

Η συμβολή της ενσυναίσθησης στην ιστορική κατανόηση

The contribution of empathy in historical understanding

Πατρωνίδου Δήμητρα, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περ. Ενот. Δράμας, Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, PhD, MEd, dpatronidou@gmail.com

Χαρπαντίδου Ζαχαρούλα, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περ. Ενот. Δράμας, Υπεύθυνη Κέντρου Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών, Εκπαιδευτικός ΠΕ19, M.Sc, zcharpant@yahoo.com

Patronidou Dimitra, Secondary Education in the prefecture of Drama, Responsible of the Youth Counselling Centre, Philologist Pe02, PhD, MEd, dpatronidou@gmail.com

Charpantidou Zacharoula, Secondary Education in the prefecture of Drama, Responsible of the Center of Informatics and New Technologies, High School Teacher Pe19, M.Sc, zcharpant@yahoo.com

Abstract: This paper presents main reasons that render the cultivation of empathy useful and necessary in the teaching of all subjects and especially history. Furthermore, methodological tools and techniques that promote the development of empathic skills are suggested to achieve historical understanding. Finally, attempts are made for a brief analysis on the problematic of complaints and disputes that have been made about whether and to what extent empathy can contribute to effective historical education.

Keywords: Empathy, historical understanding, teaching of history, empathic techniques

Περίληψη: Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται βασικοί λόγοι που καθιστούν την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης χρήσιμη και αναγκαία στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων και ειδικότερα στη διδακτική της ιστορίας. Παράλληλα προτείνονται μεθοδολογικά εργαλεία και τεχνικές που προωθούν την ανάπτυξη της ενσυναισθητικής δεξιότητας, προκειμένου να επιτευχθεί η ιστορική κατανόηση. Τέλος, επιχειρείται μια σύντομη ανάλυση πάνω στην προβληματική των ενστάσεων και των αμφισβητήσεων που έχουν διατυπωθεί σχετικά με το κατά πόσο και σε ποιο βαθμό μπορεί να συμβάλει η ενσυναίσθηση στην αποτελεσματική ιστορική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Ενσυναίσθηση, ιστορική κατανόηση, διδακτική της Ιστορίας, ενσυναισθητικές τεχνικές.

Εισαγωγή

Ενσυναίσθηση είναι σε γενικές γραμμές η προσπάθεια ενός ατόμου να «δει» τον κόσμο με τα μάτια κάποιου άλλου. Ο όρος χρησιμοποιείται για πρώτη φορά το 1897 από το γερμανό ψυχολόγο Theodore Lipps (Einfühlung) και από τότε αποκτά αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στη συμβουλευτική, καθώς και σε άλλες ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003). Πέρα από τις μελέτες της Ψυχολογίας, η ενσυναίσθηση, ως θεωρία, συνδέθηκε έντονα με μελέτες της Αισθητικής και της Φιλοσοφίας της Τέχνης, ως διαδικασία κατά την οποία ο παρατηρητής μπαίνει στη θέση, στο μυαλό και στη νοοτροπία του δημιουργού, προσπαθώντας να ικανοποιήσει την έμφυτη ανάγκη να κατανοήσει το έργο τέχνης (Κουργιαντάκης, 2005).

Στην αγγλική γλώσσα το «Einfühlung» μεταφράστηκε ως «empathy» και χρησιμοποιήθηκε το 1903 από τον αμερικανό ψυχολόγο του Πανεπιστημίου του Cornell, Edward Titchener. Στην Ελλάδα ο Ε.Π. Παπανούτσος ερμηνεύει από τα αγγλικά τον όρο ως «ενσυναίσθηση» (Παπανούτσος, 1985) αντιδιαστέλλοντάς τον, βεβαίως, από την «εμπάθεια», που έχει στην ελληνική γλώσσα τελείως διαφορετική σημασία.

Στο χώρο της Ιστορίας, η έννοια της ενσυναίσθησης λειτουργεί ως μέσο απαραίτητο αν και όχι μοναδικό για την ιστορική κατανόηση. Ενσυναίσθηση στην Ιστορία είναι μια προσπάθεια προσέγγισης των βιωμάτων, των κινήτρων δράσης, των ηθών και των εθών, των νοητικών διεργασιών και της νοοτροπίας των ανθρώπων του παρελθόντος, χωρίς ενδεχομένως την αυστηρή αναγωγή στα γεγονότα καθαυτά, σε μια προσπάθεια να ερευνηθεί, να ερμηνευτεί και να κατανοηθεί αποτελεσματικότερα το παρελθόν και η δράση των προσώπων σ' αυτό (Κουργιαντάκης, 2005). Η ιστορική ενσυναίσθηση είναι στενά συνδεδεμένη με τις μοντέρνες (σε αντιδιαστολή με τις παραδοσιακές και τις μεταμοντέρνες) αντιλήψεις της ιστορίας. Από τη στιγμή που οι «μοντέρνοι» ιστορικοί προχωρούν πέρα από την απλή καταγραφή των γεγονότων, πέρα από την παρουσίαση μιας «αντικειμενικής» και αξιολογικά ουδέτερης ιστορίας, δημιουργείται η ανάγκη της ιστορικής εξήγησης και της ιστορικής κατανόησης (Κουργιαντάκης, 2005). Μέσα σε αυτήν την προοπτική, η ιστορική κατανόηση αναδεικνύεται ως το βασικό ζητούμενο της αποτελεσματικής ιστορικής εκπαίδευσης (Σμυρναίος, 2013). Η ιστορική ενσυναίσθηση, λοιπόν, αναδεικνύεται έννοια-κλειδί στην προσπάθεια ερμηνευτικής προσέγγισης του παρελθόντος και αποτελεσματικής διδασκαλίας της ιστορίας (Sumler-Edmond, 2013).

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να δείξει ότι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης είναι χρήσιμη και αναγκαία στο διδακτικό/μαθησιακό πλαίσιο του σχολείου και ειδικότερα στη διδακτική της ιστορίας, καθώς αποτελεί μέσο απαραίτητο για την ιστορική κατανόηση και κατ' επέκταση για την αποτελεσματική ιστορική εκπαίδευση. Ταυτόχρονα προτείνει μεθόδους, τεχνικές και δραστηριότητες ανάπτυξης και ενδυνάμωσης της ενσυναισθητικής δεξιότητας στο μάθημα της ιστορίας, ενώ παράλληλα επεξεργάζεται κριτικά τους κινδύνους που ελλοχεύουν κατά την αξιοποίηση των προτεινόμενων διδακτικών εργαλείων και τα εμπόδια

που υποβόσκουν στην προσπάθειά ερμηνευτικής προσέγγισης του παρελθόντος μέσω της ενσυναίσθησης.

