



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ
ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ**

ΘΕΜΑ

Η ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ:

ΚΑΠΕΤΑΝΑΚΗ ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ

ΣΕΠΕΤΖΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΘΕΟΔΟΣΑΚΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

ΑΘΗΝΑ 2016

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή έχει σαν σκοπό να διερευνήσει την σημασία της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση και να προτείνει δραστηριότητες για την ανάπτυξη της στην εκπαίδευση. Αρχικά, γίνεται μια εννοιολογική αποσαφήνιση τόσο της έννοιας της ενσυναίσθησης, όσο και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στη συνέχεια επιχειρήσαμε να αναλύσουμε την σημασία της στον χώρο της εκπαίδευσης, αποτυπώνοντας και την ελληνική πραγματικότητα.

Κατόπιν αναφερθήκαμε σε έρευνες σχετικά με αυτήν, που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια. Η αλματώδης ανάπτυξη της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης και η κεντρική θέση που κατέχει η ενσυναίσθηση σε αυτή, οδήγησε σε μια πληθώρα ερευνών για την ενσυναίσθηση αυτό το διάστημα. Η κατεύθυνση που ακολουθήσαμε ήταν διττή.

Από τη μια πλευρά, μας απασχόλησαν έρευνες για σημαντικά ερωτήματα, όπως η διάσταση του φύλου, η συσχέτιση με την βία και με την ακαδημαϊκή επιτυχία, καθώς και η δυνατότητα διδασκαλίας της. Από την άλλη πλευρά, παρουσιάζονται έρευνες που απηχούν τις αντιλήψεις τόσο των μαθητών, όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών, για την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, καθώς και οι συσχετίσεις της με την αυτοαποτελεσματικότητα τους (συναισθηματική και διδακτική). Επίσης, έρευνες για την ενσυναίσθηση τόσο των μαθητών, όσο και φοιτητών σχολών που θα αποτελέσουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

Ακολούθως, παρουσιάζουμε κάποια προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί στην ελληνική εκπαίδευση και προωθούν την ενσυναίσθηση, τα οποία αξιολογήσαμε ως σημαντικά, καθώς και κάποιες δραστηριότητες με τον ίδιο στόχο. Τέλος, προτείνουμε κάποιες δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί από εμάς, για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: ενσυναίσθηση, συναισθηματική νοημοσύνη, εκπαίδευση,

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Καθώς το ταξίδι αυτό πλησιάζει στο τέλος του, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους εκείνους που αποτέλεσαν συνταξιδιώτες μας σε αυτό το πολύ όμορφο ταξίδι. Η εργασία αυτή αφιερώνεται σε όλους αυτούς, με τους οποίους αλληλεπιδράσαμε στα έδρανα της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. και ιδιαίτερα στον Κώστα και στην Δήμητρα.

Θερμότερες ευχαριστίες οφείλουμε σε όλους τους διδάσκοντες στο Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό που μας μεταλαμπάδευσαν πολύτιμες γνώσεις και δεξιότητες συμβουλευτικής. Γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τον πολυδιάστατο ρόλο του εκπαιδευτικού, αλλά και για την καθημερινότητα μας.

Ιδιαίτερα όμως θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την κα Κατσαμπούρη και την κα Καλούρη για την βοήθεια τους και για τις συμβουλές τους και φυσικά τον επόπτη της πτυχιακής μας τον κ. Θεοδοσάκη. Χωρίς την αμέριστη συμπαράστασή και την καθοδήγησή του δεν θα ήταν εφικτή η επιτυχής ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Τέλος, θα ήταν παράλειψη μας, αν δεν αναφέραμε την τόσο σύντομη, αλλά και τόσο γόνιμη συνεργασία μας με τον κ. Παπαχριστόπουλο, τον οποίο επίσης ευχαριστούμε.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
2. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ-ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ	7
2.1 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	7
2.1.1. Ιστορική αναδρομή	7
2.1.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός συναισθηματικής νοημοσύνης	9
2.2 ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	13
2.2.1 Ιστορική αναδρομή	13
2.2.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου ενσυναίσθηση	13
2.2.3 Τα θεμελιώδη συστατικά της ενσυναίσθησης	20
3. Η ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	22
3.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ	22
3.2 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	23
3.3 Η ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	25
4. ΕΜΠΕΙΡΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	28
5. ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	46
6. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	56
7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	67
8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	74

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην εργασία αυτή θα αναφερθούμε στην σημασία της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση και θα προτείνουμε δραστηριότητες για την ανάπτυξη της στην εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια και ειδικότερα μετά την έκδοση το 1995 του βιβλίου του Daniel Goleman για την συναισθηματική νοημοσύνη, το ενδιαφέρον για την ενσυναίσθηση έχει αυξηθεί. Άλλωστε, η ικανότητα του ανθρώπου για ενσυναίσθηση, αποτελεί προϋπόθεση για την κοινωνική του αλληλεπίδραση και για την ανάπτυξη υγιών κοινωνικών δεσμών.

Αρχικά θα επιχειρήσουμε να αποσαφηνίσουμε την έννοια της ενσυναίσθησης, ως κομμάτι της συναισθηματικής νοημοσύνης. Θα αναφερθούμε στους ορισμούς που έχουν δοθεί κατά καιρούς στις 2 αυτές έννοιες, πραγματοποιώντας και μια απαραίτητη ιστορική αναδρομή. Πιστεύουμε ότι μια τέτοια προσέγγιση είναι απαραίτητη, ώστε να δούμε την εξέλιξη των όρων, καθώς και τις διαφορετικές προσεγγίσεις των ερευνητών για αυτές.

Στο τρίτο κεφάλαιο, θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε την σημασία της ενσυναίσθησης στον χώρο της εκπαίδευσης, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο θα αναφερθούμε σε έρευνες σχετικά με την ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια.

Ακολούθως, στο πέμπτο κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε κάποια προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί στην εκπαίδευση και προωθούν την ενσυναίσθηση, καθώς και κάποιες δραστηριότητες με τον ίδιο στόχο. Κατόπιν, στο έκτο κεφάλαιο, θα προτείνουμε κάποιες δικές μας δραστηριότητες, για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών.

2.ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

2.1 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

2.1.1. Ιστορική αναδρομή

Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι μια έννοια που εμπεριέχει δύο άλλες διακριτές έννοιες, την έννοια της νοημοσύνης, και αυτή του συναισθήματος, για τον προσδιορισμό των οποίων έχουν γίνει πολλές προσπάθειες ήδη από την αρχαιότητα. Και οι δυο έννοιες απασχόλησαν τους μεγάλους Έλληνες φιλοσόφους και προσεγγίστηκαν με διαφορετικούς τρόπους. Τις πιο ολοκληρωμένες προσεγγίσεις έδωσαν οι δυο μεγαλύτεροι φιλόσοφοι της αρχαιότητας, ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης.

Οι έννοιες αυτές, συνέχισαν να απασχολούν και ακόμα και σήμερα προκαλούν διχογνωμίες. Έχουν δοθεί τόσοι πολλοί ορισμοί και υπάρχουν τόσες πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις, ώστε είναι πολύ δύσκολο να δώσουμε ένα απόλυτα αποδεκτό ορισμό και για τις δυο έννοιες. Ανάλογα με τον τρόπο που προσεγγίζει αυτές τις έννοιες ο κάθε επιστήμονας δίνει έμφαση σε διαφορετικά στοιχεία.

Όπως αναφέρει ο Goleman (2011), το Αγγλικό Λεξικό της Οξφόρδης ορίζει το συναίσθημα ως: «Οποιαδήποτε αναταραχή ή αναστάτωση του νου, αίσθημα, πάθος. Οποιαδήποτε σφοδρή ή εξημμένη ψυχική κατάσταση». Επομένως, ο όρος συναίσθημα αναφέρεται σε αυτό που νιώθει το άτομο βάσει ενός αξιολογούμενου γεγονότος, το οποίο σχεδόν πάντα συνοδεύεται από αλλαγές στη συμπεριφορά και στον οργανισμό (Χατζηχρήστου και συν., 2004). Με βάση το σημείωμα των επιμελητών της ελληνικής έκδοσης του βιβλίου του Goleman (2011):

«Ως συναίσθημα στο εξής θα εννοούμε μια σύνθετη κατάσταση η οποία αφορά την αυξημένη αντίληψη ενός αντικειμένου ή μιας κατάστασης, σωματικές αλλαγές μεγάλης διάρκειας, εκτίμηση που κατευθύνεται προς την προσέγγιση ή

την αποφυγή. Επιπλέον η ανάγκη για πράξη είναι μια από τις ισχυρότερες υποκειμενικές εμπειρίες του συναισθήματος, η οποία μάλιστα αποτελεί την ετυμολογική πηγή του αγγλικού όρου.»

Αντίστοιχες δυσκολίες υπάρχουν και για τον ορισμό της νοημοσύνης. Για πολλά χρόνια κυριαρχούσε η αντίληψη ότι η νοημοσύνη είναι ένα αμετάβλητο κληρονομήσιμο σταθερό μέγεθος, το οποίο μάλιστα μπορούσε να μετρηθεί με το δείκτη νοημοσύνης. Δινόταν επομένως έμφαση στα νοητικά επιτεύγματα του ατόμου που ήταν μετρήσιμα με τις κλίμακες που είχαν αναπτυχθεί. Σύμφωνα με τον Wechsler: «Η νοημοσύνη είναι η συνολική ή σφαιρική ικανότητα του ατόμου να ενεργήσει σκόπιμα, να σκεφτεί λογικά και να ασχοληθεί αποτελεσματικά με το περιβάλλον του». (<http://www.intelltheory.com/wechsler.shtml>)

Από την δεκαετία του 70 όμως αναγνωρίστηκε η σημασία του συναισθήματος στη συνοχή της ανθρώπινης σκέψης και σταδιακά άρχισαν να πληθαίνουν οι απόψεις, όσων ισχυρίζονταν ότι η νοημοσύνη αποτελείται από ένα πλήθος αλληλοσυμπληρούμενων ικανοτήτων. Ο Gardner (1983) ήταν αυτός που έδωσε έμφαση στο ρόλο των συναισθημάτων μέσα από τη θεωρία του για την πολλαπλή νοημοσύνη, που «αποτελεί τον αντίλογο στις απόψεις για την ύπαρξη μιας μόνο νοημοσύνης(ευφυΐας), η οποία είναι πιθανώς εγγενής και δεν μπορεί να μεταβληθεί». (Παρασκευά & Παπαγιάννη 2008). Ο Gardner (1983) τόνισε πως η νοημοσύνη δεν αφορά μόνο τον γνωστικό τομέα, αλλά και τον συναισθηματικό, εισάγοντας την έννοια της «διαπροσωπικής» και «ενδοπροσωπικής» νοημοσύνης.

Η «ενδοπροσωπική» νοημοσύνη περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να ονοματίζει αλλά και να ελέγχει τα συναισθήματα του. Κλειδί, επομένως για αυτήν αποτελεί η αυτεπίγνωση του ατόμου. Η «διαπροσωπική» νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τους άλλους ανθρώπους, να εντοπίζει τι τους παρακινεί και τα ενδιαφέροντα τους και να μπορεί να συνεργάζεται αποτελεσματικά μαζί τους. Σύμφωνα με τον Φλουρή (2001), με τον οποίο συμφωνούμε και εμείς, οι δύο αυτοί τύποι νοημοσύνης (ενδοπροσωπική και διαπροσωπική) αντιστοιχούν με τη συναισθηματική νοημοσύνη του Goleman.

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε γνωστή στο ευρύ κοινό το 1995 από τον Daniel Goleman αν και είχε χρησιμοποιηθεί νωρίτερα

από άλλους ερευνητές με ανάλογο εννοιολογικό περιεχόμενο. Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2004) οι ρίζες της βρίσκονται στην «κοινωνική νοημοσύνη», όρο που χρησιμοποίησε πρώτος ο Thorndike το 1920 για να χαρακτηρίσει «την ικανότητα που έχει κανείς να καταλαβαίνει τους άνδρες και τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια, και να χειρίζεται με σοφία της ανθρώπινες σχέσεις».

2.1.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός συναισθηματικής νοημοσύνης

Σύμφωνα με τους Salovey και Mayer (1990), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι: «Μια μορφή κοινωνικής ευφυΐας, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να διακρίνει ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα του και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες, ώστε να καθοδηγεί τις σκέψεις και τις πράξεις του ». Οι ίδιοι το 1993 σε άρθρο τους ανέφεραν ότι θα μπορούσαν να έχουν ονομάσει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως συναισθηματική επάρκεια, αλλά προτίμησαν τη λέξη νοημοσύνη ώστε να συνδέσουν το θεωρητικό τους πλαίσιο με την υπάρχουσα βιβλιογραφία περί νοημοσύνης. Και ακριβώς παρακάτω τονίζουν ότι η θεωρία τους αλληλεπικαλύπτεται με την ενδοπροσωπική νοημοσύνη του Gardner.

Στην συνέχεια προχώρησαν σε αναθεωρήσεις του μοντέλου τους και τελικά οι Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios (2001) ορίζουν την ΣΝ ως την ικανότητα:

1. αντίληψης-συνειδητοποίησης των συναισθημάτων
2. χρήσης των συναισθημάτων για την διευκόλυνση των σκέψεων
3. κατανόησής των συναισθημάτων
4. και διαχείρισής των συναισθημάτων με ένα τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκολύνει την προσωπική ανάπτυξη και τις κοινωνικές σχέσεις.

Ο Reuven Bar-On (2006), που εισήγαγε τον όρο EQ (Emotional Quotient), επικεντρώθηκε στη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το μοντέλο του προσδιορίζει και αξιολογεί ένα σύνολο αλληλένδετων συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και παραγόντων διευκόλυνσης που επηρεάζουν την «έξυπνη»

συμπεριφορά. Το μοντέλο του μετριέται με όργανα μέτρησης προσωπικής αναφοράς και ήταν ο πρώτος που εισήγαγε ένα εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ο ίδιος ο Bar-On (2006) διακρίνει 5 κατηγορίες ικανοτήτων, που αντιστοιχούν στις πέντε υποκλίμακες που μετράει η κλίμακα μέτρησης EQ-I που κατασκεύασε:

1. Οι ενδοπροσωπικές ικανότητες, αφορούν τις ικανότητες του ατόμου να κατανοεί και να αξιολογεί τα συναισθήματα του, έχοντας επίγνωση του εαυτού του και ανεξαρτησία, ώστε να διεκδικεί τις επιδιώξεις και τους στόχους του.

2. Οι διαπροσωπικές ικανότητες, που αφορούν τις ικανότητες του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων και να συνάπτει διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους. Εδώ περιλαμβάνει τις δεξιότητες της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής υπευθυνότητας.

3. Η διαχείριση του άγχους, που αφορούν τις ικανότητες του ατόμου να ελέγχει τα έντονα συναισθήματα που προκαλούνται εξαιτίας του άγχους και να αντιμετωπίζει το έντονο άγχος.

4. Η προσαρμοστικότητα, που αφορούν τις ικανότητες του ατόμου να κρίνει αντικειμενικά κάθε κατάσταση της καθημερινής του ζωής, της ευελιξίας του να προσαρμόζεται κάθε φορά στα νέα δεδομένα που προκύπτουν και της αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων που προκύπτουν σε προσωπικό και διαπροσωπικό περιβάλλον.

5. Η γενική διάθεση, που αφορούν τις ικανότητες του ατόμου να είναι αισιόδοξος και να αισθάνεται χαρούμενος με τον εαυτό του, τους άλλους και γενικά με την ζωή, δίνοντας του τα εσωτερικά κίνητρα για να ενεργοποιείται κάθε φορά.

Το βιβλίο του Goleman (2011) *«Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»;*», που εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1995 αποτέλεσε, όπως ήδη αναφέραμε, το έναυσμα για το ζωνηρό ενδιαφέρον που αναπτύχθηκε για την συναισθηματική νοημοσύνη. Στο βιβλίο αυτό, ο Goleman, ξεκινά αναφέροντας τις επιρροές και τις επιδράσεις που τον οδήγησαν στην διατύπωση της θεωρίας του. Αναφέρει σαν πιο σημαντικές την

θεωρία της «πολλαπλής νοημοσύνης» του Gardner και τις απόψεις του Salovey, σε συνδυασμό με τις ανακαλύψεις γύρω από την συναισθηματική δομή του εγκεφάλου.

Ο πρώτος ορισμός του Goleman (2011) για την συναισθηματική νοημοσύνη, που περιέχεται στο παραπάνω βιβλίο είναι αρκετά περιφραστικός, αλλά έχουμε την άποψη ότι είναι αρκετά εύστοχος ως προς το εύρος των ικανοτήτων που περιέχει:

«Πρόκειται για ποικίλες ικανότητες όπως το να μπορείς να βρίσκεις κίνητρα για τον εαυτό σου και να αντέχεις τις απογοητεύσεις, να ελέγχεις την παρόρμηση και να χαλιναγωγείς την ανυπομονησία σου, να ρυθμίζεις σωστά τη διάθεσή σου και να εμποδίζεις την απογοήτευση να καταπνίξει την ικανότητά σου για σκέψη, να έχεις ενσυναίσθηση και ελπίδα.»

Ο ίδιος ο Goleman (2011), αντιλαμβανόμενος την πρωτοτυπία της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης και την έλλειψη πολλών ερευνητικών δεδομένων που να την στηρίζουν ισχυρίζεται: «Δε θέλουμε να διώξουμε το συναίσθημα και να βάλουμε τη λογική στη θέση του, όπως έλεγε ο Έρασμος, αλλά αντίθετα θέλουμε να βρούμε την έξυπνη ισορροπία ανάμεσα στα δύο.». Μπαίνει όμως στον πειρασμό, να αναφέρει ότι η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι αποφασιστική, καθώς η επιτυχία στη ζωή των ατόμων οφείλεται κατά 20% στο I.Q. και κατά 80% στο E.Q. Αν και λίγες γραμμές πιο κάτω, υποστηρίζει ότι δεν μπορούμε ακόμα να πούμε σε ποιο βαθμό καθορίζει τις διαφορές στην ζωή των ανθρώπων.

Ο Goleman (2011) αναφέρεται στη συναισθηματική νοημοσύνη ως νοημοσύνη της καρδιάς και αναφέρει πέντε διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης:

1. Αυτοεπίγνωση
2. Αυτορρύθμιση
3. Τα κίνητρα συμπεριφοράς
4. Η ικανότητα στις σχέσεις με τους άλλους
5. Ενσυναίσθηση

Τα επόμενα χρόνια, ο Goleman, είτε μόνος είτε στην συνέχεια με τους συνεργάτες του εστίασε στην χρήση της συναισθηματικής νοημοσύνης

στον χώρο της εργασίας. Αρχικά διατύπωσε το μοντέλο συναισθηματικής επάρκειας(=η μαθημένη ικανότητα βασισμένη στην συναισθηματική νοημοσύνη που οδηγεί σε εξαιρετική επίδοση στην εργασία, (όπως αναφέρεται στους Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000)) και κατόπιν συγχώνευσε τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης σε δυο κατηγορίες. την ατομική ικανότητα και την κοινωνική ικανότητα (διαπροσωπική) (όπως αναφέρεται στους Boyatzis & Oosten, 2002). Στο μοντέλο του ο Goleman δίνει έμφαση στις συνειδητές διαδικασίες κατανόησης των συναισθημάτων, ενώ υποστηρίζει πως η συναισθηματική επάρκεια «είναι μια μαθημένη έννοια» (Πλατσίδου, 2004)

Η άποψη αυτή του Goleman, που αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης άποψης του ότι και η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διδαχθεί και να βελτιωθεί (Goleman, 2011) αποτέλεσε μια μόνο από τις απόψεις του που προκάλεσαν μεγάλη κριτική. Ο Mayer, πιο νηφάλια, υποστηρίζει ότι ως ένα βαθμό μπορεί να επηρεάσει το περιβάλλον, αφού υπάρχει και η γενετική βάση (<https://www.psychologytoday.com/articles/199907/the-key-our-emotions>).

Για πολλούς ερευνητές, η συναισθηματική νοημοσύνη ταυτίζεται, ως ένα βαθμό, με τη γνωστική νοημοσύνη και, σε μεγαλύτερο βαθμό, με διάφορες διαστάσεις της προσωπικότητας (όπως αναφέρεται στην Πλατσίδου, 2004). Άλλοι εστιάζουν την κριτική τους στον τρόπο γραφής του Goleman που κάνει ισχυρισμούς που δεν αποδεικνύει, ενώ εναλλάσσει διαφορετικούς όρους σαν να αναφέρεται στο ίδιο πράγμα. Μάλιστα, αρχικά υπήρχε έντονη διαφωνία για το αν η συναισθηματική νοημοσύνη είναι πράγματι νοημοσύνη, όμως πλέον υπάρχει η συναίνεση ότι είναι. (<http://eqi.org/hrcom1c.htm> και <http://eqi.org/busi.htm#Review of Working with Emotional Intelligence, by Robert J. Sternberg>). Πλέον η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται «ως μια επιστημονική μεν έννοια που βρίσκεται ακόμη στη διαδικασία της δημιουργίας της» (Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2006).

Αυτό είναι απόλυτα φυσικό, αφού η επιστημονική διαδικασία κινείται σε «αργούς» ρυθμούς, καθώς κάθε θεωρία πρέπει να εξεταστεί για να γίνει αποδεκτή από την επιστημονική κοινότητα και να γίνει ο έλεγχος της με

ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Άλλωστε και ο ίδιος ο Goleman (2011) αναγνώριζε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια καινούργια έννοια.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι ο όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης περιλαμβάνει ένα πλήθος ικανοτήτων, όπως η αναγνώριση των συναισθημάτων, τόσο των δικών μας, όσο και των άλλων, καθώς και η ρύθμιση και ορθή διαχείριση των συναισθημάτων μας, τόσο για τον εαυτό μας, όσο και για τις κοινωνικές μας σχέσεις. Κεντρική θέση στα παραπάνω μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης έχει η έννοια της ενσυναίσθησης, με την οποία θα ασχοληθούμε στην επόμενη ενότητα.

2.2 ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

2.2.1 Ιστορική αναδρομή

Ο όρος ενσυναίσθηση αποτελεί την μεταφορά στα ελληνικά του αγγλικού όρου empathy. Ο όρος ενσυναίσθηση αναπτύχθηκε παράλληλα με την επιστήμη της Ψυχοθεραπείας. Η αρχική του χρήση, όπως αναφέρουν οι Σταλίκας & Χαμόδρακα (2004), έγκειται στην υιοθέτηση του όρου Einfühlung από τον Theodore Lipps το 1897 (ή το 1907, σύμφωνα με την Bischof-Köhler (1991)) για να τον εντάξει στον χώρο της ψυχολογίας. Ο όρος σημαίνει: «συναισθάνομαι» ή «αισθάνομαι μέσα σε». Στην πορεία μεταφράστηκε στα αγγλικά ως empathy. Η μετάφραση, αυτή ίσως ήταν ατυχής, αν δούμε την σημερινή σημασία της λέξης εμπάθεια στην νεοελληνική γλώσσα. Από την στιγμή εκείνη η πορεία της έννοιας, ταυτίστηκε με τον χώρο της ψυχοθεραπείας.

