



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Διπλωματική εργασία με θέμα:

**«Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στη διαμόρφωση
φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς»**

«Teachers' empathy and its role in predicting their own prosocial behavior»

Άννα Κοτσάνη

Επόπτρια: Πλατσίδου Μαρία, Καθηγήτρια

Συνεπιβλέπουσα α': Καραβάκου Βασιλική, Αναπληρώτρια καθηγήτρια

Συνεπιβλέπουσα β': Παπαβασιλείου Ιωάννα, Επίκουρη καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος 2018

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
Εισαγωγή	6
1.1 Η έννοια της Ενσυναίσθησης.....	9
1.2 Η έννοια της συμπάθειας	11
1.2.1 Έννοιες που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση	13
1.3 Είδη της ενσυναίσθησης	15
1.4 Μοντέλα ενσυναίσθησης	21
1.4.2 Το μοντέλο της ενσυναίσθητικής δυσχέρειας- ενσυναίσθητης ανησυχίας κατά τον Hoffman	23
1.5 Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης: παράγοντες που την επηρεάζουν	28
1.6 Η μέτρηση της ενσυναίσθησης.....	29
6.1.1 Κλίμακα διαπροσωπικής ανταπόκρισης του Davis	30
1.6.2 Adolescent Measure of Empathy & Sympathy.....	31
1.7. Η ενσυναίσθηση στον χώρο της εκπαίδευσης: ερευνητικά ευρήματα	32
1.8. Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος.....	36
1.11. Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στην ηθική ανάπτυξη.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο	40
ΦΙΛΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	40
2.1 Εισαγωγή	40
2.1 Φιλοκοινωνική συμπεριφορά: παράγοντες που την επηρεάζουν	44
2.2 Μέτρηση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς.....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο	47
ΣΧΕΣΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	47
3.1 Ερμηνείες για τη σχέση Ενσυναίσθησης και φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς	48
3.1.1. Εγωιστικά ή αλτρουιστικά κίνητρα	48
3.1.2 Άλλες ερμηνείες για τη σχέση ενσυναίσθησης και φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς.....	52
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	60
4. Στόχοι της έρευνας.....	60

5. Μέθοδος της έρευνας.....	61
5.1 Δείγμα	61
5.2 Ερευνητικά εργαλεία	62
5.2.1. Μέτρηση της ενσυναίσθησης	63
5.3 Διαδικασία έρευνας.....	65
6. Αποτελέσματα.....	65
6.1 Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών	65
6.3 Ατομικές διαφορές σε σχέση με τα επίπεδα της ενσυναίσθησης και της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς	67
6.6 Η επίδραση της ενσυναίσθησης στην φιλοκοινωνική συμπεριφορά.....	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	77
7.1 Συζήτηση Αποτελεσμάτων	77
7.1.1 Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών.....	77
7.1.2 Η φιλοκοινωνική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	81
7.2 Σχέση της ενσυναίσθησης και φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς.....	83
8. Συμπεράσματα, Περιορισμοί και μελλοντική έρευνα	85
9. Βιβλιογραφία	88
Παράρτημα	

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας εργασίας, καθηγήτρια του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, κα Πλατσίδου Μαρία για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή της, για την συνεχή ανατροφοδότηση και την άριστη συνεννόηση και την ηθική της στήριξη. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις καθηγήτριες κα Καραβάκου Βασιλική και κα Παπαβασιλείου Ιωάννα για την συνεργασία και την πολύτιμη βοήθεια τους. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την υποψήφια διδάκτορα Διαμαντοπούλου Γεωργία για την πολύτιμη βοήθεια της και την ηθική της στήριξη.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους εκπαιδευτικούς που βοήθησαν στη υλοποίηση του ερευνητικού μέρους της εργασίας αλλά και σε όλους όσους με βοήθησαν να έχω πρόσβαση στο υλικό αλλά και στους συμμετέχοντες.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, την αδελφή μου αλλά και τους φίλους μου για την πολύτιμη ηθική στήριξη και υπομονή που έδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Ιδιαίτερα ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου που από μικρή μου έμαθαν να προσπαθώ να καταλαβαίνω τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων τόσο στις εύκολες όσο και στις δύσκολες καταστάσεις, δηλαδή μου έμαθαν πως πρέπει ο κάθε άνθρωπος και ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός να έχει μέσα του αναπτυγμένη, την

Ενσυναίσθηση.....

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα έχει στόχο α) να διερευνήσει τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να αξιολογήσει την φιλοκοινωνική τους συμπεριφορά, β) να διερευνήσει την επίδραση των τριών ειδών της ενσυναίσθησης (γνωστική ενσυναίσθηση, συναισθηματική ενσυναίσθηση και συμπάθεια) στην εμφάνιση φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς. Σχετικά με τα είδη της ενσυναίσθησης, η γνωστική ενσυναίσθηση είναι η δυνατότητα των ανθρώπων να υιοθετούν τις απόψεις των άλλων ατόμων και να κατανοούν το πώς σκέφτονται και αντιδρούν στα διάφορα γεγονότα της ζωής του (ανάληψη της προοπτικής του άλλου) (Hogan, 1969). Όσον αφορά την συναισθηματική ή θυμική ενσυναίσθηση εκείνη αποτελείται από τρεις επιμέρους διαστάσεις: την προσωπική ανησυχία, την ενσυναίσθητη ανησυχία και την φαντασιακή ενσυναίσθηση (Davis, 1983). Από την άλλη η φιλοκοινωνική συμπεριφορά είναι μια εθελοντική, σκόπιμη συμπεριφορά, η οποία αποτελεί όφελος για κάποιο άλλο άτομο (Feigin, Owens, & Goodyear-Smith, 2014 & Dovidio et al., 2006). Στην έρευνα συμμετείχαν άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί (N= 140) της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 25 έως 61 από όλη την Ελλάδα. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν την κλίμακα διαπροσωπικής ανταπόκρισης (Interpersonal Reactivity Scale, Davis, 1980), το ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης και της συμπάθειας (AMES, Vossen et al. 2015) και το ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση των συναισθημάτων και των συμπεριφορών που οδηγούν στη φιλοκοινωνική συμπεριφορά (HAS, Nickell, 1998). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και πιο συγκεκριμένα εμφανίζουν υψηλά τα επίπεδα της συμπάθειας και της ενσυναίσθητης ανησυχίας ενώ εμφανίζουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα της γνωστικής ενσυναίσθησης, μέτρια επίπεδα της συναισθηματικής ενσυναίσθησης και φαντασίας και χαμηλά επίπεδα της προσωπικής ανησυχίας. Τα επίπεδα της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκαν υψηλά. Τέλος, το επίπεδο της ενσυναίσθησης παίζει ρόλο στην εκδήλωση φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς. Περισσότερο βρέθηκε να επηρεάζουν την εκδήλωση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς τα επίπεδα της ενσυναίσθητης ανησυχίας, της συμπάθειας και της φαντασίας.

Λέξεις κλειδιά: ενσυναίσθηση, φιλοκοινωνική συμπεριφορά, γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση, εκπαιδευτικοί

Abstract

This study investigated teachers' empathy and their prosocial behavior. The aim of this study was to investigate cognitive and affective empathy and sympathy of secondary school teachers and their prosocial behavior. Moreover, it investigated if their empathy levels predicted their levels of prosocial behavior. Cognitive empathy includes the subscale of perspective taking, which assess spontaneous attempts to adopt the perspectives of other people and see things from their point of view (Hogan, 1969), and the fantasy subscale, which measures the tendency to identify with characters in movies, novels, plays and other fictional situations. Affective empathy includes the empathic concern subscale and the personal distress subscale (Davis, 1983). The empathic concern subscale inquires about respondents' feelings of warmth, compassion, and concern of others, while the personal distress subscale measures the feelings of anxiety and discomfort that result from observing another's negative experience. Prosocial behavior is any volunteer-behavior that occurs to benefit the other. Data were collected from 137 secondary school teachers using the Interpersonal Reactivity Index, the Adolescent Measure of empathy and sympathy and the Helping attitudes scale to measure their prosocial behavior. Teachers reported high levels of sympathy and empathic concern, lower levels of fantasy, cognitive empathy and affective empathy and low levels of personal distress. Also, they reported moderately high levels of prosocial behavior. Finally it was found that the prosocial behavior of the teachers can be predicted by their empathic concern, sympathy and fantasy levels.

Keywords: teachers' empathy, prosocial behavior, cognitive and affective sympathy, sympathy.

Εισαγωγή

Τα ανθρώπινα όντα είναι κοινωνικά και έχουν έντονη την τάση να ανήκουν κάπου (αίσθηση του ανήκειν) αλλά και συνδέονται με τα άλλα όντα (Baumeister & Leary, 1995 ο.π. αναφ στο Sylvia, Morelli, Lian, Rameson & Lieberman, 2012). Η ενσυναίσθηση βοηθά τους ανθρώπους να διατηρήσουν αυτούς τους κοινωνικούς δεσμούς μέσω της κατανόησης και της απόκρισης στις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων (Decety & Jackson, 2004).

Ο όρος ενσυναίσθηση συναντάται σε πολλούς κλάδους, όπως στην ψυχοθεραπεία, στην υγεία γενικότερα και στην εκπαίδευση. Στην ψυχοθεραπεία εισήχθη ο όρος της ενσυναίσθητης κατανόησης η οποία χρησιμοποιείται και στο χώρο της εκπαίδευσης για να δηλώσει την ικανότητα του καθηγητή-συμβούλου να καταλαβαίνει τους μαθητές του με τον τρόπο που οι ίδιοι τον αντιλαμβάνονται (γνωστικά αλλά και συναισθηματικά) (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001). Η ενσυναίσθητη κατανόηση (άρα και η ενσυναίσθηση γενικότερα) αποτελεί ένα από τα απαραίτητα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να λειτουργήσει αποτελεσματικά και να αναπτύξει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές του μέσα σε ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο μάθησης.

Η πρόσφατη παγκόσμια οικονομική κρίση, η οποία πλήττει και την Ελλάδα τα τελευταία 8 χρόνια, έχει επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις τόσο στα δημοσιονομικά της χώρας, όσο και στο χώρο της εκπαίδευσης. Η κυβέρνηση έχει μειώσει σημαντικά τις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση μετά τα 2010, το οποίο έχει φέρει αρνητικές συνέπειες στην λειτουργία των σχολείων (Unicef, 2014). Από την οικονομική κρίση επηρεάστηκαν σαφώς και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές καθώς και η θέλησή τους να παρέχουν βοήθεια. Μέσα στην ύφεση που βιώνει το ελληνικό κράτος και η ελληνική δημόσια εκπαίδευση εμφανίζονται νέες μορφές αλληλεγγύης, οι οποίες στηρίζονται σε νέες κοινωνικές μορφές αλληλεγγύης (κοινωνικός ακτιβισμός) και στον εθελοντισμό. Παρά την επικράτηση

του ατομικισμού και του πελατειακού χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας, υπάρχουν και ορισμένες ενδείξεις που φανερώνουν τη θέληση για να αναδυθούν νέες μορφές κοινωνικής αλληλεγγύης. (Ζαμπέτα, 2014). Άρα εύκολα μπορούμε να κατανοήσουμε την θέληση κάποιων εκπαιδευτικών να παρέχουν αφίλοκερδώς βοήθεια, διδάσκοντας αφίλοκερδώς παιδιά που αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες. Όμως, η θέλησή τους αυτή υπάγεται σε μια γενικότερη θέληση να παρέχουν βοήθεια σε άτομα που βρίσκονται σε ανάγκη.

Η παρούσα έρευνα λοιπόν έχει σκοπό την διερεύνηση της θέλησης των εκπαιδευτικών να παρέχουν βοήθεια γενικότερα αλλά και στην διερεύνηση του αν τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών μπορούν να οδηγήσουν σε μια συμπεριφορά βοήθειας ή αλλιώς στην φιλοκοινωνική τους συμπεριφορά. Η παρούσα έρευνα επίσης θα εξετάσει το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα, την έννοια της ενσυναίσθησης και της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς.

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Απαρτίζεται από τρία κεφάλαια (1^ο έως 3^ο). Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο για την έννοια της ενσυναίσθησης, στο δεύτερο κεφάλαιο η έννοια της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς και στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη σχέση της ενσυναίσθησης με την φιλοκοινωνική συμπεριφορά. Όσον αφορά την πρώτη έννοια, αναλύονται εννοιολογικά ζητήματα, διάφορα μοντέλα, τρόποι μέτρησης αλλά και έρευνες που έχουν γίνει στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και γενικότερα. Έπειτα, στο δεύτερο κεφάλαιο ακολουθεί η εννοιολογική προσέγγιση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς, οι παράγοντες που τη επηρεάζουν αλλά και τα κίνητρα που οδηγούν σε αυτή. Στο τρίτο και τελευταίο μέρος του θεωρητικού πλαισίου γίνεται λόγος για τη σχέση της ενσυναίσθησης με την φιλοκοινωνική συμπεριφορά αναφέροντας διάφορες θεωρίες αλλά και έρευνες που την υποστηρίζουν.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται αναλυτικά η παρούσα έρευνα. Το δεύτερο μέρος απαρτίζεται από πέντε κεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, στο τέταρτο και πέμπτο κεφάλαιο

παρουσιάζονται αναλυτικά οι στόχοι και ο γενικότερος σκοπός της παρούσας έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και η μέθοδος που ακολουθήθηκε. Το έκτο κεφάλαιο με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, διακρίνεται για τα επίπεδα της ενσυναίσθησης, της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς αλλά και τη σχέση που αναπτύσσουν οι δύο έννοιες μεταξύ τους. Ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, της φιλοκοινωνικής τους συμπεριφοράς, τον τρόπο και τον βαθμό επίδρασης της ενσυναίσθησης στη φιλοκοινωνική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αλλά και την επίδραση των ατομικών παραγόντων στην ανάπτυξη των δύο εννοιών. Ακόμη περιγράφονται ορισμένοι περιορισμοί του ερευνητικού σχεδίου και διατυπώνονται μελλοντικές έρευνες κυρίως στο χώρο της εκπαίδευσης. Τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας και η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για τη συγγραφή της εργασίας. Στο παράρτημα παρατίθενται τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην διεξαγωγή της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

Η Ενσυναίσθηση

1.1 Η έννοια της Ενσυναίσθησης

Για την «ενσυναίσθηση» υπάρχουν πολλοί ορισμοί και θεωρίες που έχουν προταθεί στο χώρο της ψυχολογίας, της υγείας αλλά και της εκπαίδευσης. Ο όρος «ενσυναίσθηση» έχει αρχαιοελληνικές ρίζες και προκύπτει από τις λέξεις εν και πάθος και αναφέρεται στην έκφραση κάποιου συγκεκριμένου συναισθήματος (Gerdes, 2011). Εισήχθη για πρώτη φορά το 1909 στην αγγλική γλώσσα από τον ψυχολόγο Edward Titchener (1867-1927) ως μετάφραση του γερμανικού όρου «Einfuhlung» που σήμαινε «αίσθημα σε» και αργότερα μεταφράστηκε ξανά από τον ίδιο με τον όρο «ενσυναίσθηση». Στο τέλος του 19ου αιώνα έφτασε να αποτελεί για τους γερμανικούς φιλοσοφικούς κύκλους σημαντικό όρο στην φιλοσοφική αισθητική (Stueber, 2013).

Σύμφωνα με τον Lipps, ο οποίος μελέτησε τον όρο «Einfuhlung», οι μηχανισμοί της ενσυναίσθησης βασίζονται σε μία εσωτερική, ενστικτώδη και ανεξήγητη τάση του ανθρώπου να μιμηθεί τις κινήσεις και τις εκφράσεις που παρατηρεί σε ένα άλλο άτομο και βασίζεται στην ικανότητα που έχει ο ίδιος ο παρατηρητής να βιώνει τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου (Davis, 1996). Γενικότερα η κατανόηση της ενσυναίσθησης βασίζεται στην αναγνώριση των διάφορων συναισθημάτων του ανθρώπου, τα οποία εκφράζονται μέσα από τις κινήσεις και τις εκφράσεις του προσώπου (συναισθηματική ενσυναίσθηση).

Η ελληνική λέξη «ενσυναίσθηση» χρησιμοποιείται για να μεταφράσει τη λέξη empathy. Κάποιοι Έλληνες μελετητές αποδίδουν τον όρο «empathy» ως εμπάθεια, άλλοι ως 'εναίσθηση', άλλοι ως 'ενσυναίσθηση' ή 'ενσυναίσθητη ικανότητα' (Ματσαγγούρας, 2002).

Σύμφωνα με τον Hoffman (2000) η ενσυναίσθηση αποτελεί μια συναισθηματική αντίδραση όχι άμεση αλλά έμμεση απέναντι στην κατάσταση που βιώνει κάποιος άλλος παρά στα ατομικά προβλήματα που αντιμετωπίζει. Επίσης, η ενσυναίσθηση αποτελεί το έρεισμα για την αποτελεσματική αλληλεπίδραση στο κοινωνικό κόσμο και το αίτιο που μας ωθεί να βοηθάμε τους ανθρώπους και όχι να τους δημιουργούμε προβλήματα πληγώνοντάς τους (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004).

Ο Carl Rogers, εμπνευστής της πελατο-κεντρικής θεωρίας, ορίζει την ενσυναίσθηση ως «τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται κανείς το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς κάποιου άλλου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία και νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτό, σαν να ήταν εκείνος ο άλλος άνθρωπος, χωρίς να ξεχάσει ποτέ τον όρο «σαν» (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001, σελ 110). Οι Eisenberg και Strayer (1987) έδωσαν έναν πιο συγκεκριμένο ορισμό για την ενσυναίσθηση, αναφέροντας πως αποτελεί «μια συναισθηματική ανταπόκριση που προέρχεται από την κατανόηση ή της συναισθηματικής κατάστασης ενός άλλου ατόμου και η οποία είναι αρκετά παρόμοια με αυτό που αισθάνεται το άλλο άτομο ή εκείνο που αναμενόταν να αισθανθεί» (σελ, 5). Τέλος, κατά τον Goleman (1997) η ενσυναίσθηση είναι η επίγνωση των συναισθημάτων και των ανησυχιών των άλλων ανθρώπων, η κατανόηση και η ενίσχυσή τους αλλά και η υποστήριξη και το ενεργό ενδιαφέρον κάποιου για τις ανησυχίες του άλλου. Ο ίδιος αντιμετωπίζει την ενσυναίσθηση ως επιμέρους διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Αντιλαμβάνεται λοιπόν κανείς πως πολλοί επιστημονικοί κλάδοι ασχολήθηκαν με την οριοθέτηση του όρου και δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνητών. Η οριοθέτηση της έννοιας στο χώρο της ψυχολογίας επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τις διάφορες κριτικές που δέχτηκε ο όρος μέχρι το 1980. Πράγματι στο χώρο της ψυχολογίας παρατηρήθηκε πως τα φαινόμενα που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων και αποτελούν την αιτία η οποία παρακινεί τους

ανθρώπους να ενεργούν φιλοκοινωνικά, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Έτσι, ιδιαίτερα από τα τέλη της δεκαετίας του 1940 η ενσυναίσθηση υπήρξε το πιο έντονα μελετημένο αντικείμενο έρευνας στο χώρο της ψυχολογίας.

Παρόλο που ο όρος ενσυναίσθηση αποτελεί ένα ενδιαφέρον πεδίο μελέτης, οι ερευνητές συνάντησαν διάφορες δυσκολίες για την οριοθέτηση του όρου «ενσυναίσθηση». Κάποιοι αναφέρουν πως η ενσυναίσθηση πηγάζει από γνωστικούς κυρίως μηχανισμούς ενώ άλλοι θεωρούν την ενσυναίσθηση ως μια διαδικασία πιο συναισθηματική (Borke et al, 1971 ο.π αναφ. στο Konrath & Grynberg, 2013 & Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Και οι δύο προσεγγίσεις είναι σημαντικές για την οριοθέτηση του όρου, όμως δεν είναι εύκολος ο διαχωρισμός της γνωστικής και συναισθηματικής προσέγγισης. Όσον αφορά τις θεωρίες που υποστηρίζουν τη γνωστική προσέγγιση της ενσυναίσθησης, εκείνες αναφέρουν σαν μηχανισμούς την ικανότητα να φαντάζεται κανείς τον εσωτερικό κόσμο του άλλου αλλά και την ανάληψη ρόλων (role-taking).

Όσον αφορά την συναισθηματική προσέγγιση, περιλαμβάνει τη διαδικασία της ταύτισης με τα συναισθήματα των άλλων όπως την ανησυχία για τις δυσκολίες και τα βάσανα που αντιμετωπίζει κανείς. Επίσης, κύριο χαρακτηριστικό της συναισθηματικής προσέγγισης είναι η σημασία που δίνεται στην συναισθηματική απόκριση του ατόμου που βιώνει ένα οδυνηρό γεγονός. Αυτές οι αντιδράσεις δεν είναι απλές, καθώς τα συναισθήματα θλίψης ή ανακούφισης που νιώθει κανείς απέναντι σε ένα λυπηρό γεγονός καμιά φορά μπορεί να μην οφείλονται στην ενσυναίσθηση αλλά σε άλλα κίνητρα όπως εγωιστικά (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004).

1.2 Η έννοια της συμπάθειας

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται συχνά ο όρος «συμπάθεια» (sympathy), ο οποίος δεν πρέπει να συγχέεται με εκείνον της ενσυναίσθησης (Bouton, 2016). Η συμπάθεια αναφέρεται σε μία συναισθηματική αντίδραση η οποία πηγάζει από την συναισθηματική κατάσταση του άλλου υποκειμένου ή μια κατάσταση η οποία χαρακτηρίζεται από συναισθήματα θλίψης ή ανησυχίας για την ευημερία κάποιου άλλου (Eisenberg & Miller, 1987). Ο όρος «sympathy» ήρθε στο φως κατά τη διάρκεια του 16ου αιώνα και προέρχεται από την ελληνική λέξη συμπάθεια (συν και πάθος). Περιλαμβάνει την ικανότητα να “αισθάνεται κανείς” τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά συναισθήματα του άλλου. Οι ορισμοί της συμπάθειας που έχουν δοθεί μπορεί να μοιάζουν με τις περιγραφές της ενσυναίσθησης, αλλά δεν συμπίπτουν (Gerdes, 2011).

Οι Σκωτσέζοι φιλόσοφοι David Hume και Adam Smith στα βιβλία τους “Treatise” (1739-1740) και “The theory of Moral Sentiments (1759) επικεντρώθηκαν στην ικανότητα της συμπάθειας να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι οι οποίοι παρακινούνται από εγωιστικά κίνητρα μπορούν να υιοθετήσουν μια ηθική αντίληψη και να ενεργήσουν με βάση τον πόνο ή την ευχαρίστηση που βιώνουν οι γύρω τους. Για τον Hume η δυνατότητα αυτή δηλώνει πως οι άνθρωποι είναι «ψυχολογικά κατασκευασμένοι» με τον ίδιο τρόπο. Αυτό σημαίνει πως ό,τι συμβαίνει στο μυαλό ενός ατόμου εύκολα έχει απήχηση και στο μυαλό του άλλου. Πιο συγκεκριμένα, η συμπάθεια συνδέεται με τρεις διαφορετικές ψυχολογικές διεργασίες. Αρχικά, αποτελεί μια διαδικασία μετάδοσης τόσο συναισθηματικών όσο και γνωστικών πληροφοριών. Έτσι, ένας άνθρωπος νιώθει χαρούμενος όταν οι άνθρωποι που βρίσκονται στο περιβάλλον του είναι χαρούμενοι, ενώ νιώθει πανικό όταν οι άνθρωποι που βρίσκονται μαζί του αρχίσουν και πανικοβάλλονται. Η συναισθηματική κατάσταση λοιπόν επηρεάζεται από τη σχέση που αναπτύσσει ο άνθρωπος με άτομα ίδιας συναισθηματικής κατάστασης. Έπειτα, η συμπάθεια σχετίζεται με την διαδικασία αναγνώρισης της νοητικής κατάστασης του άλλου. Διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο να κατανοήσει κανείς την

πνευματική κατάσταση του άλλου σαν ένα φαινόμενο το οποίο αφορά τον ίδιο (Hume, 1739 ο.π. αναφ. στο Stueber, 2013). Τέλος, η συμπάθεια έχει αναγνωριστεί ως ένα ξεχωριστό συναίσθημα, μια ξεχωριστή συναισθηματική αντίδραση η οποία αντανακλά την κατάσταση του μυαλού του άλλου προσώπου, όπως συμβαίνει όταν κάποιος συμμερίζεται τον πόνο του άλλου (Stueber, 2013). Τέλος, τον εικοστό αιώνα η έννοια της συμπάθειας από την πλευρά της Κοινωνικής και αναπτυξιακής Ψυχολογίας κινήθηκε μακριά από την έννοια της ενσυναίσθησης και δόθηκε μια πιο απλή ερμηνεία στον όρο. Δηλώνει το αίσθημα της θλίψης ή της ανησυχίας για κάποιον, βασισμένο στη συναισθηματική κατάσταση που βιώνει ο άλλος (Batson, 1991, de Waal, 2009, Hoffman, 1982, Wispe, 1986 ό.π. αναφ. στο Stueber, 2013).

Το άτομο που νιώθει συμπάθεια νιώθει αρνητικά συναισθήματα ή αισθήματα χαράς για το άτομο που έχει απέναντι του. Ωστόσο, το άτομο όταν συμπαθεί κάποιον δεν καταλαβαίνει την πραγματική κατάσταση του ατόμου και τι πραγματικά αισθάνεται. Απλά δίνει την υποστήριξή του και επιθυμεί την βελτίωση της κατάστασης του ατόμου που βιώνει ένα αρνητικό συναίσθημα. Αντίθετα, το άτομο με ενσυναίσθηση τείνει να καταλάβει την προοπτική και τα συναισθήματα του άλλου. Σύμφωνα με τους Singer και Lamm (2009 ο.π. αναφ. στο Stueber, 2013), η διαφορά ανάμεσα στους δύο όρους είναι ότι η ενσυναίσθηση υποδηλώνει την αντανάκλαση των συναισθημάτων του άλλου (βίωση συναισθήματος μαζί με το άλλο πρόσωπο), ενώ η συμπάθεια υποδηλώνει απλά το αίσθημα για το άλλο πρόσωπο. Τέλος, μια άλλη διαφορά ανάμεσα στις δύο έννοιες είναι ότι η συμπάθεια περιέχει μέσα της την έννοια του οίκτου και της λύπησης, έννοιες που δεν περιέχει η ενσυναίσθηση (Ehman, 1971).

1.2.1 Έννοιες που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση

Άλλες έννοιες που εύκολα συγχέονται με την ενσυναίσθηση είναι εκείνες της «προβολής» και της «ταύτισης». Η διαδικασία της προβολής δεν αναφέρεται στον ίδιο τον εαυτό. Αφορά σκέψεις και συναισθήματα του εαυτού τα οποία εκφράζονται για κάποιον άλλον. Από την άλλη στην ταύτιση κυριαρχεί περισσότερο το συναίσθημα και έτσι το άτομο θέλοντας να μιμηθεί τον άλλον αναπτύσσει μαζί του πιο ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς. Συνεπώς, αναλαμβάνει έναν ρόλο ο οποίος έχει μεγαλύτερη διάρκεια από την ενσυναίσθηση η οποία αποτελεί μια προσπάθεια κατανόησης (Dymond, 1950 ο.π. αναφ. στο Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004).

Επίσης, στη βιβλιογραφία υπάρχει και μια άλλη έννοια η οποία μπορεί να ταυτιστεί με την έννοια της ενσυναίσθησης. Πρόκειται για το αίσθημα της συμπόνιας (pity), δηλαδή της λύπησης για την ταλαιπωρία που έχει υποστεί κάποιος συνάνθρωπος αλλά και της δυνατότητας αντίληψης της προοπτικής του άλλου. Επίσης, σύμφωνα με τον Geller (2006) η συμπόνια χαρακτηρίζεται ως αρνητικό συναίσθημα και μόνο μια μικρή ομάδα ερευνητών τη συνδέουν με τρυφερά συναισθήματα. Τέλος, η έννοια της συμπόνιας αναφέρεται ως μια στάση ή ικανότητα που έχει μέσα της το ηθικό στοιχείο. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται συνοπτικά οι διαφορές ανάμεσα στην ενσυναίσθηση (empathy), τη συμπάθεια (sympathy) και τη συμπόνοια (pity).

