωρία. Στο σχολικό περιβάλλον, η διαμόρφωση θετικής συμπεριφοράς εξαρτάται από τη δυνατότητα σύναψης συναισθηματικών σχέσεων μεταξύ

ομηλίκων αλλά και από τη σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Οι παιδαγωγοί που διαθέτουν ανεπτυγμένη ενσυναισθητική ικανότητα, βοηθούν στη δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος και ενθαρρύνουν τη συναισθηματική επικοινωνία. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές μαθαίνουν πως να καλλιεργούν την αυτοπεποίθηση και τον αυτοσεβασμό τους. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ασφάλειας η ενσυναίσθηση μπορεί να αποτελέσει μοντέλο προς μίμηση, το οποίο μπορεί να εγκολπώνεται ο μαθητής. Σύμφωνα με την Jones, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του επιτυχημένου μαθητή, σε σχέση με τη γνωστική ανάπτυξη και τη σχολική του επίδοση, είναι η ενσυναισθητική δεξιότητα (Jones, & Fennimore, 1990). Εκτός από την προηγούμενη, η οποία εκδηλώνεται μέσω της ικανότητας του μαθητή-υποκειμένου να αντιλαμβάνεται διορατικά τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των άλλων, ο ίδιος, για να είναι επιτυχημένος πρέπει να κτίζει τη γνώση, δηλαδή να αναπτύσσει κριτική και δημιουργική ικανότητα, να βρίσκει τα κατάλληλα κίνητρα για να επιδιώκει τη μάθηση, να εμπιστεύεται τον εαυτό του στα βήματα που κάνει για να την κατακτήσει, και να εξελίξει τα κατάλληλα εργαλεία για την απόκτηση, την αξιολόγηση και την εφαρμογή της. Από την άλλη πλευρά, οι δάσκαλοι που έχουν αυξημένη ικανότητα ενσυναίσθησης και τον απαιτούμενο σεβασμό απέναντι στους μαθητές τους, αποτελούν θετικό ηθικό παράδειγμα για αυτούς, διασφαλίζοντας την αποτελεσματική μάθηση και την ορθή ψυχική ανάπτυξη του μαθητή.

Η αυτορρύθμιση ορίζεται ως η ικανότητα προσαρμογής στις εκάστοτε περιστάσεις και στο περιβάλλον μέσω του έλεγχου της σκέψης, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς (Kim, Deci, & Zuckerman, 2002). Ο Zimmerman υποστήριξε ότι οι μαθητές, προκειμένου να επιτύχουν τον σκοπό τους, χρησιμοποιούν την αυτορρύθμιση για να ενεργοποιούν και να διατηρούν τη γνώση και να επιλέγουν τη σωστή συμπεριφορά, και την αποτελεσματική προσπάθεια (Zimmerman, 1989· Zimmerman, 1990). Σύμφωνα με έρευνες, η ενσυναίσθηση των γονέων, όπως αυτή προσλαμβάνεται από τους εφήβους, συσχετίζεται θετικά με την ικανότητα των τελευταίων να ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους (Lee, & Lok, 2012). Με άλλα λόγια, όταν ένας έφηβος νοιώθει ότι οι γονείς του συμερίζονται τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, είναι σε θέση να αναπτύξει ευκολότερα την ικανότητα αυτοελέγχου του. Ένα άλλο σημαντικό τμήμα της θεωρίας της ενσυναίσθησης είναι αυτό που σχετίζεται με την Κοινωνική Ψυχολογία και την Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης. Σύμφωνα με τις προηγούμενες, ο ρόλος των γονέων αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης: οι γονείς με το ενδιαφέρον και την φροντίδα τους δημιουργούν τους απαραίτητους δεσμούς, και

εμπνέουν το αίσθημα της ασφάλειας στα παιδιά τους, λειτουργώντας ως θετικά πρότυπα ενσυναίσθησης (Barnett, 1987· Spinrad, et al., 2006· Bowlby, 1982· Hoffman, 2000· Sroufe, 2005). Σε όμοια συμπεράσματα έχουν καταλήξει και άλλοι ερευνητές σύμφωνα με τη Θεωρία της Προσκόλλησης (Laible, Carlo, & Roesch, 2004· van der Mark et al., 2002). Οι ερευνητές, κάνοντας σαφή διάκριση μεταξύ γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης, υποστηρίζουν ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά των γονέων συνδέεται τόσο με το ενσυναισθητικό ενδιαφέρον όσο και με τη κατανόηση του τρόπου σκέψης του άλλου (Soenens et al., 2007· Eisenberg, & McNally, 1993). Για παράδειγμα, τα παιδιά οικειοποιούνται τα συναισθήματα και τις εμπειρίες των άλλων μέσα από μίμηση αντιδράσεων και πράξεων συναισθηματικού περιεχομένου. Αν οι γονείς αποτελέσουν ένα θετικό παράδειγμα προς μίμηση, εκφράζοντας τα συναισθήματα τους και ανταποκρινόμενοι με ευαισθησία απέναντι στις ανάγκες και τα συναισθήματα των παιδιών τους κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, τα τελευταία υιοθετούν ευκολότερα την ενσυναισθητική συμπεριφορά, παρέχοντας βοήθεια και καταπραΰνοντας τα αρνητικά συναισθήματα του αντικειμένου. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι η ενσυναίσθηση, ως γονικό πρότυπο συμπεριφοράς στους εφήβους, έχει αξιόλογη θετική συσχέτιση με την υπακοή, την αυτορρύθμιση, την έκφραση θετικών συναισθημάτων και τη μαθησιακή ικανότητα. Από τα προηγούμενα γίνεται κατανοητό ότι η ενσυναίσθηση των γονέων αποτελεί σημαντικό ρυθμιστικό παράγοντα της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των εφήβων καθώς και της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης τους. Ταυτοχρόνως, το θετικό αποτέλεσμα αυξάνεται περαιτέρω, αν οι γονείς δεν εξαντλούν την αυστηρότητα τους έναντι των παιδιών τους (μη-αυταρχικοί ή χειριστικοί γονείς) και αν χρησιμοποιούν επιχειρήματα, αντί να τα τιμωρούν αδιακρίτως σε θέματα συμπεριφοράς (Strayer, & Roberts, 2004). Παράλληλα, θεωρείται απαραίτητη η μέριμνα των γονέων για την καλλιέργεια της ώριμης συμπεριφοράς εκ μέρους των παιδιών, όπως και η συμβολή τους στη διαδικασία αντιμετώπισης των αρνητικών συναισθημάτων των δευτέρων, προκειμένου να εξασφαλίσουν την ομαλή πορεία προς την ενηλικίωση και την ψυχική τους ισορροπία. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αν και υπάρχει μια γενετική προδιάθεση προς την ενσυναίσθηση, αυτό που σηματοδοτεί την ανάπτυξη και την εκδήλωση αυτού του φαινομένου, σύμφωνα με τους ερευνητές, είναι ο συνδυασμός της νοητικής ωρίμανσης με τις περιβαλλοντικές επιρροές. Επίσης, σύμφωνα με παλαιότερα ευρήματα, η ικανότητα για αυτορρύθμιση εξαρτάται από την αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1989· Schunk, 1995· Zimmerman, 1989). Ο Bandura όρισε την αυτοαποτελεσματικότητα ως την πεποίθηση που έχει το άτομο σχετικά με την επάρκειά

του και τη συνειδητοποίηση του για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί, έτσι ώστε να επιτυγχάνει το επιθυμητό αποτέλεσμα (Bandura, 1989). Οι μαθητές, που είναι αυτοαποτελεσματικοί, μαθαίνουν πως να αυτενεργούν και γνωρίζουν πως να θέσουν σε εφαρμογή διαφορετικές στρατηγικές αυτορρύθμισης. Έτσι, για παράδειγμα μπορούν να συγκεντρωθούν σε κάτι που τους έχει ανατεθεί, γνωρίζουν ποια είναι η μαθησιακή διαδικασία που τους ταιριάζει, μαθαίνουν πως να χρησιμοποιούν τον χρόνο τους αποτελεσματικά, πως να ζητούν βοήθεια όταν τους είναι απαραίτητο, πως να παρατηρούν και να ελέγχουν τις επιδόσεις τους και πως να θέτουν σε ενεργοποίηση τον μηχανισμό αυτορρύθμισης τους, εκ νέου (Schunk, 1995· Zimmerman, 1998). Για αυτό το λόγο η ενσυναίσθηση των γονέων, όπως και η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών, είναι παράγοντες που επιδρούν στην αυτορρύθμιση. Σύμφωνα με την Kim, η αυτορρύθμιση είναι αυτή που βοηθάει τους εφήβους να προσαρμοστούν σε ένα καινούργιο σχολικό περιβάλλον (Kim, 2014). Επίσης, η αυτορρύθμιση είναι σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών καθώς και της ακαδημαϊκής τους επίδοσης (Bronson, 2000· Brownell et al., 1997). Οι υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις δημιουργούν ικανοποίηση στους εφήβους κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, και η ικανοποιητική σχολική επίδοση βοηθάει στη μείωση των δυσμενών ψυχολογικών επιπλοκών. Ολοκληρώνοντας, παρατηρούμε ότι οι προηγούμενοι παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, η ενσυναίσθηση, δηλαδή, των γονέων οδηγεί στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης των εφήβων, και αυτή με τη σειρά της εξασφαλίζει μια ομαλή σχολική προσαρμογή. Σύμφωνα με τον Salovey και τους συνεργάτες του, τα συναισθήματα είναι η πρωταρχική πηγή των κινήτρων και είναι αυτά που αφυπνίζουν, υποστηρίζουν και κατευθύνουν την ανθρώπινη δράση (Mayer et al., 2008). Επίσης, τα συναισθήματα παρέχουν στο άτομο τις κατάλληλες πληροφορίες που θα διαμορφώσουν τη κρίση, τις αποφάσεις, τις προτεραιότητες και τις ενέργειες τους. Η έκφραση συναισθημάτων διαμορφώνει θετική στάση και αντίληψη, ιδιότητες που αποτελούν βασικούς παράγοντες της αποτελεσματικής μάθησης.

Επιπλέον, η δεξιότητα της ενσυναίσθησης είναι σημαντικός ρυθμιστής της ποιότητας της επικοινωνίας μέσα στην ομάδα : σημειώνεται, δηλαδή, βελτίωση στην επικοινωνία των μελών της ομάδας από τη δυναμική παρουσία της ενσυναισθητικής διάθεσης. Η προηγούμενη είναι σημαντικός ρυθμιστικός παράγοντας της δυναμικής της ομάδας, επηρεάζει το είδος των αντιπαραθέσεων των μελών της, τον τρόπο που αυτά «ακούνε» το ένα το άλλο και δημιουργεί τις συνθήκες δημιουργίας ουσιαστικών δεσμών μεταξύ τους. Όπως διαπιστώσαμε προηγουμένως, η συναισθηματική ενσυναίσθηση ως

βίωμα συνδέεται με την υιοθέτηση της οπτικής γωνίας του άλλου, και αυτός ο συνδυασμός μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στο να επινοήσουν μια πιθανή λύση για ένα κοινωνικό πρόβλημα: να αντιμετωπίζουν για παράδειγμα τις καταπιεστικές σχέσεις που δημιουργεί η άσκηση βίας στον χώρο του σχολείου, και στη συνέχεια να αναλάβουν δράση για την επίλυση του. Η ενσυναίσθηση αποτελεί βασικό ρυθμιστή της μαθησιακής διαδικασίας και της συνεργατικής μάθησης μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με τον Kohn, η συνεργασία είναι ουσιαστικά μια διαδικασία εξανθρωπισμού που προτρέπει τους συμμετέχοντες να αντιμετωπίζουν καλοπροαίρετα τους άλλους, επιτρέποντας τους να υπερβαίνουν των εγωκεντρισμό, επαναπροσδιορίζει τη συμπεριφορά του κάθε μέλους της ομάδας και τέλος ενθαρρύνει την εμπιστοσύνη, την ευαισθησία, την ανοιχτή επικοινωνία και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά (Kohn, 1991). Η συνεργατικότητα και οι αρμονικές κοινωνικές σχέσεις αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στον εκπαιδευτικό τομέα, και συνδέονται με θέματα γνωστικά (επιτυχημένη σχολική πορεία) με θέματα συνεργασίας (ανάθεση και ολοκλήρωση κοινού έργου από ομάδες μέσα στη σχολική τάξη) αλλά και με θέματα κοινωνικών σχέσεων εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Ειδικότερα, η ικανότητα ενσυναίσθητικής ανταπόκρισης των εφήβων συνδέεται με την κοινωνική επάρκεια και την ικανότητα σύναψης φιλικών σχέσεων (Laible, & Carlo, 2004). Σύμφωνα με τους προηγούμενους ερευνητές, η σύναψη ασφαλών και σταθερών σχέσεων με ομηλικούς μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικότερα στην πρόβλεψη της ενσυναίσθησης, από την αντίστοιχη συναισθηματική προσκόλληση στους γονείς (Laible et al., 2000). Το προηγούμενο φαινόμενο οφείλεται, πιθανότατα, στο γεγονός ότι οι έφηβοι, που είναι σε θέση να συνάψουν σταθερές σχέσεις με τους συνομηλικούς τους, έχουν αναπτύξει την ενσυναίσθησή τους σε μεγάλο βαθμό. Αυτές οι δύο μεταβλητές βρίσκονται σε αμφίδρομη αλληλεπίδραση. Η σύναψη φιλικών σχέσεων αποτελεί σημαντικό ευνοϊκό παράγοντα ως προς την αποδοχή της άποψης του άλλου, καθώς και ένδειξη συναισθηματικής ενσυναίσθησης. Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση είναι το είδος και η ποιότητα των συναισθηματικών σχέσεων μεταξύ υποκειμένου - αντικειμένου, η οικειότητα που αναπτύσσεται μεταξύ τους, το φύλο (οι γυναίκες εκφράζονται ευκολότερα μέσω της ενσυναίσθησης από ότι οι άνδρες) και η ικανότητα του υποκειμένου να διακρίνει τα όρια μεταξύ του «εαυτού» και του «άλλου».

Σύμφωνα με τη Θεωρία της Κοινωνικής και Συλλογικής ευθύνης, ορισμένα άτομα επιδεικνύουν ανεύθυνη και επικίνδυνη συμπεριφορά απέναντι σε μεμονωμένα άτομα, αλλά και απέναντι στην ευρύτερη κοινότητα λόγω της ανεπαρκούς ανάπτυξης των νοητικών τους δυνατοτήτων. Η νοητική ανάπτυξη συμβάλλει στην καλλιέργεια του

ηθικού συλλογισμού και στην ολοκλήρωση της ηθικής και κοινωνικής συμπεριφοράς. Η ανάπτυξη της γνωστικής ενσυναίσθησης ευνοεί παράλληλα την ανάπτυξη της ηθικής σκέψης. Η λογική σκέψη και η ανάπτυξη του συλλογισμού μετατοπίζουν το ενδιαφέρον των εφήβων από το εγώ στο κοινωνικό σύνολο, διευκολύνουν την ανάληψη των ευθυνών των πράξεων τους και βοηθούν στο κτίσιμο υγιών κοινωνικών σχέσεων (Marzano et al., 2015). Οι έρευνες του (Piaget, 1932/1951), του (Kohlberg, 1976) καθώς και εκείνες σε συνεργασία με την Colby ασχολήθηκαν συστηματικά με τους παραπάνω ισχυρισμούς και διαμόρφωσαν τη θεωρία για την κατανόηση του ηθικού συλλογισμού και της ανάπτυξης του (Colby, & Kohlberg, 1987)⁷. Μέσω των προηγούμενων ερευνών μελετήθηκαν οι τρόποι και οι παράγοντες διαμόρφωσης του ηθικού συλλογισμού, αλλά και της ανάγκης του ατόμου να φροντίζει τους άλλους. Σύμφωνα με τη θεωρία τους, η ηθική ανάπτυξη ολοκληρώνεται αφού πρώτα περάσει από διάφορα στάδια. Η ελλιπής νοητική και γνωστική ανάπτυξη εμποδίζουν το άτομο να καταλάβει τον τρόπο με τον οποίο η συμπεριφορά του επηρεάζει τους άλλους, ή τους λόγους που αυτή η έλλειψη εμποδίζει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Η Θεωρία της Κοινωνικής και Συλλογικής ευθύνης ασχολείται με τις αιτίες και τους τρόπους με τους οποίους αυτά τα ελλείμματα επηρεάζουν τις σχέσεις του ατόμου με την κοινότητα, και με τους λόγους που το εμποδίζουν να αναπτύξει κοινωνιοκεντρική ενσυναίσθηση ή το ενδιαφέρον του για τις συλλογικότητες. Η κοινωνιοκεντρική ενσυναίσθηση εξασφαλίζει τους δεσμούς με την ομάδα, δημιουργεί επίγνωση του πλαισίου και συνειδητοποίηση των διαπροσωπικών σχέσεων (O'Hara, 1997 · Hill, & Cole, 1999). Επίσης, η κοινωνιοκεντρική ενσυναίσθηση δίνει την ευκαιρία στο υποκείμενο να αντιλαμβάνεται τα παραπτώματα, στα οποία υποπίπτει σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο, όπως για παράδειγμα η κατάχρηση ουσιών (Arthur, et al., 2002). Συμπερασματικά σύμφωνα με την προηγούμενη θεωρία, η ανάπτυξη των προκοινωνικών δεξιοτήτων βασίζεται στην ηθική ανάπτυξη του ανθρώπου (Eisenberg et al., 2002). Σύμφωνα με πειραματικές έρευνες, η προκοινωνική συμπεριφορά και ο θετικός συσχετισμός μεταξύ της προηγούμενης και του προκοινωνικού ηθικού συλλογισμού εμφανίζουν σταθερότητα από τα πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής του ανθρώπου. Επιπλέον σύμφωνα με μετρήσεις, η προκοινωνική ανταπόκριση και η προκοινωνική ηθική κριτική σκέψη έχουν σταθερότητα στον χρόνο. Αυτό ισχύει περισσότερο για χαρακτηριστικά όπως η συμπάθεια, η υιοθέτηση της οπτικής του άλλου και η προκοινωνική συμπεριφορά, όπως έχουν καταγραφεί σε

⁷ Από B. Zizek, D. Garz, E. Nowak (2015). Kohlberg Revisited, *Moral Development and Citizenship Education*, Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, σ. 9.

αυτοαναφορικά ερωτηματολόγια τα οποία αξιολογούν τα μόνιμα χαρακτηριστικά και όχι κάποια άλλα, όπως για παράδειγμα ο ηθικός συλλογισμός. Η προκοινωνική προδιάθεση εμφανίζεται στα τελευταία χρόνια της παιδικής ηλικίας και έχει σταθεροποιηθεί μέχρι την ολοκλήρωση της εφηβείας. Οι διάφορες εκφράσεις της προκοινωνικής συμπεριφοράς, όπως η καταγεγραμμένη βοηθητική συμπεριφορά, οι προκοινωνικές αξίες και στάσεις ζωής ή η συμπάθεια έχουν συσχετιστεί θετικά μεταξύ τους και έχουν μετρηθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα, αποδεικνύοντας τον παραπάνω ισχυρισμό. Η συνεργασία, η βοήθεια, η επικοινωνία και η ενσυναίσθητη ανταπόκριση μεταξύ των μαθητών καλλιεργεί την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων και προάγει την υγιή κοινωνική λειτουργία.

1.5. Παρουσίαση των κλιμάκων της ενσυναίσθησης.

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε εν συντομία τις σημαντικότερες κλίμακες μέτρησης της ενσυναίσθησης. Κάποιες από αυτές προσεγγίζουν την ενσυναίσθηση ως μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας.

Η κλίμακα του Hogan (Hogan Empathy Scale, **HES**, 1969) φαίνεται να παρουσιάζει, σύμφωνα με πειραματικές έρευνες, κάποια έλλειψη αξιοπιστίας. Η κριτική για την κλίμακα του Hogan εστιάζει στο ότι, αυτή, μετράει στην πραγματικότητα τις κοινωνικές δεξιότητες και όχι την αντίληψη ή/και την κατανόηση της σκέψης των άλλων. Για τον λόγο αυτό η κλίμακα συμπεριλαμβάνει κάποια επιπλέον χαρακτηριστικά: την κοινωνική επίδραση στο άτομο, τη φιλειρηνική προδιάθεση του καθώς και την «ανθρωπιστική στάση» του προηγούμενου σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο.

Η κλίμακα των Mehrabrian και Epstein (Questionnaire Measure of Emotional Empathy, **QMEE**, 1972) χαρακτηρίστηκε ως ανεπιτυχής από τους Baron-Cohen και Wheelwright (Baron-Cohen et al, 2001) . Η κλίμακα αυτή εξετάζει τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης των ενηλίκων χωρίς να λαμβάνει καθόλου υπόψη της τη γνωστική ενσυναίσθηση. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Jolliffe και Farrington, αυτό που, στην πραγματικότητα, μετράει η κλίμακα είναι η έκφραση συμπάθειας. Αργότερα, ο Mehrabian θα εκσυγχρονίσει το εργαλείο αυτό, αναπτύσσοντας μια πιο ισορροπημένη κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης, την Balanced Emotional Empathy Scale (**BEES**, Mehrabian, 1996· Williams) η οποία ασχολείται με τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης.

Η κλίμακα του Davis (Interpersonal Reactivity Index, **IRI**, 1980) η οποία αποτελείται από τέσσερις υποκλίμακες. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, οι

υποκλίμακες της δεν χαρακτηρίζονται, όλες, από την ίδια σταθερότητα, ενώ σε μια από αυτές η έννοια της ενσυναίσθησης (ο κατασκευαστής προτιμάει τον όρο του ενσυναισθητικού ενδιαφέροντος) ταυτίζεται με αυτόν της συμπάθειας όπως διαφαίνεται από τις ερωτήσεις που απαρτίζουν τη συγκεκριμένη υποκλίμακα. Στην κλίμακα του Davis συμπεριλαμβάνονται και οι δύο διαστάσεις της ενσυναίσθησης, γνωστική και συναισθηματική.

Η κλίμακα του Bryant (Index of Empathy for Children and Adolescents, *IECA*, 1982) προέκυψε από προσαρμογή της κλίμακας των Mehrabian και Epstein, και αφορά παιδιά ηλικίας έξι ετών και πάνω. Παρά το γεγονός ότι αυτή η κλίμακα χρησιμοποιήθηκε με αποκλειστικό στόχο να αξιολογήσει τη συναισθηματική ενσυναίσθηση και μόνο, στην αρχική της μορφή εμπεριείχε επτά υποκλίμακες που μετρούσαν, μεταξύ άλλων, τη συναισθηματική μετάδοση και τις ακραίες συναισθηματικές αντιδράσεις. Αυτή η κλίμακα θεωρείται περιορισμένη, διότι δεν διαφοροποιεί τις δύο πλευρές της ενσυναίσθησης και ανιχνεύει μάλλον μια γενική συναισθηματική διέγερση παρά την ενσυναίσθητη ανταπόκριση απέναντι στον άλλο. Επιπλέον, κάποια άλλα ερωτήματα αξιολογούν τη συμπάθεια και όχι την ενσυναίσθηση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αυτό το γεγονός στερεί από αυτή την κλίμακα την εγκυρότητα της.

Η κλίμακα των Truax και Carkhuff (1967) η οποία ασχολείται με τη γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης στον τομέα της συμβουλευτικής ψυχολογίας, ανιχνεύοντας τη σχέση μεταξύ θεραπευτή και θεραπευόμενου.

Η κλίμακα των Vossen, Piotrowski και Valkenburg (Adolescent Measure of Empathy and Sympathy, *AMES*, 2015). Σε αυτή την κλίμακα θα αναφερθούμε εκτεταμένα πιο κάτω.

Η κλίμακα των Rothbart, Ahadi και Hershey (Children's Behavior Questionnaire *CBQ*, 1994). Η κλίμακα αυτή έχει κατασκευαστεί για παιδιά από 3 έως 8 ετών και περιλαμβάνει επιπλέον παραμέτρους εκτός της ενσυναίσθησης αυτής καθεαυτής.

Η κλίμακα των Jolliffe και Farrington (Basic Empathy Scale, *BES*, 2006) η οποία προέκυψε από την επανεκτίμηση των κλιμάκων *HES*, *QMEE* και *IRI*. Αυτή η κλίμακα διαθέτει δύο εκδοχές, μια παλαιότερη που αφορά τους ενήλικες και μια νεώτερη που απευθύνεται στο εφηβικό κοινό, καλύπτοντας ένα σημαντικό βιβλιογραφικό κενό. Ωστόσο, η κλίμακα αυτή επικεντρώνεται στη μελέτη της εφηβικής παραβατικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Η κλίμακα συμπεριλαμβάνει και τις δύο διαστάσεις της ενσυναίσθησης, διότι όπως ισχυρίζονται οι εμπνευστές της οι υψηλές μετρήσεις στη μια

δεν εξασφαλίζουν τις αντίστοιχες υψηλές μετρήσεις και στην άλλη, και άρα είναι αναγκαίο αυτές να μετριοούνται ξεχωριστά (D' Ambrosio et al., 2009).

Η κλίμακα των Baron-Cohen και Wheelwright - Empathy Quotient **EQ**, (Lawrence et al., 2004) η οποία περιλαμβάνει 60 ερωτήσεις, 40 από τις οποίες συνδέονται με την ενσυναίσθηση, (γνωστική, συναισθηματική ανταπόκριση, και κοινωνικές δεξιότητες) ενώ οι 20 τελευταίες έχουν χαρακτήρα αντιπερισπασμού. Σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση των Muncer και Ling (2006) αυτή η κλίμακα αποτελείται από υποκλίμακες γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης καθώς και από μια τρίτη κοινωνικών δεξιοτήτων. Παρά το γεγονός ότι οι προηγούμενες σχετίζονται μεταξύ τους, οι κοινωνικές δεξιότητες και η ενσυναίσθηση δεν παύουν να αποτελούν διαφορετικές έννοιες. Η κλίμακα σχεδιάστηκε για κλινική εφαρμογή, και ανιχνεύει την τυχόν έλλειψη της ενσυναισθητικής ικανότητας, γεγονός που χαρακτηρίζει την ψυχοπαθολογική συμπεριφορά.

Παράλληλα, υπάρχει μια σειρά κλιμάκων που εξετάζουν την ενσυναίσθηση ως κατάσταση, η οποία διαμορφώνεται από τις εκάστοτε συνθήκες, και αποτελεί πολυσύνθετο φαινόμενο.

Η κλίμακα του Barrett-Lennard (1962) (Relationship Inventory, **RI**) η οποία αρχικά δεν κατασκευάστηκε για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης και περιλαμβάνει μόνο την υποκλίμακα της γνωστικής ενσυναίσθησης. Αυτή η κλίμακα δεν βασίζεται στην αυτοαξιολόγηση αλλά χορηγείται σε τρίτο άτομο, έναν παρατηρητή για παράδειγμα. Το ίδιο συμβαίνει και με την κλίμακα των Truax και Carkhuff (1967), του Cochrane (1974), του Elliott και συνεργατών (1982) και του Bryant (1982).

Άλλες κλίμακες βασίζονται στη μέτρηση σωματικών αντιδράσεων, όπως αυτές των Eisenberg και Miller (1987) και του Stotland (1969). Εκτός από τις αυτοαναφορικές κλίμακες, υπάρχουν και εκείνες οι οποίες χρησιμοποιούν φωτογραφίες ή σκίτσα, τα οποία αναπαριστούν ανθρώπους που διακατέχονται από διαφορετικά συναισθήματα. Αυτές οι εικόνες φιλοδοξούν να επενεργήσουν ως διεγερτικά ερεθίσματα στον παρατηρητή. Μια τέτοια κλίμακα είναι η Multifaceted Empathy Test (**MET**, Dziobek et al., 2008) για παιδιά και εφήβους και μια ξεχωριστή για ενήλικες. Επίσης, η κλίμακα **PET** η οποία ανιχνεύει την ενσυναισθητική ικανότητα (συναισθηματική ενσυναίσθηση) μέσω εικόνων (Koirikivi, 2014). Συνήθως αυτές οι κλίμακες μετρούν την ενσυναίσθητη συμπεριφορά μέσα σε δεδομένα πλαίσια, αντιμετωπίζοντας την ως μεταβλητό χαρακτηριστικό. Σύμφωνα με την αντιληπτική διάσταση της Θεωρίας του Νου, η δυνατότητα αντίληψης του υποκειμένου για αυτό που σκέφτεται ή αισθάνεται το

αντικείμενο διευκολύνεται από τις εκφράσεις του προσώπου και τις στάσεις του σώματός του (Tager-Flusberg, & Sullivan, 2000). Αυτή η ικανότητα έχει διαγνωστεί κυρίως σε ενήλικες από μια άλλου τύπου κλίμακα, την οποία θα αποδώσουμε σε ελεύθερη μετάφραση ως «Ανίχνευση του Νου μέσα από τα μάτια του άλλου». Μέσω αυτής της κλίμακας παρουσιάζεται στα υποκείμενα μια σειρά από πρόσωπα ηθοποιών (από ταινίες ή περιοδικά) και ειδικότερα η περιοχή γύρω από τα μάτια τους όπου και αποτυπώνονται τέσσερις πιθανές συναισθηματικές ή ψυχολογικές καταστάσεις. Σύμφωνα με τις μετρήσεις, αυτή η κλίμακα έχει τη δυνατότητα να αποτυπώνει τις αλλαγές που πραγματοποιούνται κατά την περίοδο της εφηβείας, ενώ οι ενήλικες δεν έχουν ολοκληρωτική επιτυχία σε αυτή τη μέτρηση.

2. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ

2.1. Μια «σκόπιμη ψευδαίσθηση».

Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι το καθεαυτό παιχνίδι είναι σημαντικός παράγοντας της ανάπτυξης του παιδιού, και του παρέχει τα απαιτούμενα κίνητρα δράσης, σύμφωνα με τη θεωρία της Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης του ίδιου. Η δράση αυτή, που επινοεί το παιδί, τοποθετείται σε ένα φανταστικό πλαίσιο και περιλαμβάνει πλέγματα σχέσεων με υπαρκτά και φανταστικά πρόσωπα, καθώς και πλασματικά επινοήματα. Το παιδί, ενεργώντας συνειδητά, αντλεί υλικό από την πραγματική ζωή, καταστρώνει τον καμβά και τα σχέδια δράσης του, έχοντας ως πρόθεση να φτιάξει ιστορίες που να έχουν νόημα για το ίδιο : όπως γνωρίζουμε άλλωστε τα παιδιά συνδέουν την πραγματικότητα με τη φαντασία. Η ροπή του παιδιού προς το παιχνίδι εμφανίζεται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του (Vygotsky, 1966:24). Τα αποτελέσματα των προηγούμενων ενεργειών του θα ενσωματωθούν στις υπάρχουσες εμπειρίες του με τη μορφή νέας γνώσης. Αυτή η διαδικασία θα βοηθήσει το παιδί να προχωρήσει στο ανώτερο επίπεδο μάθησης. Ο Piaget κάνει μια αναφορά στην ιδέα της *σκόπιμης ψευδαίσθησης*, έναν όρο που χρησιμοποιεί ο Gross (Piaget, 1951:52). Ο τελευταίος επιχειρεί να περιγράψει το φαινόμενο της «αναπαραγωγής της συνείδησης» του παιδιού. Οι στόχοι που θέτει το παιδί στη διάρκεια του παιχνιδιού του είναι ρεαλιστικοί, επειδή αποτελούν «δάνεια» από την πραγματική ζωή. Τα επιτεύγματα του και οι εμπειρίες του τροφοδοτούνται από το γνώριμο περιβάλλον του. Οι διαδικασίες εμπύχωσης και αναπαράστασης, ωστόσο, ενεργοποιούνται από τη δύναμη της φαντασίας του. Το υλικό της πραγματικής ζωής μετατρέπεται σε φαντασίωση, και αυτή η ηθελημένη ψευδαίσθηση έχει ως στόχο τη

δημιουργία ευχαρίστησης για το ίδιο. Τα παιδιά ‘κατασκευάζουν’ την ψευδαίσθηση ενός φανταστικού κόσμου, αλλά ταυτοχρόνως γνωρίζουν ότι είναι, τα ίδια, οι δημιουργοί αυτής της ψευδαίσθησης. Αυτός είναι ο λόγος, σύμφωνα με τον Piaget, που το παιχνίδι δημιουργεί από μόνο του αυτό το αίσθημα της ελευθερίας, ως προπομπός της τέχνης, η οποία αντιπροσωπεύει το ανώτερο στάδιο της αυθόρμητης δημιουργίας. Βεβαίως, θα πρέπει να υπογραμμίσει κανείς την καλλιτεχνική διάσταση του όλου «εγχειρήματος». Η ενασχόληση με το θέατρο γίνεται για το μαθητή το όχημα έκφρασης της σκέψης και των συναισθημάτων του. Οι προηγούμενοι έχουν τη δυνατότητα να μεταμορφώνονται, να υποδύονται διαφορετικά πρόσωπα, επινοημένα ή πραγματικά, και να παίζουν ρόλους μέσα από τους οποίους βρίσκουν πιθανές λύσεις σε ζητήματα που τους απασχολούν στην πραγματική ζωή. Όλα αυτά, όμως, λειτουργούν ως πείραμα μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον χωρίς τους κινδύνους της πραγματικής ζωής. Το Εκπαιδευτικό Δράμα δημιουργεί τις συνθήκες για την πραγμάτωση των παραπάνω διεργασιών.

Ο Bolton υπογραμμίζει τον καταλυτικό ρόλο του δασκάλου και τη δυνατότητα που έχει αυτός να μετατρέπει το συνηθισμένο σε ασυνήθιστο. Ο Bolton αναφέρεται, μεταξύ άλλων, στο στοιχείο της έκπληξης του θεάτρου του Brecht, αναδεικνύοντας τη σημασία του *gestus* (του «Επικού, δηλαδή, παιξίματος») και υπογραμμίζοντας την κοινωνική πραγματικότητα πίσω από τον επινοημένο κόσμο: αυτή η συνύπαρξη και η συνειδητοποίηση των δύο κόσμων οδηγούν τον μαθητή στην αναστοχαστική ικανότητα. Ο Bolton απαριθμεί τις τρεις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας: *α)* την ενθάρρυνση της σκέψης, *β)* την ανάλυση μέσα από τα παιχνίδια και τις τεχνικές και, *γ)* τη δράση μέσα από την οποία οι νέοι ενδυναμώνονται και αναπτύσσουν τη λογική και τις αξίες τους. Παράλληλα, ο ίδιος δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο θέμα της σοβαρότητας με την οποία θα πρέπει να προσεγγίζουν οι μαθητές τις καταστάσεις, και να δρουν καθ’ όλη τη διάρκεια του δραματικού παιχνιδιού για να βιώσουν την αξία του θεάτρου ως αισθητική εμπειρία. Ανάλογη άποψη είχε και η Dorothy Heathcote, που μίλησε για το «συναίσθημα του δέους» η πρόκληση του οποίου ενεργοποιεί τη σκέψη και τη δημιουργικότητα. Με το «Μανδύα του Ειδικού» προετοιμάζει το δρόμο για τη «δράση» και την «ανάληψη ευθυνών». Σύμφωνα με τους προηγούμενους θεωρητικούς του Εκπαιδευτικού Δράματος, η ανάληψη δράσης δεν έχει αξία αν δεν οδηγεί στον αναστοχασμό. Μόνο υπό αυτές τις συνθήκες αποκτάει νόημα για τους εμπλεκόμενους η δημιουργία του φανταστικού σύμπαντος, επειδή είναι ακριβώς αυτό που παγιώνει ένα αδιαμφισβήτητο «αντικειμενικό» νόημα. Το αντικειμενικό νόημα, σύμφωνα με τον Bolton, προκύπτει από την επεξεργασία των λεπτομερειών του φανταστικού δραματικού κόσμου των

συμμετεχόντων, ενώ το υποκειμενικό νόημα σχετίζεται με την ιδιαίτερη βαρύτητα που αποδίδει σε αυτόν κάθε εμπλεκόμενος ξεχωριστά, όταν θα κληθεί να αποφασίσει τι νόημα έχει για αυτόν η νέα πραγματικότητα που διαμορφώνεται. Το Εκπαιδευτικό Δράμα δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να εμπλακεί με ολιστικό τρόπο σε αυτή τη διαδικασία: μέσω του νου, των συναισθημάτων και των αισθήσεων. Το Ε. Δ. αντλεί το υλικό του από τις εμπειρίες του μαθητή και δημιουργεί νέες μαθησιακές ευκαιρίες που έχουν νόημα για τον ίδιο. Οι εμπειρίες του δεν θα αποτελέσουν μόνο το δομικό υλικό αλλά και το πεδίο για αναστοχασμό, ο οποίος βοηθάει το παιδί στη δόμηση και στο μετασχηματισμό των εμπειριών, σχηματίζοντας μια ολοκληρωμένη αντίληψη για το ίδιο και για τη ζωή του. Σύμφωνα με τον Bolton, ο μαθητής που ασχολείται με το Εκπαιδευτικό Δράμα αποκτά μια ενεργή σχέση με ένα δραματικό πρόσωπο, και έτσι εξασφαλίζει μια βαθύτερη επίγνωση της δικής του ταυτότητας και κατάστασης. Σύμφωνα με τον Piaget, οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από τη δράση και υπό την επιρροή των συνομηλίκων, και διατηρούν το πλεονέκτημα της νοητικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης (Piaget, 1932). Οι μαθητές που «μαθαίνουν» μέσω του θεάτρου αποκομίζουν μεγάλα οφέλη, επειδή μοιράζονται τα συναισθήματά τους, αφουγκράζονται τις ανάγκες των άλλων και επιλύουν τις μεταξύ τους συγκρούσεις μέσα από μια δημιουργική διαδικασία.

2.2. Τα ευεργετήματα του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Ο σκηνοθέτης και θεωρητικός του θεάτρου Stanislavski θεωρούσε την υποκριτική τέχνη ως το αποτέλεσμα μιας ισορροπίας ανάμεσα στον σχεδιασμό (υπογραμμίζοντας μια ηθελημένη, λογική και ενσυνείδητη διεργασία) και το αίσθημα (υπονοώντας τον αυθορμητισμό και το ασυνείδητο). Η μέθοδος και η θεωρία του προσομοιάζουν με τις αντίστοιχες του Vygotsky, διότι όπως ειπώθηκε το παιδί που παίζει χρησιμοποιεί ως εργαλείο τη φαντασία του, αλλά οι «τεχνικές της ερμηνείας» του εξαρτώνται από το απτό υλικό που μπορεί να αντλήσει από το περιβάλλον του. Τα παιδιά που εμπλέκονται στη διαδικασία του Ε. Δ. οδηγούνται σε βαθύτερη γνώση του περιβάλλοντος και αναπτύσσουν μόνιμες ικανότητες και δεξιότητες. Οι έρευνες που μελετούν την εφαρμογή του Ε. Δ. στην τάξη έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι το προηγούμενο δίνει ώθηση στην αναπτυξιακή, στην κοινωνική και την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών (García, 2008).