1. Ενσυναίσθηση – Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η ενσυναίσθηση έχει αναπτυχθεί ως μια εξέχουσα δεξιότητα στους δυτικούς πολιτισμούς και θεωρείται μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους της όλης συμβουλευτικής και της ψυχοθεραπείας. Ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα της εμπίωσης (εμβίω= ζω εν τινι) της κατάστασης του άλλου, είναι η ικανότητα της κατανόησης και του μοιράσματος των συγκινήσεων, των σκέψεων και της συμπεριφοράς του άλλου. Δηλώνει συναισθηματική συμμετοχή (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003).

Συχνά ταυτίζεται η έννοια της συμπάθειας με αυτήν της ενσυναίσθησης. Η συμπάθεια, σύμφωνα με την Ehmman (1971), σε αντίθεση με την ενσυναίσθηση, περικλείει στοιχεία οίκτου, συλλύπησης και συμφωνίας με τις απόψεις του άλλου. Αντίθετα στην ενσυναίσθηση, ενώ ο θεραπευτής συμμετέχει συναισθηματικά, δε χάνει ποτέ την αντικειμενικότητά του ή δε συμφωνεί υποχρεωτικά με τις απόψεις του θεραπευόμενου.

Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί έμφαση στο ρόλο της ενσυναίσθησης στην πολυπολιτισμική συμβουλευτική και στους τρόπους με τους οποίους μπορούν οι σύμβουλοι να υπερβαίνουν τις πολιτισμικές διαφορές και να νιώθουν ενσυναίσθηση για τους πολιτισμικά διαφορετικούς πελάτες τους, να έχουν δηλαδή πολιτισμική ενσυναίσθηση. Τον όρο πολιτισμική ενσυναίσθηση εισήγαγε για πρώτη φορά το 1995 ο Ridley ως μια ειδική διάσταση της ενσυναίσθησης και αναφέρθηκε σε αυτήν ως την ικανότητα των συμβούλων ψυχοθεραπευτών να κατανοούν με ακρίβεια τις προσωπικές εμπειρίες ατόμων που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια και να τους επικοινωνούν την ακριβή κατανόησή τους εποικοδομητικά με τρόπο που να δείχνει αληθινό ενδιαφέρον (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2008).

Στο χώρο της ιστορίας, η ιδέα της ενσυναίσθησης παρουσιάζεται ήδη από το 18^ο αιώνα. Ωστόσο ο Άγγλος ιστορικός R. Collingwood τον 20^ο αιώνα ήταν αυτός που ουσιαστικά καθιέρωσε την έννοια της «ιστορικής ενσυναίσθησης» ή «συμπαθητικής κατανόησης». Σύμφωνα με τον Collingwood (Collingwood, 1946, όπ. αναφ. στο Σμυρναίος, 2013) το παρελθόν αποτελείται από πράξεις και όχι από συμβάντα. Οι πράξεις έχουν μια «εξωτερική» και μια «εσωτερική» πλευρά. Στην «εσωτερική» πλευρά περιλαμβάνονται οι σκέψεις που έκανε το ιστορικό πρόσωπο την εποχή της δράσης του και ειδικότερα πριν τη δράση του. Ο ιστορικός συνδέει άρρηκτα πράξη και σκέψη, εκμεταλλεύεται τη σχέση αυτή και φροντίζει να εξαγάγει τη σκέψη από τη δράση και στη συνέχεια να ερμηνεύσει τη δράση μέσω της σκέψης. Έτσι, θα αποφανθεί ο Collingwood, όλη η ιστορία είναι η ιστορία της σκέψης και η ενσυναίσθηση βοηθά τον ιστορικό στην επανενεργοποίηση (re-enactment) της εμπειρίας του παρελθόντος, προσπαθώντας να ξανασυλλάβει τις σκέψεις των ιστορικών προσώπων και συνεπώς να ξαναζήσει εκείνη την εποχή, θεωρώντας με τον τρόπο αυτό ότι θα την

κατανοήσει καλύτερα. Επομένως, το ιστορικό έργο παρουσιάζεται ως ένας δυναμικός συνδυασμός γνώσης και φαντασίας (Σμυρναίος, 2013).

Με αφορμή το έργο του Collingwood, η έννοια της ενσυναίσθησης έχει σήμερα ενσωματωθεί πλήρως στο λεξιλόγιο και στο καθηκοντολόγιο της ιστορικής εκπαίδευσης. Πλήθος ερευνητών και διδακτολόγων της ιστορίας θεωρούν την ιστορική ενσυναίσθηση ως ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία στην προσπάθεια να δημιουργηθούν οι βάσεις για μια αποτελεσματική ιστορική διδασκαλία (Σμυρναίος, 2013; Κουνέλη, 2008; Κουργιαντάκης, 2005; Νάκου, 2000; Lechowick, 1997), χωρίς βέβαια να λείπουν οι ενστάσεις και οι αμφισβητήσεις για το κατά πόσο μπορεί να συμβάλει αυτή η έννοια-κλειδί του Collingwood στην ιστορική κατανόηση και στη διδασκαλία της ιστορίας (Jenkins, 2006; Walsh, 1994).

2. Ευεργετήματα από την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης

Η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης συμβάλλει ενεργά με διάφορους τρόπους στην αποτελεσματική ιστορική εκπαίδευση.

Καταρχήν εξοικειώνει τους μαθητές με ξένες νοοτροπίες του παρελθόντος, επανατοποθετώντας τις κοσμοθεωρίες του παρελθόντος στο παρόν. Το παρελθόν επανέρχεται στη ζωή, όχι αναδημιουργώντας τη σκέψη που υπήρξε, αλλά χρησιμοποιώντας τον εννοιολογικό εξοπλισμό του παρόντος, για να δομήσει ένα μοντέλο σκέψης διαφορετικό από αυτό του παρόντος, μέσα στο οποίο τα γνωστά γεγονότα μπορούν να ανασυντεθούν και να κατανοηθούν (Νάκου, 2000).

Επιπλέον, διευκολύνει την κατανόηση των κινήτρων. Η ενσυναίσθηση υπογραμμίζει το γεγονός ότι η ιστορία αφορά σε αληθινούς ανθρώπους (Νάκου, 2000). Επομένως αναδημιουργεί «πλαίσια αναφοράς», μέσα στα οποία τα κίνητρα και οι πράξεις των ανθρώπων μπορούν να ορθολογικοποιηθούν και να δικαιολογηθούν (Stockley, 1983). Μέσα από τον τονισμό αυτού του ανθρώπινου χαρακτήρα της ιστορίας και μέσω της πειθαρχημένης και συστηματικής ενεργοποίησης της φαντασίας, η ενσυναίσθηση βοηθά σημαντικά την ιστορική κατανόηση, το ζητούμενο δηλαδή της διδασκαλίας της ιστορίας (Stockley, 1983; Sumler-Edmond, 2013).