2.2.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου ενσυναίσθηση

Στο πέρασμα των χρόνων, έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για την ενσυναίσθηση. Όπως αναφέρουν οι Σταλίκας & Χαμόδρακα (2004), ο Adler όρισε σαν ενσυναίσθηση «το να μπορούμε να βλέπουμε με τα μάτια του και να ακούμε με τα αυτιά του», ενώ ο Mead σαν «την ικανότητα να παίρνει κανείς το ρόλο του άλλου και να υιοθετεί εναλλακτικές προοπτικές σχετικά με τον εαυτό του». Ο Piaget, από την άλλη, θεωρούσε την ενσυναίσθηση, σαν μια γνωστική διεργασία που σχετίζεται με την «απελευθέρωση» ενός ατόμου από την δική του οπτική των πραγμάτων και την δυνατότητα του να μπει στη θέση του άλλου (<http://neuroskoki.pl/en/empathy-in-children-piaget-was-not->

[right/](#)). Θεωρούσε μάλιστα, στα πλαίσια της γνωστής του θεωρίας για τα στάδια ανάπτυξης, ότι η απόκτηση της ενσυναίσθησης αντιστοιχεί στο στάδιο των 7-12 ετών.

Ήδη, όμως, από το 1971 η Borke ισχυρίστηκε ότι τα μικρά παιδιά παρουσιάζουν μια ευαισθησία στα συναισθήματα των άλλων, άσχετα αν δεν μπορούν να την επικοινωνήσουν (όπως αναφέρεται στην Shantz, 1975). Παρά τις αντιδράσεις που υπήρξαν, σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν λίγο αργότερα, το 1976, και οι Sagi & Hoffman. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Sagi & Hoffman, τα βρέφη συντονίζονται συχνά με τα συναισθήματα των άλλων ατόμων – για παράδειγμα, αναστατώνονται όταν ακούν κάποιον να κλαίει (όπως αναφέρεται στον Hoffman, 2007). Από εκεί προέρχεται, πιθανότατα, το ανάλογο παράδειγμα του Goleman (2011).

Υποστηρίζεται, λοιπόν, ότι τα παιδιά από την βρεφική ακόμη ηλικία είναι ικανά να δείξουν ευαισθησία απέναντι στους άλλους. Υπάρχει όμως, ακόμα διχογνωμία, για την ηλικία στην οποία αποκτιέται η ικανότητα για ενσυναισθητικές αντιδράσεις. Σύμφωνα με τον Hoffman (2007) υπάρχει εγγενώς και αναπτύσσεται μετά τα 2 χρόνια αρχικά μερικώς και σταδιακά με επάρκεια.

Σημαντική προσφορά στην κατανόησή της παρείχαν οι H. Kohut και C. Rogers. Ο H. Kohut ήταν ο πρώτος ψυχοθεραπευτής που εντόπισε τη σημασία της ενσυναίσθησης και όρισε την ενσυναίσθηση ως «ετεροενδοσκόπηση» (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004). Ήταν αυτός, που έδωσε στην ενσυναίσθηση κεντρική θέση και στον χώρο της ψυχανάλυσης. Το μεγάλο, όμως, ενδιαφέρον για την ενσυναίσθηση προκλήθηκε από την έμφαση που της έδωσε ο Rogers, ο ιδρυτής της πελατοκεντρικής θεωρίας.

Ο Rogers (1957) θεώρησε την ενσυναίσθηση, ως μία από τις «απαραίτητες και επαρκείς προϋποθέσεις για θεραπευτική αλλαγή της προσωπικότητας». Στο ίδιο κείμενο, ο Rogers περιέγραψε την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα του θεραπευτή «να αισθάνεται τον εσωτερικό κόσμο του πελάτη σαν να ήταν δικός του, αλλά χωρίς ταυτόχρονα αυτός να χάνει την «σαν να» ιδιότητα του». Ο Rogers ήταν λοιπόν, ο πρώτος θεραπευτής που εισήγαγε το θεραπευτικό εργαλείο «σαν να», περιγράφοντας ότι ο θεραπευτής

πρέπει μεν να βιώσει τα συναισθήματα του πελάτη του «σαν να» ήταν δικά του, μη ταυτιζόμενος δε με αυτά.

Στην πορεία, ο Rogers διατύπωσε αρκετούς ακόμα ορισμούς για την ενσυναίσθηση (όπως αναφέρει ο ίδιος το 1975) και εν μέρει αναθεώρησε κάποιες από τις απόψεις του. Θεωρούσε ακόμα κομβική την θέση της ενσυναίσθησης στην θεραπευτική σχέση, όμως πλέον μετακινήθηκε από την «σαν να» θέση του. Ισχυρίζεται λοιπόν, το 1975, ότι ο θεραπευτής εισέρχεται προσωρινά στην θέση του άλλου και χωρίς να ασκεί κριτική προσπαθεί να κατανοήσει τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του πελάτη.

Αν και τα τελευταία χρόνια υπάρχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με την ενσυναίσθηση, είναι ακόμα αρκετά δύσκολο να δοθεί ένας αποκλειστικός ορισμός για αυτή. Υπάρχει λοιπόν «μια υπεραφθονία λειτουργικών ορισμών» για την ενσυναίσθηση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Decety & Moriguchi (2007). Επίσης, όπως είδαμε στην περίπτωση του Rogers, υπάρχουν και αλλαγές στους ορισμούς, ακόμα και από τον ίδιο ερευνητή με το πέρασμα του χρόνου. Αυτό είναι φυσιολογικό, καθώς η συνεχής ενασχόληση με ένα ερευνητικό αντικείμενο και η συλλογή νέων στοιχείων, πολλές φορές διευρύνει τις γνώσεις μας για αυτό. Τότε, ο ερευνητής μπορεί να οδηγηθεί είτε σε μεταβολή απόψεων είτε σε μια πιο σφαιρική προσέγγιση του.

Για παράδειγμα, ο Hoffman (1975) όριζε σαν ενσυναίσθηση τη γνωστική επίγνωση της εσωτερικής κατάστασης ενός άλλου προσώπου και την αυθόρμητη συναισθηματική ανταπόκριση προς αυτό. Ο ίδιος το 2000 όριζε την ενσυναίσθηση ως μια συναισθηματική ανταπόκριση περισσότερο κατάλληλη για τον άλλο από ότι για τον ίδιο. Άλλοι χρήσιμοι ορισμοί, αναφέρονται από τον Smith A. (2006):

1. «η πράξη της κατασκευής, για τον εαυτό μας, της ψυχολογικής κατάστασης ενός άλλου ατόμου» του Hogan
2. «η ικανότητα να βλέπεις τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένου της συμπεριφοράς κάποιου, μέσα από την οπτική πλευρά ενός άλλου ατόμου» της Hollin

3. «η συναισθηματική απόκριση που προέρχεται από την συναισθηματική κατάσταση του άλλου και η οποία είναι σύμφωνη με την συναισθηματική κατάσταση του άλλου» από τους Eisenberg & Steiner

Οι Levenson & Ruef (1992) αναφέρουν ότι ενσυναίσθηση είναι η συναισθηματική συμμετοχή στην κατάσταση του άλλου και ότι η ενσυναίσθηση αναφέρεται σε τουλάχιστον τρία χαρακτηριστικά:

1. το να γνωρίζει κάποιος αυτό που νιώθει κάποιος άλλος,
2. να νιώθει αυτό που νιώθει ο άλλος και
3. να ανταποκρίνεται με συμπόνια στη δύσκολη συναισθηματική κατάσταση του άλλου.

Στην ελληνική βιβλιογραφία βρήκαμε τον ορισμό που προτείνει ο Δημητρόπουλος (2000) που αναφέρεται στην ενσυναίσθηση ως δεξιότητα ενός συμβούλου. Σύμφωνα, λοιπόν με τον Δημητρόπουλο (2000) ενσυναίσθηση είναι: «η ικανότητα του συμβούλου να ακούει με ακρίβεια, να αισθάνεται τον εμπειρικό κόσμο του άλλου ατόμου και να αντιλαμβάνεται το πρόβλημα του συμβουλευόμενου, ανακόπτοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα που πηγάζουν από το δικό του γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικοοικονομικό και ψυχικό περιβάλλον. Πρόκειται για μια διαδικασία που εμπεριέχει αρκετές δυσκολίες, αφού αφορά το φαινομενολογικό κόσμο κάθε ανθρώπου».

Σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοϊζου (2003), «ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα της εμπίωσης (εμβιώ= ζω εν τινι) της κατάστασης του άλλου, είναι η ικανότητα της κατανόησης και του μοιράσματος των συγκινήσεων, των σκέψεων και της συμπεριφοράς του άλλου ατόμου» και προσθέτει ότι «δηλώνει συναισθηματική συμμετοχή». Ένας δεύτερος ορισμός που δίνει η ίδια ακολούθως είναι: «ότι η ενσυναίσθηση είναι μια στάση και επιδεικνύεται μέσα από τη συμπεριφορά που τηρεί κάποιος απέναντι σε έναν άλλο». Τέλος, ένας ακόμα ορισμός είναι ο κάτωθι: «η επίγνωση και η διορατικότητα για τα αισθήματα, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου καθώς και για το νόημα και τη σημασία τους. Δεν είναι το ίδιο με τη συμπάθεια, η

οποία συνήθως είναι μη αντικειμενική και μη κριτική.
(<http://www.iatronet.gr/iatriko-lexiko/ensynaisthisi.html>)

Σε αυτό το σημείο, θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούν ορισμένες παρανοήσεις, που υπάρχουν σχετικά με την έννοια της ενσυναίσθησης. Μια από αυτές είναι και αυτή που μόλις αναφέρθηκε. Δηλαδή η ταύτιση της με την συμπάθεια. Όμως μια τέτοια ταύτιση είναι λανθασμένη, διότι «η έννοια της συμπάθειας περικλείει στοιχεία όπως οίκτο, συλλύπηση και/ ή συμφωνία, κανένα από τα οποία δεν χαρακτηρίζει την ενσυναίσθηση»(Ehmann,1971 όπως αναφέρεται στους Σταλικά & Χαμοδράκα,2004).

Δύο άλλες έννοιες της ψυχολογίας που συχνά συγχέονται με την ενσυναίσθηση είναι η προβολή και η ταύτιση. Προβολή όμως, είναι ο μηχανισμός με τον οποίο το άτομο αποδίδει σε κάποιο άλλο άτομο τις δικές του-συνήθως ασυνείδητες- ιδέες, σκέψεις, κίνητρα και συναισθήματα που του είναι ανεπιθύμητα ή απαράδεκτα. Βλέπουμε, επομένως, ότι δεν έχει συνάφεια με την ενσυναίσθηση. Στην ταύτιση, κάποιο άτομο επιθυμεί να γίνει σαν κάποιο άλλο άτομο, το οποίο θαυμάζει. Η ερευνήτρια Dymond την διακρίνει από την ενσυναίσθηση, διότι «συνιστά την υιοθέτηση κάποιου ρόλου που διαρκεί περισσότερο από την ενσυναίσθηση και είναι περισσότερο συναισθηματική, αλλά συμβαίνει σπανιότερα» (όπως αναφέρεται στους Σταλικά & Χαμοδράκα, 2004).

Σε μη επιστημονικούς κύκλους, συχνά η έννοια της ενσυναίσθησης συγχέεται με την κατανόηση ή την καλοσύνη. Είναι πολύ σημαντικό να γίνει διάκριση μεταξύ της κατανόησης των συναισθημάτων ενός άλλου και της ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση απαιτεί περισσότερα από μια απλή κατανόηση των συναισθημάτων ενός άλλου ανθρώπου. Με την ενσυναίσθηση προσπαθούμε να βιώσουμε τα συναισθήματα του άλλου. Αυτό το αναφέρουμε, διότι υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες κατανοούμε το συναίσθημα που νιώθει ο άλλος, αλλά δεν νιώθουμε το ίδιο συναίσθημα. Επίσης η ενσυναίσθηση δεν είναι έκφραση καλοσύνης. Γιατί μπορεί κάποιος να δείχνει καλοσύνη προς τους άλλους, χωρίς όμως να προσπαθεί να καταλάβει τα συναισθήματά τους.

Οι θεμελιωτές της συναισθηματικής νοημοσύνης έδωσαν και αυτοί τους δικούς τους ορισμούς για την έννοια της ενσυναίσθησης. Έτσι, ο Salovey, μαζί με τον Sluyter, όρισαν την ενσυναίσθηση, σαν μια συναισθηματική αντίδραση, που αποτελεί το αποτέλεσμα της αναγνώρισης της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου, και μοιάζει ή είναι και πανομοιότυπη με αυτό που ο άλλος αντιλαμβάνεται ότι ζει (<https://eqi.org/salovey.htm>). Ο Bar-On (2006) ορίζει απλά την ενσυναίσθηση, σαν την ικανότητα «να γνωρίζει και να καταλαβαίνει κανείς, πως οι άλλοι αισθάνονται». Ο Goleman (2011) χαρακτηρίζει την ενσυναίσθηση σαν θεμελιώδη «ανθρώπινη δεξιότητα» και την ορίζει σαν την ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων ανθρώπων και να συμπεριφερόμαστε ανάλογα.

2.2.3 Τα θεμελιώδη συστατικά της ενσυναίσθησης

Ο Goleman (2011) ισχυρίζεται ότι η ενσυναίσθηση οικοδομείται πάνω στην αυτοεπίγνωση. Αυτό εξηγείται ως εξής: όσο περισσότερο ανοικτοί είμαστε στις ίδιες μας τις συγκινήσεις, τόσο περισσότερο ικανοί θα είμαστε στο να αντιληφθούμε τα συναισθήματα μας και να τα ρυθμίσουμε ανάλογα με την περίσταση. Αν δεν έχουμε αναπτύξει τη δεξιότητα να νιώθουμε τα δικά μας τα συναισθήματα, και τη δεξιότητα να τα ρυθμίζουμε, αυτό πιθανότατα θα σημαίνει πως δεν θα μπορέσουμε να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων και να τοποθετήσουμε τον εαυτό μας στη θέση τους.

Κατόπιν, ο Goleman (2011) αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση απαιτεί αρκετή ηρεμία, έτσι ώστε ο συγκινησιακός εγκέφαλος ενός ανθρώπου να είναι σε θέση να προσλάβει τόσο τα λεκτικά, όσο και τα μη λεκτικά μηνύματα του συνομιλητή μας. Εμείς, θα τολμούσαμε να προσθέσουμε, ότι απαιτεί να μην είμαστε και κουρασμένοι, διότι η κούραση, συχνά αποτελεί πολύ μεγάλο εμπόδιο στην επικοινωνία.

Επίσης, όπως γνωρίζουμε τα ανθρώπινα συναισθήματα σπάνια περιγράφονται. Σχεδόν πάντα όμως εκδηλώνονται μέσα από άλλα σήματα. Επομένως, μια πολύ σημαντική δεξιότητα που απαιτείται είναι, να μπορεί κανείς να διαβάσει τα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας. Να ερμηνεύει τον τόνο της φωνής, τις χειρονομίες, την έκφραση του ατόμου και άλλα μη

λεκτικά μηνύματα. Ιδιαίτερα στη χώρα μας, χώρα μεσογειακή, όπου οι άνθρωποι εκφράζονται σε μεγάλο βαθμό μη λεκτικά, η προσεκτική παρατήρηση μπορεί να δώσει σημαντικές πληροφορίες.

Φυσικά, η ενσυναίσθηση απαιτεί ενδιαφέρον, διότι πολλές φορές μπορεί να χρειαστεί να ρωτήσουμε για να μάθουμε και δεκτικότητα. Πρέπει να μπορούμε να περάσουμε στον συνομιλητή μας το μήνυμα ότι τον καταλαβαίνουμε και ότι τον αποδεχόμαστε, χωρίς να έχουμε την διάθεση να τον κρίνουμε. Με αυτό τον τρόπο, ενθαρρύνουμε το συνομιλητή μας να εκφραστεί ελεύθερα, χωρίς να φοβάται ότι θα τον διακόψουμε ή θα τον κρίνουμε.

Ακόμα, η ενσυναίσθηση απαιτεί να ακούμε ενεργητικά. Δηλαδή να ακούμε με τα μάτια, τα αυτιά και την καρδιά. Η προσοχή μας πρέπει να είναι αμέριστη, όπως και η προσπάθεια μας να εντοπίσουμε τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο συνομιλητής μας.

Στην συνέχεια παραθέτουμε κάποιες δηλώσεις που διευκολύνουν την ενσυναίσθηση:

Ερωτήματα:

- Μπορείς να μου πεις γι' αυτό;
- Πώς σου φάνηκε αυτό;
- Πώς σε έκαναν να αισθανθείς όλα αυτά;

Διευκρινήσεις:

- Για να δω εάν κατάλαβα καλά ...
- Πες μου περισσότερα γι' αυτό ...
- Θέλω να είμαι σίγουρος ότι κατάλαβα αυτό που είπες ...

Απαντήσεις - Αποκρίσεις:

- Μου φαίνεται...
- Φαντάζομαι ότι πρέπει να είναι ...
- Καταλαβαίνω τι νιώθεις ...

(Coulehan 2001, όπως αναφέρεται στους Παρασκευά και Παπαγιάννη, 2008)

2.2.4 Οι κύριες διαστάσεις της ενσυναίσθησης

Είδαμε λοιπόν ότι υπάρχει μια πληθώρα ορισμών για την ενσυναίσθηση. Θα μπορούσε λοιπόν να τεθεί το ερώτημα, αν κάποιος είναι πιο «σωστός» από τους υπόλοιπους. Η απάντηση, φυσικά, είναι ότι κάθε ορισμός είναι διαφορετικός και εξαρτάται από το πώς αντιλαμβάνεται ο κάθε μελετητής την διαδικασία της ενσυναίσθησης. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Σταλίκας & Χαμοδράκα (2004) κάθε μελετητής εστιάζει την προσοχή του σε μια από τις πτυχές που χαρακτηρίζουν ένα βίωμα και ανάλογα περιγράφει τη διαδικασία της προσπάθειας ενός ατόμου να «δει» τον κόσμο μέσα από τα μάτια ενός άλλου.

Επομένως δεν υπάρχει απόλυτη ομοφωνία, ως προς τις διαστάσεις της ενσυναίσθησης. Οι περισσότεροι, πάντως, μελετητές μιλούν για δυο κύριες διαστάσεις της ενσυναίσθησης:

1. την γνωστική διάσταση: που αναφέρεται στην ικανότητα να προσδιορίσουμε και να καταλάβουμε τις συγκινήσεις των άλλων ή «διανοητική προοπτική», όπως την αναφέρει ο Smith, A. (2006)
2. τη συναισθηματική διάσταση: που αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων του άλλου (Παρασκευά και Παπαγιάννη, 2008)

Όπως αναφέρουν οι Σταλίκας & Χαμοδράκα (2004) πολλοί μελετητές δίνουν έμφαση είτε στη μια διάσταση είτε στην άλλη, κάποιοι πιστεύουν ότι είναι πρωταρχικά μια γνωστική κατασκευή, ενώ κάποιοι άλλοι ένα συναισθηματικό φαινόμενο, ενώ κάποιοι τρίτοι ότι συνυπάρχουν και τα δυο στοιχεία.

Κοντά σε αυτές τις δυο διαστάσεις, την γνωστική-νοητική και την συναισθηματική-βιωματική, πολλοί μελετητές προσθέτουν και μια τρίτη διάσταση, την επικοινωνιακή (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003). Αυτοί οι μελετητές είναι, κυρίως, επηρεασμένοι από τον Rogers που υποστήριζε ότι η ενσυναίσθηση έχει και αυτό το στοιχείο.

Κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση έχει 4 ή και περισσότερες διαστάσεις. Εδώ αξίζει να παραθέσουμε το μοντέλο του Davis, (1980,1983) ο οποίος συμπεριλάμβανε γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία στην προσέγγιση του για την ενσυναίσθηση και πίστευε ότι η ενσυναίσθηση μπορεί καλύτερα να θεωρηθεί σαν ένα σύνολο δομών που σχετίζονται, με την έννοια ότι όλα αφορούν ενδιαφέρον και απόκριση στους άλλους. Το δικό του πολυδιάστατο μοντέλο, αποτέλεσε την βάση για την κατασκευή μιας κλίμακας μέτρησης της ενσυναίσθησης, της IRI(Interpersonal Reactivity Index), της οποίας οι τέσσερις υποκλίμακες αντιστοιχούν στις τέσσερις διαστάσεις του μοντέλου που πρότείνει. Αυτό περιέχει γνωστικές και συναισθηματικές διαστάσεις:

1. Ανάληψη της προοπτικής του άλλου ή γνωστική ενσυναίσθηση, που περιλαμβάνει την ικανότητα που έχει το άτομο να δει τα πράγματα μέσα από την οπτική του άλλου, χωρίς όμως απαραίτητα να δοκιμάσει τα ίδια συναισθήματα
2. Φαντασία ή φαντασιακή ενσυναίσθηση, που αναφέρεται στην τάση που έχει το άτομο να ταυτιστεί με τους χαρακτήρες σε ταινίες, μυθιστορήματα, θεατρικά έργα και άλλες φανταστικές καταστάσεις, τόσο συναισθηματικά, όσο και με τις ενέργειες του
3. Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον, που αναφέρεται στα συναισθήματα και το ενδιαφέρον για τους «ατυχείς» άλλους
4. Ενσυναίσθητη ανησυχία ή προσωπικό άγχος, που αναφέρεται στα προσωπικά συναισθήματα του άγχους και της ανησυχίας που προκύπτουν από την παρατήρηση του άλλου σε «τεταμένες» καταστάσεις.

3.Η ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Η θεωρία του Gardner περί πολλαπλής νοημοσύνης δεν έγινε εύκολα αποδεκτή μέσα στην ακαδημαϊκή κοινότητα της ψυχολογίας. (Smith, Mark K. 2002, 2008) Ωστόσο, συνάντησε σχεδόν αμέσως μια έντονα θετική ανταπόκριση από πολλούς εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, μόλις το 1984, δηλαδή ένα χρόνο μετά τη κυκλοφορία του βιβλίου του Frames of Mind, δάσκαλοι συναντήθηκαν μαζί του και σύντομα ξεκίνησαν το Key School, το πρώτο σχολείο στον κόσμο, που το πρόγραμμα σπουδών του ήταν συγκροτημένο γύρω από την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 2003).

Οι λόγοι που αγκαλιάστηκε η θεωρία από τους εκπαιδευτικούς είναι πολλοί. Ο πρώτος και ίσως ο πιο προφανής, είναι ότι αυτή η θεωρία επικυρώνει την καθημερινή εμπειρία των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές σκέφτονται και μαθαίνουν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Επομένως οι εκπαιδευτικοί, έχουν το έναυσμα να αναπτύξουν νέες προσεγγίσεις που θα μπορούσαν να καλύψουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών στις τάξεις τους. Εφόσον υπάρχουν περισσότερα από ένα είδη νοημοσύνης, θα υπάρχουν και οι αντίστοιχοι τρόποι διδασκαλίας (Smith, Mark K. 2002, 2008).

Επίσης, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης προάγει την ολιστική εκπαίδευση που δεν στοχεύει μόνο στην γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά σε μια ολοκληρωμένη ανάπτυξη τους, ώστε να διαμορφωθούν οι αυριανοί πολίτες της κοινωνίας. Ακόμα, η θεωρία αυτή δεν υποτιμούσε κανένα μάθημα του αναλυτικού προγράμματος, σε αντίθεση με την παραδοσιακή θεώρηση της νοημοσύνης, που στόχευε σχεδόν αποκλειστικά στις γνώσεις, εστιάζοντας σε συγκεκριμένα μαθήματα.