Μέσα από αυτό το δίπολο της θεατρικής τέχνης γίνεται αντιληπτό ότι, αυτή, είναι ένα σύνθετο φαινόμενο γεμάτο αντιφάσεις. Ως τέχνη επιζητά να προσδώσει μορφή σε

αυτό με το οποίο καταπιάνεται, αλλά «το προϊόν» εμφανίζει έναν ‘πρωτεύικό χαρακτήρα’ ο οποίος υπογραμμίζει την αίσθηση του ανολοκλήρωτου. Όπως η φαινομενολογία ‘εναντιώνεται’ στην επιστήμη και την πραγματικότητα έτσι και το θέατρο αμφισβητεί την αντικειμενικότητα της γνώσης, θέλοντας να υπογραμμίζει τα στοιχεία της ανακάλυψης και της έκπληξης. Τόσο η προηγούμενη όσο και η τέχνη του θεάτρου υποστηρίζουν την κοινωνικο-κονστρουβιστική διαδικασία της γνώσης, σύμφωνα με την οποία κάθε υποκείμενο δομεί τη γνώση κατά την επαφή του με τους άλλους, και μέσα από δημιουργικές διεργασίες που έχουν νόημα για το ίδιο. Το θέατρο προσφέρει ενεργητική μάθηση, δίνει προτεραιότητα στο παιδί και τονίζει την αναγκαιότητα της αυτονομίας του: πρέπει το ίδιο να πάρει την ευθύνη της μάθησης και της εξέλιξης της σκέψης του στα χέρια του. Το Εκπαιδευτικό Δράμα δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αναπτύξει την κοινωνική και τη συναισθηματική φαντασία του, αποκαλύπτοντας του τη δυνατότητα των πολλαπλών επιλογών. Το θέατρο καλλιεργεί τη φαντασία του παιδιού και το μαθαίνει να εκφράζεται μέσω μιας δημιουργικής, επινοητικής, πρωτότυπης και αποκλίνουσας σκέψης. Ο Dewey ανέπτυξε τη σημασία της αυθεντικότητας της σκέψης και της δράσης του μαθητή στην προσπάθειά του να επιλύσει ένα πρόβλημα. Ο προηγούμενος, αφού εμπιστευτεί τη σκέψη του, μπορεί να οδηγηθεί σε σίγουρη εξεύρεση λύσεων και στην εφαρμογή νέων εμπειριών που να συνδυάζονται με την υπάρχουσα γνώση του. Με αυτό τον τρόπο, το παιδί δίνει αξία στη διαδικασία προς την κατάκτηση της γνώσης (Dewey, 1916 : 104). Θα έλεγε κανείς ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα, με βάση τον τρόπο που οργανώνει το υλικό του σε «επεισόδια», μπορεί να αποτελέσει μια εφαρμογή της θεωρίας του Dewey, όπου ο εμπλεκόμενος ανακαλύπτει καινούργιες οπτικές γωνίες και «παίζει παιχνίδια» ταύτισης ή αποστασιοποίησης. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση χρησιμοποιεί τις δυο προηγούμενες αντιφατικές τεχνικές που έχουν το ίδιο αποτέλεσμα στην ανάπτυξη του παιδιού. Το προηγούμενο μαθαίνει να υιοθετεί νέες στάσεις και συμπεριφορές μέσω της ταύτισης του με ένα δραματικό πρόσωπο, ενώ με την αποστασιοποίηση προβληματίζεται, αναστοχάζεται, εμβαθύνει στις έννοιες, στα συναισθήματα του, και καλλιεργεί τις κοινωνικές δεξιότητες του με αποτελεσματικό τρόπο.

Σύμφωνα με τον Bolton, όσο πιο ενεργή είναι η ταύτιση του εμπλεκόμενου με τον φανταστικό κόσμο του Εκπαιδευτικού Δράματος τόσο μεγαλύτερη επίγνωση της ταυτότητας του θα αποκτήσει αυτός. Το προηγούμενο θα επιτευχθεί, μεταξύ άλλων, μέσω του σαφούς διαχωρισμού του εαυτού από τον άλλο και της ταυτόχρονης συνειδητοποίησης της διπλής υπόστασης του, μια αποκάλυψη άλλωστε, που αποτελεί

ίδιον γνώρισμα της δραματικής τέχνης. Διαπιστώνουμε ότι το θέατρο παρέχει πολλαπλά οφέλη στους εμπλεκόμενους: βοηθά στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, στην ανάπτυξη ηθικού συλλογισμού, στην αναπροσαρμογή των ηθικών προτύπων και τη διεύρυνση της προσωπικής κοσμοθεωρίας. Σε συνειδησιακό επίπεδο ενισχύει την αυτοεπίγνωση μέσα από τη διαδικασία ανάληψης ρόλων, την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση, την αυτενέργεια, την αυτοέκφραση και τη συναισθηματική αντοχή. Το Ε.Δ. έχει τη δυνατότητα να διεγείρει την επιθυμία του ατόμου για το ρίσκο, να αφυπνίσει την επαναστατική του διάθεση, και να το ωθήσει να τολμήσει να αλλάξει πράγματα στον εαυτό του. Το Εκπαιδευτικό Δράμα, ως πιστή αντανάκλαση της τέχνης του θεάτρου, εξερευνά νέα περιβάλλοντα, καταπιάνεται με καινούργια θέματα και ωθεί στη δράση μέσα από τον πιθανό προβληματισμό που δημιουργεί. Επιπροσθέτως, το Ε. Δ. αποτελεί το κατάλληλο πλαίσιο για την έρευνα, για τη μάθηση, για την ανάπτυξη της επιχειρηματολογικής ικανότητας και τη διαμόρφωση της προσωπικής άποψης.

Το Ε.Δ. καλλιεργεί στα παιδιά την ενσυναίσθηση μέσω της ταύτισής τους με τους φανταστικούς χαρακτήρες που δημιουργούν. Η προηγούμενη αντικαθρεφτίζεται στις συναισθηματικές σχέσεις που κτίζει το κάθε ένα από αυτά με τους συνομηλίκους τους. Οι μαθητές κατανοούν σε βάθος προθέσεις, επιθυμίες και απόψεις διαφορετικές από τις δικές τους, μέσω των παιχνιδιών ρόλων και της επεξεργασίας τους. Σύμφωνα με την Goldstein και τη Θεωρία του Νου, οι ηθοποιοί αλλά και όσοι ασχολούνται με το θέατρο, με τον ένα ή άλλο τρόπο, χρησιμοποιούν σύνθετες ψυχολογικές δεξιότητες, όπως για παράδειγμα την ενσυναίσθηση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων προκειμένου να δημιουργήσουν τις ρεαλιστικές «απεικονίσεις» των χαρακτήρων που θα υποδυθούν (Goldstein, 2012: 2). Η έρευνα της Goldstein έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η ικανότητα να διαβάζουμε τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων βελτιώνεται με την εξάσκηση των δεξιοτήτων όπως ορίζονται από τη Θεωρία του Νου, και για αυτό το λόγο οι ηθοποιοί ή οι ψυχολόγοι αναπτύσσουν ευκολότερα την ικανότητα τους για ενσυναίσθηση (Goldstein & Winner, 2008). Το Εκπαιδευτικό Δράμα καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, την επικοινωνία και το διάλογο σε πολλαπλά επίπεδα. Η εφαρμογή των νεοαποκτηθεισών εμπειριών στην πραγματική ζωή διευρύνει την οπτική και οξύνει την κοινωνική αντίληψη των εμπλεκόμενων. Επίσης, το «θεατρικό παιχνίδι» χαρίζει στο υποκείμενο βαθιά γνώση για τη ζωή, τη συνειδησιακή κατάσταση και την κοσμοθεωρία των άλλων, τους οποίους προσεγγίζει μέσω της φαντασίας και του νου ως ένας «ηθοποιός» που ενεργοποιεί το μυαλό, την καρδιά και το σώμα του. Σύμφωνα με τους Lutterbie και Blair, οι μαθητές που παίζουν θέατρο έχουν την ευκαιρία να πλησιάσουν

και να κατανοήσουν τις σκέψεις και τις πράξεις των δραματικών χαρακτήρων (Blair, & Lutterbie, 2011). Σύμφωνα με τους προηγούμενους, οι ομοιότητες που αφορούν στη φύση της σκέψης και της εμπειρίας μεταξύ των δύο 'οντοτήτων' σηματοδοτούν την αδιάρρηκτη σχέση ηθοποιού και περιβάλλοντος. Στη ζωή όπως και στο θέατρο, όταν κάποιος μιμείται τους άλλους συνειδητά ή ασυνείδητα, αποκτά τη δυνατότητα να αντιληφθεί και ίσως να αισθανθεί τα συναισθήματα τους. Η Heathcote έδινε ιδιαίτερη βαρύτητα στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με μια βασική θεωρία της παιδαγωγού, το θέατρο δίνει στον άνθρωπο την ευκαιρία να ανακαλύψει την ταυτότητα του. Ο άνθρωπος έχει την ικανότητα να μπει στη θέση του άλλου και να καταλάβει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του. Η Heathcote θεώρησε καθήκον της να εξερευνήσει αυτή τη δυνατότητα μαζί με τους μαθητές της στην τάξη. Σύμφωνα με την προηγούμενη οι δάσκαλοι θα πρέπει να μάθουν να καλλιεργούν αυτή τη δεξιότητα τόσο για τους εαυτούς τους όσο και για τους μαθητές τους. Η Heathcote έχει δημιουργήσει τον όρο του «Κώδικα της Αδελφότητας» σύμφωνα με τον οποίο κάποιες από τις εμπειρίες της ζωής μας αποτελούν παράλληλες εμπειρίες στις ζωές άλλων ανθρώπων, και αυτό είναι κάτι που διευκολύνει την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των ανθρώπων. Το υποκείμενο μαθητής-ηθοποιός προσεγγίζει τις δράσεις, τα ενδιαφέροντα, τα επιτεύγματα και τον τρόπο σκέψης του αντικείμενου-δραματικού προσώπου που, καταρχήν, του είναι ξένο. Ψυχολογικές έρευνες, σε θέματα ενσυναίσθησης και υποκριτικής τέχνης, έχουν δείξει ότι η τακτική συμμετοχή σε θεατρικές δραστηριότητες που συνοδεύονται από τη μύηση στην τέχνη της υποκριτικής τέχνης, αναπτύσσουν τις ικανότητες ενσυναίσθησης και διαίσθησης και βοηθούν στη διαμόρφωση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων.

2.3. Το Ε.Δ, οι κοινωνικές δεξιότητες και η ηθική ανάπτυξη του εφήβου.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των εφήβων και δημιουργεί τις ιδανικές συνθήκες για μια μάθηση που προκύπτει μέσα από κοινή συνεργασία και δημιουργία, μέσα σε ένα πλαίσιο δημοκρατικό. Εντός του προηγούμενου, λαμβάνονται κοινές αποφάσεις, ενώ γίνεται προσπάθεια για την από κοινού επίλυση των προβλημάτων. Το Ε. Δ. αποτελεί ένα εξαιρετικό πεδίο διερεύνησης και καλλιέργειας των διαπροσωπικών σχέσεων: αλληλεπίδραση, ενσυναίσθηση, συνεργασία, ομαδικότητα, κοινός στόχος και κοινό δημιούργημα. Ιδιαίτερα σε αυτή την περίοδο, κατά την οποία το παιδί προσπαθεί να ορίσει την ταυτότητα του, το θέατρο του μαθαίνει τι σημαίνει να είναι κανείς διαθέσιμος απέναντι στους άλλους. Το Ε. Δ. βοηθά αποτελεσματικά τους εφήβους ως προς τον καθορισμό της ταυτότητας τους, την

ανακάλυψη των πεποιθήσεων και των ιδανικών τους, φέρνοντας τους «σε αντιπαράθεση». Η αποκάλυψη μιας κοσμοθεωρίας, διαφορετικής από των άλλων, βοηθάει τον έφηβο να αυτοπροσδιοριστεί και να αποδεχτεί το ‘μυστηριώδη’ κόσμο τους. Οι έφηβοι διαμορφώνουν, επανεξετάζουν, προσαρμόζουν ή αλλάζουν τις απόψεις τους με έμμεσο τρόπο. Όπως συμβαίνει, δηλαδή, όταν αυτοί έρθουν σε επαφή με την κοσμοθεωρία και τα ηθικά διλλήματα των δραματικών προσώπων ή των συμπαικτών τους στη διάρκεια του ‘θεατρικού παιχνιδιού. Η Kuhn⁸ διακρίνει δύο νοητικές λειτουργίες, τη διερευνητική και την επιχειρηματολογική. Η πρώτη είναι ελλιπής χωρίς τη δεύτερη. Ο έφηβος δεν πρέπει απλώς να αναγνωρίζει, να αποδέχεται ή να απορρίπτει τις γνώμες και την κοσμοθεωρία των άλλων, αλλά να εμπλέκεται σε μια διαδικασία δημόσιας αντιπαράθεσης και διαβούλευσης. Μέσα από την εκφορά δημόσιου λόγου οι νέοι άνθρωποι «αναλαμβάνουν την ευθύνη» της λήψης συγκεκριμένων αποφάσεων και στάσεων, οι οποίες πρόκειται να επηρεάσουν την αντίληψη για τον κόσμο που τους περιβάλλει.⁹ Επιπλέον, οι έφηβοι έχουν την ευκαιρία να αναπτυχθούν ατομικά, να δομήσουν τις εμπειρίες τους, να επηρεάσουν και να επηρεαστούν από τους άλλους μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο που ζουν. Οι προηγούμενοι συνειδητοποιούν ότι αυτός ο κόσμος, ή αλλιώς αυτό που αποκαλούμε ‘πραγματικότητα’, βρίθκει συμβόλων κάποια από τα οποία θα αποτελέσουν σημαντικά στοιχεία της συνείδησης τους. Όμως, οι έφηβοι γνωρίζουν ότι αναπαριστούν τη ζωή τους: χρησιμοποιούν το λόγο και τις κινήσεις τους σαν ήρωες κάποιου «θεατρικού έργου» και γνωρίζουν ότι «δρουν στη σκηνή». Ο Hoffman έχει πραγματοποιήσει πολυετείς έρευνες σχετικά με την ενσυναίσθηση, και έχει καταστήσει σαφές ότι η ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα και τις απόψεις των άλλων αποτελεί σημαντική ένδειξη της ηθικής ανάπτυξης του ανθρώπου (Hoffman, 2000). Η ηθική ανάπτυξη, ως διαδικασία, βασίζεται στην ενδεχόμενη καλλιέργεια της προκοινωνικής συμπεριφοράς. Η προηγούμενη, με τη σειρά της, βασίζεται στην ικανότητα της ενσυναίσθησης. Ειδικότερα, η αμοιβαία ανάληψη ρόλων δημιουργεί συγκινήσεις στα υποκείμενα και/ή

⁸ Αναφορά σε D. Kuhn, (2005). *Education for Thinking*, Harvard: University Press, σ. 13, σε P. Bannister, (2012). *Recognizing the Drama Classroom as a Site for Critical Social Inquiry*, *Drama Research: International Journal of Drama in Education*, 3(1), 1-21.

⁹ Αναφέρουμε περιληπτικά τις τρεις φάσεις που σύμφωνα με τον Verdeil χαρακτηρίζουν τις εξερευνησεις των εφήβων κατά την αναπτυξιακή του διαδικασία, και οι οποίες προσομοιάζουν με τα στάδια της παιγνιώδους διαδικασίας του Εκπαιδευτικού Δράματος. 1) Αρχικά διακρίνουμε τη φάση κατά την οποία ο νέος δίνει ιδιαίτερη αξία στο υπό εξερεύνηση αντικείμενο, και χρησιμοποιώντας τη φαντασία του, πλάθει έναν καινούργιο κόσμο, 2) στη συνέχεια, αναγνωρίζει ότι έχει υιοθετήσει ένα ρόλο και τον εγκαταλείπει προσωρινά για να σκεφτεί, και πιθανόν να αναθεωρήσει πριν ξεκινήσει εκ νέου τον προηγούμενο κύκλο και τέλος, 3) επιθυμεί να αφήσει το ρόλο στην άκρη και, με ό,τι αυτός έχει αποκομίσει από αυτή τη διαδικασία, να αναδείξει το αξιακό του σύστημα και να αξιολογήσει σε ποιο σημείο βρίσκεται ο ίδιος ως ανθρώπινη οντότητα, Βλ. J. Verdeil (1995). *Théâtre et Pédagogie. A Propos du Théâtre Scolaire*. Texte paru dans les Cahiers pédagogiques, CRAP, Paris, n°337, σ. 4.

στα αντικείμενα, και ενδυναμώνει την ψυχική ευαισθησία τους απέναντι σε καταστάσεις που διαμορφώνονται από τις εκάστοτε συμπεριφορές. Με άλλα λόγια, η ικανότητα του υποκειμένου να μπαίνει στη θέση του αντικειμένου τον βοηθάει να καταλάβει πως αισθάνεται το δεύτερο, ‘διαβάζοντας’ τις αντιδράσεις του (Pagotto, 2010).

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα ευνοεί την ολόπλευρη ανάπτυξη των εμπλεκομένων σε συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο καθώς και την κοινωνική ανάπτυξη, καλλιεργώντας τις κοινωνικές δεξιότητες. Ο έφηβος μαθαίνει να επικοινωνεί και να διεκδικεί (και όχι να λειτουργεί παθητικά ή επιθετικά) να γίνεται ενεργός ακροατής των άλλων και να επιχειρηματολογεί με αποτελεσματικό τρόπο. Ως προς τη γνωστική διάσταση της ανάπτυξης του εφήβου, το θέατρο τον βοηθάει να φτάσει στο επίπεδο των πολύπλοκων νοητικών διεργασιών, σύμφωνα με τη Θεωρία της Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky. Ως προς τη συναισθηματική διάσταση, ο έφηβος μαθαίνει να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, να μην τα μπερδεύει με τα αντίστοιχα συναισθήματα του συνομηλικού του, να ελέγχει τις συναισθηματικές του αντιδράσεις και να συνειδητοποιεί την πρόοδο τους. Επίσης, ο έφηβος μαθαίνει να εκφράζει τα συναισθήματά του και να προσαρμόζεται στο εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τις Bodrona και Leong, η αυτορρύθμιση είναι ένας εσωτερικός μηχανισμός ο οποίος εξασφαλίζει συμπεριφορές όπως η περίσκεψη, η σκοπιμότητα και η προνοητικότητα (Bodrona, & Leong, 2005 : 54-57). Χάρη σε αυτές, το παιδί είναι σε θέση να «ελέγχει τις παρορμήσεις του» σε δύο περιπτώσεις: όταν συνειδητοποιεί ότι πρέπει να σταματήσει να κάνει κάτι παρά το γεγονός ότι θέλει να συνεχίσει να το κάνει, ή να ξεκινάει μια ενέργεια, αν και γνωρίζει ενδόμυχα είναι αυτό είναι κάτι που δεν το επιθυμεί πραγματικά». Η κατάκτηση αυτής της δεξιότητας οδηγεί στη σχολική προσαρμογή με επιτυχημένο τρόπο, διότι διασφαλίζει μια βαθύτερη συγκέντρωση και μια αποτελεσματικότερη διάδραση μεταξύ συνομηλικών. Κατά την προσχολική και σχολική ηλικία, τα παιχνίδια ρόλων διευκολύνουν την ικανότητα της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου του παιδιού αλλά και άλλες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Οι προηγούμενες αντανακλώνται από τον επινοημένο δραματικό κόσμο στον πραγματικό, και μετατρέπονται σε πρότυπα συμπεριφοράς, έτσι όπως αποτυπώνονται και εφαρμόζονται μεταξύ ομηλικών μέσα στο δραματικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια, αυτό που κατορθώνουν τα παιδιά είναι να κατακτήσουν τη δεξιότητα του αυτοελέγχου χάρη στη δραματική τέχνη με τρόπο δομημένο (Lawrence, 2011: 62). Η καλλιέργεια αυτών των

δεξιότητων μέσω του δράματος διευκολύνει την επιτυχημένη σχολική πορεία¹⁰ και τη διαδικασία ωρίμανσης. Η, δε, κοινωνική διάσταση του θεάτρου βοηθάει στη διαμόρφωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και διευκολύνει τις διαπροσωπικές επαφές (Deasy, 2002 : 73). Σύμφωνα με τις Megan McClelland και Shauna Tominey, τα μικρά παιδιά και οι έφηβοι θεμελιώνουν στέρεες φιλίες και βελτιώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και τις νοητικές/γνωστικές δεξιότητες που τους διευκολύνουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία (McClelland, & Tominey, 2009: 3-4). Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση, από τη φύση της, βοηθάει στην εδραίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, παρέχοντας το πλαίσιο μιας πραγματικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης με φυσικό τρόπο, παρά το γεγονός ότι δεν εμφανίζεται από την αρχή ως «πραγματική ζωή». Παρατηρούμε ότι η τέχνη του θεάτρου, και οι διαφορετικοί παράγοντες που εμπλέκονται σε αυτή, διασφαλίζουν το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ευεργετούνται η ηθική ανάπτυξη, η προκοινωνική συμπεριφορά, η κοινωνική επάρκεια και η προσαρμογή των εφήβων σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky. Το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει πολλά να προσφέρει στη καλλιέργεια αξιών και δεξιοτήτων, διότι βοηθάει τον νέο πολίτη να συνειδητοποιηθεί με τρόπο αποτελεσματικό, να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση του και να ανακαλύψει την αξία της συλλογικότητας και της συνεργασίας. Το Εκπαιδευτικό Δράμα καλλιεργεί τις πολλαπλές νοημοσύνες με τρόπο βιωματικό και ευαίσθητο και καλλιεργεί τον σεβασμό για τις πολλαπλές αναγνώσεις της πραγματικότητας.

2.4. Το Διαδικαστικό Δράμα

Για την παρέμβαση μας στην τάξη θεωρήσαμε σκόπιμο να εφαρμόσουμε ένα πρόγραμμα βασισμένο στο Διαδικαστικό Δράμα (**Process Drama**) μια επιμέρους έκφραση του Εκπαιδευτικού Δράματος. Η δομή και οι τεχνικές που χρησιμοποιεί αυτό είναι οι ενδεδειγμένες για τη φύση της έρευνας μας όπως θα αναπτύξουμε στη συνέχεια. Στο Διαδικαστικό Δράμα, οι μαθητές εμπλέκονται με τρόπο ενεργητικό και δημιουργικό, δομώντας μόνοι τους τη γνώση υπό τη διακριτική καθοδήγηση του δασκάλου. Επιπλέον, αυτή η μορφή του Εκπαιδευτικού Δράματος προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να ενεργοποιήσουν τις αισθήσεις τους, να αισθανθούν και να συναισθανθούν, να προβληματιστούν και να στοχαστούν ως προς τον εαυτό τους και τον κόσμο που τους περιβάλλει. Το Διαδικαστικό Δράμα δίνει στα παιδιά την ευκαιρία για ένα ταξίδι

¹⁰ Σύμφωνα με έρευνες και πειράματα, η χρήση του θεάτρου ως εργαλείο στο σχολείο έχει σημαντική επίδραση στη γνωστική ανάπτυξη και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του παιδιού. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά τη βαθύτερη προσέγγιση διάφορων γνωστικών αντικειμένων, την καλλιέργεια των δεξιοτήτων της ανάγνωσης, της γραφής, της κατανόησης κειμένων, της αναπαραγωγής λόγου κλπ. Γενικότερα το θέατρο προωθεί την ενεργητική μάθηση η οποία πραγματώνεται με βιωματικό τρόπο.

αυτογνωσίας, επαναπροσδιορισμού και επανανοηματοδότησης του κόσμου, και τους διδάσκει πως να γίνονται διαθέσιμα και να αποδέχονται το διαφορετικό. Σύμφωνα με τον Landy, το Δημιουργικό Δράμα (πρόκειται για τον αμερικάνικο όρο του Διαδικαστικού Δράματος) αναπτύσσει τη λογική και τη διαίσθηση, προσωποποιεί τη γνώση και δίνει βαρύνουσα σημασία στην αισθητική καλλιέργεια των μελών της ομάδας (Landy, 1982: 5).

Στο Διαδικαστικό Δράμα υπάρχει η ανάγκη για μεγαλύτερη ελευθερία αυτοσχεδιασμού και παραγωγή αυθόρμητου λόγου. Εδώ, πραγματοποιείται εξερεύνηση διαφόρων θεμάτων χωρίς να στοχεύουμε σε μεμονωμένες δεξιότητες (σύμφωνα με την Cecily O'Neill). Σύμφωνα με την Baranowski, το διαδικαστικό δράμα διαφέρει από το θεατρικό παιχνίδι, τα παιχνίδια ρόλων και τον αυτοσχεδιασμό, διότι περιστρέφεται γύρω από την ανοιχτή και απρόβλεπτη επικοινωνία (Baranowski, 2010:45-46). Οι συμμετέχοντες δημιουργούν ιστορίες και τις αναπαριστούν με αυτοσχέδιο χαρακτήρα βάσει ερεθισμάτων. Ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί ένα από τα βασικά εργαλεία του Δ. Δ.: αυτό δημιουργείται σε συγκεκριμένο χρόνο και χώρο μέσω κάποιας εφόρμησης, το «προκείμενο», που δίνει το εναρκτήριο λάκτισμα για την εξερεύνηση ενός καινούργιου περιβάλλοντος με γνωστικό και αισθητικό όφελος. Ο «θίασος» αποτελείται από το δάσκαλο και τους μαθητές που καταπιάνονται με τη θεατρική πράξη μέσα από την οποία τίθενται μαθησιακοί και αισθητικοί στόχοι. Σύμφωνα με την O'Neill, το επινοημένο δραματικό περιβάλλον θα δημιουργήσει ένα οικείο περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά θα προβάλουν τη διαίσθηση, τις ερμηνείες και τις αντιλήψεις τους για αυτό. Στο Διαδικαστικό Δράμα οι συμμετέχοντες ωθούνται να βιώσουν διαφορετικές οπτικές γωνίες και να δημιουργήσουν δραματικές σκηνές μέσα από δομημένους αυτοσχεδιασμούς, ώστε να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα των οπτικών αυτών, να αμφισβητήσουν τις προκατασκευασμένες αντιλήψεις και να αντιληφθούν τι σημαίνει εξερεύνηση και κριτική σκέψη.

Οι μαθητές εναλλάσσονται σε διαφορετικούς ρόλους, ενώ δεν απαιτείται κοινό με την παραδοσιακή έννοια του όρου: η όλη διαδικασία γίνεται προς όφελος του μαθητή και όχι για την παρουσίαση μιας παράστασης. Το Εκπαιδευτικό Δράμα δίνει έμφαση στη διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα. Οι ρόλοι θα πρέπει να δίνουν στο παιδί την ευκαιρία για εξερεύνηση, διότι αυτό που έχει σημασία για το Δ. Δ. είναι να του δίνεται η δυνατότητα μιας ανακαλυπτικής μάθησης, νέων εμπειριών και βιωμάτων, της καλλιέργειας ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, και τέλος της καλλιέργειας του πνεύματος, της φαντασίας και του

αυθορμητισμού (Fransen, 2003). Η εφόρμηση μπορεί να δημιουργηθεί μέσα από μια ιδέα, ένα κείμενο, ένα ποίημα, μια χειρονομία, ένα αντικείμενο, μια εικόνα, ένα συναίσθημα, ένα στιγμιότυπο καταπίεσης κλπ. Στη συνέχεια το προκείμενο, μέσω του καταγιγισμού ιδεών, θα δώσει την ευκαιρία να οριστούν και να αποσαφηνιστούν οι ρόλοι και να δημιουργηθεί το δραματικό πλαίσιο. Μέσα από τη σωστή προετοιμασία του προκείμενου ενεργοποιείται το ενδιαφέρον της ομάδας και τίθεται σε λειτουργία η προσδοκία για αυτό που πρόκειται να έρθει.

Η δομή έχει μεγάλη σημασία σε αυτό το είδος του Ε. Δ.: πρέπει να διαφαίνεται ο σαφής σχεδιασμός της, ο οποίος θα πρέπει να περιλαμβάνει την εισαγωγή, τα διαφορετικά στάδια ανάπτυξης της δράσης και ένα σαφές τέλος. Το Διαδικαστικό Δράμα περιλαμβάνει συγκεκριμένα στάδια για τους «ηθοποιούς-μαθητές»: την επώαση της ιδέας, ένα ή περισσότερα σημεία καμπής της εξέλιξης του δράματος και τον καταγιγισμό ιδεών για τη λήψη μιας απόφασης. Η ομάδα αποτελούμενη από τον εμπυχωτή/δάσκαλο και τα παιδιά, καλείται να πάρει αποφάσεις μεταξύ των επιλογών που προτείνει ο πρώτος. Όλοι μαζί συν-διαμορφώνουν σταδιακά το δραματικό πλαίσιο, την πλοκή και τους χαρακτήρες. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια των τεχνικών του Ε. Δ., οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν τις σκηνές με αυτοσχεδιαστικό τρόπο. Συνήθως τίθεται ένα δίλημμα ή κάποιο πρόβλημα προς επίλυση στα οποία θα πρέπει να εμβαθύνουν οι μαθητές. Στη συνέχεια, υπό την καθοδήγηση του εμπυχωτή, είναι απαραίτητο να διαφανεί η σύγκρουση και η δραματική στιγμή μιας κρίσιμης απόφασης, οι οποίες θα πρέπει να έχουν αντίκρισμα στην πραγματική ζωή. Τα επεισόδια που δημιουργούνται αποτελούν το καθένα μια ξεχωριστή θεματική ενότητα, η οποία αντιπροσωπεύει μια διαφορετική διάσταση του προς εξερεύνηση θέματος. Η γραμμική χρονική εξέλιξη δεν είναι απαραίτητη. Αντιθέτως, τα επεισόδια έχουν καλειδοσκοπικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με την O'Neill, αυτή η καλειδοσκοπική λογική των επεισοδίων δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλο να αναδείξει την πολύπλευρη διάσταση του φανταστικού κόσμου που δομείται με τρόπο καλλιτεχνικό. Η πραγματικότητα και η φαντασία είναι δύο έννοιες αλληλένδετες στο Δ. Δ., μέσα από τις οποίες προβάλλεται η ανάδειξη των συμβόλων. Οι μαθητές ακολουθούν διαδικασίες ταύτισης ή αποστασιοποίησης από τους ρόλους, ενώ αφιερώνεται αρκετός χρόνος για να εδραιωθεί η πίστη σε ένα πλασματικό αλλά αυθεντικό κόσμο. Βασικό μέλημα τού εκπαιδευτικού δράματος είναι η επίλυση προβλημάτων που αφορούν στην πραγματική ζωή, η έννοια της διαπραγμάτευσης, η δημιουργία νοήματος όπως προκύπτει από τα επιμέρους επεισόδια που αποκαλύπτονται σταδιακά και όχι με γραμμικό τρόπο. Ο εμπυχωτής

μπορεί να συμπεριλάβει, αν το κρίνει απαραίτητο, την παραγωγή γραπτού λόγου. Εξίσου σημαντικά ζητήματα για το Διαδικαστικό Δράμα είναι η χαλαρή σύνδεση των επεισοδίων ή στιγμιότυπων, η δυνατότητα μιας σειράς από επιλογές και η ανοιχτή δομή του δράματος που επιτρέπει το απρόβλεπτο. Επίσης, η δημιουργία «γκρίζων περιοχών», σκηνών διαπραγμάτευσης και δραματικής έντασης. Ο δάσκαλος/εμπνευστής είναι ο βασικός ρυθμιστής και καθοδηγητής της παρουσίασης, δόμησης, κατεύθυνσης και εξέλιξης του δραματικού σύμπαντος (Aitken, 2014). Ο προηγούμενος συμμετέχει ενεργά στην πορεία του δράματος, μπαίνοντας σε ρόλο, όποτε το κρίνει απαραίτητο, επιβλέποντας και καθοδηγώντας την πορεία του δράματος με διακριτικότητα. Η Heathcote μίλησε για τη διακριτική παρουσία του δασκάλου, ως παράγοντα διευκόλυνσης, στη διαδικασία του δημιουργικού δράματος όπου τον πρώτο λόγο έχει ο συμμετέχοντας, διότι αυτός καλείται να πάρει αποφάσεις και να κατευθύνει το δραματικό παιχνίδι.

3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Ως εκπαιδευτικός με πολυετή εμπειρία, και μέσα από το πρίσμα του γνωστικού μου αντικειμένου, έχω συχνά προβληματιστεί για τους τρόπους με τους οποίους οφείλει κανείς να προσεγγίζει τη γνώση. Με ποιους τρόπους, άραγε, μπορούμε να παρακάμψουμε τη μετάδοση μιας στείρας γνώσης, δίνοντας νέα αξία σε παραμελημένους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες, που όμως διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν αναλόγως τη γνώση; Οι παράγοντες αυτοί φωτίζουν ζητήματα κοινωνικών συναναστροφών των μαθητών μας μέσα στη σχολική κοινότητα, και χαρακτηρίζουν συναισθηματικές τάσεις και συμπεριφορές που παίζουν καταλυτικό ρόλο στη ψυχοσωματική και γνωστική ανάπτυξη του εφήβου. Διαπιστώνουμε ότι το «πέρασμα προς τη γνώση» με εύκολο και αποτελεσματικό τρόπο διέπεται από δύο βασικά χαρακτηριστικά: την «προσωποποίηση» της γνώσης που θέτει ως προϋπόθεση τη συναισθηματική προσέγγιση του μαθητή, και το συσχετισμό της πρώτης με την ομαδική εργασία και την παραγωγή κοινού έργου. Τα προηγούμενα απαιτούν τη διασφάλιση αρμονικών σχέσεων εντός της ομάδας, γεγονός που συντελεί στη διαμόρφωση της έννοιας της «κοινότητας», που στην προκειμένη περίπτωση ταυτίζεται με τα πλαίσια της τάξης.

Η ηλικιακή περίοδος των εφήβων από 12 μέχρι 15 ετών αποτελεί ένα δύσκολο στάδιο για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη τους. Αυτό το στάδιο φέρνει στο προσκήνιο βίαιες ψυχοσωματικές αλλαγές που έχουν ξεκινήσει από την προεφηβική ηλικία και

συνεχίζονται μέχρι τη μεσοεφηβική περίοδο. Οι προηγούμενοι έρχονται αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις που επιζητούν επιτυχείς λύσεις, προκειμένου να διασφαλίσουν την επιτυχημένη μετάβαση στην υγιή ενήλικη ζωή. Η τυχόν ανεπιτυχής αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών δημιουργεί ένα σύνολο απορρυθμιστικών παραγόντων για τους εφήβους, και τους οδηγεί σε παθολογικές καταστάσεις και στην παραβατική συμπεριφορά. Επιπλέον, η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από συνεχή συναισθηματική αστάθεια. Η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με τις κοινωνικές δεξιότητες και αποτελεί προϋπόθεση για ουσιαστικές κοινωνικές σχέσεις. Η επιτυχημένη ρύθμιση των συναισθημάτων των εφήβων είναι το στοίχημα τους για μια αρμονική συμβίωση στην τάξη.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα στο σχολείο μπορεί να γίνει σημαντικός ρυθμιστής της συναισθηματικής συμπεριφοράς των μαθητών μας, και να προλειαίνει το έδαφος για μια αποτελεσματικότερη οικοδόμηση των κοινωνικών σχέσεων, εξαλείφοντας τις συγκρούσεις και προάγοντας την προκοινωνική συμπεριφορά και τη συνεργατική διάθεση, παράγοντες που είναι απαραίτητοι για μια χρήσιμη, έξυπνη και 'ευαίσθητη' γνώση. Το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να αναπαράγει ή να θέσει τα πρότυπα για τη συγκρότηση υγιών ομάδων, να συντελέσει στην επίλυση των συγκρούσεων με αποτελεσματικό τρόπο και να φέρει τους εφήβους σε επαφή με τα συναισθήματα τους. Η χρήση του θεάτρου ως εργαλείο, είτε με τη μορφή θεάματος είτε ως αφορμή για την ενεργητική συμμετοχή τους στην τάξη, μπορεί να έχει σημαντικά αποτελέσματα ως προς τους στόχους που περιγράψαμε.

Δεν θα πρέπει να ξεχνούμε όμως ότι το θέατρο, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, δεν χρησιμοποιείται πάντα με τον σωστό τρόπο, και ότι ορισμένες φορές η εφαρμογή του παραμελεί την αναπτυξιακή διάσταση του μαθητή ή δε συνάδει με τις δημιουργικές διεργασίες που απαιτεί η φύση του, αλλά ταυτίζεται αντιθέτως με ένα «αισθητικό» αποτέλεσμα αμφιβόλου ποιότητας και χρησιμότητας: την προετοιμασία κάποιας παράστασης. Η συνήθης πρακτική χαρακτηρίζεται από μια στοιχειώδη δραματουργική ανάλυση του υποψήφιου έργου και την ακόλουθη αποστήθιση των ρόλων. Μια τέτοια αντιμετώπιση του θεάτρου, ως εργαλείο, παραβλέπει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του μαθητή. Ωστόσο, το μάθημα του θεάτρου θα πρέπει να γίνεται πρωτίστως αποκαλυπτικό τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο και να εμπνέει μια μικρή ή μεγάλη ομάδα, αποκαλύπτοντας τόσο τις αρμονικές όσο και τις συγκρουσιακές στιγμές της, ωθώντας τα παιδιά σε μια ουσιαστικότερη επαφή με τον εαυτό τους ή εμβαθύνοντας στις σχέσεις τους. Θεωρούμε ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα, και συγκεκριμένα η ιδιαίτερη

έκφανση του Διαδικαστικού Δράματος, μπορεί να συμβάλλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη του εφήβου με τρόπο αποτελεσματικό, ουσιαστικό και εποικοδομητικό.

Ο στόχος της παρούσας μελέτης δεν είναι, μόνο, να εξακριβώσει αν το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να ενισχύσει την ενσυναίσθητη συμπεριφορά των εφήβων, επιβεβαιώνοντας ή απορρίπτοντας μια υπόθεση, αλλά να ερευνήσει πως και μέχρι ποιο βαθμό μπορεί να συμβεί κάτι τέτοιο. Μέσα από την έρευνα και το πρόγραμμα που εφαρμόσαμε σε μια από τις σχολικές μας τάξεις, αναδύθηκαν οι διαφορετικές πτυχές της ενσυναίσθησης, οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν στη συνέχεια. Ταυτοχρόνως, εντοπίστηκαν και αξιολογήθηκαν οι διαστάσεις της ενσυναίσθησης, και έγινε προσπάθεια διαχωρισμού τους από παρεμφερείς έννοιες, όπως αυτή της συμπάθειας. Επιπλέον, συσχετίσαμε την ενσυναίσθηση με τις κοινωνικές δεξιότητες και τη δυναμική της ομάδας. Η ενσυναίσθηση του εφήβου έχει απασχολήσει τη βιβλιογραφία λιγότερο από ότι άλλες ηλικιακές ομάδες, ενώ οι μελέτες που βασίζονται στην εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι ελάχιστες.