Ταυτόχρονα, η ιστορική ενσυναίσθηση δίνει τη δυνατότητα έρευνας σε βάθος, η οποία οδηγεί το μαθητή να αποκτήσει συνείδηση του τι σημαίνει να είναι κανείς άνθρωπος. Ο μαθητής με τον τρόπο αυτό αισθάνεται ότι συμμετέχει σε μια αντιπροσωπευτική εμπειρία της ανθρωπότητας, γεγονός που συμβάλλει ακόμη και στην προσωπική του ανάπτυξη (Stockley, 1983; Hoerper, 2009). Παράλληλα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι η ικανότητα του μαθητή για ενσυναίσθηση συμβάλλει στη δυνατότητα συγκέντρωσής του στο μάθημα και γενικότερα την ικανότητα του να αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες (Lechowick, 1997).

Η διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να καλλιεργήσει την κοινωνική δεξιότητα της πολιτισμικής ενσυναίσθησης, διότι εξοικειώνει τους μαθητές με βιωμένες εμπειρίες

ανθρώπων από διαφορετικούς λαούς και πολιτισμούς. Παράλληλα, όμως, η καλλιέργεια της πολιτισμικής ενσυναίσθησης, καθώς διευκολύνει την ακριβή κατανόηση και το αληθινό ενδιαφέρον για τα υποκείμενα ενός διαφορετικού πολιτισμού, προσανατολίζει τους μαθητές σε μια συνειδητή πρόσληψη των ιστορικών γνώσεων, στην ιστορική κατανόηση (McAllister & Irvine, 2002).

Επιπλέον εξαιρετικά σημαντική αναδεικνύεται η συμβολή της ενσυναίσθησης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν οι ίδιοι και καλλιεργούν στους μαθητές τους ενσυναισθητικές δεξιότητες επιτυγχάνουν πιο θετική αλληλεπίδραση με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους, αναπτύσσουν πιο υποστηρικτικό κλίμα στη σχολική τάξη και εφαρμόζουν αποτελεσματικότερες μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις (McAllister & Irvine 2002). Εξάλλου, οι μέθοδοι και οι τεχνικές καλλιέργειας της ενσυναίσθησης μπορούν να καρποφορήσουν κατεξοχήν σε σχολικά περιβάλλοντα που κυριαρχεί η συναισθηματική ασφάλεια, η συμπάθεια που απορρέει από ειλικρινές ενδιαφέρον προς τον άλλον, η σύναψη σχέσεων με ανάληψη δεσμεύσεων σε προσωπικό και ομαδικό επίπεδο και η βαθιά στοχαστική κατανόηση της διαφορετικότητας (McAllister & Irvine, 2002).

Τέλος, η ικανότητα για ενσυναισθητική κατανόηση του παρελθόντος μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και αποδοχής της θέσης και των πράξεων του άλλου. Οι δεξιότητες αυτές, καλλιεργούμενες μέσα στο μάθημα της Ιστορίας, μπορούν να αποτελέσουν απαρχή για τη διαμόρφωση των μελλοντικών δημοκρατικών πολιτών, που θα χαρακτηρίζονται από κατανόηση, σεβασμό και αποδοχή του διαφορετικού και αισθήματα αλτρουισμού και γνήσιου ενδιαφέροντος για τον συνάνθρωπο (Μαυρομάτη, 2012).

3. Διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές που καλλιεργούν την ιστορική ενσυναίσθηση

Οι έφηβοι μαθητές καλλιεργούν σε πολύ υψηλό βαθμό την ιστορική ενσυναίσθηση λειτουργώντας ομαδικά μέσα στο πλαίσιο συνεχούς διαλόγου, όπου αναδεικνύεται και γίνεται διαρκής επεξεργασία του συγκρουσιακού στοιχείου (Λεοντσίνης, 1999). Εξάλλου η διαλογική εκπαίδευση αποτελεί τη μόνη ικανή, ώστε να γεννηθεί και να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη (Freire, 1970). Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται ο σημαίνων ρόλος που παίζει η ερωτηματοθεσία στην ιστορική κατανόηση. Είναι αναγκαίο όχι μόνο να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός ποικιλία ερωτήσεων, αλλά να προβαίνει και σε έντονο βομβαρδισμό (bombarding) των μαθητών με ερωτήσεις, ειδικά με αυτές που αναζητούν αιτίες και κίνητρα, ακόμη και στο πλέον πρώιμο επίπεδο της ιστορικής εκπαίδευσης. Επιπλέον η ερωτηματοθεσία των εκπαιδευτικών διευκολύνει και αναπτύσσει την ερωτηματοθεσία των μαθητών, δημιουργώντας παιδαγωγική ατμόσφαιρα κατάλληλη για διερευνητικές διαδικασίες μάθησης (Σμυρναίος, 2013).

Αναφορικά με τα είδη των ερωτήσεων, τα ανοιχτού τύπου ερωτήματα είναι αυτά που δομούν την κριτική σκέψη και ασκούν στην ενσυναίσθηση, καθώς αποτελούν ερωτήματα

δημιουργικής/αποκλίνουσας και κριτικής σκέψης. Τα κλειστού τύπου ερωτήματα είναι απαραίτητα προκειμένου να ελεγχθεί η μνήμη, η παρατηρητικότητα και η κατανόηση των ιστορικών γεγονότων, ωστόσο με τα ανοιχτά ερωτήματα θα οικοδομηθεί ένα υψηλότερο επίπεδο γνώσης και κατανόησης. Ερωτήσεις που αφορούν τις μαρτυρίες (*Μας βοηθά η πηγή να αντιληφθούμε τα κίνητρα του ιστορικού προσώπου;*), τη δημιουργία υποθέσεων (*Ποιοι παράγοντες οδήγησαν κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο στη γένεση νέων θρησκειών;*), τις ερμηνείες (*Γιατί προτείνονται διαφορετικές ή αντικρουόμενες ερμηνείες για τα αίτια του συγκεκριμένου ιστορικού γεγονότος;*), κ.α. είναι δυνατό να οδηγήσουν σε ένα γόνιμο και ενσυναισθητικό διάλογο μέσα στην τάξη.

Ωστόσο η αποτελεσματική ως προς την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης ερωτηματοθεσία θα ήταν χρήσιμο να αξιοποιεί καθαρά ενσυναισθητικές ερωτήσεις (*Εάν ήσουν στρατιώτης και συμμετείχες στην προέλαση του ελληνικού στρατού στο εσωτερικό της Ανατολίας το καλοκαίρι του 1921, τι θα μπορούσες να κάνεις, τι θα σκεφτόσουν, τι θα έλεγες στον αξιωματικό σου;*) ή και ερωτήσεις που αφορούν τη σύνθεση ή την οπτική γωνία (*Περιγράψτε το ιστορικό γεγονός από την πλευρά των αντιπάλων ή από τη μεριά των κατοίκων των περιοχών εκείνων που αποτέλεσαν το θέατρο των πολεμικών αναμετρήσεων.*). Ουσιαστικά πρόκειται για ερωτήσεις που προωθούν την ιστορική προσομοίωση.