Πίνακας 1: Καταγωγή και ερμηνεία των εννοιών της ενσυναίσθησης, της συμπάθειας και της συμπόνοιας.

ΣΥΜΠΟΝΟΙΑ	ΣΥΜΠΑΘΕΙΑ	ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ
Πρωτοεμφανίστηκε τον 13ο αι. Τότε σήμαινε το αίσθημα	Τον 16ο αι. σήμαινε τα συναισθήματα χαράς και	Τον 20ο αι. όπως και σήμερα σημαίνει το αίσθημα και η

<p>της λύπησης για την ταλαιπωρία που έχει υποστεί κάποιος συνάνθρωπος αλλά και την δυνατότητας αντίληψης της προοπτικής του άλλου.</p> <p>Τον 21ο αι. ορίζεται ως μια μορφή λύπησης ή περιφρόνησης, η οποία απευθύνεται σε άτομα που θεωρούνται “αξιολύπητα” ή φέρουν τα ίδια αρνητικά συναισθήματα με κάποιον άλλον (Geller, 2006)</p>	<p>λύπησης απέναντι σε κάποιον άλλον. Ακόμη, περιγράφεται ως ένα αίσθημα, μια ικανότητα ή στάση του νου ακόμη και ηθική. Επίσης, χαρακτηρίζεται από αισθήματα στοργής απέναντι σε άτομα του στενού οικογενειακού κύκλου.</p>	<p>αντίληψη της προοπτικής του άλλου</p> <p>Επίσης, χαρακτηρίζεται ως μια γνωστική ικανότητα, ένα αίσθημα κατανόησης, μια διαδικασία</p> <p>Είναι μια φυσιολογική εμπειρία των συναισθημάτων των άλλων και μια γνωστική επεξεργασία αυτής της εμπειρίας (Batson, 1987 & Hoffman, 2000).</p> <p>Η δυνατότητα αντίληψης του κόσμου από την υποκειμενική σκοπιά του άλλου ατόμου (Misch & Pelouquin, 2005).</p>
--	--	--

Πηγή: Gerdes (2011)

Παρατηρώντας την οριοθέτηση των όρων αυτών μπορεί εύκολα να αντιληφθεί κανείς είναι πως έχουν κοινά στοιχεία, όπως το στοιχείο της λύπησης ανάμεσα στην συμπόνια και στην συμπάθεια. Αντίθετα, η ενσυναίσθηση και κάποιες φορές η συμπόνια έχει να κάνει περισσότερο με την αντίληψη της προοπτικής του άλλου, αφορά δηλαδή μια γνωστική και συναισθηματική διαδικασία (γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση).

1.3 Είδη της ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Μπορεί να είναι έμφυτη ή επίκτητη. Η έμφυτη ενσυναίσθηση, όπως εύκολα μπορεί κανείς να αντιληφθεί, αναπτύσσεται μόλις το άτομο ωριμάσει αρκετά ενώ η επίκτητη ενσυναίσθηση μπορεί να αποκτηθεί έπειτα

από μάθηση και εξάσκηση (Alligood, 1992 ο.π. αναφ στο Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001). Διάφοροι ερευνητές έχουν μελετήσει τα είδη της ενσυναίσθησης.

1.3.1 Η γνωστική ενσυναίσθηση:

Κατά τον Hogan (1969), η γνωστική ενσυναίσθηση (perspective taking) έχει να κάνει με την ικανότητα να υιοθετεί κανείς την άποψη του άλλου ατόμου και να κατανοεί τον τρόπο που σκέφτεται και αντιδρά στα γεγονότα της ζωής του (ανάληψη προοπτικής του άλλου). Σύμφωνα με τον Dymond (1949), η ενσυναίσθηση είναι μια φαντασιακή αντιμετάθεση του ανθρώπου στη σκέψη και στις ενέργειες του άλλου, δηλαδή δομεί τον κόσμο σύμφωνα με τις σκέψεις του άλλου. Έτσι, αναπτύσσεται μια γνωστική ικανότητα αναγνώρισης του ρόλου του άλλου ατόμου. Η γνωστική ενσυναίσθηση εμφανίζεται στον άνθρωπο μετά τα πρώτα επτά έτη της ζωής του. Τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία αναπτύσσουν τη γνωστική ενσυναίσθηση χάρη στις αναπτυγμένες γλωσσικές τους ικανότητες (McDonald & Messinger, 2011). Ο Kohut (1971) χαρακτηρίζει την ενσυναίσθηση ως μια μορφή γνώσης η οποία ανταποκρίνεται σε σύνθετες ψυχολογικές διαδικασίες. Ο Icks (1997) ορίζει την ενσυναίσθηση ως μια σύνθετη συλλογιστική διαδικασία κατά την οποία η παρατήρηση, η μίμηση, η γνώση και η λογική αλληλεπιδρούν για να οδηγήσουν σε ενόραση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης άλλωστε εξαρτάται από δύο συμπληρωματικές λειτουργίες: την ευαισθησία με βάση το συναίσθημα (affective sensitivity) και την ανάληψη της προοπτικής του άλλου ή αλλιώς γνωστική ενσυναίσθηση (perspective taking). Καθώς αυξάνεται η ικανότητα να αισθάνεται κανείς και να ακούει τον άλλον, βελτιώνεται και η “ποιότητα” της ενσυναίσθησης (Hart, 1999). Αυτό συμβαίνει κυρίως στο χώρο της ψυχοθεραπείας. Τέλος, η ανάληψη της προοπτικής του άλλου τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες, σχετίζεται με την εμφάνιση φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς (Hodges, 2008)

Εκτός από την ανάληψη της προοπτικής του άλλου, στη γνωστική ενσυναίσθηση ανήκει και η φαντασία ή η φαντασιακή ενσυναίσθηση (fantasy). Η φαντασιακή ενσυναίσθηση φανερώνει την τάση για συναισθηματική ταύτιση με φανταστικούς χαρακτήρες σε νουβέλες ή ταινίες (Davis, 1983).

1.3.2 Θυμική- συναισθηματική ενσυναίσθηση

Το επόμενο είδος της ενσυναίσθησης είναι η θυμική ή συναισθηματική ενσυναίσθηση (affective empathy). Ο Smith (1989) ορίζει την ενσυναίσθηση ως κατανόηση και τονίζει την φαντασιακή ικανότητα του ατόμου να βιώνει το ίδιο την εμπειρία ή να προσπαθεί να την φανταστεί αλλά και να τη νιώσει, καθώς εμπλέκεται στη διαδικασία και το συναίσθημα. Συνεπώς, τη χαρακτηρίζει και ως συναίσθημα, διότι συναισθάνεται το άτομο την εμπειρία σαν να τη βιώνει το ίδιο. Η συναισθηματική ενσυναίσθηση μπορεί να αναπτυχθεί στο άτομο ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του (Smith, 2005). Είναι πολύ πιθανό παιδιά κάτω των τριών ετών να έχουν αναπτυγμένη τη συναισθηματική ενσυναίσθηση, χωρίς όμως να έχουν αναπτύξει τη γνωστική ενσυναίσθηση, η οποία συνήθως αναπτύσσεται σε μεγαλύτερη ηλικία (άνω των επτά ετών) (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, η θυμική ενσυναίσθηση αποτελείται από τη διάσταση της προσωπικής ανησυχίας (personal distress) και της ενσυναίσθητης ανησυχίας (empathic concern) (Davis, 1983). Η προσωπική ανησυχία αναφέρεται στο αίσθημα του άγχους και της δυσανασχέτισης, όταν κάποιος έχει αρνητική εμπειρία από κάποιον άλλον. Ωστόσο, η ενσυναίσθηση και η συμπάθεια διαφέρουν σαν έννοιες από την προσωπική ανησυχία, καθώς η ενσυναίσθηση είναι αυτή που προκαλεί την συμπάθεια και την προσωπική ανησυχία (Zahn & Radke-Yarrow, 1990). Όσον αφορά την ενσυναίσθητη ανησυχία, εκείνη ορίζεται ως η «ενσυναίσθητη» αντίδραση στον πόνο, το άγχος ή τη λύπη του άλλου. Περιλαμβάνει

συναισθήματα όπως τη συμπάθεια, τη συμπόνια και την τρυφερότητα προς τους άλλους. Πιο συγκεκριμένα, τέτοιες ανησυχίες θεωρούνται όχι μόνο προϊόντα αντίληψης των αναγκών του άλλου, ούτε την υιοθέτηση της προοπτικής του άλλου. Επίσης, μπορεί να οριστεί ως “μια συναισθηματική απόκριση” που προκαλείται και έχει να κάνει με την αντίληψη της κατάστασης “ευημερίας” στην οποία μπορεί να βρίσκεται ο άλλος (Batson & Ahman, 2009).

Σύμφωνα με τον Hoffman (1979), για να μελετηθεί η ενσυναίσθητη ανησυχία είναι καλό να ληφθούν υπόψη όλες οι συναισθηματικές αντιδράσεις, τη στιγμή που το άτομο βρίσκεται στη δύσκολη κατάσταση (ανησυχία). Επίσης, η συναισθηματική ενσυναίσθηση μπορεί να διευκολύνει τις φιλοκοινωνικές αντιδράσεις (Rot & Hogenelst, 2014) και να ωθεί τους ανθρώπους να συμπεριφέρονται αλτρουιστικά απέναντι στα συγγενικά τους πρόσωπα (McDonald & Messinger, 2011).

1.3.3 Σύνδεση γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα να μοιράζεται κανείς την συναισθηματική εμπειρία του άλλου (συναισθηματική προσέγγιση), όσο και να κατανοεί την εμπειρία του άλλου προσώπου (γνωστική ενσυναίσθηση) (Decety & Jackson, 2004). Η ενσυναίσθηση θεωρείται το μέσο με το οποίο συνδέονται τα άτομα μεταξύ τους και γνωρίζει ο ένας τον άλλον τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο (Bennet, 2001). Σύμφωνα με τους Baron, Cohen και Wheelwright (2004), η ενσυναίσθηση αποτελεί τον αυθόρμητο και φυσικό συντονισμό και σύνδεση του ανθρώπου με τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου καθώς και το μέσο με το οποίο ο ένας βοηθά και ενισχύει τον άλλον χωρίς να τον πληγώνει. Επίσης, και άλλοι ερευνητές διαπίστωσαν την σύνδεση της γνωστικής με τη συναισθηματική προσέγγιση: Ο Davis (1996 ο.π. αναφ στο Ρομοσίου, 2017) χαρακτήρισε την ενσυναίσθηση σαν μια “πολυποίκιλη” δομή με γνωστικά και συναισθηματικά

συστατικά. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, το μοντέλο του Davis (1996) περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις, δύο συναισθηματικές και δύο γνωστικές, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Αυτές είναι η ανάληψη της προοπτικής του άλλου (perspective taking) και η φαντασία (fantasy), οι οποίες ανήκουν στη γνωστική ενσυναίσθηση, και η ενσυναίσθητη ανησυχία (empathic concern) και η προσωπική ανησυχία (personal distress), οι οποίες ανήκουν στην συναισθηματική ενσυναίσθηση.

1.3.4 Άλλες διαστάσεις της ενσυναίσθησης

Μία άλλη διάσταση της ενσυναίσθησης είναι η συναισθηματική μετάδοση (emotional contagion). Είναι μια συναισθηματική πτυχή της ενσυναίσθησης η οποία συμβαίνει όταν ένα άτομο αντιμετωπίζει μια συναισθηματική αντίδραση παράλληλα με το αναμενόμενο αποτέλεσμα το οποίο αυτή θα έχει. Πιο συγκεκριμένα, επίκεντρο αυτής της διάστασης είναι παρατήρηση των αναμενόμενων συναισθημάτων του άλλου ατόμου (Davis, 1980 et al ο.π αναφ. στο Stiff, 1988). Επίσης, κι άλλοι ερευνητές όπως ο Darwall (1998) αναφέρουν πως η συναισθηματική μετάδοση είναι μία στοιχειώδης μορφή ενσυναίσθησης ή βοηθά στον σχηματισμό της συμπάθειας (Hoffman, 2000). Τέλος, η συναισθηματική μετάδοση μπορεί εύκολα να πάρει την μορφή της προσωπικής ανησυχίας (personal distress).

Επιπρόσθετα, υπάρχουν και άλλες διαστάσεις της ενσυναίσθησης, όπως η ‘επικοινωνιακή’ και η ‘ενσυναίσθηση κατανόηση’(empathetic understanding) (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Την έννοια της ενσυναίσθητης κατανόησης εισήγαγε ο Carls Rogers και χρησιμοποιείται σε διάφορους τομείς της πελατο-κεντρικής ψυχοθεραπείας.

Πιο συγκεκριμένα, η “ενσυναίσθητη κατανόηση” μπορεί να οριστεί ως “η ικανότητα του συμβούλου να νιώθει τα συναισθήματα του συμβουλευόμενου σαν να ήταν δικά του, χωρίς όμως να εμπλέκει τα δικά του συναισθήματα σε αυτή τη διαδικασία”. Ωστόσο, προϋποθέτει

την ενεργητική ακρόαση και την κατανόηση των συναισθημάτων και των προσωπικών νοημάτων, όπως εκφράζονται από τον ίδιο τον συμβουλευόμενο. Δεν αποτελεί μόνο αντικειμενική γνώση «καταλαβαίνω ποιο είναι το πρόβλημά σου». Αντίθετα, είναι μια βαθιά και υποκειμενική κατανόηση του συμβουλευόμενου από τον συμβουλευόμενο (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001, σελ 46). Τέλος, η ενσυναίσθητη κατανόηση θεωρείται ένας σημαντικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας του συμβούλου (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004).

Όλες οι προηγούμενες αναφορές στην έννοια της “ενσυναίσθητης κατανόησης” αφορούσαν κυρίως τον θεραπευτή και τον θεραπευόμενο κατά την ψυχοθεραπεία. Όμως, η “ενσυναίσθητη κατανόηση” αφορά και τους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή ενός μαθητοκεντρικού μοντέλου μάθησης. Με τον όρο “ενσυναίσθητη κατανόηση” ορίζεται «η ικανότητα του καθηγητή συμβούλου να κατανοεί τον κόσμο των μαθητών του έτσι όπως οι ίδιοι τον αντιλαμβάνονται» (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2001, σελ 101). Πράγματι για να χτιστεί μια επικοινωνιακή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή πρέπει ο εκπαιδευτικός να διαθέτει ενσυναίσθητη κατανόηση σε συνδυασμό και με άλλα χαρακτηριστικά. Διαθέτοντας ο εκπαιδευτικός αυτή την ικανότητα είναι εύκολο να κατανοήσει τις γνωστικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών σε όλες τις φάσεις της συμβουλευτικής διαδικασίας. Επίσης, η ενσυναίσθητη κατανόηση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο κατά το πρώτο στάδιο της συμβουλευτικής διαδικασίας που είναι το διερευνητικό στάδιο. Την συμβολή αυτή της ενσυναίσθητης κατανόησης επιβεβαιώνουν και έρευνες, οι οποίες έδειξαν ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν σε μεγάλο βαθμό την ενσυναίσθητη κατανόηση σε συνδυασμό με άλλες ικανότητες, συμβάλλουν στην επίτευξη ανώτερων ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2001). Όσον αφορά την ενσυναίσθηση ως επικοινωνιακή δεξιότητα, ο θεραπευτής καθοδηγεί με ακριβή τρόπο τον πελάτη (Hackney, 1978 ο.π. αναφ στο Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Τέλος, άλλες διαστάσεις της ενσυναίσθησης είναι η πολιτισμική ενσυναίσθηση και η θεραπευτική ενσυναίσθηση. Η πρώτη έχει να κάνει με την

ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να καταλαβαίνει τις εμπειρίες των ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο και να επικοινωνεί δείχνοντας πραγματικό ενδιαφέρον (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2008). Η θεραπευτική ενσυναίσθηση εντάσσεται κυρίως στην ψυχοθεραπεία, κατά τη διάρκεια της οποίας ο θεραπευτής μπορεί να βοηθήσει τον θεραπευόμενο μέσα από την αλληλεπίδραση να λύσει τα προβλήματά του (Bohard & Greenberg, 1997 ο.π. αναφ. στο Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003).

1.4 Μοντέλα ενσυναίσθησης

1.4.1 Το οργανωτικό μοντέλο

Στο χώρο της αναπτυξιακής και κοινωνικής ψυχολογίας αναπτύχθηκαν διάφορα μοντέλα για να εξηγήσουν την ενσυναίσθηση. Το πιο διαδεδομένο μοντέλο ενσυναίσθησης είναι το οργανωτικό μοντέλο του Davis (1996). Το πολυδιάστατο αυτό μοντέλο αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις ή δομές της ενσυναίσθησης; Τη γνωστική ενσυναίσθηση ή αλλιώς την ανάληψη της προοπτικής του άλλου, την φαντασία ή αλλιώς φαντασιακή ενσυναίσθηση, την ενσυναίσθητη ανησυχία και, τέλος, την προσωπική ανησυχία.

Επίσης ο Davis (1996) προτείνει και το οργανωτικό μοντέλο της δομής της ενσυναίσθησης. Στο μοντέλο αυτό οργανώνονται με χρονική σειρά διάφορες δραστηριότητες που γίνονται σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και κρύβουν μια σχέση αιτίου - αιτιατού μεταξύ τους. Το μοντέλο στηρίζεται στη θεώρηση της ενσυναίσθησης ως ένα σύνολο δομών που συνδέονται με τις εμπειρίες που έχει αποκομίσει ο καθένας παρατηρώντας ένα άλλο άτομο. Στο μοντέλο οργανώνονται σε χρονική σειρά α) παρελθοντικοί παράγοντες (antecedes), β) ενεργές διαδικασίες και γ) ενδοπροσωπικά και διαπροσωπικά αποτελέσματα (intrapersonal and interpersonal outcomes). Οι παρελθοντικοί παράγοντες είναι εκείνοι που εμφανίζονται χρονικά πρώτοι και επηρεάζουν τις υπόλοιπες δομές (Πίνακας 2) Έπειτα, ακολουθούν οι

διαδικασίες που επιδρούν στα ενδοπροσωπικά και διαπροσωπικά αποτελέσματα και περιλαμβάνουν τη δράση του μιμητισμού καθώς και ενεργές γνωστικές διαδικασίες. Έπειτα, όσον αφορά τα διαπροσωπικά και ενδοπροσωπικά αποτελέσματα εκείνα αφορούν είτε φυσιολογικές συναισθηματικές αποκρίσεις είτε έχουν να κάνουν με την κατανόηση του πώς αισθάνεται ο άλλος με βάση παρατηρούμενες συμπεριφορές. Τα ενδοπροσωπικά και διαπροσωπικά αποτελέσματα αλληλοεπηρεάζονται.

Πίνακας 2: Οργανωτικό μοντέλο δομής της ενσυναίσθησης:

Παρελθοντικοί παράγοντες (antecedents)		
Βιολογικές ικανότητες		
Διαδικασία (multiple processes) Μίμηση- ενεργές γνωστικές διαδικασίες		
Διαπροσωπικά αποτελέσματα / ενδοπροσωπικά		
Γνωστικά αποτελέσματα	Συναισθηματικά αποτελέσματα	Κινητικά αποτελέσματα

Πηγή: Davis (1996)

Από την περιγραφή του μοντέλου του Davis και από τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται συνάγεται το συμπέρασμα ότι το οργανωτικό μοντέλο καλύπτει τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης, λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες που έχει ζήσει το άτομο στο παρελθόν (παρελθοντικοί παράγοντες), το πώς νιώθει κατά τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους υπόλοιπους ανθρώπους και ποια είναι τα αποτελέσματα από την βίωση των συναισθημάτων του άλλου ατόμου (γνωστικά ή συναισθηματικά). Τέλος, ένα άλλο θετικό του περιεκτικού αυτού μοντέλου είναι η βοήθεια

που προσφέρει στους ερευνητές να αναγνωρίσουν την δομή της ενσυναίσθησης την οποία μελετούν (Davis, 2015).

1.4.2 Το μοντέλο της ενσυναισθητικής δυσχέρειας- ενσυναίσθητης ανησυχίας κατά τον Hoffman

Οι ερευνητές έχουν χαρακτηρίσει την ενσυναίσθηση ως μια διαδικασία η οποία χωρίζεται σε διάφορα επίπεδα. Σύμφωνα με τον Hoffman (1990, 2000, σελ 153, 64), η ενσυναίσθηση βιώνεται με διαφορετικό τρόπο καθώς το άτομο μεγαλώνει και η σύνδεση ανάμεσα στο «ενσυναίσθητο συναίσθημα» και στην γνωστική ανάπτυξη οδηγεί σε πέντε τύπους ενσυναισθητικής δυσχέρειας. Για να φτάσει ένας άνθρωπος να κατανοεί την κατάσταση που βιώνει ο άλλος και να τον καταλαβαίνει πρέπει να έχει περάσει από πέντε αναπτυξιακά στάδια γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Σύμφωνα λοιπόν με τον Hoffman (1978, 2000), υπάρχουν πέντε τρόποι εμφάνισης του ενσυναίσθητου συναισθήματος. Συνοπτικά, οι πέντε αυτοί τύποι ενσυναισθητικού συναισθήματος και συνεπώς της ενσυναίσθησης είναι:

Οι πρώτοι τρεις τύποι ενσυναίσθησης γίνονται αυτόματα και ακούσια (αυτόματη-ακούσια ενσυναίσθηση). Αυτά είναι: α) «η πρώιμη αντίδραση», β) «η μίμηση» (mimicry) και γ) «η εξαρτημένη μάθηση και άμεσος δεσμός». Οι υπόλοιποι τύποι είναι η γ) «σχέση η οποία προϋποθέτει τη μεσολάβηση της γλώσσας» και δ) η ανάληψη της προοπτικής του άλλου (perspective taking).

Κατά την «πρώιμη αντίδραση» η ενσυναίσθηση εκφράζεται μέσω της απόκρισης στα διάφορα συναισθήματα ή εκφράσεις του προσώπου του άλλου ατόμου. Με αυτόν τον τρόπο ο παρατηρητής μιμείται τα συναισθήματα και τις εκφράσεις του άλλου μέσω των κινήσεων του προσώπου αλλά και των εκφράσεων του προσώπου. Έτσι, αυξάνεται η πιθανότητα να νιώσει

ο παρατηρητής το ίδιο συναίσθημα. Έπειτα, το δεύτερο στάδιο «η μίμηση» περιλαμβάνει μια διαδικασία δύο σταδίων. Αρχικά στο πρώτο στάδιο, ο παρατηρητής μιμείται αυτόματα τις εκφράσεις του προσώπου ή το άκουσμα της φωνής του άλλου ατόμου και κατά το δεύτερο στάδιο η μιμούμενη έκφραση μέσω μιας διαδικασίας ανατροφοδότησης προκαλεί τα ανάλογα συναισθήματα στον παρατηρητή (Wondra, Ellsworth & Phoebe, 2015). Οι Hatfield, Caccioppo και Rapton (1994 ο.π. αναφ. στο Wondra, Ellsworth & Phoebe, 2015), αποκαλούν τον τύπο αυτό «πρωτόγονη συναισθηματική μετάδοση» (primitive emotional contagion).

Ο τρίτος τύπος ενσυναίσθησης είναι η «εξαρτημένη μάθηση και άμεσος δεσμός». Ο μηχανισμός της εξαρτημένης μάθησης είναι η άμεση αντίδραση στην κατάσταση που βιώνει ο άλλος και αποτελεί το έρεισμα για τη δημιουργία εμπειριών που οδηγούν στην ενσυναίσθηση (Hoffman, 1982). Επίσης, ο τρίτος τύπος αφορά και τον «άμεσο δεσμό» των εμπειριών του παρατηρητή και του ατόμου που βιώνει κάποιο συναίσθημα. Η διαφορά ανάμεσα στον «άμεσο δεσμό» και στην «εξαρτημένη μάθηση» είναι ότι στην πρώτη περίπτωση πρέπει ο παρατηρητής να έχει βιώσει πόνο ή δυστυχία σε κάποια στιγμή στο παρελθόν. Και οι τρεις αυτοί τύποι αποτελούν σημαντικούς μηχανισμούς της εμφάνισης της ενσυναίσθησης, διότι βοηθούν παιδιά και ενήλικες να συμμερίζονται την κατάσταση δυσχέρειας των ανθρώπων, είναι αυτόματοι και ακούσιοι μηχανισμοί και βοηθούν στην εμφάνιση εμπειριών ενσυναίσθησης στο μέλλον. Όμως, το μειονέκτημα αυτών των δύο μηχανισμών (άμεσος δεσμός και εξαρτημένη μάθηση) είναι ότι δεν έχουν ανεπτυγμένη τη γνωστική ενσυναίσθηση. Αυτό ξεπερνιέται μέσω των άλλων τρόπων εμφάνισης της ενσυναίσθησης όπως η «ανάληψη ρόλου», οι οποίοι έχουν ως κύριο γνώρισμα τη γλώσσα (Hoffman, 1981). Παρά τις όποιες επικρίσεις και περιορισμούς των πρώτων τύπων του Hoffman, αυτά μπορούν να ξεπεραστούν με τις γνωστικές λειτουργίες και τη μεσολάβηση της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι τύποι που αναφέρθηκαν προηγουμένως μπορούν να οδηγήσουν στην «ανάληψη ρόλου», η

οποία ενισχύει το ενσυναισθητικό συναίσθημα και αποτελεί ένα από τα επόμενα στάδια του Hoffman. (Hoffman, 2007).

Ο τέταρτος τύπος ενσυναίσθησης αφορά τις σχέσεις που απαιτούν τη μεσολάβηση της γλώσσας (mediated association). Όσον αφορά τον τέταρτο τύπο αφορά τη σύνδεση εκφραστικών σημάτων του «θύματος» με δικές του παλιές εμπειρίες (Hoffman, 2000). Ουσιαστικά, έχει να κάνει με τα λεκτικά μηνύματα τα οποία μπορεί να ακούσει ο παρατηρητής από τον πάσχοντα. Αυτά τα λεκτικά μηνύματα συνήθως φέρουν το συναίσθημα του άλλου (π.χ. ανησυχία για την υγεία του καλύτερού μου φίλου ή θλίψη για τα προβλήματα που περνά ο άλλος). Η ενσυναίσθηση προκύπτει στο τέλος όταν ο παρατηρητής εμφανίζει το εμπραθικό συναίσθημα, συνδέει τις λέξεις, οι οποίες αντικατοπτρίζουν την κατάσταση που νιώθει και τις συνδέει με δικές του εμπειρίες. Τέλος, στο πέμπτο στάδιο δηλαδή η ανάληψη της προοπτικής του άλλου (perspective taking) κυριαρχεί η φαντασία του πώς νιώθει ο άλλος ή πως θα μπορούσε να νιώσει κάποιος στη θέση αυτού που βιώνει την άσχημη κατάσταση (Hoffman, 2007). Στο στάδιο αυτό το επίκεντρο είναι ο ίδιος ο εαυτός αλλά και ο άλλος. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζει στην προσπάθεια τοποθέτησης στη θέση του άλλου.