Η «διαπροσωπική» και η «ενδοπροσωπική» νοημοσύνη του Gardner, που ο ίδιος χαρακτηρίζει ως προσωπική νοημοσύνη, δεν είναι τίποτα άλλο από την συναισθηματική νοημοσύνη του Goleman, όπως ήδη είδαμε.

3.2 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο Goleman (2011) ισχυρίστηκε εξ αρχής, ότι οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να διδαχθούν και επομένως το κενό αυτό που υπήρχε στην εκπαίδευση έπρεπε να καλυφθεί. Στις ημέρες μας, οι απόψεις συγκλίνουν ότι η διαμόρφωση των συναισθηματικών δεξιοτήτων γίνεται πολύ πιο εύκολα κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού, όπου διαμορφώνεται και η προσωπικότητα του, χωρίς όμως, αυτό να σημαίνει ότι η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν μπορεί να επεκταθεί χρονικά μέχρι και το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Έτσι, τόσο ο Goleman (2011), όσο και ο Gottman (2011) υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική αγωγή πρέπει να ξεκινά από πολύ νωρίς και από τους ίδιους τους γονείς, ενώ στην συνέχεια, θα λαμβάνει την σκυτάλη η εκπαίδευση. Μάλιστα, ο πρώτος αναφέρει πολύ χαρακτηριστικά: «οι καίριες συναισθηματικές ικανότητες μπορούν πράγματι να διδαχθούν και να βελτιωθούν στα παιδιά-αν βέβαια μπούμε στον κόπο να τις διδάξουμε»

Σύμφωνα με τον Δρ. Ντέιβιντ Χάμπουργκ, ψυχίατρο και πρόεδρο της Εταιρείας Κάρνεγκι, η οποία υλοποίησε μερικά πρωτοποριακά προγράμματα συναισθηματικής εκπαίδευσης:

«ένα από τα πιο ουσιώδη οφέλη που μπορεί να αποκομίσει κανείς από το σχολείο, είναι η ικανότητα να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία για την ανταμοιβή του, να είναι κοινωνικά υπεύθυνος με τον κατάλληλο τρόπο, να διατηρεί τον έλεγχο πάνω στα συναισθήματά του και να έχει μια αισιόδοξη άποψη για τα πράγματα – με άλλα λόγια, να έχει συναισθηματική νοημοσύνη».

(όπως αναφέρεται στον Goleman 2011)

Ο Gottman (2011) αναφέρει: «Η ενσυναίσθηση δεν είναι απλώς σημαντική· είναι η βάση της αποτελεσματικής διαπαιδαγώγησης». Οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης και επομένως και η ενσυναίσθηση, αποτελούν απαραίτητα εφόδια, για κάθε άνθρωπο, όχι μόνο για την σχολική του επιτυχία, αλλά γενικότερα για την ζωή του. Ο Gottman

(2011) προτείνει τα εξής στάδια αναφορικά με τη συναισθηματική αγωγή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών:

1. Επίγνωση συναισθημάτων των παιδιών
2. Αναγνώριση
3. Ακρόαση με ενσυναίσθηση και επιβεβαίωση των συναισθημάτων του παιδιού
4. Βοήθεια στο παιδί να κατονομάσει λεκτικά τα συναισθήματά του
5. Διερεύνηση στρατηγικών για την επίλυση των προβλημάτων

Η διδασκαλία και η μάθηση είναι κατεξοχήν μια συναισθηματική διαδικασία. Όταν οι αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης εφαρμόζονται στα πλαίσια του σχολείου, τα οφέλη είναι σημαντικά σε όλα τα επίπεδα. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη, είναι περισσότερο προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν την συναισθηματική επιβάρυνση που προκαλούν οι αυξημένες απαιτήσεις του «δύσκολου» ρόλου τους.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλή ενσυναίσθηση, είναι πιο πιθανό να δημιουργήσουν ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον, δημιουργώντας ένα κλίμα συνεργασίας και φιλίας μέσα στην σχολική τάξη. Ακόμα, είναι πιο πιθανό να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των μαθητών και να τις λαμβάνουν υπόψη τους. Με αυτό τον τρόπο, κατανοούν τους μαθητές τους, «μπαίνουν» στη θέση τους και είναι πιο πιθανό να δημιουργήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με αυτούς.

Αυτό οδηγεί από την μια πλευρά σε πιο «εύκολη» διαχείριση της τάξης και μειώνει σημαντικά τις δυσκολίες που παρουσιάζονται, ενώ από την άλλη συμβάλλει στην επίλυση των «προβλημάτων» που εμφανίζονται ανάμεσα στους μαθητές με ένα πιο υγιή τρόπο. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί την επίγνωση που έχει για τα συναισθήματα και τις ανάγκες των μαθητών, ώστε να σχεδιάσει ανάλογα τη διδασκαλία του και να σχεδιάσει δραστηριότητες που θα ενισχύσουν το ενδιαφέρον και τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν «σημαντικούς

άλλους» για τους μαθητές τους και επομένως, το προσωπικό παράδειγμα και η συμπεριφορά τους, μπορεί να επηρεάσει καταλυτικά τους μαθητές. Οι μαθητές, μέσα σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον είναι πιο πιθανό να αγαπήσουν τη γνώση, να μάθουν πώς να μαθαίνουν και να αποκτήσουν κριτική σκέψη.

Επίσης, όπως αναφέρει και ο Goleman (2011), φαίνεται ότι η επίδοση των μαθητών αυξάνεται και είναι λιγότερο πιθανό να παρουσιάσουν παραβατικές συμπεριφορές. Το σημαντικότερο, όμως όφελος, είναι ότι οι μαθητές αποκτούν εφόδια που θα τους χρειαστούν για το υπόλοιπο της ζωής τους και θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις μελλοντικές προκλήσεις. Η απόκτηση των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης προάγουν την ψυχική και συναισθηματική τους υγεία και τους βοηθά να διαδραματίσουν ουσιαστικούς ρόλους στην κοινωνία.

3.3 Η ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

ΣΥΣΤΗΜΑ

Σύμφωνα, με το άρθρο 1, § 1 του ν. 1566/85 που καθορίζει την δομή και τη λειτουργία της εκπαίδευσης: «Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών...» . Για πολλά όμως χρόνια η πρόταση αυτή ήταν κενό γράμμα, διότι τα εκάστοτε αναλυτικά προγράμματα έδιναν αποκλειστικό βάρος στις γνωστικές δεξιότητες και αποσκοπούσαν τελικά στην προετοιμασία των μαθητών για τις πανελλαδικές εξετάσεις και την είσοδο τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, ενθάρρυνε τον ανταγωνισμό και καλλιεργούσε τον ατομικισμό.

Αν εξαιρέσουμε την προσχολική αγωγή που πάντα συμπεριλάμβανε στα προγράμματα σπουδών την συναισθηματική αγωγή, η κατάσταση στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν εντελώς διαφορετική. Ακόμα, όμως και στην προσχολική αγωγή μόνο εν μέρει γινόταν αξιοποίηση των αρχών της συναισθηματικής αγωγής, διότι υπήρχε έλλειμμα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν υπήρχε καμία απολύτως πρόνοια και οι εκπαιδευτικοί ήταν σχεδόν όλοι, χωρίς καμία ενημέρωση για τις αρχές της συναισθηματικής

αγωγής.

Η κατάσταση όμως άρχισε σταδιακά να αλλάζει. Στην προσχολική αγωγή, οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν καλύτερα τόσο με δική τους πρωτοβουλία, όσο και με τις παροτρύνσεις και επιμορφώσεις-σεμινάρια των συμβούλων προσχολικής αγωγής. Στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το πρώτο βήμα έγινε με την θεσμοθέτηση των σχολικών δραστηριοτήτων(των «προγραμμάτων», όπως έγιναν γνωστά μεταξύ των εκπαιδευτικών) το 1992 (ΦΕΚ 577, ΦΕΚ 629). Ειδικά, στα προγράμματα υγείας περιέχονται πολλά στοιχεία της συναισθηματικής αγωγής.

Έπρεπε όμως, να περάσουν πολλά χρόνια για να γίνει το επόμενο βήμα. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών άρχισαν να περιέχουν και μη γνωστικούς στόχους, γράφτηκαν νέα βιβλία και άρχισε μια συζήτηση γύρω από την ενσωμάτωση στοιχείων της συναισθηματικής αγωγής στην εκπαίδευση. Σε αυτό, σίγουρα έπαιξαν ρόλο και οι δημοφιλείς μελέτες των Goleman και Gottman, όσο και τα ερευνητικά προγράμματα που αναπτύχθηκαν κυρίως από πανεπιστήμια (Θεοδοσάκης, 2011).

Το σημαντικότερο βήμα έγινε με την εισαγωγή του μαθήματος της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 2011 και την καθιέρωση των βιωματικών δράσεων. Τα μαθήματα αυτά, στηρίζονται στις αρχές της συναισθηματικής αγωγής και όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στον οδηγό εκπαιδευτικού του μαθήματος:

«δεν αποτελεί ένα ακόμη σχολικό μάθημα με τη γνωστή και καθιερωμένη έννοια του όρου. Δεν αποτελεί ένα επιπλέον γνωστικό αντικείμενο όπως τα υπόλοιπα μαθήματα με συγκεκριμένη διδακτέα ύλη, με παραδοσιακή διδακτική μεθοδολογία και με παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης. Είναι περισσότερο άνοιγμα της σκέψης και των συναισθημάτων, μοίρασμα και απόκτηση δεξιοτήτων και νέων ικανοτήτων και γνώσεων μέσα από ένα διαφορετικό, εναλλακτικό τρόπο μάθησης»

Η εισαγωγή της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής στο πρόγραμμα του σχολείου αποσκοπούσε: «να επιφέρει αλλαγές στην παραδοσιακή λειτουργία του ελληνικού σχολείου και να λειτουργήσει σε ένα επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης ενδυναμώνοντας την ψυχική ανθεκτικότητα ατόμων και

συστημάτων και παρέχοντας νέες δεξιότητες και γνώσεις στους μαθητές απαραίτητες για την περαιτέρω πορεία τους».

Αυτή η θετική εξέλιξη δεν συνοδεύτηκε από την ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, για την οποία λίγα έγιναν, ενώ μια σημαντική παθογένεια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ήταν ότι το μάθημα το έπαιρνε σαν ανάθεση, όποιος καθηγητής χρειαζόταν ώρες για να συμπληρώσει το διδακτικό του ωράριο. Σαν αποτέλεσμα, υπήρχαν περιπτώσεις, που ανέλαβαν το μάθημα εκπαιδευτικοί που δεν είχαν επιμόρφωση και δεν ήθελαν να το αναλάβουν, αλλά υποχρεώθηκαν. Μάλιστα, από το σχολικό έτος 2016-17, οι βιωματικές δράσεις δεν είναι πλέον διακριτό αντικείμενο, αλλά εντάσσεται ως τρόπος εργασίας και ως μέθοδος στο πλαίσιο συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων.

Αυτό δεν είναι απαραίτητα κακό, διότι, όπως αναφέρει ο Goleman (2011), δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα μάθημα αποκλειστικά αφιερωμένο στην συναισθηματική νοημοσύνη, άρα και στην ενσυναίσθηση, αλλά αυτό που έχει σημασία είναι να διδάσκονται με διαφορετικό τρόπο τα μαθήματα. Επίσης, συμπληρώνει ότι και μόνο από το πώς διευθύνει το μάθημα ένας εκπαιδευτικός, αποκαλύπτεται η συναισθηματική του επάρκεια. Άλλωστε, λέει, αν υπάρχει ένα συγκεκριμένο μάθημα, αυτό θα εξαρτάται από την ποιότητα του εκπαιδευτικού. Εδώ, λοιπόν, βλέπουμε ξανά, το λάθος που έγινε με τον τρόπο ανάθεσης της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

4.ΕΜΠΕΙΡΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Όπως, ήδη είδαμε η ενσυναίσθηση αποτελεί «απαραίτητο συστατικό για ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις» (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004), επομένως, ήταν και είναι φυσικό, να υπάρχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον για αυτήν. Αρχικά, το ερευνητικό ενδιαφέρον περιστρεφόταν γύρω από την σημασία και τον ρόλο της ενσυναίσθησης στην ψυχοθεραπεία. Κατόπιν, η αλματώδης ανάπτυξη της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης και η κεντρική θέση που κατέχει η ενσυναίσθηση σε αυτή, οδήγησε εκ νέου σε μια πιο συστηματική ερευνητική διαδικασία. Έτσι, μια πληθώρα ερευνών έχει πραγματοποιηθεί για την έννοια της ενσυναίσθησης τα τελευταία χρόνια.

Παρά την πληθώρα των ερευνών, όμως, εξακολουθούν να υπάρχουν πολλά ερωτήματα. Ένα από τα βασικότερα, αφορά τη διάσταση του φύλου. Υπάρχει, στερεοτυπικά θα μπορούσαμε να πούμε, η άποψη ότι οι γυναίκες τείνουν να εκδηλώνουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση από τους άνδρες. Πολλές έρευνες, έχουν υποστηρίξει αυτή τη θέση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Christov-Moore, Simpson, Coudé, Grigaityte, Iacoboni, & Ferrari (2014) έρευνες και μεταanalύσεις που εξετάζουν τις διαφορές φύλου ως προς την ενσυναίσθηση υποστηρίζουν σταθερές διαφορές φύλου και μάλιστα με την χρήση ενός μεγάλου αριθμού διαφορετικών κλιμάκων μέτρησης.

Μια χαρακτηριστική τέτοια έρευνα του 2016, από τους Villadangos, Errasti, Amigo, Jolliffe & García-Cueto στην Ισπανία με χρήση του Basic Empathy Scale(BES) έδωσε παρόμοια αποτελέσματα. Έτσι, σε δείγμα 752 νέων ανθρώπων ηλικίας 14-25 (339 άνδρες και 413 γυναίκες), οι γυναίκες βρέθηκαν να έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης, τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική διάσταση και μάλιστα υπήρχε και μια σημαντική συσχέτιση με την ηλικία.

Ειδικότερα για έφηβους, αξίζει να αναφέρουμε την έρευνα των Mestre, Samper, Frías & Tur (2009) και πάλι στην Ισπανία. Σε αυτήν την έρευνα 505 έφηβοι ηλικίας 13-16 κλήθηκαν να συμπληρώσουν τις κλίμακες Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA) του Bryant και την Interpersonal Reactivity Index (IRI) του Davis σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Την πρώτη φορά είχαν μέση ηλικία 13,25 έτη και η δεύτερη φορά ήταν ένα έτος μετά. Τα αποτελέσματα έδειξαν μεγαλύτερα επίπεδα ενσυναίσθησης για τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια στην ίδια ηλικία και μάλιστα οι διαφορές αυξάνονταν, όσο αυξανόταν η ηλικία. Πάντως, την δεύτερη φορά, παρατηρήθηκε ότι τα επίπεδα ενσυναίσθησης και των δυο φύλων είχαν αυξηθεί.

Από την άλλη πλευρά, ήδη από το 1983 οι Eisenberg & Lennon, είχαν διατυπώσει την άποψη ότι οι διαφορές φύλου οφείλονται στις κλίμακες μέτρησης. Υποστήριζαν συγκεκριμένα, ότι τα δεδομένα για τις διαφορές φύλου ως προς την ενσυναίσθηση, διαφέρουν σημαντικά, όταν οι κλίμακες μέτρησης είναι αυτοαναφοράς, ενώ οι διαφορές μετριάζονται, με τις γυναίκες να υπερέχουν, ή και εξαφανίζονται στις άλλες περιπτώσεις. Η Nanda (2014) υποστηρίζει ειδικά για τις διαφορές που προκύπτουν στις κλίμακες αυτοαναφοράς, ότι τα αποτελέσματα ίσως επηρεάζονται από στερεότυπα και από τον «αναμενόμενο» ρόλο για κάθε φύλο στην κοινωνία.

Η Rueckert (2011) καταλήγει σε παρόμοια συμπεράσματα και υποστηρίζει ότι στις κλίμακες αυτοαναφοράς, τα αποτελέσματα μπορούν να επηρεαστούν από την τάση των συμμετεχόντων να δώσουν απαντήσεις που θεωρούνται αποδεκτές από την κοινωνία. Στην ίδια μελέτη της, η Rueckert (2011) υποστηρίζει ότι οι διαφορές ίσως οφείλονται στην διαφορετική μεθοδολογία και στους διαφορετικούς ορισμούς της ενσυναίσθησης. Και συνεχίζει, λέγοντας ότι ρόλο μπορεί να παίζουν τόσο η διάσταση της ενσυναίσθησης που μετριέται, όσο και εξωτερικοί παράγοντες. Αναφέρει, μάλιστα ως ενδεικτικούς παράγοντες, τις οδηγίες που δίνονται, καθώς και τη σχέση με το άτομο ως προς το οποίο νιώθει ενσυναίσθηση.

Ως προς αυτή την κατεύθυνση, οι Rueckert, Branchv & Doan (2011) αναφέρουν ότι οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερες διαφορές σε σχέση με τους άνδρες, ανάλογα με το αν ο άλλος θεωρείται «φίλος» ή «εχθρός». Στη

συγκεκριμένη έρευνα μελετήθηκαν ως προς την ενσυναίσθηση 60 συμμετέχοντες (24 άνδρες και 36 γυναίκες), με σκοπό να διευκρινιστεί αν οι διαφορές φύλου οφείλονται στις αυτοαναφορές και αν επηρεάζονται από το πρόσωπο ως προς το οποίο νιώθουν ενσυναίσθηση («φίλος» ή «εχθρός»). Ως προς το φύλο βρέθηκαν διαφορές, που κατά τη γνώμη τους οφείλονται σε διαφορές ως προς την συναισθηματική ανταπόκριση. Ως προς τον δεύτερο αντικείμενο της έρευνας τους, βρήκαν ότι οι γυναίκες δείχνουν μεγαλύτερα επίπεδα ενσυναίσθησης στους φίλους και χαμηλότερα στους εχθρούς.

Μια ενδιαφέρουσα έρευνα (Fukushima & Hiraki, 2006), στην οποία χρησιμοποιήθηκε ηλεκτροεγκεφαλογράφημα για την μέτρηση της νευρικής δραστηριότητας στον εγκέφαλο, εντόπισε και αυτή διαφορές φύλου ως προς την ενσυναίσθηση. Συγκεκριμένα, ανιχνεύτηκε παρόμοια νευρική δραστηριότητα και στα δυο φύλα, όταν έβλεπαν να υποφέρει ένα πρόσωπο που αξιολογούσαν ως δίκαιο ή αγαπητό, ενώ υπήρχε μεγάλη διαφορά όταν έβλεπαν να υποφέρει ένα πρόσωπο, το οποίο αξιολογούσαν σαν αντιπαθή και άδικο. Σε αυτή την περίπτωση, η νευρική δραστηριότητα που συνδέεται με την ενσυναίσθηση παρέμενε εμφανής στις γυναίκες, ενώ εξαφανιζόταν από τους άνδρες.

Τα τελευταία χρόνια εξετάζονται αρκετά και οι νευρικές διαδικασίες που συνδέονται με την ενσυναίσθηση (Decety, Philip & Jackson 2006). Οι Rueckert & Naybar (2008) εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και στην ενεργοποίηση του δεξιού εγκεφαλικού ημισφαιρίου. Το δείγμα αποτελούνταν από 95 συμμετέχοντες (22 άνδρες και 73 γυναίκες) και βρέθηκε ότι οι γυναίκες είχαν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης από τους άνδρες, ενώ μόνο για τις γυναίκες βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ ενσυναίσθησης και ενεργοποίησης του δεξιού εγκεφαλικού ημισφαιρίου.

Οι Michalska, Kinzler & Decety (2013) συνέκριναν τις διαφορές φύλου και ηλικίας χρησιμοποιώντας κλίμακα αυτοαναφοράς (BES) και νευρολογικές μεθόδους. Οι συμμετέχοντες ήταν 65 άτομα, ηλικίας 4-17 ετών, και βρέθηκε ότι τα κορίτσια είχαν υψηλότερη ενσυναίσθηση με βάση την κλίμακα αυτοαναφοράς, μια διαφορά που αυξανόταν όσο μεγάλωνε η ηλικία. Αντίθετα, με τις νευρολογικές μεθόδους, δεν ανιχνεύτηκε καμία διαφορά φύλου ή ηλικίας.

Ένα πολύ σημαντικό πεδίο έρευνας σε σχέση με την ενσυναίσθηση, αφορά την σχέση της με την βία. Μια μετανάλυση των van Langen, Wissink, van Vugt, Van der Stouwe & Stams (2014) έδειξε ότι οι άνθρωποι που είναι βίαιοι ή παρουσιάζουν αντικοινωνικές συμπεριφορές ή παραβατικότητα, δείχνουν λιγότερη γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση σε σχέση με τους ανθρώπους που δεν είναι βίαιοι. Οι Eman, Nicolson & Blades (2015) διεξήγαγαν μια έρευνα σε 537 φοιτητές το πανεπιστημίου του Σέλφιντ, ηλικίας 18-25 (το 72% ήταν γυναίκες), όπου βρήκαν ότι όλες οι διαστάσεις της ενσυναίσθησης συσχετίζονται αρνητικά με επιθετικές και παραβατικές συμπεριφορές.

Όσο αφορά, έφηβους, ο van Heerebeek (2010), σε δείγμα 272 Ολλανδών εφήβων (136 αγόρια και ισάριθμα κορίτσια), βρήκε με χρήση της κλίμακας IRI ότι τα κορίτσια έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης και η γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης συσχετίζεται αρνητικά με την έμμεση επιθετικότητα στα αγόρια και με την άμεση επιθετικότητα στα κορίτσια. Επιπλέον, η διάσταση της ενσυναίσθητης ανησυχίας συσχετίζεται θετικά με την άμεση και με την έμμεση επιθετικότητα και στα δύο φύλα.

Οι Dinic, Kodžopeljic, Sokolovska & Milovanovic (2016) χρησιμοποίησαν την κλίμακα BES σε δείγμα 646 μαθητών (ηλικίας 15-19 ετών) στην Σερβία. Τα αποτελέσματα τους υποδεικνύουν, ότι μόνο η γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης συνδέεται με την βία, ενώ διαπιστώθηκε ότι γνωστική ενσυναίσθηση και σωματική βία σχετίζονται αρνητικά μόνο στα αγόρια, ενώ καμία σημαντική σχέση αυτού του είδους δεν βρέθηκε μεταξύ των κοριτσιών. Η εξήγηση, που δίνουν οι ίδιοι, είναι ότι τα αγόρια, σε αντίθεση με τα κορίτσια, είναι λιγότερο ικανά να προβλέψουν τις συνέπειες της βίαιης συμπεριφοράς τους, επομένως είναι πιο εύκολο για αυτά να προβούν σε πράξεις σωματικής βίας.

Ένα ακόμα σημαντικό εύρημα, που όπως αναφέρουν συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες, είναι ότι η λεκτική βία δεν συσχετίζεται με την ενσυναίσθηση. Η εξήγηση που δίνουν είναι, ότι η λεκτική βία είναι ο πιο κοινός τύπος βίας, οπότε είναι πιθανό να θεωρείται ένας αποδεκτός τρόπος επίλυσης διαπροσωπικών συγκρούσεων στις διαπροσωπικές σχέσεις των συνομήλικων κατά την εφηβεία. Μια υπόθεση, που οπωσδήποτε προκαλεί

μεγάλη ανησυχία.