Οι μαθητές κατά την ιστορική προσομοίωση προσπαθούν να διεισδύσουν στο μυαλό του ιστορικού υποκειμένου και να υποθέσουν πώς θα σκεφτόταν, τι θα γνώριζε και τι όχι, σε ποιο παράγοντα θα έδινε προτεραιότητα, κ.α.. Φυσικά για να είναι η ιστορική προσομοίωση καλά δομημένη και πρακτικά εφαρμόσιμη πρέπει να είναι προσεκτικά σχεδιασμένη και να λαμβάνει υπόψη την ηλικία και τις ικανότητες των μαθητών (Αυγέρη, 2010).

Παράλληλα με την τεχνική της ιστορικής προσομοίωσης, η ενσυναίσθηση προσεγγίζεται σταδιακά μέσω της ερωτηματοθεσίας και του διαλόγου και με την τεχνική των «δομημένων διλημάτων». Πρόκειται για ηθικά διλήματα που προκύπτουν από την ανάλυση του ιστορικού γεγονότος και τη δράση των ιστορικών προσώπων, για την κριτική επεξεργασία των οποίων ο εκπαιδευτικός έχει δώσει επαρκείς πληροφορίες ως προς την αρχική κατάσταση, το στόχο, τους διαθέσιμους χειρισμούς και τους περιορισμούς τους. Οι μαθητές καλούνται να προβληματιστούν πάνω στο συγκρουσιακό στοιχείο των διλημάτων αυτών, κατανοώντας τα κίνητρα, τις συνέπειες της δράσης των ιστορικών προσώπων και την κατεξοχήν ουσία του ιστορικού γίνεσθαι (Stockley, 1983).

Η επεξεργασία των ανοιχτών ερωτημάτων ιστορικής προσομοίωσης μπορεί να προσλάβει μια ενδιαφέρουσα ομαδοσυνεργατική διάσταση μέσω της αξιοποίησης των συνεργατικών εργαλείων Web2.0 (Brush & Saye 2009). Ο όρος Web2.0 χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη νέα γενιά του Παγκοσμίου Ιστού, η οποία βασίζεται στην όλο και αυξανόμενη δυνατότητα των χρηστών του Διαδικτύου να μοιράζονται πληροφορίες και να συνεργάζονται σύγχρονα ή ασύγχρονα στο Διαδίκτυο. Το Web2.0 σηματοδοτεί τη μετάβαση από ένα Διαδίκτυο που παρείχε μόνο πληροφορίες στους απλούς χρήστες (“Read Only” Web) στο συμμετοχικό Διαδίκτυο, το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες να αλληλεπιδρούν χωρίς απαραίτητα

να διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις σε θέματα υπολογιστών (Read/Write Web) (Βίγκλας κ.α., 2007).

Ποικίλες είναι οι εφαρμογές Web2.0 που προτείνονται για αξιοποίηση στην εκπαιδευτική πράξη (Ψυχογιού, 2009). Για την ομαδοσυνεργατική επεξεργασία ανοιχτών ερωτημάτων ιστορικής εξομοίωσης κατάλληλα εργαλεία κρίνονται το συνεργατικό εργαλείο συγγραφής κειμένου Wiki και κυρίως το wikispaces και το PBworks, όπως και τα εργαλεία συνεργατικής επεξεργασίας εγγράφων Google Drive και TitanPad (Brown, 2012; Langran & Alibrandi 2009).

Μέσω, λοιπόν, της αξιοποίησης των συνεργατικών εφαρμογών Web2.0 οι μαθητές της τάξης έχουν τη δυνατότητα χωρισμένοι σε ομάδες να απαντούν σύγχρονα ή ασύγχρονα σε ερωτήματα ιστορικής εξομοίωσης ή άλλου τύπου ανοιχτά ερωτήματα, να συνδιαμορφώνουν εργασίες, να δημιουργούν και να επεξεργάζονται κείμενα παρακολουθώντας ταυτόχρονα τις απαντήσεις και τον προβληματισμό των άλλων ομάδων. Μέσα σε τέτοια περιβάλλοντα ο εκπαιδευτικός μπορεί να ελέγξει την εμπέδωση και την ενσυναισθητική κατανόηση της ύλης λειτουργώντας εμπνευστικά και ενθαρρυντικά, σύγχρονα ή ασύγχρονα. Με τη διαδικασία αυτή εμπλουτίζεται η εξάσκηση των μαθητών στην ενσυναισθητική δεξιότητα μέσα από τις πολλαπλές προοπτικές, την ανακαλυπτική μάθηση και το «μαθαίνω-φτιάχνοντας» (learning-by-making) των θεωριών του εποικοδομητισμού (Brown, 2012; Langran & Alibrandi 2009; Brush & Saye 2009).

Επιπρόσθετα, η αξιοποίηση του Διαδικτύου στη διδασκαλία της ιστορίας μπορεί να υποστηρίξει την ιστορική ενσυναίσθηση παράλληλα με άλλες βασικές αρχές της διδακτικής της Ιστορίας, όπως η πολυπρισματική προσέγγιση και η εποπτικότητα (Ψυχογιού & Μαλιγκάνη, 2009). Αυτό συμβαίνει, όταν αξιοποιείται το Διαδίκτυο σε ψηφιακά εκπαιδευτικά σενάρια (Κουνέλη, 2008) και διδακτικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στην επεξεργασία αυθεντικού ιστορικού υλικού και επιχειρούν διαθεματικές προεκτάσεις σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Ψυχογιού & Μαλιγκάνη, 2009). Επίσης την ενσυναίσθηση των μαθητών στη διδασκαλία της ιστορίας προωθούν στρατηγικές και τεχνικές που βασίζονται στην κριτική επεξεργασία εικόνων και βίντεο (Παπουτσή & Ποταμιάς, 2014) ή αξιοποιούν περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας, όπως π.χ. εικονικά μουσεία, (Φραγκάκη, 2004) κ.α..

Μέσα στο ίδιο πλαίσιο της πολυτροπικής διάδρασης των πολυμεσικών εφαρμογών και της ενσυναισθητικής κατανόησης της ιστορίας κινείται και η αξιοποίηση δραματικών κινηματογραφικών ταινιών, προκειμένου να επεξεργαστούν οι μαθητές - συνήθως μέσω φύλλων εργασίας - δύσκολα συναισθηματικά θέματα ή δομημένα διλήμματα (Metzger, 2012).