- Το κύριο ερευνητικό ερώτημα που μας απασχόλησε, είναι το αν και σε ποιο βαθμό το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να επηρεάσει, επί τω θετικότερω, την ενσυναίσθηση των εφήβων της μεσοεφηβικής περιόδου, ενώ τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:
- με ποιούς τρόπους αναδεικνύεται η ενσυναίσθηση μέσα από την υπόδυση ενός ρόλου ή τη δημιουργία μιας δραματικής κατάστασης,
- σε ποιο βαθμό εκπροσωπείται κάθε μια από τις δύο διαστάσεις της ενσυναίσθησης, δηλαδή της γνωστικής και της συναισθηματικής, και ποια είναι η μεταξύ τους σχέση,
- ποια εμπόδια ή δυσκολίες συναντά η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στους εφήβους, και με ποιο τρόπο το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να συμβάλλει στην υπέρβαση των εμποδίων αυτών;

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η ενσυναίσθηση, ως ψυχολογικό και κοινωνικό φαινόμενο, είναι πλούσια σε βιβλιογραφία. Από την προηγούμενη αντλήσαμε το απαραίτητο υλικό, προκειμένου να διαμορφώσουμε το αρχικό πλαίσιο της ερευνητικής μας πρότασης. Το ίδιο πλαίσιο αποτέλεσε το βασικό πυρήνα εντοπισμού των βασικών θεμάτων πριν προβούμε στη συλλογή δεδομένων, την ανάλυση, την αξιολόγηση και την ερμηνεία. Ωστόσο, η

κωδικοποίηση και τα θέματα που αναδύθηκαν βασίστηκαν στο πρωτογενές υλικό, που προέκυψε με επαγωγικό τρόπο μέσω της ποιοτικής έρευνας, και λιγότερο στο θεωρητικό πλαίσιο. Η εργασία μας χαρακτηρίζεται ως Μελέτη Περίπτωσης και έχει ως στόχο να εξετάσει κάποιες πτυχές του φαινομένου της ενσυναίσθησης, ενός αμφιλεγόμενου θέματος, λόγω της ρευστότητας και της εξάρτησης του από τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των εφήβων, η οποία χαρακτηρίζεται από έντονες διακυμάνσεις και δυσκολίες. Η έρευνα αυτή αποτελεί μια συγκεκριμένη και, πιθανόν, μη επαναλήψιμη μελέτη περίπτωσης σε συγκεκριμένα τοπικά και χρονικά πλαίσια, και έχει τη μορφή μικτού ερευνητικού σχεδίου (οιονεί πειραματικό σχέδιο) με μεγαλύτερη έμφαση στην ποιοτική προσέγγιση της ενσυναίσθησης μέσω της αντίστοιχης συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Το φαινόμενο της ενσυναίσθησης είναι το πραγματικό θέμα αυτής της Μελέτης Περίπτωσης, και η πειραματική ομάδα το μέσο που χρησιμοποιήσαμε για τη διερεύνηση της. Οπωσδήποτε, η ενσυναίσθηση μπορεί να μετρηθεί μέσω των κατάλληλων ποσοτικών εργαλείων που έχουν κατασκευαστεί για αυτόν τον σκοπό. Θεωρούμε, όμως, ότι η ποιοτική προσέγγιση είναι εκείνη που μας παρέχει τα κατάλληλα εργαλεία για την ανίχνευση των λεπτών αποχρώσεων των συναισθημάτων και για την ανάλυση της σύνθετης λειτουργίας της. Για το λόγο αυτό, η παρούσα έρευνα βασίστηκε κυρίως στην ποιοτική προσέγγιση. Η ποσοτική έρευνα και ανάλυση πραγματοποιήθηκε μέσω χορήγησης ερωτηματολογίου στην πειραματική μας ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα της μελετήθηκαν συγκριτικά με τα αντίστοιχα της ομάδας ελέγχου. Το θέμα μας εμπεριέχει, ταυτοχρόνως, τη διατύπωση μιας υπόθεσης, και μέσα από την ποσοτική έρευνα θελήσαμε να διαπιστώσουμε αν αυτή επαληθεύεται. Πιστεύουμε ότι η διασταύρωση και η σύγκριση των δεδομένων των δύο διαφορετικών επιστημονικών μεθοδολογιών θα εμπλουτίσει τα συμπεράσματα μας κατά τη μελέτη μας μέσω των συγκλίσεων ή αποκλίσεων των αποτελεσμάτων των δύο μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Οι προηγούμενες πραγματοποιήθηκαν εκ του παραλλήλου, και στη συνέχεια αναλύθηκαν ξεχωριστά. Ο συγκερασμός και η ενσωμάτωση των αποτελεσμάτων των δύο μεθόδων γίνεται στο στάδιο της συζήτησης. Με άλλα λόγια, η παράλληλη αξιοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων μας οδήγησε στην ερευνητική τεχνική της τριγωνοποίησης για μια όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστη ερμηνεία και ανάλυση των δεδομένων. Τα τεκμήρια των διαφορετικών μέσων συλλογής δεδομένων διασταυρώθηκαν μεταξύ τους, όπως και τα αποτελέσματα μεταξύ των ποιοτικών και των ποσοτικών εργαλείων. Ωστόσο, η έρευνα μας πέρα από μια Μελέτη Περίπτωσης, η οποία αποτελεί αυτόνομη ερευνητική στρατηγική, έχει

ταυτόχρονα τα χαρακτηριστικά μιας Έρευνας Δράσης. Μέλημα μας ήταν να εφαρμόσουμε μια πειραματική διαδικασία σε μια κλειστή ομάδα, και να διερευνήσουμε τα οφέλη που μπορεί να επιφέρει η θεατρική εφαρμογή στην ομάδα των μαθητών μας. Σκοπός μας ήταν να περιγράψουμε με επάρκεια και να αναλύσουμε με λεπτομέρεια τις μορφές της ενσυναίσθησης στα πλαίσια της συγκεκριμένης ομάδας. Η Έρευνα Δράσης, *«αποτελεί μια συστηματική και ευέλικτη ερευνητική στρατηγική, η οποία συνδυάζει τη δράση με την έρευνα. Πραγματοποιείται μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης. Ο ερευνητής γίνεται οργανικό μέρος της διαδικασίας και εμπλέκεται ο ίδιος. Σύμφωνα με τα στάδια της Έρευνας Δράσης και τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων διασφαλίζεται μια σταθερή συγκριτική ανάλυση»* (Κωστή, 2014).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα στάδια της έρευνας μας δεν ακολούθησαν τη γραμμική εξέλιξη αλλά η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων έγιναν ταυτόχρονα, μέχρι να πραγματοποιηθεί ο κορεσμός των κωδικών και των θεμάτων που προέκυψαν. Τα αρχικά συμπεράσματα από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος μας οδήγησαν σε προβληματισμό/αναστοχασμό, ο οποίος με τη σειρά του οδηγούσε σε προσαρμογή ή εμπλουτισμό του προγράμματος πριν το εφαρμόσουμε εκ νέου.

4.1. Διεξαγωγή της διαδικασίας μέσω του Δράματος.

Η εφαρμογή του Προγράμματος έγινε στο Μουσικό σχολείο Αλίμου, στο οποίο διδάσκω γαλλική γλώσσα και θέατρο επί 14 χρόνια. Ο συνολικός αριθμός των Μουσικών Σχολείων της επικράτειας ανέρχεται στα 44. Αυτά τα σχολεία αποτελούν έναν καταξιωμένο θεσμό με 25 χρόνια σταθερής παρουσίας στην ελληνική εκπαίδευση από την ίδρυση του πρότυπου Μουσικού Σχολείου Παλλήνης το 1988. Μετά τις πρόσφατες τροποποιήσεις του ωρολογίου προγράμματος, τα Μουσικά Σχολεία προσφέρουν 42 ώρες μαθημάτων σε εβδομαδιαία βάση στις βαθμίδες γυμνασίου και λυκείου. Τα μουσικά μαθήματα (θεωρία και πράξη) αποτελούν το ένα τρίτο του συνολικού αριθμού της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, παρέχεται στοιχειώδης θεατρική παιδεία (1 ώρα εβδομαδιαίως και μόνο στο Γυμνάσιο). Η διδασκαλία του θεάτρου, αν και υπόκειται στις αρχές σχετικού Αναλυτικού Προγράμματος, στην πράξη λαμβάνει χώρα υπό ελεύθερη μορφή. Το θέατρο διδάσκεται, κυρίως, μέσω της πράξης και λιγότερο μέσω της θεωρίας, χωρίς να τίθενται εκ των προτέρων οι επιθυμητοί στόχοι, οι δεξιότητες ή να σχεδιάζονται οι διαδικασίες. Τα προηγούμενα βασίζονται στο υπόβαθρο, στη φαντασία και τις ικανότητες του εκάστοτε διδάσκοντα. Πιθανόν, η διεξαγωγή μιας πανελλαδικής

έρευνας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση που θα έθετε ως στόχο τη μελέτη του προφίλ των διδασκόντων, τις μορφές με τις οποίες πραγματώνονται οι θεατρικές διαδικασίες, και το προϊόν που προκύπτει μαζί με το αισθητικό αποτέλεσμα τους να είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Θεωρούμε ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, ωθώντας τους μαθητές μας προς την αυτογνωσία, τη συνειδητοποίηση της κατάστασης και την ανάπτυξη της ηθικής τους στάσης, και να τους δώσει το απαραίτητο έναυσμα για να αναλάβουν πρωτοβουλίες και δράση. Θεωρήσαμε σκόπιμο να εφαρμόσουμε ένα πρόγραμμα Διαδικαστικού Δράματος με τους μαθητές σε ένα από τα τμήματα της τρίτης τάξης του γυμνασίου στο σχολείο μας, με εφήβους, δηλαδή, 15 χρονών. Η συγκεκριμένη τάξη επιλέχθηκε λόγω της αμοιβαίας εμπιστοσύνης μας και εκτίμησης με τους μαθητές. Επίσης, ένας από τους κυριότερους λόγους της συγκεκριμένης επιλογής ήταν η δυνατότητα πρόσβασης σε έναν όσο το δυνατό μεγαλύτερο αριθμό μαθητών (24 μαθητές). Η σκοπιμότητα της έρευνας μας ήταν η διερεύνηση της θετικής επιρροής του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ενσυναίσθητη συμπεριφορά του εφήβου της μέσης ηλικίας. Τα υπόλοιπα δύο τμήματα της Γ' Γυμνασίου θα έκαναν θέατρο μόνο για ένα εξάμηνο, λόγω έλλειψης επιπλέον καθηγητή. Η ομάδα ελέγχου, που επελέχθει από τις δύο εναπομείνουσες τάξεις κατόπιν κλήρωσης, θα έκανε θέατρο μόνο κατά τη διάρκεια του δεύτερου εξαμήνου από διαφορετικό διδάσκοντα. Επιλέξαμε να εφαρμόσουμε ένα Πρόγραμμα Διαδικαστικού Δράματος στην πειραματική ομάδα, αφού τα υπόλοιπα τμήματα δεν θα ακολουθούσαν μαθήματα με δομημένο πρόγραμμα: θα εφάρμοζαν, δηλαδή, μια κλασική συνταγή θεατρικού παιχνιδιού. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το Διαδικαστικό Δράμα θα ήταν μια πρωτόγνωρη διαδικασία τόσο για τον ερευνητή όσο και για τους μαθητές. Η πειραματική ομάδα αποτελείται από μαθητές ευρείας κοινωνικής σύνθεσης, βάσει του επαγγέλματος και του εισοδήματος των γονέων. Επίσης, στη συγκεκριμένη τάξη φοιτά μια μαθήτρια με ολική απώλεια όρασης, αφού στο σχολείο μας λειτουργεί μονάδα ένταξης μη βλεπόντων μαθητών καθώς και μια έγχρωμη μαθήτρια.

Αρχικά, εξασφαλίσαμε τη συναίνεση από τον διευθυντή του σχολείου μας για την πραγματοποίηση του προγράμματος, καθώς και γραπτή συναίνεση από τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών. Υπήρξε πλήρης δέσμευση, από μέρους μας, για την τήρηση των αρχών της ιδιωτικότητας και της ανωνυμίας. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 17 παρεμβάσεις των 45 λεπτών η κάθε μία, ενώ το συνολικό πρόγραμμα διήρκεσε τρεις μήνες και επτά ημέρες. Τον τελευταίο μήνα της εφαρμογής, αφού διαπιστώθηκε το

πρόβλημα που δημιουργούσε ο ανεπαρκής χρόνος των συναντήσεων για την εφαρμογή του προγράμματος, ενώσαμε δύο διδακτικές ώρες, δανειζόμενοι δηλαδή μια επιπλέον ώρα από συναδέλφους με αποτέλεσμα να ανέλθει ο συνολικός χρόνος της παρέμβασης στη μιάμιση ώρα εβδομαδιαίως. Μετά από αυτή την αλλαγή διαπιστώθηκε μια σαφής βελτίωση στην ποιότητα της παρέμβασης και στα αποτελέσματα των συναντήσεων μας, οι οποίες πραγματοποιούνταν τις τελευταίες ώρες της Τρίτης (8^η / 8^η και 9^η ώρα). Θα πρέπει να υπογραμμιστεί η έλλειψη δυνατότητας επιπλέον παραμονής των μαθητών στο σχολείο πέρα του ωρολογίου προγράμματος, λόγω του διαδημοτικού χαρακτήρα του σχολείου. Τα παιδιά, τα οποία διανύουν μεγάλες αποστάσεις, μετακινούνται αναγκαστικά με σχολικά λεωφορεία.

Η πρώτη μας συνάντηση (12/1/16) αφιερώθηκε στην ευαισθητοποίηση και την ανίχνευση της έννοιας της ενσυναίσθησης. Παρατηρήσαμε ότι μόνο ένας μικρός αριθμός μαθητών κατόρθωσε να ορίσει με σαφήνεια τον όρο. Στη συνέχεια, έγινε μια συζήτηση σχετικά με τον όρο αυτό και δόθηκαν παραδείγματα. Οι μαθητές αντέδρασαν με ενδιαφέρον, και νοιώσαμε ότι υπήρξε αποδοχή για το κοινό μας εγχείρημα. Κατόπιν, έγινε ενημέρωση των μαθητών για την πρόθεση μας να χορηγήσουμε σχετικό έντυπο, ώστε να εξασφαλίσουμε την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων. Στη συνέχεια μιλήσαμε για το ερωτηματολόγιο και για το είδος της θεατρικής εφαρμογής. Για λόγους δεοντολογίας υπογραμμίστηκαν, από την πλευρά μας, ζητήματα όπως η ανωνυμία της έρευνας και η διακριτική και εχέμυθη χρήση των δεδομένων. Τέλος, υπήρξε η αμοιβαία συμφωνία για την τήρηση των κανόνων του προγράμματος και της συμπεριφοράς. Στο δεύτερο μέρος έγινε σύντομη παρουσίαση του θέματος της δουλειάς του 18^{ου} αιώνα, το οποίο και συνδέσαμε με τη σύγχρονη μορφή δουλειάς. Οι παράμετροι του θέματος αναδύθηκαν μέσα από καταιγισμό ιδεών των μαθητών. Η παρουσίαση εμπλουτίστηκε με κάποια βασικά στοιχεία του Διαδικαστικού Δράματος: επικεντρωθήκαμε σε ζητήματα ορισμού της δημιουργικότητας βάσει του είδους θεατρικής έκφρασης που θα εφαρμόζαμε, και μιλήσαμε για τους ρόλους και την αποστασιοποίηση από αυτούς, για την διαρκή εναλλαγή μεταξύ των ρόλων ηθοποιού/ θεατή, για τη μορφή της «σκηνικής πράξης» και τις αυτοσχεδιαστικές σκηνές που θα προέκυπταν από τη συνεργατική δράση. Ακόμα έγινε σαφές ότι το εγχείρημα μας δεν θα οδηγούσε σε παράσταση.

Στη δεύτερη συνάντηση (9/2/16) χορηγήσαμε το ερωτηματολόγιο, η συμπλήρωση του οποίου δεν διήρκεσε περισσότερο από 10 λεπτά. Έκπληξη μας δημιούργησε το γεγονός της ταχύτητας και της ευκολίας με τις οποίες οι μαθητές, σχεδόν στο σύνολο τους, συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια τόσο στην πειραματική

όσο και στην ομάδα έλεγχου. Οι ερωτήσεις διαβάστηκαν στην τυφλή μαθήτριά από συμμαθήτριά της από την οποία και καταγράφηκαν στη συνέχεια. Το ίδιο ερωτηματολόγιο δόθηκε ξανά και στις δύο ομάδες μετά από διάστημα δυόμισι περίπου μηνών.

Το πρόγραμμα συμπεριλάμβανε δύο τύπους δραστηριοτήτων: ο ένας είχε ως στόχο το δέσιμο της ομάδας και την πρόκληση συναισθημάτων των συμμετεχόντων χωρίς να βρίσκονται σε ρόλο (ψυχοκινητικά παιχνίδια που στόχευαν στη συγκέντρωση και τις σχέσεις κατά τις συνεργασίες τους σε ομάδες, καθώς και αισθητηριακές ασκήσεις που στόχευαν στην ενεργοποίηση της φαντασίας και την ευαισθητοποίηση των αισθήσεων) ενώ ο δεύτερος σχετιζόταν άμεσα με το κτίσιμο του δραματικού κόσμου σύμφωνα με την Ο' Neill (1985). Όλες οι ασκήσεις, ανεξαρτήτως της «κατηγορίας» τους, στόχευαν στην ενσυναίσθηση με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, προϋποθέτοντας τη συνεργασία, τον αλληλοσεβασμό και την αμοιβαία αποδοχή : είχαν προβλεφθεί θέματα προς επίλυση και ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους των συμμετεχόντων ως προς την κατεύθυνση των δραματικών καταστάσεων. Στις τελευταίες συναντήσεις (το 1/3 περίπου) ασχοληθήκαμε εντατικότερα με τον αυτοσχεδιασμό, ο οποίος αποτέλεσε το μέσο για το κτίσιμο περιπλοκότερων δραματικών καταστάσεων και σεναρίων. Κατά την εφαρμογή τους επιδιώξαμε να γίνει απολύτως σαφής ο καταλυτικός ρόλος της φαντασίας, ιδιαίτερα στις στιγμές που οι μαθητές θα έπρεπε προσεγγίσουν τους χαρακτήρες και να τους κατανοήσουν, ή να έρθουν σε αντιπαράθεση ως 'ρόλοι' και να επιλύσουν τα διλήμματα τους. Η εφόρμηση του θέματος έγινε με βάση οπτικά ερεθίσματα φυτειών ζάχαρης και στιγμιότυπων από κοινωνικές καταστάσεις της εποχής. Ακολούθησε συζήτηση μέσω ιδεοθύελλας η οποία ανέδειξε τα πραγματολογικά στοιχεία της εποχής : τη δουλειά ως κοινωνική πραγματικότητα, τις συνθήκες αγοραπωλησίας, την αιχμαλωσία και τα επικίνδυνα ταξίδια με τα καράβια της εποχής, τις συνθήκες ζωής στις αποικίες κλπ.

Χρησιμοποιήσαμε τεχνικές του Διαδικαστικού Δράματος όπως τις *Παγωμένες Εικόνες*, οι οποίες στην πρώτη τους εφαρμογή προκάλεσαν πλήθος αποριών, λόγω της έλλειψης εξοικείωσης των μαθητών με αυτές. Επίσης την *Ανίχνευση της Σκέψης*, που, αρχικά, τους ξένισε και τους αποδιοργάνωσε. Ακόμα, τον *Διάδρομο της Συνείδησης*, που προκάλεσε ζοηρό ενδιαφέρον, ενώ σε αρκετές παρεμβάσεις εφαρμόσαμε την τεχνική *Δάσκαλος σε Ρόλο* η οποία δεν είχε πάντα το ίδιο θετικό αποτέλεσμα. Οι δραστηριότητες ολοκληρώνονταν με τον απαραίτητο αναστοχασμό στον κύκλο, και με την επιδίωξη μας να εκμυστηρεύονται οι μαθητές τις σκέψεις και τα συναισθήματα

τους εντός και εκτός ρόλου. Ο στόχος αυτός δεν επετεύχθη παρά μερικώς: οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με αμεσότητα στο αίτημα μας να προμηθευτούν ή να κατασκευάσουν τα ημερολόγια τους, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, αλλά εκείνοι βρήκαν μια απλή και ανέξοδη λύση (πανομοιότυπα τετράδια που τους είχαν μοιραστεί, συμπτωματικά, τις προηγούμενες ημέρες). Τέλος, μόνο τα δύο τρίτα της τάξης ενημέρωνε τα ημερολόγια του συστηματικά και καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, και όχι μετά από όλες τις δραστηριότητες. Επίσης, φτιάξαμε βιογραφικά για χαρακτήρες ενός «ενδιάμεσου χώρου» ανάμεσα στην πραγματικότητα και τον μύθο, και συνθέσαμε δραματικά πρόσωπα μέσα σε δοσμένες συνθήκες και πλαίσιο. Ο ρόλος αυτός ήταν κοινός για όλους: ο ρόλος ενός δημοσιογράφου που έχει τη δυνατότητα να ταξιδεύει στον χρόνο, να μπαίνει και να βγαίνει με ευκολία από το δραματικό κόσμο, ερευνώντας το φαινόμενο ή ερχόμενος σε επαφή με τα πρόσωπα της εποχής (ένα ρήμα που προέκυψε αυθορμήτως από τους μαθητές ήταν το «υιοθετώ έναν από τους σκλάβους και μπαίνω σε επικοινωνία μαζί του»). Οι ρόλοι βασίστηκαν σε βιογραφικά που συνέθεσαν οι ίδιοι οι μαθητές, ενώ το υλικό τους αποτελούταν από σπαράγματα φαντασίας και πραγματικότητας σε ποσοστό που θα αποφάσιζε ο κάθε ένας από αυτούς. Η αφορμή για τη πρώτη μας συνάντηση ήταν η πρόσκληση τους από μια έγκριτη εφημερίδα που επιθυμούσε να τους προσλάβει ώστε να πραγματοποιήσουν αυτή την έρευνα (*Δάσκαλος σε ρόλο*). Αυτή η επιλογή προσέδιδε στο επινοημένο περιβάλλον μια επιπλέον δυναμική, αυτή, δηλαδή της συνύπαρξης ρόλων από δύο διαφορετικά επίπεδα η οποία δημιούργησε εναλλαγές, εκπλήξεις και έντονα συναισθήματα.

4.2. Μέσα Συλλογής Δεδομένων.

Η συλλογή των δεδομένων και η διαδικασία ανάλυσης βασίστηκαν στο «διαδραστικό μοντέλο» των Miles & Huberman, (Miles & Huberman, 1994:12) : πρόκειται για μια κυκλική διαδραστική διαδικασία με τα ακόλουθα στάδια: α) την επιλογή, τη συγκέντρωση των δεδομένων και την αφαιρετική διαδικασία για το σχηματισμό νοήματος από τα προηγούμενα, β) την παρουσίαση των δεδομένων ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία των συμπερασμάτων, γ) το συμπέρασμα (με την επαλήθευση του). Αυτή η διαδικασία επιτρέπει μια μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε διαφορετικά μέσα. Με τη διπλή ιδιότητα του ερευνητή και συμμετέχοντα (συμμετοχική παρατήρηση) στην έρευνα δράσης καταγράψαμε σε ημερολόγιο τα συμβάντα, τις διαδικασίες, τις αντιδράσεις και τις

σχέσεις των συμμετεχόντων, διαμορφώνοντας ένα εκτεταμένο κείμενο που προέκυψε από τις σημειώσεις πεδίου. Ταυτόχρονα εξασφαλίσαμε ένα ηχητικό αρχείο, καταγράφοντας τις συναντήσεις και τις συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια των ομάδων εστίασης. Επίσης, η θεατρική εφαρμογή καταγράφηκε σε βίντεο ως εικόνα, ενώ υπήρξε η δυνατότητα να τραβήξουμε κάποιες φωτογραφίες από τα δρώμενα. Τέλος, θεωρήσαμε χρήσιμο να καθιερώσουμε προσωπικά ημερολόγια των μαθητών ως τεκμήρια «προσωπικών εκμυστηρεύσεων», τα οποία θα μας χρησίμευαν κατά τη διασταύρωση των συλλεχθέντων στοιχείων, και ως μαρτυρία της εξελικτικής πορείας και βελτίωσης των συμμετεχόντων. Την τελευταία μέρα της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν τρεις ξεχωριστές συναντήσεις με τους μαθητές, τους οποίους είχαμε χωρίσει σε τρεις μικρότερες ομάδες των 6-7 ατόμων, προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία και η αξιολόγηση μέσα από τις ομάδες εστίασης. Τη στιγμή που δεν μπορούσαμε να εξασφαλίσουμε την παρουσία κάποιου Κριτικού Φίλου, αλλά ούτε την πρόσβαση των συμμετεχόντων στα δεδομένα μας μετά την παρέμβαση, θεωρήσαμε σκόπιμο να συντάξουμε ένα περιγραφικό και περιληπτικό κείμενο με τους γενικούς στόχους της παρέμβασης σε μια ευσύνοπτη απαρίθμηση των δραστηριοτήτων και των επιμέρους στόχων μας. Το ίδιο κείμενο διαβάστηκε σε κάθε μια από τις Ομάδες Εστίασης πριν την έναρξη της συζήτησης. Γενικότερα διαπιστώθηκε η αναγνώριση των συμβάντων, η συμφωνία των συμμετεχόντων (οι συμμετέχοντες ενέκριναν το περιεχόμενο) ενώ τυχόν διαφωνίες λήφθηκαν υπόψη κατά την ανάλυση και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ημιδομημένες ερωτήσεις, οργανωμένες σε υποκατηγορίες. Λόγω της στενότητας του χρόνου, παραλείπονταν ερωτήσεις με παρόμοιο περιεχόμενο ή εκείνες που 'έβρισκαν απάντηση' μέσα από τη συζήτηση με τους μαθητές. Τέλος, δεν ακολουθήθηκε η προβλεπόμενη σειρά κατάταξης τους. Γενικότερο μέλημα μας, κατά τη διάρκεια της ανάλυσης, ήταν η τριγωνοποίηση των δεδομένων κατά την οποία έγινε διασταύρωση και ενσωμάτωση αντιθετικών στοιχείων. Σε ότι αφορά στην ποσοτική διάσταση της έρευνας, χορηγήθηκε σύντομο ερωτηματολόγιο τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου υπό όμοιες συνθήκες. Η κλίμακα περιλάμβανε τρεις μεταβλητές: τη γνωστική, τη συναισθηματική ενσυναίσθηση και τη συμπάθεια, ενώ στην επαναχορήγηση, που πραγματοποιήθηκε μετά από διάστημα δυόμισι μηνών, έγινε αναδιάταξη των στοιχείων του ερωτηματολογίου.

Οδηγός για την κωδικοποίηση ήταν οι έννοιες της ενσυναίσθησης (γνωστικής και συναισθηματικής) καθώς και αυτή της συμπάθειας, όπως ορίζονται από τη βιβλιογραφία και σε σχέση με το επιλεγθέν ερωτηματολόγιο. Η αρχική ανάλυση και τα

θέματα που αναδύθηκαν καθώς και τα πρώτα συμπεράσματα από τις συνθήκες διεξαγωγής του Δράματος, συμπεριλαμβανομένων των διακυμάνσεων των σχέσεων των μελών της ομάδας, μας οδήγησαν στον επανασχεδιασμό, την τροποποίηση και την επανάληψη των δραστηριοτήτων, ως μεταβλητών, που πιθανόν να επηρέαζαν την ενσυναίσθητη συμπεριφορά των μαθητών. Επίσης, για τους παραπάνω λόγους οδηγηθήκαμε στη διερεύνηση των διαδικασιών και των αιτιών που οδηγούσαν τα παιδιά σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Εφαρμόσαμε την επαγωγική ανάλυση σε όλες τα είδη του πρωτογενούς υλικού. Για τις σημειώσεις πεδίου ακολουθήσαμε την ανάλυση περιεχομένου, ενώ για το κείμενο που προέκυψε από την απομαγνητοφώνηση των ομάδων εστίασης προτιμήσαμε την ανάλυση προφορικού λόγου. Με την ανάλυση περιεχομένου εννοούμε την επεξεργασία και ανάλυση του περιεχομένου του πρωτογενούς υλικού μας, που αποτελείται από διάφορα στάδια. Ειδικότερα, αναφερόμαστε στη συγκριτική ανάλυση που εφαρμόζεται σε δεδομένη φάση επεξεργασίας του υλικού το οποίο, αφού ο ερευνητής το οργανώσει σε μικρότερες ομάδες δεδομένων με βάση τις ομοιότητες του και με τρόπο επαγωγικό, κωδικοποιεί και κατηγοριοποιεί με βάση τις σχετικές έννοιες που θεωρεί ότι έχουν νόημα, ανάλογα με την περίπτωση που ερευνά. Σε συνδυασμό με το προηγούμενο χρησιμοποιήσαμε την κλασική ανάλυση περιεχομένου χωρίς να αποτελέσει αυτή προκρούστειο κλίνη, βάσει της οποίας υπολογίσαμε τη συχνότητα εμφάνισης των κωδικών (Onwuegbuzie, & Leech, 2007· Denzin, & Lincoln, 1994). Η ανάλυση προφορικού λόγου βασίστηκε στην επιλογή και επεξεργασία μικρότερων τμημάτων κειμένου που, στην ουσία, αποτελούν μετεγγραφή του προφορικού λόγου. Ο προηγούμενος αναλύεται και κωδικοποιείται με βάση την οργάνωση του λόγου των ομιλητών, τη σταθερότητα ή τη μεταβλητότητα των εννοιών των λέξεων που χρησιμοποιεί ο προηγούμενος, την ισχύ του λόγου του σε σχέση με την αντίστοιχη των συνομιλητών του, (π.χ. βαθμός εξουσίας) τη δυνατότητα του λόγου να μετουσιώνεται σε πράξη, καθώς και τη μορφή που παίρνει ο λόγος-πράξη (Onwuegbuzie et al., 2009). Τέλος, ακολουθήσαμε μια μικτή μέθοδο για το ηχητικό υλικό και την εικόνα. Αφού ‘αναγνώσαμε’ τα πολυτροπικά κείμενα για να αποκτήσουμε μια γενική και σαφή εικόνα του κεντρικού νοήματος, περάσαμε στην επεξεργασία και την ταξινόμηση των δεδομένων, κωδικοποιώντας τα και συνοδεύοντας τα με μια σύντομη περιγραφή. Οι κατηγορίες ορίστηκαν με βάση τα κοινά σημεία και τις διαφορές που διαφάνηκαν από την κωδικοποίηση, και στη συνέχεια διαμορφώσαμε πλέγματα σχέσεων μεταξύ τους. Διαρκές μέλημα ήταν η σύνδεση αυτής της διαδικασίας με τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στόχος μας ήταν ο σχηματισμός ενός περιεκτικού

περιγραφικού κειμένου. Η κωδικοποίηση αναδιαμορφωνόταν, και μέσω της διαδικασίας προέκυπταν νέες κατηγορίες θεμάτων, οι οποίες είτε προστίθονταν στις προηγούμενες είτε αντικαθιστούσαν άλλες που έχαναν την εγκυρότητα τους. Αναζητήσαμε τις σχέσεις μεταξύ των θεμάτων, κατόπιν επανεξέτασης των δεδομένων, και διαμορφώσαμε μια τυπολογία από τις σημαντικότερες κατηγορίες στις οποίες βασίστηκε η ανάλυση μας. Ο μεταξύ τους συσχετισμός επέτρεψε την ανάδυση των κυρίαρχων θεμάτων. Η περιγραφή των θεμάτων προέκυψε από τις απόψεις και τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων και από τα στιγμιότυπα που διημερίθησαν μεταξύ τους εντός και εκτός δραματικού πλαισίου (Ryan, & Bernard, 1994).

Στην προσπάθεια μας να εντοπίσουμε σε ποιο βαθμό το θέατρο επηρεάζει την ενσυναίσθητη συμπεριφορά των μαθητών θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τους ακόλουθους παράγοντες: *α)* η ενσυναίσθηση αποτελεί μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ανθρώπου, έχει αρχίσει να διαμορφώνεται ήδη από την παιδική ηλικία, βρίσκεται σε διαρκή ανάπτυξη και χαρακτηρίζεται από τις ατομικές διαφορές, *β)* η χρήση ενός εργαλείου, όπως το θέατρο, για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μας φέρνει στο νου το ρόλο της φαντασίας, και τη σχέση της με το θέατρο και τη γνωστική ενσυναίσθηση (σύμφωνα με τους Hogan και Davis), *γ)* η επικοινωνιακή πλευρά της ενσυναίσθησης έχει ιδιαίτερη σημασία, σύμφωνα με τον Rogers, διότι της προσδίδει μια δυναμική, και την καθιστά μια εξελισσόμενη διαδικασία που προικίζει αυτό το φαινόμενο με διαφορετικές μορφές. Αυτή η προϋπόθεση αναγνωρίζει τον εξελικτικό χαρακτήρα της ενσυναίσθησης που, διαφορετικά, δεν θα επέτρεπε κανένα περιθώριο βελτίωσης, *δ)* η παρέμβαση μέσω της θεατρικής πράξης και τα πιθανά αποτελέσματα αυτής εξαρτώνται πλήρως από τη συγκεκριμένη πειραματική ομάδα, από τις δυναμικές που αναπτύσσονται σε αυτή και από τις κοινωνικές δεξιότητες των μελών της.

4.3. Δυσκολίες της έρευνας.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας συναντήσαμε σημαντικές δυσκολίες που οφείλονται κυρίως σε εξωγενείς παράγοντες. Εξαιτίας του πυκνού και πιεστικού προγράμματος του σχολείου μας, η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του μαθήματος της θεατρικής αγωγής εντός του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου. Οι μαθητές μετακινούνται με σχολικά λεωφορεία και δεν είναι δυνατόν να παραμείνουν στο σχολείο πέραν αυτού. Οι παλαιότερες και συνεχείς προσπάθειες να συγκεντρώσουμε τους μαθητές μας τα Σάββατα για την υλοποίηση διάφορων πολιτιστικών προγραμμάτων υπήρξαν ανεπιτυχείς, διότι οι μαθητές δεν είχαν σταθερή παρουσία τη συγκεκριμένη

ημέρα. Η εφαρμογή, όμως, ενός τέτοιου προγράμματος χρειάζεται σταθερότητα για να διασφαλιστούν οι έγκυρες και αξιόπιστες συνθήκες εφαρμογής ενός ερευνητικού σχεδίου. Η ώρα που μας παραχωρήθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα για την εφαρμογή της παρέμβασης ήταν η 8^η διδακτική ώρα. Μια διδακτική ώρα διαρκεί 45', και ο χρόνος αυτός, γρήγορα, αποδείχτηκε ανεπαρκής. Το πρόγραμμα της παρέμβασης αποτελούνταν από δύο μέρη: το πρώτο είχε ως στόχο την αποφόρτιση των μαθητών από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, τη συγκέντρωση τους και την ενίσχυση της συνοχής της ομάδας. Το δεύτερο μέρος επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων και τις εκφάνσεις της ενσυναίσθησης μέσα από ένα συγκεκριμένο ρεπερτόριο ασκήσεων του Διαδικαστικού Δράματος. Όπως ειπώθηκε, το εγχείρημα αποδείχτηκε εξαιρετικά δύσκολο, λόγω της ανεπάρκειας της ώρας. Ο περισσότερος χρόνος δαπανούταν στο πρώτο μέρος του προγράμματος κατά το οποίο αντιμετωπίζαμε δυσκολίες ως προς τη συγκέντρωση των μαθητών, ενώ στη συνέχεια έπρεπε να 'τρέξουμε' το πιο ουσιαστικό μέρος. Η λύση που βρέθηκε ήταν η ένωση δύο διδακτικών ωρών συνολικής διάρκειας μιάμισης ώρας. Ήδη από τις αρχές της εφαρμογής αυτής της λύσης διαπιστώσαμε ότι η κατάσταση εξομαλύνθηκε και έγινε πιο 'φυσική'. Το πρόγραμμα του Διαδικαστικού Δράματος οργανώθηκε σε επεισόδια, τα οποία δομήθηκαν με τη λογική της σταδιακής αύξησης της πολυπλοκότητας και της απαιτητικότητας των ασκήσεων. Κάθε συνάντηση είχε αυτοτελή χαρακτήρα και συγκεκριμένο στόχο. Λόγω της στενότητας του χρόνου, δεν μας δόθηκε η δυνατότητα να εφαρμόσουμε όλα τα σχεδιασθέντα επεισόδια του δραματικού σεναρίου στις 17 παρεμβάσεις μας.

Κατά στιγμές διαπιστώναμε ότι αρκετοί από τους μαθητές μας αντιμετώπιζαν το όλο εγχείρημα σαν ένα οποιοδήποτε μάθημα του αναλυτικού προγράμματος, με αποτέλεσμα της περαιτέρω απώλεια ωφέλιμου χρόνου, ο οποίος έπρεπε να αφιερωθεί σε συζητήσεις και ασκήσεις χαλάρωσης. Επίσης, άλλος σημαντικός παράγοντας απώλειας χρόνου υπήρξε η έλλειψη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής. Η ακαταλληλότητα της αίθουσας και η υποχρέωση μας να αλλάζουμε τη θέση των θρανίων, τραβώντας τα στις άκρες, καθώς και η μεταφορά των απαραίτητων εποπτικών μέσων από άλλες αίθουσες, όπου έπρεπε να στηθούν, καθυστερούσαν την έναρξη του εργαστηρίου. Οι πολλαπλές ιδιότητες μας, αυτή του ερευνητή, του δασκάλου και του μέλους της ομάδας καθώς και η απαιτητικότητα του πολύπλοκου συνδυασμού τους, μείωσαν ασφαλώς την αποτελεσματικότητά μας. Επίσης, ένας απρόσμενος παράγοντας που περιέπλεξε τα πράγματα ήταν ότι, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν επρόκειτο να ασχοληθεί καθόλου με το θέατρο την τρέχουσα χρονιά, υπήρξε αλλαγή στον προγραμματισμό από τη διεύθυνση

του σχολείου, και τελικώς η συγκεκριμένη τάξη έμελε να ασχοληθεί με το θέατρο για ένα εξάμηνο περίπου. Τέλος, παρά τις προσπάθειες μας να βρεθεί ένας ουδέτερος παρατηρητής (Κριτικός Φίλος) ως εγγυητής μιας μεγαλύτερης εγκυρότητας της έρευνας, αυτό παρέμεινε ατελέσφορο, διότι δεν το επέτρεπε το ωρολόγιο πρόγραμμα. Η, δε, παρουσία εξωτερικού συνεργάτη αποκλείστηκε από το γεγονός του ότι δεν υπήρχε η απαιτούμενη ειδική άδεια, ενώ η χορήγηση της αποδείχτηκε εξαιρετικά χρονοβόρα.

5. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Ποιοτική προσέγγιση.

Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας μας (Μελέτη Περίπτωσης και Έρευνα Δράσης) χρησιμοποιεί το πρωτόκολλο της Εθνογραφικής Μελέτης, και για το λόγο αυτό εφαρμόσαμε την αξονική κωδικοποίηση των κατηγοριών μετά την αρχική ανοικτή κωδικοποίηση, συνδυάζοντας τα ερευνητικά ερωτήματα με τη βιβλιογραφική έρευνα. Με τον τρόπο αυτό αναδύθηκαν κάποιες βασικές κατηγορίες που αποτέλεσαν τα γενικά θέματα της ποιοτικής μας ανάλυσης.

5.1.1. Η ενσυναίσθηση μέσα από τη θεατρική πράξη.

Πραγματοποιήσαμε μια παρέμβαση Διαδικαστικού Δράματος, μέσα από ένα δομημένο πρόγραμμα, που έδωσε το έναυσμα ώστε να αναδυθούν οι δύο πλευρές της ενσυναίσθησης και η παρεμφερής έννοια της συμπάθειας, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, καθώς και οι αντίξοες συνθήκες που μπορούν να αναχαιτίσουν αυτή τη διαδικασία. Μέσα από τα προηγούμενα παρατηρήσαμε τα εξής:

5.1.2. Μια γενική αφύπνιση του ενδιαφέροντος.