Οι Jolliffe & Farrington (2006) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ γνωστικής και συναισθηματικής διάστασης της ενσυναίσθησης και του σχολικού εκφοβισμού. Το δείγμα αποτέλεσαν 376 αγόρια και 344 κορίτσια (περίπου 15 ετών) από 3 σχολεία του Hertfordshire και η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν η BES. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης δεν συσχετιζόταν σημαντικά με κανένα τύπο σχολικού εκφοβισμού, ενώ η χαμηλή συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης συσχετιζόταν σημαντικά με τον σχολικό εκφοβισμό μόνο για τα κορίτσια. Συνολικά χαμηλή ενσυναίσθηση σχετιζόταν με άμεσο και σωματικό εκφοβισμό για τα αγόρια, ενώ σχετιζόταν με έμμεσο και λεκτικό εκφοβισμό για τα κορίτσια.

Σε μια μετανάλυση των Mitsopoulou & Gionazolias (2015) προέκυψε ότι τόσο η γνωστική, όσο και η συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης συνδέονται αρνητικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Επίσης, συμπεραίνουν ότι το μέγεθος της σχέσης μεταξύ γνωστικής διάστασης της ενσυναίσθησης και σχολικού εκφοβισμού είναι αρκετά μικρό, γεγονός που συνάδει, όπως αναφέρουν με άλλα ευρήματα, πως τα παιδιά που εκφοβίζουν παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής διάστασης της ενσυναίσθησης και όχι γνωστικής.

Σε μια άλλη μετανάλυση των Nickerson, Aloe & Werth (2015) προέκυψαν αποτελέσματα που δηλώνουν ότι το επίπεδο ενσυναίσθησης των νέων είναι σημαντικό στην συνειδητοποίηση της ανάγκης παρέμβασης τους, όταν είναι θεατές σε μια κατάσταση εκφοβισμού. Σε σχέση με τα προγράμματα ανάπτυξης ενσυναίσθησης σε μαθητές για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, οι Stanbury, Bruce, Jain & Stellern σε έρευνα τους το 2009, αναφέρουν θετικά αποτελέσματα στην ομάδα παρέμβασης, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου και ιδιαίτερα για τα κορίτσια.

Όπως, αναφέρει ο Goleman, στον πρόλογο του βιβλίου του Gottman (2011), μια έρευνα που έγινε στην Αμερική σε τυχαίο δείγμα τουλάχιστον δυο χιλιάδων παιδιών, πρώτα στα μέσα της δεκαετίας του 1970 και μετά προς το τέλος της δεκαετίας του 1980 έδειξε μια τάση μείωσης των συναισθηματικών

και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Συγκεκριμένα, ο Goleman αναφέρει ότι εμφανίζονται πιο νευρικά, πιο κακόκεφα, πιο μελαγχολικά και πιο παρορμητικά και ανυπάκουα. Επιπλέον, αναφέρει, ότι τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί μια αύξηση των κάθε είδους προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι.

Μια σημαντική μετανάλυση των Konrath, O'Brien & Hsing (2011), εστιασμένη στην ενσυναίσθηση μας παρέχει παρεμφερή στοιχεία. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές εξέτασαν 72 δείγματα (συνολικά 13.737 συμμετέχοντες) φοιτητών σε αμερικάνικα κολλέγια που είχαν συμπληρώσει τουλάχιστον μια από τις υποκλίμακες του IRI από το 1979 έως το 2009. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το ενσυναίσθητο ενδιαφέρον μειώθηκε αισθητά και η ανάληψη της προοπτικής του άλλου ακολούθησε. Οι υπόλοιπες δυο υποκλίμακες παρέμειναν σταθερές με το πέρασμα του χρόνου. Οι πρόσθετες αναλύσεις που έκαναν, έδειξαν ότι η πτώση στις δυο υποκλίμακες είναι ένα πρόσφατο φαινόμενο και είναι ιδιαίτερα έντονο στα δείγματα από το 2000 και μετά.

Οι ίδιοι, συμπεραίνουν, παρά την απουσία κάποιας έρευνας μετανάλυσης, ότι η πτώση αυτή μπορεί να αναστραφεί, μέσα από τα προγράμματα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης. Υποδεικνύουν, λοιπόν, την ανάγκη διενέργειας μιας έρευνας μετανάλυσης, που θα προσδιορίσει ποια στοιχεία των προγραμμάτων ανάπτυξης της ενσυναίσθησης είναι αποτελεσματικά. Επίσης, θεωρούν απαραίτητο, να πραγματοποιηθούν έρευνες σχετικά με τα αίτια και τους παράγοντες που οδηγούν σε αυτή τη πτώση και να εξεταστούν πιθανές λύσεις. Προτείνουν μάλιστα οι ίδιοι μια παρέμβαση, στην περίπτωση που βρεθούν η τεχνολογία και τα κοινωνικά δίκτυα ως σημαντικοί παράγοντες για αυτή τη πτώση. Η παρέμβαση αυτή θα μπορούσε να είναι ένα διάστημα 20 ή 30 λεπτών καθημερινής προσωπικής αλληλεπίδρασης με την οικογένεια και τους φίλους τους, διάστημα κατά το οποίο θα λαμβάνουν την προοπτική του άλλου και γνωστικά και συναισθηματικά.

Υπάρχουν αρκετές έρευνες που υποδεικνύουν μια θετική συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επιτυχίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τις έρευνες του Parker με

διαφορετικούς, κάθε φορά, συνεργάτες(2004α,2004β,2006), καθώς και την έρευνα των Petrides, Frederickson & Furnham (2004). Η τελευταία, πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 650 μαθητών (μέσος όρος ηλικίας 16,5 έτη) στην Βρετανία και βρήκε επιπλέον ότι όσοι μαθητές είχαν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη, εκτός από καλύτερη ακαδημαϊκή πορεία, είχαν και λιγότερες αποκλίνουσες συμπεριφορές.

Στην Ελλάδα, ο Δαρόπουλος (2006), σε δείγμα 706 μαθητών δημοτικού στους νομούς Μαγνησίας και Ιωαννίνων, βρήκε μια μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και σχολικής επίδοσης. Η Γιαννοπούλου (2011) πραγματοποίησε μια έρευνα με το ίδιο αντικείμενο σε 183 μαθητές γυμνασίου από δύο σχολεία της Καλαμάτας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η σχολική επίδοση είναι στατιστικά σημαντική με χαμηλή θετική συσχέτιση όμως, με την συναισθηματικότητα/ενσυναίσθηση. Επίσης βρέθηκε ότι όσο αυξάνει η συναισθηματική νοημοσύνη, η συναισθηματικότητα και η ευημερία των μαθητών τόσο αυξάνει και η σχολική επίδοση των μαθητών . Τέλος, όσο αφορά τις διαφορές φύλου, βρέθηκε ότι τα κορίτσια υπερέχουν ως προς την συναισθηματικότητα ως προς τα αγόρια και μάλιστα η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική.

Οι Nowicki & Duke (1992) εξέτασαν την σχέση ανάμεσα στην ικανότητα 456 μαθητών δημοτικού να αποκωδικοποιούν την συναισθηματική σημασία των εκφράσεων του προσώπου και τον τόνο της φωνής σε σχέση με το πόσο δημοφιλή είναι, τον αυτοέλεγχο τους και την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσο καλύτερα ήταν τα παιδιά στην αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών συναισθηματικών πληροφοριών, τόσο πιο δημοφιλή ήταν, τόσο καλύτερο αυτοέλεγχο είχαν και τόσο καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση.

Σε σχέση με την ενσυναίσθηση και την δυνατότητα διδασκαλίας της, μια σημαντική έρευνα είναι αυτή των Hatcher, Nadeau, Walsh, Reynolds, Galea & Marz (1994). Αν και παλιά, είναι μια θεμελιώδης έρευνα, που εξέτασε το κατά πόσο μπορεί να διδαχθεί η ενσυναίσθηση και αν υπάρχουν διαφορές φύλου ως προς τη δυνατότητα διδασκαλίας της ενσυναίσθησης. Το δείγμα της έρευνας χωρίστηκε σε τρεις ομάδες. Η πρώτη και η δεύτερη ομάδα αποτελούνταν από μαθητές λυκείου και φοιτητές αντίστοιχα που

παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης βασισμένο στην προσέγγιση του Rogers, ενώ η τρίτη ομάδα, που αποτελούσε την ομάδα ελέγχου, αποτελούνταν από φοιτητές που παρακολούθησαν ένα μάθημα συμπεριφοριστικής ψυχολογίας. Όλες οι ομάδες συμπλήρωσαν το IRI δύο φορές, πριν και μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων τους.

Η έρευνα έδειξε ότι η ομάδα των φοιτητών που παρακολούθησε το πρόγραμμα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, σημείωσε βελτίωση στις επιδόσεις της στο IRI, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν έδειξε καμμία πρόοδο. Οι φοιτήτριες, είχαν αρχικά, τα υψηλότερα αποτελέσματα στο IRI, αλλά και τα δύο φύλα έδειξαν εξίσου καλά αποτελέσματα, αφού παρακολούθησαν το πρόγραμμα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης. Επομένως, οι ερευνητές συμπέραναν, ότι δεν παρατηρείται διαφορά φύλου, κατόπιν μιας «εκπαίδευσης» στην ενσυναίσθηση. Το αποτέλεσμα αυτό παρατηρήθηκε τόσο στην ομάδα των μαθητών, όσο και στην ομάδα των φοιτητών. Επιπλέον, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των δυο ομάδων που παρακολούθησαν το πρόγραμμα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, υποδεικνύεται μεγαλύτερη αναπτυξιακή ετοιμότητα για την ομάδα των φοιτητών, σε σχέση με την ομάδα των μαθητών.

Σε μια έρευνα των Peterson & Leonhardt (2015) 192 φοιτητές διοίκησης επιχειρήσεων χωρίστηκαν σε 4 ομάδες των 32 ατόμων. Η πρώτη ομάδα παρακολούθησε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στη μη λεκτική επικοινωνία, η δεύτερη ομάδα στην ενσυναίσθηση, ενώ η τρίτη ομάδα παρακολούθησε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και στην ενσυναίσθηση και στη μη λεκτική επικοινωνία. Τέλος, η τέταρτη ομάδα που επιλέχθηκε σαν ομάδα ελέγχου, εκπαιδεύτηκε σε δεξιότητες παρουσίασης. Κατόπιν και οι 4 ομάδες κλήθηκαν να παρουσιάσουν μια μελέτη περίπτωσης σε ανεξάρτητους αξιολογητές (=καθηγητές της σχολής), ενώ παράλληλα οι φοιτητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς για να αξιολογήσουν οι ίδιοι πόσο τους βοήθησαν τα προγράμματα που παρακολούθησαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο η εκπαίδευση στην ενσυναίσθηση, όσο και η εκπαίδευση στη μη λεκτική επικοινωνία είναι αποτελεσματικές, όμως η ταυτόχρονη εκπαίδευση και στις δυο είναι πολύ ανώτερη από την εκπαίδευση σε μια από αυτές.

Μια έρευνα των Grosseman, Hojat, Duke, Mennin, Rosenzweig & Novac (2014) εξετάζει την ενσυναίσθηση σε σχέση με την επιλογή προγράμματος σπουδών. Έτσι, φοιτητές ιατρικής που επέλεξαν ένα πρόγραμμα σπουδών βασισμένο στην μεθοδολογία problem-based learning, συγκρίθηκαν ως προς την ενσυναίσθηση, με φοιτητές που επέλεξαν το σύννηθες πρόγραμμα σπουδών(=βασισμένο στην διάλεξη). Στην έρευνα συμμετείχαν φοιτητές ιατρικής του Πανεπιστημίου του Drexel, που επέλεξαν κατά την εισαγωγή τους στην ιατρική σχολή το πρόγραμμα σπουδών που επιθυμούσαν. Συνολικά, συμμετείχαν 61 από τους 64 φοιτητές που επέλεξαν το problem-based learning πρόγραμμα σπουδών και 163 από τους 198 φοιτητές που επέλεξαν το βασισμένο στην διάλεξη πρόγραμμα σπουδών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές που επέλεξαν το problem-based learning πρόγραμμα σπουδών είχαν υψηλότερη ενσυναίσθηση και μάλιστα το αποτέλεσμα ήταν στατιστικά σημαντικό. Ακόμα βρέθηκε ότι οι γυναίκες είχαν υψηλότερη ενσυναίσθηση από τους άνδρες και μάλιστα οι φοιτήτριες που επέλεξαν το problem-based learning πρόγραμμα σπουδών είχαν την υψηλότερη ενσυναίσθηση από όλους τους φοιτητές. Τα αποτελέσματα, ίσως υποδεικνύουν ότι η ενσυναίσθηση, μπορεί να επηρεάζει την προτίμηση ως προς την επιθυμητή παιδαγωγική προσέγγιση.

Μια έρευνα των Arsenio, Cooperman & Lover (2000) σε 51 νήπια (μέση ηλικία 53,25 μήνες) έδειξε ότι αυτά που είχαν υψηλότερη γνώση των συναισθημάτων εμπλέκονταν λιγότερο σε βίαια επεισόδια και ήταν συγχρόνως πιο αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους. Η Καμήλαλη (2003) πραγματοποίησε μια έρευνα σε 50 νήπια που φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία των δήμων του Βόλου και της Νέας Ιωνίας. Σκοπός της έρευνας ήταν «να ανιχνεύσει τον βαθμό στον οποίο αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και να διερευνήσει τις κάθε είδους αλλαγές που αυτή επιφέρει στη συμπεριφορά τους». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι 29 από τα 50 νήπια είχαν ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση και μάλιστα τα αγόρια του δείγματος υπερτερούσαν από τα κορίτσια. Ένα αποτέλεσμα που δεν ήταν αναμενόμενο, με βάση τα όσα ήδη έχουμε αναφέρει για την διάσταση του φύλου. Επίσης, τα αποτελέσματα ενισχύουν την υπόθεση της Καμήλαλη ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την προσαρμογή ενός

παιδιού στο νηπιαγωγείο.

Μια σημαντική κατεύθυνση στην έρευνα σχετικά με την ενσυναίσθηση αποτελούν οι έρευνες σχετικά με τα άτομα με ειδικές ικανότητες. Τα πορίσματα αυτών των ερευνών μπορεί να αποβούν ιδιαίτερα χρήσιμα για την αγωγή και την εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Η Candida Peterson (2016) μελέτησε τα επίπεδα ενσυναίσθησης σε δείγμα 117 παιδιών (τα 65 εκ των οποίων κωφά) και αναζήτησε συσχετίσεις της θεωρίας του νου με την ενσυναίσθηση και στις δυο ομάδες του δείγματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κωφά παιδιά υστερούσαν στην ενσυναίσθηση, ενώ βρέθηκε ότι μόνο για αυτά υπήρχε μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της θεωρίας του νου και της ενσυναίσθησης.

Οι Netten, Rieffe, Theunissen, Soede, Dirks, Briare, et al. (2015) εξέτασαν τα επίπεδα ενσυναίσθησης σε προ-έφηβους που ήταν κωφοί ή με προβλήματα ακοής σε σχέση με όσους είχαν φυσιολογική ακοή. Το συνολικό δείγμα αποτελούνταν από 284 άτομα (μέσης ηλικίας 11,9 έτη), εκ των οποίων 52 παιδιά είχαν κοχλιακά εμφυτεύματα και 70 συμβατικά ακουστικά βαρηκοΐας. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν κλίμακες αυτοαναφοράς (EmQue-CA), μια έκθεση αναφοράς των γονιών και συνεδρίες παρατήρησης από τους ίδιους τους ερευνητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής είχαν χαμηλότερα επίπεδα γνωστικής ενσυναίσθησης, ενώ δεν υστέρησαν καθόλου στην συναισθηματική ενσυναίσθηση. Τα κορίτσια βρέθηκαν να έχουν υψηλότερη συναισθηματική ενσυναίσθηση από τα αγόρια, όμως κατά τις συνεδρίες παρατήρησης δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τη τάση να συμπεριφέρονται υποστηρικτικά προς τους άλλους.

Μάλιστα, κατά την διάρκεια των συνεδριών παρατήρησης, τα παιδιά με προβλήματα ακοής έδειξαν περισσότερη αντίληψη στα συναισθήματα των άλλων σε σχέση με τα παιδιά με φυσιολογική ακοή, ήταν όμως λιγότερο υποστηρικτικά σε σχέση με αυτά. Ένα ιδιαίτερα σημαντικό δεδομένο που προέκυψε ήταν ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής που παρακολουθούσαν την γενική εκπαίδευση είχαν υψηλότερα επίπεδα γνωστικής ενσυναίσθησης από τα παιδιά με προβλήματα ακοής που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία. Παρ' όλα αυτά ακόμα υπολείπονταν των παιδιών με φυσιολογική ακοή.

Οι Griffin-Shirley & Nes (2005) μελέτησαν την αυτοεκτίμηση και την ενσυναίσθηση σε ένα δείγμα 159 μαθητών (εκ των οποίων οι 71 ήταν τυφλοί ή με μεγάλη οπτική εξασθένιση). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες των μαθητών, ως προς την αυτοεκτίμηση και την ενσυναίσθηση. Οι Yildiz & Duy (2013) βρήκαν ότι ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης και των δεξιοτήτων επικοινωνίας σε εννιά μόλις συνεδρίες, βελτίωσε σημαντικά τόσο την ενσυναίσθηση, όσο και τις δεξιότητες επικοινωνίας μιας ομάδας τυφλών παιδιών που φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο.

Οι Auyeung, Wheelwright, Allison, et al. (2009) εξέτασαν την ικανότητα ενσυναίσθησης και συστηματοποίησης μέσω των κλιμάκων EQ-C και SQ-C αντίστοιχα, που συμπληρώθηκαν από τους γονιούς 1512 παιδιών, εκ των οποίων τα 256 είχαν διαταραχές του φάσματος του αυτισμού. Στην κλίμακα ενσυναίσθησης, τα κορίτσια υπερείχαν των αγοριών, ενώ τα παιδιά με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού υπολείπονταν ως προς την ενσυναίσθηση των υπολοίπων παιδιών. Στην κλίμακα συστηματοποίησης τα αγόρια υπερείχαν των κοριτσιών και μάλιστα η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική. Τα παιδιά με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, υπερείχαν στην κλίμακα συστηματοποίησης από όλα τα παιδιά, υποδεικνύοντας ένα ενδιαφέρον για τα συστήματα (ανάλυση- κατασκευή) και μια αξιολογητική ικανότητα χωρικής αντίληψης.

Οι Rueda, Fernandez-Berrocal & Baron-Cohen (2015) εξέτασαν ως προς την ενσυναίσθηση 38 εφήβους με σύνδρομο Άσπεργκερ, σε σχέση με 38 εφήβους με παρόμοια δημογραφικά χαρακτηριστικά και τυπική ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα των εφήβων με σύνδρομο Άσπεργκερ υστερούσε στην γνωστική ενσυναίσθηση, ενώ ως προς την συναισθηματική ενσυναίσθηση δεν βρέθηκαν διαφορές. Επιπλέον, βρέθηκε ότι υπήρχε ένα έλλειμμα στην αναγνώριση των συναισθημάτων στην ομάδα των εφήβων με σύνδρομο Άσπεργκερ, ως προς τα θετικά συναισθήματα.

Κατόπιν, θα αναφερθούμε σε έρευνες που απηχούν τις αντιλήψεις των μαθητών για την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και την επίδραση της στην ακαδημαϊκή επιτυχία τους. Η Christiansen (2002) πήρε συνεντεύξεις από 80 μαθητές ηλικίας 8 έως 14 ετών σε σχολείο μιας αγροτικής περιοχής στην

νότια Αλμπέρτα. Οι μαθητές υποστήριξαν ότι οι «καλοί» εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και αποδέχονται πιο εύκολα την διαφορετικότητα των μαθητών τους. Αυτή η αντίληψη των μαθητών υποδεικνύει και μια πιθανή κατεύθυνση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι μαθητές ανέφεραν ότι η δημιουργία μιας θετικής σχέσης με τον εκπαιδευτικό έχει θετικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία.

Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία από τους Bozkurt & Ozden (2010) ερευνήθηκαν οι απόψεις 497 μαθητών και φοιτητών για το ίδιο θέμα. Το πιο σημαντικό εύρημα είναι, ότι σύμφωνα με τις αυτοαναφορές των μαθητών/φοιτητών, οι ενσυναισθητικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία σε σχέση με την αντιληπτή ακαδημαϊκή επάρκεια των εκπαιδευτικών. Επομένως, οι Bozkurt & Ozden (2010) συμπεραίνουν ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα κρίσιμο παράγοντα κινητοποίησης των μαθητών στα μαθητοκεντρικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Από την πλευρά τους και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την σημασία της ενσυναίσθησης. Σε ποιοτική μελέτη των Arghode, Yalvac & Liew (2013), όπου τα δεδομένα συλλέχτηκαν από ημιδομημένες συνεντεύξεις, 5 εκπαιδευτικοί θετικών επιστημών, ανέφεραν ότι θεωρούν σημαντική την ενσυναίσθηση, διότι βοηθάει στην δημιουργία μιας «σύνδεσης» με τους μαθητές και μπορεί να προάγει την αυτόνομη μάθηση των μαθητών. Θεωρούν όμως, ότι είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει τα όρια, αλλά και τις κατάλληλες περιστάσεις για να εκφράζει την ενσυναίσθηση του προς τους μαθητές του.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα, ως προς τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για την ενσυναίσθηση, ποιοτική έρευνα είναι αυτή της Calafati (2013), που διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στην δημοτική εκπαίδευση. Η έρευνα αυτή διεξήχθη σε δύο φάσεις στο Οντάριο του Καναδά. Στην πρώτη φάση 48 εκπαιδευτικοί, που δίδασκαν από την βαθμίδα του νηπιαγωγείου μέχρι την βαθμίδα 8 (παιδιά ηλικίας 13-14 ετών), εκ των οποίων τέσσερεις εργάζονταν στην ειδική αγωγή, αποτέλεσαν τα μέλη οχτώ ομάδων εστίασης, ενώ στην δεύτερη φάση,

η ερευνήτρια έλαβε συνεντεύξεις από δέκα διευθυντές σχολείων. Τόσο οι διευθυντές, όσο και οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την σημασία της ενσυναίσθησης σαν ένα γνώρισμα της προσωπικότητας, που βοηθάει στην εγκαθίδρυση εμπιστοσύνης και καλής σχέσης με τους μαθητές.

Επίσης, πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ενσυναίσθηση τείνουν να είναι αποτελεσματικοί και επιτυχημένοι στην διδασκαλία τους, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης, οι οποίοι τείνουν να απαιτούν συμμόρφωση από τους μαθητές τους. Ακόμα θεωρούν, ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί, θα έπρεπε να επιδεικνύουν περισσότερη ενσυναίσθηση, προκειμένου να συνδεθούν με τους μαθητές τους και ιδιαίτερα στη δημοτική εκπαίδευση. Κάποιοι, εκ των διευθυντών, θεωρούσαν ότι η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών ασκεί μεγάλη επίδραση στους μαθητές και ως εκ τούτου, όσα άτομα δεν είχαν ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση, δεν θα έπρεπε να είναι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, οι περισσότεροι, εκ των διευθυντών, θεωρούσαν ότι η ενσυναίσθηση δεν μπορεί να διδαχθεί.