Άλλες βασικές τεχνικές ανάπτυξης ενσυναισθητικών δεξιοτήτων είναι η «ζωντανή» ιστορική αφήγηση και χαρακτηρισμός προσώπων, η αξιοποίηση και άλλων ιστορικών πηγών, καθώς και λογοτεχνικών κειμένων και ο συνδυασμός γενικής και τοπικής ιστορίας (Λεοντσίνης, 1999). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται η ενθάρρυνση της ανάγνωσης ιστορικών

μυθιστορημάτων και η συζήτηση πάνω σε αυτά, όπως και η εξέταση - και μάλιστα δια ζώσης - ιστορικών κτιρίων και έργων τέχνης (Briffa, 1998).

Επιπρόσθετα η ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης διευκολύνεται, όταν αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό ενσυναισθητικές τεχνικές, όπως οι Αντισταθμιστικές Στρατηγικές και η Αντιστροφή Ρόλων (Αυγέρη, 2010). Οι Αντισταθμιστικές Στρατηγικές εφαρμόζονται συνήθως σε σχέση με μειονότητες που υφίστανται διακρίσεις ή όταν στην τάξη υπάρχει μια ομόφωνη άποψη σχετικά με την ερμηνεία ενός ιστορικού γεγονότος, η οποία ενδεχομένως οφείλεται σε άγνοια. Ο εκπαιδευτικός τότε καλείται να μπει στη θέση σε θέση «δικηγόρου του διαβόλου», προκειμένου να φωτίσει πολύπλευρα το γεγονός, να γκρεμίσει προλήψεις και αγκυλώσεις του παρελθόντος. Η Αντιστροφή Ρόλων μπορεί να χρησιμοποιηθεί, όταν η διδασκαλία αφορά σε μειονοτικές ομάδες ή έθνη που δεν είναι δημοφιλή στους μαθητές. Οι μαθητές καλούνται να μπου στη θέση της συγκεκριμένης μειονοτικής ομάδας ή του έθνους και να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα μέσα από τα μάτια «του άλλου».

Στην κατεύθυνση αυτή πολύτιμες υπηρεσίες εναλλακτικής διδασκαλίας μπορούν να προσφέρουν τα projects αλλά και τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι βιωματικές δράσεις, όπως π.χ. «Το ταξίδι φυγής 6-18 ετών», μια δραστηριότητα βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα των προσφύγων (Υπατη Αρμοστεία, 2013). Η μίμηση και η δραματοποίηση που ενεργοποιείται στη διάρκεια παρόμοιων βιωματικών δράσεων διευρύνει τις δυνατότητες ενσυναισθητικής κατανόησης της ιστορικής πραγματικότητας (Λεοντσίνας, 1999).

Ωστόσο, ο Σμυρναίος (2013) ισχυρίζεται πως η ιστορική ενσυναίσθηση θα βρει το καταλληλότερο πεδίο εφαρμογής της μέσα στα παιχνίδια ρόλων και τη δραματοποίηση. Το παιχνίδι ρόλων (role-playing game ή RPG) ξεκίνησε από το θέατρο, αργότερα χρησιμοποιήθηκε για την εκπαίδευση των αξιωματικών στρατού (ως war-games) και αξιοποιήθηκε ευρέως στην ψυχοθεραπεία. Σήμερα παράλληλα με την αξιοποίησή του σε πλήθος δραστηριότητες, διδάσκεται στο Πανεπιστήμιο ως ψυχολογική τεχνική και ως τεχνική διδασκαλίας διαφόρων μαθημάτων. Το παιχνίδι ρόλων είναι ένα είδος παιχνιδιού, στο οποίο οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν το ρόλο πραγματικών ή φανταστικών χαρακτήρων και συνεργαζόμενοι δημιουργούν ή παρακολουθούν ιστορίες, πλάθοντας την έκβασή τους σύμφωνα με τις επιθυμίες τους. Πέρα από την καθαρά ψυχαγωγική του πλευρά αποτελεί μια συναισθηματικο-λογική τεχνική επίλυσης προβλήματος, όπου μέσα από τη δραματοποίηση μιας κατάστασης αναδεικνύονται συγκρούσεις, εκφράζονται σκέψεις και συναισθήματα και αναζητείται μια κοινά αποδεκτή λύση.

Σύμφωνα με το Σμυρναίο (2013) τα στάδια που περιλαμβάνει ένα παιχνίδι ρόλων στην τάξη είναι τα εξής:

- Εξήγηση των στόχων του παιχνιδιού. Αναφορά για το τι πρόκειται να εξεταστεί και για ποιο λόγο γίνεται η άσκηση.
- Επιδίωξη κλίματος εμπιστοσύνης. Εμφύχωση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος τονίζει τα οφέλη που θα προκύψουν.

- Κατανομή ρόλων.
- Οι παίκτες υποδύονται τους ρόλους τους όσο πιο πιστά μπορούν (εκφράσεις, συναισθήματα κλπ). Δεν επιτρέπονται σχόλια, παρεμβολές, κλπ. Ο εκπαιδευτικός απλά παρακολουθεί χωρίς να κάνει παρεμβάσεις.
- Οι παίκτες βγαίνουν από τους ρόλους τους και σχολιάζουν την εμπειρία τους από το παιχνίδι, ώστε να επιστρέψουν ομαλά στην προηγούμενη θέση τους ως μαθητές.
- Οι μαθητές-παρατηρητές καταθέτουν τα σχόλιά τους.
- Ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε συνθετική επεξεργασία όσων ειπώθηκαν.

Συναφή με τα παιχνίδια ρόλων αλλά και τα δομημένα διλήμματα είναι τα υποθετικά διδακτικά σενάρια, τα οποία είναι κάτι διαφορετικό από τα ψηφιακά διδακτικά σενάρια που συνοδεύουν ένα υπολογιστικό περιβάλλον. Ο όρος υποθετικά διδακτικά σενάρια προέρχεται από τον κινηματογράφο και έχει ως στόχο την περιγραφή και εκτέλεση ενός συνόλου ευέλικτων διαδικασιών που αφορούν στην παρέμβαση και βελτίωση μιας μελλοντικής φάσης της πραγματικότητας (Κουνέλη, 2008; Σμυρναίος, 2013). Τα υποθετικά σενάρια εφαρμόστηκαν ευρέως στους χώρους της στρατιωτικής εκπαίδευσης και της διοίκησης επιχειρήσεων (Straffin, 1993; Von Neumann & Morgenstern 1944). Στην εκπαίδευση με την αξιοποίηση υποθετικών σεναρίων επιδιώκουμε να περιγράψουμε με ρεαλιστικό τρόπο πιθανές καταστάσεις τις οποίες καλούνται οι μαθητές να αντιμετωπίσουν αποφασίζοντας ποιο είναι το βέλτιστο σχέδιο δράσης με τις ελάχιστες δυνατές δυσμενείς συνέπειες.