Οι τρεις τύποι εμφάνισης της ενσυναίσθησης που προηγούνται των γνωστικών διαδικασιών, δηλαδή η «μίμηση», «η εξαρτημένη μάθηση» και ο «άμεσος δεσμός», είναι σημαντικοί κυρίως στην παιδική ηλικία αλλά και στην ενήλικη ζωή καθώς γίνονται αυτόματα και ασυναίσθητα. Από την άλλη, οι υπόλοιποι τύποι εμφάνισης αυξάνουν την ικανότητα ενσυναίσθησης ακόμη και όταν δε παρευρίσκεται το άτομο (Σφήκα, 2014). Ωστόσο, τα στάδια της ενσυναίσθησης μπορούν να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να βοηθήσουν στη σύνδεση των συναισθημάτων του παρατηρητή και του ατόμου που βιώνει την δύσκολη κατάσταση. Αυτό συμβαίνει διότι η επεξεργασία των πληροφοριών από τους ανθρώπους γίνεται πολλές φορές με τον ίδιο τρόπο, συνεπώς αναφέρονται σε όμοιες καταστάσεις και όμοια

συναισθήματα. Έτσι, είναι εύλογο το γεγονός ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί φιλοκοινωνικό ηθικό κίνητρο (Hoffman, 1977, σελ:78-79, 2000, σελ 59-62).

1.4.3 Μοντέλο της ενσυναίσθησης στην κοινωνική εργασία

Ένα άλλο μοντέλο που αναγνωρίζει την πολυδιάστατη δομή της ενσυναίσθησης είναι το εννοιολογικό μοντέλο που παρέχει η κοινωνικο-γνωστική επιστήμη. Σημαντική είναι η συμβολή της κοινωνικής-γνωστικής νευροεπιστήμης (Social-Cognitive Neuroscience) στη μελέτη της ενσυναίσθησης και των επιπέδων της. Το μοντέλο βρίσκει εφαρμογή στην κοινωνική εργασία, παρουσιάζοντας εμπειρικά ευρήματα από μελέτες εγκεφαλικών δραστηριοτήτων και ενσωματώνει και άλλα ευρήματα της κοινωνικο-γνωστικής νευροεπιστήμης. Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο αποτελείται από τρία συστατικά: α) την συναισθηματική απόκριση στα συναισθήματα και τις ενέργειες των άλλων, β) την γνωστική επεξεργασία των συναισθημάτων που βιώνει ο άλλος καθώς και την ανάληψη της προοπτικής του άλλου, γ) τη συνειδητή λήψη αποφάσεων για την ανάληψη μιας ενσυναίσθητης ενέργειας-δράσης. Όσον αφορά το πρώτο συστατικό, η συναισθηματική απόκριση αφορά την εσωτερική μας συναισθηματική αντίδραση ,η οποία προκαλείται από την έκθεσή μας σε εξωτερικά γεγονότα. Το δεύτερο συστατικό του μοντέλου αφορά τη γνωστική επεξεργασία των αντικατοπτριζόμενων συναισθημάτων και ενεργειών (mirrored emotions and actions) (Gerdes & Segal, 2009). Πολλές έρευνες έδειξαν την ύπαρξη ενός συστήματος – καθρέφτη στους ανθρώπους, το οποίο έχει μηχανισμούς που καθιστούν δυνατό στους ανθρώπους να μοιράζονται τις συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων (Coplan & Goldie, 2011) Χάρη στους καθρέφτες-νευρώνες το άτομο μπορεί να βιώσει εύκολα και άμεσα το συναίσθημα του άλλου ατόμου, χωρίς τη χρήση της φαντασίας ή συνειδητής σκέψης (Iacoboni, 2008). Το τρίτο

συστατικό αφορά τη συνειδητή λήψη αποφάσεων και αντλείται από την κοινωνική εργασία, δηλαδή την ανάγκη ανάληψης δράσης.

Πέρα από το οργανωτικό μοντέλο ο Jordan (1991) αναφέρει ένα μοντέλο το οποίο περιλαμβάνει τις εξής διαδικασίες: α) τη συναισθηματική ενεργοποίηση του ίδιου του ατόμου απέναντι στο άτομο που βρίσκεται απέναντί του. Έπειτα, κυριαρχεί μια β) προσωρινή ταύτιση με τον άλλον και ταυτόχρονη αναγνώριση πως η πηγή του συναισθήματος βρίσκεται στον άλλον. Μετά τη διαδικασία της προσωπικής ταύτισης με τον άλλον, επέρχεται γ) η αποστασιοποίηση του συναισθήματος. Σταδιακά γίνεται αισθητή η αποστασιοποίησή του. Το θετικό, τέλος, του μοντέλου είναι ότι περιλαμβάνει γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία και βοηθά τα άτομα να αντιλαμβάνονται τον κόσμο καλύτερα.

Ένα άλλο μοντέλο είναι αυτό της Baxter (1995), η οποία χρησιμοποίησε την έννοια της παλινδρόμησης για την καλύτερη κατανόηση της σχέσης μεταξύ του παρατηρητή και του συμμετέχοντα αλλά και την ταύτιση στην ενσυναισθητική διαδικασία. Η παλινδρόμηση σημαίνει ότι το άτομο ανακαλεί ένα προγενέστερο στάδιο ανάπτυξης έχοντας σκοπό να επηρεαστεί η δική του συναισθηματική κατάσταση από το συναίσθημα του άλλου μέσα από την επιθυμία για επαφή. Στη συνέχεια, η διαδικασία της ταύτισης πραγματοποιείται συναισθηματικά ενώ οι γνωστικές λειτουργίες παραμένουν αποστασιοποιημένες. Μετά έχουμε την απομάκρυνση της παλινδρόμησης προκειμένου να υποχωρήσει το συναίσθημα. Τέλος, το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση, όπου το άτομο έχοντας τροποποιήσει την εμπειρία που έχει λάβει την επιστρέφει στο άλλο άτομο (έννοια ταλάντευσης: παρατηρητής-συμμετέχων-παρατηρητής) (Ρομοσίου, 2017).

1.4.3 Το μοντέλο αντίληψης – δράσης (A perception-action model for empathy)

Το μοντέλο αντίληψης-δράσης των Preston και de Waal (2002) ορίζει την ενσυναίσθηση ως μια κοινή συναισθηματική εμπειρία που συμβαίνει όταν ένα άτομο αισθανθεί ένα παρόμοιο συναίσθημα με τον άλλον, ως αποτέλεσμα της αντίληψης της κατάστασης του άλλου (Preston, 2002). Αυτή η διαδικασία συμβαίνει όταν το υποκείμενο και οι αναπαραστάσεις του για τη συναισθηματική κατάσταση ενεργοποιούνται από την προσοχή που δίνει στη συναισθηματική κατάσταση του αντικειμένου. Γενικότερα στο μοντέλο αυτό κυριαρχούν οι αναλύσεις όσον αφορά τις λειτουργίες του εγκεφάλου για το πώς ενεργοποιείται η ενσυναίσθηση. Αρχικά, το μοντέλο χαρακτηρίζεται μοντέλο αντίληψης-δράσης διότι στην αρχή στηριζόταν στις κοινές αναπαραστάσεις της αντίληψης και της ενέργειας στην κινητική συμπεριφορά. Ωστόσο, εμπειρικά δεδομένα στο χώρο της νευροεπιστήμης δείχνουν ότι τα νευρωνικά υποστρώματα που συνδέονται με το συναίσθημα αρχίζουν και αντικαθίστανται με αυτά που συνδέονται με την αντίληψη του συναισθήματος.

Τέλος, αυτό το μοίρασμα της συναισθηματικής εμπειρίας (αντίληψη-δράση) προτάθηκε από τον Lipps (1903) και δόθηκε σε αυτό περισσότερο έμφαση στη Φαινομενολογία της Αντίληψης (Merleau-Ponty, 1962 ο.π. αναφ στο Ρομοσίου, 2017).

1.5 Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης: παράγοντες που την επηρεάζουν

Σύμφωνα με την Μαλικιώση-Λοϊζου (2003), κάποιιοι από τους παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση είναι η ηλικία, το φύλο, η εκπαίδευση, η ηθική, η προσωπικότητα, οι διάφορες κοινωνικές δεξιότητες και η νοημοσύνη του καθενός. Όντως, η Einsenberg (1982) αναφέρει πως η ενσυναίσθηση των παιδιών επηρεάζεται από κοινωνικούς παράγοντες όπως το κοινωνικό περιβάλλον και η συναισθηματική υποστήριξη από ανθρώπους του περιβάλλοντος. Όσον αφορά την ηλικία και το πόσο αυτή επηρεάζει τα επίπεδα της ενσυναίσθησης, δεν έχει βρεθεί κάτι σίγουρο. Έρευνες έδειξαν πώς άλλοτε τα επίπεδα της ενσυναίσθησης παραμένουν σταθερά με το πέρασμα του χρόνου και άλλοτε πώς μειώνονται.

Κατά τον Hawk et al (2013) οι δύο διαστάσεις της ενσυναίσθησης, η γνωστική και η θυμική ενσυναίσθηση, ίσως αυξάνονται όσο μεγαλώνει ο άνθρωπος, ενώ η ενσυναίσθητη ανησυχία και η φαντασιακή ενσυναίσθηση πιθανόν να μειώνονται με την πάροδο του χρόνου. Τα αποτελέσματα αυτά ως προς την ενσυναίσθητη ανησυχία επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Platsidou και Agaliotis (2016), η οποία έδειξε πως η ενσυναίσθητη ανησυχία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μειώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία τους.

Από την άλλη πλευρά, σε πολλές έρευνες παρατηρήθηκε διαφορά ως προς το φύλο με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τους άντρες (Eisenberg & Lennon, 1983, Mehrabian et al., 1988 ο.π αναφ. στο Rueckert & Naybar, 2008). Επίσης, σύμφωνα με τους Platsidou και Agaliotis (2016) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν υψηλότερα μόνο τα επίπεδα προσωπικής ανησυχίας σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, τα ίδια αποτελέσματα ως προς την προσωπική ανησυχία είχαν επιβεβαιώσει και προηγούμενες έρευνες των Davis (1980, 1996) και Hatcher et al (1994), οι οποίες αναφέρουν πως οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα σε όλες τις διαστάσεις της ενσυναίσθησης και ιδιαίτερα σε αυτές της προσωπικής ανησυχίας (personal distress) και της ενσυναίσθητης ανησυχίας (empathic concern) (Platsidou & Agaliotis, 2016).

1.6 Η μέτρηση της ενσυναίσθησης

Για την μέτρηση της ενσυναίσθησης υπάρχουν πολλά εργαλεία, το καθένα από τα οποία εξετάζει διαφορετικές πτυχές της ενσυναίσθησης. Η ύπαρξη πολλών ορισμών για την ενσυναίσθηση έφερε και διαφορετικά εργαλεία για τη μέτρησή της. Γενικότερα για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης είχαν δημιουργηθεί πολλά ερωτηματολόγια αυτοαναφορών, που εξετάζουν ξεχωριστά τόσο τη γνωστική ενσυναίσθηση όσο και τη συναισθηματική. Ορισμένα από τα πιο παλιά εργαλεία είναι: του Hogan (1969) (Hogan Empathy Scale, το οποίο

μετρά την γνωστική ενσυναίσθηση και το the Emotional Empathic Tendency (EETS) των Mehrabian & Epstein (1972), το οποίο μετρά την συναισθηματική ενσυναίσθηση.

Οι κλίμακες που δημιουργήθηκαν αργότερα για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης άρχισαν να μελετούν και τις δύο πτυχές της ενσυναίσθησης, όπως η κλίμακα διαπροσωπικής ανταπόκρισης του Davis (1980).

6.1.1 Κλίμακα διαπροσωπικής ανταπόκρισης του Davis

Το πολυδιάστατο μοντέλο της ενσυναίσθησης αποτέλεσε το έρεισμα για τη διαμόρφωση της κλίμακας μέτρησης της ενσυναίσθησης του Davis (1980) (The Interpersonal Reactivity Index (IRI)). Χρησιμοποιείται σε έρευνες για τη μέτρηση τόσο των γνωστικών όσο και των συναισθηματικών παραγόντων που σχετίζονται με την έννοια της ενσυναίσθησης (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004). Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει ότι το IRI αποτελεί το κατάλληλο εργαλείο για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης κατά την εφηβεία αλλά και την ενήλικη ζωή (Fernández, Dufey, & Kramp, 2011, Hawk et al., 2013, Siu & Shek, 2005, Tsitsas & MalikiossiLoizou, 2012 ο.π. αναφ. στο Platsidou & Agaliotis, 2016). Η κλίμακα διαπροσωπικής ανταπόκρισης του Davis έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τους Τσίτσας, Θεοδοσοπούλου και Μαλικιώση-Λοΐζου (2012 ο.π. αναφ. στο Platsidou & Agaliotis, 2016), καθώς και σε άλλες γλώσσες (Gilet et al., 2013) όπως τα Γερμανικά (Paulus, 2009), τα Γαλλικά (F-IRI) (D'Ambrosio & Olivier & Didon & Besche, 2009), τα κινέζικα (Siu & Shek, 2005), τα κορεάτικα (Kang et al., 2009), τα ισπανικά (Mestre, Frias, & Samper, 2004) και τα σουηδικά (Cliffordson, 2002).

Η τελευταία έκδοση της κλίμακας περιλαμβάνει τέσσερις υποκλίμακες η κάθε μια από τις οποίες εξετάζει μια διαφορετική πλευρά της ενσυναίσθησης. Πιο συγκεκριμένα, οι υποκλίμακες αντιστοιχούν στις διαστάσεις της ενσυναίσθησης που όρισε ο Davis: α) την

ανάληψη της προοπτικής του άλλου (γνωστική ενσυναίσθηση), β) την φαντασιακή ενσυναίσθηση, γ) την ενσυναίσθητη ανησυχία και δ) την προσωπική ανησυχία. Οι δύο τελευταίες υποκλίμακες προσεγγίζουν ρητά τις συναισθηματικές αντιδράσεις στις αρνητικές εμπειρίες των άλλων. Η κλίμακα της ενσυναίσθητης ανησυχίας μελετά την ύπαρξη συναισθημάτων θέρμης, συμπόνιας και ανησυχίας για τους άλλους ενώ η κλίμακα της προσωπικής ανησυχίας μελετά τα επίπεδα του άγχους αλλά και τη δυσφορία που προκαλούνται από την παρατήρηση μιας αρνητικής εμπειρίας του άλλου (Davis, 1980).

Ωστόσο, η κλίμακα μέτρησης του Davis ενέχει και κάποιες κριτικές. Οι επικριτές υποστηρίζουν πως η προσωπική ανησυχία και οι φαντασιακοί παράγοντες είναι ανεπαρκείς για την αξιολόγηση των επιπέδων της ενσυναίσθησης και ότι το εργαλείο είναι ικανό να μετρήσει την συμπάθεια παρά την ενσυναίσθηση. Πέρα από τις διάφορες κριτικές που δέχτηκε η κλίμακα για τον τρόπο μέτρησης της ενσυναίσθησης, αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα ερωτηματολόγια αυτοαναφορών που χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει κανείς τα επίπεδα της ενσυναίσθητικής ικανότητας στους ενήλικες (Gilet, Mella, Studer & Gruhn, 2013). Για της ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα του Davis, διότι ήταν η πιο κατάλληλη για να αξιολογήσει τα επίπεδα της ενσυναίσθησης στους ενήλικες εκπαιδευτικούς, αξιολογώντας τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική τους ενσυναίσθηση.

1.6.2 Adolescent Measure of Empathy & Sympathy (Adolescent Measure of Empathy & Sympathy, Vossen, Piotrowski & Valkenburg, 2015).

Το εργαλείο αυτό δεν αποτελεί το πρώτο εργαλείο μέτρησης της ενσυναίσθησης. Οι ιδιότητες του εργαλείου αυτού αξιολογήθηκαν μέσα από δύο έρευνες σε εφήβους, οι οποίες έδειξαν ότι το εργαλείο είναι το πιο κατάλληλο για να διακρίνει τις διαφορές ανάμεσα στη συναισθηματική ενσυναίσθηση και τη συμπάθεια. Πιο συγκεκριμένα, το εργαλείο μέτρησης

της ενσυναίσθησης και της συμπάθειας για τους εφήβους έχει τα εξής πλεονεκτήματα: α) εξισορροπεί την έμφαση που δίνεται στη συναισθηματική και γνωστική ενσυναίσθηση, β) οι ερωτήσεις του είναι ξεκάθαρα διατυπωμένες, γ) κάνει σαφή διάκριση ανάμεσα στη συναισθηματική ενσυναίσθηση και τη συμπάθεια (Vossen et al, 2015).

Το εργαλείο λοιπόν αυτό αναπτύχθηκε για να μετρήσει τρία είδη της ενσυναίσθησης: την γνωστική ενσυναίσθηση (cognitive empathy), την συναισθηματική ενσυναίσθηση (affective empathy) και την συμπάθεια (sympathy). Επίσης, το εργαλείο αυτό έχει χρησιμοποιηθεί για να αξιολογήσει την συμπάθεια και τη συναισθηματική ενσυναίσθηση σε εφήβους 10 με 15 ετών και όχι σε ενήλικες. Ωστόσο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη αξιολόγηση της ενσυναίσθησης τόσο σε μικρότερα παιδιά (από την ηλικία των 8 ετών) μέχρι και την ενηλικίωση τους, όσο και σε ενήλικες. Επειδή δεν έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνα για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης σε ενήλικες, επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα για να αξιολογηθούν οι ιδιότητες του AMES και σε ενήλικες εκπαιδευτικούς. Τέλος, ένας άλλος λόγος που επιλέχθηκε το εργαλείο αυτό είναι ότι άλλα εργαλεία είτε μπερδεύουν τις έννοιες της συναισθηματικής ενσυναίσθησης και συμπάθειας είτε τις χρησιμοποιούν εναλλακτικά, έχοντας σαν αποτέλεσμα η πραγματική επίδραση της συναισθηματικής ενσυναίσθησης στη συμπεριφορά να παραμένει άγνωστη (Vossen et al, 2015). Έτσι, το εργαλείο αυτό σε συνδυασμό με την κλίμακα διαπροσωπικής ανταπόκρισης του Davis θα συντελέσει στην διερεύνηση του πώς επιδρά ξεχωριστά η συναισθηματική ενσυναίσθηση και συμπάθεια στους ενήλικες.

1.7. Η ενσυναίσθηση στον χώρο της εκπαίδευσης: ερευνητικά ευρήματα

Είναι γνωστό πως ο άνθρωπος περνά το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας του στο χώρο όπου εργάζεται. Οι περισσότερες έρευνες για την ενσυναίσθηση αφορούν γιατρούς ή

νοσηλευτές αλλά και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να διδαχτεί η ενσυναίσθηση. Έρευνες των Williams, Brown, McKenna, Palermo, Morgan, Nestel, Brightwell, Gilbert-Hunt, Stagnitti, Olausson, Wright, 2015) και Cheung και Reeves (2014 ο.π αναφ. στο Roy, 2015), αξιολόγησαν τη συμμετοχή των φοιτητών ιατρικής σε προγράμματα εκμάθησης της ενσυναίσθησης και βρέθηκε πως βελτιώθηκε η ιατρική επίδοσή τους μετά τη συμμετοχή τους σε αυτά. Επίσης, η ενσυναίσθητη συμπεριφορά εξετάστηκε σε δεκαοχτώ χώρες της Αμερικής και βρέθηκε πως η ενσυναίσθηση πέρα από την αναγνώριση των συναισθημάτων οδηγεί και μεγαλύτερη δημοτικότητα και εκδηλωτικότητα απέναντι στους άλλους αλλά και ευαισθησία (Barlow & Maul, 2000 ο.π αναφ. στο Μπρούζος, 1995).

Στο χώρο της εκπαίδευσης η πιο πρόσφατη έρευνα για την ενσυναίσθηση ήταν των Platsidou και Agaliotis (2016), η οποία έχει γίνει σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής. Η έρευνα μελέτησε το αν η ενσυναίσθηση προβλέπει την ύπαρξη στρεσογόνων παραγόντων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η έρευνα έδειξε ότι οι δάσκαλοι ειδικής και γενικής αγωγής δεν διαφέρουν στα επίπεδα της ενσυναίσθησης ούτε στα επίπεδα των στρεσογόνων παραγόντων. Δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά στα αποτελέσματα της ενσυναίσθησης ή των στρεσογόνων παραγόντων ανάμεσα στους δασκάλους γενικής και ειδικής αγωγής. Οι δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής εμφάνισαν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθητης ανησυχίας (empathic concern) και ανάληψης της προοπτικής του άλλου (perspective taking), ενώ εμφάνισαν χαμηλά επίπεδα προσωπικής ανησυχίας και φαντασιακής ενσυναίσθησης / φαντασίας. Σχετικά με τον παράγοντα ηλικία, μόνο η ενσυναίσθητη ανησυχία των δασκάλων βρέθηκε να μειώνεται με την πάροδο του χρόνου. Επίσης, δεν παρατηρήθηκε καμία θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και το εκπαιδευτικό επίπεδο. Όσον αφορά την επίδραση των επιπέδων της ενσυναίσθησης στην ανάπτυξη στρεσογόνων παραγόντων στους εκπαιδευτικούς παρατηρήθηκε πως η προσωπική ανησυχία (personal distress) προβλέπει την ύπαρξη του άγχους κατά την οργάνωση των

εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τέλος, βρέθηκε πως η προσωπική ανησυχία και η φαντασία των δασκάλων προβλέπει στρεσογόνους παράγοντες που σχετίζονται με την πολυεπίπεδη διδασκαλία και την αξιολογική διαδικασία (Platsidou & Agaliotis, 2016). Ωστόσο, σε άλλες έρευνες βρέθηκε πως η ενσυναίσθητη ανησυχία δεν μπορεί να προβλέψει την εμφάνιση στρεσογόνων παραγόντων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Ceylan et al., 2009, Cooper, 2004, McAllister & Irvine, 2002 ο.π. αναφ. στο Platsidou & Agaliotis (2016).

Άλλα ευρήματα δείχνουν πως οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής μπορεί να μην εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τους δασκάλους γενικής αγωγής, όμως εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Klis & Kossewska, 1996 ο.π. αναφ στο Platsidou & Agaliotis, 2016).

Μία άλλη έρευνα που μελετά τα επίπεδα της ενσυναίσθησης χρησιμοποιώντας την κλίμακα διαπροσωπικής ανταπόκρισης του Davis (1980) έγινε σε 930 δασκάλους και καθηγητές στη βόρεια Κίνα (Huang, Li, Sun, Chen & Davis, 2012). Βρέθηκε πως οι δάσκαλοι είχαν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθητης ανησυχίας και της ανάληψης προοπτικής του άλλου σε σύγκριση με τους υπόλοιπους.

Επίσης, στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν γίνει πολλές έρευνες που μελετούν την ενσυναίσθηση στους μαθητές. Οι Mehrabian και Young και Sato (1988 ο.π αναφ. στο Rueckert & Naybar, 2008) αναφέρουν πως η ενσυναίσθηση είναι σημαντική για τους γονείς αλλά και για τον κάθε άνθρωπο που δουλεύει με παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, οι ικανότητες της ενσυναίσθησης που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί, όταν βρίσκονται με τους μαθητές τους, διασφαλίζουν την ανάπτυξη ισχυρότερων κινήτρων από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και βοηθούν και στη σχολική τους επίδοσή (Cooper, 2004).

Επίσης, σύμφωνα με τον Rogers (1973), η ενσυναίσθηση είναι σημαντική για την επιτυχία των μαθητών, διότι, μαθαίνοντας ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίζει τις εσωτερικές αντιδράσεις των μαθητών, αρχίζει να έχει επίγνωση της αντίληψης των μαθητών για την

εκπαίδευση και τη μάθηση. Έτσι, η πιθανότητα της μάθησης αυξάνεται σημαντικά. Ακόμη, τα παιδιά με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση δείχνουν μεγαλύτερη συμπόνια και κατανόηση πράγμα που τους βοηθά να παρέχουν περισσότερη βοήθεια από εκείνα τα παιδιά που την έχουν αναπτύξει σε λιγότερο βαθμό (Eisenberg & Miller, 1987). Τέλος, τα παιδιά όταν βρίσκονται σε μια τάξη στην οποία κυριαρχεί η ενσυναίσθηση τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς, αναπτύσσουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, αίσθηση ασφάλειας και εμπιστοσύνης και αυξάνεται η ικανότητα μίμησης των ενσυναίσθητων συμπεριφορών. Με τη σειρά της η εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται οδηγεί στη βελτίωση της μάθησης, σε καλύτερη συμπεριφορά και σε ανάληψη περισσότερων πρωτοβουλιών τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Cooper, 2010).

Επίσης, έχει διερευνηθεί και η σχέση της “ενσυναίσθητης συμπεριφοράς” με την διαμόρφωση της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών. Σε έρευνα της Paisi (2012) που έγινε σε εκπαιδευτικούς από όλες τις βαθμίδες (προσχολική αγωγή μέχρι δευτεροβάθμια εκπαίδευση), βρέθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μπορούν να μεταφερθούν στην ψυχολογία των μαθητών ανεξαρτήτως ηλικίας. Επίσης, βρέθηκε πως η ανάπτυξη μιας θετικής εικόνας για τον εαυτό, έχει επιπτώσεις στα επίπεδα της ενσυναίσθητης συμπεριφοράς. Η ενσυναίσθητη συμπεριφορά αντιπροσωπεύει ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του καθενός και αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για μια πιο αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Paisi, 2012).

Τέλος, άλλη έρευνα των Stojiljkovic, Djigic και Zlatkovic (2012, ο.π. αναφ. στο Platsidou & Agaliotis, 2016) έδειξε πως η ενσυναίσθηση συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην ανάληψη επαγγελματικών ρόλων, όπως αυτών του παρακινήτη, του αξιολογητή και του ρυθμιστή των διάφορων κοινωνικών σχέσεων. Πιο συγκεκριμένα, η γνωστική πλευρά της ενσυναίσθησης ευθύνεται περισσότερο για την ανάληψη αυτών των ρόλων παρά η συναισθηματική πλευρά της ενσυναίσθησης.

Έτσι, εύκολα μπορεί να γίνει κατανοητό ότι η ενσυναίσθηση επηρεάζει θετικά τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς τη διδασκαλία και το γενικότερο κλίμα της τάξης (Cooper, 2010). Οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να ενδιαφέρονται μόνο για τις γνώσεις και τις ικανότητες των μαθητών τους αλλά για τα συναισθήματά τους, τις στάσεις και τις αξίες τους (Huang, 2004).

1.8. Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος

Η ενσυναίσθηση αποτελεί μια απαραίτητη δεξιότητα για να επιτύχει ο εκπαιδευτικός το συμβουλευτικό και το εκπαιδευτικό του έργο. Σύμφωνα με τον Μπρούζο (1995), το μέσο με το οποίο θα το πετύχει αυτό είναι η “ενσυναίσθητική ταύτιση” ή ενεργητική ακρόαση. Ουσιαστικά, πρόκειται για την ικανότητα του εκπαιδευτικού να εισχωρεί στον εσωτερικό κόσμο των μαθητών χωρίς να μπει στην διαδικασία να βιώσει ο ίδιος τα συναισθήματά τους. Απώτερος σκοπός είναι να κάνει τον μαθητή να νιώσει ασφάλεια μαζί του για να μπορέσει να τον εμπιστευτεί. Απαραίτητη προϋπόθεση για να γίνει αυτό είναι η ενεργητική ακρόαση (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011).