Οι Goroshit και Hen έχουν διεξάγει έρευνες στο Ισραήλ, έχοντας ως ερευνητικό ενδιαφέρον την συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα (Emotional Self-Efficacy(ESE)) και την σχέση της με την ενσυναίσθηση και την αντιλαμβανόμενη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Teachers' Self-Efficacy(TSE)). Στην πρώτη από αυτές τις έρευνες, οι Goroshit & Hen (2014) επιδίωκαν να απαντήσουν στο ερώτημα αν η ενσυναίσθηση και η TSE μπορούν να «προβλεφθούν» από την ESE , καθώς και αν η ESE «προβλέπει» εξίσου και τους δύο παραπάνω παράγοντες.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 273 δασκάλους από 10 σχολεία στο κεντρικό και βόρειο Ισραήλ. Τα δύο τρίτα του δείγματος ήταν γυναίκες και το ένα τρίτο άντρες, με μέση ηλικία τα 36 έτη και μέση διδακτική εμπειρία τα 12 έτη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ESE «προβλέπει» και την ενσυναίσθηση και την TSE, γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα ESE, δηλώνουν επίσης και υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης και TSE. Όσο αφορά το δεύτερο ερώτημα, βρέθηκε ότι η ESE «προβλέπει» εξίσου την ενσυναίσθηση και την TSE. Η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας, όπως αναφέρουν οι ίδιες οι

ερευνήτριες, είναι ότι αυτή ήταν η πρώτη έρευνα που εξέτασε και τους τρεις αυτούς παράγοντες μαζί.

Στην δεύτερη έρευνα, οι Goroshit & Hen (2016) διερεύνησαν την συμβολή των ESE και TSE στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών. Το δείγμα της έρευνας περιελάμβανε 543 εκπαιδευτικούς (το 78% εκ των οποίων γυναίκες) πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μέση ηλικία τα 40,6 έτη και μέση διδακτική εμπειρία τα 14 έτη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και η ESE και η TSE συμβάλλουν στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, αλλά η επίδραση του TSE είναι μεγαλύτερη. Δηλαδή, όσο υψηλότερη ESE και TSE εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο υψηλότερη ενσυναίσθηση έχουν. Όμως, η TSE αποτελούσε ισχυρότερο παράγοντα «πρόβλεψης» της ενσυναίσθησης, γεγονός που υποδηλώνει ότι η εμπιστοσύνη στην ικανότητα να διδάξουν συνέβαλε περισσότερο από την συναισθηματική ρύθμιση στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών.

Οι Hen, Walter & Sharabi-Nov (2014) εξέτασαν ως προς την ενσυναίσθηση και την TSE ένα δείγμα 149 εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων στο Ισραήλ (139 εκ των οποίων γυναίκες) με μέση ηλικία τα 43 έτη και μέση διδακτική εμπειρία τα 17 έτη. Ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης, 69 ήταν νηπιαγωγοί, 37 δάσκαλοι και 43 καθηγητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί υπερείχαν των εκπαιδευτικών των άλλων βαθμίδων σε όλες τις υποκλίμακες, εκτός της δέσμευσης των μαθητών. Αντίθετα, οι καθηγητές υπολείπονταν των εκπαιδευτικών των άλλων βαθμίδων σε όλες τις υποκλίμακες, εκτός της δέσμευσης των μαθητών όπου οι καθηγητές υπερείχαν των εκπαιδευτικών των άλλων βαθμίδων. Μια ενδιαφέρουσα συσχέτιση που προέκυψε από τα αποτελέσματα είναι ότι σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν την υψηλότερη TSE, τείνουν να είναι πιο ενσυναισθητικοί. Τέλος, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι μπορεί κανείς να «προβλέψει» την ενσυναίσθηση ενός εκπαιδευτικού από την TSE, αλλά όχι από τα επιπλέον διδακτικά προσόντα (μεταπτυχιακά, διδακτορικά).

Μια άλλη κατηγορία ερευνών, προσανατολίζεται προς την «μέτρηση» της ενσυναίσθησης σε φοιτητές σχολών που θα αποτελέσουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, καθώς και πιθανές συσχετίσεις που μπορεί να βρεθούν με διάφορους παράγοντες. Έτσι ο Kaya (2016) εξέτασε τα επίπεδα

ενσυναίσθησης φοιτητών κοινωνικών επιστημών και πιθανές συσχετίσεις με το φύλο, την ηλικία και ένα ενεργό ρόλο στην κοινότητα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 149 φοιτητές, που θα διδάξουν μελλοντικά κοινωνικές επιστήμες, εκ των οποίων οι 87 ήταν γυναίκες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ενσυναίσθηση τους κυμάνθηκε πάνω από το μέσο όρο, ενώ ως προς το φύλο οι γυναίκες υπερείχαν των αντρών. Ως προς την ηλικία, οι φοιτητές ηλικίας 17-21 υπερείχαν, όσων ήταν πάνω από 22 ετών, με την διαφορά όμως να είναι στατιστικά σημαντική μόνο για μια υποκλίμακα. Τέλος, δεν βρέθηκε καμία συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης και του ενεργού ρόλου στην κοινότητα.

Οι Ahmetoglu & Acar (2016) εξέτασαν τα επίπεδα ενσυναίσθησης φοιτητών προσχολικής αγωγής στην Τουρκία και πιθανές συσχετίσεις με το φύλο και τον αριθμό των φίλων που είχαν. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 384 φοιτητές, εκ των οποίων οι 331 ήταν γυναίκες, ηλικίας 18-32 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γυναίκες υπερείχαν στην ενσυναίσθηση, ενώ όσοι φοιτητές είχαν μεγαλύτερο αριθμό φίλων, είχαν και μεγαλύτερη ενσυναίσθηση, από φοιτητές με μικρότερο αριθμό φίλων.

Οι Torres, Bonilla & Moreno (2016), στην Κολομβία, διεξήγαγαν μια έρευνα για την μέτρηση της γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης, σε φοιτητές όλων των ειδικοτήτων που μελλοντικά θα δίδασκαν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτελούσαν 317 φοιτητές, εκ των οποίων 176 γυναίκες, με μέση ηλικία 19,09 έτη. Τα αποτελέσματα, ως προς την ενσυναίσθηση ήταν γενικά μέτρια. Καλύτερα αποτελέσματα σημειώθηκαν στην γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης, ενώ τα αποτελέσματα στην συναισθηματική διάσταση ήταν μόλις επαρκή. Όσο αφορά το φύλο, οι γυναίκες υπερείχαν των ανδρών και ειδικά στην συναισθηματική διάσταση, ενώ στην γνωστική διάσταση οι διαφορές υπέρ των γυναικών δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Επίσης, βρέθηκε ότι τα αποτελέσματα ως προς την ενσυναίσθηση αυξάνονταν, όσο αυξανόταν η ηλικία των φοιτητών.

Στην ελληνική εκπαίδευση, όσο αφορά τους εκπαιδευτικούς, ο Θεοδοσιάκης (2014) διερεύνησε τις σχέσεις ανάμεσα στην ενσυναίσθηση τους, την αντιλαμβανόμενη TSE τους και τη διάσταση του φύλου. Το δείγμα αποτέλεσαν 176 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων 116 γυναίκες, της

πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που επιλέχθηκαν τυχαία από διάφορα μέρη της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης και υψηλή TSE.

Επίσης, βρέθηκε ότι η ενσυναίσθηση σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την εμπλοκή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία. Δεν βρέθηκε όμως να συσχετίζεται συνολικά η TSE με την ενσυναίσθηση, «τουλάχιστον ως προς τη συναισθηματική της διάσταση», όπως αναφέρει ο ίδιος ο ερευνητής. Γενικά, η θετική σχέση, ανάμεσα στην TSE και την ενσυναίσθηση, στηρίζεται από αρκετές έρευνες (Goroshit & Hen, 2016, Hen, Walter & Sharabi-Nov, 2014) του εξωτερικού, παρά κάποιες μικρές επί μέρους διαφοροποιήσεις, ενώ μια τέτοια σχέση υποδεικνύουν και έρευνες που μελετούν συνολικά την συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με την TSE (Penrose, Perry & Ball, 2007). Σε σχέση με την βαθμίδα εκπαίδευσης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με την ενσυναίσθηση, ενώ όσο αφορά την TSE, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπερείχαν των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ως προς την διάσταση του φύλου, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση από τους άνδρες εκπαιδευτικούς, ενώ δεν βρέθηκε αντίστοιχη διαφοροποίηση για την TSE. Ως προς την ενσυναίσθηση και το φύλο παρόμοια αποτελέσματα βρήκε και η Νάνου-Ζήση (2009) σε έρευνα της, σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα η Νάνου-Ζήση (2009) εξέτασε τη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και ηγεσίας. Το δείγμα της αποτελούσαν 58 διευθυντές ισάριθμων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας και 116 εκπαιδευτικοί (2 από κάθε σχολική μονάδα που πήρε μέρος στην έρευνα). Ως προς την ενσυναίσθηση τα αποτελέσματα ήταν στατιστικά σημαντικά μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, ενώ μεταξύ διευθυντών και διευθυντριών, η διαφορά υπέρ των διευθυντριών δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Η Λιθαδιώτη (2008) εξέτασε την συναισθηματική αντίληψη και την ενσυναίσθηση σε παιδιά Ε' και ΣΤ' δημοτικού. Το δείγμα αποτέλεσαν 223 μαθητές, εκ των οποίων 114 κορίτσια, ηλικίας 10-12 ετών από πέντε δημοτικά

του νομού Ρεθύμνης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική αντίληψη αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της ενσυναίσθησης. Επίσης, βρέθηκε ότι υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ ενσυναίσθησης και πρόσληψης συναισθηματικών εκφράσεων του προσώπου, ενώ η χαμηλή ενσυναίσθηση συνδέεται ισχυρά με την απόδοση ευθυνών σε άλλα πρόσωπα. Σχετικά με το φύλο, βρέθηκε, ότι τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερη συναισθηματική επίγνωση και ενσυναίσθηση από τα αγόρια, αποτέλεσμα που «ίσως να οφείλεται στην πιο γρήγορη βιολογική ωρίμανση των κοριτσιών» (Λιθαδιώτη, 2008).

Η Μιχαήλ (2014) εξέτασε την ενσυναίσθηση των μαθητών και την άποψη των εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με τους μαθητές τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 80 μαθητές (42 αγόρια και 38 κορίτσια), ηλικίας 7-12 ετών με μέσο όρο ηλικίας τα 9,2 έτη, δύο δημοτικών σχολείων της Λεμεσού στην Κύπρο και 21 εκπαιδευτικοί. Για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Ανάπτυξης της Ενσυναίσθησης των Παιδιών (Kids' Empathy Development Scale, KEDS), η οποία μετρά την ενσυναίσθηση σε παιδιά ηλικίας 7-11 ετών και θεωρεί τρεις συνιστώσες (συναισθηματική, γνωστική και συμπεριφορική), όπως αναφέρουν οι Bensalah, Stefaniac, Carre & Besche-Richard (2015).

Τα αποτελέσματα της έρευνας της Μιχαήλ (2014) έδειξαν ότι η γενική ενσυναίσθηση των μαθητών βρίσκεται σε μέτρια επίπεδα. Όσο αφορά τις συνιστώσες, η συναισθηματική και η γνωστική ενσυναίσθηση των μαθητών είναι υψηλές, σε αντίθεση με την συμπεριφορική ενσυναίσθηση που είναι χαμηλή. Η συμπεριφορική ενσυναίσθηση «αφορά προσαρμοστικές συμπεριφορές σε σχέση με το συναισθηματικό σενάριο» (Bensalah, Stefaniac, Carre & Besche-Richard 2015), δηλαδή αφορά την ικανότητα των μαθητών προτείνουν τι θα έκαναν οι ίδιοι, αν ήταν στη θέση του άλλου. Σε σχέση με το φύλο των μαθητών, βρέθηκε ότι τα κορίτσια έχουν υψηλότερη συναισθηματική ενσυναίσθηση σε σχέση με τα αγόρια.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα συσχέτιση που προέκυψε είναι ότι οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες έχουν στατιστικά σημαντικά πιο ανεπτυγμένη συναισθηματική ενσυναίσθηση, σε σχέση με τους μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική

αρνητική συσχέτιση μεταξύ της σύγκρουσης δάσκαλου-μαθητή και της συναισθηματικής ενσυναίσθησης.

5.ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και η συναισθηματική αγωγή μπορούν να εφαρμοστούν σε επίπεδο πρόληψης, αλλά και σε επίπεδο παρέμβασης. Προφανέστατα, το ιδανικό είναι να εφαρμόζεται σε επίπεδο πρόληψης. Όμως, είτε στη μια είτε στην άλλη περίπτωση, απαιτείται ο σχεδιασμός ενός προγράμματος με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και την μείωση της εμφάνισης προβλημάτων. Ένα πρόγραμμα συνήθως περιλαμβάνει το θεωρητικό μέρος όπου αναπτύσσεται το επιστημονικό υπόβαθρο της παρέμβασης και ακολουθεί το πρακτικό μέρος που περιλαμβάνει τις δραστηριότητες και τις βιωματικές ασκήσεις. Πότε όμως, θεωρείται ιδανικό ένα πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής;

Ο Goleman (2011) αναφέρει χαρακτηριστικά, δίνοντας την απάντηση στο παραπάνω ερώτημα: «Με λίγα λόγια, τα ιδανικά προγράμματα συναισθηματικής αγωγής πρέπει να ξεκινούν νωρίς, να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα στην εκάστοτε ηλικία, να συνεχίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής και να συνδυάζουν τις προσπάθειες στο σχολείο, στο σπίτι και στην κοινωνία». Πως όμως, μπορεί να κριθεί η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος συναισθηματικής αγωγής;

Σε αυτό τον τομέα σημαντική είναι η συνεισφορά του Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). Ο CASEL είναι ένας οργανισμός που ιδρύθηκε το 1994, με έναν εκ των ιδρυτών να είναι ο Goleman, με στόχο του την προαγωγή και την εφαρμογή προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής στην εκπαίδευση, ξεκινώντας από την προσχολική ηλικία έως και το τέλος του γυμνασίου. Ο CASEL έχει σαν σκοπό να: «παρέχει τη διεθνή καθοδήγηση για ερευνητές, εκπαιδευτικούς και φορείς χάραξης πολιτικής για να προωθήσει την επιστήμη και την πρακτική της σχολικής κοινωνικής και συναισθηματικής εκμάθησης» (CASEL, 2003).

Ο CASEL, αντλώντας τα συμπεράσματά του από έρευνες σε διάφορους τομείς, όπως είναι η λειτουργία του εγκεφάλου και οι μέθοδοι μάθησης και διδασκαλίας, αποσκοπούσε στην αντιμετώπιση της ανησυχίας που υπήρχε στην Αμερική για την αναποτελεσματικότητα των σχολικών προγραμμάτων και την έλλειψη συντονισμού μεταξύ των προγραμμάτων σε επίπεδο σχολείου. Το 2003, ο CASEL δημοσίευσε τον οδηγό Safe and Sound που συνόψιζε την μέχρι τότε επικρατούσα κατάσταση σε σχέση με τα προγράμματα συναισθηματικής αγωγής και παρείχε στους εκπαιδευτικούς όλες τις απαραίτητες πρακτικές πληροφορίες που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν στην επιλογή ενός προγράμματος που θα ταίριαζε στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Ο οδηγός αυτός συνάντησε σημαντική αποδοχή και είχε μεταφορτωθεί περισσότερες από 100.000 φορές από την ιστοσελίδα του CASEL (CASEL, 2013).

Στον οδηγό αυτό, στην σελίδα 16 περιλαμβάνεται ένας πίνακας που περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού προγράμματος συναισθηματικής αγωγής. Ο πίνακας αυτός, έχει αποδοθεί στα ελληνικά από τους Παρασκευά & Παπαγιάννη (2008) ως εξής:

1. Ενσωματώνει προϋποθέσεις που είναι βασισμένες στις θεωρίες ανάπτυξης των παιδιών και την επιστημονική έρευνα.
2. Εφαρμόζει τη μάθηση σε καθημερινές καταστάσεις και διδάσκει τα παιδιά να εφαρμόζουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και τις ηθικές αξίες στην καθημερινή ζωή.
3. Χρησιμοποιεί διαφορετικές διδακτικές μεθόδους για να εμπλέξει τους μαθητές στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού κλίματος όπου ευημερεί η φροντίδα, η ευθύνη και η δέσμευση για μάθηση.
4. Προσφέρει την κατάλληλη διδασκαλία μέσα στην τάξη ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης, π.χ. με σαφή προσδιορισμό των στόχων κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας από τον παιδικό σταθμό μέχρι το Λύκειο. Επίσης, δίνει έμφαση στο σεβασμό της ποικιλομορφίας.
5. Βοηθάει τα σχολεία να συντονίσουν και να ενοποιήσουν προγράμματα που συχνά λειτουργούν αποσπασματικά.

6. Οικοδομεί τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή μέσα στην τάξη, τη θετική αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς και τις καλές συνήθειες μελέτης.

7. Εμπλέκει το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, τους μαθητές, τους γονείς και τα μέλη της κοινωνίας στη διαμόρφωση και εφαρμογή των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

8. Εξασφαλίζει προγράμματα υψηλής ποιότητας αξιολογώντας όλους τους βασικούς παράγοντες, όπως την ηγεσία, τη χρονική διάρκεια/επάρκεια και τους πόρους που απαιτούνται, καθώς επίσης και τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές) στη διαδικασία του προγραμματισμού.

9. Παρέχει επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη για όλο το προσωπικό του σχολείου

10. Διερευνά τις ανάγκες για να εναρμονίσει το πρόγραμμα και τις επιδιώξεις του σχολείου, και συνεχίζει με τη συλλογή στοιχείων για να διασφαλίσει τη συνεχή βελτίωση.

Οι δραστηριότητες που μπορεί να περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα είναι ποικίλες και μπορεί να γίνεται χρήση διάφορων τεχνικών. Όπως αναφέρει ο Θεοδοσιάκης (2011) η δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων, η γραπτή έκφραση, η προβολή ταινίας, τα ομαδικά παιχνίδια, η καλλιτεχνική έκφραση, η συζήτηση ή και ο συνδυασμός διαφορετικών τεχνικών είναι κάποιες από αυτές.

Ειδικά τα παιχνίδια ρόλων είναι μια αποτελεσματική μέθοδος για την έναρξη και την προώθηση μιας ενσυναίσθητης συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών, καθώς παρέχουν την δυνατότητα άμεσης εμπλοκής των μαθητών. Με τα παιχνίδια ρόλων, οι μαθητές αποκτούν ενσυναίσθηση μπαίνοντας στη θέση των «άλλων», καθώς αντιλαμβάνονται την θέση και την οπτική των προσώπων της ιστορίας. Επομένως, με τα παιχνίδια ρόλων, μετατοπίζονται οι απόψεις των μαθητών και αυξάνεται η ευαισθητοποίηση τους για τις σκέψεις και τις αντιλήψεις των άλλων. Επίσης, μπαίνουν στην διαδικασία να σκεφτούν με ποιους τρόπους μπορούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και τις καταστάσεις που προκύπτουν για τα πρόσωπα της ιστορίας. Τα παιχνίδια

ρόλων περιλαμβάνουν τρία κύρια στάδια:

1. Προετοιμασία της δραστηριότητας
2. Εκτέλεση της δραστηριότητας
3. Συζήτηση και αξιολόγηση της δραστηριότητας.

(Κανίδης, 2005)

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια έχουν εφαρμοστεί ποικίλα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και υπάρχει ένα διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για αυτά. Στην συνέχεια, θα αναφερθούμε σε κάποια από αυτά που εστιάζουν ή περιλαμβάνουν ενότητες για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών, καθώς και σε δραστηριότητες με τον ίδιο στόχο.

1. Πρόγραμμα «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο» (Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, ΚΕ.Ε.ΣΧΟ.ΨΥ.)

Το Πρόγραμμα «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο» σχεδιάστηκε από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, (ΚΕ.Ε.ΣΧΟ.ΨΥ.) του Πανεπιστημίου Αθηνών με επικεφαλής την καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας Δρα Χρυσή Χατζηχρήστου. Όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα του ΚΕ.Ε.ΣΧΟ.ΨΥ. είναι: «πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της τάξης και εφαρμόζεται είτε από σχολικούς ψυχολόγους είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, μετά από εξειδικευμένη κατάρτιση και εποπτεία».

Το πρόγραμμα αποτελείται από 12 θεματικές ενότητες, μια εκ των οποίων είναι η αναγνώριση, η έκφραση και η διαχείριση των συναισθημάτων. Για την εφαρμογή του προγράμματος εκδόθηκε ειδικό εκπαιδευτικό υλικό τόσο για την προσχολική, όσο και για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που εκτός από τις δραστηριότητες της κάθε θεματικής ενότητας, περιλαμβάνει τις απαραίτητες οδηγίες και κατευθύνσεις για την εφαρμογή του προγράμματος. Το πρόγραμμα αυτό έχει εφαρμοστεί σε πολλές δεκάδες σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου τα τελευταία χρόνια.

Η ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου προγράμματος έγκειται τόσο στην επιστημονική του τεκμηρίωση όσο και στην επιστημονική του αξιολόγηση. Το πρόγραμμα αξιολογείται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και

μαθητές των σχολείων. Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων ήταν πολύ ενθαρρυντικά και αναφέρεται ότι προκύπτουν σημαντικά οφέλη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

(<http://www.centerschoolpsych.psych.uoa.gr/index.php/2014-10-22-10-29-54/2016-05-05-17-58-24/142-blog-article-49>)

2. Πρόγραμμα ανάπτυξης ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολείο (Πλωμαρίτου, 2004)

Το Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σχεδιάστηκε από τη Βασιλική Πλωμαρίτου (2004) και απευθύνεται σε μαθητές δημοτικού σχολείου, ενώ κυκλοφορεί με τον ίδιο τίτλο και βιβλίο που περιγράφει το πρόγραμμα. Η δομή του προγράμματος αποτελείται από τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα έχει σαν στόχο να βοηθήσει τους μαθητές στην έκφραση των συναισθημάτων τους και στη γνωριμία με τον εαυτό τους και βασίζεται στη συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων.

Η δεύτερη ενότητα βασίζεται στην αφήγηση ιστοριών που η καθεμιά έχει σαν κεντρικό της θέμα ένα συγκεκριμένο συναίσθημα ή ερέθισμα. Υπάρχουν 16 ιστορίες με συγκεκριμένη δομή και σε ένα κρίσιμο σημείο της ιστορίας η αφήγηση σταματάει και οι μαθητές καλούνται να μπουν στη θέση του πρωταγωνιστή. Κατόπιν, ακολουθούν σχετικές ερωτήσεις και δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν στην συναισθηματική συνειδητοποίηση των μαθητών, όπως η δραματοποίηση και η παντομίμα για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης ή το φύλλο εργασίας με τίτλο σχέδιο συναισθηματικής συνειδητοποίησης. Τέλος, η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει τον χάρτη των συναισθημάτων με στόχο την εξάσκηση των παιδιών στην αναγνώριση των συναισθημάτων.