Συγγενική, εναλλακτική μορφή διδασκαλίας είναι η δραματοποίηση. Αποτελεί μια ενσυναισθητική τεχνική προσέγγισης της ιστορική κατανόησης, ειδικά σε παιδιά με μαθησιακές ή άλλου είδους δυσκολίες. Προϋποθέσεις ώστε να επιτευχθεί ενσυναισθητικά η ιστορική κατανόηση αποτελούν:

- να είναι η δραματοποίηση απλή, σύντομη,
- να εμπλέκει την πλειονότητα της τάξης,
- να είναι ακριβής και αντικειμενική, σεβόμενη τα πρόσωπα και τα γεγονότα,
- να αναδεικνύει τις συγκρούσεις και να ενθαρρύνει τους μαθητές στην εξαγωγή των δικών τους συμπερασμάτων,
- να προβλέπει αρκετό χρόνο για συζήτηση επάνω στην υπόθεση της θεατρικής παράστασης (Σμυρναίος, 2013).

4. Κίνδυνοι και εμπόδια κατά την αξιοποίηση των προτεινόμενων διδακτικών εργαλείων

Είναι αξιοπρόσεκτο πως στη βιβλιογραφία διατυπώνονται και αρκετές ενστάσεις για τη νομιμοποίηση όλων αυτών των ποικίλων και πολυτροπικών εγγραμματισμών.

Καταρχήν, έχει διατυπωθεί η άποψη πως παρά την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων και νεωτερισμών στο σύγχρονο σχολείο η διαμόρφωση ιστορικής σκέψης στους μαθητές εξακολουθεί να παραμένει ένας ανεκπλήρωτος οραματισμός (Κόκκινος, 2011).

Ταυτόχρονα, η προσπάθεια να κατανοήσουν οι μαθητές τα ιστορικά φαινόμενα μέσα από πολυτροπικές δραστηριότητες έχει αναγάγει το παιγνιώδες σε δεσπόζουσα επιδίωξη, προκειμένου να αποφύγουμε την τρομακτική πλήξη. Δηλαδή ενώ οι δραστηριότητες αυτές διατείνονται ότι στοχεύουν στην ιστορική κατανόηση, ουσιαστικά απλά επιδιώκουν να υπερβούν την γιγαντιαία πλήξη εκπαιδευτικών και μαθητών, λειτουργώντας μέσα στη φαντασίωση της αεί - καινοθηρίας, μιας διαρκούς ενασχόλησης με το πρωτόγνωρο, το πρωτότυπο, το φαντασμαγορικό (Smyrnaios, 2012; Σμυρναίος, 2013).

Τέτοιες εκπαιδευτικές τεχνικές ριζώνουν τους μαθητές στην καταναλωτική - εμπορευματική νοοτροπία και πολλές φορές επιδιώκουν απλώς την επιδοκιμασία των μαθητών-πελατών, αντανακλώντας παράλληλα τον εκπαιδευτικό ναρκισσισμό ενός εκπαιδευτικού - performer (κάτι σαν τις σύγχρονες οργανωμένες τουριστικές ατραξιόν) (Σμυρναίος, 2013).

Παράλληλα, ο Λεοντσίνης (1999) αναφέρει πως πολύ συχνά οι μαθητές στο σχολείο στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν τη δεξιότητα της «εξελιγμένης ιστορικής ενσυναίσθησης» οδηγούνται ασυναίσθητα σε αναχρονισμό, προβάλλοντας το παρόν τους στο παρελθόν και εφαρμόζοντας στα ιστορικά δεδομένα τα συναισθήματα και τις αξίες της δικής τους εποχής.

Μια άλλη ένσταση ειδικά στα παιχνίδια ρόλων και στα διδακτικά σενάρια αφορά στη δυσκολία οργάνωσης ή διαχείρισής τους. Εντάσσονται στη χώρα του οικονομικά ανέφικτου ή πολύ δύσκολου, διότι απαιτούν πολύ διδακτικό χρόνο και δεσμεύουν μεγάλο μέρος των σωματικών, ψυχολογικών και διανοητικών δυνάμεων εκπαιδευτικών και μαθητών (Κυριακού κ.α., 2007; Σμυρναίος, 2013). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι οι μαθητές συνήθως επικεντρώνονται στα επιφανειακά χαρακτηριστικά των περιπτώσεων που μελετούν και όταν αντιμετωπίζουν νέα προβλήματα, αδυνατούν να ανακαλέσουν στη μνήμη τους μια αντίστοιχη περίπτωση που έχουν μελετήσει, διότι η ομοιότητα στα επιφανειακά τους χαρακτηριστικά δεν είναι εμφανής (Κυριακού κ.α., 2007).

Ακόμη έχει διατυπωθεί η άποψη ότι τα παιχνίδια ρόλων ενέχουν κινδύνους, καθώς δεν είναι εύκολο να διατηρηθεί η ψυχολογική ισορροπία ανάμεσα στους ρόλους που αναλαμβάνουν τα παιδιά και ο εθισμός στο ρόλο του «κακού» ενδεχομένως να δημιουργεί ψυχολογικές δυσλειτουργίες (Σμυρναίος, 2013). Έρευνες, επίσης, δείχνουν πως πολύ συχνά οι ασκήσεις ενσυναίσθησης εστιάζουν σε καταστάσεις που βιώνουν τα παιδιά στην πραγματική τους ζωή (π.χ. άστεγη οικογένεια, ανίατη ασθένεια στο οικογενειακό περιβάλλον κ.τ.λ.), γεγονός που πιθανότατα δημιουργεί στους μαθητές μεγάλη αμηχανία (Hoerper, 2009).

Επιπρόσθετα, κάποιες φορές τέτοιες προσεγγίσεις, γεμάτες πολιτική αφέλεια και υπεραπλούστευση, δεν αφήνουν χώρο για τη διερεύνηση της πολιτικής ή ιδεολογικής διάστασης των ιστορικών φαινομένων (Smyrnaios, 2012). Τέλος, κατά το Σμυρναίο (2013), η είσοδος στην εκπαίδευση μιας τεχνικής από το στρατιωτικό και εμπορευματικό - οικονομικό

χώρο αποτελεί ένδειξη της προοπτικής που συνειδητά ή ασυνείδητα τείνει να αποκτήσει η εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Στις μέρες μας γίνεται ολοένα και περισσότερο συνειδητό στον εκπαιδευτικό κόσμο ότι μέσα στο διδακτικό/μαθησιακό πλαίσιο ο συναισθηματικός εγγραμματισμός των μαθητών πρέπει να λάβει ισότιμη θέση με την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Το παρόν άρθρο προσπάθησε να δείξει ότι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης είναι χρήσιμη και αναγκαία στο διδακτικό/μαθησιακό πλαίσιο του σχολείου και συμβάλλει στην αποτελεσματική ιστορική εκπαίδευση, καθώς αποτελεί βασικό μέσο για την ιστορική κατανόηση. Για το λόγο αυτό προτάθηκαν μέθοδοι, τεχνικές και δραστηριότητες που υπηρετούν τη στρατηγική της καλλιέργειας της ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα έγινε σύντομη αναφορά στις ενστάσεις που έχουν διατυπωθεί αναφορικά με την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα των μεθόδων και των τεχνικών αυτών.

Οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις προωθούν σκόπιμα την εμπλοκή της νόησης και του συναισθήματος στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία και προωθούν την ομαδοσυνεργατική μάθηση μέσα σε περιβάλλοντα στα οποία συνυπάρχουν μαθητές διαφορετικών δυνατοτήτων, κοινωνικής προέλευσης, εθνικότητας και φύλου.

Στα ενσυναισθητικά εργαλεία διδασκαλίας της ιστορίας που προτείνονται στο παρόν άρθρο ο προσανατολισμός είναι κατεξοχήν μαθητοκεντρικός. Ο διάλογος και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αλλά και στους μαθητές μεταξύ τους κατέχει πρωταγωνιστική θέση. Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε θέση εμπυχωτή, συντονιστή και διευκολυντή της γνώσης. Ωστόσο είναι πάντα σε εγρήγορση, ώστε να διατηρηθούν οι ισορροπίες κατά τις αναφαινόμενες διχογνωμίες και να τηρηθεί το παιδαγωγικό πλαίσιο των δραστηριοτήτων. Η επικοινωνία και ο διάλογος που καλλιεργείται μέσα στην τάξη είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει σε εγκαθίδρυση σχέσεων εμπιστοσύνης, ενδιαφέροντος και φροντίδας ανάμεσα στα μέλη της, ενώ παράλληλα καλλιεργείται η κριτική σκέψη και ο στοχασμός.

Με το διάλογο, επίσης, διερευνούν οι μαθητές προβληματικές υποθετικές καταστάσεις και ηθικά διλήματα, δοκιμάζουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, προβληματίζονται πάνω στους ηθικούς κώδικες, τους πρακτικούς περιορισμούς και τις αποτελεσματικές λύσεις. Με τον τρόπο αυτό εμβιώνουν την ιστορική ή τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα.

Παράλληλα προτείνονται τεχνικές που αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό το Διαδίκτυο, καθώς η πράξη δείχνει πως οι Νέες Τεχνολογίες ασκούν βαθιά επίδραση στη μνήμη και στη σκέψη των μαθητών και η αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία προωθεί τον πολυτροπικό εγγραμματισμό τους και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Ωστόσο, αρκετοί ερευνητές διατυπώνουν ανησυχίες για τους κινδύνους που ελλοχεύει η χρήση αυτών των διδακτικών εργαλείων και αμφισβητούν το γεγονός ότι η εφαρμογή τους συμβάλλει στην ερμηνεία και την κατανόηση της ιστορικής πραγματικότητας. Ισχυρίζονται πως κατά την εφαρμογή τους υπάρχει πιθανότητα να διαταραχθούν οι ψυχολογικές ισορροπίες της τάξης, να δεσμευτεί πολύτιμος διδακτικός χρόνος και ενέργεια, να υπεραπλουστευτεί αφελώς η ιστορική πραγματικότητα και να ριζώσει στην ψυχή των μαθητών η εμπορευματική - καταναλωτική νοοτροπία.

Κατά πόσο, λοιπόν, είναι σκόπιμο να εφαρμόσουμε ή να απορρίψουμε αυτές τις διδακτικές μεθόδους και τις τεχνικές, οι οποίες αποτελούν, από τη μια μεριά, καταλύτη για πλούσιες μαθησιακές ευκαιρίες και συναισθηματική ανάπτυξη, από την άλλη μεριά όμως, η αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη εγείρει ενστάσεις και αμφισβητήσεις;

Πιστεύουμε πως το κλειδί για την αξιοποίηση των παραπάνω τεχνικών και μεθόδων σε μαθησιακό/διδακτικό πλαίσιο είναι το μέτρο, με την αρχαιοελληνική του διάσταση, δηλαδή η φροντισμένη και λελογισμένη εφαρμογή, με πλήρη έλεγχο αναφορικά με το χειρισμό του διδακτικού χρόνου, τις ψυχολογικές διακυμάνσεις των μαθητών και την ψυχοδυναμική των ομάδων.

Η επίγνωση των ορίων και της καταγωγής αυτών των μεθόδων, τεχνικών και δραστηριοτήτων καλλιέργειας της ιστορικής ενσυναίσθησης σκοπό έχει όχι να απομακρύνει τον εκπαιδευτικό από την αξιοποίησή τους στη Διδακτική της Ιστορίας ή άλλων διδακτικών αντικειμένων, αλλά να ενσταλάξει μεγαλύτερη μέριμνα και επαγρύπνηση κατά την αξιοποίησή τους.

Εξάλλου η ενσυναίσθηση των μαθητών, μαζί με τις υπόλοιπες κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και η υψηλότερη συγκέντρωση στο μάθημα αναπτύσσονται στις σχολικές τάξεις που κυριαρχεί συναισθηματική ασφάλεια και υποστηρικτικό κλίμα. Επομένως, ίσως αυτή είναι η κατεύθυνση προς την οποία οφείλουμε πρωτίστως να προσανατολίσουμε τις παιδαγωγικές μας μέριμνες. Ταυτόχρονα, αυτό ενδεχομένως το σχολικό περιβάλλον συνιστά το παιδαγωγικό πλαίσιο που θα απορροφήσει με τις μικρότερες δυνατές απώλειες τους «κραδασμούς» από τις επιπτώσεις της εφαρμογής των συγκεκριμένων διδακτικών εργαλείων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Briffa, S. (1998). *Empathy in the Teaching of History with special reference to Maltese Adolescents*. Unpublished B.Ed (Hons) Thesis, University of Malta.
- Brown, C. (2012). *Fostering Creativity and Empathy of Social Studies Content Using Web 2.0 Applications*. Retrieved December 6, 2015, from <http://ctreichler.wikispaces.com/file/detail/Fostering+Creativity+and+Empathy+of+Social+Studies+Content+Using+Web+2.0+Applications.pdf>.
- Brush, T. & Saye, J. W. (2009). Strategies for Preparing Preservice Social Studies Teachers to Integrate Technology Effectively: Models and Practices. *Contemporary Issues in*