Επίσης, τα συναισθήματα και τα βιώματα που αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός μέσω της ενεργητικής ακρόασης είναι αναγκαίο να μεταφερθούν στον μαθητή καθώς έτσι εκείνος θα αρχίζει να καταλαβαίνει καλύτερα τον εσωτερικό του κόσμο, τα συναισθήματά του και να νιώθει ότι γίνεται αποδεκτός. Εξάλλου τα συναισθήματα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανθρωπιστική προσέγγιση, γι’ αυτό η αναγνώριση και η διερεύνησή τους είναι απαραίτητη (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011). Συνεπώς, εύκολα μπορεί κανείς να αντιληφθεί πως η σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών βελτιώνεται καθώς μέσα από την μεταξύ τους συναναστροφή οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους (αυτογνωσία). Σύμφωνα με τον Μπρούζο (1998), όταν ο εκπαιδευτικός κατανοεί, αποδέχεται τις σκέψεις και τα

συναίσθημα των μαθητών και σέβεται την προσωπικότητά τους προκύπτουν οι παρακάτω παραδοχές: α) Οι μαθητές νιώθουν την αποδοχή από τον εκπαιδευτικό έχοντας σαν αποτέλεσμα να αποδέχονται τον ίδιο τους τον εαυτό, να καταλαβαίνουν την αξία τους και να φροντίζουν περισσότερο τον εαυτό τους, β) επιτυγχάνεται η αποδοχή των άλλων από τους μαθητές, γ) επιτυγχάνεται η άνεση των μαθητών απέναντι στους εκπαιδευτικούς, καθώς απευθύνονται πιο εύκολα σε εκείνους όταν πρόκειται για πρόβλημα που θέλουν να λύσουν, δ) αυξάνεται η εμπιστοσύνη των μαθητών απέναντι στους εκπαιδευτικούς και μειώνονται οι άμυνες τους. ε) οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από τη στάση αυτή διαμορφώνουν ανάλογα και τη συμπεριφορά τους. Η ενσυναίσθηση λοιπόν αποτελεί απαραίτητο συστατικό για να αναπτυχθεί μια εποικοδομητική σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Πέρα από την ενσυναίσθηση άλλα χαρακτηριστικά αποτελούν η άνευ όρων αποδοχή-θετική αναγνώριση, κατά την οποία κυριαρχεί η αποδοχή του μαθητή από τον εκπαιδευτικό χωρίς όρους και προϋποθέσεις, και η γνησιότητα - συμφωνία (genuineness). Η γνησιότητα- συμφωνία αποτελεί μια από τις διαστάσεις του εκπαιδευτικού-συμβούλου και βοηθούν στη διαμόρφωση των σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και στον «σύμβουλο» Σύμφωνα με τον Μπρούζο (1998, σελ 322), οι όροι αυτοί σημαίνουν πως «υπάρχει συμφωνία μεταξύ των εσωτερικών βιωμάτων και εξωτερικής συμπεριφοράς, λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων, όπως αντιλήψεων και δράσης». Επίσης, σύμφωνα με τον Σταυρόπουλο (1974), ένα απαραίτητο συστατικό του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι η αισιοδοξία, καθώς αποτελεί το μέσο με το οποίο μπορεί να συνδεθεί με τον εσωτερικό και ψυχικό κόσμο των μαθητών και να αυξάνει και το δικό τους ηθικό. Τέλος, αυτά τα συστατικά δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν τεχνικές αλλά ως στάση ζωής του ανθρώπου, συνεπώς και του εκπαιδευτικού, προκειμένου να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση (Μπρούζος, 1995).

Η υιοθέτηση μιας τέτοιας στάσης από τον εκπαιδευτικό επιφέρει και τα ανάλογα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Tausch (1981, ο.π. αναφ. στο Μπρούζος & Ράπτη, 2001) α)

οι μαθητές γνωρίζουν εις βάθος με ποιον εκπαιδευτικό συνεργάζονται και έχουν απέναντί τους, β) οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς ως υπαλλήλους αλλά ως πρόσωπα με συναισθήματα και ευαισθησίες, γ) μέσω της αυθεντικής επικοινωνίας με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν και οι ίδιοι να είναι αυθεντικοί χωρίς να «φορούν μάσκες». Αυτό τους βοηθά στο να στοχεύουν στην διάθεση όλης τους της ενέργειας για την προώθηση της προσωπικής εξέλιξή τους, δ) οι μαθητές εμφανίζουν καλύτερη ψυχική κατάσταση, λιγότερους φόβους, μεγαλύτερη εμπιστοσύνη, μεγαλύτερη θέληση για συνεργασία και λιγότερη επιθετικότητα, ε) οι μαθητές έχουν καλύτερες γνωστικές ικανότητες και βελτιωμένες διανοητικές διεργασίες.

1.11. Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στην ηθική ανάπτυξη

Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στην κοινωνική και ηθική ανάπτυξη έχει ερευνηθεί από φιλοσόφους και ψυχολόγους (Eisenberg & Strayer, 1987). Όσον αφορά την ανάπτυξη της ηθικότητας, το αίσθημα της ενσυναίσθησης δεν μπορεί να την ερμηνεύσει πλήρως. Η ροπή προς την ενσυναίσθηση μπορεί να εξηγήσει την διαμόρφωση των πιο περίπλοκων ηθικών ιδεολογιών, κάτι που δεν μπορεί να κάνει μια απλή θεωρία. Η ενσυναίσθηση διαμορφώνει και ενεργοποιεί την ηθική πράξη, κυρίως στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ανθρώπων στην καθημερινή ζωή. Επίσης, με τη βοήθεια της ενσυναίσθησης γίνεται κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι πράττουν ηθικά καθώς φανερώνονται τα κίνητρό τους (Hoffman, 1982).

Στην προσπάθεια των ερευνητών να εξηγήσουν τον ρόλο της ενσυναίσθησης στην ηθική ανάπτυξη λήφθηκαν υπόψη και διάφορα ερωτήματα γύρω από την ενσυναίσθηση αλλά και διάφορες άλλες έννοιες που έχουν να κάνουν με τα ηθικά διλήμματα. Μία από τις έννοιες αυτές είναι η θετική προκατάληψη, κυρίως απέναντι στα άτομα που δεν είναι συγγενείς.

Εκείνος που ασχολήθηκε με την ενσυναίσθηση και το πώς η ανάπτυξή της επηρεάζεται από τα άτομα του συγγενικού μας περιβάλλοντος αλλά και με την προκατάληψη που υπάρχει γύρω από την οικειότητα είναι ο David Hume. Έτσι, ο ίδιος θεωρεί φυσιολογικό το γεγονός να συμπάσχει το άτομο περισσότερο με άτομα του στενού οικογενειακού του κύκλου παρά με εκείνους που δεν έχει καμία απολύτως σχέση (Hume, 1739 ο.π. αναφ. στο Stueber, 2013).

Η ενσυναίσθηση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ηθικής σκέψης και συμπεριφοράς και αποτελεί σημαντικό συστατικό ενεργοποίησης φιλοκοινωνικών συμπεριφορών. Το συμπέρασμα αυτό προήλθε από διάφορες έρευνες τόσο των αναπτυξιακών ψυχολόγων όσο και εκείνων που ασχολούνται πιο εμπειρικά με τον ρόλο της ενσυναίσθησης.

Επίσης, σύμφωνα με τον Hoffman (2000), υπάρχουν αξίες και αρχές οι οποίες μπορούν να συνδεθούν με την ενσυναίσθηση. Αυτές είναι η “δικαιοσύνη” και η θέληση για βοήθεια. Θεωρεί πως η ενσυναίσθηση συνδέεται με πολλές πτυχές και αρχές της δικαιοσύνης και βοηθά στην ηθική κρίση. Από την άλλη, η θέληση για βοήθεια αποτελεί ουσιώδη αξία καθώς αφορά ένα σύνολο πράξεων οι οποίες είναι αναγκαίο να συμβαίνουν πάντοτε και όχι μια συγκεκριμένη στιγμή. Τέλος, ο ίδιος τονίζει πως σε κάθε συμπεριφορά η σύνδεση της ενσυναίσθησης με την ηθική συντελεί στην αύξηση της ηθικής κρίσης και σε μελλοντικές συμπεριφορές. Έτσι, γίνεται εύκολα κατανοητό πως η σύνδεση αυτή ηθικής και ενσυναίσθησης δεν αφορά μια συγκεκριμένη φάση της ζωής του ανθρώπου ή μια συγκεκριμένη απόφαση αλλά μπορεί να επηρεάσει και μια μελλοντική απόφαση.

Τέλος, η ηθική ανάπτυξη συνδέεται με την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος για βοήθεια. Πράγματι, έρευνες έχουν δείξει πως η ενσυναίσθηση είναι ένα ηθικό κίνητρο που οδηγεί στην εμφάνιση φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς η οποία μπορεί να βελτιωθεί με την καλλιέργεια των επιπέδων της ενσυναίσθησης (Hoffman, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

ΦΙΛΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

2.1 Εισαγωγή

Όλοι οι άνθρωποι διακατέχονται από κάποιες κοινωνικές αξίες, οι οποίες επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη ζωή τους αλλά βοηθούν και στην επίτευξη ή όχι των στόχων τους. Οι κοινωνικές αξίες αρχίζουν να εμφανίζονται κατά την εφηβεία και την αρχή της ενήλικης ζωής. Μετέπειτα παραμένουν αμετάβλητες στο χρόνο. Το μόνο που μεταβάλλεται είναι ο τρόπος με

τον οποίο το άτομο ιεραρχεί τους τύπους των κοινωνικών αξιών ανάλογα με την σημασία που έχουν για τη ζωή του και με το πόσο τον καθοδηγούν (Schwartz, 2005). Έτσι, οι κοινωνικές αξίες μπορούν να χαρακτηριστούν ως γενικές καθοδηγητικές αξίες στη ζωή του ατόμου, έχοντας απαραίτητη προϋπόθεση την κατανόηση της συμπεριφοράς ανάλογα με την αξία που δίνεται στη κάθε μια αξία και με τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των αξιών. Έρευνες των Γεωργά και των συνεργατών του (1992) και των Παπαστυλιανού και Λαμπρίδη (2014) έδειξαν πως συγκεκριμένοι τύποι αξιών σχετίζονται με την εμφάνιση φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς (Λαμπρίδης & Παπαστυλιανού, 2014). Οι τύποι αξιών του Αυτοπροσδιορισμού, της Καλοσύνης, της Παγκοσμιότητας και του Ηδονισμού βρέθηκαν να σχετίζονται περισσότερο με την εμφάνιση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ οι τύποι αξιών της Παρακίνησης, της Παράδοσης και της Ισχύος βρέθηκε να έχουν λιγότερη συσχέτιση με την εμφάνιση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς. Επίσης, όσον αφορά την ιεράρχηση των αξιών σε σχέση με το φύλο, δεν βρέθηκε διαφοροποίηση, ενώ η μόρφωση διαφοροποιεί την ιεράρχηση των αξιών.

Όμως, για να αναλυθούν περισσότερο τα αίτια και οι τρόποι εμφάνισης της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς κρίνεται σκόπιμο να διασαφηνισθεί πρώτα η έννοια αυτή. Η φιλοκοινωνική συμπεριφορά είναι μια εθελοντική, «σκόπιμη» συμπεριφορά η οποία αποτελεί όφελος για κάποιο άλλο άτομο (Dovidio, Piliavin, Schroeder & Penner, 2006, ο.π. αναφ. στο Λαμπρίδης, 2014). Επίσης, σύμφωνα με τους Mares και Woodard (2001 ο.π. αναφ. στο Gilet, 2013) η φιλοκοινωνική συμπεριφορά αποτελεί μια σειρά θετικών συμπεριφορών, οι οποίες περιλαμβάνουν αλτρουιστικές συμπεριφορές, λόγου χάρη ανταλλαγή ή προσφορά βοήθειας μέσω της οποίας μειώνονται τα διάφορα στερεότυπα που υπάρχουν στην κοινωνία. Ωστόσο, επειδή οι μορφές που μπορεί να πάρει η συμπεριφορά αυτή και τα κίνητρα που την υποκινούν είναι διαφορετικά πρέπει η έννοια να διαχωριστεί από την έννοια του αλτρουισμού. Ο αλτρουισμός αποτελεί έναν τύπο της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς, ο οποίος παρακινείται από την ειλικρινή επιθυμία να ωφεληθείς ένα άλλο άτομο, χωρίς να έχεις την προσδοκία να

ωφεληθείς εσύ ο ίδιος. Επίσης, πολλές θεωρίες αναφέρουν πως η φιλοκοινωνική συμπεριφορά παρακινείται από αλτρουιστικά κίνητρα και έχει συνδεθεί εννοιολογικά με την ενσυναίσθηση ή τη συμπάθεια (Feigin et al. 2014, Eisenberg & Miller, 1987).

Οι Carlo και Randall (2002 ο.π αναφ. στο Παπαστυλιανού & Λαμπρίδης, 2014) έκαναν αναφορά στις διάφορες τάσεις εμφάνισης της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς. Έτσι, υπάρχει η “Τάση Αλτρουισμού” κατά την οποία δεν λαμβάνονται υπόψη οι επιπτώσεις για τον “ευεργέτη”, η “Τάση Ενδοτισμού” κατά την οποία η βοήθεια επέρχεται διότι τη ζητά κάποιος και η παροχή της δεν περικλείει το στοιχείο του αυθορμητισμού αλλά γίνεται από ανάγκη. Επίσης, υπάρχει η “Τάση αποτροποιασμού- Φρίκης,” κατά την οποία κυριαρχεί η αντίδραση απέναντι στην άσχημη κατάσταση που αντιμετωπίζει ο άλλος, η “ Συναισθηματική Τάση”, όπου κυριαρχούν οι συναισθηματικές αποκρίσεις του “ευεργέτη”, η “Ανώνυμη Τάση” σύμφωνα με την οποία εκείνος που βοηθά δεν θέλει να αποκαλύψει την ταυτότητά του και τέλος, η “Δημόσια Τάση”, η οποία αφορά την βοήθεια η οποία προσφέρεται όταν άλλα άτομα είναι παρόντα με στόχο την βελτίωση του ίδιου του ‘ευεργέτη.’

Πέρα από τις τάσεις αυτές η φιλοκοινωνική συμπεριφορά μπορεί να πάρει διάφορες μορφές όπως από μια απλή κίνηση ευγένειας, το να αφήσεις κάποιον να πάρει τη θέση σου κατά την παραμονή σου στην τράπεζα, μέχρι την εκτέλεση συνεχών δράσεων, όπως είναι η συμμετοχή σε προγράμματα εθελοντισμού, αλλά ακόμη και πράξεις που μπορούν να θεωρηθούν δεδομένες, όπως το να προσέχεις το εγγόνι κάποιου. Τα παραδείγματα αυτά δείχνουν πως τα κίνητρα για την εμφάνιση φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς αλλάζουν κατά τη διάρκεια της ζωής (Lay & Hoppmann, 2015). Όσον αφορά τα κίνητρα του ατόμου που εκτελεί τη φιλοκοινωνική συμπεριφορά, είναι απροσδιόριστα και άγνωστα (Eisenberg & Miller, 1987). Μπορεί η φιλοκοινωνική συμπεριφορά να οφείλεται σε εγωιστικά κίνητρα (όπως η επιθυμία για ανταμοιβή, για αμοιβαιότητα ακόμη και για ανακούφιση της προσωπικής συναισθηματικής ανάγκης) ή στην ανάπτυξη ηθικών αξιών (όπως ισότητα όλων των

ανθρώπων). Αντίθετα, άλλες έρευνες αναφέρουν την ωφέλεια του άλλου ατόμου ως κίνητρο για βοήθεια (White, 2013 ο.π. αναφ στο Παπαστυλιανού & Λαμπρίδης, 2014).

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα τα οποία τονίζουν την ύπαρξη εγωιστικών κινήτρων στην θέληση των ατόμων για βοήθεια Σύμφωνα με το μοντέλο “των αρνητικών καταστάσεων” (negative state relief model) των Cialdini, Baumann & Kenrick, 1981), η παροχή βοήθειας είναι ένας τρόπος με τον οποίο ανακουφίζονται τα αρνητικά συναισθήματα και οι καταστάσεις του ατόμου προάγοντας τη θέληση του για βοήθεια μέσω της ύπαρξης εγωιστικών κινήτρων. Όμως, εξαρτάται από την θλίψη ή την ενοχή που μπορεί κάποιος να αισθανθεί (Cialdini, Baumann & Kenrick, 1981 ο.π. αναφ. στο Schroeder, Dovidio, Matthews & Allen 1987). Από την άλλη πλευρά, οι Manucia, Baumann και Cialdini (1984) παρείχαν στοιχεία που υποστηρίζουν το μοντέλο αρνητικών καταστάσεων. Δηλαδή, δεν ήταν η ανησυχία για το αίσθημα της ανακούφισης της δυσφορίας του άλλου εκείνο που κινητοποιούσε τη θέληση για βοήθεια αλλά το αναμενόμενο προσωπικό κέρδος (Schroeder, Dovidio, Matthews & Allen, 1987). Συνεπώς, είναι εύκολο να διακρίνει κανείς πως στο μοντέλο αυτό υπερισχύει το εγωιστικό κίνητρο για βοήθεια παρά η ευημερία του άλλου ατόμου.

Επίσης, θεωρίες που προέρχονται από την Κοινωνική ψυχολογία συχνά διακρίνουν την ύπαρξη αλτρουιστικών και εγωιστικών κινήτρων για την εμφάνιση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς, όπως θα δούμε σε επόμενο κεφάλαιο. Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς είναι η οικειότητα με τον “πάσχοντα”, η εκδήλωση αιτήματος βοήθειας προς τον ευεργέτη και η άσκηση πίεσης στην απόφαση του ατόμου για την προσφορά της βοήθειάς του (Bartlett & DeSteno, 2006). Τέλος, πρόσφατες έρευνες στον χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας ανέδειξαν τον ρόλο που διαδραματίζει η «νοσταλγία» στην εμφάνιση και προώθηση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς αλλά και της ενσυναίσθησης. Η «νοσταλγία» αναφέρεται στην προσωπική συναισθηματική αντίδραση του ατόμου που προκαλείται από την ανάκληση ανθρώπων, αντικειμένων, συναισθημάτων και εμπειριών από

το παρελθόν. Στα αποτελέσματα μιας έρευνας βρέθηκε πως οι συμμετέχοντες με αυξημένη νοσταλγία ήταν πρόθυμοι να ξοδέψουν περισσότερα χρήματα σε μια φιλανθρωπική οργάνωση αλλά να αφιερώσουν και περισσότερο χρόνο σε εθελοντική προσφορά (Li, 2015).

Τέλος, τα οφέλη που αποκτά κανείς από την υιοθέτηση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς ποικίλουν. Τα πλεονεκτήματα είναι ότι ωφελεί όχι μόνο συναισθηματικά αλλά βοηθά και στην νοητική και ψυχολογική υγεία του ατόμου που τη δέχεται και ιδιαίτερα σε μεγαλύτερη ηλικία (Midlasky & Kahana 2007, Van Willigen, 2000, Wilson, 2000 ο.π αναφ. στο Lay & Hoppmann, 2015).

Επιπλέον, οι Jeggings και Greenberg (2009) κάνουν λόγο για ανάπτυξη ενός φιλοκοινωνικού μοντέλου μέσα στην τάξη (prosocial classroom), το οποίο επικεντρώνεται στη βελτίωση της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών μέσω διάφορων παραγόντων, οι οποίοι στοχεύουν στη δημιουργία καλύτερου κλίματος μέσα στην τάξη. Η διαμόρφωση του κλίματος αυτού επιτυγχάνεται μέσω της καλύτερης κοινωνικής και συναισθηματικής “απόδοσης” των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω διάφορων προγραμμάτων σπουδών τα οποία προάγουν τις ικανότητες των μαθητών, τη συνεργασία μεταξύ τους αλλά και την εκδήλωση φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Οι συναισθηματικά επαρκείς εκπαιδευτικοί μπορούν εύκολα να καλλιεργήσουν κλίμα συνεργασίας και βοήθειας μέσα στην τάξη.

2.1 Φιλοκοινωνική συμπεριφορά: παράγοντες που την επηρεάζουν

Στην βιβλιογραφία υπάρχουν αξιόπιστα στοιχεία σχετικά με τις ηλικιακές διαφορές και την επιρροή τους στα κίνητρα που οδηγούν σε φιλοκοινωνική συμπεριφορά (Wilson, 2000 ο.π. αναφ. στο Lay & Hoppmann, 2015). Έχουν αναφερθεί δύο θεωρητικά μοντέλα τα οποία μπορούν να εξηγήσουν το ρόλο που διαδραματίζει η ηλικία στην εμφάνιση τέτοιας

συμπεριφοράς. Αρχικά, σύμφωνα με τον Erikson (1982), το ψυχοκοινωνικό μοντέλο αναφέρει ότι οι ενήλικες πρέπει να «κυριαρχήσουν» σε ορισμένες ιδιαίτερες προκλήσεις που προκύπτουν καθώς έχουν βιώσει διαφορετικές καταστάσεις και βιώματα καθ όλη τη διάρκεια της ζωής, συνεπώς είναι σε θέση να προβλέψουν την πιθανότητα επιτυχίας και σε επόμενες προκλήσεις. Οι ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας είναι πιθανό να έχουν περισσότερα κίνητρα για να υιοθετήσουν συμπεριφορές που βοηθούν τα νεαρά άτομα να ενημερήσουν (Schoklitsch & Baumann (2012 ο.π. αναφ. στο Lay & Horrmann, 2015). Τα ίδια αποτελέσματα βρέθηκαν και σε πρόσφατη έρευνα των Παπαστυλιανού και Λαμπρίδη (2014) κατά την οποία η ηλικία και η τάση εκδήλωσης φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική θετική σχέση. Πράγματι, όσο τα άτομα μεγαλώνουν τόσο πιο εύκολα θα σκεφτούν να εκδηλώσουν συμπεριφορά βοήθειας.

Επίσης, σύμφωνα με τον Wilson (2000), υπάρχουν αξιόπιστα στοιχεία που στηρίζουν τη σχέση της ηλικίας με την εμφάνιση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς. Έτσι, σύμφωνα με το γενετικό μοντέλο (generativity), η συμπεριφορά βοήθειας κορυφώνεται στα μέσα της ζωής του ανθρώπου και μπορεί να οριστεί ως η ανάγκη της συμβολής για την ευημερία της επόμενης γενιάς, μαζί με το αίσθημα της ευθύνης για τους νεότερους (Mc Adams., 1998 ο.π. αναφ. στο Lay & Horrmann, 2015). Επίσης, το γενετικό μοντέλο μπορεί να αντανακλά την επιθυμία να αφήσουν μια διαχρονική «κληρονομία» στις επόμενες γενιές, συνεπώς επιθυμεί να συνδυάσει τόσο εγωιστικούς όσο και αλτρουιστικούς συνειρμούς και κίνητρα (Maxfield et al. 2014 ο.π αναφ. στο Lay & Horrmann, 2015).

Όσον αφορά τον ρόλο του φύλου στην εμφάνιση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς, έχει παρατηρηθεί πως οι γυναίκες είναι πιο εύκολο να εκδηλώσουν συμπεριφορά βοήθειας από τους άντρες. (Λαμπρίδης, 2014). Την ίδια άποψη για τη σχέση του φύλου με την φιλοκοινωνική συμπεριφορά υποστηρίζει και ο Hoffman (1977). Ο Hoffman (1977) αναφέρει πως η ενσυναίσθηση των γυναικών μπορεί να οδηγήσει στην τάση ενοχής για την άσχημη

κατάσταση την οποία μπορεί να βιώνει ο άλλος, συνεπώς να αποτελέσει αιτία για την φιλοκοινωνική τους συμπεριφορά. Επίσης, σύμφωνα με τον ίδιο οι γυναίκες είναι πιθανό να έχουν μεγαλύτερη την τάση να φαντάζονται τον εαυτό τους στη θέση του άλλου από ότι οι άντρες.

Το ίδιο συμβαίνει και με τα επίπεδα μόρφωσης των ανθρώπων: η μόρφωση βοηθά τους ανθρώπους να αναπτύσσουν μέσα τους την θέληση για βοήθεια. Όσο αυξάνονται τα χρόνια της εκπαίδευσης κάποιου τόσο πιο εύκολο είναι να αναπτύξει τάσεις φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς (Carlo, Randall & Hausmann, 2002, ο.π. αναφ. στο Παπαστυλιανού & Λαμπρίδης, 2014).

2.2 Μέτρηση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς

Τα τελευταία 30 χρόνια έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορες θεωρίες για να εξηγήσουν την φιλοκοινωνική συμπεριφορά, οι οποίες επικεντρώνονται στο ρόλο της ηθικής, της κοινωνικής μάθησης, της αξιοπρέπειας και της ισότητας. Με βάση αυτές τις θεωρίες έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν οι διάφορες καταστάσεις ή οι διαθέσεις που οδηγούν στην θέληση για βοήθεια (Batson & Powell, 2003) Οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει μετρούν την φιλοκοινωνική συμπεριφορά και τον αλτρουισμό των παιδιών μέσα στην τάξη αλλά και την φιλοκοινωνική συμπεριφορά ανάμεσα σε παιδιά και γονείς (Krevans & Gibbs, 1996). Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλά εργαλεία που μετρούν την φιλοκοινωνική συμπεριφορά των παιδιών αλλά και των ενηλίκων. Κάποια από αυτά είναι: The Barnett and Thompson prosocial behavior rating scale (1985), Helping attitude scale (Gary, 1998), Self-Report Altruism Scale, Eisenberg et al. (1995).

Επίσης, υπάρχουν και άλλοι τρόποι για τη μέτρηση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς. Ένας από αυτούς αποτελεί «το παιχνίδι του δικτάτορα (dictator game)», ένα χρήσιμο εργαλείο

για τη μέτρηση της πραγματικής αλτρουιστικής συμπεριφοράς από την άποψη της κατανομής των οικονομικών πόρων (Liebe & Tutic, 2010). Επίσης, γίνεται λόγος και για την μέτρηση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς μέσω των δωρεών σε φιλανθρωπίες και μέσω της χρήσης και παρακολούθησης των ηλεκτρονικών παιχνιδιών (video games), η οποία επικεντρώνεται στην επίδραση που έχει η βία πάνω στην εμφάνιση της φιλοκοινωνικής ή μη (αντικοινωνικής) συμπεριφοράς μέσα στο παιχνίδι. (Kowert 2014).

Στην παρούσα έρευνα για τη μέτρηση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Helping Attitudes Scale (HAS), το οποίο δημιουργήθηκε από τον Nickell (1998) και μετρά τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές σχετικά με την αλληλεπίδραση με τους άλλους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΣΧΕΣΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Κατά την τελευταία δεκαετία υπήρχαν πολλές έρευνες και μελέτες σχετικά με τη σχέση της ενσυναίσθησης με την φιλοκοινωνική συμπεριφορά. Οι έρευνες των Underwood και Moore (1982) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η σχέση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και την παροχή βοήθειας ήταν ισχυρότερη όταν η ενσυναίσθηση αξιολογήθηκε με μη λεκτικά κριτήρια απ' ότι όταν αξιολογήθηκε με εικόνες ή με τα ερωτήματα λόγια αυτοαναφοράς (Eisenberg & Miller, 1987).

Γενικά η αλληλεπίδραση του κάθε ανθρώπου με τους υπόλοιπους ανθρώπους, δηλαδή οι θετικές αλλά και οι αρνητικές συμπεριφορές του, επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από

συναισθηματικές αντιδράσεις που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση (empathy-related responding). Οι αντιδράσεις αυτές όπως η συμπάθεια (*sympathy*), η προσωπική ανησυχία (*personal distress*), έχουν συμπεριληφθεί πολλές φορές σε διάφορες θεωρίες και μοντέλα τα οποία προσπαθούν να εξηγήσουν την φιλοκοινωνική συμπεριφορά και τον αλτρουισμό αλλά και αρνητικές συμπεριφορές όπως την επιθετικότητα και την αντικοινωνική συμπεριφορά. Οι σχετιζόμενες με την ενσυναίσθηση συμπεριφορές είναι ικανές να επηρεάσουν ή όχι τα κίνητρα του ανθρώπου για βοήθεια ή απόρριψη. Έτσι, η ενσυναίσθηση σχετίζεται με ανθρώπινες συνήθειες οι οποίες προέρχονται από μια θετική βούληση απέναντι στους άλλους και από ανθρωπιστικά κίνητρα (Eisenberg & Eggum, 2010). Ήδη από τον πρώτο χρόνο της ζωής του ανθρώπου είναι ανεπτυγμένα αισθήματα που φανερώνουν κάποια επίπεδα ενσυναίσθησης, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν ακόμη και σε συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως η συμπάθεια και η προσωπική ανησυχία. Η *συμπάθεια* (*sympathy*) όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, είναι μια συναισθηματική αντίδραση, η οποία πηγάζει πολλές φορές από την ενσυναίσθηση αλλά μπορεί να είναι αποτέλεσμα και μιας γνωστικής διεργασίας, η οποία λαμβάνει πληροφορίες από τη μνήμη (Eisenberg & Eggum, 2010). Ωστόσο, σύμφωνα με την Eisenberg (1998) η συμπάθεια μπορεί να αφορά και τα αισθήματα θλίψης ή ανησυχίας για τους ανθρώπους που βρίσκονται σε πραγματική ανάγκη.