3. «Ας παίζουμε με τα συναισθήματα»

Το επιτραπέζιο παιχνίδι «Ας παίζουμε με τα συναισθήματα» σχεδιάστηκε από την Γεωργία Κιζιρίδου που είναι ψυχολόγος με MSc εξελικτικής σχολικής ψυχολογίας και εικονογραφήθηκε από την Κωνσταντίνα Καπανίδου. Είναι ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι που στοχεύει μέσα από παιγνιώδη τρόπο να βοηθήσει τα παιδιά και τους εφήβους να αναγνωρίσουν, να εκφράσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους. Σύμφωνα με την σχεδιάστριά του:

«μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε επίπεδο πρόληψης σε προγράμματα αγωγής υγείας στο Νηπιαγωγείο, στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπροσθέτως, σε περίπτωση που υπάρχει ήδη δυσκολία στη συναισθηματική έκφραση και διαχείριση (π.χ. σε περιπτώσεις που έχει διαγνωσθεί κατάθλιψη, αγχώδης διαταραχή, διαταραχή διαγωγής), μπορεί να αποτελέσει ανιχνευτικό εργαλείο κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης με τη μορφή ημι – δομημένης συνέντευξης, αλλά και θεραπευτικό υλικό κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τις κάρτες ως ένα μέσο για εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών στον προφορικό και στο γραπτό λόγο, καθώς επίσης και για άλλες γλωσσολογικές ασκήσεις (π.χ. αντιστοίχιση των ουσιαστικών με τα επίθετα). Τέλος, οι γονείς μπορούν να χρησιμοποιήσουν το συγκεκριμένο υλικό ως παιχνίδι για να αλληλεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν με τα παιδιά τους.»

(<http://www.playlearning.gr/index.php?lang=gr&com=pages&item=10>)

4. «Συναισθηματική Αυτοδιαχείριση στη σχολική τάξη»

Η κα Κοκολογιαννάκη Βασιλική πραγματοποίησε ένα πρόγραμμα Αγωγής Υγείας με τίτλο «Συναισθηματική Αυτοδιαχείριση στη σχολική τάξη» κατά το σχολικό έτος 2012-13 σε μαθητές της έκτης δημοτικού, έχοντας την συνεργασία της κα Παναγάκη Παρασκευής. Είναι ένα πρόγραμμα που μέσα από τις δραστηριότητες του βοηθάει τους μαθητές να εμπλουτίζουν το συναισθηματικό τους λεξιλόγιο το οποίο και αυτοαξιολογούν οι ίδιοι στο τέλος του προγράμματος. Στηριζόμενη στο βιβλίο της Πλωμαρίτου «Πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης», βάζει τα παιδιά στη διαδικασία να γνωρίσουν και να μάθουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους. (<http://slideplayer.gr/slide/4070561/>) Μια προέκταση αυτού του προγράμματος θα ήταν να μάθουν τα παιδιά μέσα από τον εαυτό τους να αναγνωρίζουν τι αισθάνονται οι άλλοι και να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ώστε να στοχεύουν στην καλύτερη επικοινωνία και κατανόηση των συναισθημάτων και των γύρω τους

5. www.thelonaxero.com

Αυτό ακριβώς προωθεί και το βιβλίο www.thelonaxero.com της Τζάκλιν Ουίλσον το οποίο αποτελεί μια καλή αφορμή για τα παιδιά, ηλικίας 9-11 ετών ώστε να γίνουν ένας «ενσυναισθητικός ακροατής». Η κα

Κοτοπούλη Γαρυφαλλιά, στα πλαίσια της εργασίας της για το μεταπτυχιακό μάθημα «Χρήση και αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού για εκπαιδευτικούς σκοπούς» μας παρουσιάζει τους εκπαιδευτικούς σκοπούς του βιβλίου τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Παράλληλα προτείνει μια ενδιαφέρουσα σύνδεση του βιβλίου με δραστηριότητες από το «Πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης» της Πλωμαρίτου είτε αυτούσιες είτε προσαρμοσμένες. (http://pse.primedu.uoa.gr/foitites/garifalia_kotopouli/Ergasies/www.thelonaxero1.com.pdf)

6. «Ο κήπος των συναισθημάτων»

Σε ανάλογο ύφος για παιδιά προσχολικής ηλικίας όμως, κινείται «Ο κήπος των συναισθημάτων» των Νίκης Κάντζου, Ρένας Δαμηλάκη και Ζέτας Λαμπρινέα, με φύλλα εργασίας του Γρηγόρη Κανελλόπουλου (2009). Αυτό το βιβλίο αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο ανάπτυξης της συναισθηματικής αγωγής των παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από την εφαρμογή 10 θεματικών ενοτήτων/προσεγγίσεων. Στο βιβλίο αναφέρεται μία παράγραφος που είναι αξιοσημείωτη, γι' αυτό επιλέξαμε να την παραθέσουμε αυτούσια:

«Τα συναισθήματά μας μοιάζουν με ένα κήπο. Όπως στους κήπους, υπάρχουν όμορφα λουλούδια και αρωματικά φυτά, αλλά και αγριόχορτα που μπορούν να τον καταστρέψουν. Για να μην συμβεί αυτό, τα συναισθήματά μας, όπως και τα λουλούδια του κήπου, χρειάζονται φροντίδα και αγάπη. Ο κήπος των συναισθημάτων είναι ιδιαίτερα ευαίσθητος και η προσεκτική καλλιέργεια του είναι ένα γοητευτικό ταξίδι στον εσωτερικό κόσμο του καθενός μας»

Μόνο μέσα από αυτή την οδό θα μπορέσουμε να έχουμε αληθινές σχέσεις με τους ανθρώπους γύρω μας που θα στηρίζονται στην εμπιστοσύνη και στην αλληλοκατανόηση.

7. «Η τέχνη χτίζει γέφυρες»

«Η τέχνη χτίζει γέφυρες» είναι μια δραστηριότητα που απευθύνεται σε παιδιά δημοτικού όλων των τάξεων. Η σχεδιάστριά της είναι η κα Γεωργία Λοΐζου και περιλαμβάνεται στο εκπαιδευτικό υλικό προγραμμάτων Αγωγής Υγείας του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου στην θεματική δημιουργία και βελτίωση κοινωνικού εαυτού. Μέσα από ένα εικαστικό

αποτέλεσμα αναδύονται ατομικά και συλλογικά συμπεράσματα. Είναι μια ομαδική δραστηριότητα όπου ο καθένας συμπληρώνει την δημιουργία του άλλου χωρίς λόγια. Δίνει την ευκαιρία στο κάθε παιδί να ανακαλύψει τα συναισθήματά του, τα όριά του, το πως αισθάνονται οι άλλοι καθώς και τρόπους και σκέψεις ώστε να συνδεθεί και να συσχετιστεί με τα υπόλοιπα παιδιά, σεβόμενο την μοναδικότητα και τα συναισθήματα, τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων. Μια εξαιρετική δουλειά, η δραστηριότητα αυτή, επιτρέπει την εξάσκηση της παρατηρητικότητας, αναπτύσσει την κριτική σκέψη και την ενσυναίσθηση ως ένα σημαντικό κομμάτι της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση των παιδιών.

(http://www.moec.gov.cy/agogi_ygeias/yliko_nap_thematiki_01.html)

8. «Φορώντας Γυαλιά» και «Τριάδες»

Η κα Χρυσοστόμου Ανδριανή στο εκπαιδευτικό υλικό προγραμμάτων Αγωγής Υγείας του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου στην θεματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση εαυτού με τίτλο «Ενσυναίσθηση», υλοποιεί μεταξύ άλλων δύο ενδιαφέροντες δραστηριότητες για την ενσυναίσθηση. Η πρώτη δραστηριότητα με τίτλο «Φορώντας Γυαλιά» όπου τα παιδιά χωρισμένα σε ζευγάρια φοράνε έναν σκελετό από γυαλιά ηλίου. Πάνω του αναγράφεται ένα συναίσθημα ή ένα πραγματικό πρόσωπο, (συνήθως των συμμαθητών του). Αποτελεί ένα συμβολικό παιχνίδι όπου κινητοποιεί το παιδί να δει τον κόσμο μέσα από μια «διαφορετική ματιά» και έπειτα να μοιραστεί λεκτικά με τα υπόλοιπα παιδιά πως είναι να συναισθάνεσαι και πως θα να το συναισθάνονται οι γύρω του.

Η δραστηριότητα με τίτλο «Τριάδες» βάζει τα παιδιά στη διαδικασία να αλλάξουν τρεις διαφορετικές θέσεις στην ομάδα. Στην πρώτη εκφράζουν την άποψη τους για ένα θέμα, στην δεύτερη θέση εκφράζουν την άποψη του άλλου, σε πρώτο πρόσωπο, πράγμα που είναι αρκετά ενδιαφέρον και με έναν βαθμό δυσκολίας και στην τρίτη θέση κρατούν ουδέτερη στάση, δεν μιλούν και παρατηρούν. Έπειτα γίνεται συζήτηση για το βαθμό ευκολίας/δυσκολίας της δραστηριότητας καθώς και τη χρησιμότητα αυτής στην καθημερινή τους ζωή.

(http://www.moec.gov.cy/agogi_ygeias/yliko_nap_thematiki_03.html)

9. «Συναισθηματική Αγωγή»

Η «Συναισθηματική Αγωγή» είναι ένα ετήσιο πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής που υλοποιήσανε σε παιδιά Α και Β τάξης δημοτικού στο Ζάννειο εκπαιδευτήριο, οι εκπαιδευτικοί Φώτης Κανταρτζόγλου, Μαρία Κοκκιάδη και Ειρήνη Ζησιάδου, Δύο από τις δραστηριότητες που περιέχονται στο παραπάνω πρόγραμμα είναι και οι κάτωθι:

- Μέσα από τον πίνακα του Χ. Μιρό “Το χαμόγελο των φλεγόμενων φτερών” τα παιδιά παρεμβαίνουν εικαστικά και διαμορφώνουν την έκφραση του προσώπου βάσει του προσωπικού τους συναισθήματος που αισθάνονται εκείνη την χρονική περίοδο. Ο στόχος της δραστηριότητας είναι αναπτύξουν δεξιότητες ενσυναίσθησης και να αντιληφθούν ότι με το πρόσωπο μπορούμε να επικοινωνήσουμε τα συναισθήματά μας αλλά και να καταλάβουμε τι μπορεί να νιώθει ο άλλος.
- Η δεύτερη δραστηριότητα αφορά τον σχολικό εκφοβισμό και δίνει έμφαση στους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισής του. Σημαντικό ρόλο παίζουν οι συμμαθητές/παιδιά, οι οποίοι καλούνται να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση, έτσι ώστε να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, να συμπάσχουν και να μπορέσουν να βοηθήσουν σε περίπτωση εμφάνισης του φαινομένου.

Το παραπάνω πρόγραμμα είναι εξαιρετικό και καλύπτει όλες τις εκφάνσεις της συναισθηματικής αγωγής των παιδιών. Θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι μπορεί να απευθυνθεί και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με μεγάλη επιτυχία.

(<http://documents.tips/download/link/-55d072fcbb61eb7c478b45f3>)

Φτάνοντας στο τέλος αυτής της μικρής καταγραφής, θα θέλαμε να αναφερθούμε και στην κα Λουκία Λιθοξοΐδου, Δρ. Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που προτείνει δραστηριότητες ανάπτυξης της ενσυναίσθησης μέσα στο πλαίσιο προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η κα Λιθοξοΐδου μας παρουσιάζει τρόπους ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, μέσα από την αφήγηση ιστοριών, τα παιχνίδια μίμησης, τη δραματοποίηση,

υποθετικές καταστάσεις πυρκαγιάς μέσα από τη ματιά ενός ζώου, καθώς και παιχνίδια ρόλων, όπου τα παιδιά υποδύονται τα ζώα που κήκε το σπίτι τους και εκφράζουν τα ανάλογα συναισθήματα.

Δύο ακόμα κατηγορίες δραστηριοτήτων, που είναι πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, κυρίως στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι ο τονισμός ομοιοτήτων μεταξύ ανθρώπων και ζώων με κοινό γνώμονα τις ανάγκες τους και ο τονισμός της αδικίας που μέσα από ενδεικτικές ερωτήσεις προβληματίζει τα παιδιά και τους ωθεί να αναλογιστούν την ευθύνη των πράξεων τους απέναντι σε κάθε ζωντανό όν και στη φύση γενικότερα. Οι ερωτήσεις που αναφέρει στο πρόγραμμα είναι οι εξής:

-Γιατί δεν πατάμε τα έντομα; Εσένα θα σου άρεσε να σε πατάνε;

*-Γιατί αποφεύγουμε να κόβουμε φύλλα και κλαδιά από τους θάμνους;
Αν είχες εκεί τη φωλιά σου πως θα ένιωθες;*

-Γιατί μαζεύουμε τα σκουπίδια μας; Εσύ θα ήθελες οι επισκέπτες σου να σου βρωμίζουν το σπίτι;

-Γιατί κάνουμε οικονομία στο χαρτί που χρησιμοποιούμε; Ποιον προστατεύουμε;

<http://www.kpe-philippi.gr/wp-content/uploads/2013/02/%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%9B%CE%B9%CE%B8%CE%BF%CE%BE%CE%BF%CE%B9%CE%B4%CE%BF%CF%85.pdf>

6. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό, θα αναφερθούμε σε δραστηριότητες ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης μαθητών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, που σχεδιάσαμε οι ίδιοι, εστιασμένες στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Δραστηριότητα 1η

A. Προσχολική εκπαίδευση:

Έννοιες: ενσυναίσθηση, διαπροσωπική αλληλεπίδραση, ποιοτική επικοινωνία

Σκοπός: Να κατανοήσουν τα παιδιά την αξία της ενσυναίσθησης και την σπουδαιότητα της συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους

Χρονική διάρκεια: 1 ώρα

Ταινία: «Το δέντρο που έδινε»

(https://www.youtube.com/watch?v=if_PTrX1dNA)

Ρόλοι: Δέντρο νέο – παιδί

Δέντρο νεαρό – νεαρός

Δέντρο ενήλικο – ενήλικος

Δέντρο γέρικο – γέρος

Σύντομη περιγραφή: Παρακολούθηση της ταινίας(παραμύθι) και διεξαγωγή παιχνιδιού ρόλων(για τους ρόλους, δεξ ανωτέρω). Ακολουθεί συζήτηση για τη σχέση ανθρώπου φύσης.

B. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

Έννοιες: ενσυναίσθηση, διαπροσωπική αλληλεπίδραση, ποιοτική επικοινωνία

Σκοπός: Να κατανοήσουν τα παιδιά την αξία της ενσυναίσθησης και την

σπουδαιότητα της συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους

Χρονική διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Βιβλίο: «Το δέντρο που έδινε» του Σελ Σιλβερστάιν

Σύντομη περιγραφή: Αρχικά γίνεται η αφήγηση του βιβλίου (παραμυθιού) και ακολουθεί συζήτηση, όπου ο εκπαιδευτικός, με κατάλληλες ερωτήσεις, μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να σκεφτούν ποιο είναι το κοινό χαρακτηριστικό στα διαφορετικά επεισόδια της ιστορίας (είναι η έλλειψη ενσυναίσθησης). Κατόπιν γίνεται ο χωρισμός σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να συνθέσει μια ιστορία με βάση αυτό το κοινό χαρακτηριστικό (έλλειψη ενσυναίσθησης). Ακολούθως, έχουμε την ανάγνωση των ιστοριών των ομάδων από τον εκπρόσωπο κάθε ομάδας και ξεκινάει συζήτηση πάνω σε αυτές. Στην συνέχεια, γίνεται η επεξεργασία του Φύλλου Εργασίας σε επίπεδο ομάδων και ακολουθεί συζήτηση-εξαγωγή συμπερασμάτων.

Φύλλο εργασίας

- 1) Είναι υγιής μια τέτοια σχέση; Αν όχι, γιατί;
- 2) Προσαρμόστε την ιστορία σας, ώστε η σχέση των πρωταγωνιστών της να είναι υγιής

Δραστηριότητα 2^η

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση(δ.ε.στ τάξη)-Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Έννοιες: ενσυναίσθηση, αντίληψη

Σκοπός: Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα από τις εναλλαγές στις καταστάσεις και στα συναισθήματα που βιώνει το παιδί της ταινίας.

Χρονική διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Ταινία: «Ένα δέντρο μια φορά» (Τριβιζάς)

Σύντομη περιγραφή: Αρχικά γίνεται η παρακολούθηση της ταινίας και παράλληλα δίνεται ένα ατομικό φύλλο εργασίας στον κάθε μαθητή, το οποίο οι μαθητές επεξεργάζονται. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών, προσπαθεί να αναδείξει την αξία της ενσυναίσθησης ως ιδανικό χαρακτηριστικό των διαπροσωπικών σχέσεων από την πρώιμη και καθοριστική ηλικία των 4-5 ετών (ηλικία μικρού πρωταγωνιστή) έως και την

ενηλικίωση τους. Οι απαντήσεις των μαθητών θα λειτουργήσουν ως το κύριο συστατικό για την διεξαγωγή της συζήτησης στην ολομέλεια. Το φύλλο εργασίας που δίνεται παρακάτω είναι ενδεικτικό και θα μπορούσε να τροποποιηθεί από κάθε εκπαιδευτικό ανάλογα με την ομάδα των μαθητών του.

Φύλλο εργασίας

- 1) Να καταγράψετε τα συναισθήματα του παιδιού.
- 2) Ποιες ενέργειες ανθρώπων δείχνουν ότι δεν υπολογίζουν το παιδί ως συνάνθρωπο τους;
- 3) Με ποιο από τα πρόσωπα της ταινίας ταυτίζεσαι και γιατί; Αν δεν ταυτίζεσαι με κάποιο από αυτά, αιτιολόγησε την απόφαση σου

Δραστηριότητα 3^η

Προσχολική εκπαίδευση

Τίτλος: «Το πληγωμένο βιβλίο»

Έννοιες: ενσυναίσθηση, χειρισμός συναισθημάτων, υπευθυνότητα

Σκοπός: Να κατανοήσουν τα παιδιά ότι δεν χρειάζεται να τους κυριεύουν τα συναισθήματα τους και να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα που βιώνουν οι συνομήλικοί τους

Χρονική διάρκεια: 1 ώρα

Υλικά:

- χάρτινες κούκλες κουκλοθέατρου σε σχήμα βιβλίου (χειροτεχνία εκπαιδευτικού)
- ένα τραπέζι ή ένα έπιπλο κουκλοθέατρου

Σύντομη περιγραφή: Η τέχνη του κουκλοθέατρου προσφέρει στα παιδιά ερεθίσματα με τα οποία εμπλουτίζεται τόσο ψυχοσυναισθηματικά, όσο και νοητικά. Μέσα από τις ιστορίες των ηρώων δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να ταυτιστεί με την κούκλα, να βιώσει καταστάσεις, γεγονότα, συναισθήματα, να μπει σε ένα κόσμο μαγικό και φανταστικό, να νιώσει ανακούφιση και αισιοδοξία, να επικοινωνήσει με την κούκλα και γενικότερα να ψυχαγωγηθεί.

Σε αυτή την περίπτωση θα μεταμορφώσουμε τα βιβλία σε κούκλες με μάτια και στόμα.....

Η ιστορία ξεδιπλώνεται ως εξής:

Μέσα στο δωμάτιο του Νικολάκη, τα βιβλία είναι πολύ αναστατωμένα:

- Αδύνατον να το πιστέψω. Και είναι τώρα στο νοσοκομείο; (είπε το βιβλίο με τους πειρατές)

- Όχι, το έχει πάρει η μαμά του Νικολάκη για να το περιποιηθεί (είπε το βιβλίο με τους δεινόσαυρους)

- Μα τι συνέβη; (είπε το βιβλίο που μιλάει για τα συναισθήματα, που έλειπε την ημέρα του συμβάντος από την βιβλιοθήκη του Νικολάκη)

- Μια μέρα ήρθε να παίζει με το Νικολάκη, ο φίλος του ο Δημητράκης. Όμως, ήρθε θυμωμένος, γιατί η μαμά του δεν του πήρε την σοκολάτα που ήθελε, με αποτέλεσμα να μην έχει την χαρούμενη διάθεση για παιχνίδι που είχε ο Νικολάκης. Ξαφνικά, λοιπόν, γύρισε προς την πλευρά της βιβλιοθήκης και άρχισε να πετάει ότι βιβλίο έπιανε (είπε το βιβλίο με τους δεινόσαυρους)

- «Τα καημένα τα βιβλία» είπε ο Νικολάκης και ευθύς, πετάχτηκε να τον σταματήσει (είπε το βιβλίο με τους πειρατές)

- Και ποιος χτύπησε τελικά; (είπε το βιβλίο που μιλάει για τα συναισθήματα)

- Ο φίλος μας, το βιβλίο της Σοφίας (είπε το βιβλίο με τους πειρατές)

- Όμως μην ανησυχείτε. Ο Νικολάκης μίλησε με τον Δημητράκη για τα συναισθήματα του. Έχοντας βρεθεί και ο ίδιος στην θέση του παλιότερα, του εξήγησε ότι δεν ωφελεί να ξεσπάμε τον θυμό μας σε ανθρώπους ή αντικείμενα, διότι το μόνο που καταφέρνουμε είναι να πληγώνουμε τον εαυτό μας και τους άλλους. Ο Δημητράκης φάνηκε να κατάλαβε τη συμπεριφορά του και μαζί οι δύο φίλοι τακτοποίησαν την βιβλιοθήκη (είπε το βιβλίο με τους δεινόσαυρους)

- Και το βιβλίο της Σοφίας που είναι τώρα; (είπε το βιβλίο της μαγειρικής)

- Είναι τώρα στα καλά χέρια της μαμάς για να το περιποιηθεί (είπε το βιβλίο με τους δεινόσαυρους)

- Τέλεια.... (φώναξαν όλα τα βιβλία μαζί)

Κατόπιν ακολουθεί συζήτηση. Η συζήτηση ξεκινάει με ερωτήσεις που αναδεικνύουν την αξία των βιβλίων και την πολύτιμη προσφορά τους για τον άνθρωπο. Στην συνέχεια, ο εκπαιδευτικός με κατάλληλες ερωτήσεις προωθεί την αξία των εννοιών που θέλει να προβάλλει στους μαθητές. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στο πώς αισθάνονται τα δύο παιδιά ξεχωριστά και το πληγωμένο βιβλίο.

Δραστηριότητα 4^η

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση-Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Τίτλος: «Το κουτί των συναισθημάτων»

Έννοιες: ενσυναίσθηση, επικοινωνία, φαντασία, αφηγηματικός λόγος, εγρήγορση, παρατηρητικότητα

Σκοπός: Είναι η ανάπτυξη της μη λεκτικής επικοινωνίας και της ενσυναίσθησης

Χρονική διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Υλικά:

- Χαρτάκια συναισθημάτων (σε ζευγάρια ή τριάδες ή τετράδες)
- Χαρτοταινία
- Πολύχρωμο κουτί
- Κάρτες με φατσούλες-συναισθήματα

Σύντομη περιγραφή:

Α΄ μέρος:

Διαλέγει ο καθένας μια κάρτα και προσπαθεί να διηγηθεί μια μικρή ιστορία από τη ζωή του, όπου αισθάνθηκε το ανάλογο συναίσθημα.

Β΄ μέρος:

Αφού πουν όλοι την ιστορία τους, διαλέγει κρυφά ο καθένας ένα χαρτάκι, ο εκπαιδευτικός τους βοηθάει στο κόλλημα στην πλάτη τους και με το σύνθημα του, ο καθένας ψάχνει τις πλάτες των υπολοίπων με σκοπό να βρει το παιδί που έχει το ίδιο συναίσθημα με αυτό και να γίνουν ζευγάρια (ή τριάδες ή τετράδες, ανάλογα τον αριθμό της ομάδας). Είναι ένας παιγνιώδης τρόπος να

χωριστούν, ώστε να έρθουν σε επαφή, να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν με παιδιά που δεν έχουν συχνή επαφή.