- Technology and Teacher Education*, 9(1). Retrieved December 1, 2015, from <http://www.citejournal.org/vol9/iss1/socialstudies/article1.cfm> .
- Ehmann, V.E. (1971). Empathy: its origin, characteristics, and process. *Perspectives in Psychiatric Care*, 9, 2, 72–80. Retrieved November 30, 2015, from http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1744-6163.1971.tb01075.x?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license .
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Hoepper, B. (2009). Stand inside my shoes: developing historical empathy. *QHistory*, 34-39.
- Jenkins, K. (2006). *Re-thinking history*. London and New York: Routledge.
- Langran, E. & Alibrandi, M. (2009). Learning History with Biography-based Video & Web Tools: Research Results. In I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen & D. A. Willis (ed.) *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Mar 02, 2009*. Charleston, SC, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Chesapeake, VA .
- Lechowick, S. (1997). *Empathy and Its Relationship to Classroom Behavior*. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Masters of Arts. School Psychology. Mount Saint Vincent University. Retrieved November 20, 2015, from http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/tape16/PQDD_0012/MQ37830.pdf .
- McAllister, G. & Irvine, J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433-443. Retrieved October 10, 2014, from <http://www.sagepub.com/cac6study/articles/McAllister.pdf> .
- Metzger, S.A. (2012). The Borders of Historical Empathy: Students Encounter the Holocaust through Film. *The Journal of Social Studies Research*, 36, 4, 387-410. Retrieved October 10, 2014, from <http://www.education.ucf.edu/jssr/docs/articlemetzger.pdf>.
- Smyrnaioi, A. (2012). De l' école innovante. *Atelier du Roman*, 69, 185-194.
- Straffin, P. D. (1993). *Game theory and strategy*. Washington, DC: Mathematical Association of America.
- Stockley, D. (1983). Empathetic Reconstruction in History and History Teaching. *History and Theory*, 22, 4, 50-65. Retrieved October 17, 2014, from <http://www.jstor.org/stable/i342935> .
- Sumler-Edmond, J. L. (2013). Empathetic Teaching Strategies for the College Classroom. Faculty Resource Network. Retrieved December 5, 2015, from <https://www.nyu.edu/frn/publications/reinventing.liberal.education/SumlerEdmond.html> .
- Von Neumann, J. & Morgenstern, O. (1944). *Theory of Games and Economic Behavior*, New Jersey: Princeton University Press.
- Walsh, W.H. (1994). *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία της Ιστορίας*. Αθήνα: MIET.

- Αυγέρη, Σ. (2010). Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ. 16, 131-143. Ανακτήθηκε στις 17 Οκτωβρίου 2014 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos17/131-143.pdf>.
- Βίγκλας, Λ., Μάτος, Α., Οικονόμου Α., Παπαδοπούλου Μ. (2007). Weblogs & Wikis: Νέα μέσα, νέα επικοινωνία. Στα πρακτικά του 4ου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ - *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*, Σύρος, Τόμος Α΄, 641-650.
- Κόκκινος, Γ. (2011). *Η Σκουριά και το Πυρ. Προσεγγίζοντας τη σχέση ιστορίας, τραύματος και μνήμης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουνέλη, Ε. (2008). *www. Ιστορία για τη γενιά του internet. edu*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2005). Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α΄θμιας και της Β΄θμιας Εκπαίδευσης στην Ιστορία. Διδακτορική διατριβή: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Π.Τ.Δ.Ε. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 10, 2014 από <http://www.scribd.com/doc/49332542/Χαράλαμπος-Κουργιαντάκης-Ιστορική-σκέψη-ενσυναίσθηση-των-μαθητών-στην-Ιστορία-Διδακτορική-διατριβή-2005#scribd>.
- Κυριακού Κ., Γκιόλιας Α., Μανδρίκας Α., Ταμπάκης Κ. & Ψωμιάδης Π. (2007). «Εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την αειφορία: Πειραματική μελέτη της φωτοσύνθεσης με τη χρήση νέων τεχνολογιών». *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της ΠΕΕΚΠΕ με θέμα «Εκπαίδευση για την Αειφορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Κοινωνία – Οικονομία – Περιβάλλον - Πολιτισμός»*, Αθήνα 9 – 11/11/2007. Αθήνα: ΠΕΕΚΠΕ. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 20, 2014 από <http://www.ekke.gr/estia/Inteduc/edu.htm> Λεοντσίνης, Γ. (1999). *Ιστορία-περιβάλλον και η διδακτική τους*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*. 2003, 10, 2 & 3, 295-309.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2008). Η πολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης. *Ψυχολογία*, 15(1), 1-15.
- Μαυρομάτη, Μ. (2012). Το μάθημα της ιστορίας για την ανάπτυξη του αλτρουισμού. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 17, 2014, από <http://nouvianagennisi.blogspot.gr/2012/08/pdf-email-mmavromuom.html>.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παλαιγεωργίου, Γ., (2011), Wiki: Τεχνολογίες Κοινωνικής Δικτύωσης στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2015 από: <http://www.slideshare.net/gpalegeo/wiki-7056040>.
- Παπανούτσος. Ε.Π. (1985). *Ψυχολογία*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Παπουτσή, Χ. & Ποταμιάς Γ. (2014). Η πολυτροπική εικόνα ως μέσο προώθησης της ενσυναίσθησης των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε στο Δημοτικό σχολείο. Στο Θ. Σαμαρά, Ε. Κουσλόγλου, Ι. Σαλονικίδης & Ν. Τζιμόπουλος, *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας*

«Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη» *Νάουσα 4, 5, 6 Απριλίου 2014*. Ανακτήθηκε στις 30 Οκτωβρίου 2015 από http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolB/VolB_142_152.pdf .

Σμυρναίος, Α. (2013). *Ιστορίας Μάθησις*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ύπατη Αρμοστεία. (2013). Ταξίδι φυγής. Ανακτήθηκε στις 5 Δεκεμβρίου 2014 από <http://www.unhcr.gr/ekpaideysi/ekpaideytiko-yliko/artikel/722055eb51db56df4cf2c983c38a2401/ekpaideytiko-yliko-1.html?L=xykzzzqgq> .

Φραγκάκη, Μ. (2004). «Εικονικό Μουσείο: μια ενσυναισθητική προσέγγιση του ιστορικού γίνεσθαι». *1ο Πανελλήνιο Συνέδριό της με θέμα «Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» 16 & 17 Οκτωβρίου 2004, Αθήνα*. Ανακτήθηκε στις 17 Οκτωβρίου 2014 από http://www.academia.edu/5169903/Εικονικό_Μουσείο_Μια_Ενσυναισθητική_Προσέγγιση_του_Ιστορικού_Γίνεσθαι .

Ψυχογιού, Ε. (2009). Η συμβολή των νέων τεχνολογιών στη διδακτική της ιστορίας. Ανακτήθηκε στις 1 Σεπτεμβρίου 2015 από http://www.ziti.gr/images/act/2009_10_14_docs.pdf .

Ψυχογιού, Ε. & Μαλιγκάνη, Ε. (2009). Διδακτική πρόταση για διαθεματικές προεκτάσεις στην Ιστορία με χρήση του διαδικτύου: Ενδεικτική εφαρμογή σε κεφάλαια Νεότερης Ιστορίας (β' παγκόσμιος πόλεμος). *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη» Σύρος 8, 9, 10 Μαΐου 2009*. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2014 από http://www.epyna.eu/agialama/synedrio_syros_5/filologoi.htm.