3.1 Ερμηνείες για τη σχέση Ενσυναίσθησης και φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς

3.1.1. Εγωιστικά ή αλτρουιστικά κίνητρα

Εκείνος που προσπάθησε να εξηγήσει την ύπαρξη διαφορετικών κινήτρων για την εμφάνιση φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς ήταν ο Batson (1995). Ο Batson εισήγαγε την Υπόθεση Ενσυναίσθησης-Αλτρουισμού, η οποία υποστηρίζει την ύπαρξη του αγνού αλτρουισμού ως κίνητρο για την εμφάνιση φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς. Επίσης, η

προσπάθεια αυτή του Batson βοήθησε στην διεξαγωγή διάφορων ερευνών, οι οποίες ανέδειξαν τον ρόλο που διαδραματίζει η ενσυναίσθηση στην εμφάνιση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς (Batson, Ahmad & Lishner, 2012). Η ενσυναίσθηση αποτελεί το κίνητρο εμφάνισης της συμπεριφοράς βοήθειας με απώτερο στόχο ευημερία του «πάσχοντα» μέσω της εμφάνισης συγκεκριμένων αισθημάτων όπως αυτών της συμπόνιας, της συμπάθειας και της φροντίδας. Ωστόσο, ο Batson ανέπτυξε και μια θεωρία σύμφωνα με την οποία η παροχή βοήθειας οφείλεται σε διαφορετικούς τύπους εγωιστικών κινήτρων, είτε σε ενδεχόμενες τύψεις που μπορεί να νιώσει το άτομο είτε σαν τρόπο διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων που μπορεί να προκληθούν στο άτομο που θα βοηθήσει (Batson, 2002). Σε τέτοιες περιπτώσεις το κίνητρο είναι εγωιστικό διότι θέλει να ανακουφίσει την προσωπική θλίψη και όχι την ενσυναίσθητη ανησυχία (Cialdini et al., 1987, Schaller & Cialdini, 1988 ο.π. αναφ. στο Maner et al, 2002).

Πέρα από την Υπόθεση Ενσυναίσθησης-Αλτρουισμού, έχει διατυπωθεί και η Υπόθεση της Αποφευκτικής Μείωσης της Έξαψης (The Aversive Arousal Reduction Hypothesis, Batson, 1991) κατά την οποία η ενσυναίσθηση προκαλεί στο άτομο που πρόκειται να ευεργετηθεί αρνητικά συναισθήματα τα οποία τον ωθούν στην απομάκρυνσή του από το ερέθισμα. Έτσι, προσφέρει τη βοήθεια του με απώτερο στόχο να μειώσει ή ακόμη και να εξαλείψει τα μη ενσυναίσθητα συναισθήματα που νιώθει όταν εκτίθεται στο ερέθισμα, δηλαδή την πηγή του δυσάρεστου συναισθήματος. Στην υπόθεση αυτή μπορεί να γίνεται λόγος για φιλοκοινωνική συμπεριφορά, το κίνητρο όμως είναι εγωιστικό καθώς ο δυνητικά ευεργέτης προσπαθεί να καταπνίξει τις ανησυχίες του και την ψυχολογική του καταπόνηση (Batson, Duncan & Ackerman, 1981, Stocks, Lishner & Decker, 2009 ο.π. αναφ. στο Λαμπρίδης, 2014).

Οι Batson και Coke (1981) αναφέρουν πως το ενσυναίσθητο συναίσθημα παράγει πραγματικά αλτρουιστικά κίνητρα. Μέσα από τις έρευνες τους βρέθηκε πως η προσωπική ανησυχία και η ενσυναίσθητη ανησυχία (είδη της ενσυναίσθησης) αποτελούν κίνητρα για

βοήθεια. Πράγματι, ερευνητικά προγράμματα τα οποία στηρίχτηκαν στη υπόθεση της Ενσυναίσθησης-Αλτρουισμού αποδείχθηκαν ιδιαίτερης σημασίας καθώς η ενσυναίσθητη ανησυχία, ως απόκριση σε μια συγκεκριμένη κατάσταση ενός ατόμου, κινητοποιεί την αλτρουιστική συμπεριφορά, η οποία εκτελείται σαν μια προσπάθεια να απαλυνθούν τα βάσανα του άλλου ατόμου. Επίσης, σύμφωνα με τους Bierhoff και Rohmann (2004), η ενσυναίσθητη ανησυχία συνδέεται με τα αλτρουιστικά κίνητρα, σε αντίθεση με τα εγωιστικά κίνητρα τα οποία στοχεύουν στη μείωση της προσωπικής ανησυχίας (personal distress), μία άλλη αντίδραση του ατόμου σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης.

Οι Batson, Bolen, Cross και Neuringer-Benefiel (1986 ο.π. αναφ. στο Bierhoff & Rohmann, 2004) έκαναν μια υπόθεση σχετική με τα εγωιστικά κίνητρα. Ανέφεραν πώς, σε μια δύσκολη κατάσταση «διαφυγής», λειτουργεί το εγωιστικό κίνητρο του παρατηρητή θέλοντας να αποφύγει το αίσθημα ενοχής και ντροπής που βιώνει. Το ίδιο υποστηρίζει και η έρευνα των Stocks, Lishner και Decker (2009), σχετικά με τα κίνητρα φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς υποστηρίζοντας μια παρόμοια θέση ότι συχνά η συμπεριφορά παροχής βοήθειας λειτουργεί ως μέσο μείωσης της ανησυχίας που προκαλεί η έκθεση σε μια δυσάρεστη κατάσταση που αντιμετωπίζει κάποιος άλλος. Συμπερασματικά, οι εγωιστικοί και αλτρουιστικοί λόγοι εκδήλωσης συμπεριφοράς συναγωνίζονται για να εξηγήσουν το κίνητρο για βοήθεια το οποίο σχετίζεται με την εμφάνιση της αλτρουιστικής συμπεριφοράς.

Μέχρι στιγμής έχει γίνει λόγος για εγωιστικά και αλτρουιστικά κίνητρα. Κρίνεται ωστόσο σκόπιμο να γίνει μια εννοιολογική προσέγγιση αυτών των εννοιών. Έτσι, η βοήθεια ενός ατόμου χαρακτηρίζεται εγωιστική όταν κυριαρχεί η θέλησή του για προσωπικό όφελος (υλικές ανταμοιβές) ή η επιθυμία του να αποφευχθεί η τιμωρία, η ενοχή και η κοινωνική κριτική.

Στην φιλοσοφία ο εγωισμός είναι η θεωρία κατά την οποία ο εαυτός μας είναι ή πρέπει να αποτελεί το κίνητρο για τη δική μας δράση (ή για το δικό μας όφελος). Η έννοια του

εγωισμού προήλθε από τη λατινική λέξη “ego” που σημαίνει «εγώ». Ο εγωισμός κατηγοριοποιείται στον περιγραφικό ή θετικό εγωισμό (descriptive egoism) και στον κανονιστικό εγωισμό (normative egoism). Η περιγραφική ή θετική κατηγοριοποίηση αντιλαμβάνεται τον εγωισμό ως πραγματική περιγραφή των ανθρώπινων υποθέσεων, δηλαδή οι άνθρωποι υποκινούνται από τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και επιθυμίες. Επίσης, ο περιγραφικός εγωισμός ή αλλιώς ψυχολογικός (psychological egoism), η πιο συχνή μορφή ισχυρίζεται ότι κάθε άνθρωπος έχει ως στόχο τη δική του ευημερία (Shaver, 2008). Αντίθετα, η κανονιστική κατηγοριοποίηση δίνει έμφαση στο γεγονός ότι οι άνθρωποι θα πρέπει να είναι τόσο παρακινημένοι για να προβούν σε μια συμπεριφορά, ανεξάρτητα από το τι υποκινεί τη συμπεριφορά τους την στιγμή εκείνη (Moseley, 2005). Η έννοια που έρχεται σε αντίθεση με τον εγωισμό είναι εκείνη του αλτρουισμού (altruism).

Από την άλλη, η βοήθεια ενός ατόμου χαρακτηρίζεται αλτρουιστική όταν κυριαρχεί η θέληση να μειωθεί η αίσθηση της τιμωρίας και να ωφεληθεί το άτομο που την έχει ανάγκη. Ο τελικός στόχος ενός ατόμου που προσφέρει βοήθεια με αλτρουιστικά κίνητρα είναι η ευημερία του ατόμου που έχει ανάγκη. Ωστόσο, ο εγωισμός και ο αλτρουισμός αποτελούν δύο «κινητήριες ιδέες» όμως δεν μπορούμε να παρατηρήσουμε ευθέως τα κίνητρα παρά μόνο τη συμπεριφορά. Για να αποδειχθεί το γεγονός ότι το «ενσυναίσθητο συναίσθημα» (empathic emotion) μπορεί να οδηγήσει σε αλτρουιστικά κίνητρα, χρειάζεται να προσδιορίσει και να διαχωρίσει κανείς ορισμένες εγωιστικές ή αλτρουιστικές ερμηνείες σε επίπεδο συμπεριφοριστικό. Μια πράξη χαρακτηρίζεται αλτρουιστική ανάλογα με τον τελικό της στόχο, όχι με βάση τη συμπεριφορά. Για παράδειγμα αν κάποιος στοχεύει στο προσωπικό κέρδος τότε εκείνο θα πρέπει να είναι ακούσιο και δε θα πρέπει να χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά του αυτή καθαυτή. Τέλος, το κίνητρο που έχει κάποιος για να βοηθά μπορεί να προέρχεται και από την ανάμειξη εγωιστικών ή αλτρουιστικών κινήτρων (Batson et al, 1981).

Μία άλλη έννοια που αξίζει να σημειωθεί είναι εκείνη της αυτομέριμνας ή της αυτοβοήθειας (self-care). Η έννοια αυτή χρησιμοποιείται στον χώρο της υγείας κυρίως και διαφέρει από τον εγωισμό. Οι Adam και Taylor (2013) χαρακτήρισαν την αυτομέριμνα ως «υπεύθυνο εγωισμό» (responsible selfishness). Όμως, ο όρος αυτός τείνει πιο πολύ να χρησιμοποιείται για να τονίσει τον εγωιστικό χαρακτήρα της αυτομέριμνας.

3.1.2 Άλλες ερμηνείες για τη σχέση ενσυναίσθησης και φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς

Όπως αναφέραμε προηγουμένως, η υπόθεση Ενσυναίσθησης- Αλτρουισμού του Batson και των συνεργατών του (1991) υποστηρίζει πως η ενσυναίσθητη ανησυχία που μπορεί να νιώσει κανείς για κάποιον άλλον οδηγεί σε εγωιστικό κίνητρο για βοήθεια. Όμως, για τη σχέση αυτή της ενσυναίσθησης με τη συμπεριφορά βοήθειας δόθηκαν κι άλλες ερμηνείες. Τέλος, θα ήταν σκόπιμο να αναφέρουμε τους παράγοντες που οδηγούν στην ενσυναίσθητη ανησυχία (Batson, 1998).

Έτσι, οι παράγοντες αυτοί μοιάζουν πολύ με τους παράγοντες που οδηγούν τους ανθρώπους να νιώσουν την αίσθηση της ενότητας-μοναδικότητας με τους άλλους (sense of oneness)¹.

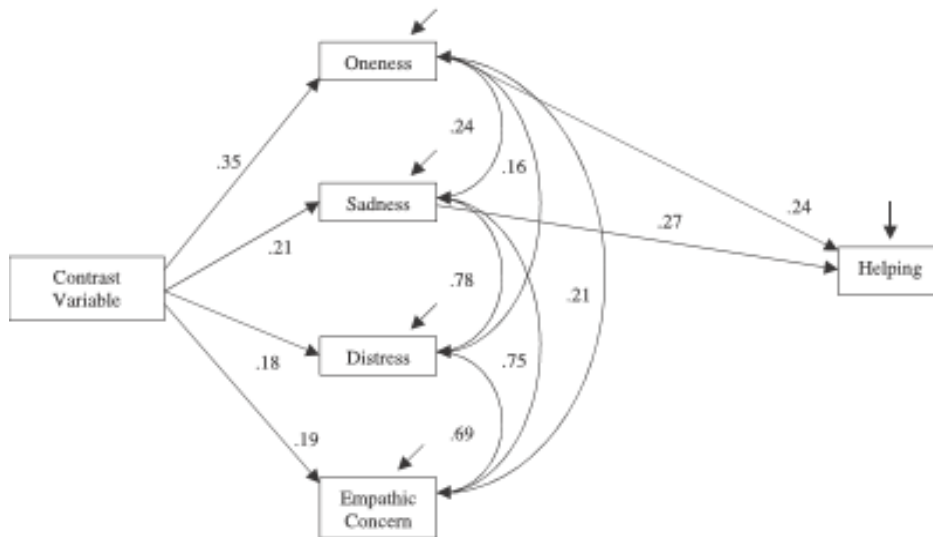
Οι παράγοντες αυτοί είναι η συγγένεια που έχουν οι άνθρωποι (Halmiton, 1964), οι στενές γενικά σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους, το μοίρασμα της προσωπικής ταυτότητας με τους άλλους μέσα σε μια ομάδα (Aron, Aron & Smollan, 1992) και η ανάληψη της προοπτικής του άλλου (perspective taking) (Davis, 1996)

Η έρευνα των Maner, Lune, Neuberg, Cialdini, Brown και Sagarin, (2002) επιβεβαίωσε την πρόβλεψη που υπήρχε ότι μόνο τα μη αλτρουιστικά κίνητρα θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε μια σημαντική θέληση για βοήθεια και όχι η ενσυναίσθητη ανησυχία.

1: Όσον αφορά την έννοια της ενότητας (openness) στην έρευνα, αφορούσε το αν οι συμμετέχοντες έμπαιναν σε διαδικασία ταύτωσης με το προφίλ του συμμετέχοντα σε κάθε πείραμα (π.χ. της γυναίκας στο πείραμα του Maner et al, 2002).

Στο πείραμα αυτό δόθηκε στους συμμετέχοντες να ακούσουν μια ηχογραφημένη συνέντευξη μιας γυναίκας, της Katie, η οποία εξηγούσε το ατύχημα που κόστισε την ζωή των γονιών της και η ίδια αναγκάστηκε να αφήσει το σχολείο προκειμένου να μεγαλώσει τα αδέρφια της και να αντεπεξέλθει στις δυσκολίες που προέκυψαν.

Μετά τη συνέντευξη οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις οι οποίες εξέταζαν τις συναισθηματικές αντιδράσεις τους αλλά και αν ταυτίστηκαν με το προφίλ της Katie. Στη συνέχεια, έπρεπε να διαβάσουν ένα γράμμα το οποίο είχε γράψει η ίδια και να δηλώσουν αν επιθυμούσαν να βοηθήσουν την γυναίκα και πόσες ώρες θα αφιέρωναν για εκείνη. Τέλος, στους συμμετέχοντες είχαν δοθεί γραπτές οδηγίες, οι οποίες θα βοηθούσαν στην ανάληψη της προοπτικής της Katie (perspective taking). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η σχέση της ενσυναίσθητης ανησυχίας (empathic concern) με την βοήθεια (helping) αποδείχθηκε μηδενική. Παρακάτω παραθέτουμε ένα μοντέλο ανάλυσης διαδρομών (Σχήμα 1), το οποίο αντιπροσωπεύει τα αποτελέσματα που βρέθηκαν για την παροχή βοήθειας μέσω της ανάληψης της προοπτικής του άλλου. Στο μοντέλο αυτό είναι φανερό πως τα μη αλτρουιστικά κίνητρα όπως η θλίψη, η δεκτικότητα (openness) και η ανησυχία (distress) οδηγούν σε συμπεριφορά βοήθειας (helping) και όχι τα αλτρουιστικά κίνητρα (empathic concern).



Σχήμα 1: Μοντέλο ανάληψης διαδρομών που δείχνει τη σχέση της ενότητας (*oneness*) και των χειρισμών μέσω της ανάληψη της προοπτικής του άλλου με την βοήθεια (*helping*).

Η ανάλυση της πορείας επιβεβαιώνει την πρόβλεψη ότι μόνο οι μη αλτρουιστικοί παράγοντες μπορούν να οδηγήσουν σε συμπεριφορά βοήθειας και όχι η ενσυναίσθητη ανησυχία, πράγμα που έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες που έγιναν, υποστηρίζοντας την σχέση της ενσυναίσθητης ανησυχίας με την αλτρουιστική συμπεριφορά. Η έρευνα αυτή αποτέλεσε μια σημαντική πρόκληση για την υπόθεση της Ενσυναίσθησης-Αλτρουισμού.

Άλλες έρευνα των Fultz, Batson, Fortenbach, McCarthy και Varney (1986) μελέτησαν τη σχέση της ενσυναίσθητης ανησυχίας (*empathic concern*) και της προσωπικής ανησυχίας (*personal distress*) με την φιλοκοινωνική συμπεριφορά. Χρησιμοποιώντας την κλίμακα της διαπροσωπικής ικανότητας του Davis (1994), έδειξαν πως η συναισθηματική ενσυναίσθηση σχετίζεται θετικά με τη συμπεριφορά βοήθειας. Επίσης, σχετικά με την ενσυναίσθητη ανησυχία βρέθηκε πως σχετίζεται με την συμπεριφορά βοήθειας σε απροσδιόριστες όμως καταστάσεις. Αντίθετα, τα επίπεδα της προσωπικής ανησυχίας (*personal distress*) δε βρέθηκαν να συσχετίζονται σημαντικά με την θέληση για βοήθεια.

Ακόμη, ψυχολόγοι ανέλυσαν το πώς η ενσυναίσθηση, η συμπάθεια και η προσωπική ανησυχία συσχετίζονται με την παροχή βοήθειας σε πειραματικό όμως επίπεδο και χωρίς να λαμβάνεται υπόψη τόσο η καθημερινότητα των ανθρώπων. Λίγες ήταν οι έρευνες που χρησιμοποίησαν κλίμακες μεγάλης εμβέλειας για να μελετήσουν τη σχέση ανάμεσα στην ενσυναίσθητη ανησυχία και την παροχή βοήθειας. Οι περισσότερες ήταν ποιοτικές και περιελάμβαναν μικρό δείγμα προς αξιολόγηση. Όμως, λίγες έρευνες αναζήτησαν το αν η ενσυναίσθητη ανησυχία (empathic concern) συνδέεται και προκαλεί όλες τις αλtruιστικές συμπεριφορές.

Έτσι, τα συναισθήματα που προκύπτουν από την ενσυναίσθητη ανησυχία αποτελούν ισχυρό κίνητρο κυρίως για τη δωρεά χρημάτων για φιλανθρωπικό σκοπό (Monroe, 1996 ο.π. αναφ. στο Einof, 2007). Την ίδια συμπεριφορά παρατήρησε και ο Davis (1983) σε φοιτητές. Εκείνοι που είχαν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθητης ανησυχίας δώρισαν περισσότερα χρήματα σε μία φιλανθρωπική οργάνωση από εκείνους που είχαν χαμηλά. Επίσης, δύο έρευνες του ίδιου και των συνεργατών του έδειξαν τον τρόπο με τον οποίο η ενσυναίσθητη ανησυχία επηρεάζει την άμεση και πραγματική βοήθεια που προσφέρει κάποιος. Διαπίστωσαν ότι οι φοιτητές που είχαν αυξημένη ενσυναίσθητη ανησυχία ήταν πιο πιθανό να συμμετέχουν σε μια εθελοντική εργασία καθώς θα τους έφερνε πιο κοντά με τους ανθρώπους που δέχονταν την βοήθεια. Ο Bekker (2006) λίγο αργότερα εξέτασε εξίσου τη σχέση της ενσυναίσθητης ανησυχίας με τη συμμετοχή σε “εθελοντικές ενέργειες” όπως η αιμοδοσία ή η δωρεά χρημάτων. Δε βρέθηκε σημαντική συσχέτιση με όλες αυτές τις παραμέτρους παρά μόνο με την δωρεά χρημάτων σε φιλανθρωπικές οργανώσεις και αγαθοεργίες. Επίσης, ο Smith (2006) μελέτησε τη σχέση της ενσυναίσθητης ανησυχίας με 14 τύπους φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς στους οποίους ανήκουν ο εθελοντισμός, η αιμοδοσία, η προσφορά βοήθειας σε φίλους και συγγενείς, η ανώνυμη βοήθεια σε κάποιον ξένο, οι αγαθοεργίες κ.α.. Από αυτές τις συμπεριφορές άλλες γίνονται αυθόρμητα και άλλες προέρχονται από αποφάσεις που έχουν ληφθεί πριν το άτομο

προσφέρει τη βοήθειά του. Οι περισσότερες αποφάσεις των ανθρώπων είναι αυθόρμητες και απροσδόκητες, όπως η παροχή χρηματικής βοήθειας σε έναν άστεγο. Αντίθετα, ο εθελοντισμός, η αιμοδοσία, η συμμετοχή σε φιλανθρωπικές οργανώσεις, η βοήθεια για εύρεση εργασίας αποτελούν προγραμματισμένες ενέργειες σε αντίθεση με άλλες ενέργειες, όπως η παραχώρηση ενός καθίσματος στις δημόσιες συγκοινωνίες, οι οποίες γίνονται αυθόρμητα. Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι η ενσυναίσθητη ανησυχία σχετίζεται περισσότερο με τις αποφάσεις για βοήθεια που λαμβάνει κανείς αυθόρμητα στην καθημερινή του ζωή παρά με αλτρουιστικές συμπεριφορές που έχουν ληφθεί πριν το άτομο προβεί στην αντίστοιχη ενέργεια. Επίσης, ένας άλλος παράγοντας που διερευνήθηκε ήταν το αν η βοήθεια προσφέρεται σε άτομα του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος ή όχι (μη συγγενείς). Η παροχή βοήθειας προς τους συγγενείς κάνει τους ανθρώπους να νιώθουν μεγαλύτερη υποχρέωση να τους βοηθήσουν, ανεξάρτητα από τα δικά τους συναισθήματα σε αντίθεση με τους μη συγγενείς, για τους οποίους αισθάνονται λιγότερη υποχρέωση (Einolf, 2007).

Συμπερασματικά, η ενσυναίσθητη ανησυχία δεν σχετίζεται άμεσα με όλες τις μορφές της αλτρουιστικής συμπεριφοράς. Μόνο ορισμένες αυθόρμητες συμπεριφορές ή αποφάσεις, όπως η προσφορά χρημάτων σε άπορους ανθρώπους (μη συγγενείς), είναι ικανές να αυξήσουν τα επίπεδα του αλτρουισμού.

Για πολλά χρόνια πολλοί ψυχολόγοι όπως οι Batson (1991), Feshbach (1978) και ο Hoffman (1977) αλλά ο φιλόσοφος David Hume (1739) ο.π. αναφ στο Stueber, 2013). υποστήριζαν πως η φιλοκοινωνική συμπεριφορά και ιδιαίτερα ο αλτρουισμός προέρχεται και κινητοποιείται συχνά από την ενσυναίσθηση ή τη συμπάθεια. Όσον αφορά την συμπάθεια, όπως έγινε αναφορά και σε προηγούμενο κεφάλαιο, οδηγεί στην ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση θεωρείται ως μια αιτία της συμπάθειας παρά την διαφοροποίηση που γίνεται μεταξύ τους. Επίσης, η συμπάθεια θεωρείται από πολλούς ερευνητές ως ο σημαντικότερος ενεργοποιητής των ηθικών ανταποκρίσεων των άλλων, ακόμη και σε νεαρή ηλικία κατά την

οποία η ανάπτυξη της ηθικής είναι σε αρχικό στάδιο και μπορεί εύκολα να επηρεαστεί (Batson, 1991 Eisenberg, 1986, Hoffman, 1982, 1987, Turiel, 1998 ο.π. αναφ. στο Eisenberg & Zhou & Koller, 2001). Με βάση αυτά τα ευρήματα, είναι εύλογο να αντιληφθεί κανείς πως τόσο η συμπάθεια όσο και η ανάπτυξη της προοπτικής του άλλου (γνωστική ενσυναίσθηση) σχετίζονται με την φιλοκοινωνική συμπεριφορά. Πολλές φορές ευθύνονται και τα δύο μαζί για την εμφάνιση φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς και άλλοτε το καθένα ξεχωριστά. Το ίδιο έδειξαν και οι έρευνες των Batson, Duncan, Ackerman, Buckley και Birch (1981), Malti, Gummerum, Keller, Buchmann (2009), Masten, Morelli, Eisenberg (2011 ο.π. αναφ. στο Vossen et al, 2015) σύμφωνα με τις οποίες η ενσυναίσθηση και η συμπάθεια σχετίζονται θετικά με την εμφάνιση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς και πως και οι δύο διαστάσεις της ενσυναίσθησης, η γνωστική και η συναισθηματική, ευθύνονται για την εμφάνιση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς.

Επίσης, οι Eisenberg, Fades, Miller, Fultz, Shell, Mathy και Reno (1989) μελέτησαν την επίδραση των επιπέδων της συμπάθειας και της προσωπικής ανησυχίας παιδιών και ενηλίκων στη φιλοκοινωνική τους συμπεριφορά, μέσω της ερμηνείας των λεκτικών τους σημάτων και των εκφράσεων του προσώπου τους (facial and verbal indexes) αλλά και τη μέτρηση των παλμών της καρδιάς τους. Στο πείραμα που έγινε οι συμμετέχοντες έπρεπε να παρακολουθήσουν ένα φιλμ, να διαβάσουν ένα γράμμα και στο τέλος να απαντήσουν μια σειρά από ερωτήσεις. Οι δείκτες αυτοαναφορών για την συμπάθεια βρέθηκαν να σχετίζονται περισσότερο με τις φιλοκοινωνικές τάσεις ενώ οι εκφράσεις του προσώπου δεν έφεραν σημαντικά αποτελέσματα. Εκείνο που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι από τις αναλύσεις που έγιναν βρέθηκε πως η προσωπική ανησυχία των ενηλίκων σχετίζεται θετικά με τη συμπεριφορά βοήθειας ενώ οι αναλύσεις που έγιναν στις εκφράσεις των παιδιών για την ανησυχία (distress) έδειξαν χαμηλή συσχέτιση με την φιλοκοινωνική συμπεριφορά.