Από τις θεατρικές δραστηριότητες και τις μαρτυρίες των μαθητών στο πεδίο της εφαρμογής, από τις αναστοχαστικές δραστηριότητες, τα ημερολόγια των μαθητών αλλά και την αξιολόγηση των ομάδων εστίασης παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές μας έδειξαν ενδιαφέρον για τα γεγονότα της εποχής, το κοινωνικό πλαίσιο και τα πρόσωπα τα οποία προσέγγισαν μέσω της υποκριτικής, και προβληματίστηκαν από τις σχέσεις που ανέπτυξαν, μεταξύ τους, ως δραματικά πρόσωπα. Αυτή η παρατήρηση συνδέεται κυρίως με τις γνωστικές διαδικασίες (γνωστική ενσυναίσθηση) αφού οι μαθητές ενδιαφέρθηκαν για την εσωτερική κατάσταση των ανθρώπων (συνειδησιακή κατάσταση) μιας παρωχημένης εποχής, και τους δημιουργήθηκε η επιθυμία να μάθουν περισσότερα

πράγματα για αυτούς. Θεωρούμε ότι αυτή η αφύπνιση του ενδιαφέροντος αποτελεί το πρώτο βήμα έκφρασης της ενσυναίσθησης, η οποία εξαρτάται από το ήδη εξελιγμένο στάδιο γνωστικής ικανότητας που διαθέτουν (γνωστική ενσυναίσθηση-υιοθέτηση της οπτικής γωνίας του άλλου). Οι μισοί μαθητές δήλωσαν άγνοια για το υπό μελέτη θέμα, ενώ, από τους υπόλοιπους, οι μισοί δήλωσαν ότι γνώριζαν αυτές τις καταστάσεις, αλλά δεν είχαν ποτέ ασχοληθεί με αυτές, και οι άλλοι μισοί ότι το γνώριζαν και τους είχε κινήσει το ενδιαφέρον. Μερικοί από τους προηγούμενους δήλωσαν ότι συνειδητοποίησαν την κατάσταση σε περισσότερο βάθος, ευαισθητοποιήθηκαν και ανακάλυψαν πόσο τους ενδιέφερε το θέμα:

A1 *«Μου κίνησε το ενδιαφέρον να ψάξω, πήρα περισσότερες πληροφορίες για ένα θέμα που πριν δεν με ενδιέφερε, και τώρα πιστεύω ότι ευαισθητοποιήθηκα περισσότερο»,* **E1** *«Γνώριζα κάποια πράγματα για τη δουλεία, δεν το είχα ψάξει, μάθαμε περισσότερες λεπτομέρειες... και γενικά... ήταν ένα θέμα που με ενδιέφερε και που θα έπρεπε να ενδιαφέρει όλους μας». Επίσης... μου άρεσε που κάναμε αυτούς τους αυτοσχεδιασμούς και μπορέσαμε να μπούμε στη θέση τους... και μπορέσαμε να τους μάθουμε καλύτερα»,*

Γ1 *« Αυτό το πρόγραμμα μας έκανε να έρθουμε πιο κοντά σε αυτούς τους ανθρώπους... με τις συνθήκες τους... να μάθουμε πιο πολλές πληροφορίες για το τι πέρασαν και... σε αυτό βοήθησε και ο αυτοσχεδιασμός»,* **Δ1** *«Το θέμα δεν μου είχε περάσει απαρατήρητο. Ήταν πράγματα που γνώριζα, αλλά το θέατρο ήταν το εργαλείο που μας βοήθησε να μπούμε κατά κάποιο τρόπο στη θέση τους».*

Παραθέτουμε τις ακόλουθες φράσεις από το προσωπικό μας ημερολόγιο στο πεδίο εφαρμογής του δράματος στις 23/2/16. *«Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας έβλεπα την κούραση των παιδιών, τα μάτια και τις εκφράσεις των προσώπων τους που ήταν αποτέλεσμα της εξαντλητικής επίσκεψής τους στο μουσείο εκείνη την ημέρα. Εντυπωσιάστηκα από την προσοχή, την αμέριστη συμμετοχή, την ανταπόκριση τους στις ερωτήσεις μου όπως διαφάνηκε από τα σχόλια και την ανάπτυξη της σκέψης τους. Η συμβολή τους στην παρουσίαση και την ανάπτυξη του θέματος ήταν καθοριστική. (...) Στη συνέχεια παρατήρησα πόσο πολύ απορροφήθηκαν τα παιδιά σε όσα τους παρουσίασα. Στο βλέμμα τους υπήρχε έντονο ενδιαφέρον για τα πρόσωπα και τα γεγονότα. Τα παιδιά συμπλήρωναν πρόθυμα τις πληροφορίες μου με τα σχόλια τους, εκφράζοντας άλλοτε έκπληξη, άλλοτε απaréσκεια ή αντίρρηση κλπ. Ήθελαν να μάθουν και να καταλάβουν πράγματα για τις συνθήκες της ζωής τους. Ένοιωθα ότι «συμπάσχουν» με κάποιες από τις*

συνθήκες και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι σκλάβοι. (...) Συμμετείχαν συναισθηματικά κατά την παρουσίαση των πραγματολογικών στοιχείων με επιφωνήματα, συναισθηματικές αντιδράσεις και ερωτήσεις : για παράδειγμα, ήθελαν να μάθουν ποια μέτρα έπαιρναν οι δουλέμποροι προκειμένου να εμποδίσουν τους μαύρους να πηδήξουν από το πλοίο».

5.1.3. Συνειδητοποίηση και αξιολόγηση.

Το φαινόμενο της δουλείας προκάλεσε ζωηρές συζητήσεις και αξιολογικές υποκειμενικές κρίσεις εκ μέρους των μαθητών. Αυτή η ζύμωση δημιούργησε τις απαραίτητες συνθήκες για την επανατοποθέτηση τους σχετικά με το θέμα και τη συνειδητοποίηση τους ως προς αυτό. Για παράδειγμα, πολλοί δήλωσαν ρητά την εκτίμησή τους για το πολύτιμο αγαθό της ανθρώπινης ελευθερίας:

E1 «*Συνειδητοποίησα την κατάσταση μου σε σχέση με αυτό που βίωσαν κάποιοι στο παρελθόν*», **Z4β** «*Όλο αυτό με έκανε να νοιώσω ότι έχω η ίδια τον έλεγχο της ζωής μου*».

Αρκετοί από τους συμμετέχοντες συνέδεσαν τις γνώσεις που αποκόμισαν με το ενδιαφέρον τους για περαιτέρω έρευνα, μέρος του οποίου επικεντρώθηκε στην περίοδο της αφύπνισης των συνειδήσεων της κοινωνίας εκείνης της εποχής, η οποία έθεσε τα θεμέλια για τις τυπικές και άτυπες διαδικασίες της κατάργησης του φαινομένου, ή δήλωσαν ότι θα ήθελαν να ερευνήσουν περαιτέρω τις διάφορες παραμέτρους των ιστορικών γεγονότων:

Z7 «*Θα ήθελα να μάθω περισσότερα για τη ζωή και τα δικαιώματα των γυναικών της εποχής*».

5.1.4. Γνωστική και συναισθηματική νοημοσύνη και όχι μόνο. Παράγοντες και συνθήκες εμφάνισης τους. Σύγχυση των όρων.

Η ευκολία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου στην αρχή της παρέμβασης, τα αποτελέσματα του αλλά και οι πρώτες συζητήσεις, σε κάθε αναστοχασμό που ακολουθούσε τις δραστηριότητες, φανέρωσαν τη σύγχυση των μαθητών σχετικά με την έννοια της ενσυναίσθησης. Οι μαθητές δεν μπορούσαν να ορίσουν τον όρο ούτε να αντιληφθούν το διάκριση του σε γνωστικό και συναισθηματικό. Μετά από τις σχετικές συζητήσεις γύρω από αυτό το θέμα και τις ανάλογες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με βιωματικό τρόπο, οι μαθητές μας φαίνεται να σχηματίζουν μια σφαιρικότερη αντίληψη του όρου και των παραμέτρων του. Ένα μεγάλο μέρος των

μαθητών χρησιμοποίησε τη φράση «μπήκα στη θέση του άλλου», όμως οι συζητήσεις μαζί τους αποκάλυψαν τη σύγχυση για το τι μπορεί να σημαίνει κάτι τέτοιο. Έγινε σαφές ότι οι μαθητές εννοούσαν τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης, (δηλαδή μπέρδευαν τις δύο διαστάσεις μεταξύ τους) αλλά και τις προηγούμενες με το ενσυναίσθητο ενδιαφέρον (συμπάθεια) σε λεκτικό τουλάχιστον επίπεδο (η τελευταία αφορά στην ευημερία του συνανθρώπου).

5.1.5. Αδυναμία βίωσης συναισθημάτων ή δυσκολία ορισμού ;

Παρόμοια σύγχυση προκάλεσε και η φράση «*το ζήσαμε μέσω του θεάτρου*», αφού δεν αποσαφηνίστηκε τι είναι αυτό που έζησαν ακριβώς, αν δηλαδή μοιράστηκαν συναισθήματα με τα δραματικά πρόσωπα. Σημαντικός αριθμός μαθητών (περίπου οι μισοί) θεώρησε ότι δεν κατάφερε να «*μπει στη θέση αυτών των ανθρώπων*» και το προέβαλλε αυτό ως αδυναμία βίωσης συναισθημάτων. Ωστόσο, αυτή η δήλωση πιθανόν να καλύπτει μια ενστικτώδη, αλλά ορθή, κρίση για το είναι γενικά η ενσυναίσθηση. Αυτοί οι μαθητές δεν μπόρεσαν να «*μπούν στην θέση των δούλων*», διότι δεν μπορούν να μοιραστούν τα ίδια συναισθήματα, αφού δεν τα έχουν γνωρίσει όπως ισχυρίστηκαν. Αντιθέτως παραδέχτηκαν ότι μπόρεσαν «*να τους καταλάβουν καλύτερα*»:

Δ1 «Συνειδητοποίησα μια κατάσταση μέσα από τη θεατρική δράση, κατάλαβα τι είναι να είσαι καταπιεσμένος δούλος».

Η σκόπιμη επιλογή ενός ιστορικού θέματος, απομακρυσμένου από τη σύγχρονη πραγματικότητα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, δυσχέρανε τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για τη δημιουργία συναισθηματικών δεσμών με τα δραματικά πρόσωπα. Από την άλλη πλευρά, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας την επίδραση δύο ακόμα παραγόντων,

α) το γεγονός ότι χρειάζεται αρκετός χρόνος για να αναπτυχθεί μια τέτοια σχέση με οποιοδήποτε φανταστικό πρόσωπο, πράγμα που δεν μας εξασφάλιζε η σύντομη διάρκεια των παρεμβάσεων, και **β)** η πραγματική ενσυναίσθηση δεν είναι πάντα εύκολα ανιχνεύσιμη και δεν αποδεικνύεται από την εξωστρέφεια και τον προφορικό λόγο, αλλά υποδηλώνεται μέσα από τη βαθιά επικοινωνία και, ενίοτε, τη σιωπή.

Όπως είπαμε, για αρκετούς από τους μαθητές το να «*μπαίνεις στη θέση κάποιου άλλου*» σημαίνει να καταλαβαίνεις την οπτική του γωνία ή/και το πλαίσιο και τις καταστάσεις στις οποίες ζει:

Γ1 «Είναι δύσκολο να μπούμε στη θέση κάποιου, γιατί έχει ζήσει πράγματα που δεν έχουμε ζήσει εμείς στη ζωή μας ... μπορέσαμε έστω και λίγο να μπούμε και να

καταλάβουμε», Στ1 «Δεν μπήκα στη θέση τους, αλλά τους κατάλαβα λίγο περισσότερο», Β1 «Δεν ξέρω, μπορεί να φταίει το σχολικό περιβάλλον, ίσως και η φασαρία που καμιά φορά γίνεται... η δική μας πραγματικότητα... οι συνθήκες που ζούμε.. δεν καταφέραμε να τους νοιώσουμε, γιατί ζούμε σε ένα περιβάλλον όπου δεν γνωρίζουμε τι σημαίνει να είσαι σκλαβωμένος... επίσης... η παρέα... δεν σε βοηθάει να στενοχωρηθείς».

Ο τελευταίος μαθητής θίγει τον ιδιαίτερο ρόλο που παίζει η συγκέντρωση ως προς την επίτευξη της «ταύτισης» με το ρόλο. Επίσης, η δήλωση του αντιπροσωπεύει τη γενικότερη πεποίθηση του ενός τρίτου της τάξης, ότι, δηλαδή, κάτι που παίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη της συναισθηματικής ταύτισης είναι το είδος του συναισθήματος που προκαλείται. Για παράδειγμα, η θλίψη δεν είναι από τα συναισθήματα εκείνα με τα οποία επιθυμεί να ταυτιστεί ο έφηβος αυτής της ηλικίας. Ωστόσο, αυτή η «αποτυχία» συναισθηματικής ταύτισης δεν έκανε τον προηγούμενο μαθητή να αισθανθεί μειονεκτικά:

Γ3 «Κατάφερα να δημιουργήσω μια σχέση, αλλά το πρόσωπο μου φαινόταν εξωπραγματικό. Δεν κατάφερα να τον κατανοήσω λόγω έλλειψης κοινών βιωμάτων».

Ο μαθητής αυτός, αντιθέτως, χρησιμοποιεί γνωστικό ρήμα για να δηλώσει την αδυναμία του, αλλά ισχυρίζεται ότι «δημιούργησε σχέση μαζί του».

Γ8γ «Δεν μπορέσαμε να μπούμε στη θέση τους, γιατί δεν το ζούμε, δεν είμαστε αυτοί. Εμείς ζούμε μια πολύ καλύτερη κατάσταση», Στ7β «Αυτοί έζησαν τον πόνο. Έχασαν τους δικούς τους, την οικογένεια τους... υπήρχε ο σωματικός πόνος, ζύλο, πόνος μπροστά στους άλλους», Γ8δ «Ζούμε, όντως, σε μια άλλη εποχή που μας είναι όλα έτοιμα, οπότε...», Β1 «Δεν γνωρίζουμε τι σημαίνει να είσαι σκλαβωμένος».

Εδώ, οι μαθητές υπογραμμίζουν το γεγονός της αδυναμίας ταύτισης λόγω διαφορετικού πλαισίου και έλλειψης κοινών βιωμάτων.

Δύο άλλοι μαθητές εκφράστηκαν απόλυτα, θέτοντας όρια:

Ε2β « Εγώ, απλώς, θέτω ένα όριο, ότι ποτέ δεν πρόκειται να το καταλάβουμε ακριβώς. Απλώς θα το ψάχνουμε, θα συνεχίσουμε να το ψάχνουμε και ...».

Άλλος μαθητής θεωρεί ότι «μπήκε στη θέση τους» αλλά ταυτοχρόνως ότι «δεν θα ήξερε πώς να αντιδράσει», αν ήταν σαν αυτούς (Δ2). Παρατηρούμε σαφή απόκλιση του εγώ (ο μαθητής) από τον άλλο (δραματικό πρόσωπο) και ταυτόχρονα τη δυσκολία χρήσης του εργαλείου της φαντασίας (το 'μαγικό εάν' κατά Στανισλάβσκι) το οποίο ως

θεατρικό εργαλείο διευκολύνει στο να προσεγγίσουμε τον άλλο (δραματικό πρόσωπο), και να αντιληφθούμε το πώς και γιατί σκέφτεται και δρα.

Ένα μικρό ποσοστό στο σύνολο των μαθητών δήλωσε ότι η ενσυναίσθηση δεν λειτούργησε, *«τουλάχιστον όχι πάντα»*. Θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε πως αντιλαμβάνονται οι ίδιοι την ενσυναίσθηση με βάση τις μαρτυρίες τους. Αυτοί οι μαθητές θεωρούν ότι βίωσαν *«κάτι»* αλλά έχουν την αίσθηση πως, ό,τι και αν είναι αυτό, δεν το *«ένοιωσαν απόλυτα»*. Μια πιθανή αιτία μπλοκαρίσματος των συναισθημάτων μπορεί να είναι ο έλεγχος ή η ρύθμιση των συναισθημάτων που άσκησαν τα παιδιά κάτω από το βάρος της θλιβερής κατάστασης με την οποία ήρθαν σε επαφή, λειτουργία που δεν τους βοήθησε να ταυτιστούν με τους ήρωες. Από την άλλη πλευρά, παραδέχτηκαν ότι *«ένοιωσαν συναισθήματα»* και μάλιστα *«έντονα»*. Αντιθέτως, σύμφωνα με άλλη μαθήτρια ο ίδιος στόχος επετεύχθη χωρίς να είναι σαφές τι είναι αυτό που αισθάνθηκε. Μια γενική παρατήρηση είναι αυτή της αποστασιοποίησης των συμμετεχόντων, η οποία εκφράστηκε λεκτικά κατά τις φάσεις του αναστοχασμού. Θα πρέπει να αναφέρουμε την απόκλιση ανάμεσα στα λόγια και τις πράξεις της συγκεκριμένης μαθήτριας, βασιζόμενοι στις παρατηρήσεις μας από το πεδίο δράσης, τις οποίες και διασταυρώσαμε με το βίντεο:

B2 *«Νομίζω ότι αυτό έγινε επειδή το αναλύσαμε λίγο, κάτσαμε, το σκεφτήκαμε, το είδαμε μέσα από το θέατρο».*

Για τη μαθήτρια αυτή, η αποστολή *«μπαίνω στη θέση κάποιου»* επετεύχθη διότι είχε προηγηθεί η διαδικασία προσδιορισμού του πλαισίου. Για τους επόμενους μαθητές, το *«βίωμα»* ή *«η ικανότητα να μοιράζομαι με κάποιον το ίδιο συναίσθημα»* (σύμφωνα με τη βιβλιογραφία) σημαίνει να τον *«καταλαβαίνω καλύτερα»*. Ωστόσο, χρησιμοποιούν την έκφραση *«μπήκα στη θέση του»*:

A2: *«Νομίζω ότι προσπαθήσαμε να μπούμε στη θέση τους με διάφορους τρόπους... είχαμε διαβάσει το ημερολόγιο, είχαμε προσπαθήσει να κάνουμε διάφορα πρόσωπα από εκείνη την εποχή και από τη μεριά των αρχόντων και από τη πλευρά των σκλάβων ... βιώσαμε κατά κάποιο τρόπο, άλλο αν δεν το καταφέραμε».*

Στην ερώτηση μου πως ορίζει κανείς το ρήμα *βιώνω*, η απάντηση ήταν ότι *«τους καταλάβαμε καλύτερα άλλα δεν τους αισθανθήκαμε»*, και η κατηγορηματική αυτή απάντηση συνδέει αυτή τη δυσκολία με τη σκληρότητα της ζωής που δεν έχει βιώσει η ίδια. Άλλη μαθήτρια υπογραμμίζει την εμμεσότητα του εγχειρήματος:

E2γ *«Βιώσαμε με έναν έμμεσο τρόπο ...ναι... μπήκαμε στο κλίμα. Και εδώ, εγώ, θα διαφωνήσω με το βίωμα. Το βίωμα είναι κάτι διαφορετικό από να καταλαβαίνω την άποψη κάποιου. Εμείς αυτό που προσπαθήσαμε είναι να πάρουμε*

κάτι από βλέμμα αυτών των ανθρώπων... είναι δύσκολο να μπούμε σε αυτές τις καταστάσεις».

Η συγκεκριμένη άποψη ήταν μεμονωμένη και πολλά παιδιά δεν συμφώνησαν. Προς το τέλος της παρέμβασης άρχισαν να ξεκαθαρίζουν περισσότερο οι παράμετροι της ενσυναίσθησης, και οι μαθητές ήταν σε θέση να εκφράζονται και να χρησιμοποιούν τους όρους με μεγαλύτερη σαφήνεια:

E2 *«Το να μπαίνεις στη θέση του άλλου, για μένα, σημαίνει να βλέπεις τα πράγματα από την πλευρά του όπως τα βλέπει ο ίδιος, όχι να αισθάνομαι όπως αισθάνεται».*

5.1.6. Είδη συναισθημάτων.

Παρατηρήσαμε από τα δεδομένα μας ότι περίπου οι μισοί μαθητές δήλωσαν ότι βίωσαν κάποιο είδος συναισθήματος. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, τα προηγούμενα κυμαίνονταν από τη «λύπη» (τον «οίκτο») και τη «θλίψη» ή τη «μελαγχολία» ως τη «συμπόνια» για τους δούλους, και από την «αηδία» ή τον «θυμό» ως την «οργή» για τους αντιήρωες (αποικιοκράτες). Πολλοί μαθητές μιλούν με έλλειψη σιγουριάς ως προς τα συναισθήματα που ένοιωσαν, και συχνά διορθώνουν τους όρους που χρησιμοποιούν. Ο «οίκτος» δηλώνει μια σαφή απομάκρυνση του υποκειμένου από το αντικείμενο και θέτει το πρώτο σε σχέση υπεροχής με το δεύτερο. Τα παιδιά που χρησιμοποίησαν τη λέξη *λύπη* υπερτόνισαν την έννοια της συμπόνιας, η οποία συνδέθηκε με την επιθυμία τους να κάνουν κάτι για να βοηθήσουν. Η **Z1** διορθώνει τη λέξη *λύπη*, αρνείται τη λέξη *οίκτος*, και νομίζει ότι αυτό που ένοιωσε είναι *συμπόνια*. Αργότερα θα πει :

Γ8 *«Εγώ πιστεύω ότι ... εντάξει ... νοιώσαμε φυσικά και ... προσωπικά εγώ ... λυπήθηκα.... λυπήθηκα (με διαφορετικό τόνο) εντάξει... αυτό, αλλά...», Στ7, «Οχι θλίψη, συμπόνια νοιώσαμε», «εγώ λύπηση». Η Γ λίγο αργότερα: (Γ8β) «Ναι, πιστεύω ότι όλοι νοιώσαμε πως θα θέλαμε να κάνουμε κάτι και να βοηθήσουμε».*

Με αυτή τη δήλωση συμφώνησε η πλειοψηφία των μαθητών. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα βίωσης του 'ίδιου' συναισθήματος με το δραματικό πρόσωπο αποτελεί η περίπτωση της μαθήτριας **E3**: *«Μου άρεσε η συνέντευξη που μου πήραν ως δούλα ...ε... ήταν κάτι βιωματικό, το οποίο, νομίζω, θα θυμάμαι για πολύ ακόμα... ήταν εκεί που έπαιρνε κάποιος συνέντευξη και έπρεπε να μπούμε στο ρόλο του δούλου και έπρεπε να περιγράψουμε τι περάσαμε.. και εγώ το ένοιωσα αυτό βαθιά».*

Άλλος μαθητής ομολόγησε ότι αυτό το θέμα τον έκανε να κλαίει σε μικρή ηλικία, και χάρηκε που διαπίστωσε ότι κάτι τέτοιο εξακολουθεί να τον συγκινεί:

Στ3 «...*διαπίστωσα ότι εξακολουθεί να με συγκινεί και ότι δεν είμαι αναίσθητος*». Πρόκειται για τη μοναδική περίπτωση αγοριού που διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα. Οι μαθητές ήταν σε θέση να αιτιολογήσουν τα συναισθήματα των χαρακτήρων καθώς και τους λόγους για τους οποίους οι ίδιοι αισθάνθηκαν όμοια ή διαφορετικά συναισθήματα. Οι μαθητές βίωσαν συναισθήματα μέσα και έξω από το ρόλο, όπως μαρτυρούν οι φωτογραφίες αλλά και το οπτικό υλικό (βίντεο) με τα οποία διασταυρώσαμε τις σημειώσεις του ημερολογίου μας. Οι ρόλοι, οι δραματικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν και οι συζητήσεις κατά τον αναστοχασμό καταδεικνύουν ότι οι μαθητές, δρώντας εντός δραματικού πλαισίου αλλά και έξω από αυτό, πρότειναν λύσεις στα προβλήματα, προβληματίστηκαν οι ίδιοι, προβάλλοντας αντίσταση και επιδεικνύοντας αγωνιστική διάθεση και ανέπτυξαν σχέσεις αλληλεγγύης με πρόσωπα που βρίσκονταν στην ίδια κατάσταση με αυτούς. Είναι χαρακτηριστική η περίπτωση δύο μαθητριών που υιοθέτησαν προστατευτική στάση απέναντι στον συμπαίκτη τους, όντας σε ρόλο. Οι συγκεκριμένες μαθήτριες, ως προσωπικότητες, επιδεικνύουν σταθερή βοηθητική συμπεριφορά στην τάξη. Αναφέρουμε ενδεικτικά παραδείγματα από τις σημειώσεις πεδίου και τα προσωπικά τους ημερολόγια:

Δ.3 Διέκρινα τον πόνο και τη λαχτάρα για ελευθερία, και ήθελα να επέμβω για να αλλάξω τη νοοτροπία του καταπιεστή.

Z.1 Αυτό είναι ρατσισμός. Δεν άξιζαν αυτή τη συμπεριφορά.

A.1 Με εξέπληξε ότι τους υποτιμούσαν λόγω του χρώματος τους.

Δ.2 Ένοιωσα λύπη για τις συνθήκες που ζούσαν λόγω του χρώματος τους.

Μπόρεσα όμως να τους εκτιμήσω σαν ανθρώπους.

Δ.1 Δεν αισθάνομαι ότι έχω τόση δύναμη, αλλά θα κάνω ό,τι μπορώ για να το γνωστοποιήσω, να δημιουργήσω στους ανθρώπους το αίσθημα της ενσυναίσθησης, να αποκτήσουν συνείδηση.

B.1 Με θλίβει το γεγονός ότι κάποιοι υπόφεραν λόγω του χρώματος.

Γ.1 Διέκρινα μια αμοιβαία αγάπη και ενδιαφέρον στα βλέμματα τους. Έχουν μια αλήθεια.

E. Η δημοσιογράφος που με προσέγγισε (η μαθήτριά σε ρόλο σκλάβας μας αποκάλυψε τη σύμβαση που δημιούργησε με την παρτενέρ της, ότι δηλαδή ήρθαν κοντά δύο γυναίκες παρόμοιας ηλικίας) με συμπόνεσε, με κατάλαβε και με βοήθησε. Με έκανε να θυμηθώ ότι υπήρξαν και καλά χρόνια.

A.2 Νομίζω ότι μπήκα στο ρόλο της δούλας, και αισθάνθηκα ότι ο δημοσιογράφος προσπάθησε πραγματικά να με προσεγγίσει.

E.1 Μέσα από το ρόλο μου, ως δημοσιογράφος, αισθάνθηκα ότι η δούλα από την οποία πήρα συνέντευξη είχε ένα διάχυτο μίσος προς όλους. Δεν ήθελε να μου μιλήσει, έπρεπε να την αναγκάσω.

B.2 Πιστεύω ότι μέσα από τις δραστηριότητες κατάφερα να μπω στον χαρακτήρα που ενσάρκωσα, και να νοιώσω ό,τι και αυτός.

E.1 Το πρόγραμμα μου ξύπνησε το ενδιαφέρον για αυτή την ανθρώπινη πλευρά.

Z.2 Πιστεύω ότι θα σκέπτομαι περισσότερο αυτούς τους ανθρώπους. Μου άρεσε που ανακάλυψα, μέσω του θεάτρου, την οπτική γωνία και τα συναισθήματα αυτών των ανθρώπων (η ορολογία είναι της μαθήτριας και το κομμάτι προέρχεται από τις ομάδες εστίασης στο τέλος του προγράμματος).

G.2 Το πρόγραμμα με έκανε πραγματικά να μπω στο ρόλο και να καταλάβω την ψυχολογία, τι σημαίνει να είσαι σκλάβος. Μακάρι να ζούσα τότε για να επέμβω και αλλάξω τις καταστάσεις.

Με αφορμή το ρεπερτόριο των ασκήσεων στις 15/3/16 παρατηρήσαμε τα εξής σύμφωνα με το προσωπικό μας ημερολόγιο: «Όσο προχωρά η ώρα, βλέπω στην έκφραση των προσώπων των παιδιών, που κρατούν κλειστά τα μάτια τους, μια βαθιά συγκέντρωση. Σε αυτό συνέβαλε πολύ και η μουσική. Έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον το ύφος της **A** όση ώρα περίμενε την επόμενη σκηνή. (...) Όταν τους άφησα την πρωτοβουλία να εξελίξουν περαιτέρω τη σκηνή, υπήρξε κάποια προσπάθεια ομαδικής συνεννόησης. Άλλοι, όπως ο **B** έκαναν υπερβολικές κινήσεις, ενώ ο **Γ** αγκάλισε ξαφνικά την **A**. (Ίσως κατά τη διάρκεια της προηγούμενης σκηνής να είχε θεμελιωθεί κάποιου είδους σχέση ανάμεσα τους). Η **E** προσπαθούσε να «γνωρίσει» τη **Στ**. Ήταν επικοινωνιακή και έκανε ερωτήσεις στους άλλους. Ο **Γ** είχε υπό την προστασία του τη **A** με συνεχή χάρδια και αγκαλιές. (...) Ο **Z** δυσκολεύεται να «ξεχάσει τον εαυτό του» και να παίζει ένα ρόλο. (...) Η διαπραγματέυση ήταν συνεχής παρά τις διαφωνίες. Κατά στιγμές διαμορφώνονται νέες σχέσεις οι οποίες εκφράζονται μέσω των «σωματικών γειτνιάσεων και σχέσεων» και αποπνέουν μια βαθιά τρυφερότητα. Η **H** ήταν, όπως συνήθως, εύστοχη και σοβαρή στις παρατηρήσεις της ακόμα και ως θεατής. (...) Παρατηρώ την τάση του **Γ** που θέλει μονίμως να βοηθά τους άλλους. Κάποια άλλη στιγμή παρατήρησα τον ιπποτισμό του: από την τάση του να εξυπηρετεί συνεχώς τους άλλους, μένει σχεδόν πάντα χωρίς θέση. Σε αυτή την περίπτωση, μου έκανε μεγάλη εντύπωση η «αδιαφορία» των υπόλοιπων ως προς αυτό το περιστατικό».

Στις 29/3/16 παρατήρησα τα εξής κατά διαδικασία διαμόρφωσης των ρόλων: «Με αφορμή τις ψυχοκινητικές ασκήσεις που δοκίμαζαν στον χώρο (εκφραστική και σωματική κίνηση) τους έκανα ερωτήσεις για να ανιχνεύσω τη γενικότερη κατάσταση τους (ενσάρκωναν ηλικιωμένους ανθρώπους) έτσι ώστε να έχουν την ευκαιρία να μπουν πιο βαθιά στους ρόλους τους. Είδα ανθρώπους με αρθριτικά, προβλήματα όρασης, κινητικά προβλήματα κλπ. (...) Επίσης, παρατήρησα τη συγκέντρωση, την αφοσίωση και την εκφραστικότητα τους σε αυτό που έκαναν. (...) Ρώτησα τη **B** αν ένοιωσε παραιτημένη, και εκείνη απάντησε ότι είναι θλιμμένη. Γενικότερα, η **B** είναι ένα παιδί που μπαίνει πιο βαθιά στα πράγματα. (...). Η **Γ** είχε μια έκφραση γεμάτη συμπόνια. Η **Δ** υποβαστούσε τη **E** που ήταν «άρρωστη». Η **Στ** έκανε μια ενδιαφέρουσα «παράβαση»: πλησίασε κάποιο άλλο πρόσωπο, όντας σε ρόλο, και την ενθάρρυνε λεκτικά, αφού πρώτα τη χαιρέτησε και τη ρώτησε πως είναι. Μετά επέστρεψε στην καρέκλα της από όπου τη ρωτούσε με ενδιαφέρον για τη ζωή της. (...) Τα παιδιά λειτούργησαν οργανικά, αποτυπώνοντας στο ύφος και τις κινήσεις τους διάφορα συναισθήματα. Η **Z** πήγαινε πολύ καλά εκείνη την ημέρα, είχε μπει στο ρόλο, και ήταν πολύ εκφραστική. Ο **H** και ο **Θ** διαπραγματεύονταν: η εναλλαγή διαφόρων συναισθηματικών καταστάσεων στα πρόσωπα τους ήταν εύλωτη. Κατά τα άλλα, πολλοί μαθητές δεν είχαν αίσθηση της βίας που έπρεπε να ασκήσουν, και αυτό αποτυπωνόταν στο λόγο τους και στην ευκολία με την οποία χρησιμοποιούσαν τις λέξεις, διότι, αφενός μεν, δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν τη βαρύτητα τέτοιων πράξεων, αφετέρου δε αντιδρούσαν στην κατάσταση με ένα πολύ παιγνιώδη τρόπο. Οι δεδομένες συνθήκες που τους έδωσα προκαλούσαν κατά στιγμές προβληματισμό, σκέψη, απορίες, διορθώσεις από μέρους τους. Οι απορίες τους έδειχναν ότι είχαν εμπλακεί, και ζητούσαν να κατανοήσουν και να είναι αποτελεσματικοί σε αυτό που έκαναν. Στις αυτοσχεδιαστικές σκηνές επιβίβασης στο πλοίο ήταν όλοι σχεδόν σε ετοιμότητα, ανταποκρίνονταν και προσπαθούσαν».

5.1.7. Συναισθήματα που μας μπερδεύουν.

Παράλληλα, προκλήθηκαν έντονα συναισθήματα σε μια μεγάλη μερίδα των μαθητών μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς και τις δραστηριότητες του δραματικού πλαισίου. Τα συναισθήματα αυτά σχετίζονται με τη συναισθηματική μετάδοση, η οποία εμφανίζεται στιγμιαία και είναι πιο επιφανειακή σε σχέση με την ενσυναίσθηση, ή αφορούν περιπτώσεις προβολής του συναισθήματος των συμμετεχόντων στα δραματικά πρόσωπα και δεν θεωρούνται πραγματική ενσυναίσθηση:

E3 «Την ώρα που περιέγραφα τα συναισθήματα μου μέσα από το ρόλο, ξαφνικά, ένοιωσα συναισθήματα που δεν είχα ξαναιώσει, συναισθήματα (αναθεωρεί το ειδικό βάρος της λέξης), ήθελα να σταματήσω και ... μετά να πω μέσα μου ότι ... ποπό.. δηλαδή από εκείνα τα πράγματα που δεν μπορούσαν να διανοηθώ ότι γίνονται ... δεν ξέρω ... ήταν μια στιγμή που με άγγιξε πραγματικά και ...», **Στ2** «Ουσιαστικά είχα μπει μέσα στο ρόλο, αλλά εγώ είχα απλά εκεί το χέρι μου, και μου έβγαине η ενέργεια, αισθάνθηκα πολύ παράξενα».

Διαπιστώσαμε την δημιουργία έντονων συναισθημάτων που προκλήθηκαν στους μαθητές μας από ασκήσεις και τεχνικές οι οποίες δεν ήταν άμεσα συνδεδεμένες με το δραματικό περιβάλλον. Με αυτές, στοχεύσαμε στην άμεση δημιουργία συναισθημάτων με βιωματικό τρόπο, επιθυμώντας να ερευνήσουμε αν αυτά θα προκαλούνταν με άμεσο και εύκολο τρόπο. Τα συναισθήματα αυτά ήταν έντονα και προκλήθηκαν από την άμεση διάδραση των συμμετεχόντων, όταν αυτοί δεν υποδύονταν κάποιον χαρακτήρα. Οι περισσότεροι χάρηκαν για τα θετικά ή αρνητικά τους συναισθήματα, διότι ερμήνευσαν το φαινόμενο ως την επιτυχημένη προσπάθεια του ηθοποιού που «κατορθώνει να μπει στο ρόλο του».

Στις 15/2/16 παρατηρήσαμε ότι τα περισσότερα παιδιά επιθυμούσαν να «παίξουν το ρόλο του προσκεκλημένου της εκπομπής και όχι του δημοσιογράφου, διότι θέλουν να εκφραστούν, και να προβάλλουν στο κοινό την ταυτότητα και τα στοιχεία της προσωπικότητας τους. Για τα περισσότερα παιδιά δεν υπήρχε διαφοροποίηση ως προς το είδος των ασκήσεων: όλα ήταν «θέατρο» για αυτά. Κάποιοι βίωσαν τέτοια συναισθήματα ως μορφή ενέργειας που βγήκε αυθόρμητα με αποτέλεσμα να εκπλαγούν. Υπήρξαν δοσμένες περιοριστικές συνθήκες, αλλά αντίθετα από αυτό που πίστευαν, τα συναισθήματα προκλήθηκαν από τη μεταξύ τους διάδραση, τις σχέσεις, και τη δυναμική που αναπτύχθηκε στις υποομάδες τους. Ο **B (B3)** αναφέρεται σε μια από τις αρχικές ασκήσεις, η οποία δεν απαιτούσε από τους μαθητές να μπουν σε ρόλο και τον έκανε να νοιώσει έντονα συναισθήματα. Σε αυτή την άσκηση οι συμμετέχοντες οργανωμένοι σε μικρές ομάδες έπρεπε να αποκλείσουν με κάθε δυνατό μέσο την παρείσφρηση νέου μέλους στους κόλπους τους. Οι περισσότεροι μαθητές, που αποτελούσαν μέλη των υποομάδων, βίωσαν δυσάρεστα συναισθήματα για αυτό που έπρεπε να κάνουν ενάντια στους εθελοντές (δεν υπήρξε ταύτιση, αλλά προβολή των δικών τους συναισθημάτων)». Από τις δηλώσεις τους φαίνεται ότι πιστεύουν πως κατάφεραν να νοιώσουν την ενσυναίσθηση, ωστόσο μόνο ένα άτομο το κατάφερε πραγματικά: **Z5** «Αισθάνθηκα άσχημα για αυτό που κάναμε, γιατί οι εθελοντές δεν γνώριζαν ότι εμείς παίζαμε».

Πράγματι, η αποκλεισμένη αυτής της ομάδας είχε δηλώσει τη δυσαρέσκεια και τα άσχημα συναισθήματα της για αυτό που της συνέβαινε, και η **Z5** ταυτόστηκε πραγματικά μαζί της. Ωστόσο, οι περισσότεροι μαθητές βίωσαν κάποιο είδος συναισθηματικής ταύτισης φέρνοντας στο μυαλό τους αντίστοιχες δυσάρεστες εμπειρίες, προβάλλοντας τα συναισθήματα τους στους άλλους:

H5 «*Μπήκα στη θέση του, όμως στην πραγματικότητα δεν ήξερα πως θα αντιδρούσα αν ήμουν εγώ εκεί*», **Δ4** «*Ο αποκλεισμός της συμμαθήτριάς μου μού θύμιζε παλιά αρνητική μου εμπειρία... αισθάνθηκα άσχημα*», **Στ5** «*Πιστεύω ότι ο τρόπος που προσπαθούσαν να μπουκίσουν στην κουβέντα ήταν δραματικός και τραυματικός για αυτά*».

Περίπου οι μισοί μαθητές, που είχαν την ευθύνη του αποκλεισμού, δήλωσαν αρνητικά συναισθήματα για λογαριασμό των αποκλεισμένων όπως «ενοχή» και «δυσαρέσκεια». Τα περισσότερα παιδιά αιτιολόγησαν τη στάση τους ή εξέφρασαν τα συναισθήματα τους, υιοθετώντας μια ηθική στάση. Ένας κατέκρινε το αίσθημα της ανωτερότητας που ένοιωσε απέναντι στο συμμαθητή του, διότι «πιστεύει στην ισότητα», άλλος δήλωσε ότι «δεν είναι σωστό να μη δίνεις σημασία στον κοντινό σου». Ένας μαθητής έδειξε δείγματα προκοινωνικής συμπεριφοράς και συμπόνιας, αθετώντας τους κανόνες και αποφάσισε να μιλήσει στην αποκλεισμένο, λυγίζοντας υπό το βάρος των αξιόμεπτων (όπως τις έκρινε) πράξεων του, ενώ άλλη μαθήτριά τονίσε με έμφαση τα βαθιά συναισθήματα που της προκάλεσε η δυσμενής θέση του εθελοντή : **B5** «*...κανείς δεν δικαιούται να βρίσκεται σε μια τέτοια θέση, και μακάρι όλοι να ένοιωθαν τη λύπη που ένοιωσα και εγώ όταν έδωχνα το παιδί*». Πιθανόν και αυτή η μαθήτριά να μοιράστηκε το ίδιο συναίσθημα με τον εθελοντή.