Γ' μέρος:

Η κάθε ομάδα τώρα θα παρουσιάσει σε λίγο χρόνο την ιστορία της, με τη μορφή παντομίμας, ώστε να αποδώσει με τον καλύτερο τρόπο μέσα από κινήσεις το συναίσθημα που έχει. Έτσι το σώμα θα λυθεί και τα παιδιά θα μάθουν τη σημασία της έκφρασης, ως μέσο κατανόησης των συναισθημάτων των συμμαθητών τους ακόμα και μέσα από τη μη λεκτική επικοινωνία.

Δ' μέρος:

Ακολουθεί συζήτηση και αξιολόγηση των παιδιών σε ατομικό αλλά και σε ομαδικό επίπεδο. Η συζήτηση αφορά ερωτήσεις σχετικά με το αν τους άρεσαν τα μέρη της δραστηριότητας, τι τους δυσκόλεψε, αν μπόρεσαν εύκολα να εκφραστούν, αν θα ήθελαν να συμπληρώσουμε κάτι κ.τ.λ.

Δραστηριότητα 5^η

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση-Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Τίτλος: «Το χαλί των συναισθημάτων»

Χρονική διάρκεια: 1-3 μήνες ή και ολόκληρη χρονιά

Έννοιες: ενσυναίσθηση, αντίληψη, προσοχή

Σκοπός: Είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

Υλικά:

- Ένα μαγικό χαλί με λωρίδες (κάθε παιδί θα έχει φτιάξει το δικό του χαλί)
- Καρτέλες με τα συναισθήματα (κάθε παιδί θα έχει φτιάξει τις δικές του καρτέλες)
- μαρκαδόροι

Σύντομη περιγραφή:

Ορίζουμε μια φορά την εβδομάδα, ένα διαφορετικό παιδί να διαβάζει μια μικρή ιστορία που θα μας εξιστορήσει πως αισθάνθηκε από κάποιο γεγονός που συνέβη. Έπειτα διαλέγει τη σωστή κάρτα του συναισθήματος του και την

κρατάει κρυφή. Τα υπόλοιπα παιδιά επιλέγουν μυστικά την κάρτα που δείχνει το ανάλογο συναίσθημα που νομίζουν ότι αισθάνθηκε ο συμμαθητής τους. Μ' αυτό τον τρόπο προσπαθούν να μπουν στην θέση του και να συναισθανθούν άρα και να αναπτύξουν την αναγνώριση των συναισθημάτων και κατ' επέκταση την «ενσυναίσθηση». Όποιος μαντεύει σωστά ,κερδίζει ,και τότε βάζει την μία λωρίδα από το χαλάκι του. Στόχος μας είναι τα παιδιά να ολοκληρώσουν το βάψιμο του χαλιού τους, με απώτερο σκοπό μέρα με τη μέρα να καταλαβαίνουν καλύτερα τα συναισθήματα των γύρω τους, άρα κατ' επέκταση και του εαυτού τους. Η επέκταση αυτής της δραστηριότητας είναι να μάθουν τα παιδιά να βιώνουν καθημερινά, εντός και εκτός σχολείου, τις καταστάσεις που βιώνουν οι σημαντικοί άλλοι που είναι γύρω τους (μεταγνώση).

Δραστηριότητα 6^η

Βαθμίδα εκπαίδευσης: όλες

Τίτλος: «Το κλουβί»

Χρονική διάρκεια: ανάλογα με την ομάδα

Έννοιες: αυτοεπίγνωση, χειρισμός συναισθημάτων, ενσυναίσθηση, καλλιέργεια φαντασίας

Σκοπός: Είναι η αναγνώριση του τρόπου έκφρασης των συναισθημάτων και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

Υλικά: ένα κλουβί, μέσα στο οποίο βρίσκονται ρολά χαρτάκια με τις ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις είναι δύο τύπων. Οι πρώτες που θα ανοιχτούν είναι οι κόκκινες και οι δεύτερες που θα ανοιχτούν είναι οι πράσινες.

Σύντομη περιγραφή:

Οι ερωτήσεις που αναγράφουν τα χαρτάκια είναι ενδεικτικές και ο εκάστοτε εκπαιδευτικός μπορεί να τις εμπλουτίσει περαιτέρω, ακόμα και με την βοήθεια των παιδιών, ειδικά στις μεγαλύτερες ηλικίες. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στην δραστηριότητα και βοηθούν την καλλιέργεια της φαντασίας τους καθώς και την αναγνώριση του τρόπου έκφρασης των συναισθημάτων τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα σιγά σιγά να αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση μέσα από τις συζητήσεις της ολομέλειας.

Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι οι εξής:

A ΤΥΠΟΥ :1) Πως θα αισθανόταν ο θυμός αν ήταν κλεισμένος σε ένα κουτί;

2) Πως θα αισθανόταν η αγάπη αν ήταν εγκλωβισμένη;

3) Πως θα αισθανόταν η λύπη αν ήταν χωμένη μέσα σε ένα μαξιλάρι;

4) Πως θα αισθανόταν η απογοήτευση αν ήταν φυλαγμένη σε ένα σεντούκι;

Όμως αν την πόρτα ανοίξουμε να βγει τότε πως θα αισθανθεί....

B ΤΥΠΟΥ:1) Πως θα αισθανόταν ο θυμός αν ήταν ελεύθερος να βγει και να αναγνωριστεί;

2) Πως θα αισθανόταν η απογοήτευση αν είχε ψηλά το κεφάλι και με ένα φoff..... αισθανόταν όμορφα και πάλι;

3) Πως θα αισθανόταν η αγάπη αν ήταν ελεύθερη να εκφραστεί;

4) Πως θα αισθανόταν η λύπη αν αμέσως γινόταν να λεκτικοποιηθεί και μετά να μεταμορφωθεί;

Για να καλλιεργήσουμε την ενσυναίσθηση, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε και να συνειδητοποιήσουμε τα συναισθήματα αυτά πρώτα σε εμάς. Πως θα το καταφέρουμε;

Παρατηρώντας τον εαυτό μας και καταγράφοντας τη στιγμή που αισθανόμαστε το συναίσθημα.

1^η Προέκταση: τα παιδιά μπορούν να βρουν ερωτήσεις που θα έκαναν στον εαυτό τους (π.χ. για να έχουν ηρεμία, για να αισθάνονται χαρά, κ.τ.λ.) και να τις απαντήσουν. Με αυτό τον τρόπο προωθούμε και ένα θετικό τρόπο σκέψης.

2^η Προέκταση: εικαστική δημιουργία των παιδιών, με αποτύπωση των ενδεικτικών ερωτήσεων στο χαρτί.

Δραστηριότητα 7^η

Βαθμίδα εκπαίδευσης: δημοτικό (΄δ,έ,΄στ), δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Τίτλος: «Ουράνιο Τόξο»

Χρονική διάρκεια: όσο χρειαστεί για να καλυφθούν όλα τα συναισθήματα. Μπορούν να δουλευτούν και τα παρακλάδια των βασικών συναισθημάτων.

Έννοιες: χειρισμός συναισθημάτων, ρήξη της αυτοαπομόνωσης, μοίρασμα, αυτοαποδοχή, επικοινωνία, ενσυναίσθηση

Σκοπός: Είναι η διαχείριση των συναισθημάτων και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

Σύντομη περιγραφή:

Η δραστηριότητα έχει ως απώτερο στόχο την σύνθεση του προσωπικού ουράνιου τόξου από κάθε παιδί ξεχωριστά. Αρχικά το κάθε παιδί βρίσκει το χρώμα που θα συμβολίσει το κάθε συναίσθημα του σύμφωνα με τον εαυτό του και τα καταγράφει. Έπειτα, από συζήτηση στην ολομέλεια, μιλάμε γι αυτά και αποφασίζουμε με ποιο συναίσθημα θα ξεκινήσουμε. Κατόπιν, συνεχίζουμε, με κάθε παιδί να γράφει μια ιστορία βιωμένη από τον ίδιο ή από κάποιο άτομο που γνωρίζει, που σχετίζεται με το συγκεκριμένο συναίσθημα. Διαβάζουμε τις ιστορίες και συζητάμε για το πως αισθανθήκαμε, το σώμα μας, τις εκφράσεις μας και αν έχουμε κοινά με τους συμμαθητές μας. Μέσα από την συζήτηση, ο στόχος μας είναι να μάθουμε, κάθε φορά, σε κάθε συναίσθημα, να μπορούμε να το διαχειριστούμε και να συναισθανόμαστε τους άλλους. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται περίπου σε δύο διδακτικές ώρες για κάθε συναίσθημα. Το πρόγραμμα ολοκληρώνεται με το βάψιμο όλων των χρωμάτων του ουράνιου τόξου, άρα και με την ολοκλήρωση όλων των συναισθημάτων.

Δραστηριότητα 8^η

Βαθμίδα εκπαίδευσης: πρωτοβάθμια εκπαίδευση (όλες οι τάξεις του δημοτικού), δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Τίτλος: «Εξωγήινοι»

Χρονική διάρκεια: όσο χρειαστεί για να καλυφθούν όλα τα συναισθήματα.

Έννοιες: ενσυναίσθηση, επικοινωνία, εκφραστικότητα, εμπιστοσύνη, συνεργατικότητα, αίσθημα ομάδας

Σκοπός: Είναι η αναγνώριση του τρόπου έκφρασης των συναισθημάτων, ο χειρισμός των συναισθημάτων και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

Σύντομη περιγραφή:

Αν ο κάθε πλανήτης έχει ένα χαρακτηριστικό που ξεχωρίζει, ας κάνουμε μαζί ένα ταξίδι στο σύμπαν.....

Κάθε φορά που το διαστημόπλοιο μας προσγειώνεται σε ένα πλανήτη, λόγω μεγάλης επιρροής που δεχόμαστε, δεν καταφέρνουμε να θωρακίσουμε τον εαυτό μας και επηρεαζόμαστε από το συναίσθημα. Από αυτό προκύπτει, ο καθένας μας να συμπεριφέρεται, να μιλάει και να διηγείται ιστορίες, ακόμα και να διαβάζει ένα κείμενο με τέτοιο τρόπο, που να δείχνει τον επηρεασμό του από το συναίσθημα του πλανήτη. Έτσι αν για παράδειγμα, ξεκινήσουμε το ταξίδι μας από τον Άρη, έστω ότι το συναίσθημα που είναι επικρατέστερο είναι ο «ΘΥΜΟΣ». Λέμε, τότε ιστορίες και μιλάμε και συμπεριφερόμαστε θυμωμένα. Με αυτή τη δραστηριότητα μαθαίνουμε να αναγνωρίζουμε τον τρόπο που εκφράζουμε τα συναισθήματά μας και πως τα εκφράζουν οι γύρω μας. Έτσι μαθαίνουμε να παρατηρούμε τον εαυτό μας και τους γύρω μας, ώστε να μπορούμε να κατανοούμε τα διάφορα συναισθήματα, όταν εμφανίζονται.

Δραστηριότητα 9^η

Βαθμίδα εκπαίδευσης: πρωτοβάθμια εκπαίδευση (όλες οι τάξεις του δημοτικού)

Τίτλος: «Αν ήμουν η ψυχή σου»

Χρονική διάρκεια: ανάλογα με την ομάδα

Έννοιες: ενσυναίσθηση,

Σκοπός: Είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

Σύντομη περιγραφή:

Όλα έχουν ψυχή. Οι άνθρωποι, τα δέντρα, τα ζώα και αν παίζουμε συμβολικά, έχουν και τα παιχνίδια. Παίρνουμε, λοιπόν, μπαλόνια και πάνω στο κάθε μπαλόνι γράφουμε μια υποθετική ιστορία για την ψυχή. Κάποιες ενδεικτικές ιστορίες είναι οι κάτωθι:

1) Ενός ανθρώπου που μένει στο δρόμο γιατί του πήρανε το σπίτι

2) Ενός σκυλιού που το ξέχασε ο ιδιοκτήτης του στο κτήμα και είναι χωρίς φαγητό και νερό

3) Ενός δέντρου που είναι στην αυλή ενός σπιτιού και το περιποιούνται

4) Ενός παιχνιδιού που το παιδί απολαμβάνει να παίζει μαζί του και να το φροντίζει

5) Μιας πηγής που προσφέρει πάντα καθαρό δροσερό νερό

6) Ενός ήλιου που χαρίζει σε όλη τη γη την ζεστασιά του.

7) Ενός πουλιού που τώρα μαθαίνει να πετάει

Η δραστηριότητα ξεκινάει, βάζοντας ένα τραγούδι να παίζει, ενώ τα παιδιά, για ζέσταμα, παίζουνε βόλλευ μπαλονιών. Με το σταμάτημα της μουσικής, ο καθένας έχει στα χέρια του από ένα μπαλόνι, άρα μία ιστορία. Τη διαβάζει και κατόπιν απαντά στις παρακάτω ενδεικτικές ερωτήσεις, που θέτει ο εμπυχωτής:

- *Πως πιστεύεις ότι ένιωσε ο πρωταγωνιστής της ιστορίας;*
- *Τι θα μπορούσε να κάνει από εδώ και έπειτα;*

Κατόπιν, ακολουθείται η ίδια διαδικασία και για τις υπόλοιπες ιστορίες. Στο τέλος, γίνεται συζήτηση-απολογισμός στην ολομέλεια.

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εργασία αυτή είχε ως θέμα της τη σημασία της ενσυναίσθησης, ως κομμάτι της συναισθηματικής νοημοσύνης, στην εκπαίδευση. Αρχικά κρίθηκε αναγκαίο να αποφαιηνίσουμε τις έννοιες της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης. Παράλληλα, αναδείχθηκε η σύνδεση ανάμεσα στην θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983) και της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983) προάγει την ολιστική εκπαίδευση των μαθητών. Μέσα από αυτή, οι μαθητές αποκτούν εφόδια που θα χρειαστούν για να αντιμετωπίσουν τις μελλοντικές προκλήσεις της ζωής. Υπό το ίδιο πρίσμα, ο Goleman (2011) θεωρεί απαραίτητη την απόκτηση των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης, όχι μόνο για την βελτίωση της ακαδημαϊκής τους πορείας ή για την μείωση των παραβατικών συμπεριφορών στο σχολείο. Αυτά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι τα «παράπλευρα» οφέλη. Το πιο σημαντικό, είναι ότι προάγεται η ψυχική και συναισθηματική υγεία των παιδιών, που θα τους συντροφεύει σε όλη τη μετέπειτα ζωή τους.

Μέσα από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών σχετικά με την ενσυναίσθηση, εστιασμένων στην εκπαίδευση, αλλά και σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση, καταλήξαμε σε μια πιο ειδική εικόνα. Η βιβλιογραφική μας έρευνα μας οδήγησε σε ορισμένα συμπεράσματα τα οποία στη συνέχεια παραθέτουμε.

Ένα θέμα που έχει απασχολήσει πολύ την βιβλιογραφία είναι η διάσταση του φύλου ως προς την ενσυναίσθηση. Παρά την ύπαρξη πολλών ερευνών που αναπαράγουν αυτή την οπτική (αναφέρουμε ενδεικτικά Christov-Moore, Simpson, Coudé, Grigaityte, Iacoboni & Ferrari, 2014, Mestre, Samper, Frías & Tur, 2009, Villadangos, Errasti, Amigo, Jolliffe & García-Cueto, 2016) , εμείς πιστεύουμε ότι ο αντίλογος είναι πολύ ισχυρός.

Κοινός τόπος αυτών των ερευνών είναι η χρήση κλιμάκων αυτοαναφοράς, ενώ όταν η μέτρηση της ενσυναίσθησης γίνεται με άλλους τρόπους οι διαφορές μετριάζονται ή εξαφανίζονται (Eisenberg & Lennon, 1983, Michalska, Kinzler, Decety, 2013, Nanda, 2014, Rueckert, 2011). Επίσης, η διάσταση της ενσυναίσθησης που μετριέται, αλλά και εξωτερικοί παράγοντες συντείνουν σε αυτή τη διαφοροποίηση (Rueckert, 2011, Rueckert, Branch & Doan, 2011).

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό, που αναδεικνύεται μέσα από τις έρευνες και έχει μεγάλη σημασία, είναι ότι διαφορές φύλου που παρατηρούνται με κλίμακες αυτοαναφοράς πριν την διεξαγωγή προγραμμάτων ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, στην συνέχεια δεν παρατηρούνται (Hatcher, Nadeau, Walsh, Reynolds, Galea, Marz, 1994). Γεγονός που υποδηλώνει, ότι τα αποτελέσματα των προγραμμάτων ενσυναίσθησης είναι εξίσου αποδοτικά και στα δύο φύλα.

Η σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επιτυχία και την συναισθηματική νοημοσύνη γενικότερα και την ενσυναίσθηση ειδικότερα, έχει επίσης απασχολήσει την έρευνα. Έχουν βρεθεί θετικές συσχετίσεις ανάμεσα τους σε μια πληθώρα ερευνών (Parker et all, 2004α, Parker et all, 2004β, Parker et all, 2006, Petrides, Frederickson & Furnham, 2004). Στην Ελλάδα, σε έρευνες που έχουν γίνει (Δαρόπουλος, 2006, Γιαννοπούλου, 2011) βρέθηκαν επίσης μέτριες θετικές συσχετίσεις. Δηλαδή, φαίνεται ότι οι έρευνες επιβεβαιώνουν τη θέση του Goleman (2011). Όμως, όπως ήδη αναφέραμε, δεν είναι αυτός ο πιο ουσιαστικός λόγος, που απαιτεί την ανάπτυξη προγραμμάτων ενσυναίσθησης και συναισθηματικής νοημοσύνης γενικότερα, στα σχολεία.

Επίσης, μια σειρά ερευνών, επιβεβαιώνουν και μια άλλη θέση του Goleman (2011), ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να καλλιεργηθεί και να διδαχθεί μέσα από κατάλληλα προγράμματα. Ένα σημαντικό εύρημα, σε αυτή την κατεύθυνση, είναι ότι η ταυτόχρονη εκπαίδευση στην ενσυναίσθηση και στη μη λεκτική επικοινωνία είναι πιο αποτελεσματική από προγράμματα που επικεντρώνονται είτε στη μια είτε στην άλλη (Peterson & Leonhardt, 2015). Το εύρημα αυτό, θα μπορούσε να λαμβάνεται υπόψη κατά το σχεδιασμό προγραμμάτων. Οι έρευνες που βρήκαμε από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, επικεντρώνονται σε φοιτητές κατά βάση (Grosseman, Hojat, Duke, Mennin,

Rosenzweig & Novack, 2014, Hatcher, Nadeau, Walsh, Reynolds, Galea, Marz, 1994, Peterson & Leonhardt, 2015), οπότε θα έπρεπε μελλοντικά να γίνουν αντίστοιχες έρευνες και σε μαθητές όλων των βαθμίδων. Επίσης, δεν βρήκαμε αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα, οπότε είναι ένας τομέας που απαιτεί διερεύνηση.

Όσο αφορά τις συσχετίσεις με την βία και με τον σχολικό εκφοβισμό, φαίνεται ότι συσχετίζονται αρνητικά με την ενσυναίσθηση, όπως φυσιολογικά θα αναμενόταν (Dinic, Kodžopeljić, Sokolovska, Milovanović, 2016, Jolliffe, Farrington, 2006, Mitsopoulou, Giovazolias, 2015, van Heerebeek, 2010, van Langen, Wissink, van Vugt, Van der Stouwe & Stams, 2014). Επομένως, η ανάπτυξη προγραμμάτων ενσυναίσθησης στα σχολεία, θα συντελέσει στην μείωση των περιστατικών βίας και σχολικού εκφοβισμού (Stanbury, Bruce, Jain, Steller, 2009). Ένα δεδομένο, που προέκυψε όμως από έρευνα σε μαθητές στην Σερβία, είναι ότι η λεκτική βία δεν συσχετίζεται με την ενσυναίσθηση (Dinic, Kodžopeljić, Sokolovska, Milovanović, 2016). Το ανησυχητικό αυτό γεγονός, υποκρύπτει ότι η λεκτική βία φαίνεται να θεωρείται ένας αποδεκτός τρόπος επίλυσης διαπροσωπικών συγκρούσεων στην εφηβεία, που πιθανότατα θα συνοδεύει τους έφηβους και στη μετέπειτα ζωή τους. Η θέση αυτή ενισχύεται και από την προσωπική μας εμπειρία και θα έπρεπε να προβληματίσει την εκπαιδευτική κοινότητα.

Σε σχέση με την ειδική αγωγή δύο ήταν τα ενδιαφέροντα ευρήματα, που απαιτούν βέβαια περαιτέρω έρευνα. Στην Ολλανδία και την Φλάνδρα βρέθηκε ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής που φοιτούσαν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης είχαν υψηλότερη ενσυναίσθηση από τα παιδιά με προβλήματα ακοής που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία (Netten, Rieffe, Theunissen, Soede, Dirks, Briare, et al. 2015). Εύρημα, που εντάσσεται στην γενικότερη συζήτηση για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες στη γενική εκπαίδευση. Το δεύτερο σημαντικό εύρημα, από έρευνα των Yildiz & Duy (2013), είναι ότι μόλις εννιά συνεδρίες ενός προγράμματος ανάπτυξης της ενσυναίσθησης και των δεξιοτήτων επικοινωνίας απέδωσαν σημαντικά αποτελέσματα σε ομάδα τυφλών παιδιών που φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο.

Ως προς τις απόψεις των μαθητών (Christiansen, 2002, Bozkurt & Ozden, 2010) και των εκπαιδευτικών (Arghode, Yalvac & Liew, 2013, Calafati, 2013) για την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και οι μεν και οι δε αναγνωρίζουν την σημασία της, Είναι όμως ιδιαίτερα σημαντικό, ότι οι ίδιοι οι μαθητές υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή ενσυναίσθηση, είναι αυτοί με τους οποίους δημιουργούν πιο εύκολα μια θετική σχέση, που έχει θετικό αντίκτυπο και στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Christiansen, 2002). Μάλιστα, της δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα, σε σχέση με την αντιληπτή ακαδημαϊκή επάρκεια των εκπαιδευτικών. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα κινητοποίησης των μαθητών (Bozkurt & Ozden, 2010).

Ενδιαφέρουσες συσχετίσεις φαίνεται ότι υπάρχουν ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη ESE και TSE των εκπαιδευτικών και στην ενσυναίσθηση. Σειρά ερευνών στο Ισραήλ (Goroshit & Hen, 2014, Goroshit & Hen, 2016, Hen, Walter, Sharabi-Nov, 2014) έδειξε ότι τόσο η ESE όσο και η TSE συμβάλλουν στην υψηλή ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, με την επίδραση της TSE να είναι μεγαλύτερη (Goroshit & Hen, 2016). Αυτό υποδηλώνει ότι η εμπιστοσύνη στην ικανότητα να διδάξουν συνέβαλε περισσότερο από την συναισθηματική ρύθμιση στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών. Μάλιστα η TSE μπορεί να «προβλέψει» την ενσυναίσθηση ενός εκπαιδευτικού, σε αντίθεση με τα επιπλέον διδακτικά του προσόντα (Hen, Walter, Sharabi-Nov, 2014). Στην Ελλάδα, σε έρευνα του το 2014, ο Θεοδοσιάκης βρήκε ότι εκπαιδευτικοί με υψηλή ενσυναίσθηση παρουσιάζουν και υψηλή TSE. Δεν βρέθηκε όμως, ότι συσχετίζεται συνολικά η TSE με την ενσυναίσθηση, «τουλάχιστον ως προς τη συναισθηματική της διάσταση». Θα ήταν ενδιαφέρον, να γίνουν περισσότερες έρευνες στον ελλαδικό χώρο σε αυτό το τομέα.