Οι Eisenberg και Miller (1987) αναφέρουν πως η φιλοκοινωνική συμπεριφορά των παιδιών επηρεάζεται από την ανάληψη της προοπτικής του άλλου και από τη συμπάθεια. Επίσης, προηγούμενη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά και εφήβους από την Αμερική έδειξε υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στα επίπεδα της συμπάθειας, της ανάληψης της προοπτικής του άλλου και της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς χωρίς να είναι εύκολη η γενίκευσή των προτύπων των σχέσεων που βρέθηκαν στην Αμερική σε άλλες ομάδες (Eisenberg, Zhou & Koller, 2001). Στη έρευνα αυτή εξετάστηκαν τα επίπεδα της συμπάθειας και της ανάληψης της προοπτικής του άλλου σε σχέση με την φιλοκοινωνική ηθική κρίση (prosocial moral judgement). Βρέθηκε πως οι έφηβοι οι οποίοι είχαν είτε υψηλά επίπεδα συμπάθειας είτε ανάληψης της προοπτικής του άλλου ή και τα δύο μαζί εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα φιλοκοινωνικής ηθικής κρίσης. Επίσης, η ίδια έρευνα εξέτασε το κατά πόσο τα επίπεδα αυτά της ενσυναίσθησης σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την εμφάνιση φιλοκοινωνικών συμπεριφορών. Έτσι, η συμπάθεια βρέθηκε πως οδηγεί είτε άμεσα είτε έμμεσα στην εμφάνιση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς μέσω της ηθικής κρίσης. Γενικά, η συμπάθεια και η ανάληψη της προοπτικής του άλλου οδηγούν στην εμφάνιση φιλοκοινωνικής ηθικής κρίσης και κατά συνέπεια στην φιλοκοινωνική συμπεριφορά (Eisenberg, Zhou & Koller, 2001). Τέλος, η έρευνα των Eisenberg, Zhou & Koller (2001) μελέτησε και τον ρόλο της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης στην εμφάνιση της παιδικής φιλοκοινωνικής ηθικής και φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς. Το δείγμα της έρευνας προήλθε από μια πόλη στο νότιο τμήμα της Βραζιλίας, όπου γενικότερα προάγονται οι προσωπικές επαφές και λιγότερο ο ατομικισμός. Τα παιδιά με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό προφίλ τείνουν να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς ενώ αντίθετα παιδιά που προέρχονται από πιο οικογένειες με καλύτερη οικονομική και κοινωνική κατάσταση εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικογνωστικών ικανοτήτων, καθώς ενδέχεται να λάβουν μεγαλύτερη ώθηση για να χρησιμοποιήσουν την ανάληψη της προοπτικής, η οποία μπορεί να ενισχύσει περισσότερο

τις ικανότητές τους γενικότερα. Επίσης, σύμφωνα με τον Hoffman (1993 ο.π. αναφ. στο Eisenberg, Zhou & Koller, 2001), η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, και ιδιαίτερα το να μεγαλώνεις σε ένα περιβάλλον χωρίς ανεπτυγμένη οικονομία, σχετίζεται περισσότερο με την εμφάνιση της ανησυχίας (distress) για τα άτομα που έχουν ανάγκη. Συνεπώς, η συναναστροφή με αυτά τα άτομα ενισχύει τα επίπεδα της ενσυναίσθησης και της συμπάθειας που με τη σειρά τους οδηγούν σε φιλοκοινωνική συμπεριφορά και άλλου είδους αντιδράσεις με ηθικό κίνητρο.

Όπως έγινε φανερό, η σχέση της ενσυναίσθησης με την φιλοκοινωνική συμπεριφορά έχει αξιολογηθεί τις περισσότερες φορές σε συνθήκες κατά τις οποίες τα άτομα βρισκόταν σε μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης και οι πρόσφατες έρευνες που υπάρχουν προσπαθούν να προσδιορίσουν την ύπαρξη εγωιστικών ή αλτρουιστικών κινήτρων (Batson et al., 1981; Fultz, Batson, Fortenbach, McCarthy, & Varney, 1986, Toi & Batson, 1982 ο.π. αναφ στο Stiff et al., 2009).

Συμπερασματικά, το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών αφορά την επίδραση της συναισθηματικής ενσυναίσθησης στην εμφάνιση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς ή συμπεριφορά βοήθειας, καθώς οι έρευνες επικεντρώνονται περισσότερο στη μέτρηση της ενσυναίσθητης ανησυχίας (empathic distress) σε σχέση με την προσφορά βοήθειας συνήθως σε καταστάσεις κινδύνου, πόνου, δυσφορίας. Επίσης, πολλές έρευνες υποστηρίζουν την ύπαρξη εγωιστικών κινήτρων αντί αλτρουιστικών στην εμφάνιση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς. Η παρούσα έρευνα λοιπόν θα εξετάσει το κατά πόσο όλα τα επίπεδα της ενσυναίσθησης και η συμπάθεια επιδρούν στην εμφάνιση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. Στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι μια εμπειρική μελέτη στο πλαίσιο της οποίας εξετάζεται το κατά πόσο το επίπεδο της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα επίπεδα της συμπάθειας τους συνδέονται με την εκδήλωση από μεριά τους φιλοκοινωνικών συμπεριφορών. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα εξετάζονται τα τρία είδη της ενσυναίσθησης, δηλαδή η γνωστικής ενσυναίσθησης, η συναισθηματική ενσυναίσθηση και η συμπάθεια και τα επίπεδα της ενσυναίσθητης ανησυχίας, της φαντασίας, της ανάληψης της προοπτικής του άλλου και της προσωπικής ανησυχίας.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν η διερεύνηση των επιπέδων της ενσυναίσθησης και της συμπάθειας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και η αξιολόγηση της φιλοκοινωνικής τους συμπεριφοράς, δηλαδή των πεποιθήσεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών αναφορικά με τη θέλησή τους για παροχή βοήθειας. Επίσης, επιχειρείται η διερεύνηση του κατά πόσο οι ατομικές διαφορές (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, οικογενειακή κατάσταση) των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ως προς την εμφάνιση από μέρους τους της ενσυναίσθησης αλλά και της φιλοκοινωνικής τους συμπεριφοράς.

5. Μέθοδος της έρευνας

5.1 Δείγμα

Στην έρευνα πήραν μέρος 137 εκπαιδευτικοί (80,3% γυναίκες και 19,7% άντρες), οι οποίοι απασχολούνται σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κυρίως του νομού Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής. Στην έρευνα συμμετείχαν επίσης και εκπαιδευτικοί από άλλους νομούς της Ελλάδας όπως του νομού Αττικής, Καστοριάς, Σερρών, Καρδίτσας, Τρικάλων, Λάρισας, Κορινθίας, Κιλκίς, Καβάλας, Κυκλάδων, Ηρακλείου, Χανίων, Ξάνθης, Πέλλας, Βοιωτίας, Ιωαννίνων, Σάμου και Φθιώτιδας. Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν 41,36 χρόνια (Τ.Α.=11,26). Σχετικά με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, 69 συμμετέχοντες ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ (50,4%) και 63 ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού τίτλου σπουδών (46,0%). Τέλος, όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση 41 συμμετέχοντες ήταν άγαμοι, ελεύθεροι ή διαζευγμένοι (29,9%) και 94 συμμετέχοντες έγγαμοι ή σε σχέση (68,6%) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικά στοιχεία για τις δημογραφικές μεταβλητές

		Συχνότητα	Ποσοστό %
Φύλο	Άνδρας	27	19,7
	Γυναίκα	110	80,3
	Σύνολο	137	100.0
Εκπαίδευση	Απόφοιτος ΑΕΙ	69	50,4
	Κάτοχος		
	ΜΤΠ/ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ	63	46,0
	Ελλειπούσες τιμές	5	3,6
	Σύνολο	137	100.0
Οικογενειακή κατάσταση	Ελεύθεροι/ Άγαμοι/ Διαζευγμένοι	41	29,9
	Έγγαμος/ Σε σχέση/	94	68,6
	Σύνολο	137	100.0
		Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ηλικία		41,36	11,269

5.2 Ερευνητικά εργαλεία

Για την συλλογή των δεδομένων της έρευνας, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν τρία διαφορετικά ερωτηματολόγια τα δύο από τα οποία αφορούν τη μέτρηση της ενσυναίσθησης και το τρίτο τη μέτρηση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς. Το πρώτο μέρος (6 πρώτες ερωτήσεις) περιέχει ερωτήσεις σχετικά με δημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση και το εκπαιδευτικό επίπεδο. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τα ερευνητικά εργαλεία για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης και της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων.

5.2.1. Μέτρηση της ενσυναίσθησης

5.2.2. Κλίμακα διαπροσωπικής ανταπόκρισης του Davis (The Interpersonal Reactivity Index, (IRI)). Για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο The Reactivity Index (IRI), το οποίο δημιουργήθηκε από τον Mark Davis (1980) και μπορεί να μετρήσει την πολυδιάστατη φύση της ενσυναίσθησης. Μεταφράστηκε στα ελληνικά από τους Τσίτσας, Θεοδοσοπούλου και Μαλικιώση-Λοΐζου (2012). Περιλαμβάνει 28 ερωτήσεις, οι οποίες αντιστοιχούν σε 4 υποκλίμακες, η κάθε μια από τις οποίες εξετάζει μια διάσταση της ενσυναίσθησης. Ειδικότερα: α) τα επίπεδα της ανάληψης της προοπτικής του άλλου (perspective taking) δηλαδή την τάση των ανθρώπων να υιοθετούν αυθόρμητα την ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι άλλοι (7 ερωτήσεις, π.χ. «Σε μια διαφωνία προσπαθώ να εξετάσω όλες τις πλευρές πριν πάρω κάποια απόφαση»), β) τα επίπεδα της φαντασίας των ερωτηθέντων, δηλαδή την ικανότητα να μεταφερθούν με ευφάνταστο τρόπο στον κόσμο των πλασματικών χαρακτήρων ενός βιβλίου ή μιας ταινίας (7 προτάσεις, π.χ. «Συχνά ονειροπολώ και φαντάζομαι πράγματα που μπορεί να μου συμβούν»), γ) τα επίπεδα της ενσυναίσθητης ανησυχίας (empathic concern), δηλαδή τα συναισθήματα της συμπάθειας και της ανησυχίας των άλλων (7 ερωτήσεις, π.χ. «Όταν βλέπω κάποιον να τον εκμεταλλεύονται, νιώθω κάπως προστατευτικά απέναντί του») και δ) τα επίπεδα της προσωπικής ανησυχίας (personal distress), δηλαδή το προσωπικό άγχος που βιώνει ο καθένας σε διάφορες τεταμένες καταστάσεις (7 ερωτήσεις, π.χ. «Με τρομάζει να βρίσκομαι σε μια κατάσταση με έντονη συναισθηματική φόρτιση»). Κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν το πόσο τους περιγράφει η κάθε πρόταση την οποία διαβάζουν, με βάση μια πενταβάθμια κλίμακα, όπου: 1 = Δεν με περιγράφει καλά και 5 = με περιγράφει πολύ καλά.

5.2.3. Adolescent Measure of Empathy & Sympathy (AMES). Για τη μέτρηση της συμπάθειας χρησιμοποιήθηκε και το ερωτηματολόγιο Adolescent Measure of Empathy & Sympathy (Vossen & Piotrowski & Valkenburg, 2015). Περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις, οι οποίες μετρούν α) την γνωστική ενσυναίσθηση (4 ερωτήσεις, π.χ. «Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νιώθουν οι άλλοι»), β) τη συναισθηματική ενσυναίσθηση (4 προτάσεις, π.χ. «όταν ένας φίλος μου είναι θυμωμένος, νιώθω θυμωμένος κι εγώ»), και γ) την συμπάθεια (4 προτάσεις, π.χ. «Νοιάζομαι για τα ζώα που είναι πληγωμένα»). Κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν πόσο συχνά κάνουν αυτό που λέει η πρόταση με βάση μια πενταβάθμια κλίμακα, όπου: *1 = Ποτέ και όπου 5= Πάντα.*

5.2.4. Φιλοκοινωνική συμπεριφορά (HAS): Για τη μέτρηση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Helping Attitudes Scale (HAS), το οποίο δημιουργήθηκε από τον Gary (1998). Περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις της κλίμακας Likert και μετρά τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές σχετικά με την αλληλεπίδραση με τους άλλους (π.χ. «Θα απέφευγα να βοηθήσω κάποιον σε ένα επείγον περιστατικό, εφόσον μπορούσα»). Κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν το πόσο εύκολο ή δύσκολο είναι για εκείνους να κάνουν αυτό που τους λέει η πρόταση, με βάση μια πενταβάθμια κλίμακα, όπου *1 : καθόλου εύκολα και 5 : πάρα πολύ εύκολα.*

5.3 Διαδικασία έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα Μαΐου 2017-Σεπτεμβρίου 2017. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Η εξέταση των ερωτηθέντων έγινε ατομικά και ο μέσος χρόνος που απαιτήθηκε για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν 10 με 15 λεπτά. Η δειγματοληψία ήταν τυχαία. Κάποια από τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν προσωπικά από την ερευνήτρια στα σχολεία της Χαλκιδικής και της Θεσσαλονίκης και τα υπόλοιπα συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά από τους εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων νομών. Στη φόρμα του ερωτηματολογίου υπήρχαν λεπτομερείς οδηγίες για την συμπλήρωσή τους.

6. Αποτελέσματα

6.1 Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών

Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών εξετάστηκε με την κλίμακα διαπροσωπικής ανταπόκρισης του Davis (IRI) και με το ερωτηματολόγιο μέτρησης της ενσυναίσθησης και της συμπάθειας (AMES) (Vossen, Piotrowski & Valkenburg, 2015). Η φιλοκοινωνική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με το εργαλείο Helping Attitudes Scale του Nickell (1998). Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της συνοχής των τριών κλιμάκων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Cronbach's α που είναι και ο πιο συνήθης. Έτσι, η εσωτερική εγκυρότητα των εργαλείων της έρευνας μπορεί να χαρακτηριστεί από μέτρια-καλή ως πολύ ικανοποιητική: δείκτης α του IRI= 0.76) και δείκτης α του AMES= 0.72. Συγκεκριμένα, για την κλίμακα της Διαπροσωπικής Ικανότητας του Davis (IRI) ο δείκτης α του Cronbach's κυμάνθηκε από $\alpha=0.59$ (φαντασία) μέχρι $\alpha=0.80$ (προσωπική ανησυχία). Οι άλλες δύο διαστάσεις της κλίμακας εμφάνισαν αποδεκτή εγκυρότητα με $\alpha= 0.74$ (ενσυναίσθητη

ανησυχία) και $\alpha = 0.76$ (ανάληψη της προοπτικής του άλλου). Επίσης, η κλίμακα AMES εμφάνισε χαμηλή αξιοπιστία από $\alpha = 0.58$ (Συμπάθεια) μέχρι $\alpha = 0.70$ (γνωστική ενσυναίσθηση) και η συναισθηματική ενσυναίσθηση βρέθηκε χαμηλή με $\alpha = 0.53$. Τέλος, υψηλή ήταν η εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς (HAS) με $\alpha = 0.80$.

Σε πρώτη φάση εξετάστηκε ως προς τα τέσσερα επίπεδα της υπολογίζοντας το μέσο όρο της κάθε υποκλίμακας του ερωτηματολογίου (Πίνακας 3). Το ίδιο συνέβη και με το δεύτερο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την ενσυναίσθηση. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αρκετά υψηλά επίπεδα συμπάθειας με $M.O.=4,20$, ($T.A.=0,56$), ενσυναίσθητης ανησυχίας με $M.O.=4,00$, ($T.A. 0,58$) και φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς με $M.O.=4,04$ και ($T.A.=0,46$). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα γνωστικής ενσυναίσθησης με $M.O.=3,83$, ($T.A.=0,51$), ενώ εμφανίζουν μέτρια επίπεδα της ανάληψης της προοπτικής του άλλου με $M.O.=3,66$, ($T.A.=0,64$), φαντασίας με $M.O.=3,50$, ($T.A.=0,62$) και συναισθηματικής ενσυναίσθησης με $M.O.=3,19$ ($T.A.=0,53$) Τέλος, εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα προσωπικής ανησυχίας (personal distress) με $M.O.=2,75$, $T.A.=0,70$.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιπέδων της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και της φιλοκοινωνικής τους συμπεριφοράς

ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ	M.O	T.A.
Υποκλίμακες του IRI		
Φαντασία	3,50	0,62
Ανάληψη προοπτικής του άλλου	3,66	0,64
Ενσυναίσθητη ανησυχία	4,00	0,58
Προσωπική ανησυχία	2,75	0,70
Υποκλίμακες του AMES		
Συναισθηματική ενσυναίσθηση	3,19	0,53
Γνωστική ενσυναίσθηση	3,83	0,51
Συμπάθεια	4,20	0,56
Φιλοκοινωνική συμπεριφορά	4,04	0,46

6.3 Ατομικές διαφορές σε σχέση με τα επίπεδα της ενσυναίσθησης και της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς

Ένας από τους επιμέρους στόχους της έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης των ατομικών διαφορών, όπως το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, στην εμφάνιση από μέρους τους της ενσυναίσθησης. Για να διερευνηθεί η σχέση της ηλικίας με το καθένα από τα επίπεδα της ενσυναίσθησης (επίπεδα IRI και AMES) πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης όπου υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας (Pearson r) της ηλικίας με όλες τις μεταβλητές της ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, διαπιστώθηκε πως η ηλικία των συμμετεχόντων συσχετίζεται με αρνητικά στατιστικά σημαντικό τρόπο τα επίπεδα της φαντασίας ($r=-0,185$), ενώ δεν συσχετίζεται με στατιστικά σημαντικό τρόπο με τα επίπεδα της προσωπικής ανησυχίας ($r=0,038$, $p=0,660$), της ενσυναίσθητης ανησυχίας ($r=-0,091$, $p=0,290$) και της ανάληψης της προοπτικής του άλλου ($r=-0,94$, $p=0,273$), ενώ $p=0,030$). Επίσης, η ηλικία των συμμετεχόντων δεν συσχετίζεται με στατιστικά σημαντικό τρόπο με τα επίπεδα της γνωστικής ($r=0,010$, $p=0,910$) και

συναισθηματικής ενσυναίσθησης ($r=0,015$, $p=0,861$), της συμπάθειας ($r=-0,124$, $p=0,150$) αλλά και της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς ($r=0,012$, $p=0,892$).

Πίνακας 4: Δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ ηλικίας και των επιπέδων της ενσυναίσθησης και φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς.

	Ηλικία	
	r	p(sig)
ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΕΣ ΤΟΥ IRI		
Φαντασία	-185*	0,030
Ανάληψη της προοπτικής του άλλου	-0,94	0,273
Ενσυναίσθητη ανησυχία	-0,91	0,290
Προσωπική ανησυχία	0,038	0,660
ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΕΣ AMES		
Γνωστική ενσυναίσθηση	0,010	0,910
Συναισθηματική ενσυναίσθηση	0,015	0,861
Συμπάθεια	-0,124	0,150
ΦΙΛΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	0,012	0,892

Σημείωση: Οι συσχετίσεις που αναφέρονται με * είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p<0,005$

Όσον αφορά τη διερεύνηση της διαφοροποίησης α) του φύλου, β) της οικογενειακής κατάστασης και γ) των επιπέδων της εκπαίδευσης ως προς τις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης πραγματοποιήθηκε μια σειρά από ανάλυσεις ANOVA. Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν η φαντασία, η ανάληψη της προοπτικής του άλλου, η προσωπική ανησυχία, η ενσυναίσθηση ανησυχία, η συναισθηματική και γνωστική ενσυναίσθηση, η συμπάθεια και η φιλοκοινωνική συμπεριφορά και η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσης, αντίστοιχα.

Πίνακας 5: Ανάλυση ANOVA για τη μελέτη της σχέσης των επιπέδων της ενσυναίσθησης και της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς με α) το φύλο, β) την οικογενειακή κατάσταση, γ) το επίπεδο της εκπαίδευσης

Εξαρτημένες μεταβλητές	Μ.Ο ΦΥΛΟΥ		df	F
	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ		
ΕΠΙΠΕΔΑ IRI				
Φαντασία	3,40	3,52	1	0,851
Ανάληψη της προοπτικής του άλλου*	3,31	3,75	1	10,650
Ενσυναίσθητη ανησυχία*	3,62	4,10	1	15,984
Προσωπική ανησυχία	2,77	2,75	1	0,031
ΕΠΙΠΕΔΑ AMES				
Γνωστική Ενσυναίσθηση	3,69	3,87	1	2,745
Συναισθηματική Ενσυναίσθηση	3,16	3,20	1	0,093
Συμπάθεια*	3,91	4,27	1	9,041
ΦΙΛΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ*	3,85	4,08	1	5,358

Σημείωση: Οι συσχετίσεις που αναφέρονται με * είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0,005$

Πίνακας 6: Ανάλυση ANOVA για τη μελέτη της σχέσης των επιπέδων της ενσυναίσθησης και της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς με, α) το επίπεδο της εκπαίδευσης

Εξαρτημένες μεταβλητές	Μ.Ο. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ		df	F
	ΑΠΟΦ.ΑΕΙ	ΜΕΤΑΠΤ.		
ΕΠΙΠΕΔΑ IRI				
Φαντασία	3,54	3,46	1 130 131	0,144
Ανάληψη της προοπτικής του άλλου*	3,80	3,55	1 130 131	0,369
Ενσυναίσθητη ανησυχία*	4,16	3,85	1 130 131	0,170
Προσωπική ανησυχία	2,81	2,65	1 130 131	1,016
ΕΠΙΠΕΔΑ AMES				
Γνωστική Ενσυναίσθηση	3,86	3,82	1 130 131	0,089
Συναισθηματική Ενσυναίσθηση*	3,30	3,05	1 130 131	0,180
Συμπάθεια*	4,28	4,09	1 130 131	0,314
ΦΙΛΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	4,10	3,97	1 130 131	0,282

Σημείωση: Οι συσχετίσεις που αναφέρονται με * είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0,005$

Έτσι, σύμφωνα με τον Πίνακα 5, διαπιστώθηκε πως το φύλο των συμμετεχόντων διαφοροποιεί με στατιστικά σημαντικό τρόπο το επίπεδο της ανάληψης της προοπτικής του άλλου με τις γυναίκες (M.O=3,7) να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στο είδος αυτό της ενσυναίσθησης σε σχέση με τους άντρες (M.O=3,31). Επίσης, μεταξύ ανδρών και γυναικών υπάρχει μια στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο της ενσυναίσθητης ανησυχίας με τις γυναίκες (M.O=4,1) να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα σε σχέση με τους άντρες (M.O=3,6), στο επίπεδο της συμπάθειας με τις γυναίκες (M.O.=4,2) να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα σε σχέση με τους άντρες (M.O.=3,9) αλλά και της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς με τις γυναίκες (M.O=4,0) να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα σε σχέση με τους άντρες (M.O=3,8). Από την άλλη το φύλο των συμμετεχόντων δεν διαφοροποιεί με στατιστικά σημαντικό τρόπο το επίπεδο της προσωπικής ανησυχίας, της συναισθηματικής ενσυναίσθησης, το επίπεδο της φαντασίας των εκπαιδευτικών, και το επίπεδο της γνωστικής ενσυναίσθησης.

Στη συνέχεια εξετάστηκε η σχέση του εκπαιδευτικού επιπέδου με κάθε ένα από τα επίπεδα της ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με τον Πίνακα 6, διαπιστώθηκε ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων διαφοροποιεί με στατιστικά σημαντικό τρόπο τα επίπεδα της συμπάθειας, της ανάληψης της προοπτικής του άλλου, της ενσυναίσθητης ανησυχίας και της συναισθηματικής ενσυναίσθησης, ενώ δεν διαφοροποιεί με στατιστικά σημαντικό τρόπο τα επίπεδα της φαντασίας, της γνωστικής ενσυναίσθησης, της προσωπικής ανησυχίας και των επιπέδων της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι απόφοιτοι ΑΕΙ είναι εκείνοι που εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα σε όλα τα είδη της ενσυναίσθησης και αυτό γίνεται φανερό από τους M.O. (Βλέπε Πίνακα 6)

Τέλος, εξετάστηκε η σχέση της οικογενειακής κατάστασης σε σύγκριση με τα επίπεδα της ενσυναίσθησης. Η οικογενειακή κατάσταση δεν διαφοροποιεί με στατιστικά σημαντικό τρόπο τα επίπεδα της φαντασίας, της ανάληψης της προοπτικής του άλλου, της ενσυναίσθητης

ανησυχίας, της γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης αλλά ούτε και τα επίπεδα της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς. Επίσης, δεν διαφοροποιεί με στατιστικά σημαντικό τρόπο το επίπεδο της προσωπικής ανησυχίας, με τους έγγαμους ή σε σχέση συμμετέχοντες να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα (Μ.Ο.=2,79) σε σχέση με τους Άγγαμους/Ελεύθερους/Διαζευγμένους (Μ.Ο.=2,65) αλλά ούτε και τα επίπεδα της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς διαφοροποιούνται με στατιστικά σημαντικό τρόπο (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Ανάλυση ANOVA για τη μελέτη της σχέσης των επιπέδων της ενσυναίσθησης και της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς με την οικογενειακή κατάσταση

Εξαρτημένες μεταβλητές	Μ.Ο		df	F	sig
	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ				
ΕΠΙΠΕΔΑ IRI	ΕΓΓΑΜΟΙ	ΑΓΑΜΟΙ			
Φαντασία	3,50	3,54	1 133 134	0.144	0.705
Ανάληψη της προοπτικής του άλλου	3,64	3,72	1 133 134	0.369	0.545
Ενσυναίσθητη ανησυχία	3,98	4,03	1 133 134	0.170	0.681
Προσωπική ανησυχία	2,79	2,65	1 133 134	1.016	0.315
ΕΠΙΠΕΔΑ AMES					
Γνωστική Ενσυναίσθηση	3,84	3,81	1 133	0.089	0.767

			134		
Συναίσθηματική Ενσυναίσθηση	3,20	3,16	1 133 134	0.180	0.672
Συμπάθεια	4,17	4,23	1 133 134	0.314	0.576
ΦΙΛΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	4,05	4,00	1 133 134	0.282	0.596

Συμπερασματικά, βρέθηκε ότι το φύλο σχετίζεται σχεδόν με όλα τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών ενώ η οικογενειακή κατάσταση δεν σχετίζεται με κανένα από τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Τέλος, διαπιστώθηκε πως οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών έχουν χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης από τους απόφοιτους ΑΕΙ.

Όσον αφορά το φύλο διαφοροποιεί με στατιστικά σημαντικό τρόπο τα επίπεδα της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς ($p=0,022$), με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς (Μ.Ο.=4,08) σε αντίθεση με τους άντρες (Μ.Ο.=3,85). Τέλος, η οικογενειακή κατάσταση ($p=0,596$) και τα επίπεδα της εκπαίδευσης ($p=0,111$) δεν διαφοροποιούν με στατιστικά σημαντικό τρόπο τα επίπεδα της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς.

6.4 Υποκλίμακες ενσυναίσθησης σε σχέση με την φιλοκοινωνική συμπεριφορά

Ένας ακόμη στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση της συσχέτισης των επιπέδων της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την φιλοκοινωνική τους συμπεριφορά. Αρχικά, εξετάστηκαν τα επίπεδα ενσυναίσθησης του πρώτου εργαλείου, δηλαδή της κλίμακας διαπροσωπικής ανταπόκρισης (IRI), και έπειτα τα επίπεδα του δεύτερου εργαλείου (AMES) σε σχέση με τη φιλοκοινωνική συμπεριφορά. Για να διερευνηθεί η

παραπάνω σχέση, υπολογίστηκαν δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς και των επιπέδων του IRI και του AMES.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, όλα τα επίπεδα της ενσυναίσθησης παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη φιλοκοινωνική τους συμπεριφορά εκτός από την προσωπική ανησυχία που παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση με την φιλοκοινωνική συμπεριφορά. Επίσης, διαπιστώθηκε πως και οι τρεις υποκλίμακες του AMES παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη φιλοκοινωνική συμπεριφορά. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης εμφανίζουν υψηλά επίπεδα φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς.

Πίνακας 8: Δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ των υποκλιμάκων της ενσυναίσθησης και της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς.

Υποκλίμακες IRI	ΦΙΛΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	
	r	p
Φαντασία	0,330**	0,000
Ανάληψη της προοπτικής του άλλου	0,374**	0,000
Ενσυναίσθητη ανησυχία	0,623**	0,000
Προσωπική ανησυχία	-0,64	0,458
Υποκλίμακες AMES		
Γνωστική Ενσυναίσθηση	0,356**	0,000
Συναισθηματική Ενσυναίσθηση	0,264**	0,002
Συμπάθεια	0,558**	0,000

6.6 Η επίδραση της ενσυναίσθησης στην φιλοκοινωνική συμπεριφορά

Στη συνέχεια, επιχειρήθηκε η διερεύνηση του βασικού στόχου της έρευνας δηλαδή το κατά πόσο οι υποκλίμακες της ενσυναίσθησης επιδρούν στην εμφάνιση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς. Ουσιαστικά επιχειρείται να προβλεφθεί η φιλοκοινωνική συμπεριφορά. Για να εξεταστεί λοιπόν ποιές από τις υποκλίμακες μπορούν να προβλέψουν τη φιλοκοινωνική συμπεριφορά, πραγματοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με τη μέθοδο *stepwise*.