Από την άλλη πλευρά, μια από τις εθελόντριες θεώρησε ότι ένοιωσε έντονα το συναίσθημα της ενσυναίσθησης:

B3 «*Εγώ θέλω να πω ότι το πρώτο μάθημα, πραγματικά, με έβαλε πιο πολύ στο ρόλο από όλα τα επόμενα... προσπαθούσα να μπω στην ομάδα... αυτό το μάθημα είναι το μόνο που με βοήθησε πραγματικά! Χωρίς να παίζω κάποιο ρόλο προσπαθούσα με καθημερινά λόγια, με φράσεις να μπω μέσα σε μια παρέα παιδιών συνομήλικων ... και δεν τα κατάφερα... και απογοητεύτηκα*». Ωστόσο, τα περισσότερα παιδιά που προσφέρθηκαν εθελοντικά να αναλάβουν αυτό το δύσκολο εγχείρημα βίωσαν την προσωπική αγωνία, αφού αυτή τους η εμπειρία τους έφερε στο μυαλό παλιά δικά τους αρνητικά βιώματα:

E5 *«Δεν προσπάθησα πολύ να ενταχθώ... αποσυντονίστηκα... μου ήρθαν στο μυαλό παλιές κακές αναμνήσεις». Αυτή η μαθήτρια πήρε αμυντική στάση «Αν δέχομαι εγώ τον εαυτό μου, δεν χρειάζεται να ενδιαφέρομαι για τη γνώμη των άλλων».*

Μέσα από μια σειρά ασκήσεων παρόμοιου τύπου επιδιώξαμε να ενισχύσουμε την φαντασία και την αυτογνωσία. Παρατηρήσαμε ότι οι προηγούμενες άρεσαν πολύ στους μαθητές, επειδή τους προσέφεραν την χαλάρωση, την πολυπόθητη συγκέντρωση, την επαφή με τον εαυτό τους, την ενεργοποίηση της φαντασίας τους, και τη δημιουργία του στοιχείου της έκπληξης. Αυτό το καινούργιο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων προκάλεσε, επίσης, έντονα συναισθήματα. Παραθέτουμε από τις σημειώσεις στο πεδίο εφαρμογής στις 16/2/16 και 12/4/16 : *«Παρατήρησα την εκφραστική σωματική κίνηση του Α στην πρόβα, ο οποίος συνήθως αποσυντονίζει τους άλλους. Η συγκεκριμένη άσκηση του εξάπτει τη φαντασία. Η επόμενη ομάδα ήταν πιο συντονισμένη, και παρατήρησα ότι αυτή έπαιρνε πιο πολλές πρωτοβουλίες, και παρέκλινε από αυτά που τους είχα ζητήσει, με δημιουργικό τρόπο. Η παρουσίαση τους ήταν πιο ρεαλιστική. Η επόμενη ομάδα είχε μια πρωτότυπη ιδέα που ξέφευγε από τα συνηθισμένα: προσωποποίησαν τα ζαχαροκάλαμα. Κάθε προσπάθεια και δοκιμασία προκαλούσε το θετικό ανταγωνισμό μεταξύ των ομάδων που ενέτειναν τις προσπάθειες τους. Παρατηρώ ξανά τη συγκέντρωση και τη σοβαρότητα του Α, τώρα που βρέθηκε στη συγκεκριμένη ομάδα. Η ομάδα αυτή σχημάτισε μια εκπληκτική εικόνα. Η ανίχνευση της σκέψης των χαρακτήρων της εικόνας αυτής της ομάδας αποκάλυψε την αφοσίωση και τη συγκέντρωσή τους. (...) Ήταν μια από τις λίγες φορές που γράψαμε τα ημερολόγια μαζί στην τάξη αντί για το σπίτι. Παρατήρησα την προθυμία τους να γράψουν σε αυτά καθώς και να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους μετά από όσα είχαμε κάνει. Η Β με ρώτησε αν είχαν περάσει και οι δύο ώρες του μαθήματος ή μόνο η μια, εκφράζοντας μου πόσο της άρεσε το μάθημα σήμερα. Θετικό σχόλιο του Γ για την ελευθερία των κινήσεων μέσα στην τάξη και τη δυνατότητα επαφής και συνεργασίας με τα άλλα παιδιά. Η βασική άσκηση της ημέρας λειτούργησε με φυσικό τρόπο για τους μαθητές, και δημιούργησε κάτι το απροσδόκητο: το στοιχείο της έκπληξης. Τα παιδιά «αγωνίστηκαν» με αυθορμητισμό μέσα από τον εαυτό τους, και όχι μέσα από κάποιο ρόλο. Τα προηγούμενα ένοιωσαν ότι τους αφορούσε η διαδικασία. Κάθε ένας απαιτούσε την προσοχή των συμμαθητών του ανάλογα με τον χαρακτήρα του και την ποιότητα των σχέσεων του με τα διάφορα μέλη των ομάδων».*

Η συστολή και ο φόβος της έκθεσης μπροστά στους άλλους λειτουργεί ανασταλτικά για τη διαδικασία συγκέντρωσης, τη συνεργασία και την προσέγγιση των ρόλων με πίστη και αποτελεσματικότητα. Αναφέρουμε ενδεικτικά από τις σημειώσεις

μας τη συμπεριφορά μιας μαθήτριας που, εξαιτίας της έλλειψης εμπιστοσύνης στον εαυτό της και της φυσικής της συστολής, οδηγήθηκε σε νευρικό γέλιο που δεν της επέτρεψε να συγκεντρωθεί: «στις 15/3/15 η *A*, που, όσο πιο απαιτητικές γίνονταν οι συνθήκες τόσο πιο πολύ ξέσπαγε σε γέλια, σχολίαζε, έμενε εκτός ρόλου, και αποσυντόνιζε τους υπόλοιπους. Στη συνέχεια, η *A* ομολόγησε ότι δεν ήθελε, από την πρώτη στιγμή, να παίζει, διότι 'δεν ήταν έτοιμη' και ξέσπασε σε νευρικό γέλιο». Γενικότερα, οι αυτοσχεδιασμοί προκάλεσαν ξεσπάσματα γέλιου. Κάθε φορά που κάναμε μια καινούργια άσκηση, πρωτόγνωρη για τους μαθητές μας, είχαμε αντιδράσεις όπως η προηγούμενη. Η έκθεση μπροστά σε άλλους, ορισμένες φορές, τους δημιουργεί κάποιο είδος σοκ με αρνητικά αποτελέσματα.

Συμπεριφορές που πληγώνουν.

Η *Στ* δήλωσε ότι «πληγώθηκε» εξαιτίας της απρόσμενης συμπεριφοράς ενός συμπαίκτη της. Η *Στ* θεώρησε ότι ο συμμαθητής της συμπεριφέρθηκε άσχημα, ότι ήταν μια συμπεριφορά που δεν περίμενε σύμφωνα με αυτά που πίστευε για αυτόν, αν και ισχυρίστηκε ότι δεν τον γνώριζε τόσο καλά. Σύμφωνα με τις δηλώσεις αρκετών μαθητών, αυτοί συχνά αναγκάζονταν να δρουν ενάντια στη φυσική διάθεση και τα πιστεύω τους. Η *Z* εντάχθηκε στην τάξη την τρέχουσα σχολική χρονιά, και παρατήρησε ότι κάτι που την ενόχλησε στη συμπεριφορά των συμμαθητών της σε δεδομένη χρονική στιγμή ήταν η μεταξύ τους έλλειψη αλληλεγγύης. Ήταν μια άσκηση κατά την οποία οι μαθητές δεν βρίσκονταν σε ρόλο, αλλά έπρεπε να προστατέψουν τον εαυτό τους και τους άλλους με βάση τις δοσμένες συνθήκες. Η *Z* θεώρησε ότι επικράτησε ο «εαυτός» έναντι των άλλων, και η μαθήτρια έκανε μια γενίκευση που προσέκρουσε στη διαφωνία των περισσότερων μαθητών. Θα πρέπει, βεβαίως, να σημειώσουμε ότι η μαθήτρια έχει γίνει απολύτως αποδεκτή από το σύνολο της τάξης. Στη συζήτηση σε μια από τις Ομάδες Εστίασης προκλήθηκε μια διαφωνία με ...αναδρομική ισχύ μεταξύ δύο μαθητριών που είχαν συνεργαστεί σε μια από τις πρώτες δραστηριότητες. Η *E* είναι, και αυτή, σχετικά νέα στην τάξη αλλά περισσότερο καιρό από την προηγούμενη. Η διαφωνία οφείλεται στη διαφορά αντίληψης μεταξύ τους. Αυτές οι ιδιαίτερες στιγμές προκάλεσαν διάφορα είδη συναισθημάτων, προερχόμενα από δραστηριότητες εκτός ρόλου αλλά μέσα σε δοσμένες περιοριστικές συνθήκες. Τέτοιου είδους συμπεριφορές αποτελούν υγιείς αντιδράσεις που προκαλούνται από την ενδιαφέρουσα συνύπαρξη και 'τριβή' των εφήβων, οι οποίοι προσπαθούν να ορίσουν την ταυτότητα τους και να γίνουν αποδεκτοί από την κοινότητα τους. Αυτές οι αντιδράσεις σχετίζονται με τις κοινωνικές δεξιότητες για τις οποίες θα γίνει εκτενέστερη παρουσίαση πιο κάτω.

5.1.8. Ενσυναίσθηση και ηθική ανάπτυξη. Κρίνοντας τις πράξεις με γνώμονα τα πιστεύω μας.

Αρκετοί από τους μαθητές (περισσότεροι από το ένα τρίτο) μπήκαν σε διλήμματα εντός και εκτός ρόλου, υιοθέτησαν την οπτική γωνία του δραματικού προσώπου ή επέδειξαν μια σαφή ηθική στάση και συμπεριφορά, και εξέφρασαν, έστω και λεκτικά, την επιθυμία τους για ανάληψη δράσης και προκοινωνικής συμπεριφοράς υπέρ των δραματικών προσώπων. Για την ανάδειξη μιας τέτοιας συμπεριφοράς απαιτείται η σαφής αποστασιοποίηση μεταξύ «θεατή και θεώμενου». Στην προκειμένη περίπτωση, ο δεύτερος αποτελεί πρόσωπο της φαντασίας. Η επαφή του πρώτου (που διατηρεί την αυτονομία του) με τον δεύτερο οδηγούν τον συμμετέχοντα σε διαπιστώσεις που αφορούν τα συναισθήματα του. Οι μαθητές, μέσα από την επαφή τους με τους ρόλους, αντέδρασαν υπέρ του θύματος και κατά του θύτη, κρίνοντας ως αξιόμηπη τη στάση των δουλεμπόρων. Δύο μαθητές ταυτίστηκαν με το ρόλο των εξουσιαστών, επειδή τους έλκυσε η δύναμη της εξουσίας και η άσκηση βίας. Παρατηρήσαμε ότι οι μαθητές εκφράστηκαν με έντονα συναισθήματα, τα οποία δεν αποτελούν όμως καθαρή συναισθηματική ενσυναίσθηση:

Ε3 *«Όταν μας είπατε να αντιστραφούν οι ρόλοι και πήραμε το ρόλο των δουλεμπόρων... στο σημείο εκείνο που είπατε... τώρα εσύ θα πρέπει να κάνεις τη διαπραγμάτευση... από εκεί που είσαι δούλος... είσαι έμπορος και διαπραγματεύεσαι... ξαφνικά θα έπρεπε να κάνω κάτι που δεν ήθελα...», Α3β* *«Έπρεπε να χρησιμοποιήσω βία και δεν μπορούσα να το κάνω, έπρεπε να εξαναγκάσω τον εαυτό μου. Δεν μου αρέσει να ασκώ βία σε ανθρώπους. Αυτό το ήξερα... αλλά τώρα το βίωσα».*

Ένας από τους συμμετέχοντες εξεπλήγη όταν διαπίστωσε μια πλευρά του χαρακτήρα του την οποία δεν γνώριζε: **Στ** *«Έβγαλα στοιχεία του χαρακτήρα μου, τα οποία δεν νόμιζα ότι είχα».* Αντίθετα, υπήρξαν πολλές περιπτώσεις που ο ρόλος του καταπιεστή οδήγησε τα παιδιά να νοιώσουν βαθύτερα τη θέση και τα συναισθήματα του καταπιεσμένου:

Ε4 *«Διαπίστωσα ότι δεν θα ήθελα να ποτέ να είμαι στη θέση τους, ίσως μια ανακάλυψη, και πιάνω καμιά φορά τον εαυτό μου να λέει ότι ίσως κάποιες φορές να είμαι αχάριστη... και η αχαριστία ...εντάξει ...θεωρούσα ότι δεν είμαι αχάριστη, αλλά όταν έφτασα στο σημείο να είμαι ένα με το χόμα, και να αισθάνομαι ράκος ... όσο μπόρεσα τέλος πάντων να μπω ... ένοιωσα... καλάότι μπορεί να στενοχωριέμαι*

και να κλαίω, ας πούμε για πράγματα τα οποία είναι εντελώς ασήμαντα μπροστά στα πράγματα που περνούσαν τότε οι άνθρωποι», Β4 «Είναι αυτό που είχα αναφέρει και εγώ στο τελευταίο μας παιχνίδι, νομίζω, που μας λέγατε, πιάστε ένα μέρος στον χώρο ανάλογα με αυτό που πιστεύαμε για τη φράση που μας διαβάζατε... είναι ακριβώς αυτή η φράση που λέει ότι κανένας άνθρωπος δεν έχει το δικαίωμα να λέει ότι είναι μίζερος και δυστοχισμένος, αν δεν έχει ζήσει αυτές τις καταστάσεις».

Μια μαθήτρια που επέμενε, από την αρχή μέχρι το τέλος, ότι δεν «μπήκε στη θέση τους», διότι κάτι τέτοιο «δεν είναι δυνατόν», εκφράστηκε κυρίως μέσα από την ταύτιση της με το ρόλο του δημοσιογράφου, του ρόλου-μεσάζοντα, ο οποίος τους έδινε τη δυνατότητα να βρίσκονται εντός και εκτός δραματικού πλαισίου όποτε το αποφάσιζαν. Η μαθήτρια αυτή επέδειξε περισσότερο μια αλτρουιστική στάση και συμπόνια παρά ενσυναίσθηση: **Β3** «*Αισθάνθηκα την αδικία και λυπήθηκα... θα ήθελα να κάνω κάτι για αυτό ως δημοσιογράφος... να βοηθήσω*».

Οι μαθητές θεώρησαν ότι ωφελήθηκαν από τους αυτοσχεδιασμούς, διότι ήρθαν σε αντιπαράθεση και άσκησαν την επιχειρηματολογία τους. Σύμφωνα με τη γνώμη τους, τα διλήμματα που αντιμετώπισαν μέσα από το ρόλο τους έκαναν να σκεφτούν βαθύτερα, και να τους φέρουν κοντύτερα στις σκέψεις τους παρά τις αρχικές στιγμές αμφιταλάντευσης: **Στ2** «*Ο διάλογος αυτός, όμως, ήταν κάτι που εμάς μας βοήθησε να γίνουμε, εμείς, καλύτεροι και σαν άνθρωποι και ως προς τη νοοτροπία*». Η **Γ3** δήλωσε ότι τη δεύτερη φορά που πέρασε μέσα από τον *Διάδρομο της Συνείδησης*, αναγκάστηκε να ταυτιστεί με την πλευρά που αντιτίθετο στην άποψη της, λόγω της έντασης των συναισθημάτων της συγκεκριμένης ομάδας και της αληθοφάνειας των επιχειρημάτων τους: **Γ3** «*...άκουσα τελικά την άλλη πλευρά, παρόλο που δεν το ήθελα*». Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι την πρώτη φορά που η **Γ** πέρασε μέσα από το διάδρομο, δήλωσε ότι εμμένει στις θέσεις της ως καπετάνιος του πλοίου, και ότι θα πετούσε τους άρρωστους δούλους στη θάλασσα παρά τις αντίθετες απόψεις.

5.2. Ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες.

Από την εφαρμογή του Διαδικαστικού Δράματος στη συγκεκριμένη τάξη αναδύθηκαν πλέγματα σχέσεων, άλλοτε λειτουργικών και άλλοτε όχι, που σχετίζονται με τις κοινωνικές δεξιότητες και την ενσυναίσθηση. Η μελέτη μας είχε θέσει ως αρχικό στόχο την διερεύνηση της ενσυναίσθησης και των παρεμφερών εννοιών όπως αναδύονται από ένα δραματικό περιβάλλον, αλλά από την κωδικοποίηση και την

ανάλυση διαφάνηκε ένας επιπλέον σημαντικός παράγοντας: η διαμόρφωση των σχέσεων και των συνεργασιών μέσα σε μια ομάδα, και ο τρόπος που επηρεάζονται αυτές από την ενσυναίσθηση. Μέσα από την ποιοτική ανάλυση ανακαλύψαμε το είδος και την ποιότητα των σχέσεων των μαθητών μας όπως διαμορφώθηκαν κατά την κοινωνική τους αλληλοδιάδραση. Για αυτό το λόγο δημιουργήσαμε μια νέα ευρεία κατηγορία που σχετίζεται με τις κοινωνικές δεξιότητες και αναλύσαμε τις μορφές της ενσυναίσθητης συμπεριφοράς τους με βάση τις προθέσεις και τη διαθεσιμότητα τους απέναντι στους άλλους. Οι παραπάνω διαδικασίες σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της μεσοεφηβικής περιόδου, και αποτελούν τους παράγοντες που συχνά παρεμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Στη συνέχεια, θα μελετήσουμε το φαινόμενο της ενσυναίσθησης σε σχέση με τις παραπάνω παραμέτρους.

5.2.1. Καλά θεμελιωμένες «γνωριμίες».

Από τις συζητήσεις, την ανάλυση των κειμένων, τις Ομάδες Εστίασης και τα ημερολόγια των μαθητών παρατηρήσαμε ότι, σύμφωνα με τις απόψεις της πλειοψηφίας των μαθητών, ο στόχος της σύναψης ουσιαστικότερων σχέσεων δεν επετεύχθη. Οι μαθητές θεώρησαν ότι «δεν γνωρίστηκαν τόσο πολύ», ή ότι δεν υπήρξε «σημαντική αλλαγή στις σχέσεις τους». Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι αυτό συνέβη λόγω των ήδη εδραιωμένων καλών σχέσεων ή των σχέσεων φιλίας. Ένας από τους συμμετέχοντες δήλωσε ότι, το ίδιο, το εργαλείο του Δράματος δεν τον βοήθησε να «γνωριστεί καλύτερα με τους άλλους», διότι δεν τους «άφηνε αρκετό χρόνο». Σύμφωνα με τη γνώμη του, ο περιορισμένος χρόνος της παρέμβασης αλλά και η αυστηρή δόμηση του προγράμματος δεν του επέτρεψαν να προσεγγίσει περισσότερους συμμαθητές του. Για να εκτιμήσουμε σωστά αυτή την άποψη θα πρέπει να αναφερθούμε σε επιπλέον παράγοντες που διαμορφώθηκαν : *α)* αναπτύχθηκαν σχέσεις, ποιοτικά, πιο ενδιαφέρουσες ανάμεσα στους μαθητές που γνωρίζονταν λιγότερο μεταξύ τους (με κάποιες εξαιρέσεις), *β)* η πλειοψηφία των μαθητών χρησιμοποίησε το θέατρο ως μέσο για να προσεγγίσει τους φίλους της και να «περάσει καλά» και, *γ)* υπήρξε η τάση των αγοριών να οργανώνουν τη δική τους υποομάδα και να απομονώνονται από τα κορίτσια. Κάθε φορά που γινόταν αυτό, η ομάδα αυτή εμπόδιζε την εύρυθμη λειτουργία της τάξης, μέχρι τη στιγμή που θέσαμε τον όρο της ύπαρξης ισόποσου αριθμού αγοριών σε κάθε ομάδα για «*δραματολογική σκοπιμότητα*». Επίσης, παρατηρήθηκε το φαινόμενο ένας μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων να επιζητά το ενδιαφέρον των άλλων ως σημείο αυτοεπιβεβαίωσης,

ζητώντας, δηλαδή, να αλλάζει ομάδα συχνά και επιδιώκοντας να προσχωρεί σε εκείνες τις ομάδες, που τα μέλη της θεωρούσαν το συγκεκριμένο άτομο δημοφιλές.

Οι προηγούμενες συνεργασίες δεν είχαν απαραιτήτως κακό αποτέλεσμα, λειτούργησαν όμως ως αρνητικός παράγοντας στην εύρυθμη και απρόσκοπτη λειτουργία του προγράμματος:

Στ4 *«Αυτά τα τρία χρόνια επικοινωνίας και δεσίματος για να το θέσω έτσι, νομίζω ότι είναι αρκετά για να ξέρει ο ένας τον άλλο καλά, τις συνήθειες του... κάποτε πλησιάσαμε παρέες ξεχωριστές χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεθήκαμε ή κάτι αντίστοιχο, αλλά πιστεύω ότι το θέατρο έχει βοηθήσει να ενωθούμε ακόμα περισσότερο σαν τάξη, Α5* *«...και συνεργασίας πάνω από όλα, έτσι, γιατί εμείς αυτό δεν το είχαμε ξανακάνει. Αν είχαμε παραπάνω χρόνο, θα είχαμε καταφέρει πολλά».*

Για δύο από τις συμμετέχουσες, που εντάχθηκαν με καθυστέρηση σε αυτή την τάξη, η γνωριμία με τους συμμαθητές είχε μεγαλύτερη βαρύτητα από ότι για τα υπόλοιπα παιδιά. Παρόλα αυτά, περίπου το ένα τρίτο της τάξης αναγνώρισε ότι απέκτησε θάρρος κατά τη προσέγγιση συμμαθητών εκτός τάξης:

A5 *«Το θέμα είναι όχι ότι έφτιαξα νέες φίλιες... είναι απλώς ότι τώρα μπορώ να μπω σε μια ομάδα πιο εύκολα με άτομα που δεν ξέρω τόσο καλά», Ε5* *«Δεν ξέρω αν το μάθημα με βοήθησε τόσο πολύ στο να πλησιάσω άλλα παιδιά της τάξης, όσο στο να πλησιάσω άλλα παιδιά γενικότερα... από την άποψη ότι με τα παιδιά της τάξης έχω κάνει τις επιλογές μου... όλοι το κάνουμε αυτό πάνω-κάτω και ... σε αυτό τον τομέα με τα παιδιά της τάξης μου δεν άλλαξε κάτι... είμαστε το ίδιο δεμένοι, αλλά, ίσως, κάποια από τα μαθήματα με διδάξανε κάτι υποσυνείδητα... να μπορώ να μπω όπως είπε και η Α σε ομάδες».*

Στις 16/2/16 παρατηρήσαμε τα εξής: *«Οι περισσότεροι μαθητές επιθυμούν να συνεργαστούν με άτομα με τα οποία αισθάνονται άνετα, με τους φίλους τους, με όσους βρίσκονται στο «ίδιο μήκος κύματος». Τα παιδιά δύσκολα συμφωνούν με κάτι που θα τους πει κανείς, είτε εγώ είτε κάποιος συμμαθητής τους, τουλάχιστον στην αρχή. Παρατηρείται δυσκολία συγκρότησης της ομάδας και του ομαδικού πνεύματος. (...) Παρατηρώ την απροθυμία να 'ανακαλύψουν' κάποιον συμμαθητή τους τον οποίο δε γνωρίζουν καλά. Αντιθέτως, βλέπουν τις ασκήσεις του θεάτρου ως αφορμή για να απολαμβάνουν τις μεταξύ τους εδραιωμένες σχέσεις. Το βλέπουν, δηλαδή, σαν αφορμή για να δείχνουν στους άλλους πόσο καλοί φίλοι είναι, πόσο καλά περνάνε, τα ενδιαφέροντα πράγματα που κάνουν μαζί κλπ. (...) Αναφέρω ενδεικτικά τη συνάντηση στις 9/3/16, μεταξύ άλλων, και «της*

αργοπορίας που σημειώθηκε στην έναρξη του προγράμματος, διότι δεν είχαν χωριστεί σε ομάδες όπως τους είχα ζητήσει προκειμένου να κερδίσουμε χρόνο. Αναγκάστηκα να το κάνω εγώ για να μη χωρίσουν τα παιδιά τις ομάδες, σύμφωνα με τη λογική του «ποιος είναι φίλος με ποιόν».

5.2.2. Προβληματικές συνεργασίες και εφηβεία.

Τρεις από τους συμμετέχοντες αναθεώρησαν την αρχική τους δήλωση σχετικά με τις δυσκολίες ως προς τη συνεργασία τους, πηγαίνοντας από το ένα άκρο στο άλλο. Η αυθόρμητη αρχική αντίδραση υπαγορεύτηκε από την επιθυμία της συμμετέχουσας να μην προκαλέσει δυσάρεστες αντιδράσεις στην συμπαίκτριά της. Επίσης, υπήρξε ένα μικρό αλλά σημαντικό ποσοστό που δήλωσε ότι έμαθε να δουλεύει με ανθρώπους με τους οποίους δεν ήταν εξοικειωμένο. Η συγκεκριμένη τάξη χαρακτηρίζεται από σταθερή αλτρουιστική συμπεριφορά. Ωστόσο, αυτό δεν εμποδίζει τα ξεσπάσματα της τυπικής εφηβικής συμπεριφοράς η οποία τους οδηγεί, μεταξύ άλλων, στη δημιουργία υποομάδων ανάλογα με το βαθμό της αμοιβαίας αποδοχής, των βαθιών συναισθηματικών δεσμών και των ενδιαφερόντων τους. Επίσης, παρατηρήθηκε η απροθυμία των αγοριών να συνεργάζονται με τα κορίτσια: υπήρξε η διαρκής τάση να σχηματίζουν τη δική τους ομάδα σε όλες τις δραστηριότητες. Οι διαφορές ως προς την αποτελεσματικότητα των επιδόσεων των υποομάδων εξαρτήθηκαν από τη σύνθεση τους και το βαθμό αμοιβαίας αποδοχής των μελών της. Αυτός ο παράγοντας αποτέλεσε το αποφασιστικό κριτήριο για τη συνεργασία, τις δυναμικές που σχηματίστηκαν και το παραγόμενο αποτέλεσμα:

Γ5 *«Δε νομίζω, πάνω-κάτω, όλοι γνωριζόμαστε. Δεν υπάρχει νομίζω κάποιος με τον οποίο, ας πούμε, να μην έχουμε μιλήσει ποτέ. Αλλά δε νομίζω ότι έγινε αυτό γιατί έχουμε ορισμένες παρέες». Η Α διορθώνει «Αυτό ακριβώς που είπε η χ... βασικά ... έχουμε τις παρέες μας, αλλά δεν έχουμε κανένα θέμα να επικοινωνήσουμε και να κάνουμε παρέα με όλους».*

Εδώ διαφαίνεται το ζήτημα της επιτυχημένης επικοινωνίας ως ρυθμιστικού παράγοντα των συνεργασιών μέσα στις ομάδες. Τα περισσότερα μέλη της τάξης απέδωσαν το «κακό αποτέλεσμα στην ποιότητα της συνεργασίας». Αυτή η αποδοχή δημιούργησε αμηχανία σε κάποια μέλη για την αδυναμία συγκέντρωσης, ή της επιτυχούς ή μη ολοκλήρωσης της προσπάθειάς τους. Οι μαθητές προσέθεσαν και άλλες προϋποθέσεις που παρακωλύουν τη διαδικασία όπως οι «σωστές ιδέες» που κάποτε στερεύουν, ή που εξαρτώνται από την αμοιβαία αποδοχή των μαθητών:

B6 «Όταν, ας πούμε, είχαμε καλές ιδέες και συμφωνούσαμε όλοι και, αν δεν μας έπιαναν τα γέλια ή κάναμε βλακείες, όλα πήγαιναν καλά», **B3** «Ακόμα και αν κάποιος έπαιρνε κάτι στα σοβαρά, οι άλλοι γύρω του γελούσαν, και εσύ δεν μπορούσες να εκφράσεις αυτό που είχες βρει».

Περισσότερο από το ένα τρίτο το μαθητών επέρριψε την ευθύνη στη συμπεριφορά των άλλων που «αποσυντονίζουν μια σκηνή», ενώ μόνο τρεις συμμετέχοντες πήραν την ευθύνη για την έλλειψη συγκέντρωσης. Η πλειοψηφία των παιδιών επιδίωξε τις συνεργασίες με τους «κοντινούς φίλους». Οι μαθητές που έχουν, μεταξύ τους, τις καλύτερες κοινωνικές σχέσεις δεν συνεργάζονται ομαλά. Αντίθετα, σπατάλησαν τον χρόνο τους με τις έντονες διαφωνίες τους. Στην αντίθετη περίπτωση, αν δηλαδή οι μαθητές δεν επιλέξουν την ομάδα τους με γνώμονα την εξοικείωση και τις φιλικές σχέσεις, μπορούν πάλι να φτάσουν στο ίδιο αποτέλεσμα αποδιοργάνωσης λόγω «έλλειψης συγκέντρωσης». Θα πρέπει, βέβαια, να υπογραμμίσουμε ότι αυτό δεν συμβαίνει πάντα, και εξαρτάται από τις εκάστοτε συνθήκες και τη διάθεση των παιδιών:

Στ4 «Με αυτούς που είμαι πιο κοντά, δεν συγκεντρωνόμαστε τόσο εύκολα, ενώ με αυτούς που έχω λιγότερες σχέσεις ...μέσα από τα παιδιά της τάξης μου ... αλλά με αυτούς που κάναμε λιγότερη παρέα, μπορούσαμε ευκολότερα να συνεργαστούμε για να κάνουμε κάτι πιο σοβαρά, **E6** «Αυτό με τους φίλους ... δεν είναι ότι δεν μας βοηθάνε ... ίσως δεν μπορούμε να συγκεντρωθούμε γιατί ξέρουμε τα δικά μας αστεία ... εγώ προσωπικά με την παρέα μου, συνήθως, αν είχε τύχει να είμαι σε κάποια μαθήματα με την παρέα μου στην ίδια ομάδα, δεν πιστεύω ότι δημιουργήσαμε πρόβλημα γιατί ... εντάξει ... συνήθως κάναμε ησυχία... καταφέραμε και παίζαμε».

5.2.3. Αποσυντονισμός και «φασαρία».

Όσες δυσκολίες προέκυπταν στα πλαίσια της συνεργασίας των μαθητών σχετιζόνταν, κυρίως, με τις αποφάσεις που καλούνταν να πάρουν αυτοί, εντός ή εκτός ρόλου, και σε μικρότερο βαθμό από τις διαφωνίες ή τις τριβές στις μεταξύ τους σχέσεις. Αποφασίσαμε να παρέμβουμε δυναμικά, ορίζοντας τις ομάδες εργασίας, και να ανακατανεύμουμε τα άτομα σε αυτές. Ανάλογα με την εκάστοτε σύνθεση των μαθητών, προέκυπταν περιστατικά προβληματικής συνεννόησης, περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθητές δήλωσαν ότι «έμαθαν να βοηθούν ο ένας τον άλλο», περιπτώσεις που αξιολόγησαν την απόδοσή τους ως «καλή ή κακή» ανάλογα με τη δραστηριότητα, περιπτώσεις που δήλωσαν ότι «απόλαυσαν την ομαδική δουλειά σε συγκεκριμένες

δραστηριότητες» και δύο μαθητές που δήλωσαν ότι «τους άρεσε πολύ η ομάδα τους, το αποτέλεσμα της δουλειάς τους και ότι «έδεσαν μεταξύ τους». Παραθέτουμε κάποια αποσπάσματα από το ημερολόγιο μας στις 16/2/16: «στη διάρκεια των προβών μια από τις ομάδες δεν μπορούσε να οργανωθεί, και τα μέλη της μάλωναν μεταξύ τους. Παράλληλα, έκαναν αυτοκριτική και προσπαθούσαν να 'ανακάμψουν'. Κάποιες ομάδες συνεργάζονταν αρμονικά, ενώ άλλες είχαν δυσκολίες συνεννόησης. (...) Η Α δεν ήξερε πώς να ενταχθεί, αρχικά τα έχασε. Και έκανε μικροθλήματα στους άλλους για να τους τραβήξει την προσοχή. Η Β μίλησε για τη «χαρισματική της ομάδα» και υποστήριξε ότι πέτυχε τους στόχους της. Μίλησε θετικά για την ομάδα, παρά το γεγονός ότι την «απέβαλλαν» από αυτή. Εκείνη δεν το «πήρε κατάκαρδα», αλλά σαν «πρόκληση» και μάλιστα προσπάθησε να ανακαλύψει τρόπους επικοινωνίας, αλλά παρέμεινε «αόρατη για αυτούς». Στις 1/3/16 παρατηρήσαμε τα εξής : «Ως προς τη διεξαγωγή της προηγούμενης άσκησης, υπήρξε μια γενική τάση από την πλειοψηφία των παιδιών να συνεργαστούν, προκειμένου να καταφέρουν να «πατήσουν» με ασφάλεια σε ένα νησί: διέκρινα την επιθυμία τους να αλληλοβοηθηθούν για να βρουν, όλοι, ένα μικρό κομμάτι εφημερίδας, και να πατήσουν πάνω του για να «σωθούν». Κάποια βοήθησαν, κάποια βοηθήθηκαν. Υπήρξαν μια ή δύο περιπτώσεις που τα παιδιά έσπρωχναν το ένα το άλλο. Η κατάσταση ανάγκασε κάποιους να συμπεριφερθούν με αντιδεοντολογικό τρόπο, ενώ υπήρξαν μια ή δύο περιπτώσεις αδιαφορίας. Το τελευταίο αναδείχτηκε ως ένα από τα κυρίαρχα στοιχεία κατά την τελική μας συζήτηση στον κύκλο». Επίσης στις 9/3/16 : «Μια γενική παρατήρηση είναι ότι τα παιδιά λειτούργησαν μέσα στα πλαίσια των όσων τους ζήτησα. Οι παρουσιάσεις των σκηνών τους έγιναν με δημιουργικό τρόπο και με αρκετή ζωντάνια. (...) Έγιναν πολλές φορές οι ίδιες ερωτήσεις, γεγονός που αποδεικνύει ότι τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με αυτές τις τεχνικές. Στη συνεργασία μεταξύ τους διέκρινα χαρά, όρεξη να δημιουργήσουν, ανταλλαγή απόψεων, ενθουσιασμό από κάποιους (αν και μάλλον είναι ο συνήθης τρόπος να εκφράζονται αυτοί). Μία ομάδα σηκώθηκε να δοκιμάσει επί τόπου. Στη συνέχεια ακολούθησε και δεύτερη, η οποία άρχισε να κάνει πρόβα. (...) Οι πρόβες ήταν δυναμικές, με αμφισβητήσεις και διαφωνίες, ενώ ορισμένες φορές χαρακτηρίζονταν από αλληλοπειράγματα ή ειρωνεία. Ωστόσο, η διαδικασία κυλούσε ομαλά και με έντονη δημιουργικότητα. (...) Μια ομάδα ήταν συντονισμένη, είχε καλή ροή και ακολουθούσε τις οδηγίες που τους είχα δώσει. (...) Όταν σηκώθηκε η τρίτη ομάδα, ο Α εκφράστηκε με έντονη αυτοσαρκαστική διάθεση, λόγω αμηχανίας και έλλειψης ετοιμότητας. Σε αυτή την ομάδα ήταν φανερό η έλλειψη συγκέντρωσης που εκδηλώθηκε με γέλια την ώρα του σχηματισμού των παγωμένων εικόνων. Γενικότερα, παρατήρησα ότι δεν πίστευαν σε αυτό

που έκαναν. (...) Η επόμενη ομάδα σχημάτισε μια εκπληκτική παγωμένη εικόνα. Η ανίχνευση της σκέψης σε αυτή την ομάδα αποκάλυψε την αφοσίωση και τη συγκέντρωση τους. Γενικώς, η άσκηση πυροδότησε έναν ενθουσιασμό, ενώ τα παιδιά ετοιμάζαν τις σκηνές τους με διαφορετικούς τρόπους. Κάποιες ομάδες πέρασαν γρηγορότερα στην πρόβα».

Σύμφωνα με την ανάλυση, τα προηγούμενα φαινόμενα σχετίζονται με τρεις επιπλέον παράγοντες για περισσότερους από τους μισούς μαθητές της τάξης: *α*) Ορισμένες φορές, ο αποσυντονισμός τους προκαλούταν από το ειδικό βάρος του θέματος και το επικρατούν συναίσθημα της «στενοχωρίας». Σε αυτή την περίπτωση, η θυμηδία και τα γέλια έπαιζαν εξισορροπητικό ρόλο, ή ο μαθητής έφτανε στο σημείο να «γελοιοποιεί» τις καταστάσεις για να εκτονωθεί, *β*) κατά γενική ομολογία, υπήρχαν κάποιες ασκήσεις που τους τραβούσαν λιγότερο την προσοχή από άλλες, και σε αυτή την περίπτωση κάποιοι έπλητταν και έχαναν τη συγκέντρωσή τους (θα πρέπει να σημειώσουμε ότι μια μαθήτρια ανέφερε το ρήμα «πλήττω» και τρεις την «απώλεια συγκέντρωσης», *γ*) περίπου το ένα τρίτο της τάξης, κατά στιγμές, δεν απολάμβανε τη συμμετοχή του στο θέατρο, διότι ταύτιζε τη διαδικασία με τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος με αποτέλεσμα την ανάλογη έκφραση δυσαρέσκειας.

Η λέξη «φασαρία» εμφανίζεται συχνά στα πρωτογενή δεδομένα και συνδέεται, κυρίως, με τις φάσεις της προετοιμασίας των ομάδων πριν από τις παρουσιάσεις τους. Ομοίως, η προσοχή τους διασπóταν κάθε φορά που έπρεπε να δοθούν οι απαραίτητες εξηγήσεις για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Συχνά, ήταν απαραίτητη η επανάληψη των εξηγήσεων, αφού για συγκεκριμένους μαθητές τα ζητούμενα δεν γίνονταν πάντα κατανοητά. Η εμφάνιση αυτών των φαινομένων δεν οφείλεται απαραίτητα στην έλλειψη της ενσυναίσθησης, αλλά σχετίζεται με παράγοντες όπως η δυσκολία έκφρασης, η διακύμανση της διάθεσης και η εξάρτηση της από εξωγενείς παράγοντες (σχολικό περιβάλλον, ενδιαφέροντα κλπ.). Σύμφωνα με τον αναστοχασμό, τις Ομάδες Εστίασης και τα ημερολόγια των μαθητών, η «φασαρία» ενόχλησε την πλειοψηφία της τάξης και της στέρησε κάτι από την απόλαυσή τους. Δύο μαθητές συνέδεσαν τη φασαρία με την έννοια της «οργάνωσης», η έλλειψη της οποίας έγινε αντιληπτή ως βασικός συντελεστής πρόκλησης της πρώτης. Επίσης, αυτή η λέξη συνδέθηκε από μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών με την έλλειψη συντονισμού, ετοιμότητας και προετοιμασίας εκ μέρους τους. Επίσης, ως «χάσιμο χρόνου», ως «αδιέξοδο», ως «απώλεια ενέργειας και διάθεσης». Τέλος, το φαινόμενο συσχετίστηκε με κάποιες επιπλέον παραμέτρους όπως : *α*) τη μη εξάντληση της αυστηρότητας μου (σύμφωνα με τη γνώμη ορισμένων), ως διδάσκοντα

και στην επιμονή μου να τους δίνω το δικαίωμα της επιλογής (ενώ δεν έπρεπε κατά τη γνώμη τους), **β**) η θέση της παρέμβασης στο ωρολόγιο πρόγραμμα (τελευταίες ώρες), **γ**) η διακύμανση της διάθεσης τους (δεν είχαν, πάντα, «όρεξη» για μάθημα, **δ**) η μικρή διάρκεια της ώρας, **ε**) ο αριθμός των συμμετεχόντων, **στ**) η μεγάλη οικειότητα μεταξύ τους:

Στ6 «*Τώρα, αυτό το θέμα της φασαρίας... είναι λίγο η εφηβεία... λιγάκι οι ορμόνες*», **B5** «*Εμείς δεν βοηθήσαμε τόσο πολύ, αλλά αν ήταν, ας πούμε, την πρώτη ώρα, ή κάτι τέτοιο, σίγουρα η κατάσταση θα ήτανε καλύτερη*».

Ταυτόχρονα αποφασίσαμε να πειραματιστούμε, διαμορφώνοντας τις συνθήκες ώστε να εξασφαλίσουμε τη δυνατότητα εμφάνισης μιας σταθερής ενσυναίσθητης συμπεριφοράς. Μέσα από συστηματική παρατήρηση, διαπιστώσαμε ότι υπήρξε μικρή ανταπόκριση που αφορούσε στις υποχρεώσεις τους (βάσει της αρχικής μας συμφωνίας). Για παράδειγμα, οι μαθητές δεν προετοίμαζαν εγκαίρως την τάξη, με εξαίρεση τις δύο πρώτες συναντήσεις μας (τοποθέτηση των θρανίων στις άκρες, ώστε να κερδίζουμε χρόνο για την παρέμβαση μας). Επίσης, παρά την επιμονή μου, μόνο τα δύο τρίτα έγραφαν συστηματικά τις σκέψεις τους στο ημερολόγιο, και μερικοί από αυτούς όχι πάντα. Αποφάσισα να κάνω σταθερή έκκληση στα συναισθήματα τους, υπενθυμίζοντας τους τα αιτήματα μου και υπογραμμίζοντας το πώς ένιωθα στις περιπτώσεις που δεν ανταποκρίνονταν σε αυτά: κάθε φορά που οι μαθητές μου δεν 'στέκονταν στο ύψος των περιστάσεων', τους εξέφραζα την απογοήτευση μου και τη λύπη μου για τη μη ανταπόκριση τους :

Γ4 «*Μερικές φορές στερεύουν οι ιδέες*», **A1** «*Αισθάνομαι αμηχανία επειδή δεν μπορώ πάντα να ολοκληρώσω κάτι*».

Οι φράσεις υποδηλώνουν, μεταξύ άλλων, την έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών με τις τεχνικές του Διαδικαστικού Δράματος, καθώς και το βαθμό δυσκολίας των επιμέρους δραστηριοτήτων. Επίσης, συνδέονται με τη δυσκολία αυτοέκφρασης και έκθεσης μπροστά στους συμμαθητές τους, λόγω φυσικής συστολής (2 περιπτώσεις). Τέλος, με τον 'αποσυντονιστικό' έλεγχο της αυτοκριτικής που ασκεί ο συμμετέχοντας, όταν θεωρεί ότι δεν 'είναι πειστικός' σε ένα ρόλο.

5.3. Ποσοτική προσέγγιση.