Στο μοντέλο που εξετάσαμε, εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η φιλοκοινωνική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι υποκλίμακες της ενσυναίσθησης που μετρούσε το IRI (φαντασία, η ανάληψη της προοπτικής του άλλου, η ενσυναίσθητη ανησυχία, η προσωπική ανησυχία) και υποκλίμακες που μετρούσε το AMES (γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση και συμπάθεια). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι στατιστικώς σημαντικές μεταβλητές στην πρόβλεψη της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών κατά σειρά ήταν η ενσυναίσθητη ανησυχία ($\beta = 0,40$, $t = 4,4$), η φαντασία ($\beta = 0,13$, $t = 1,9$) και η συμπάθεια ($\beta = 0,24$, $t = 2,7$) (Πίνακας 9)

Πίνακας 9: Πολλαπλή παλινδρόμηση των υποκλιμάκων της ενσυναίσθητης ανησυχίας, της συμπάθειας και της φαντασίας των εκπαιδευτικών πάνω στην φιλοκοινωνική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

	R	R²	ΔR²	Beta	t	p
Ενσυναίσθητη						
Ανησυχία	0,662	0,438	0,425	0,40	4,4	0,00
Συμπάθεια	0,662	0,438	0,425	0,24	2,7	0,06
Φαντασία	0,662	0,438	0,425	0,13	1,9	0,049

Με άλλα λόγια τα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθητης ανησυχίας, συμπάθειας και φαντασίας, προβλέπουν υψηλά επίπεδα φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς, δηλαδή τα άτομα που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθητης ανησυχίας, συμπάθειας και φαντασίας είναι πιο πιθανό να προβούν σε συμπεριφορά βοήθειας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

7.1 Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Τα στοιχεία τα οποία παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος αλλά και εκείνα που προέκυψαν στο ερευνητικό μέρος παρέχουν ένα σημαντικό εύρος πληροφοριών, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε κάποια ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

7.1.1 Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών

Πρώτος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των επιπέδων της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και η διερεύνηση των επιπέδων της φιλοκοινωνικής τους συμπεριφοράς, δηλαδή της εθελοντικής και εκούσιας συμπεριφοράς που μπορεί να ωφελήσει ένα άλλο άτομο (Eisenberg, 1982). Η μέτρηση της ενσυναίσθησης μέσω της κλίμακας διαπροσωπικής αντίληψης του IRI (Davis, 1994) έδειξε τα εξής αποτελέσματα: οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εμφανίζουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα φαντασιακής ενσυναίσθησης, μπορούν πιο εύκολα να αντιληφθούν την θέση του άλλου, δηλαδή να αντιληφθούν την προοπτική του άλλου και έχουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθητης ανησυχίας, δηλαδή εμφανίζουν πολύ συχνά την τάση να βιώνουν τα συναισθήματα της συμπάθειας και της συμπόνιας για τους ανθρώπους που αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες (Einolf, 2007). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν τόσο υψηλά επίπεδα προσωπικής ανησυχίας (personal distress), δηλαδή δεν εμφανίζουν τόσο την τάση να βιώνουν την ανησυχία, την αγωνία ή την «ταλαιπωρία» όταν έρχονται αντιμέτωποι ή κοινωνοί

με τα προβλήματα των άλλων (Davis, 1994). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν αρκετά υψηλά επίπεδα συμπάθειας και γνωστικής ενσυναίσθησης, ενώ έχουν μέτρια προς υψηλά ανεπτυγμένα τα επίπεδα της συναισθηματικής ενσυναίσθησης. Λόγω της έλλειψης ανάλογων δημοσιευμένων ερευνών για εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα συγκριθούν με τα αποτελέσματα αντίστοιχης έρευνας των (Platsidou & Agaliotis, 2016) που έγινε σε δασκάλους γενικής και ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα των Platsidou και Agaliotis (2016) σχετικά με τα επίπεδα της ενσυναίσθητης ανησυχίας (empathic concern), της ανάληψης της προοπτικής του άλλου (perspective taking), τα επίπεδα της φαντασίας (fantasy) αλλά και της προσωπικής ανησυχίας (personal distress).

Δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της πιθανής επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και η οικογενειακή κατάσταση στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και στην φιλοκοινωνική τους συμπεριφορά. Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε πως μόνο η φαντασιακή ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών μειώνεται με την πάροδο του χρόνου. Αντίθετα, η ηλικία δείχνει να μην επιδρά στις υπόλοιπες υποκλίμακες της ενσυναίσθησης (ενσυναίσθητη ανησυχία, προσωπική ανησυχία, ανάληψη της προοπτικής του άλλου, γνωστική ενσυναίσθηση, συναισθηματική ενσυναίσθηση, συμπάθεια) ούτε στην φιλοκοινωνική τους συμπεριφορά.

Αντίθετα, στην ελληνική βιβλιογραφία οι Platsidou και Agaliotis (2016) αναφέρουν πως μόνο η ενσυναίσθητη ανησυχία (empathic concern) βρέθηκε να μειώνεται με το πέρασμα του χρόνου, υποδηλώνοντας πως τα επίπεδα της ενσυναίσθητης ανησυχίας των μεγαλύτερων ηλικιακά δασκάλων μειώνονται σε σχέση με εκείνα των νεότερων. Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σχετικά με την ηλικία συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας των Platsidou και Agaliotis (2016) ως προς τις διαστάσεις της ανάληψης της προοπτικής του άλλου (perspective taking) και της προσωπικής ανησυχίας (personal distress). Επίσης, η παρούσα

έρευνα συμφωνεί με την έρευνα των Hawk et al (2013), η οποία μέτρησε τις υποκλίμακες του Interpersonal Reactivity Index (IRI) ανάμεσα σε εφήβους και τις μητέρες τους (Davis, 1980). Σύμφωνα με την έρευνα αυτή η φαντασία των μεγαλύτερων εφήβων μειώνεται με την πάροδο του χρόνου.

Σε ό,τι αφορά τον παράγοντα φύλο και το επίπεδο της εκπαίδευσης, στην πλειονότητα των εργασιών δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών. Στην έρευνα των Platsidou και Agaliotis (2016) βρέθηκε ότι το φύλο και τα επίπεδα της εκπαίδευσης δεν διαφοροποιούν τα επίπεδα της ενσυναίσθητης ανησυχίας, της ανάληψης της προοπτικής του άλλου και της φαντασίας. Όμως, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη προσωπική ανησυχία σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς. Η παρούσα έρευνα δεν συμφωνεί με την παραπάνω έρευνα (Platsidou & Agaliotis, 2016), καθώς βρέθηκε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη γνωστική ενσυναίσθηση από τους άντρες εκπαιδευτικούς, μπορούν πιο εύκολα να αντιληφθούν την προοπτική του άλλου, δηλαδή να μπουν στη θέση του άλλου και έχουν μεγαλύτερη ενσυναίσθητη ανησυχία από τους άντρες εκπαιδευτικούς. Στην παρούσα έρευνα βρέθηκαν τα ίδια αποτελέσματα ως προς τα επίπεδα της φαντασίας των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας σε σχέση με τους δασκάλους και τις δασκάλες γενικής και ειδικής αγωγής. Δηλαδή, το φύλο των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας δεν διαφοροποιεί τα επίπεδα της φαντασιακής ενσυναίσθησης.

Εκείνο που αξίζει να σημειωθεί στην παρούσα έρευνα είναι ότι ενώ βρέθηκε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη ενσυναίσθητη ανησυχία (empathic concern) από τους άντρες, το φύλο δεν επηρεάζει θετικά την συναισθηματική ενσυναίσθηση στο σύνολό της. Υψηλά επίπεδα της ενσυναίσθητης ανησυχίας στις γυναίκες βρέθηκαν και στην έρευνα των Huang et al (2012) η οποία έγινε σε δασκάλους και σε εκπαιδευτικούς. Η πιο πιθανή εξήγηση είναι πως κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής ενσυναίσθησης (dispositional empathy). Επίσης, στην

ίδια έρευνα βρέθηκε πως οι άντρες εκπαιδευτικοί δεν παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής ανησυχίας και φαντασίας από ότι οι γυναίκες. Στη συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκαν τα ίδια αποτελέσματα ως προς τα επίπεδα της προσωπικής ανησυχίας και της φαντασιακής ενσυναίσθησης, δηλαδή το φύλο δεν διαφοροποιεί την προσωπική τους ανησυχία και φαντασιακή ενσυναίσθηση.

Γενικότερα, πολλές μελέτες υποστηρίζουν την επίδραση του φύλου στην ενσυναίσθηση (Davis, 1996 Eisenberg &, Murphy, 2008,). Πιο συγκεκριμένα, εμπειρικές μελέτες έδειξαν ότι οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στην ενσυναίσθητη ανησυχία και στην προσωπική ανησυχία (Davis, 1996 Tilburg Unterberg & Vingerhoets, 2002 Van der Graaff et al, 2014 ο.π. αναφ στο Platsidou & Agaliotis, 2016). Οι έρευνες αυτές συμφωνούν με την παρούσα έρευνα μόνο ως προς την επίδραση του φύλου στα επίπεδα της ενσυναίσθητης ανησυχίας. Η αυξημένη συναισθηματική ενσυναίσθηση των γυναικών είτε εργάζονται στην εκπαίδευση είτε όχι, μπορεί να οφείλεται σε κάποιες αντιλήψεις που υπάρχουν, τα οποία δείχνουν πως οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερη ικανότητα και θέληση να κατανοούν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις των άλλων από ότι οι άντρες (Gilbert & Fiske, 2004).

Σχετικά με το επίπεδο της εκπαίδευσης η παρούσα έρευνα έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί απόφοιτοι ΑΕΙ που δεν είχαν κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό έχουν περισσότερη συμπάθεια προς τους άλλους, μπορούν πιο εύκολα να αντιληφθούν τον άλλον, έχουν υψηλότερη ενσυναίσθητη ανησυχία και συναισθηματική ενσυναίσθηση. Επίσης, στην έρευνα των Platsidou και Agaliotis (2016) δε βρέθηκε πως το επίπεδο της εκπαίδευσης ή η ειδικότητα του κάθε εκπαιδευτικού επιδρά στην ενσυναίσθησή τους, δηλαδή τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής δεν διαφέρουν σημαντικά (Platsidou & Agaliotis, 2016).

7.1.2 Η φιλοκοινωνική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με την φιλοκοινωνική συμπεριφορά, η έρευνα έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκδηλώνουν υψηλά επίπεδα φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα συγκριθούν με τα αποτελέσματα ερευνών που έγιναν σε στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες και αφορούσε γενικό πληθυσμό. Έτσι, στην έρευνα των Λαμπρίδη και Παπαστυλιανού (2014), η οποία έγινε σε φοιτητικό πληθυσμό, διερευνήθηκε η ιεράρχηση των κοινωνικών αξιών σε σχέση με την εκδήλωση φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς. Η έρευνα έδειξε γενικά υψηλή την τάση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς, τονίζοντας όμως πως δεν εκδηλώνεται αυθόρμητα, ενώ η πρόθεση για παροχή βοήθειας είναι υψηλή (Λαμπρίδης & Παπαστυλιανού, 2014). Μια εξήγηση που θα μπορούσε να δοθεί σε αυτά τα αποτελέσματα η ανάγκη που νιώθει να αποδράσει από την δύσκολη συναισθηματική κατάσταση που έχει βρεθεί. Στην παρούσα έρευνα δεν εξετάστηκαν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκδήλωση της φιλοκοινωνικής τους συμπεριφοράς, όμως τα επίπεδα της φιλοκοινωνικής τους συμπεριφοράς ήταν υψηλά. Στην παρούσα έρευνα τα υψηλά επίπεδα φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς μπορούν να ερμηνευτούν με βάση τα χαμηλά επίπεδα της προσωπικής ανησυχίας των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με έρευνες των Batson (1991) και Stocks, Lishner & Decker (2009) η προσωπική ανησυχία προκαλεί εγωιστικά κίνητρα στο άτομο που πρόκειται να βοηθήσει, τα οποία οδηγούν στην ανάγκη απόδρασης από την δυσχερή συναισθηματική κατάσταση ώστε να μειώσει τα δικά του αρνητικά συναισθήματα και όχι να συντελέσει στη μείωση των συναισθημάτων του πάσχοντα (εγωιστικό κίνητρο). Έτσι, στην παρούσα έρευνα τα επίπεδα της προσωπικής ανησυχίας βρέθηκαν σε χαμηλά επίπεδα πράγμα που δηλώνει πως πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να μην διακατέχονται από εγωιστικά κίνητρα.

Επίσης, μια άλλη εξήγηση που θα μπορούσε να δοθεί για τα υψηλά επίπεδα φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς των γυναικών σε αντίθεση με των ανδρών είναι πως «οι γυναίκες αναπτύσσουν περισσότερο από τους άνδρες την δεξιότητα της ενσυναίσθησης εξαιτίας της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης του ρόλου του φύλου» (KamioI, Gabay, Ochion, Harari, 1998, ο.π. αναφ. στο Λαμπρίδης, 2014, σελ 365).

Αναφορικά με την σχέση της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της οικογενειακής τους κατάστασης με την εμφάνιση της φιλοκοινωνικής τους συμπεριφοράς η παρούσα έρευνα έδειξε πως η ηλικία και η οικογενειακή κατάσταση δεν επιδρά στην εμφάνισή της. Αντίθετα, το φύλο των εκπαιδευτικών επιδρά στην εμφάνιση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να έχουν περισσότερη διάθεση να βοηθήσουν από ότι οι άντρες. Η παρούσα έρευνα συμφωνεί με σχετικές έρευνες που έγιναν για την επίδραση του φύλου στην φιλοκοινωνική συμπεριφορά των ανθρώπων. Έτσι, διάφορες μελέτες ασχολήθηκαν με την επίδραση διάφορων παραγόντων όπως το φύλο ή τους διάφορους ψυχολογικούς παράγοντες στην εμφάνιση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς (Quain, Yidana Ambotumah Mensah-Livivnstone, 2016). Πιο συγκεκριμένα, οι Whiting Whiting (1975) αναφέρουν πως οι γυναίκες και τα νεαρά κορίτσια βρέθηκαν να εμφανίζουν μεγαλύτερη φιλοκοινωνική συμπεριφορά από τα αγόρια. Οι έρευνες που έγιναν σε παιδιά σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία βρέθηκε πως τα κορίτσια που φοιτούν σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς από τα αγόρια (Akerlof & Kranton, 2000 ο.π. αναφ στο Quain et al, 2016). Η αυξημένη φιλοκοινωνική συμπεριφορά των γυναικών μπορεί να προέρχεται από τα αυξημένα αισθήματα ενοχής που μπορεί να νιώθουν σε σχέση με τους άντρες αλλά και με τον μεγαλύτερο χρόνο που αφιερώνουν για να εντοπίσουν την αιτία αυτής της ενοχής. Όμως, μεταγενέστερες έρευνες των Batson και Powell (2003) έδειξαν ότι οι άντρες ήταν πιο πρόθυμοι να παρέμβουν σε μια δύσκολη και έκτακτη ανάγκη και να παρέχουν βοήθεια καθώς είναι πιο εύκολο να πάρουν ρίσκα . Άλλοι λόγοι που μπορούν να εξηγήσουν την παροχή

βοήθειας από τους άντρες είναι ότι οι άντρες καλούνται συνεχώς να λάβουν το ρόλο του προστάτη απέναντι στους άλλους και η βοήθεια η οποία προσφέρουν να χαρακτηρίζεται ηρωική (heroic altruism), καθώς επηρεάζεται από τα στερεότυπα που υπάρχουν στην κοινωνία για τη θέση του άντρα (Batson & Powell, 2003). Τέλος, στην παρούσα έρευνα το επίπεδο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, δηλαδή η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ή μη, δεν επιδρά στην εμφάνιση από μεριά τους της συμπεριφοράς βοήθειας (φιλοκοινωνική συμπεριφορά).

7.2 Σχέση της ενσυναίσθησης και φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς

Τελευταίος και βασικός στόχος της έρευνας ήταν το κατά πόσο τα επίπεδα της ενσυναίσθησης επιδρούν στην εμφάνιση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ήδη από την δεκαετία του 1980 ψυχολόγοι, όπως ο Hoffman (1984) διαπίστωσαν πως η ενσυναίσθηση και η συμπάθεια αποτελούν ουσιώδη κίνητρα για την αλτρουιστική συμπεριφορά, συνεπώς και για την φιλοκοινωνική συμπεριφορά (πράξεις εθελοντισμού που ωφελούν τους άλλους) (Eisenberg et al, 1989,). Επειδή οι έρευνες στους εκπαιδευτικούς είναι περιορισμένες, θα γίνει σχετική αναφορά και σύγκριση με έρευνες που είχαν δείγμα ενηλίκους αλλά και παιδιά που δεν ανήκουν στον χώρο της εκπαίδευσης.

Στην παρούσα έρευνα, βρέθηκε πως τρία από τις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί (ενσυναίσθητη ανησυχία, φαντασία, ανάληψη της προοπτικής του άλλου) σχετίζονται με την εμφάνιση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς εκτός από μία διάσταση, αυτή της προσωπικής ανησυχίας (personal distress). Η προσωπική ανησυχία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν οδηγεί σε φιλοκοινωνική συμπεριφορά. Το

εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες του Batson (1991) οι οποίες χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς έδειξαν τη σχέση της προσωπικής ανησυχίας με την συμπεριφορά βοήθειας (Batson, 1991). Ο ίδιος ο Batson (1991) προσπαθεί να δώσει μία εξήγηση υποστηρίζοντας πως η βοήθεια εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο εύκολα μπορεί κάποιος να βοηθήσει τον άλλον και να μειώσει την ανησυχία του. Συνεπώς ίσως κρύβονται και κάποια εγωιστικά κίνητρα ή ίσως κάποιες τύψεις που μπορεί να νιώσει αυτός που παρέχει τη βοήθεια (Shaller & Cialdini, 1988 ο.π. αναφ. στο Maner et al, 2002). Επίσης, η έρευνα των Eisenberg et al (1989) δεν συμφωνεί με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καθώς βρέθηκε πως η προσωπική ανησυχία (personal distress) των ενηλίκων σχετίζεται θετικά με την συμπεριφορά βοήθειας.

Στη συνέχεια, πολλοί ερευνητές έχουν δείξει την σχέση της ενσυναίσθησης (και των ειδών της) ή της συμπάθειας που σχετίζεται με την ανησυχία (sympathetic concern) με την εμφάνιση της αλτρουιστικής συμπεριφοράς (Batson, 1991, Eisenberg et al, 1986, Hoffman, 1975). Πιο συγκεκριμένα, ο Batson (1991) υποστήριξε πως η συμπάθεια άρα και η ενσυναίσθηση², που νιώθει κανείς στο πρόσωπο του άλλου ατόμου, μπορεί να οδηγήσει στη μείωση της ανησυχίας και του κινδύνου και κατά συνέπεια να οδηγηθεί το άτομο στην αλτρουιστική συμπεριφορά, άρα και στην φιλοκοινωνική συμπεριφορά.

2

Ο Batson δεν διαχωρίζει την έννοια της ενσυναίσθησης από αυτή της συμπάθειας.

Αναφορικά με την δυνατότητα πρόβλεψης της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς από την ενσυναίσθητη ανησυχία, τη συμπάθεια και τη φαντασιακή ενσυναίσθηση, η παρούσα έρευνα έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα σε αυτά τα είδη της

ενσυναίσθησης τείνουν να έχουν μεγαλύτερη διάθεση για βοήθεια. Την περισσότερη επιρροή όμως στην φιλοκοινωνική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών έχει η ενσυναίσθητη ανησυχία (empathic concern). Η παρούσα έρευνα έρχεται να συμφωνήσει με άλλες θεωρίες και έρευνες (Batson & Coke, 1981, Bierhoff & Rohmann, 2004).

Η θεωρία των Batson και Coke (1981) αναλύει το μοντέλο της ενσυναίσθησης-αλτρουισμού επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους στα εγωιστικά ή αλτρουιστικά κίνητρα της παροχής βοήθειας.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό το άτομο βλέποντας κάποιον που βρίσκεται σε ανάγκη μπορεί να εμφανίσει δύο διαφορετικές συναισθηματικές αντιδράσεις, δηλαδή την προσωπική ανησυχία (αναστάτωση) και την ενσυναίσθητη ανησυχία (empathic concern). Όμως, οι Batson και Coke (1981) τάσσονται περισσότερο υπέρ της ενσυναίσθητης ανησυχίας ως κίνητρο για την εμφάνιση της αλτρουιστικής συμπεριφοράς συνεπώς και της φιλοκοινωνικής. Επίσης, και οι έρευνες των Fultz, Batson et al (1986) και των Bierhoff Rohmann (2004) έδειξαν πως η ενσυναίσθητη ανησυχία οδηγεί περισσότερο σε αλτρουιστικά κίνητρα για βοήθεια.

Σε έρευνα που έγινε από τον Einolf (2007) βρέθηκε πως η ενσυναίσθητη ανησυχία δεν σχετίζεται με όλες τις μορφές της αλτρουιστικής συμπεριφοράς, αλλά σχετίζεται με συμπεριφορές ή αποφάσεις που παίρνει ο άνθρωπος αυθόρμητα, όπως η προσφορά χρημάτων σε ανθρώπους που δεν έχουμε κάποια συγγένεια. Αυτές οι συμπεριφορές λοιπόν μπορούν να αυξήσουν τα επίπεδα του αλτρουισμού.

8. Συμπεράσματα, Περιορισμοί και μελλοντική έρευνα

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια σύνοψη των κυριότερων αποτελεσμάτων της έρευνας και την παράθεση κάποιων γενικών συμπερασμάτων που προέκυψαν από αυτή. Τα

συμπεράσματα που προέκυψαν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για περαιτέρω έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης και όχι μόνο.

Η κλίμακα IRI αλλά και η κλίμακα του AMES για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης που χρησιμοποιήθηκαν αποδείχθηκαν αξιόπιστα εργαλεία καθώς μελέτησαν εις βάθος τόσο τα είδη της γνωστικής όσο και τα επίπεδα της συναισθηματικής ενσυναίσθησης. Το ίδιο συνέβη και για το εργαλείο μέτρησης της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς, το οποίο μέτρησε εις βάθος την θέληση για παροχή βοήθειας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθητης ανησυχίας (empathic concern) και συμπάθειας (sympathy) ενώ εμφανίζουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα γνωστικής ενσυναίσθησης (cognitive empathy), μέτρια επίπεδα της φαντασίας (fantasy), της συναισθηματικής ενσυναίσθησης (affective empathy) και της ανάληψης της προοπτικής του άλλου (perspective taking). Τέλος, σημαντικό εύρημα αποτέλεσαν τα χαμηλά επίπεδα της προσωπικής ανησυχίας που εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγάλα επίπεδα φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς και διάθεση για παροχή βοήθειας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτά και έπειτα από αναλύσεις που έγιναν βρέθηκε πως η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει την εκδήλωση από μεριά τους φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς. Η οικονομική κρίση έχει συμβάλει στη αύξηση της θέλησης για βοήθεια κι αυτό φαίνεται από τις προσπάθειες δημιουργίας νέων μορφών κοινωνικής αλληλεγγύης, όπως τα κοινωνικά φροντιστήρια (Zambeta, 2014) αλλά και η θέληση για διδασκαλία ιδιαίτερων μαθημάτων αφίλοκερδώς. Ιδιαίτερα μεγάλη είναι η επιρροή της ενσυναίσθητης ανησυχίας, της φαντασίας και της συμπάθειας που εμφανίζουν στην εκδήλωση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς. Αναφορικά με την επίδραση των ατομικών διαφορών σε σχέση με την ενσυναίσθηση και τη φιλοκοινωνική συμπεριφορά, το φύλο και το εκπαιδευτικό επίπεδο δεν

επιδρούν στην εμφάνιση όλων των ειδών της ενσυναίσθησης. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα γνωστικής ενσυναίσθησης και ενσυναίσθητης ανησυχίας, ενώ και υψηλότερα επίπεδα φαντασίας από τους άντρες παρόλο που η φαντασία δεν επιδρά τόσο στην εμφάνιση της ενσυναίσθησης. Τέλος, όσον αφορά το φύλο και την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη φιλοκοινωνική συμπεριφορά, οι γυναίκες εμφανίζουν μεγαλύτερη φιλοκοινωνική συμπεριφορά από τους άντρες ενώ η οικογενειακή κατάσταση δεν επηρεάζει την εμφάνισή της.

Αναφορικά με την επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στην εμφάνιση της ενσυναίσθησης και της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς δεν παρατηρήθηκε καμία συσχέτιση. Η μόνη υποκλίμακα που επηρεάζει αρνητικά είναι αυτή της φαντασίας των εκπαιδευτικών, δηλαδή μειώνεται καθώς αυξάνονται τα χρόνια ηλικίας των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η έρευνα παρουσίασε κάποιους περιορισμούς. Ο μικρός αριθμός του δείγματος καθιστά κάπως δύσκολη την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων, τα οποία να αφορούν το σύνολο των εκπαιδευτικών. Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα αποτελέσματα της έρευνας προήλθαν από συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν και δεν εξετάζουν σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος.

Παρά τις όποιες αδυναμίες, η παρούσα έρευνα καθιστά ένα πρώτο βήμα για τη συστηματική μελέτη της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και για τη μελέτη της φιλοκοινωνικής τους συμπεριφοράς τους. Η συγκεκριμένη έρευνα δημιουργεί την ανάγκη για την διεξαγωγή ανάλογων ερευνών μεγαλύτερου εύρους και έχοντας δείγμα άλλες κατηγορίες εκπαιδευτικών, όπως πρωτοβάθμιας ή προσχολικής ή ειδικής, καθώς και η προσέγγιση του παρόντος θέματος τόσο μέσω ποσοτικών αλλά και όσο ποιοτικών μεθόδων. Έτσι, θα μπορούσε να γίνει μια πιο πληρέστερη κατανόηση του θέματος. Επίσης, μια άλλη έρευνα που θα μπορούσε να γίνει θα ήταν η μέτρηση των κινήτρων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκδήλωση της

φιλοκοινωνικής τους συμπεριφοράς, δηλαδή της ύπαρξης εγωιστικών κινήτρων ή μη καθώς οι έρευνες υποστηρίζουν την ύπαρξη και των δύο κατηγοριών κινήτρων, αλλά και να διερευνηθεί και ο ρόλος του φύλου στην εμφάνιση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών.

9. Βιβλιογραφία

Adam, D., Taylor, R. (2013). Compassionate care: Empowering students through nurse education. *Nurse Educ. Today* 34 (9), 1242–1245, <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2013.07.011>

Aderman, D., Brehm, S. S., & Katz, L. B. (1974). *Empathic observation of an innocent victim: The just world revisited*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 342-347. Medline

Aron, A. & Aron, E.N., & Smollan, D. (1992). *Inclusion of the other in the self scale and the*

structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 596-612.

Baron- Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). *The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences*. *Journal of autism and developmental disorders*, 34, 163-175

Bartlett, M. Y., & DeSteno, D. (2006). *Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you*. *Psychological Science*, 17(4), 319-325.

Batson, C. D. & Duncan, B. & Ackerman, P. (1981). *Is Empathic Emotion a Source of Altruistic Motivation?* *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, Retrieved March 27, 2017 from <https://greatergood.berkeley.edu/images/uploads/Batson-EmpathySourceAltruism.pdf>

Batson, C.D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Batson, C. D. (2002). *Addressing the altruism question experimentally*. In S.G. Post, L.G. Underwood, J.P. Schloss, W.B. Hurlbut (Eds.), *Altruism and altruistic love: Science, philosophy and religion in dialogue*, 89-105. Oxford University Press

Batson, C.D. & Powell, A. (2003). Altruism and prosocial behavior. *Handbook of Psychology*, 5, 463-484. New Jersey: John Wiley and Sons Inc

Batson, C. & Ahmad, N., & Lishner, D. A. (2012). *Empathy and altruism*. in C. R. Snyder & S. L. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*, 2nd ed, 485-498. Oxford University Press.