Στη δεύτερη συνάντηση (9/2/16), και μετά από μια γενική εισαγωγή στο θέμα, χορηγήσαμε την Κλίμακα Ενσυναίσθησης και Συμπάθειας για εφήβους των Vossen,

Piotrowski και Valkenburg, (AMES) του 2015, την οποία μεταφράσαμε στα ελληνικά. Η AMES αναπτύχθηκε μετά από παραγοντική ανάλυση τριών παλαιότερων κλιμάκων: των Mehrabrian και Epstein για τη συναισθηματική ενσυναίσθηση, του Hogan για τη γνωστική και του Clark (2010) για τη συμπάθεια. Μέσω της προηγούμενης περιορίστηκαν οι επαναλαμβανόμενοι παράγοντες. Οι κατασκευαστές αυτής της κλίμακας διαπίστωσαν ότι η έρευνα της συναισθηματικής ενσυναίσθησης υπολείπεται της αντίστοιχης γνωστικής. Επίσης, αξιοσημείωτος είναι ο μικρός αριθμός των καταγεγραμμένων μετρήσεων της ενσυναίσθησης σε παιδιά και εφήβους, σε αντίθεση με τη πλούσια βιβλιογραφία της ενσυναίσθησης των ενηλίκων. Οι ερευνητές μελέτησαν τις παραπάνω έννοιες, καθώς και άλλες παρεμφερείς, και συνέκριναν τα αποτελέσματα τους με τις μετρήσεις άλλων κλιμάκων. Οι προηγούμενοι έκαναν υποθέσεις για κάθε μια από τις έννοιες, ελέγχοντας την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής. Οι ερευνητές επαλήθευσαν την παραγοντική δομή, όρισαν την εσωτερική συνοχή των υποκλιμάκων και μείωσαν τον αριθμό των προτάσεων των προηγούμενων σε δώδεκα. Οι μετρήσεις της εσωτερικής συνέπειας κρίθηκαν ικανοποιητικές (γνωστική ενσυναίσθηση $\{\alpha = .86\}$, συναισθηματική ενσυναίσθηση $\{\alpha = .75\}$ και συμπάθεια $\{\alpha = .76\}$).

Επιλέξαμε τη συγκεκριμένη κλίμακα λόγω της αξιοπιστίας της, η οποία βασίστηκε σε ένα ικανοποιητικό πληθυσμό εφήβων. Επίσης, θεωρήσαμε ότι η εγκυρότητα της ήταν ικανοποιητική και ότι πιθανόν να αποτελούσε μια εύκολη και ευέλικτη κλίμακα, κατάλληλη για ένα εφηβικό κοινό. Σε αυτή την κλίμακα γίνεται σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στις δύο διαστάσεις της ενσυναίσθησης, οι υποκλίμακες της οποίας, (γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση, συμπάθεια) είναι περιορισμένες. Επίσης, δόθηκε έμφαση στην αναγνώριση της διαφορετικής λειτουργίας μεταξύ της ενσυναίσθησης και της συμπάθειας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνητών, η συμπάθεια είναι αυτή που χαρακτηρίζει, κυρίως, τη συμπεριφορά των εφήβων και όχι η συναισθηματική ενσυναίσθηση. Η κλίμακα εξετάζει τις διαφορετικές επιρροές κάθε υποκλίμακας στη συμπεριφορά των εφήβων. Η διατύπωση των στοιχείων είναι τέτοια που να επιτρέπει τη διάκριση ανάμεσα στην έννοια της ενσυναίσθησης (το υποκείμενο βιώνει παρόμοια συναισθήματα με το αντικείμενο, μπορεί να αισθανθεί, με άλλα λόγια, την ψυχολογική κατάσταση του αντικειμένου) και της συμπάθειας (το υποκείμενο εκφράζεται, σε λεκτικό τουλάχιστον επίπεδο, με συμπάθεια για το αντικείμενο). Επίσης, η διάσταση της γνωστικής ενσυναίσθησης διερευνά τη δυνατότητα του υποκειμένου να κατανοεί τα συναισθήματα του άλλου. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα προηγούμενα είχαν θετική συσχέτιση με την έννοια της υιοθέτησης της οπτικής των άλλων, κατά

Davis. Επιπροσθέτως, οι ερωτήσεις δεν βασίστηκαν μόνο στο συναίσθημα της λύπης. Η κλίμακα αυτή προσφέρει τη δυνατότητα για συνδυαστική εξαγωγή συμπερασμάτων λόγω του σαφούς διαχωρισμού των εννοιών σε υποκλίμακες. Ωστόσο, μια γενικότερη παρατήρηση που μπορεί να κάνει κανείς είναι η κάπως γενική διατύπωση των εννοιών, που δεν διευκολύνει στην ανίχνευση λεπτότερων συναισθηματικών αποχρώσεων. Τα αποτελέσματα των μετρήσεων προέκυψαν από τη χορήγηση του ερωτηματολογίου σε ικανοποιητικό αριθμό εφήβων 10 έως 15 ετών. Η πρώτη μελέτη των κατασκευαστών της κλίμακας, που είχε ως στόχο την επιβεβαίωση της παραγοντικής δομής της κλίμακας, έγινε σε ένα κοινό 499 εφήβων (52% άρρενες), και η δεύτερη, που χορηγήθηκε σε 450 εφήβους (50% άρρενες), είχε ως στόχο την επικύρωση της αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας για κάθε υποκλίμακα μεταξύ της χορήγησης και επαναχορήγησης του ερωτηματολογίου. Οι συντελεστές συσχέτισης των δύο χορηγήσεων του ερωτηματολογίου ήταν, $r = .56$ για τη συναισθηματική ενσυναίσθηση, $r = .66$ για τη γνωστική ενσυναίσθηση, και $r = .69$ για τη συμπάθεια.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε, υπό παρόμοιες συνθήκες, τόσο από την πειραματική ομάδα όσο και από την ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 24 μαθητές, ενώ η ομάδα ελέγχου από 23. Η επιλογή των ομάδων έγινε με βάση τις δεδομένες συνθήκες της διδασκαλίας του μαθήματος του θεάτρου στο σχολείο μας. Οι μαθητές των δύο τάξεων αποτελούν δείγματα μη πιθανοτήτων, αλλά επιλέχθηκαν με το κριτήριο της διευκόλυνσης της έρευνας μας. Η ομάδα ελέγχου επελέχθη μετά από κλήρωση. Η συμπλήρωση διήρκεσε λίγο λιγότερο από δέκα λεπτά μετά από διευκρίνιση αποριών σχετικά με ορισμένους όρους του ερωτηματολογίου. Η επαναχορήγηση της έγινε μετά από δυόμιση μήνες, τον Απρίλιο της ίδιας χρονιάς, αμέσως πριν από τις διακοπές του Πάσχα με ανακατάταξη των στοιχείων των υποκλιμάκων. Η κλίμακα αυτή (πεντάβαθμη κλίμακα Likert) περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες με τέσσερα στοιχεία η καθεμία: α) την υποκλίμακα της γνωστικής ενσυναίσθησης, β) της συναισθηματικής ενσυναίσθησης, και γ) της συμπάθειας. Στη έρευνα μας, η εφαρμογή του θεατρικού προγράμματος αποτέλεσε την ανεξάρτητη μεταβλητή, ενώ η πιθανή ενίσχυση της ικανότητας ενσυναίσθησης, την εξαρτημένη. Οι τρεις αναφερθείσες υποκλίμακες αποτελούν αυτόνομες μεταβλητές. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, με τη δεύτερη χορήγηση του ερωτηματολογίου στις δύο ομάδες, αποφασίσαμε να μην συμπεριλάβουμε το φύλο ως ανεξάρτητη μεταβλητή, λόγω της μικρής εκπροσώπησης των αγοριών και στις δύο τάξεις (25% στην πειραματική και 21% στην ομάδα ελέγχου) και επιπλέον, επειδή αυτό το ποσοστό μειώθηκε ακόμα περισσότερο λόγω του

αποκλεισμού τριών αγοριών, ένα στην πειραματική ομάδα και δύο στην ομάδα ελέγχου, οι οποίοι απουσίαζαν είτε κατά την πρώτη είτε κατά τη δεύτερη χορήγηση.

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή χρησιμοποιώντας το Στατιστικό Πακέτο για της Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS). Αρχικά έγινε έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης. Ο ακόλουθος πίνακας δείχνει τα αποτελέσματα του ελέγχου.

ΠΙΝ. 1. Δοκιμασία εγκυρότητας του ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης με τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α (alpha)

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	Cronbach's Alpha
ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	0.488
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	0.582
ΣΥΜΠΑΘΕΙΑ	0.687
ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	
ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	0.759
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	0.298
ΣΥΜΠΑΘΕΙΑ	0.820

Στη συνέχεια έγινε έλεγχος της κανονικότητας με το στατιστικό τεστ των Shapiro-Wilk για τις τρεις υποκλίμακες μέτρησης της ενσυναίσθησης και η κατανομή του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται το δείγμα παρουσιάζεται προσεγγιστικά κανονική.

Κατά συνέπεια υιοθετούμε το στατιστικό κριτήριο t-student για τη σύγκριση των μέσων όρων των υποκλιμάκων της ενσυναίσθησης για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου με το στατιστικό κριτήριο t-student. Στον ακόλουθο πίνακα μπορούμε να παρατηρήσουμε τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης.

ΠΙΝ. 2: Σύγκριση των μέσων όρων των υποκλιμάκων της ενσυναίσθησης για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου με το στατιστικό κριτήριο t-student

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	Pre-test		Post-test		MD	SD	T Value	Sig. (2-tailed) p
	M	SD	M	SD				
ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	16.45	2.08	16.15	2.30	0.30	2.55	0.525	0.606
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	12.70	1.94	13.10	2.71	- 0.40	2.56	- 0.698	0.494
ΣΥΜΠΑΘΕΙΑ	17.25	2.33	17.15	2.53	0.10	2.38	0.188	0.853
ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	Pre-test		Post-test		MD	SD	T Value	Sig. (2-tailed) p
	M	SD	M	SD				
ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	15.57	2.54	15.26	2.53	0.31	2.23	0.615	0.546
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	13.15	1.92	12.36	2.26	0.78	2.69	1.275	0.219
ΣΥΜΠΑΘΕΙΑ	16.84	2.33	16.31	2.56	0.52	2.22	1.033	0.315

** $p < .01$

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης δεν δείχνουν στατιστική σημαντικότητα σε καμία υποκλίμακα μέτρησης της ενσυναίσθησης ούτε για την πειραματική ομάδα ούτε για την ομάδα ελέγχου. Κατά συνέπεια δεν επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση για τη βελτίωση της ενσυναίσθησης της ομάδας των εφήβων που συμμετείχαν στα βιοματικά εργαστήρια εκπαιδευτικού δράματος.

Επομένως, δεν προκύπτουν, βάσει της ανάλυσης, σημαντικές διαφορές στα αποτελέσματα των δύο ομάδων μετά την παρέμβαση. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν αφαιρέσαμε τις ακραίες τιμές από την επεξεργασία, εξαιτίας μιας συγκεκριμένης ιδιομορφίας των δεδομένων που προέκυψαν. Όταν εμφανίστηκε κάποια ακραία τιμή, με Τυπική Απόκλιση υψηλότερη ή χαμηλότερη του 2.5 στις Μέσες Επιδόσεις των στοιχείων, προβήκαμε σε επανεξέταση των δεδομένων και διαπιστώσαμε ότι αυτή η ακραία τιμή χαρακτηρίστηκε ως τέτοια, επειδή η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχε επιλέξει το ίδιο στοιχείο της πεντάβαθμης κλίμακας, με αποτέλεσμα να χαρακτηριστούν οι ελάχιστοι συμμετέχοντες που είχαν επιλέξει άλλο βαθμό της κλίμακας, ως ακραίες περιπτώσεις. Η μαζική προτίμηση των συμμετεχόντων για τον ίδιο βαθμό σε διάφορα στοιχεία της κλίμακας Likert, που παρατηρήθηκε, δείχνει ότι το συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης στερείται της απαραίτητης ευαισθησίας και της δυνατότητας αναγνώρισης λεπτών διακρίσεων, ως προς τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Μια επιπλέον διαπίστωση που κάναμε, με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν, είναι η επίδραση των επαναλαμβανόμενων δοκιμών στα δεδομένα της ομάδας ελέγχου. Η ομάδα ελέγχου, στην οποία δεν εφαρμόστηκε καμία παρέμβαση, είχε μια σημαντική πτώση στις επιδόσεις της μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης. Αυτή η διαφορά υποδηλώνει ότι οι έφηβοι αυτής της ομάδας μπόρεσαν εύκολα να θυμηθούν τις έννοιες της ενσυναίσθησης, (Test-Retest Learning) με τις οποίες είχαν έρθει σε επαφή πρωτότερα, και έτσι, να είναι σε θέση να αξιολογήσουν τους εαυτούς τους, τη δεύτερη φορά, με πιο εκλεπτυσμένα και ρεαλιστικά κριτήρια. Η μαζική απάντηση στον ίδιο βαθμό της κλίμακας δημιούργησε το φαινόμενο της επίδρασης οροφής. Ο συνδυασμός αυτών των δύο παραγόντων, δηλαδή η ευαισθητοποίηση των εφήβων ως προς το συγκεκριμένο θέμα και η χρήση ενός εργαλείου που δεν μπορεί να διακρίνει λεπτότερες αποχρώσεις, ίσως να ευθύνονται για την απουσία σημαντικών αποτελεσμάτων από αυτή την έρευνα.

6. ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1. Ερευνητικά ερωτήματα και ευρήματα.

Με την παρούσα μελέτη θελήσαμε να διερευνήσουμε και να περιγράψουμε, αν και σε ποιο βαθμό το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να επηρεάσει, επί τω θετικότερω, την ενσυναίσθηση των εφήβων της μεσοεφηβικής περιόδου. Η προηγούμενη εξετάστηκε μέσα από την υπόδυση ρόλων και από τη δημιουργία δραματικών καταστάσεων στα πλαίσια ενός προγράμματος βασισμένο στο Διαδικαστικό Δράμα. Μελετήθηκαν τα είδη της ενσυναίσθησης και της παρεμφερούς έννοιας της συμπάθειας, η οποία εκδηλώνεται μέσω της αλτρουιστικής συμπεριφοράς. Η εφαρμογή του Διαδικαστικού Δράματος αποκάλυψε ότι η γνωστική ενσυναίσθηση των εφήβων είναι, ήδη, επαρκώς ανεπτυγμένη σε αυτή την ηλικία. Το Δ. Δ., με τη σύνθετη μορφή και δομή του, έπαιξε σημαντικό ρόλο ως προς την ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων και την ανάδυση των εννοιών της ενσυναίσθησης (γνωστικής και συναισθηματικής) μέσα από τις τεχνικές της ταύτισης και της αποστασιοποίησης. Παρά τα προβλήματα που προέκυψαν, λόγω της έλλειψης εξοικείωσης των συμμετεχόντων με αυτό το είδος Δράματος, παρατηρήσαμε ότι δημιουργήθηκε το πλαίσιο μιας ενδιαφέρουσας βιωματικής εφαρμογής, ενός γόνιμου προβληματισμού και συζήτησης, η παρουσία των οποίων υποδηλώνει την ύπαρξη των διαφορετικών μορφών ενσυναίσθησης. Οι μαθητές μας κατόρθωσαν να γίνουν περισσότερο δεκτικοί απέναντι σε διαφορετικές κοσμοθεωρίες, διευρύνοντας την οπτική τους.

Μέσω αυτής της μελέτης, διαπιστώσαμε τη δυσκολία έκφρασης της συναισθηματικής ενσυναίσθησης, παρά το γεγονός ότι αυτή αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την έκδηλη έκφραση συμπάθειας ή συμπόνιας. Αυτό το πόρισμα συμφωνεί με τα συμπεράσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης σχετικά με τις δυσκολίες αντίληψης της συναισθηματικής ενσυναίσθησης. Σημαντικός άξονας του προβληματισμού μας ήταν η υπόθεση αν και κατά πόσο ο μαθητής μπορεί να λειτουργήσει μέσα από την ταύτιση του με έναν φανταστικό ήρωα, που θα αποτελέσει δικό του δημιούργημα, και αν μπορεί να δημιουργήσει σχέσεις με τους συμπαίκτες του μέσα από τους ρόλους. Κατά δεύτερον, θελήσαμε να εξετάσουμε αν οι προηγούμενες συνθήκες προϋποθέτουν την ύπαρξη της ενσυναίσθησης. Μέσω της παρέμβασης αναδύθηκε η σημασία της φράσης «μπαίνω στο ρόλο/μπαίνω στη θέση του άλλου», και δημιουργήθηκε ένας προβληματισμός σε σχέση με τη σημασία της πίστης σε έναν επινοημένο κόσμο, απαραίτητη προϋπόθεση για τη «συναισθηματική επικοινωνία»

μεταξύ του συμμετέχοντα/ηθοποιού και του επινοημένου προσώπου/αντικειμένου. Οι μαθητές μας κινητοποιήθηκαν για να γνωρίσουν καλύτερα άγνωστους, σε αυτούς, ανθρώπους. Θεωρούμε ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα εξασφαλίζει ένα πρόσφορο έδαφος για την ενεργοποίηση και την καλλιέργεια των συναισθημάτων των εφήβων. Σύμφωνα με τους Eisenberg & Miller η ενσυναίσθηση «προκαλείται» από την επιθυμία του υποκειμένου να κατανοήσει την ψυχική κατάσταση του άλλου (Eisenberg & Miller : 1987). Μία μαθήτρια αποφάσισε να ξαναδιαβάσει την Καλύβα του Μπάρμπα Θωμά, ενώ άλλη, που είχε συγκρατήσει στη μνήμη της μια αναφορά που έγινε στην τάξη, θέλησε να δει την ταινία 12 Χρόνια Σκλάβος. Βάσει της θεωρίας του Hoffman, παρατηρήσαμε ότι οι έφηβοι μπορούν να ενισχύσουν την ευαισθησία τους μέσα από την αμοιβαία ανάληψη και ανταλλαγή ρόλων, να δημιουργήσουν συγκίνηση στους άλλους και να συγκινηθούν οι ίδιοι μέσα από τις ψυχικές καταστάσεις που προκαλεί το Θέατρο (Hoffman, 2000). Όπως διαπιστώσαμε από τα διαφορετικά μέσα συλλογής των δεδομένων, οι μαθητές της τάξης μπόρεσαν να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης των δραματικών προσώπων (88%), και να βιώσουν μια σειρά συναισθημάτων που αναδύθηκαν μέσω των προσώπων. Εκτός από τη συμπάθεια ή τη συμπόνια, παρατηρήσαμε ότι υπήρξε έντονη εκδήλωση προκοινωνικής συμπεριφοράς, η οποία βρήκε έκφραση μέσω του λόγου και των πράξεων κατά τη διεξαγωγή του Εκπαιδευτικού Δράματος. Η ανάγκη για προβολή των προσωπικών τους απόψεων και κοσμοθεωριών, οι όποιες βρίσκονται ακόμα υπό διερεύνηση και υπόκεινται σε συνεχείς αλλαγές, φανέρωσε τη τάση των μαθητών για την έντονη προβολή των ηθικών αρχών τους. Είναι χαρακτηριστική η περίπτωση της μαθήτριας που δήλωσε ότι, για να *«μπορέσει να υποστηρίξει κάτι συναισθηματικά, θα πρέπει αυτό να ταυτίζεται με τη δική της άποψη»*. Αυτή η φράση, σε πρώτη ανάγνωση, φαίνεται να υποδηλώνει ενσυναίσθηση, όμως σε μια δεύτερη, ίσως να σηματοδοτεί την ανάγκη της συμμετέχουσας να ορίσει το πλαίσιο των κοινών εμπειριών και της ηθικής στάσης με τους υπόλοιπους ως ένα πρώτο βήμα αναγνώρισης της ενσυναίσθησης. Άλλωστε, η προηγούμενη χρειάζεται χρόνο για να αναπτυχθεί, απαιτεί την ικανότητα ανάλυσης των προσωπικών εμπειριών και συναισθημάτων καθώς και μια εξοικείωση με τους άλλους, προκειμένου να λειτουργήσει. Σύμφωνα με την Strayer, η κλίση κάποιων ατόμων προς την ενσυναίσθηση (ιδιαίτερα των κοριτσιών) υποδηλώνει ότι αυτά έχουν μια ευκολία να αντιλαμβάνονται και να εξιδανικεύουν τις ομοιότητες τους με τους δραματικούς χαρακτήρες, και δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την έννοια της ενσυναίσθησης ως μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Strayer, 1987).

Οι συμμετέχοντες αποδοκίμασαν το άδικο, δήλωσαν την απέχθεια τους απέναντι στη βία και τον κοινωνικό αποκλεισμό, πήραν θέση, επιχειρηματολόγησαν και έδωσαν δείγματα προκοινωνικής συμπεριφοράς, εντός και εκτός ρόλων. Παρατηρήσαμε την ικανότητα τους να παίρνουν θέση μέσα από τη συναισθηματική ταύτιση με τους ήρωες, αποδεχόμενοι την ηθική στάση των δευτέρων ή ασκώντας κριτική σε αυτούς. Στη δεύτερη περίπτωση, κρατούσαν τις αποστάσεις τους, κρίνοντας τις καταστάσεις μέσα από το υποκειμενικό τους πρίσμα. Ως προς τα προηγούμενα, τα αποτελέσματα μας συγκλίνουν με τις διαπιστώσεις της έρευνας της Klein για την φύση της ενσυναίσθησης στο Θέατρο (Klein, 1993 :5). Η ερευνήτρια θεωρεί ότι η ικανότητα των εφήβων να βγάζουν συμπεράσματα από τον τρόπο που σκέπτονται οι χαρακτήρες και από τις καταστάσεις, καθώς και η ικανότητα τους να συσχετίζουν τα θέματα αυτά με τον εαυτό τους και την κοινωνία αποτελεί σαφή ένδειξη ενσυναίσθησης. Από την άλλη πλευρά, ο Choudhury και οι συνεργάτες του κατέληξαν, μέσα από πειραματική διαδικασία, στο συμπέρασμα ότι οι έφηβοι μεταξύ 11 και 14 ετών μαθαίνουν να κατανοούν καλύτερα τις αντιλήψεις των άλλων. Ενώ αρχικά οι έφηβοι αυτής της περιόδου κρίνουν τις δοσμένες υποθετικές συνθήκες που αφορούν τρίτους, χρησιμοποιώντας το πρώτο ενικό πρόσωπο, στη συνέχεια μετατοπίζονται όλο και περισσότερο προς το τρίτο πρόσωπο, δηλαδή «*προς τον άλλο*», πράγμα που σημαίνει ότι αντιλαμβάνονται καλύτερα τις απόψεις του, και παύουν να δίνουν μεγαλύτερη σημασία στο προσωπικό τους φίλτρο (Choudhury et al., 2006). Ο Omasta υποστήριξε ότι οι έφηβοι, ως θεατές θεατρικών παραστάσεων, επιδεικνύουν σύνθετη συλλογιστική ικανότητα όπως διαφαίνεται μέσα από την έκφραση των εμπειριών τους μετά από παρακολούθηση θεατρικών έργων, (Omasta, 2011: 48-49). Όταν, δηλαδή, τα παιδιά της μέσης εφηβείας, (δεκαπέντε ετών περίπου) ήρθαν αντιμέτωπα με τα κοινωνικά μηνύματα των έργων, διαπιστώθηκε ότι αυτά ήταν σε θέση να διαχωρίζουν σαφώς τις απόψεις και τα μηνύματα του έργου από τη δική τους προσωπική άποψη.

Τα προηγούμενα ευρήματα αποδεικνύουν το γεγονός της ισχυρής παρουσίας της γνωστικής ενσυναίσθησης, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για τη συναισθηματική. Η παραπάνω διαπίστωση, αποτέλεσε ένα από τα βασικά ερευνητικά υποερωτήματα, δηλαδή σε ποιο βαθμό εκπροσωπείται κάθε μια από τις δύο διαστάσεις της ενσυναίσθησης, και ποια είναι η μεταξύ τους σχέση. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με άλλες αντίστοιχες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες η γνωστική ενσυναίσθηση παρατηρείται και μετράται με μεγαλύτερη ευκολία. Οι μαθητές μας εκφράστηκαν μέσω της συμπάθειας ή της συμπόνιας σε ένα ποσοστό 65%. Οι περισσότεροι από αυτούς

βίωσαν το αίσθημα της συμπάθειας ή της συμπόνιας, κάνοντας σαφή διαχωρισμό μεταξύ του εαυτού τους και του αντικειμένου. Η Katz όρισε την ενσυναίσθηση ως «έμμεση ενδοσκόπηση» και αναγνώρισε την ύπαρξη της ακόμα και όταν προβάλλει κανείς τις σκέψεις και τα συναισθήματα του στους άλλους, (Katz,1963). Η συναισθηματική ενσυναίσθηση, σύμφωνα με τα αποτελέσματα μας, είχε το χαμηλότερο ποσοστό εκπροσώπησης, (ένα 13%) στο βαθμό που αυτή μπόρεσε να εκφραστεί λεκτικά. Βασιζόμενοι στις σημειώσεις του πεδίου εφαρμογής της θεατρικής παρέμβασης, στις θεατρικές ασκήσεις και τον αναστοχασμό, διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές λειτούργησαν ενσυναισθητικά τόσο σε επιφανειακό όσο και σε βαθύτερο επίπεδο, όσο αυτό κατέστη δυνατό σύμφωνα με τον ορισμό της ενσυναίσθησης ως αποτέλεσμα όπως το έχει περιγράψει ο Davis. Η προηγούμενη σχετίζεται με την εκδήλωση αλτρουιστικής συμπεριφοράς (ο Batson και συνεργάτες συνυπογράφουν ως προς αυτό) και συνδέεται με συναισθήματα όπως η έκφραση συμπάθειας, το ενσυναισθητικό ενδιαφέρον ή η έκφραση προσωπικής αγωνίας (Batson et al., 1981). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δεν είναι δυνατή η εκδήλωση προκοινωνικής συμπεριφοράς χωρίς την παρουσία της ενσυναίσθησης (Strayer, 1987). Αναφέρουμε δύο χαρακτηριστικές περιπτώσεις εμφάνισης της προηγούμενης κατά την παρέμβαση μας: τις συμμετοχές της έγχρωμης και της τυφλής μαθήτριας. Η πρώτη, διότι μπόρεσε να βιώσει σε βάθος τα συναισθήματα των προσώπων λόγω του χρώματος της, και η δεύτερη, έχοντας περισσότερο οξυμένες τις υπόλοιπες αισθήσεις της, απέφυγε τα στερεότυπα και έδωσε δείγματα μιας πιο σιωπηλής, αλλά βαθιάς και ειλικρινούς ενσυναίσθησης. Η παρουσία των υπόλοιπων δύο διαστάσεων της ενσυναίσθησης διαπιστώθηκε μέσα από τα διαφορετικά μέσα συλλογής των δεδομένων, όπως οι έντονα φορτισμένες ιστορίες που δημιουργήθηκαν, η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών στις δραματικές καταστάσεις, οι αυτοσχεδιασμοί και οι σκηνές που έστησαν, οι εκφράσεις των βλεμμάτων, η εκφραστικότητα του σώματος, ο ρόλος των μαθητών ως «θεατές», επειδή κατάφεραν να αναγνωρίσουν με επιτυχία, τον «κατά συνθήκη» ανθρώπινο πόνο και να συμεριστούν τα συναισθήματα που πλάστηκαν μέσα στο δραματικό περιβάλλον. Τέλος, επειδή απέδωσαν με επιτυχία τα σχήματα ρόλων, παρά το γεγονός ότι αυτά αποτελούν έκφραση μιας επιφανειακότερης αυτοματικής μίμησης. Διαπιστώσαμε, εκτός των άλλων, ότι τα προηγούμενα συμπεράσματα αναδύθηκαν, επίσης, μέσα από τους αναστοχασμούς και τα ημερολόγια των μαθητών. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της μαθήτριας που δήλωσε ότι *«θα έβαζε τους χαρακτήρες πιο κοντά τον έναν στον άλλο, θα τους έβαζε όλους μαζί για να αποκαταστήσει την ελλιπή αρμονία»*. Τα συναισθήματα αναδύθηκαν από τις σχέσεις που

δημιούργησαν οι μαθητές μεταξύ τους, ως δραματικά πρόσωπα, εκφράζοντας ενσυναισθητική συμπεριφορά, συμπόνια, τρυφερότητα, πράξεις αλληλεγγύης, υποστήριξη και προστατευτικότητα. Σύμφωνα με τους Decety & Lamm, η βίωση αρνητικών συναισθημάτων δεν είναι κάτι που αποζητούν οι μαθητές. Ωστόσο, παρατηρήσαμε ότι, όταν οι μαθητές κατόρθωναν να πιστέψουν σε αυτό που είχαν δημιουργήσει, οδηγήθηκαν στη συνειδητοποίηση των κινήτρων των δραματικών προσώπων και στην έκφραση συμπόνιας, (Decety, & Lamm, 2007). Αντίθετα, η ‘σωματική άνεση’, που συχνά επιδείκνυαν τα αγόρια, (και ελάχιστα κορίτσια) ήταν μια ένδειξη της δυσκολίας τους να βιώσουν την ενσυναίσθηση. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώθηκε από την αδυναμία τους να νοιώσουν το ειδικό βάρος των δραματικών καταστάσεων. Οι μαθητές αυτοί κατέφευγαν σε μια παιδαριώδη συμπεριφορά που τους οδηγούσε, συχνά, στη γελοιοποίηση των καταστάσεων. Θεωρούμε ότι τόσο η πίστη όσο και η συγκέντρωση, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την πρώτη, ενισχύθηκαν μέσω του Δράματος. Η συγκέντρωση, που δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη στους εφήβους, στο βαθμό που προέκυψε από το πρόγραμμα μας, τους έκανε να πιστέψουν στον πλασματικό κόσμο που δημιούργησαν, και να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργία του συναισθήματος. Οι μαθητές μας έδειξαν ικανοποιητικά δείγματα συμμόρφωσης, προσαρμοστικότητας και «ευλυγισίας» στις δοσμένες συνθήκες παρά τα επιμέρους προβλήματα. Το Δ. Δ. έθεσε το απαραίτητο πλαίσιο και τα σημεία αναφοράς για την κατανόηση και συνειδητοποίηση των βιωμάτων, λειαίνοντας και προετοιμάζοντας το έδαφος για την ανάδυση της συναισθηματικής ενσυναίσθησης.

Ένα ποσοστό της τάξης, του 57%, ένοιωσε θλίψη κάνοντας προβολή των συναισθημάτων του. Πολλές φορές, οι μαθητές αναγκάστηκαν, λόγω των δοσμένων συνθηκών, να επιδείξουν σκληρή στάση ή να ισχυριστούν ότι «δεν αισθάνονται τίποτα». Ωστόσο κατά τον αναστοχασμό, οι προηγούμενοι ομολόγησαν ότι αποστασιοποιήθηκαν και προέβαλλαν τα δικά τους συναισθήματα στα «θύματα», ασκώντας κριτική εναντίον της ανάληπτης συμπεριφοράς των εξουσιαστών. Σε άλλες περιπτώσεις, δεν ταυτίστηκαν με τους ήρωες αλλά μπόρεσαν να τους καταλάβουν και να «μπουν στη θέση τους», διότι μπόρεσαν να κατανοήσουν πως νοιώθουν ή σκέπτονται αυτοί, αναλόγως του σταδίου γνωστικής ανάπτυξης κάθε μαθητή, των προσωπικών ενδιαφερόντων του, και του βαθμού ευαισθησίας τους καθενός, ως μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του. Ως προς την ποικιλία των συναισθηματικών εμπειριών, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι κάποιοι ταυτίστηκαν με τους δραματικούς χαρακτήρες, χρησιμοποιώντας τα δικά τους βιώματα και συναισθήματα. Άλλοι τα προέβαλλαν σε αυτούς, άλλοι βίωσαν την εμπειρία

μιας συναισθηματικής μετάδοσης ή ένα είδος καθρεφτίσματος έντονων συναισθημάτων, (όπως της οργής) ενώ αρκετοί επικεντρώθηκαν στον εαυτό τους, όπως φανέρωσε η έκφραση έντονης προσωπικής ανησυχίας από μέρους τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης, η συναισθηματική ενσυναίσθηση έλαβε το χαμηλότερο ποσοστό. Ωστόσο, τόσο αυτή όσο και η γνωστική είχαν μια βελτίωση σύμφωνα με την αξιολόγηση των ερωτηματολογίων μετά τη δεύτερη χορήγηση. Αντιθέτως, η συμπάθεια που είχε, ήδη υψηλότερη επίδοση, από τη συναισθηματική ενσυναίσθηση σημείωσε υποχώρηση, αποτέλεσμα που έρχεται σε αντίθεση με τα πορίσματα των κατασκευαστών της κλίμακας. Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα του ποσοτικού εργαλείου διαπιστώσαμε, από την ποιοτική ανάλυση, ότι η συμπάθεια είχε μεγαλύτερη εκπροσώπηση.

Το τελευταίο από τα ερευνητικά μας υποερωτήματα ήταν ποια μπορεί να είναι τα εμπόδια ή οι δυσκολίες που συναντά η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στους εφήβους, και με ποιο τρόπο το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να συμβάλλει στην υπέρβαση των εμποδίων αυτών. Οι σχέσεις με τους δραματικούς ήρωες και τις καταστάσεις που δημιουργήθηκαν καθώς και τα συναισθήματα, που ένοιωσαν οι μαθητές υπό την επίδραση του Διαδικαστικού Δράματος, αντανακλούν σε συμβολικό επίπεδο τις πραγματικές στάσεις, τις συμπεριφορές, τις σχέσεις και τα συναισθήματα των μαθητών μας κατά τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης Έρευνας Δράσης. Το πλέγμα σχέσεων που προέκυψε, αποτέλεσε, θα λέγαμε, το εκμαγείο των πραγματικών σχέσεων και συναισθημάτων, όπως διαμορφώθηκαν για τον καθένα ξεχωριστά αναλόγως του επιπέδου ενσυναίσθησης, και του σταδίου εξέλιξης των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Θέλω και δεν θέλω να γνωρίσω, επιθυμώ να νοιώσω ή να μη νοιώσω, να καταλάβω ή να μην καταλάβω, να βοηθήσω ή το αντίθετο, να συνεργαστώ ή όχι, να επενδύσω, αναλόγως του βαθμού γνωριμίας μου με τον άλλο ή να αποτραβηχτώ στον προσωπικό μου κόσμο. Πρόκειται για μια διαρκή «επικίνδυνη ισορροπία» ανάμεσα σε αντιθετικά συναισθήματα. Η μεσοεφηβική περίοδος χαρακτηρίζεται από έντονες διακυμάνσεις διάθεσης, αναστάτωση και συναισθηματική αστάθεια, διότι αποτελεί το ενδιάμεσο κατώφλι ανάμεσα στην παιδική ηλικία και την όψιμη εφηβική φάση, πριν δηλαδή μπουν τα πράγματα στη θέση τους. Τα ευρήματα μας επιβεβαιώνονται από τη θεωρία των Batson & Shaw, σύμφωνα με τους οποίους, οι έφηβοι της μέσης περιόδου βιώνουν μεγαλύτερη συναισθηματική αναστάτωση και αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία στο να ρυθμίσουν τα συναισθήματα τους, γεγονός που δημιουργεί εμπόδια στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης τους, ενώ ο εγωκεντρισμός τους μπλοκάρει την ανάπτυξη

ενσυναισθητικού ενδιαφέροντος (Batson, & Shaw, 1991). Οι έφηβοι αυτής της περιόδου είναι «αντιρρησίες συνείδησης», δεν ακολουθούν τους κανόνες, και επιδιώκουν να περνούν τα ηθικά τους προτάγματα από την κλίση του Προκρούστη. Οι προηγούμενοι είναι αντιδραστικοί, ανυπόμονοι και επιδεικνύουν ασταθή συμπεριφορά. Η αλληλεγγύη τους «δοκιμάζεται» και προσαρμόζεται ανάλογα με τις συνθήκες. Οι περισσότεροι είναι εύθικτοι, ενώ κάποιοι αποδεικνύονται ευσυγκίνητοι. Πολλοί φοβούνται το Καινούργιο, άλλοι το επιζητούν. Μερικοί διστάζουν, επιδεικνύουν παθητικότητα ή φορούν τη μάσκα της αδιαφορίας. Αρκετοί πειραματίζονται με διαφορετικές παρέες για να αποφασίσουν που θα ενταχθούν, ενώ άλλοι διστάζουν να πλησιάσουν και απομονώνονται. Πολλοί συγκεντρώνονται δύσκολα, ενώ η προσοχή τους δεν διαρκεί πολύ, άλλοι είναι υπερκινητικοί. Οι περισσότεροι επιδιώκουν την προκλητικότητα. Πολλοί βιώνουν συναισθήματα αμηχανίας, ντροπής ή πάσχουν από έλλειψη αυτοπεποίθησης, και δεν τολμούν να δοκιμάσουν κάποιες ασκήσεις που θεωρούν ότι τους ξεπερνούν, άλλοι, πάλι, δεν παίρνουν εύκολα πρωτοβουλίες. Κάποιοι είναι βιαστικοί, απορρυθμίζονται εύκολα ή επηρεάζονται από τα εξωτερικά φαινόμενα. Αρκετοί δεν συνεργάζονται με όλους τους συμμαθητές τους με την ίδια ευκολία, διότι δεν τους γνωρίζουν τόσο καλά ή δεν τους «συμπαθούν» τόσο πολύ. Στην τάξη μας παρατηρήθηκε η τάση δημιουργίας μικροκλικών. Κάποιοι έχουν την τάση να διαφωνούν μεταξύ τους αλλά προσπαθούν να καταλάβουν τι σημαίνει «διαπραγματεύομαι». Ορισμένοι επιδεικνύουν τις αρχηγικές τους τάσεις, ενώ οι υπόλοιποι αφήνονται παθητικά στους πρώτους. Συχνά, παρατηρείται η τάση «αναδιανομής της εξουσίας». Μερικοί σε ατομικό επίπεδο άλλοι, οργανώνοντας μικρές ομάδες, προσπάθησαν να αποσυντονίσουν τους υπόλοιπους. Αυτό το φαινόμενο παρατηρήθηκε περισσότερο στη συμπεριφορά των αγοριών, τα οποία δεν μπορούν να εστιάσουν στην εσωτερική κατάσταση των άλλων το ίδιο εύκολα με τα κορίτσια (με εμφανή την αδυναμία των πρώτων να αντιλαμβάνονται πιο σύνθετες συναισθηματικές εκδηλώσεις). Επιπροσθέτως, παρατηρήσαμε ότι τα αγόρια αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία στην έκφραση και ρύθμιση των συναισθημάτων τους καθώς και στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Πολλές φορές διαπιστώσαμε την αντίφαση ανάμεσα στην επιθυμία τους να πειθαρχήσουν και την αναποτελεσματική προσπάθεια τους να το εφαρμόσουν στην πράξη. Ωστόσο η συγκεκριμένη τάξη, παρά τη δημιουργία μικροεντάσεων και διαφωνιών, αποδείχτηκε ένα συμπαγές και δεμένο τμήμα, και σύμφωνα με τις μαρτυρίες τους, το Ε.Δ, τους βοήθησε να δεθούν ακόμα περισσότερο.