Baxter, E. A. (1995). *Concepts and models of empathy: Past, present, and future*. *Jefferson Journal of Psychiatry*, 12(2), 6-14.

Bierhoff, H. & Rohmann, E. (2004). Altruistic Personality in the Context of the Empathy–Altruism Hypothesis. *European Journal of Personality*. DOI: 10.1002/per.523

Bouton, B. (2016). *Empathy Research and Teacher Preparation: Benefits and Obstacles*. *SRATE*, 25. Retrieved January 12, 2017 from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1113829>

Boyd, Gintis, Bowels, Richerson (2003), *The evolution of altruistic punishment*. *PNAS* 100(6),3531-3535.

Cheung, D. H., & Reeves, A. (2014). Can We Teach Empathy?: Evidence from the Evaluation of a Course Titled “Compassion in Medicine”. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 20, A7-A7

- Ciaramicoli, A. (2016). *How to fight stress with empathy. The Stress Solution: Using Empathy and Cognitive Behaviora Therapy to Reduce Anxiety and Develop Resilience*. New World Library. Retrieved January 12, 2017 from http://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_to_fight_stress_with_empathy
- Cialdini, R. & Baumann & Kenrick, D. (1981). Insights from sadness: A three-step model of the development of altruism as hedonism. *Developmental Review*, 1, 207-223. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(81\)90018-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(81)90018-6)
- Cooper, B. (2004). Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care in Education*, 22, 12–21. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x>
- Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: Understanding the mathematics of moral learning environments. *Journal of Moral Education*, 39, 79–99. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/03057240903528717>
- Coplan, A., & Goldie, P. (Eds.). (2011). *Empathy: Philosophical and psychological perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Dovidio, J.F., Piliavin, J.A., Schroeder, D.A., Penner, L.A. (2006). *The social psychology of prosocial behavior*. Lawrence Erlbaum Associates
- Davis, M. (1980). *A multidimensional approach to individual differences in empathy*. The university of Texas in Austin. Retrieved July 20, 2017 from http://www.academia.edu/1966558/Measuring_individual_differences_in_empathy_Evidence_for_a_multidimensional_approach
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.113
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview Press
- Davis, M. H. (2015). Empathy and Prosocial Behavior in Schroeder, D. & Graziano, W. *The Oxford Handbook of prosocial behavior*. Oxford University.
- Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental Neuroscience*, 32(4), 257–267. doi:10.1159/000317771
- Decety, J., & Ickes, W. (Eds.) (2009). *The social neuroscience of empathy*. London, England: The MIT Press.
- Deutsch, F., & Madle, R. A. (1975). *Empathy: Historic and current conceptualizations, measurement, and a cognitive theoretical perspective*. *Human Development*, 18(4), 267-287

Dymond, R. F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology, 13*(2), 127–133. doi: 10.1037/h0061728

Edginton, Ch., Hanson, C. & Edginton, S. (1989). *Leisure Programming Concepts, Trends and Professional practice*, 2. Brown & Benchmark.

Einolf, C. (2007). *Empathic Concern and Prosocial Behaviors: a test of experimental results using survey data*. Department of Sociology, University of Richmond, Retrieved March, 28 2017 from www.sciencedirect.com.

Eisenberg, N & Miller, P. (1987) *The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviors*. Psychological Bulletin, Vol.101, No.1.91-119. Retrieved December, 25 2016 from <https://www.researchgate.net/publication/19598630> .

Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). *Critical Issues in the Study of Empathy*. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*, 3–13. Cambridge University Press

Eisenberg, N. & Fabes, R.A. & Miller, P., et al.(1989). Relation of Sympathy and Personal Distress to Prosocial Behavior: A Multimethod Study. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, No.1,55-56 . DOI: 10.1037/0022-3514.57.1.55

Eisenberg, N. & Fabes, R.. & Karbon, M., Murphy, B., Wosinski, M., Polazzi, L. (1996). *The relationship of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning*. Child Development, 67, 974-992.

Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I., Murphy, B. C., & Shepard, S. A. (2005). Age Changes in Prosocial Responding and Moral Reasoning. Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Research on Adolescence: The Official Journal of the Society for Research on Adolescence, 15*(3), 235–260. doi:10.1111/j.1532-7795.2005.00095.x

Eisenberg, N. & Zhou, S. & Koller, S. (2001). *Brazilian Adolescents Prosocial Moral Judgment and Behavior: Relations to Sympathy, Perspective Taking, Gender-Role Orientation, and Demographic Characteristics*. Child Development, 518–534

Eisenberg, N. & Murphy, B. (2008). *Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study*. Child Development, 70, 1360-1372.

Empathy (2008). Retrieved from <https://plato.stanford.edu/entries/empathy/>

Feigin, S., Owens, G. and Goodyear-Smith, F. (2014). *Theories of human altruism: a systematic review*. Annals of Neuroscience and Psychology, 1:1. Retrieved from <http://www.vipoa.org/neuropsychol>

Gerdes, K. & Segal, E. (2009). *A Social Work Model of Empathy*. Advances in Social Work, 10, 114-127

Gerdes, K. (2011). Empathy, Sympathy, and Pity: 21st-Century Definitions and Implications for Practice and Research, *Journal of Social Service Research*, 37:3, 230-241
<http://dx.doi.org/10.1080/01488376.2011.564027>

Gibbs, J. C., (2014) Ph. D. *Moral development and Reality Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman and Haidt. Third Edition.*, Oxford University Press

Gilbert, D. & Fiske, S. (2004). The Handbook of Social Psychology, 2. 282-316. Boston

Gilet, A. & Stuber, J. & Mella, N. & Gruhn, D. (2013). *Assessing Dispositional Empathy in Adults: A French Validation of the Interpersonal Reactivity Index (IRI)*. Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 42-48

Hart, T. (1999) *The Refinement of Empathy*. Journal of Humanistic Psychology, 39.111-125

Hodges, S. (2008). *Perspective taking* International encyclopedia of the social sciences, 2, 226

Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307-316. doi: 10.1037/h0027580

Goleman, D., (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. (Ι. Ν. Νέστορος & Χ. Ξενάκη, Επιμ. Μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Hawk, S. T., Keijsers, L., Branje, S. J., Graaff, J. V. D., Wied, M. D., & Meeus, W. (2013). Examining the interpersonal reactivity index (IRI) among early and late adolescents and their mothers. *Journal of Personality Assessment*, 95(1), 96– 106. doi: 10.1080/00223891.2012.696080

Heidi L. Maibom (2009). Feeling for Others: Empathy, Sympathy, and Morality, *Inquiry*, 52:5, 483-499, DOI: 10.1080/00201740903302626

Hogg, M. & Vaughan, G. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Gutenberg.

Iacoboni, M. (2008). *Mirroring people: The new science of how we connect with others*. New York: Farrar, Straus, & Giroux.

Huang, X. & Li, W. & Sun, B. & Chen, H. & Davis, M. (2012). The Validation of the Interpersonal Reactivity Index for Chinese Teachers From Primary and Middle Schools. *Journal of Psychoeducational Assessment* 30(2) 194–204, DOI: 10.1177/0734282911410588

Lay, J. & Hoppmann, C.(2015). Altruism and prosocial behavior. *Encyclopedia of Geropsychology* DOI 10.1007/978-981-287-080-3_69-1

Levine, D. A. (2005). *Teaching Empathy: A Blueprint for Caring, Compassion, and Community*, Solution tree Press. Retrieved January 10, 2017 from https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=0n0XBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=Teaching+Empathy:+A+Blueprint+for+Caring,+Compassion,+and+Community&ots=g9pKRZtFk5&sig=5DZZLGnjvSqHqUQrtRAyGBtzRho&redir_esc=y#v=onepage&q=Teaching%20E

empathy%3A%20A%20Blueprint%20for%20Caring%2C%20Compassion%2C%20and%20Community&f=false

Liebe, U. & Tutić, A. (2010). Status groups and altruistic behavior in dictator games. *Rationality and Society* 22(3) 353–380, DOI: 10.1177/1043463110366232

Hoffman, M. L. (1977). *Moral Internalization: Current Theory and Research*. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 10, 85-133. Academic Press

Hoffman, M.L. (1981). *The development of empathy*. in J. Rushton, & R. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior: Social, personality, and developmental perspectives*, 41–63. Lawrence Erlbaum Associates

Hoffman, M. L. (1982). *Affect and moral development*. In D. Cicchetti (Ed.), *New directions in child development*, 83-103. San Francisco

Hoffman, M.L. (1991). *Is empathy altruistic?* *Psychological Inquiry*, 2, 131–133.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (2009) *Empathy and Justice Motivation*. *Motivation and Emotion*, 14(2), 151-172.

Hoffman, M. L. (2008). *Empathy and prosocial behavior*. *Handbook of Emotions*. The Guilford Press.

Ickes, W., Stinson, L., Bissonnette, V., & Garcia, S. (1990). *Naturalistic social cognition: Empathy accuracy in mixed-sex dyads*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(4)

Jennings, P. & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research Spring*, 79, DOI:10.3102/0034654308325693

Jordan, J. V. (1991). Empathy and self boundaries. In J. V. Jordan, A. G. Kaplan, J. B. Miller, Καρυφύλλης, Γ. (2003). *Φιλοσοφική προσέγγιση του αλτρουισμού*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε., 16, 57-83

Krevans, J. & Gibbs, J. (1996). *Parents' Use of Inductive Discipline: Relations to Children's Empathy and Prosocial Behavior*. Society for Research in Child Development Child Development. Retrieved October 20, 2017 from <https://www.srcd.org/>

Kohut, H. (1971). *The analysis of the self*. New York: International Universities Press.

Κουτούγκος, Μ. (2010). *Η εξέλιξη της Αλτρουιστικής συμπεριφοράς*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Kowert, R. (2014). Psychological causes and consequences of online video game play in *Computer in Human behavior*, 58 DOI: 10.1016/j.chb.2014.11.074

- Λαμπρίδης, Ε. (2014). *Κίνητρα φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς: Αγνός αλτρουισμός ή ψυχολογικός εξαναγκασμός*. Ψυχολογία, 21, 354-370
- Lennon, R., Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). Gender and age differences in empathy and sympathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 195–217). Cambridge University Press.
- Liebe, U., Tutic, A. (2010). Status groups and altruistic behaviors in dictator games. *Personality and Society*, 22, 353-380, <https://doi.org/10.1177/1043463110366232>
- Lietz, C. et al. (2011). *The Empathy Assessment Index (EAI): A Confirmatory Factor Analysis of a Multidimensional Model of Empathy*. Journal of the Society for Social Work
- Li, Y. (2015). *Nostalgia Promoting Prosocial Behavior and Its Psychological Mechanism*. Open Journal of Social Sciences, 3, 177- 186. Arizona State University.
- Macdonald. N. & Messinger, D. *The Development of Empathy: How, When, and Why*. University of Miami Department of Psychology
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). *Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση*. Ψυχολογία, 10(2,3), 295-309.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). *Η Συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Maner, J. & Lune, C. & Neuberg, S. & Cialdini, R. & Brown, S. & Sagarin, B. (2002). The Effects of Perspective Taking on Motivations for Helping: Still no Evidence for Altruism. *Society for Personality and Social Psychology*, 28, DOI: 10.1177/014616702237586
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Τ.Β.: Στρατηγικές διδασκαλίες. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη (5ηεκδ). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). *Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales*. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, 320-342 , John Willey & Sons, Inc
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Morelli, S. & Rameson, L. & Lieberman, M. (2012). *The neural components of empathy: Predicting daily prosocial behavior*. Social Cognitive and Affective Neuroscience Advance Access, 39-47. Retrieved December, 25 2016 from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22887480>
- Moseley, A. (2005). Egoism. *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved February, 20 2017 from <https://philpapers.org/rec/MOSE/>
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

- Μπρούζος Α. & Ράπτη Κ. (2001). *Η σημασία της Συμβουλευτικής στο εκπαιδευτικό έργο του δασκάλου*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τ. 56-57, σελ 25- 41. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
- Nickell, G. (1998). *The Helping Attitudes Scale*. Paper presented at 106th Annual Convention of the American Psychological Association. San Francisco.
- Paisi, R. (2012). *The Structure and Dynamics of the Teacher's Empathic Behavior*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 78, 511 – 515
- Παπαστυλιανού, Α. & Λαμπρίδης, Ε. (2014). *Κοινωνικές αξίες, φιλοκοινωνική συμπεριφορά και προσανατολισμός προς τον ατομικισμό και τη συλλογικότητα στην Ελλάδα*. Ψυχολογία, 21(1), 21-42
- Penner, L.A., Dovidio, J.F., Piliavin, J.A., & Schroeder, D.A. (2005). *Prosocial behavior: A multilevel approach*. Annual Review of Psychology, 56, 365- 392.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά Μοντέλα, Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Platsidou, M. & Agaliotis. I. (2016): Does Empathy Predict Instructional Assignment Related Stress? A Study in Special and General Education Teacher., *International Journal of Disability, Development and Education*, DOI: 10.1080/1034912X.2016.1174191
- Preston, S. (2002). *A perception-action model for empathy*. University of Iowa.
- Preston, S. D., & de Waal, F. B. M. (2002b). Empathy: its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1–71
- Rameson, L. & Morelli, S. Lieberman, M. (2012). The Neural Correlates of Empathy: Experience, Automaticity, and Prosocial behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 24, 235-245. https://doi.org/10.1162/jocn_a_00130
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67(2), 449–470. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01745.x
- Roy, S. (2015). *New Findings of Empathy*. Happiness India Project. Retrieved October, 31 2017 from <http://happyproject.in/new-findings-empathy/>
- Rueckert, L. & Naybar, N. (2008). Gender differences in empathy: The role of right hemisphere. *Brain and Cognition*, 67 Retrieved October, 27 2017 from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0278262608000055>
- Schwartz, S. H., & Rubel, T. (2005). *Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multi-method studies*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 1010-1028
- Schroeder, D. & Dovidio, J. & Matthews, L. & Allen, J. (1987). *Empathic concern and Helping Behavior: Egoism or Altruism*. *Journal of Experimental Social Psychology* 24

- Shaver, R. (2008). Egoism. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved February 20 2017 from <https://philpapers.org/rec/SHAE-2>
- Smith, D. W. (1989). *The circle of acquaintance: Perception, consciousness and empathy*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Smith, J. (2015). *What is the relationship between stress and empathy?* , The science of a Meaningful Life, University of California. Retrieved January, 17 2017 from http://greatergood.berkeley.edu/article/item/what_is_the_relationship_between_stress_and_empathy
- Stiver, I & Surrey, J. (Eds.), *Women 's growth in connection*, 67-80. Guilford Press.
- Σταλίκας, Α. & Χαμοδράκα, Μ. (2004). *Θεμελιώδη θέματα ψυχοθεραπείας. Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Σταυρόπουλος, Δ. (1974). *Ο ρόλος του διδάσκοντος*. Κοινωνιολογική Παιδαγωγική Μελέτη. Αθήνα.
- Stiff, J. & Dillard, J. & Somera, L. & Kim, H. & Sleight, C. (1988). Empathy, communication and prosocial behavior. *Communication Monographs*, 55:2, 198-213, DOI: 10.1080/03637758809376166
- Stocks, E. & Lishner, D. & Decker, S., (2009): Altruism or psychological escape: Why does empathy promote prosocial behavior? *European Journal of Social Psychology*, 39, 649-665. DOI:10.0002/ejsp.561 Retrieved January, 20 2017 from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.561/epdf>
- Stueber, K. R. (2013). *Rediscovering Empathy: Agency, folk psychology and the human sciences*. The MIT Press.
- Σφήκα, Ο. (2014). *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή κατά τον Martin Hoffman*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Τριλιανός, Θ. (2008). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας: καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Τριλιανός
- Vossen, H.G.M., Piotrowski, J.T., Valkenburg, P.M. (2015). Development and Validation of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES). *Personality and Individual Differences*, 74, 66-71
- Williams, B., Brown, T., & McKenna, L., Palermo, C., Morgan, P., Nestel, D., Brightwell, R., Gilbert-Hunt, S., Stagnitti, K., Olausson, A., Wright, C. (2015). Student empathy levels across 12 medical and health professions: An interventional study. Springer. Retrieved March 1, 2018, from <http://link.springer.com/article/10.1186/s40639-015-0013-4/fulltext.html>

Wondra, J., Ellsworth, P., Phoebe, C. (2015). *An appraisal theory of empathy and other vicarious emotional experiences*. Psychological Review.

Zahn-Waxler, C, Radke-Yarrow, M., & King, R. (1979). *Child rearing and children's prosocial initiations towards victims of distress*, Child Development, 50, 319-330

Zambeta, E. (2014). Education and Social Solidarity in times of Crisis: the case of voluntary shadow education in Greece, *Education Inquiry*, 5, DOI: 10.3402/edui.v5.24058

Παράρτημα



Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει ως στόχο να διερευνήσει τα επίπεδα της ενσυναίσθησης δηλαδή τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τις σκέψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ποικίλες καταστάσεις εντός και εκτός του σχολείου. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Παρακαλούμε να απαντήσετε όσο πιο ειλικρινά μπορείτε.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 15 λεπτά. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εντελώς εμπιστευτική, οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Σας ευχαριστώ για την συνεργασία σας.
Κοτσάνη Άννα

1. Φύλο

Ανδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία:

3. Οικογενειακή Κατάσταση:

4. Εκπαίδευση:

Απόφοιτος ΑΕΙ

Κάτοχος δεύτερου πτυχίου

Κάτοχος Μεταπτυχιακού

Κάτοχος Διδακτορικού

5. Το σχολείο στο οποίο εργάζεστε βρίσκεται στο νομό

Οι ακόλουθες δηλώσεις διερευνούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας σε ποικίλες καταστάσεις. Για κάθε δήλωση, προσδιορίστε πόσο καλά σας περιγράφει με την επιλογή του κατάλληλου γράμματος 1, 2, 3, 4, 5 στην κλίμακα που ακολουθεί. Όταν αποφασίσετε για την απάντησή σας συμπληρώστε το γράμμα δίπλα στην δήλωση. **ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΚΑΘΕ ΔΗΛΩΣΗ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΠΡΙΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΤΕ.** Απαντήστε όσο πιο ειλικρινά μπορείτε (Οι απαντήσεις να είναι όσο το δυνατόν πιο σύντομες.)

ΚΩΔΙΚΑΣ:

1	2	3	4	5
ΔΕΝ ΜΕ				ΜΕ ΠΕΡΙΓΡΑΦΕΙ
ΠΕΡΙΓΡΑΦΕΙ				ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ
ΚΑΛΑ				

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	
----------	--

6. Συχνά ονειροπολώ και φαντάζομαι πράγματα που μπορεί να μου συμβούν.	1	2	3	4	5
7. Συχνά νιώθω τρυφερότητα και νοιάζομαι για ανθρώπους λιγότερο τυχερούς από μένα	1	2	3	4	5
8. Μερικές φορές δυσκολεύομαι να δω τα πράγματα από την πλευρά του άλλου	1	2	3	4	5
9. Μερικές φορές δεν αισθάνομαι πολύ συμπονετικά για τους άλλους όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα.	1	2	3	4	5
10. Εντρυφώ πραγματικά στα συναισθήματα των προσώπων ενός μυθιστορήματος	1	2	3	4	5
11. Σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης αισθάνομαι αμηχανία και ανησυχία	1	2	3	4	5
12. Συνήθως προσπαθώ να είμαι αντικειμενικός/η όταν παρακολουθώ ένα κινηματογραφικό ή ένα θεατρικό έργο και δεν παρασύρομαι από αυτό.	1	2	3	4	5
13. Σε μια διαφωνία προσπαθώ να εξετάσω όλες τις πλευρές πριν πάρω κάποια απόφαση	1	2	3	4	5
14. Όταν βλέπω κάποιον να τον εκμεταλλεύονται, νιώθω κάπως προστατευτικά απέναντί του.	1	2	3	4	5
15. Μερικές φορές αισθάνομαι ανήμπορος/η όταν είμαι στο μέσο μιας κατάστασης με έντονη συναισθηματική φόρτιση	1	2	3	4	5
16. Μερικές φορές προσπαθώ να καταλάβω τους φίλους μου καλύτερα με το να φαντάζομαι πως βλέπουν τα πράγματα από τη δική τους σκοπιά	1	2	3	4	5
17. Είναι σπάνιες οι φορές που με απορροφά ένα καλό βιβλίο ή έργο ...	1	2	3	4	5
18. Όταν βλέπω κάποιο τραυματισμένο, προσπαθώ να παραμείνω ψύχραιμος.	1	2	3	4	5
19. Οι κακοτυχίες των άλλων δεν με προβληματίζουν ιδιαίτερα	1	2	3	4	5
20. Εάν είμαι βέβαιος/η ότι έχω δίκιο σε κάτι, δεν χάνω το χρόνο μου ακούγοντας τα επιχειρήματα των άλλων.	1	2	3	4	5
21. Μετά από ένα θεατρικό έργο ή μια ταινία αισθάνομαι σαν να ήμουν ένας από τους πρωταγωνιστές	1	2	3	4	5

22. Με τρομάζει να βρίσκομαι σε μια κατάσταση με έντονη συναισθηματική φόρτιση	1	2	3	4	5
23. Όταν βλέπω να φέρονται σε κάποιον άδικα, δεν...συμπάσχω συχνά μαζί του.	1	2	3	4	5
24. Συνήθως είμαι αρκετά αποτελεσματικός στο να ανταπεξέρχομαι τις δύσκολες καταστάσεις .	1	2	3	4	5
25. Συχνά επηρεάζομαι από πράγματα που βλέπω να συμβαίνουν	1	2	3	4	5
26. Πιστεύω ότι σε κάθε κατάσταση υπάρχουν δύο πλευρές και προσπαθώ να εξετάσω και τις δύο	1	2	3	4	5
27. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως αρκετά συμπονετικό πρόσωπο.	1	2	3	4	5
28. Όταν βλέπω ένα καλό έργο ταυτίζομαι εύκολα με τον πρωταγωνιστή	1	2	3	4	5
29. Έχω την τάση να χάνω τον έλεγχό μου σε έκτακτες καταστάσεις	1	2	3	4	5
30. Όταν είμαι θυμωμένος/η με κάποιον προσπαθώ να 'δω μέσα από τα μάτια του' για λίγο.	1	2	3	4	5
31. Όταν διαβάζω μια ενδιαφέρουσα ιστορία προσπαθώ να φανταστώ πως θα αισθανόμουν αν τα γεγονότα της ιστορίας συνέβαιναν σε μένα	1	2	3	4	5
32. Όταν βλέπω κάποιον που χρειάζεται άμεσα βοήθεια σε μια κρίσιμη κατάσταση, αποδιοργανώνομαι	1	2	3	4	5
33. Πριν κριτικάρω κάποιον προσπαθώ να φανταστώ πως θα αισθανόμουν εγώ στη θέση του	1	2	3	4	5

Στις παρακάτω προτάσεις σημειώστε πόσο συχνά κάνετε αυτό που λέει η πρόταση, με βάση την εξής διαβάθμιση:

1 2 3 4 5
 Ποτέ Σχεδόν ποτέ Μερικές φορές Συχνά Πάντα

ΔΗΛΩΣΕΙΣ

ΔΗΛΩΣΕΙΣ					
34. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νιώθουν οι άλλοι	1	2	3	4	5
35. Συμπονώ έναν φίλο που νιώθει λυπημένος	1	2	3	4	5

36. Μπορώ να καταλάβω πώς νιώθουν οι άνθρωποι ακόμη και πριν μου πουν πώς νιώθουν	1	2	3	4	5
37. Συμπονώ κάποιον που του συμπεριφέρονται άδικα	1	2	3	4	5
38. Όταν ένας φίλος μου είναι θυμωμένος, νιώθω θυμωμένος κι εγώ	1	2	3	4	5
39. Νοιάζομαι για τα ζώα που είναι πληγωμένα	1	2	3	4	5
40. Όταν ένας φίλος μου είναι λυπημένος, λυπάμαι κι εγώ	1	2	3	4	5
41. Μπορώ να καταλάβω πότε ένας φίλος/η είναι θυμωμένος/η ακόμη και αν προσπαθεί να το κρύψει	1	2	3	4	5
42. Όταν ένας φίλος μου φοβάται, φοβάμαι κι εγώ	1	2	3	4	5
43. Μπορώ να καταλάβω πότε κάποιος/α κάνει τον χαρούμενο/η, ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι	1	2	3	4	5
44. Νοιάζομαι για άλλους ανθρώπους που είναι άρρωστοι	1	2	3	4	5
45. Όταν οι άνθρωποι γύρω μου είναι νευρικοί, γίνομαι νευρικός κι εγώ	1	2	3	4	5

Σημειώστε τον αριθμό που δείχνει πόσο εύκολο ή δύσκολο είναι για εσάς να κάνετε αυτό που λέει η πρόταση, με βάση την εξής διαβάθμιση:

1=καθόλου εύκολα, 2= κάπως εύκολα, 3= εύκολα, 4= πολύ εύκολα, 5= πάρα πολύ εύκολα

46 . Το να βοηθάς τους άλλους συνήθως αποτελεί χάσιμο χρόνου.	1	2	3	4	5
47 . Όταν μου δίνεται η ευκαιρία, με ευχαριστεί το να βοηθώ, άτομα που βρίσκονται σε ανάγκη.	1	2	3	4	5
48. Αν ήταν δυνατόν, θα επέστρεφα τα χαμένα χρήματα στον κάτοχό τους.	1	2	3	4	5

49. Το να βοηθάς τους φίλους και την οικογένειά σου είναι μία από τις μεγαλύτερες χαρές της ζωής.	1	2	3	4	5
50. Θα απέφευγα να βοηθήσω κάποιον σε ένα επείγον ιατρικό περιστατικό, εφόσον μπορούσα.	1	2	3	4	5
51. Νιώθεις υπέροχα όταν παρέχεις βοήθεια στους άλλους που έχουν ανάγκη.	1	2	3	4	5
52. Η εθελοντική βοήθεια σε κάποιον προσφέρει μεγάλη ανταπόδοση.	1	2	3	4	5
53. Αντιπαθώ το να δίνω οδηγίες στους ξένους που έχουν χαθεί(π.χ στο δρόμο).	1	2	3	4	5
54. Το να προσφέρω εθελοντική εργασία με κάνει να νιώθω ευτυχής.	1	2	3	4	5
55. Δίνω χρόνο ή και χρήματα σε φιλανθρωπίες κάθε μήνα.	1	2	3	4	5
56. Το να βοηθώ ηλικιωμένα άτομα δεν είναι δική μου ευθύνη, εκτός αν πρόκειται για μέλη της οικογένειάς μου.	1	2	3	4	5
57. Τα παιδιά θα πρέπει να διδάσκονται για το πόσο είναι σημαντική η παροχή βοήθειας στους άλλους.	1	2	3	4	5
58. Σχεδιάζω να δωρίσω τα όργανά μου όταν πεθάνω, με την ελπίδα ότι θα βοηθήσουν κάποιον άλλον να ζήσει.	1	2	3	4	5
59. Προσπαθώ να προσφέρω την βοήθειά μου σε κάθε δραστηριότητα που πραγματοποιεί η κοινότητα ή η σχολική ομάδα στην οποία συμμετέχω.	1	2	3	4	5
60. Έχω ήσυχη τη συνείδησή μου όταν έχω βοηθήσει κάποιους.	1	2	3	4	5
61. Σε ένα κατάστημα, αν σε κάποιον/α που ήταν μπροστά μου στο ταμείο, του/της υπολείπονταν λίγα λεπτά, θα πλήρωνα εγώ τη διαφορά.	1	2	3	4	5
62. Νιώθω περήφανος/η όταν ξέρω πως η γενναιοδωρία ωφέλησε κάποιον που βρισκόταν σε ανάγκη.	1	2	3	4	5
63. Η παροχή βοήθειας προκαλεί κακό παρά καλό διότι βασίζεσαι στους άλλους παρά στον ίδιο σου τον εαυτό.	1	2	3	4	5
64. Σπάνια προσφέρω χρήματα για καλό σκοπό.	1	2	3	4	5
65. Το να βοηθάς έναν φτωχό είναι ένα σωστό πράγμα που μπορείς να κάνεις.	1	2	3	4	5