Κατά τη διάρκεια της Έρευνας Δράσης, παρατηρήσαμε την όρεξη και τη χαρά που τους δημιούργησε η αμοιβαία ανταλλαγή απόψεων, και ο ενθουσιασμός που

μοιράστηκαν για το κοινό «καλλιτέχνημα» τους. Κάποιοι διστακτικοί «τόλμησαν» λίγο περισσότερο, ενώ στους μονίμως απρόθυμους, λόγω χαρακτήρα, το Διαδικαστικό Δράμα έδωσε την ευκαιρία να προσαρμοστούν στο είδος της δραστηριότητας εκείνης που τους δημιούργησε ασφάλεια και να φτάσουν μέχρι το σημείο αντοχής τους. Ακόμα, διαπιστώσαμε τη δημιουργία θετικού ανταγωνισμού και ανάληψης πρωτοβουλιών. Η παρέμβαση μέσω του Δράματος έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές για περισσότερη συγκέντρωση, για αύξηση της προσοχής τους, για ενίσχυση της μνήμης, του αυθορμητισμού και της παιγνιώδους διάθεσης τους. Παρατηρήσαμε ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα τους βοήθησε να επικοινωνήσουν μέσα στις ομάδες και να αναπτύξουν τα επιχειρήματά τους, διαδικασία που έδωσε νέα διάσταση στις αντιπαραθέσεις τους. Οι μαθητές άσκησαν την ενεργητική ακρόαση τους και έβαλαν τις βάσεις για ουσιαστικότερους αμοιβαίους δεσμούς. Όλα τα προηγούμενα απορρέουν από την ενσυναισθητική ικανότητα. Οι περισσότεροι ένοιωσαν την απόλαυση του «μπαίνω στο ρόλο», ενώ η προετοιμασία των σκηνών πυροδότησε μια δημιουργική μέθη. Οι στιγμές που έμειναν στη μνήμη τους ήταν εκείνες που τους χάρισαν τον αμοιβαίο συντονισμό και συγχρονισμό, εκείνες που «ανέβασαν τις εντάσεις» καθώς και οι σκηνές που ήταν το αποτέλεσμα επιτυχημένων συνεργασιών. Για το τέλος κρατήσαμε το πιο σημαντικό: η πλειοψηφία των μαθητών συνειδητοποίησε πόσο σημαντική είναι η αναθεώρηση της άποψης σχετικά με το ποια πράγματα τους αφορούν και ποια όχι. Οι προηγούμενοι συνειδητοποίησαν, δηλαδή, ότι ένα θέμα σαν αυτό που διαπραγματευτήκαμε, και που σχετίζεται με ιστορικά γεγονότα, δεν είναι κάτι δυσερμήνευτο και απομακρυσμένο. Αντιθέτως, ένοιωσαν ότι είναι οι ίδιοι που διαθέτουν την ικανότητα της ερμηνείας, ότι μπορούν να γίνουν κυρίαρχοι των συναισθημάτων τους, διότι μέσω αυτών θα είναι σε θέση να ερμηνεύουν τον κόσμο, να ξεκαθαρίζουν τις περίπλοκες καταστάσεις και να αισθάνονται δύναμη και ασφάλεια για το μέλλον. Δεν είναι αυτό, άραγε, το πρώτο βήμα πιο κοντά στην ωριμότητα; Το Εκπαιδευτικό Δράμα ωθεί τους εφήβους προς την κατεύθυνση αυτή μέσω της γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής καλλιέργειας που τους παρέχει.

Τέλος η αξιολόγηση του Προγράμματος, μέσα από τις Ομάδες Εστίασης, για το ρεπερτόριο των ασκήσεων ήταν γενικά θετική με την πλειοψηφία να υποστηρίζει ότι **α)** βρήκε τις ασκήσεις ενδιαφέρουσες και ότι βοηθήθηκαν από αυτές, **β)** αναγνώρισε τη συμβολική αξία του Δράματος, **γ)** θεώρησε ότι μέσω των δραστηριοτήτων κατόρθωσαν να καταλάβουν καλύτερα κάποιους ανθρώπους παρά τις όποιες αντιξοότητες. Η πλειοψηφία ενέκρινε το Πρόγραμμα στο σύνολο του (διέκριναν τις στιγμές

«διασκέδασης» από τις πιο σοβαρές). Οι μισοί περίπου θα επιθυμούσαν να είχαν κάνει περισσότερα πράγματα, να είχαν στη διάθεση τους περισσότερες ώρες ή ακόμα να είχαν εντρυφήσει ακόμα περισσότερο. Τέλος, η πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε ότι θα επιθυμούσε τη δημιουργία μιας θεατρικής ομάδας για την επόμενη σχολική χρονιά. Επιπροσθέτως, η δική μου συμβολή κρίθηκε ικανοποιητική: οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι φέρθηκα ως «οδηγός» που τους βοήθησε να βρουν το δρόμο, εξηγώντας τους χωρίς να «κουράζομαι». Περίπου τα μισά παιδιά αναφέρθηκαν στην υπομονή που έδειξα και παραδέχτηκαν ότι, μερικές φορές, υπονόμειαν τις προσπάθειες μου και ότι δεν βοήθησαν με τη συμπεριφορά τους.

6.2. Περιορισμοί της έρευνας.

Οπωσδήποτε η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται από μια σειρά περιορισμών. Πρώτα από όλα, η συγκεκριμένη Μελέτη Περίπτωσης αποτελεί μεμονωμένη περίπτωση με περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων, και τα αποτελέσματα της δεν μπορούν να γενικευθούν στον γενικότερο πληθυσμό. Αν και στις δύο τάξεις που επιλέχτηκαν υπήρχε κάποια σχετική αντιπροσωπευτικότητα ως προς την κοινωνική διαστρωμάτωση, δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αυτοί οι έφηβοι αποτελούν τυπικό δείγμα, διότι το καλλιτεχνικό προφίλ τους προϋποθέτει συγκεκριμένες προδιαγραφές. Επίσης, δεν ήταν εφικτός ο παράλληλος έλεγχος από κάποιο πιθανό συνεργάτη, ή «Κριτικό Φίλο», ώστε να διασφαλιστεί περισσότερο η εσωτερική εγκυρότητα. Τέλος, οι πολλαπλές μας ιδιότητες, ως συμμετέχοντα, ερευνητή, παρατηρητή και υπεύθυνο του εποπτικού υλικού αφαίρεσε από την ερευνητική διαδικασία μέρος της αποτελεσματικότητας της. Παράλληλα, αντιμετωπίσαμε μια σειρά δυσκολιών σε σχέση με την εφαρμογή του Προγράμματος, που δυσχέρανε το έργο μας : *α)* οι πρώτες συναντήσεις των 45 λεπτών δημιουργούσαν μεγάλη χρονική πίεση και άγχος, με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνονται οι διαδικασίες ή να γίνονται γρήγορα, *β)* οι συναντήσεις έληξαν πριν ολοκληρωθούν όλα τα στάδια του Διαδικαστικού Δράματος, *γ)* δεν υπήρχε κατάλληλα διαμορφωμένος χώρος και η αναγκαστική μετακίνηση των θρανίων και καρεκλών σήμαινε σημαντική απώλεια χρόνου.

Από την ποσοτική ανάλυση δεν μπορέσαμε να εξαγάγουμε ουσιαστικά συμπεράσματα, ειδικά μέσα από τη συγκριτική μελέτη των δύο ομάδων. Μας προβλημάτισε η μεγάλη ευκολία με την οποία, και οι δύο ομάδες, απάντησαν στο ερωτηματολόγιο. Ειδικότερα, μας προβλημάτισε η μείωση στις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου καθώς και το φαινόμενο της επίδρασης οροφής που παρατηρήθηκε κατά την

πρώτη μέτρηση. Θα ήταν σκόπιμο σε μια επόμενη έρευνα να προβλεφθεί ένα προστάδιο ευαισθητοποίησης των εννοιών της ενσυναίσθησης με τους συμμετέχοντες μέσω μιας δοκιμαστικής έρευνας ή προγραμματισμένων συζητήσεων, ώστε να καταλάβουν οι μαθητές τι σημαίνουν ακριβώς οι έννοιες και να τοποθετηθούν απέναντι σε αυτές. Επίσης, αντί για ένα αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο, θεωρούμε σκόπιμο να χρησιμοποιήσουμε ένα άλλου είδους τεστ, όπως για παράδειγμα το «Reading the Mind in the Eyes», του Simon Baron-Cohen. Μια τέτοιου είδους αξιολόγηση απευθύνεται και σε άλλες δεξιότητες, πέραν της γνωστικής, και πιθανόν αυτή να είναι πιο αρμονική με τη φύση του θεάτρου, διότι δίνει τη δυνατότητα για περισσότερη έκφραση και εξάσκηση των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων. Θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να επαναλαμβανόταν η ίδια διαδικασία από άλλους ερευνητές υπό παρόμοιες συνθήκες, ώστε να έχουμε τη δυνατότητα να προβούμε σε σύγκριση των αποτελεσμάτων, εξασφαλίζοντας μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία.

6.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Ένας σημαντικός τομέας για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, και θεωρούμε ότι οι μελλοντικές έρευνες (Έρευνες Δράσης ή άλλες μορφές μεθοδολογικών προσεγγίσεων) θα πρέπει να εστιάσουν σε αυτές και να διερευνήσουν τις αιτίες της ελλειμματικής προσοχής και συγκέντρωσης των εφήβων. Παράλληλα, θα είχε ενδιαφέρον να διατυπωθούν προτάσεις για το πώς μπορούμε να διατηρήσουμε το ενδιαφέρον των εφήβων. Τα πορίσματα τέτοιων ερευνών μπορούν να συνδυαστούν με προγράμματα εφαρμογής Εκπαιδευτικού Δράματος, και να επικεντρωθούν στους τρόπους με τους οποίους οι έφηβοι εκδηλώνουν το ενδιαφέρον και τη συμπόνια τους, η οποία αποτελεί ένδειξη της ενσυναίσθητης στάσης και συμπεριφοράς. Η εφαρμογή θεατρικών προγραμμάτων μπορεί να ενισχύσει την ενίσχυση της 'εφηβικής ενσυναίσθησης'. Οι έρευνες, σε περιοχές με χαμηλότερους δείκτες κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης, θα είχαν εξαιρετικό ενδιαφέρον για τη μελέτη της έκφρασης της ενσυναίσθητικής διάθεσης και τον συσχετισμό της με διάφορες μεταβλητές. Επίσης, σειρά παρεμβάσεων Εκπαιδευτικού Δράματος, θα μπορούσαν να συνδέσουν την ενσυναίσθηση με τις κοινωνικές δεξιότητες, να οδηγήσουν σε δράσεις με στόχο την εξομάλυνση των σχέσεων που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι έφηβοι και να συμβάλλουν στην επίλυση των συγκρούσεων, της επιθετικής συμπεριφοράς ή της εχθρικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα, ώστε να απαλειφθούν τέτοια φαινόμενα όσο το δυνατόν περισσότερο.

6.4. Προτάσεις για την αξιοποίηση του Ε.Δ. για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Η ενσυναίσθηση αποτελεί βασική κοινωνική δεξιότητα του ανθρώπου, και η χρησιμότητά της γίνεται αισθητή ιδιαίτερα στις δύσκολες και απαιτητικές περιόδους της ζωής του, όπως αυτή της εφηβείας. Μέσω της ενσυναίσθησης, εκφράζεται το ενδιαφέρον και η φροντίδα μας για το συνάνθρωπο. Στο σχολικό περιβάλλον της τάξης, οι έφηβοι μαθαίνουν να εκδηλώνουν και να εκτιμούν την αξία της συμπόνιας. Οι προηγούμενοι έχουν την τύχη να ανακαλύψουν τι σημαίνει ‘μπαίνω στη θέση του άλλου’, να εξομαλύνουν τις τυχόν προβληματικές σχέσεις και εντάσεις και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης δεν είναι στις προτεραιότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αντιθέτως, αυτό προσανατολίζεται κυρίως στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή, παραμελώντας τις ψυχοκοινωνικές παραμέτρους της ανάπτυξης των εφήβων. Θεωρούμε ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα οφείλει να συμπεριλάβει αυτή τη δεξιότητα, η οποία είναι μείζονος σημασίας για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο για την ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη των εφήβων. Το Ε.Δ. και, εν γένει, το θέατρο έχουν τη δυνατότητα να ενεργοποιήσουν την ενσυναίσθηση και να ‘διδάξουν’ τη σημασία των συναισθημάτων. Η παιδεία, μέσω του δράματος, φωτίζει τη σημασία του αμοιβαίου ενδιαφέροντος και της κατανόησης μεταξύ των ανθρώπων. Το κέρδος είναι διπλό από την εφαρμογή προγραμμάτων Ε.Δ., διότι όλα τα προηγούμενα ενισχύονται μέσω της καλλιέργειας της φαντασίας. Οι μαθητές μας επινοούν δραματικές καταστάσεις, προσεγγίζουν δραματικά πρόσωπα και κατανοούν τον τρόπο σκέψης, τα συναισθήματα και την εν γένει ψυχοσύνθεση των τελευταίων. Η φαντασία εμπλουτίζει την πραγματικότητα, δίνει τροφή για σκέψη και εμπνέει πρωτόγνωρα συναισθήματα στους εφήβους. Η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί με αυτό τον τρόπο να γίνει πιο ουσιαστική και πολυδιάστατη και να πάψει να είναι μια στεία εξεταστοκεντρική διαδικασία.

6.5. Επίλογος.

Την τρέχουσα σχολική χρονιά πραγματοποιήσαμε ένα πρόγραμμα εφαρμοσμένου δράματος με εφήβους, 15 χρονών, που φοιτούν στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου. Η παρέμβαση αυτή έγινε με σκοπό να διερευνήσει αν το Ε.Δ μπορεί να ενισχύσει την ενσυναίσθηση των εφήβων. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήσαμε ένα ιστορικό θέμα: το

φαινόμενο της δουλειάς, κατά τον δέκατο όγδοο αιώνα, και το συνδέσαμε με σύγχρονες μορφές δουλειάς. Για την πραγματοποίηση του προγράμματος χρησιμοποιήσαμε την κατά Cecily O' Neill τεχνική του Διαδικαστικού Δράματος. Στόχος μας ήταν να διερευνηθεί η ενσυναίσθηση και οι δύο διαστάσεις της, αλλά και να γίνει ο διαχωρισμός με άλλα παρεμφερή συναισθήματα που εξωτερικεύονται ευκολότερα από αυτή. Η εφαρμογή αυτού του προγράμματος ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία τόσο για τον διδάσκοντα-ερευνητή όσο και για τους μαθητές. Οπωσδήποτε, το εγχείρημα μας αυτό δεν ήταν εύκολο εξαιτίας ενδογενών και εξωγενών παραγόντων. Οι πρώτοι σχετίζονται με την έλλειψη εξοικείωσης των παιδιών με ανάλογες διαδικασίες καθώς και με τις προκλήσεις της εφηβικής περιόδου, που τα καθιστούν όχι τόσο συνεργάσιμα κατά περιόδους. Οι δεύτεροι έχουν να κάνουν με το σχολικό περιβάλλον, την υλικοτεχνική υποδομή του ελληνικού σχολείου και την εν γένει φιλοσοφία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, το οποίο δίνει το προβάδισμα στη γνωσιοκεντρική προσέγγιση. Κατά δεύτερο λόγο, μια σειρά δυσκολιών ανέκυψε από προσωπική έλλειψη εμπειρίας, αφού ήταν η πρώτη φορά που εφαρμόζαμε αυτή την τεχνική. Το κυριότερο, όμως, πρόβλημα, που παραμένει η μεγαλύτερη πρόκληση για τον ερευνητή, είναι η αντιμετώπιση των έντονων διακυμάνσεων της εφηβικής, μεταβαλλόμενης, διάθεσης. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας παρουσιάζουν μεταπτώσεις, αφού βρίσκονται ανάμεσα στην παιδική ηλικία και την καθαυτό (όνιμη) εφηβική περίοδο. Θεωρούμε ότι το μεγαλύτερο κέρδος από το εγχείρημα μας ήταν η κατανόηση των δυσκολιών αυτής της περιόδου και η ευκολότερη προσέγγιση των μαθητών. Επιπροσθέτως, μπορέσαμε να παρατηρήσουμε και να εκτιμήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι αρχικές αντιστάσεις κάποιων παιδιών, καθώς και οι ασυνείδητες αρνητικές αντιδράσεις τους υποχώρησαν έναντι μιας ευνοϊκότερης διάθεσης για συνεργασία, προβληματισμό, μεγαλύτερη διαθεσιμότητα να γνωρίσουν ανθρώπινες καταστάσεις και γεγονότα, που θεωρούσαν ότι δεν τους ενδιέφεραν ή δεν τα γνώριζαν. Οι μαθητές μας 'μετατοπίστηκαν', άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο, ανάλογα με την ικανότητα ενσυναίσθησης που διέθεταν. Όλοι, όμως, προβληματίστηκαν σε θέματα σχέσεων, συμπεριφοράς και της σημασίας της ενσυναισθητικής συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους. Για το λόγο αυτό και παρά τις δυσκολίες, θεωρούμε ότι αυτή η προσπάθεια άξιζε τον κόπο, διότι αυτοί που ευεργετήθηκαν άμεσα είναι οι ίδιοι οι μαθητές μας. Οπωσδήποτε, το πρόγραμμα μας θα ήταν πιο αποτελεσματικό και ωφέλιμο, αν είχε διαρκέσει περισσότερο, αλλά κατάφερε να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους, να τους κινητοποιήσει σε θέματα που άπτονται της ενσυναίσθησης και να τους αποκαλύψει τη δύναμη του θεάτρου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adolphs, R., Tranel, D., Damasio, H. & Damasio, A. (1995). Fear and the Human Amygdala. *The Journal of Neuroscience*, 15(9), 5879-5891.
- Aitken, V. (2014). From teacher-in-role to researcher-in-role: possibilities for repositioning children through role-based strategies in classroom research. *Research in Drama*, 19(3), 255-271.
- Allen, P., Weissberg, R. P., & Hawkins, J. A. (1989). The Relation Between Values and Social Competence in Early Adolescence. *Developmental Psychology*, 25(3), 458-464.
- Arthur, M. W., Hawkins, D. J., Pollard, J. A., Catalano, R. F., & Baglioni, Jr. A. J., (2002). Measuring Risk and Protective Factors for Substance Use, Delinquency, and other Adolescent Problem Behaviors. *Evaluation Review*, 26(6), 575-601.
- Bannister, P. (2012). Recognizing the Drama Classroom as a Site for Critical Social Inquiry. *Drama Research: International Journal of Drama in Education*, 3(1), 1-21.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. In R. Vasta, (ed.), *Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Baranowski K. (2010). *Setting the Scene for Liminality: Non-francophone French Second Language Teachers Experience of Process Drama*. Doctoral Thesis, Faculty of Education, McGill University.
- Barnett, M. A. (1987). Empathy and Related Responses in Children. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 46–162). New York: Cambridge University Press.
- Baron-Cohen S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb I. (2001). Reading the Mind in the Eyes Test Revised Version: A Study with Normal Adults, and Adults with Asperger Syndrome or High-functioning Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 241-251.
- Barrett-Lennard, G. T. (1962). Dimensions of Therapist Response as Causal Factors in Therapeutic Change. *Psychological Monographs*, 76, 1–33.
- 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., Lishner, D. A., Carpenter, A., Dulin, L., Harjusola-Webb, S., Stocks, E. L., Gale, S., Hassan, O. & Sampat, B. (2003). As you Would have Them Do Unto You: Does Imagining Yourself in the Other's Place Stimulate Moral Action?. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1190-1201.
- Batson, D. C., & Ahmad, N. Y. (2009). Using Empathy to Improve Intergroup Attitudes and Relations. *Social Issues and Policy Review*, 3(1), 141–177.
- Batson D. C. (2011). The Empathy-Altruism Hypothesis, printed from Oxford Scholarship Online, (www.oxfordscholarship.com), Oxford University Press, (τελευταία πρόσβαση: 14 March 2016).
- Bavelas, J. B., Black, A., Lemery, C. R., & Mullett, J. (1987). Motor mimicry and primitive empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer, (Eds.), *Empathy and its Development* (pp. 317-338). Cambridge: Cambridge University Press).
- Bazerman, M. H., & Neale, M.A. (1983). Heuristics in negotiation: Limitations to Effective Dispute Resolution, in *Negotiating in Organizations*. In M. H. Bazerman & R. J. Lewicki (eds.), *Negotiating In Organizations* (pp. 51–67). Beverly Hills, CA: Sage.
- Berthoz, S., Grezes, J., Armony, J. L., Passingham, R. E., & Dolan, R. J. (2006). Affective Response to One's Own Moral Violations, *Neuroimage*, 31, 945-950.
- Bischof-Köhler, D. (1989). *Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozialen Kognition*. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber.
- Blair, R., and Lutterbie, J. (2011). Cognitive Studies, Theatre, and Performance. *Journal of Dramatic Theory and Criticism*, 61-70.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2005). Promoting Student Self-Regulation in Learning. *The Education Digest*, 71(2), 54-57.
- Bosse T., Jonker, C. M., & Treur, J. (2006). Formalisation of Damasio's Theory of Emotion, Feeling and Core Consciousness. *Consciousness and Cognition*, 17(1), 94-113.
- Bowlby, J. (1969–1982). *Attachment and Loss*. Vol. 1. Attachment. London: Hogarth Press.

- Bronson, M. B. (2000). Recognizing and Supporting the Development of Self-Regulation in Young Children. *Young Children*, 55, 32-37.
- Brownell, C. A., Etheridge, W., Hungerford, A., & Kelley, S. (1997). *Socialization of Self-Regulation: Continuity and Discontinuity over Age and Context*. Paper presented at the Biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, D. C.
- Bryant B. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Carlo, G., Eisenberg, N., Troyer, D., Switzer, G., & Speer, A. L. (1991). The Altruistic Personality: In What Contexts Is It Apparent?, *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 450-458.
- Carlo, G., Fabes, R. A., Laible, D., & Kupanoff, K. (1999). Early Adolescence and Prosocial/Moral Behavior II: The Role of Social and Contextual Influences, *Journal of Research on Adolescence*, 19, 133–147.
- Caruso, D. R., & Mayer J. D. (1998). A Measure of Emotional Empathy for Adolescents and Adults. Unpublished Manuscript, 25 σελίδες, www.unh.edu/.../Empathy%20Article%202000.doc.
- Choudhury, S., Blakemore, S. J., & Charman, T. (2006). Social cognitive development during adolescence. *Oxford University Press*, 1(3), 165–174.
- Clark, A. (2010) Empathy and Sympathy: Therapeutic Distinctions in Counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, 32(2), 95-101.
- Cochrane, C. T. (1974). Development of a Measure of Empathic Communication. *Psychotherapy. Theory, Research and Practice*, 11, 41-47.
- Colby, A., & Kohlberg, L., (1987). *The Measurement of Moral Judgment, Volume 1: Theoretical Foundations and Research Validation*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 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.
- Dadds, M. R, & Frost, A. D. (2008). A Measure of Cognitive and Affective Empathy in Children Using Parent Ratings. *Child Psychiatry Human Development Journal*, 39, 111–122.
- Damasio A. R. (1994). *Descartes' Error, Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Avon Books.

- D'Ambrosio F., Olivier M., Didon D., & Besche C. (2009). The basic empathy scale: A French validation of a measure of empathy in youth. *Personality and Individual Differences, 46*, 160-165.
- 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. (2006). Empathy. In J. E. Stets & J. H. Turner (Eds.), *Handbook of the Sociology of Emotions* (pp. 444-462). New York: Springer
- Deasy, R. J. (2002). Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development. In J. Richard (Ed.), *International Journal of Education & the Arts*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Decety J. (2002) Empathy naturalized. *L'Encéphale, XXVIII*, 9-20.
- Decety, J., & Lamm, C. (2006). Human Empathy Through the Lens of Social Neuroscience. *The Scientific World Journal, 6*, 1146–1163.
- Decety, J., & Lamm, C. (2007). The Role of the Right Temporoparietal Junction in Social Interaction: How Low-Level Computational Processes Contribute to Meta-Cognition. *Neuroscientist, 13*(6), 580–593.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews, 3*(2), 71-100.
- De Waal, F. (2008). Putting the Altruism Back into Altruism: The Evolution of Empathy. *Annual Review of Psychology, 59*, 279-300.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Columbia University.
- Edelstein R., & Rosen Y. (2000). "The Effect of the Induced Compliance Paradigm on Emotions During Inter-group Conflict", σε Eisenberg N., (Ed.), Chapter 43, Guilford Press.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviors. *Psychological Bulletin, 101*(1), 91-119.
- Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1990). Empathy: Conceptualization, Measurement, and Relation to Prosocial Behavior. *Motivation and Emotion, 14*, 131-149.

- Eisenberg, N., & McNally, S. (1993). Socialization and Mothers' and Adolescents' Empathy-Related Characteristics. *Journal of Research on Adolescence*, 3(2), 171-191.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B. C., Wosinski, M., Polazzi, L., Gustavo, C., & Juhnke, C. (1996). The Relations of Children's Dispositional Prosocial Behavior to Emotionality, Regulation, and Social Functioning. Faculty Publications, Department of Psychology, Paper 129. Ανάκτηση στις 12/09/16 από: <http://digitalcommons.unl.edu/psychfacpub/129>
- Eisenberg, N. (2000). Empathy and Sympathy. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones, (Eds.), *Handbook of Emotions* (2nd Edition) (pp. 677-691). New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q., & Carlo, G. (2002). Prosocial Development in Early Adulthood: A Longitudinal Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 993–1006.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Sadovsky, A. (2006). Empathy-Related Responding in Children. In M. Killen & J. Smetana, (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 517-549). Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisenberg N. (2014). Empathy-Related Responding and Its Relations to Socioemotional Development. *The Pacific in Early Childhood Education Research Association*, 8(1), 1-17.
- Elliott R., Filipovich, H., Harrigan, L., Gaynor, J., Reimschuessel, C., & Zapadka, J. K. (1982). Measuring Response Empathy: The Development of a Multicomponent Rating Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 29(4), 379-387.
- Emde, R. N., Plomin, R., Robinson, J.-A., Corley, R., DeFries, J., Fulker - David, W., Reznick, S. J., Campos, J., Kagan, J., & Zahn-Waxler, C. (1992). Temperament, Emotion, and Cognition at Fourteen Months: The MacArthur Longitudinal Twin Study. *Child Development*, 63(6), 1437-1455.
- 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*, Paper 43, Ανάκτηση στις 12/09/16 από την ιστοσελίδα: <http://digitalcommons.unl.edu/psychfacpub/43>
- Feshbach, N. D., & Roe, K., (1968). Empathy in Six-and Seven-year-olds. *Children Development*, 39, 133-145.

- Feshbach, N. D. (1991). Studies on Parental Empathy: Implications for Head Start. Paper presented at the National Working Conference on New Directions in Child and Family Research: Shaping Head Start in the Nineties, Washington, D.C., June 24-26.
- Fransen W. J. (2003). *Process Drama and Creative Problem Solving: an Integrated Approach*. Doctoral Dissertation, Graduate Faculty of Texas Tech University.
- Frantz, C. M., Janoff-Bulman, R. (2000). Considering Both Sides: The Limits of Perspective Taking. *Basic and Applied Social Psychology*, 22(1), 31-42.
- Galinsky, A. D., & Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-Taking: Decreasing Stereotype Expression, Stereotype Accessibility, and In-Group Favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 708-724.
- Galinsky, A. D., Ku, G., & Wang, C. S. (2005). Perspective-Taking and Self-Other Overlap: Fostering Social Bonds and Facilitating Social Coordination. *Group Processes & Intergroup Relations*, 8(2), 109-124.
- Galinsky, A., Kifer Y., Heller D., & Perunovic, W. Q. E., (2013). The Good Life of the Powerful: The Experience of Power and Authenticity Enhances Subjective Well-Being. *Psychological Science*, 24(3), 280-288.
- Gallo, D. (1994). Educating for Empathy, Reason and Imagination. In K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking Reason, New Perspectives in Critical Thinking* (pp. 43-60). Albany: State University of New York Press.
- Garcia, L. (2008). Finding One's Own Way through a Radical Critical Pedagogy. *Applied Theatre Researcher*, 2, 1-10.
- Goldstein T. R., & Winner E. (2008). A New Lens on the Development of Social Cognition: The Study of Acting. In C. Milbrath & C. Lightfoot (Eds.), *Art and Human Development* (pp. 1-46). New York, NY : Psychology Press.
- Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing Empathy and Theory of Mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19-37.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & Oliver, P. J. (2006). Emotion Regulation in Everyday Life. In D. K. Snyder, J. Simpson & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion Regulation in Couples and Families: Pathways to Dysfunction and Health* (pp. 13-35). Washington, DC. : American Psychological Association (APA).
- Hair, C. E., Jager, J., & Garrett, S. B. (2002). *Helping Teens Develop Healthy Social Skills and Relationships: What the Research Shows about Navigating Adolescence*. Washington, DC. : Child Trends.

- 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.
- Hill, D., & Cole, M. (1999). *Promoting Equality in Secondary Schools*. London: Cassell.
- 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*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307–316.
- Ickes, W. (1997). *Empathic Accuracy*. New York: Guilford Press.
- Ickes W. (1993). Empathic Accuracy. *Journal of Personality*, 61(4), 587-610.
- Jehn, K. A. (1997). A Qualitative Analysis of Conflict Types and Dimensions in Organizational Groups. *Administrative Science Quarterly*, 42(3), 530-557.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589–611.
- Jones, B. F., & Fennimore, T. F. (1990). *The New Definition of Learning: The First Step to School Reform*. Chicago: North Central Regional Educational Laboratory.
- Katz, R. L., (1963). *Empathy, its Nature and Uses*. New York: Free Press of Glencoe.
- Kim Y., Deci E. L., & Zuckerman M. (2002). The Development of the Self-Regulation of Withholding Negative Emotions Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 62(2), 316-336.
- Kim, H. Y. (2014). *The Effects of Korean Early Adolescent's Perceived Parental Empathy on School Adjustment: The Mediation Effects of Self-regulation and Self-efficacy*. Master's Thesis, Texas Tech University.
- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104-123.
- Klein, J. (1993). *The Nature of Empathy in Theatre: "Crying to Laugh", A Study*. Final Technical Report, ERIC ED377525.
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. H. (2008). The Developmental Origins of a Disposition Toward Empathy: Genetic and Environmental Contributions. *American Psychological Association*, 8(6), 737–752.

- Knicht, G., Johnson, L. G., Carlo, G., & Eisenberg, N. (1994). *A Multiplicative Model of the Dispositional Antecedents of a Prosocial Behavior: Predicting More of the People More of the Time*. Faculty Publications, Department of Psychology, Paper 165, Ανάκτηση από 12/09/16 από την ιστοσελίδα: <http://digitalcommons.unl.edu/psychfacpub/165>
- Kohlberg, I. (1976). Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Developmental Approach. In T. E. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues* (pp. 31-55). New York: Holt.
- Kohler, W. (1947). *Gestalt Psychology: The Definitive Statement of the Gestalt Theory*. New York: Liveright.
- Kohn, A. (1991). Group Grade Grubbing versus Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 48(5), 83–87.
- Kohn, A. (1991). Don't Spoil the Promise of Cooperative Learning. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 93-94.
- Koirikivi I. (2014). *Measurement of affective empathy with Pictorial Empathy Test (PET)*. Master's Thesis, Faculty of Behavioural Sciences, Institute of Behavioural Sciences, University of Helsinki.
- Kuhn, D. (2005). *Education for Thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Κωστή, Κ. (2014). Ερευνώντας στη Σχολική Τάξη: Μεθοδολογικές Επιλογές. *Iridium Ερευνών*, 1, 1-12.
- Laible, D. J., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000). The Differential Relations of Parent and Peer Attachment to Adolescent Adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(1), 45–59.
- Laible, D. J., Carlo, G., Roesch, S. C. (2004). Pathways to Self-Esteem in Late Adolescence: The Role of Parent and Peer Attachment, Empathy, and Social Behaviors. *Faculty Publications, Department of Psychology*, Paper 315, Ανάκτηση στις 12/09/16 από: <http://digitalcommons.unl.edu/psychfacpub/315>.
- Laible, D. J., & Carlo, G. (2004). *The Differential Relations of Maternal and Paternal Support and Control to Adolescent Social Competence, Self-Worth, and Sympathy*. Faculty Publications, Department of Psychology, Paper 30, <http://digitalcommons.unl.edu/psychfacpub/30>
- Landy, R. J. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. Westport, CT: Greenwood Press.

- 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, 911–924.
- Lawrence B. M. (2011). *Dramatic Play and Social/Emotional Development*. Doctoral Dissertation, Concordia University Portland.
- Lee, T.Y., & Lok, D. P. (2012). Bonding as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, 10, 1-11.
- Lishner, D. A., Batson, D. C. & Huss, E. (2011). Tenderness and Sympathy: Distinct Empathic Emotions Elicited by Different Forms of Need. *Personality Social Psychology Bulletin*, 37, 614-625.
- Main, A. (2013). *Empathic Communication During Mother-Adolescent Conflict Management*, Doctoral Dissertation, University of California, Berkeley.
- Mares, M. L., & Woodard, E. (2005). Positive Effects of Television on Children's Social Interactions: A Meta-Analysis. *Media Psychology*, 7(3), 301–322.
- Marzanoa, F. M., Serinob, C., & Dinolfo, C. (2015). Empathizing with others: Social Norms and Membership in Self-Reported Empathy. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, 24(2), 128-136.
- Masten, A., Long, J. D., Burt, K. B., Obradovic, J., Riley, J. R., Boelcke-Stennes, K. & Tellegen, A. (2005). Developmental Cascades: Linking Academic Achievement and Externalizing and Internalizing Symptoms Over 20 Years. *Developmental Psychology, American Psychological Association*, 41(5), 733–746.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517.
- McClelland, M., & Tominey, S. (2009). Social Skills, Τελευταία πρόσβαση 23 Δεκεμβρίου 2009 (σσ. 1-8). <http://www.education.com/reference/article/social-skills1>.
- Mehrabian, A., & Epstein N. (1972). A Measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525-43.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *A Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook*. (Second Edition. London: Thousand Oaks.
- Miller, P.A., & Eisenberg, N. (1988). The Relation of Empathy to Aggressive and Externalizing/Antisocial Behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324-344.
- Muncer, S. J., & Ling, J. (2006). Psychometric Analysis of the Empathy Quotient (EQ) Scale. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1111–1119.

- Nowak, A. T. (2011). *Introducing a Pedagogy of Empathic Action as Informed by Social Entrepreneurs*. Doctoral Dissertation, McGill University.
- Nummenmaa, L., Hirvonen, J., Parkkola, R., Hietanen, J. K. (2008). Is Emotional Contagion Special? An fMRI Study on Neural Systems for Affective and Cognitive Empathy. *Neuroimage*, 43(3), 571–580.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran A. G. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 1-21.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). An Array of Qualitative Data Analysis Tools: A Call for Data Analysis Triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(4), 557–584.
- O' Hara M. (1997). Relational Empathy: Beyond Modernist Egocentricism to Postmodern Holistic Contextualism. In A.C. Bohart & L. S. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy* (pp. 295-320). Washington, DC: American Psychological Association.
- Omasta M. (2011). Adolescents Affective Engagement with Theatre: Surveying Middle School Students Attitudes, Values, and Beliefs. *International Journal of Education & the Arts*, (Special Issue) 12(1.6), 1-18.
- O'Neill C. (1985). Imagined Worlds in Theatre and Drama: Theory into Practice. *Educating through Drama*, 24(3), 158-165.
- Pagotto L. (2010). *The Interplay of Empathy, Oneness and Perceived Similarity in Mediating the Effects of Perspective Taking on Prosocial Responses*. Doctoral Thesis, Universita degli Studi di Padova.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children At Risk?, *Psychological Bulletin*, 103(3), 357-389.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. Illinois: The Free Press Glencoe.
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Routledge.
- Plomin, R. (2001). Genetics and Behaviour. *The Psychologist*, 14(3), 134 - 139.
- Preston, S. D. (2007). A perception-action model for empathy. In T.F. D. & W. R. Farrow-Woodruff (Eds.), *Empathy in Mental Illness* (σσ. 428-447). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Preston, S. D., & De Waal F. B. M. (2002). Empathy: Its Ultimate and Proximate Bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 1–72.

- Ryan, G. W., & Bernard, R. H. (1994). Data Management and Analysis Methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 2nd Edition (pp. 769-802). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, Emotional Expressiveness, and Prosocial Behavior. *Child Development*, 67, 449-470.
- Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships, as Developed in the Client-Centered Framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science* (pp. 184-246). New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1975). Empathetic: An Unappreciated Way of Being. *Social Science Collections*, 5(2), 2-10.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament and Social Behavior in Childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 21-39.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development* (5th ed.) (pp. 105-176). New York: Wiley.
- Rueckert L., & Naybar N. (2008). Gender differences in empathy: The role of the right hemisphere. *Brain and Cognition*, 67, 162-167.
- Rushton, J. P., Fulker, D. W., Neale, M. C., Nias, D. K. B., & Eysenck, H. J. (1986). Altruism and Aggression: The Heritability of Individual Differences, *Journal of Personality of Social Psychology*, 50(6) 1192-1198.
- Sallquist, J., Eisenberg N., Spinrad T. L., Eggum N. D., & Gaertner B. M. (2009). Assessment of Preschoolers' Positive Empathy: Concurrent and Longitudinal Relations with Positive Emotion, Social Competence, and Sympathy. *Journal of Positive Psychology*, 4(3), 223-233.
- Schaller M. (2003). Ancestral Environments and Motivated Social Perception: Goal-Like Blasts From the Evolutionary Past. In S. J. Spencer, S. Fein, M.P. Zanna & J. M. Olson (Eds.), *Motivated Social Perception: The Ontario Symposium* (pp. 215-231). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Shamay-Tsoory, S. G., Aharon-Peretz, J., & Perry, D. (2009). Two Systems for Empathy: a Double Dissociation between Emotional and Cognitive Empathy in Inferior Frontal Gyrus versus Ventromedial Prefrontal Lesions. *Brain, A Journal of Neurology*, 132(3), 617-627.

- Schunk, D. H. (1995). *Learning Goals and Self-Evaluation: Effects on Children's Cognitive Skill Acquisition*. Paper presented at the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Soenens, B., Duriez, B., Vansteenkiste, M., & Goossens, L. (2007). The Intergenerational Transmission of Empathy-Related Responding in Adolescence: The Role of Maternal Support. *Society for Personality and Social Psychology*, 33, 299-211.
- Soucie, K. M. (2008). *Personal Stories of Empathy in Adolescence and Emerging Adulthood*. Master's Thesis, Wilfrid Laurier University.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., Reiser, M., Losoya, S. H., & Guthrie, I. K. (2006). Relation of Emotion-Related Regulation to Children's Social Competence: A Longitudinal Study. *Emotion*, 6(3) 498–510.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349 – 367.
- Stein, E. (1989). *On the Problem of Empathy*, (translated by Waltraut Stein), Washington, DC: ICS Publications.
- Stotland, E. (1969). Exploratory Investigations of Empathy. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-314). New York: Academic Press.
- Strayer, J. (1987). Affective and Cognitive Perspectives on Empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds), *Empathy and Development* (pp. 218-244). New York: Cambridge University Press.
- Strayer J., & Roberts W. (2004). Children's Anger, Emotional Expressiveness, and Empathy: Relations with Parents' Empathy, Emotional Expressiveness, and Parenting Practices. *Social Development*, 13(2), 229-254.
- Tager-Flusberg H., & Sullivan K. (2000). A componential view of theory of mind: evidence from Williams syndrome, *Cognition*, 76, 59-89.
- Titchener, E. B. (1909). *Lectures on the Experimental Psychology of the Thought-Processes*, New York: The Macmillan Company.
- Truax, C. B., & Carkhuff, R. R. (1967). *Toward Effective Counseling and Psychotherapy*. Chicago: Aldine.
- Van der Graaff J., Branje S., De Wied M., Hawk S., Van Lier P., & Meeus W. (2014). Perspective Taking and Empathic Concern in Adolescence: Gender Differences in Developmental Changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881-888.

- Van der Mark, I. L., Van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J. (2002). Development of Empathy in Girls During the Second Year of Life: Associations with Parenting, Attachment, and Temperament. *Review of Social Development, 11*(4), 451-467.
- Verdeil, J. (1995). *Théâtre et Pédagogie. A Propos du Théâtre Scolaire*. Texte paru dans les Cahiers pédagogiques, CRAP, Paris, n°337.
- Vossen, H. G. M., Piotrowski, J. T., & Valkenburg, P. M. (2015). Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES). *Personality and Individual Differences, 4*, 66-71.
- Vygotsky, L. (1966). Play and its role in the Mental Development of the Child. *Soviet Psychology, 12*(6), 62-76.
- Wang, C.S., Tai, K., Ku, G., & Galinsky, A. D. (2014). Perspective-Taking Increases Willingness to Engage in Intergroup Contact. *Plos One, 9*(1), 1-8.
- Williams, B. R. *A Measure of Balanced Emotional Empathy*, North Carolina A&T State University. Retrieved from http://brwilliams26.weebly.com/uploads/9/1/4/0/9140420/4.5.2_appraisal_instrument2.pdf
- 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.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective. *Educational Psychologist, 33* (2/3), 73-86.
- Zizek, B., Garz, D., & Nowak, E. (2015). *Kohlberg Revisited, Moral Development and Citizenship Education*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I

Ερωτηματολόγιο 1

Table 1. Index of Empathy for Children and Adolescents

Statement	Yes/No
1 It makes me sad to see a girl who can't find anyone to play with	(+)
2 People who kiss and hug in public are silly	(-)
3 Boys who cry because they are happy are silly	(-)
4 I really like to watch people open presents, even when I don't get a present myself	(+)
5 Seeing a boy who is crying makes me feel like crying	(+)
6 I get upset when I see a girl being hurt	(+)
7 Even when I don't know why someone is laughing, I laugh too	(+)
8 Sometimes I cry when I watch TV	(+)
9 Girls who cry because they are happy are silly	(-)
10 It's hard for me to see why someone else gets upset	(-)
11 I get upset when I see an animal being hurt	(+)
12 It makes me sad to see a boy who can't find anyone to play with	(+)
13 Some songs make me so sad I feel like crying	(+)
14 I get upset when I see a boy being hurt	(+)
15 Grown-ups sometimes cry, even when they have nothing to be sad about	(-)
16 It's silly to treat dogs and cats as though they have feelings like people	(-)
17 I get mad when I see a classmate pretending to need help from the teacher all the time	(-)
18 Kids who have no friends probably don't want any	(-)
19 Seeing a girl who is crying makes me feel like crying	(+)
20 I think it is funny that some people cry during a sad movie or while reading a sad book	(-)
21 I am able to eat all my cookies even when I see someone looking at me wanting one	(-)
22 I don't feel upset when I see a classmate being punished by a teacher for not obeying school rules	(-)

M. deWied, C. Maas, S. van Goozen, M. Vermande, R. Engels, W. Meeus, W. Matthys & P. Goudena, (2007). Bryant's Empathy Index. A Closer Examination of its Internal Structure. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(2), 99-104.

INTERPERSONAL REACTIVITY INDEX

The following statements inquire about your thoughts and feelings in a variety of situations. For each item, indicate how well it describes you by choosing the appropriate letter on the scale at the top of the page: A, B, C, D, or E. When you have decided on your answer, fill in the letter next to the item number. READ EACH ITEM CAREFULLY BEFORE RESPONDING. Answer as honestly as you can. Thank you.

ANSWER SCALE:

A	B	C	D	E
DOES NOT DESCRIBE ME WELL				DESCRIBES ME VERY WELL

1. I daydream and fantasize, with some regularity, about things that might happen to me. (FS)
2. I often have tender, concerned feelings for people less fortunate than me. (EC)
3. I sometimes find it difficult to see things from the "other guy's" point of view. (PT) (-)
4. Sometimes I don't feel very sorry for other people when they are having problems. (EC) (-)
5. I really get involved with the feelings of the characters in a novel. (FS)
6. In emergency situations, I feel apprehensive and ill-at-ease. (PD)
7. I am usually objective when I watch a movie or play, and I don't often get completely caught up in it. (FS) (-)
8. I try to look at everybody's side of a disagreement before I make a decision. (PT)
9. When I see someone being taken advantage of, I feel kind of protective towards them. (EC)
10. I sometimes feel helpless when I am in the middle of a very emotional situation. (PD)
11. I sometimes try to understand my friends better by imagining how things look from their perspective. (PT)
12. Becoming extremely involved in a good book or movie is somewhat rare for me. (FS) (-)
13. When I see someone get hurt, I tend to remain calm. (PD) (-)
14. Other people's misfortunes do not usually disturb me a great deal. (EC) (-)
15. If I'm sure I'm right about something, I don't waste much time listening to other people's arguments. (PT) (-)
16. After seeing a play or movie, I have felt as though I were one of the characters. (FS)
17. Being in a tense emotional situation scares me. (PD)
18. When I see someone being treated unfairly, I sometimes don't feel very much pity for them. (EC) (-)
19. I am usually pretty effective in dealing with emergencies. (PD) (-)
20. I am often quite touched by things that I see happen. (EC)
21. I believe that there are two sides to every question and try to look at them both. (PT)
22. I would describe myself as a pretty soft-hearted person. (EC)
23. When I watch a good movie, I can very easily put myself in the place of a leading character. (FS)
24. I tend to lose control during emergencies. (PD)
25. When I'm upset at someone, I usually try to "put myself in his shoes" for a while. (PT)
26. When I am reading an interesting story or novel, I imagine how I would feel if the events in the story were happening to me. (FS)
27. When I see someone who badly needs help in an emergency, I go to pieces. (PD)
28. Before criticizing somebody, I try to imagine how I would feel if I were in their place. (PT)

M. H. Davis, (1980). «A multidimensional approach to individual differences in empathy», *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, т. 10: σσ. 85.

Table i.. Questionnaire measure of empathic tendency.

- (+) 1. it makes me sad to see a lonely stranger in a group.
- (--) 2. People make too much of the feelings and sensitivity of animals.
- (--) 3. I often find public displays of affection annoying.
- (--) 4. I am annoyed by unhappy people who are just sorry for themselves,
- (+) 5. I become nervous if others around me seem to be nervous.
- (--) 6. I find it silly for people to cry out of happiness.
- (+) 7. I tend to get emotionally involved with a friend's problems.
- (+) 8. Sometimes the words of a love song can move me deeply.
- (+) 9. I tend to lose control when I am bringing bad news to people.
- (+) 10. The people around me have a great influence on my moods.
- (--) 11. Most foreigners I have met seemed cool and unemotional.
- (+) 12. I would rather be a social worker than work in a job training center.
- (--) 13. I don't get upset just because a friend is acting upset.
- (+) 14. I like to watch people open presents.
- (--) 15. Lonely people are probably unfriendly.
- (+) 16. Seeing people cry upsets me.
- (--) 17. Some songs make me happy.
- (+) 18. I really get involved with the feelings of the characters in a novel.
- (+) 19. I get very angry when I see someone being ill-treated.
- (--) 20. I am able to remain calm even though those around me worry.
- (--) 21. When a friend starts to talk about his problems, I try to steer the conversation to something else.
- (--) 22. Another's laughter is not catching, for me.
- (--) 23. Sometimes at the movies I am amused by the amount of crying and sniffing around me.
- (--) 24. I am able to make decisions without being influenced by people's feelings.
- (+) 25. I cannot continue to feel OK if people around me are depressed.
- (--) 26. It is hard for me to see how some things upset people so much.
- (+) 27. I am very upset when I see an animal in pain.
- (--) 28. Becoming involved in books or movies is a little silly.
- (+) 29. It upsets me to see helpless old people.
- (--) 30. I become more irritated than sympathetic when I see someone's tears.
- (+) 31. I become very involved when I watch a movie.
- (--) 32. I often find that I can remain cool in spite of the excitement around me.
- (--) 33. Little children sometimes cry for no apparent reason.

A. Mehrabian, & N. Epstein, (1972). A Measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525-43.

A Measure of Emotional Empathy for Adolescents and Adults

Appendix A

Empathy Scale Items.

1. I cry easily when watching a sad movie.
2. Certain pieces of music can really move me.
3. Seeing a hurt animal by the side of the road is very upsetting.
- 4-R. I don't give others' feelings much thought.
5. It makes me happy when I see people being nice to each other.
6. The suffering of others deeply disturbs me.
7. I always try to tune in to the feelings of those around me.
- 8 I get very upset when I see a young child who is being treated meanly.
- 9-R. Too much is made of the suffering of pets or animals.
10. If someone is upset I get upset, too.
11. When I'm with other people who are laughing I join in.
12. It makes me mad to see someone treated unjustly.
- 13-R. I rarely take notice when people treat each other warmly.
14. I feel happy when I see people laughing and enjoying themselves.
15. It's easy for me to get carried away by other people's emotions.
- 16-R. My feelings are my own and don't reflect how others feel.
17. If a crowd gets excited about something so do I.
18. I feel good when I help someone out or do something nice for someone.
19. I feel deeply for others.
- 20-R. I don't cry easily.
21. I feel other people's pain.
22. Seeing other people smile makes me smile.
23. Being around happy people makes me feel happy, too.
24. TV or news stories about injured or sick children greatly upset me.
25. I cry at sad parts of the books I read.
26. Being around people who are depressed brings my mood down.
- 27-R. I find it annoying when people cry in public.
28. It hurts to see another person in pain.
29. I get a warm feeling for someone if I see them helping another person.
30. I feel other people's joy.

Note: R indicates a reverse-scored item. To score the scale, change the scoring on the reverse-scored items (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1). Add all the scores for the Total score and divide by 30. Add the following items together for each scale, and divide by the number of items: Suffering (3, 5, 6, 8, 12, 18, 24, 28); Positive Sharing (14, 22, 23, 29, 30); Responsive Crying (1, 20, 25); Emotional Attention (4, 9, 13, 27); Feel for Others (10, 15, 16, 21); Emotional Contagion (11, 17). Take the mean of these sub-scales to compute a General Empathy scale.

D. R. Caruso, & J. D. Mayer, (1998). A Measure of Emotional Empathy for Adolescents and Adults. Unpublished Manuscript.

Items of the Basic Empathy Scale (20 items)

1. My friends' emotions don't affect me much.
2. After being with a friend who is sad about something, I usually feel sad.
3. I can understand my friend's happiness when she/he does well at something.
4. I get frightened when I watch characters in a good scary movie.
5. I get caught up in other people's feelings easily.
6. I find it hard to know when my friends are frightened.
7. I don't become sad when I see other people crying.
8. Other people's feelings don't bother me at all.
9. When someone is feeling 'down' I can usually understand how they feel.
10. I can usually work out when my friends are scared.
11. I often become sad when watching sad things on TV or in films.
12. I can often understand how people are feeling even before they tell me.
13. Seeing a person who has been angered has no effect on my feelings.
14. I can usually work out when people are cheerful.
15. I tend to feel scared when I am with friends who are afraid.
16. I can usually realize quickly when a friend is angry.
17. I often get swept up in my friends' feelings.
18. My friend's unhappiness doesn't make me feel anything.
19. I am not usually aware of my friends' feelings.
20. I have trouble figuring out when my friends are happy.



A. Carré, N. Stefaniak, L. Bensalah, & C. Besche, (2013). The Basic Empathy Scale in Adults (BES-A): Factor Structure of a Revised Form. *Psychological Assessment*, 25(3), 679–691.

The Essential Difference

The Empathy Quotient (EQ)

The Empathy Quotient is intended to measure how easily you pick up on other people's feelings and how strongly you are affected by other people's feelings. Please read each of the 60 following statements very carefully and rate how strongly you agree or disagree with them by circling your answer. There are no right or wrong answers, or trick questions.

How to take the test

1. Print out this page and circle your answers.
2. Work out your EQ score using the points system explained at the bottom of this page.

1. I can easily tell if someone else wants to enter a conversation.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
2. I prefer animals to humans.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
3. I try to keep up with the current trends and fashions.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
4. I find it difficult to explain to others things that I understand easily, when they don't understand it first time.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
5. I dream most nights.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
6. I really enjoy caring for other people.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
7. I try to solve my own problems rather than discussing them with others.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
8. I find it hard to know what to do in a social situation.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
9. I am at my best first thing in the morning.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
10. People often tell me that I went too far in driving my point home in a discussion.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
11. It doesn't bother me too much if I am late meeting a friend.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
12. Friendships and relationships are just too difficult, so I tend not to bother with them.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
13. I would never break a law, no matter how minor.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
14. I often find it difficult to judge if something is rude or polite.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
15. In a conversation, I tend to focus on my own thoughts rather than on what my listener might be thinking.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
16. I prefer practical jokes to verbal humour.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
17. I live life for today rather than the future.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
18. When I was a child, I enjoyed cutting up worms to see what would happen.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
19. I can pick up quickly if someone says one thing but means another.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
20. I tend to have very strong opinions about morality.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
21. It is hard for me to see why some things upset people so much.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
22. I find it easy to put myself in somebody else's shoes.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
23. I think that good manners are the most important thing a parent can teach their child.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
24. I like to do things on the spur of the moment.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
25. I am good at predicting how someone will feel.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
26. I am quick to spot when someone in a group is feeling awkward or uncomfortable.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
27. If I say something that someone else is offended by, I think that that's their problem, not mine.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
28. If anyone asked me if I liked their haircut, I would reply truthfully, even if I didn't like it.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
29. I can't always see why someone should have felt offended by a remark.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree

30. People often tell me that I am very unpredictable.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
31. I enjoy being the centre of attention at any social gathering.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
32. Seeing people cry doesn't really upset me.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
33. I enjoy having discussions about politics.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
34. I am very blunt, which some people take to be rudeness, even though this is unintentional.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
35. I don't tend to find social situations confusing.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
36. Other people tell me I am good at understanding how they are feeling and what they are thinking.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
37. When I talk to people, I tend to talk about their experiences rather than my own.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
38. It upsets me to see an animal in pain.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
39. I am able to make decisions without being influenced by people's feelings.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
40. I can't relax until I have done everything I had planned to do that day.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
41. I can easily tell if someone else is interested or bored with what I am saying.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
42. I get upset if I see people suffering on news programmes.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
43. Friends usually talk to me about their problems as they say that I am very understanding.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
44. I can sense if I am intruding, even if the other person doesn't tell me.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
45. I often start new hobbies but quickly become bored with them and move on to something else.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
46. People sometimes tell me that I have gone too far with teasing.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
47. I would be too nervous to go on a big rollercoaster.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
48. Other people often say that I am insensitive, though I don't always see why.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
49. If I see a stranger in a group, I think that it is up to them to make an effort to join in.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
50. I usually stay emotionally detached when watching a film.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
51. I like to be very organised in day to day life and often make lists of the chores I have to do.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
52. I can tune into how someone else feels rapidly and intuitively.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
53. I don't like to take risks.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
54. I can easily work out what another person might want to talk about.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
55. I can tell if someone is masking their true emotion.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
56. Before making a decision I always weigh up the pros and cons.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
57. I don't consciously work out the rules of social situations.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
58. I am good at predicting what someone will do.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
59. I tend to get emotionally involved with a friend's problems.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree
60. I can usually appreciate the other person's viewpoint, even if I don't agree with it.	strongly agree	slightly agree	slightly disagree	strongly disagree

E. J. Lawrence., P. Shaw, D. Baker, S. Baron-Cohen, & A. S. David (2004). Measuring empathy: reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine*, 34, 911–924.

The Toronto Empathy Questionnaire

Below is a list of statements. Please read each statement carefully and rate how frequently you feel or act in the manner described. Circle your answer on the response form. There are no right or wrong answers or trick questions. Please answer each question as honestly as you can.

		Never	Rarely	Sometimes	Often	Always
1.	When someone else is feeling excited, I tend to get excited too	0	1	2	3	4
2.	Other people's misfortunes do not disturb me a great deal	0	1	2	3	4
3.	It upsets me to see someone being treated disrespectfully	0	1	2	3	4
4.	I remain unaffected when someone close to me is happy	0	1	2	3	4
5.	I enjoy making other people feel better	0	1	2	3	4
6.	I have tender, concerned feelings for people less fortunate than me	0	1	2	3	4
7.	When a friend starts to talk about his\her problems, I try to steer the conversation towards something else	0	1	2	3	4
8.	I can tell when others are sad even when they do not say anything	0	1	2	3	4
9.	I find that I am "in tune" with other people's moods	0	1	2	3	4
10.	I do not feel sympathy for people who cause their own serious illnesses	0	1	2	3	4
11.	I become irritated when someone cries	0	1	2	3	4
12.	I am not really interested in how other people feel	0	1	2	3	4
13.	I get a strong urge to help when I see someone who is upset	0	1	2	3	4
14.	When I see someone being treated unfairly, I do not feel very much pity for them	0	1	2	3	4
15.	I find it silly for people to cry out of happiness	0	1	2	3	4
16.	When I see someone being taken advantage of, I feel kind of protective towards him\her	0	1	2	3	4

R. N. Spreng, M. C. McKinnon, R. A. Mar, & B. Levine, (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62–71.

The emotion specific empathy questionnaire

ANGER AFFECTIVE EMPATHY

- (1) I am not easily infected by the anger of other people. (-)
- (20) I feel angry when I see that something is happening to a stranger that makes him/her feel angry.
- (22) When I see that my friend is angry about something, I easily feel angry as well.
- (38) If a friend told me about an event in his/her life that made him/her feel angry, I will easily feel angry as well.
- (39) I easily feel angry when the people around me feel angry.

ANGER COGNITIVE EMPATHY

- (18) I have a hard time predicting what situations will make other persons angry. (-)
- (25) I can easily think about events that will make my friends angry.
- (31) If someone tells me about an event that made him/her angry, I can easily understand why that event made him/her angry.
- (51) It is difficult for me to understand what makes my friends angry. (-)
- (55) It is easy for me to understand why others become angry when something awful happens to them.

DISGUST AFFECTIVE EMPATHY

- (10) If a friend told me about an event in his/her life that made him/her feel disgust, I will easily feel disgusted as well.
- (23) When I see that my friend is disgusted about something, I easily feel disgust as well.
- (24) I feel disgust when I see that something is happening to a stranger that makes him/her feel disgust.
- (29) I am not easily infected by the disgust of other people. (-)
- (59) I easily feel disgust when the people around me feel disgust.

DISGUST COGNITIVE EMPATHY

- (5) It is difficult for me to understand what makes my friends disgusted. (-)
- (8) If someone tells me about an event that made him/her feel disgusted, I can easily understand why that event made him/her disgusted.
- (14) I can easily think about events that will make my friends disgusted.
- (37) It is easy for me to understand why others become disgusted when something awful happens to them.
- (49) I have a hard time predicting what situations will make other persons disgusted. (-)

FEAR AFFECTIVE EMPATHY

- (4) I feel scared when I see that something is happening to a stranger that makes him/her feel scared.
- (6) I am not easily infected by the fear of other people. (-)
- (33) I easily feel scared when the people around me feel scared.
- (45) If a friend told me about an event in his/her life that made him/her feel scared, I will easily feel scared as well.
- (56) When I see that my friend is scared about something, I easily feel scared as well.

FEAR COGNITIVE EMPATHY

- (3) It is easy for me to understand why others become scared when something frightening happens to them.
- (11) I can easily think about events that will make my friends scared.
- (26) I have a hard time predicting what situations will make other persons scared. (-)
- (30) It is difficult for me to understand what makes my friends scared. (-)
- (60) If someone tells me about an event that made him/her scared, I can easily understand why that event made him/her scared.

HAPPY AFFECTIVE EMPATHY

- (28) I easily feel happy when the people around me feel happy.
- (32) If a friend told me about an event in his/her life that made him/her feel happy, I will easily feel happy as well.
- (34) I feel happy when I see that something is happening to a stranger that makes him/her feel happy.
- (35) When I see that my friend is happy about something, I automatically feel happy as well.
- (42) I am not easily infected by the happiness of other people. (-)

HAPPY COGNITIVE EMPATHY

- (13) It is easy for me to understand why others become happy when something pleasant happens to them.

- (17) It is difficult for me to understand what makes my friends happy. (-)
(41) I can easily think about events that will make my friends happy.
(46) I have a hard time predicting what situations will make other persons happy. (-)
(47) If someone tells me about an event that made him/her happy, I can easily understand why that event made him/her happy.

SAD AFFECTIVE EMPATHY

- (2) I easily feel sad when the people around me feel sad.
(36) If a friend told me about an event in his/her life that made him/her feel sad, I will easily feel sad as well.
(44) I feel sad when I see that something is happening to a stranger that makes him/her feel sad.
(48) When I see that my friend is sad about something, I easily feel sad as well.
(54) I am not easily infected by the sadness of other people. (-)

SAD COGNITIVE EMPATHY

- (12) It is easy for me to understand why others become sad when something heartbreaking happens to them.
(15) It is difficult for me to understand what makes my friends sad. (-)
(43) I can easily think about events that will make my friends sad.
(52) I have a hard time predicting what situations will make other persons sad. (-)
(58) If someone tells me about an event that made him/her sad, I can easily understand why that event made him/her sad.

SURPRISE AFFECTIVE EMPATHY

- (7) When I see that my friend is surprised about something, I easily feel surprise as well.
(9) I am not easily infected by the surprise of other people. (-)
(19) I easily feel surprise when the people around me feel surprise.
(40) If a friend told me about an event in his/her life that made him/her feel surprise, I will easily feel surprised as well.
(53) I feel surprise when I see that something is happening to a stranger that makes him/her feel surprise.

SURPRISE COGNITIVE EMPATHY

- (16) It is easy for me to understand why others become surprised when something unexpected happens to them.
(21) I have a hard time predicting what situations will make other persons surprised. (-)
(27) If someone tells me about an event that made him/her surprised, I can easily understand why that event made him/her surprised.
(50) It is difficult for me to understand what makes my friends surprised. (-)
(57) I can easily think about events that will make my friends surprised.

S. Olderbak, C. Sassenrath, J.Keller, & O.Wilhelm, (2014). An emotion-differentiated perspective on empathy with the emotion specific empathy questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 5, 653.

The Emotional Contagion Scale (EC)

This is a scale that measures a variety of feelings and behaviors in various situations. There are no right or wrong answers, so try very hard to be completely honest in your answers. Results are *completely confidential*. Read each question and indicate the answers which best applies to you. Please answer each question very carefully. Thank you.

Use the following key:

<i>Always</i>	Always true for me.
<i>Often</i>	Often true for me.
<i>Rarely</i>	Rarely true for me.
<i>Never</i>	Never true for me.

1. It doesn't bother me to be around angry people.
2. I find myself nodding off when I talk with someone who is depressed.
3. I feel tender and gentle when I see a mother and child hugging each other affectionately.
4. Being around depressed people makes me feel depressed.
5. I pay attention to what other people are feeling.
6. I feel alive and vibrant when I am with the one I love.
7. When someone laughs hard, I laugh too.
8. When people hug me affectionately, I get upset and want to back away.
9. I'm very accurate in judging other's people feelings.
10. When I am around people who are angry, I feel angry myself.
11. I find myself clenching my fist when overhearing others quarrel.
12. I wince while observing someone flinching while getting a shot.
13. I'm very sensitive in picking up other's people feelings.
14. I keep a straight face when those around me are laughing hard.
15. Listening to the shrill screams of a terrified child in a dentist's waiting room makes me feel nervous.
16. Even if someone I'm talking with begins to cry, I don't get teary-eyed.
17. When someone paces back and forth, I feel nervous and anxious.
18. When someone smiles warmly at me, I smile back and feel happy inside.

E. Hatfield, J. Cacioppo, & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. New York: Cambridge University Press.

Ερωτηματολόγιο 2

The Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES)

Factor loadings of the items of the AMES in Study 1 Study 1 (N = 499)

Factor 1: Cognitive empathy

1.	I can often understand how people are feeling even before they tell me.	.86
2.	I can tell when a friend is angry even if he/she tries to hide it	.86
3.	I can tell when someone acts happy, when they actually are not	.75
4.	I can easily tell how others are feeling	.72

Factor 2: Affective empathy

5.	When a friend is scared, I feel afraid	.84
6.	When my friend is sad, I become sad too	.80
7.	When a friend is angry, I feel angry too	.57
8.	When people around me are nervous, I become nervous too	.55

Factor 3: Sympathy

9.	I feel sorry for someone who is treated unfairly	.72
10.	I feel concerned for other people who are sick	.63
11.	I am concerned for animals that are hurt	.61
12.	I feel sorry for a friend who feels sad	.57

H.G.M., Vossen, J.T., Piotrowski, & P.M. Valkenburg, (2015). Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES). *Personality and Individual Differences*, 4, 66-71.

The Adolescent Measure of Empathy and Sympathy.
 Η ΚΛΙΜΑΚΑ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΑΘΕΙΑΣ ΓΙΑ ΕΦΗΒΟΥΣ

1. Μπορώ συχνά να καταλάβω τα συναισθήματα των άλλων, ακόμα και πριν αυτοί μου μιλήσουν για αυτά.				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
2. Μπορώ να καταλάβω πότε ένας φίλος είναι θυμωμένος, ακόμα και αν προσπαθήσει να μου το κρύψει.				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
3. Μπορώ να καταλάβω πότε κάποιος προσποιείται τον χαρούμενο, ενώ δεν είναι.				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
4. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι άλλοι.				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
5. Όταν ο φίλος μου είναι φοβισμένος, αισθάνομαι και εγώ φόβο.				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
6. Όταν ο φίλος μου είναι στενοχωρημένος, στενοχωριέμαι και εγώ.				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
7. Όταν ένας φίλος είναι θυμωμένος, αισθάνομαι και εγώ θυμό.				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
8. Όταν οι άνθρωποι γύρω μου είναι νευρικοί, γίνομαι και εγώ νευρικός.				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
9. Αισθάνομαι άσχημα όταν συμπεριφέρονται άδικα σε κάποιον.				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
10. Νοιάζομαι για τους ανθρώπους που είναι άρρωστοι.				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
11. Νοιάζομαι για τα πληγωμένα ζώα.				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
12. Αισθάνομαι άσχημα για ένα φίλο που είναι στενοχωρημένος.				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα

H.G.M., Vossen, J.T., Piotrowski, & P.M. Valkenburg, (2015). Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES). *Personality and Individual Differences*, 4, 66-71.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II

Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των γονέων και κηδεμόνων για συμμετοχή των μαθητών /-τριών σε έρευνα μεταπτυχιακού προγράμματος του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Αγαπητοί γονείς,

Με την επιστολή αυτή θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι ένα σημαντικό μέρος των μαθημάτων του θεάτρου της φετινής σχολικής χρονιάς έχει ενταχθεί στο πλαίσιο Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, και ζητώ την έγκρισή σας για τη συμμετοχή των παιδιών σας σε αυτό το πρόγραμμα.

Το θέμα της μεταπτυχιακής μου εργασίας είναι η «ανάπτυξη της ενσυναίσθησης» στους εφήβους. Για τον σκοπό αυτό θα πραγματοποιηθεί ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων με εργαλείο μας το Εκπαιδευτικό Δράμα. Η εφαρμογή αυτή συνοδεύεται από ένα ερωτηματολόγιο που θα αποτελέσει το «ποσοτικό εργαλείο» με το οποίο θα επιχειρήσουμε να μετρήσουμε την τυχόν ενίσχυση του φαινομένου της ενσυναίσθησης στα παιδιά. Οι μαθητές/τριες θα του τμήματος Γ3 θα πραγματοποιήσουν θεατρικές δραστηριότητες και ασκήσεις υπό την επίβλεψη μου, ως υπεύθυνου του θεατρικού εργαστηρίου του σχολείου, ενώ η ομάδα του Γ2, που θα αποτελέσει την ομάδα ελέγχου, θα κληθεί να συμπληρώσει ένα ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και θα χορηγηθεί στους μαθητές δύο φορές: μια φορά πριν και μια φορά μετά την παρέμβαση μέσω των μαθημάτων του θεάτρου. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα βοηθήσουν να κατανοήσουμε καλύτερα τη σχέση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό δράμα και την τυχόν συμβολή του σε αυτό το γνωστικό/συναίσθηματικό φαινόμενο που καθιστά τους νέους ανθρώπους ικανούς να μπαίνουν στη θέση των άλλων και να λειτουργούν μέσω της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς.

Τα δεδομένα της αξιολόγησης είναι εμπιστευτικά και μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο από εμένα, τον επιβλέποντα Καθηγητή, και αποκλειστικά στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Ευχαριστούμε για τη συμβολή σας στην πραγμάτωση αυτής της προσπάθειας.

Με εκτίμηση
Γεώργιος Μάρδας

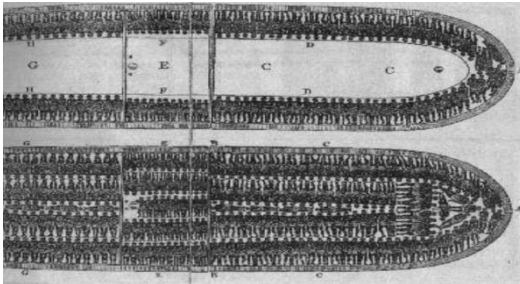
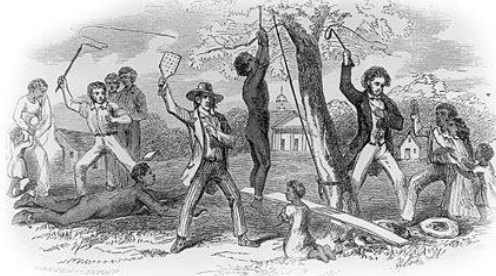
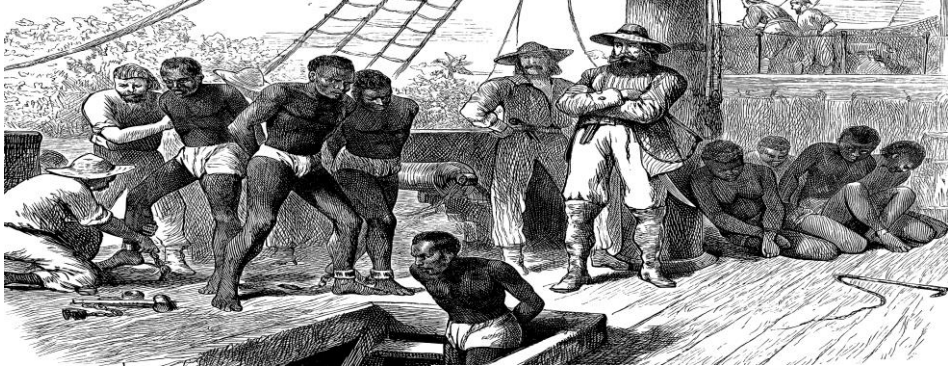
ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΚΗΔΕΜΟΝΑ

Ο/η....., πατέρας/μητέρα/κηδεμόνας
του/της..... παρέχω τη συγκατάθεσή μου για την
συμπλήρωση του ερωτηματολογίου στα πλαίσια μεταπτυχιακής έρευνας που θα
πραγματοποιηθεί στο **Μουσικό Σχολείο Αλίμου**.

Ο ΠΑΡΕΧΩΝ ΤΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ Για Focus Group.

1. Τι έμαθες από το θεατρικό εργαστήρι;
2. Υπάρχει κάτι που θυμάσαι εντονότερα; Πιστεύεις ότι «σου έμεινε» κάτι; Τι είναι αυτό;
3. Υπήρξε κάτι που να συνειδητοποιήσες για τον εαυτό σου στη διάρκεια των μαθημάτων; Έμαθες κάτι παραπάνω για σένα;
4. Υπήρξε κάποια δραστηριότητα/άσκηση που «σου έμεινε» περισσότερο, ή σε επηρέασε;
5. Ποια;
6. Πως σε επηρέασε ;
7. Τι παραπάνω έμαθες για τους ήρωες της ιστορίας που φτιάξαμε;
8. Ποια τα συναισθήματα σου για αυτούς;
9. Ξεχώρισες κάποιον από αυτούς για κάποιο λόγο;
10. Υπήρξε κάποια δυσκολία κατά τη συμμετοχή σου στις θεατρικές δραστηριότητες; Ποια;
11. Πως θα χαρακτήριζες τη συνεργασία σου με τα άλλα παιδιά;
12. Νομίζεις ότι «πλησίασες» κάποιον ή κάποιους περισσότερο;
13. Παρατήρησες κάποιου είδους αλλαγή στις σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου κατά τη διάρκεια του προγράμματος;
14. Αν, ναι, με ποιον τρόπο;
15. Ένοιωσες ότι σε καταλαβαίνουν οι συμμαθητές σου α) όταν «έπαιζες» σε μια σκηνή, β) στις συζητήσεις σου μαζί τους για να ετοιμάσετε κάτι;
16. Παρατήρησες κάποια επιθυμία από τους συμμαθητές σου να θέλουν να σε πλησιάσουν περισσότερο;
17. Αισθάνθηκες να είσαι «ανοιχτός», ή «κλειστός» απέναντι τους;
18. Εκείνοι;
19. Πως σας φάνηκαν οι δραστηριότητες/ασκήσεις/παιχνίδια που κάναμε;
20. Σας βοήθησε ο δάσκαλος σας σε αυτή τη διαδικασία ή όχι; Αν, ναι, με ποιο τρόπο;



<i>ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ</i> (Απαιτούμενος αριθμός)	<i>ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ</i>	<i>ΑΣΙΑ</i>
<i>1. Γιατρός (1)</i>	<i>εξασθενημένος</i>	<i>60 λίρες</i>
<i>2. Μάγειρας (1)</i>	<i>άντρας, ικανός αλλά ηλικιωμένος</i>	<i>80 λίρες</i>
<i>3. Οδηγοί (4)</i>	<i>ηλικιωμένος, εξασθενημένος</i>	<i>100 και 80 λίρες</i>
<i>4. Μαραγκοί (4)</i>	<i>νέος, ικανός</i>	<i>120 και 140 λίρες</i>
<i>5. Ξυλοκόποι (2)</i>	<i>ηλικιωμένος, νέος</i>	<i>70 και 100 λίρες</i>
<i>6. Οδηγοί άμαξας (4)</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>7. Βαρελοπιοί (4)</i>	<i>νέος, ικανός</i>	<i>160 λίρες</i>
<i>8. Σιδεράς (1)</i>	<i>ηλικιωμένος</i>	<i>100 λίρες</i>
<i>9. Γελαδάρηδες (2)</i>	<i>ικανός αλλά πρώην δραπέτης</i>	<i>50 λίρες</i>
<i>10. Σταβλίτης (1)</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>11. Υπεύθυνοι ατμολέβητα (3)</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>12. Εργάτες χωραφιών (20 +)</i>	<i>ικανός, με πρησμένα πόδια</i>	<i>80, 100 και 40 λίρες</i>

Αποσπάσματα από τα ημερολόγια των μαθητών

Πολλοί λένε ότι το δουλεμπόριο είναι απαραίτητο λόγω οικονομικών αναγκών αλλά κατά τη γνώμη μου ως δημοσιογράφος αυτό δεν ισχύει με τίποτα. Ίσα σε μια εποχή που έχουμε τις δυνατότητες να βρούμε τρόπους για τα οικονομικά συμφέροντά μας χωρίς να βασανίζονται τόσες χιλιάδες άνθρωποι. Πάνω από όλα είμαστε άνθρωποι και το δουλεμπόριο μόνο ανθρώπινο δεν είναι. Είναι επίσης απάνθρωπο. Ομογενείς διαλύστε, άνθρωποι, παιδιά και γυναίκες βασανίζετε ανελέητα και αυτό πρέπει

να σταματήσει! Δυσχεραίνεται βεβαίως συμβαίνων και εγώ θα κέρω ως παράδειγμα των ^{οσών} μεταναστών και συνδέω με όλη μου καρδιά και αποτελεσμα των ατιόητων επιπούνων μεταφορών συνεκεί θάνατοι συμβαίνων. Όσοι μπορούν να βοηθήσουν και εγώ προσωπικά μιας και είμαι δημοσιογράφος, μαζί με άλλους μαρτυρίες, ταξιδιών και κτηνία όσο μπορεί αυτές τις καταστάσεις ώστε να τα δημοσιεύω και να αναζητώ τα μέτρα του κράτους.

Μιλάω με μια μαύρη γυναίκα 32 χρονών από την Αγκόρα, τη Ζελιν που τώρα έχει πιαστεί στη χώρα έμαθα πόσο πόνο βιώνουν αυτοί οι άνθρωποι μακριά από την πατρίδα και την οικογένειά τους. Πως ενώ τη μία στιγμή όπως μου διηγήθηκε κυρίως τα μια στιγμή σου στο σπίτι τους και την άλλη οι καταστάσεις μπαίνουν και με τη Γία τους παίρνουν τους χωρίζουν, καταστρέφουν τα πάντα και δεν διστάζουν να εκστρώσουν όσους προσπαθούν να δραπέτσουν. Η ίδια χωρίστηκε από το σύζυγό και την κόρη της την οποία πρόσφατα ξαναβρήκε και που για να ενταχθεί τα πάντα. Μου διηγήθηκε ακόμα πως προσπαθούν να βοηθήσουν τους άρρωστους συμπατριώτες τους να βιώσουν τα ίδια.

Τα συναισθήματα της εμπειρίας:

Σήμερα που πολύ ωραίο αυτό που κάναμε και αν θυμάμαι την ~~καταστάση~~ πρόσβληση με την ομάδα ^{επίσης}, προσωπικά μου αρέσει αλλά να προσπαθήσω να το κάνω με καλύτερα φίλους.

Η αλήθεια είναι ότι ήρθα ως εβραίοι
 εβραίοι ως ομαδί Γιουδαίοι οι αυθεντικοί. Όσο όμως
 πιο πολύ με χέρις + ότι τόσο περισσότερο ημετέροια,
 και - στον οχλοπληθών ημετέροια - τόσο ευμνησιότερο στο
 ανώτατο λησπύτη να δοθεί παύσα στον εαυτοαυτό του.
 Κι άλλα αυτά με ηρέσασαν για दूसरी ιδιαιτερότητα
 του άλλου και την κοινήτη των υψιστάτων εβραίων
 νους του τα διαφέρωτα και την ελευθερία του.
 Αυτό λοιπόν μου έδωκε δεν μου χέρις ιδιαιτερότητων
 दूसरों, αλλά με έδωκε είναι ότι για ακόνη για φράση
 αποδείχτηκε ότι τόσο και τόσο ημετέροια και ότι
 εγώ > έγω γάρωτα το χημικό (αυτή ήταν για το οποίο
 νοιάζονταν οι εβραίοι).

Όσο οι ομάδες εβραίων που έφιν ανακρίστηκαν:
 φρόνος, λήση, εβραίοι, φράσις, στενωπία,
 αγανακτισμένη, αναστασία, εβραίοι.

Όπως όσο από τον "εβραίο" =
 αγάπη και ενδιαφέρον ο άξιος για τον άλλο

Αυτό που με "αχίζε" πιο πολύ:
 στην ομάδα, η σελήνη του αποχρησμού:
 τα εβραϊκά τους ήταν πολύ εύκολα και
 αβραίοι. Πέτυχα γέλασε το στόμα τους!

"Είπαμε γρήγορα ανακατασκευάζω σέβη
 αμύδα. Η αναγέννηση πολύ γρήγορα ημετέροια
 και ο αδερφός μου έβραίοι. Αυτό είναι
 την παραλυτική ιδέα που τους έβραίοι.
 και φυσικά δεν είχε την παραλυτική ιδέα είναι
 πτωχοί αυτοί που ήρθαν και με έβραίοι
 να το σήκω και να το ήρθαν αυτοί
 στο αμύδα. Είχα αχίζε ημετέροια.
 εβραϊκή και ανακατασκευάζω γρήγορα
 και λοιπών την εβραϊκή μου. Εβραίοι γρήγορα
 ότι ήρθα περισσότερο. Έτσι, ήρθα την
 ανακατασκευή και την εβραϊκή μου την ήρθα
 και να αναμείξε τι ήρθα. Η εβραϊκή

... που την έβραίοι, και είχε ότι και η ίδια κέρσο
 ... ότι αυτό. ... εβραϊκή στην ίδια εβραϊκή
 ... με εβραίοι και ημετέροια.
 ... εβραίοι, αυτοί που μας ήρθαν, εβραίοι
 ... εβραίοι εβραίοι και ανακατασκευάζω σέβη μου
 ... εβραίοι, και τους για ημετέροια. Είχα την
 ... εβραϊκή "ημετέροια". ... Παρά όμως την εβραϊκή
 ... με εβραϊκή που εβραίοι*, είχα στο
 ... μου την εβραϊκή ημετέροια και εβραϊκή
 ... ανακατασκευή να προσέξω και ημετέροια
 ... για ένα ημετέροια εβραίοι!"

* Είπαμε με εβραϊκή ότι ^{εβραϊκή ανακατασκευή} εβραίοι
 ... εβραϊκή και ανακατασκευάζω σέβη μου
 ... εβραϊκή εβραϊκή, και εβραίοι τον εβραίοι!

* Ημετέροια με εβραϊκή σέβη για ημετέροια
 ... ημετέροια στην εβραϊκή,

Στα δύο τελευταία μαθήματα
 κάναμε ομάδες εβραϊκές και
 συζητάμε ~~σε~~ τα οποία μαθήματα
 μας βοηθήσατε όπως μας τα
 δίδαξε μεταξύ μας και για
 άλλη μια φορά να μπούμε
 στον πόλο των σελήνων του
 ίδιου αμύδα. Η ημετέροια ημετέροια
 πιστεύω (για τους ημετέροια),
 ήταν μια παραγωγική ημετέροια
 η οποία μέσα στην εβραϊκή
 μας βοηθήσε να εβραϊκόσουμε
 το παρελθόν και να εβραϊκόσουμε
 προς τα εβραίοι την εβραϊκή
 πλευρά μας.