Μια σημαντική μετανάλυση των Konrath, O'Brien & Hsing (2011) εστιασμένη στην ενσυναίσθηση φοιτητών σε αμερικάνικα κολλέγια που είχαν συμπληρώσει τουλάχιστον μια από τις υποκλίμακες του IRI από το 1979 έως το 2009 έδειξε ότι το ενσυναίσθητο ενδιαφέρον μειώθηκε αισθητά και η ανάληψη της προοπτικής του άλλου ακολούθησε. Το πιο ανησυχητικό στοιχείο, που έδειξε η ανάλυση τους, είναι ότι το φαινόμενο είναι πρόσφατο

και ιδιαίτερο έντονο μετά το 2000. Οι ίδιοι θεωρούν απαραίτητο να εξεταστούν τα αίτια και οι παράγοντες που οδήγησαν σε αυτή τη πτώση. Υποπτεύονται, και πιθανότατα έχουν δίκιο, ότι η τεχνολογία και τα κοινωνικά δίκτυα έχουν συμβάλλει σε αυτή τη πτώση.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή πρέπει να αποτελέσουν μέρος μιας ολιστικής εκπαίδευσης. Απαιτείται όμως, να τηρείται ένα γενικό πλαίσιο. Όσο αφορά, τα προγράμματα και τις δραστηριότητες που προάγουν την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, απαιτείται ο σχεδιασμός να έχει σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Οφείλουν να ξεκινούν από την προσχολική ηλικία και να είναι προσαρμοσμένα στην εκάστοτε ηλικία. Συνεισφορά υψίστης σημασίας σε αυτό το τομέα, έχει ο CASEL με τις δράσεις του, που βοήθησε άμεσα τους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν το κατάλληλο πρόγραμμα για τις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε ομάδας μαθητών τους. Ο πίνακας με τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού προγράμματος συναισθηματικής αγωγής, που ήδη αναφέραμε (σελ.47-48), αποτελεί σημείο αναφοράς και ένα χρήσιμο οδηγό για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος.

Το πρόγραμμα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης της Πλωμαρίτου (2004) αποτελεί ένα περιεκτικό εργαλείο για την έκφραση των συναισθημάτων, τη γνωριμία των παιδιών με τον εαυτό τους, τη συναισθηματική συνειδητοποίηση τους και την εξάσκηση τους στην αναγνώριση των συναισθημάτων. Αυτό αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για πολλά προγράμματα υγείας. Μία εξαιρετική προσπάθεια, είναι της κας Κοκολογιαννάκη Βασιλική, σε συνεργασία με τη κα Παναγάκη, (<http://slideplayer.gr/slide/4070561/>) που βοήθησε τους μαθητές να γνωρίσουν και να μάθουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους, εμπλουτίζοντας το συναισθηματικό τους λεξιλόγιο. Αν το προεκτείνουμε, στοχεύουμε στο θέμα της εργασίας μας, την ενσυναίσθηση στη σχολική ζωή. Ο ενσυναισθητικός ακροατής ήταν και ο στόχος της κας Κοτοπούλη, που πήρε ως αφορμή το βιβλίο www.thelonaxero.com της Τζάκλιν Ουίλσον και στηρίχτηκε σε δραστηριότητες από το πρόγραμμα της Πλωμαρίτου για να το πετύχει. (http://pse.primedu.uoa.gr/foitites/garifalia_kotopouli/Ergasies/www.thelonaxero1.com.pdf)

- Οι δραστηριότητες που περιέχονται στο βιβλίο «Ο κήπος των συναισθημάτων (Κάντζου, Δαμηλάκη, Λαμπρινέα & Κανελλόπουλος, 2009).

Είδαμε ότι οι δραστηριότητες που μπορεί να περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα είναι ποικίλες. Κάποιες από τις τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιηθούν, όπως αναφέρει ο Θεοδοσάκης (2011), είναι η δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων, η γραπτή έκφραση, η προβολή ταινίας, τα ομαδικά παιχνίδια, η καλλιτεχνική έκφραση, η συζήτηση ή και ο συνδυασμός διαφορετικών τεχνικών. Σε αυτές ακριβώς, στηριχθήκαμε και εμείς στις δικές μας δραστηριότητες, ώστε να συντελέσουν στη γενική προσπάθεια για ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και ειδικότερα της δεξιότητας της ενσυναίσθησης των παιδιών.

Η ενσυναίσθηση είναι μια δεξιότητα που άλλοι την έχουν λιγότερο και άλλοι περισσότερο. Οι δεξιότητες όμως καλλιεργούνται. Ο πιο σύντομος δρόμος είναι ο εαυτός μας! Συνειδητοποιώντας τις λειτουργίες μας, τις τωρινές, αλλά και του παρελθόντος, αποδεχόμαστε και αγαπάμε τα αρνητικά και θετικά μας στοιχεία, αγαπώντας τελικά τον εαυτό μας. Η αυτεπίγνωση είναι ο πιο σύντομος και σημαντικός δρόμος.

Διανύοντας τον δρόμο αυτό, θα ανακαλύψουμε κατά την πορεία, ότι δεν είμαστε μόνοι μας, θα συνειδητοποιήσουμε ότι οι άνθρωποι που είναι γύρω μας, μπορεί να έχουν κοινά μαζί μας, αλλά και πολλά διαφορετικά στοιχεία. Αρχίζουμε λοιπόν, σιγά σιγά να αντιλαμβανόμαστε το τι αισθάνονται, μέσα από την ενεργητική ακρόαση, την κατανόηση και την καλλιέργεια της δεξιότητας της ενσυναίσθησης.

Η αξία της ενσυναίσθησης είναι ύψιστης σημασίας, αφού οδηγεί σε πιο ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Αποτελεί, επομένως, μια από τις σημαντικότερες δεξιότητες που χρειάζεται να έχει ένας αυριανός πολίτης της κοινωνίας. Και αυτό ήταν το αισιόδοξο μήνυμα του Goleman, ότι η δεξιότητα αυτή μπορεί και χρειάζεται να διδαχθεί μέσα στα σχολεία, ως ουσιαστικό μέρος μιας κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής.

Πολλά βήματα έχουν γίνει προς αυτή την κατεύθυνση τα τελευταία χρόνια και διαρκώς γίνονται και περισσότερα, ιδιαίτερα στο εξωτερικό. Στην Ελλάδα όμως, χρειάζεται και μπορούν να γίνουν πολλά ακόμα. Μάλιστα, δεν είναι αρκετή η ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Χρειάζεται, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να ενστερνιστούν την σημασία της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, να ανακαλύψουν τον συναισθηματικό τους κόσμο και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση τους. Μόνο τότε, θα γίνει εφικτή η ενσωμάτωση στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πρακτική, δραστηριοτήτων που θα προάγουν την συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών τους.

Είναι επιτακτική ανάγκη να συμβεί μια τέτοια μετάβαση από ένα σχολείο που δίνει έμφαση μόνο στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, σε ένα ελεύθερο σχολείο που θα προάγει παράλληλα με την γνωστική και την συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Για τους ανθρώπους που θα δημιουργήσουν την ζωή τους με γνώμονα την συνειδητοποίηση του εαυτού τους και μια καλύτερη κοινωνία, είναι αν μη τι άλλο μοναδικός μας στόχος η παροχή των πολύτιμων εφοδίων για την σημαντική αυτή αλλαγή τους.

Οι γνώσεις αν δεν είναι βιωμένες από τους ίδιους ,είναι απλά πληροφορίες. Όταν όμως είναι βιωμένες και επαναλαμβάνονται και εκτός σχολείου, τότε γίνονται μεταγνώση. Αν οι κυβερνήσεις δεν βοηθούν σ' αυτό, ποιος πιστεύετε ότι μπορεί; Φυσικά, όλοι εμείς που επιλέξαμε τον ουσιαστικό δρόμο της εκπαίδευσης ολοκληρωμένων ανθρώπων τόσο νοητικά όσο και συναισθηματικά.

8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ahmetoglu, E., & Acar, I.H., (2016). The Correlates of Turkish Preschool Preservice Teachers' Social Competence, Empathy and Communication Skills. *European Journal of Contemporary Education* ISSN 2304-9650 E-ISSN 2305-6746 Vol. 16, Is. 2, pp. 188-197, 2016. DOI: 10.13187/ejced.2016.16.188

Arghode, V., Yalvac, B., & Liew, J., (2013). Teacher empathy and science education: A collective case study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9, 89–98

Arsenio, W.F., Cooperman, S., & Lover, A., (2000). “Affective predictors of preschoolers' aggression and acceptance: Direct and indirect effects.” *Developmental Psychology*, 36 (4), 438-448

Auyeung, B., Wheelwright, S., Allison, C., Atkinson, M., Samarawickrema, N., Baron-Cohen, S., (2009). The children's Empathy Quotient and Systemizing Quotient: sex differences in typical development and in autism spectrum conditions. *J Autism Dev Disord.* 2009; 39(11):1509–1521.

Bar-On, R., (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 (Suppl), 13-25.

Bensalah, L., Stefaniak, N., Carre, A., & Besche-Richard, C. (2015). The Basic Empathy Scale adapted to French middle childhood: Structure and development of empathy. *Behavior Research Methods*, 1-11.

Bischof-Köhler, D., (1991). The development of empathy in infants. In M.E. Lamb & H. Keller (eds.), *Infant Development. Perspectives from German speaking countries* (245-273). Hillsdale: [Lawrence Erlbaum Associates](#).

Boyatzis, R.E., Goleman, D., Rhee, K., (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory

(ECI)s. In R. Bar-On and J.D.A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 343-362, ανακτήθηκε 20-11-16 από

http://www.eiconsortium.org/reprints/clustering_competencies_insights_from_the_eci360.html

Boyatzis, R.E., Oosten, E.V., (2002). Developing emotionally intelligent organizations. In Roderick Millar (ed.), *International Executive Development Programmes, 7th Edition*. London: Kogan Page Publishers, ανακτήθηκε 20-11-16 από

http://www.eiconsortium.org/reprints/developing_emotionally_intelligent_organizations.html

Bozkurt, T., Ozden, M.S., (2010). The relationship between empathetic classroom climate and students' success, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 231-234. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.07.078

Calafati, T., (2013). Teachers' and Principals' Perceptions of Contexts and Conditions that Maintain Bullying in Elementary Schools, Toronto, University of Toronto (Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή), ανακτήθηκε 11-10-16 από

<https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/43504>

Christiansen, J.R., (2002). Student/teacher relationships and school success: perceptions of students from grades nine to twelve, Alberta, University of Lethbridge, (Ανέκδοτη Πτυχιακή Διπλωματική Εργασία), ανακτήθηκε 02-09-16 από

https://www.uleth.ca/dspace/bitstream/handle/10133/986/Christiansen_Jolene_Rae.pdf?sequence=1

Christov-Moore, L., Simpson, E.A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., & Ferrari, P.F., (2014). Empathy: gender effects in brain and behavior. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 46 Pt 4(P4), 604–27.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Chicago, IL: Author, ανακτήθηκε 14-

09-16 από <http://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/01/PDF-16-safe-and-sound.pdf>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: Author, ανακτήθηκε 14-09-16 από

<https://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>

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

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.

Decety, J., Philip, L. and Jackson, P.L. (2006) A Social-Neuroscience Perspective on Empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 54-58. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0963-7214.2006.00406.x>

Decety, J., Moriguchi, Y., (2007). The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: implications for intervention across different clinical conditions, *BioPsychoSocial Medicine The official journal of the Japanese Society of Psychosomatic Medicine* 2007, 1:22, **DOI:** 10.1186/1751-0759-1-22

Dinic, B.M., Kodžopeljić, J.S., Sokolovska, V.T., Milovanović, I.Z., (2016). Empathy and peer violence among adolescents: Moderation effect of gender, *School Psychology International*, v37 n4 p359-377 Aug 2016, ανακτήθηκε 20-12-16 από <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143034316649008>

Dirks, E., Ketelaar, L., van der Zee, R., Netten, A.P., Frijns, J.H.M., Rieffe, C., (2016). Concern for Others: A Study on Empathy in Toddlers with Moderate Hearing Loss. *J Deaf Stud Deaf Educ* 2016 1-9. doi: 10.1093/deafed/enw076

Eisenberg, N., Lennon, R., (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychology Bulletin*, 94, 100-131.

Eman, S., Nicolson, R.I., Blades, M., (2015). Sensation Seeking or Empathy? Physically Aggressive and Non-Aggressive Antisocial Behaviors (ASBs) Amongst University Students, The IAFOR Journal of Psychology & the Behavioural Sciences Volume 1 Issue 1, 65-88.

Gardner, H., (1983). Frames of Mind. The theory of multiple intelligences. N. York: Basic Books.

Gardner, H., (2003). MI after twenty years. Available online at:
<http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/mi-after-twenty-years2.pdf>

Goleman, D., (2011) Η συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα, Πεδίο.

Goroshit, M., Hen, M., (2014). Does Emotional Self-Efficacy Predict Teachers' Self-Efficacy and Empathy? Journal of Education and Training Studies, v2 n3 p26-32 Jul 2014 URL: <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v2i3.359>

Goroshit, M., Hen, M., (2016): Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy?, Teachers and Teaching: Theory and Practice, v22 n7 p805-818 2016, <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>

Gottman, J., (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη-Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς. Αθήνα, Πεδίο.

Griffin-Shirley, N., Nes, S.L., (2005). Self-Esteem and Empathy in Sighted and Visually Impaired Preadolescents, Journal of Visual Impairment and Blindness, v99 n5 p276-285

Grosseman, S., Hojat, M., Duke, P.M., Mennin, S., Rosenzweig, S., & Novack, D., (2014). Empathy, Self-Reflection, and Curriculum Choice. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 8(2). Available at: <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1429>

Hatcher, S.L., Nadeau, M.S., Walsh, L.K., Reynolds, M., Galea, J., Marz, K., (1994). The Teaching of Empathy for High School and College Students: Testing Rogerian Methods with the Interpersonal Reactivity Index. Adolescence, v29 n116 p961-74 Win 1994

Hen, M., Walter, O., Sharabi-Nov, A., (2014). EMOTIONAL ABILITIES AMONG TEACHERS, International Journal of Development Research, Vol.

4, Issue, 7, pp. 1341-1347, July, Available online at <http://www.journalijdr.com>

Hoffman, M.L. (1975). Developmental Synthesis of Affect and Cognition and Its Implications for Altruistic Motivation *Developmental Psychology*, 11, 5, 607-622.

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

Hoffman ML. (2007). The origins of empathic morality in toddlerhood. In: Brownell CA, Kopp CB, editors. *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. New York, NY: Guilford Press; 2007. pp. 132–145.

Jolliffe, D., Farrington, D.P., (2006). Examining the Relationship Between Low Empathy and Bullying, *AGGRESSIVE BEHAVIOR*, Volume 32, pages 540–550

Kaya, B., (2016). An evaluation of the empathy levels of pre-service social studies teachers. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 229-237 [DOI: 10.5897/ERR2015.2545](https://doi.org/10.5897/ERR2015.2545)

Konrath, S.H., O'Brien, E.H., Hsing, C., (2011). Changes in Dispositional Empathy in American College Students Over Time: A Meta-Analysis, *Personality and Social Psychology Review*, vol. 15, n°2, 180-198, DOI: 10.1177/1088868310377395

Levenson, R.W., Ruef, A.M., (1992). Empathy: A physiological *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(2), 234-246.

Mayer, J.D., & Salovey, P., (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.

Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G., (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.

Mestre, M.V., Samper, P., Frías, M.D., & Tur, A.M., (2009). 'Are Women More Empathetic than Men? A Longitudinal Study in Adolescence', *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), pp. 76–83. doi: 10.1017/S1138741600001499.

Michalska, K.J., Kinzler, K.D., Decety, J., (2013). Age-related sex differences in explicit measures of empathy do not predict brain responses across childhood and adolescence, *Developmental Cognitive Neuroscience*, 3, 22-32
DOI: 10.1016/j.dcn.2012.08.001

Mitsopoulou, E., Giovazolias, T., (2015). Personality Traits, Empathy and Bullying Behavior: A Meta-Analytic Approach, *Aggression and Violent Behavior*, Volume 21, 61-72, DOI: 10.1016/j.avb.2015.01.007

Nanda, S., (2014) Are there Gender Differences in Empathy?, *UNDERGRADUATE JOURNAL OF PSYCHOLOGY AT BERKELEY* Volume VII 2014, 28-34

Netten, AP, Rieffe, C., Theunissen, SCPM, Soede, W, Dirks E, Briare JJ, et al. (2015) Low Empathy in Deaf and Hard of Hearing (Pre) Adolescents Compared to Normal Hearing Controls. *PLoS ONE* 10(4): e0124102. doi:10.1371/journal.pone.0124102

Nickerson, A., Aloe, A., Werth, J., (2015). The Relation of Empathy and Defending in Bullying: A Meta-Analytic Investigation, *School psychology review*, Vol. 44, No. 4, 372-390, doi: <http://dx.doi.org/10.17105/spr-15-0035.1>

Nowicki, S., Marshall P.D., (1992) The Association of Children's Nonverbal Decoding Abilities With Their Popularity, Locus of Control, and Academic Achievement, *The journal of Genetic Psychology*, 153(4) , 385-393, Published online: 21 Oct 2013, DOI: 10.1080/00221325.1992.10753734

Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J., Majeski, S.A., (2004 α). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university, *Personality and Individual Differences* 36, 163-172

Parker, J.D.A., Creque Sr., R.E., Barnhart, D.L., Harris, J.I., Majeski, S.A., Wood, L.M., Bond, B.J., Hogan, M.J., (2004 β). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?, *Personality and Individual Differences* 37, 1321-1330

Parker, J.D.A., Hogan, M.J., Eastabrook, J.M., Oke, A., Wood, L.M., (2006). Emotional intelligence and student retention: predicting the successful

transition from high school to university, *Personality and Individual Differences* 41, 1329-1336

Penrose, A., Perry, C., Ball, I., (2007). Emotional intelligence and teacher self-efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17, 20–34.,

Peterson, Candida C., (2015). Empathy and Theory of Mind in Deaf and Hearing Children. *J Deaf Stud Deaf Educ* 2015; 21 (2): 141-147. doi: 10.1093/deafed/env058

Peterson, R., Leonhardt J.M., (2015). The complementary effects of empathy and nonverbal communication training on persuasion capabilities. *Administrative Issues Journal*, 5(1), 77-88.

Petrides, K.V., Frederickson, N. and Furnham, A. (2004) The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293. doi:10.1016/S0191-8869(03)00084-9

Rogers, Carl R., (1957) The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change, Editor's Note. This article is a reprint of an original work published in 1957 in the *Journal of Consulting Psychology*, Vol. 21, pp. 95–103.—LEB Received Date: June 6, 1956 , ανακτήθηκε 09-08-16 από

http://bu.learninghouse.com/pluginfile.php/61959/mod_resource/content/1/Rogers.pdf

Rogers, Carl R., (1975). Empathic: An Unappreciated Way of Being, *The Counseling Psychologist* Vol 5, Issue 2, pp. 2 – 10

Rueckert, L., Naybar, N., (2008). Gender differences in empathy: The role of the right hemisphere, *Brain and Cognition*, 67, 162–167, doi:10.1016/j.bandc.2008.01.002

Rueckert, L. (2011). Gender differences in empathy. In *Psychology of Empathy*, 221-234.

Rueckert, L., Branch, B., Doan, T., (2011). Are Gender Differences in Empathy Due to Differences in Emotional Reactivity?. *Psychology*, 2, 574-578. doi: [10.4236/psych.2011.26088](https://doi.org/10.4236/psych.2011.26088).

Rueda, P., Fernández-Berrocal, P., & Baron-Cohen, S., (2015). Dissociation between cognitive and affective empathy in youth with Asperger Syndrome, *European Journal of Developmental Psychology*, 12:1, 85-98, DOI: [10.1080/17405629.2014.950221](https://doi.org/10.1080/17405629.2014.950221)

Salovey, P., Mayer, J.D., (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

Shantz, C.U., (1975). Empathy in Relation to Social Cognitive Development, *The Counseling Psychologist* Vol 5, Issue 2, pp. 18 – 21 ανακτήθηκε 02-07-16 από

<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001100007500500205?related-urls=yes&legid=sptcp%3B5%2F2%2F18>

Smith, A., (2006). Cognitive Empathy and Emotional Empathy in Human Behavior and Evolution *Psychological Record*, v56 n1 p3 Win 2006

Smith, M.K., (2002, 2008) ‘Howard Gardner and multiple intelligences’, the encyclopedia of informal education, ανακτήθηκε 03-08-16 από <http://www.infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education>.

Stanbury, S., Bruce, M.A., Jain, S., Stellern, J., (2009). The Effects of an Empathy Building Program on Bullying Behavior, *Journal of School Counseling*, v7 n2 1-27

Torres, H.L., Bonilla, B.R., & Moreno, A.A., (2016). Empathy in future teachers of the Pedagogical and Technological University of Colombia. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5 (1), 30-37. Doi:10.7821/naer.2016.1.136

Yildiz, M.A., Duy, B., (2013). Improving Empathy and Communication Skills of Visually Impaired Early Adolescents through a Psychoeducation Program. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3): 1470-1476 DOI: 10.12738/estp.2013.3.1607

van Heerebeek, E. C. M. (2010). The relationship between cognitive and affective empathy and indirect and direct aggression in Dutch adolescents <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/188513>

van Langen, M.A.M., Wissink, I.B., van Vugt, E.S., Van der Stouwe, T. & Stams, G.J.J.M., (2014) The Relation between Empathy and Offending: A Meta-Analysis, Aggression and Violent Behavior, doi: [10.1016/j.avb.2014.02.003](https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.02.003)

Villadangos, M., Errasti, J., Amigo, I., Jolliffe, D., García-Cueto, E., (2016) Characteristics of Empathy in young people measured by the Spanish validation of the Basic Empathy Scale, Psicothema 2016, Vol. 28, No. 3, 323-329 doi: [10.7334/psicothema2016.6](https://doi.org/10.7334/psicothema2016.6)

Fukushima, H., Hiraki, K., (2016) Perceiving an opponent's loss: gender-related differences in the medial-frontal negativity, Soc Cogn Affect Neurosci (2006) 1 (2): 149-157. DOI: <https://doi.org/10.1093/scan/nsl020>

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γιαννοπούλου, Γ., (2011). Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Επίδοση στη Δ/θμια Εκπ/ση. Αθήνα, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο (Ανέκδοτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία)

Δαρόπουλος, Α., (2006). Συναισθηματική νοημοσύνη και σχολική επίδοση, ανακτήθηκε 09-09-16 από <http://www.eduportal.gr/sx-epidosi/>

Δημητρόπουλος Ε.Γ. (2000) «Συμβουλευτική – Προσανατολισμός», Τόμος Α', Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία, Εκδόσεις Γρηγόρη, Γ' έκδοση, Αθήνα

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

Θεοδοσάκης, Δ., (2014). Η ενσυναισθητική συμπεριφορά σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη και η διάσταση του φύλου, 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, Πάτρα.

Καμήλαλη, Μ.Α., (2003). Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Ανέκδοτη Πτυχιακή Διπλωματική Εργασία)

Κανίδης, Ε., (2005). Η Τεχνική Διδασκαλίας 'Παιχνίδι Ρόλων' και η εφαρμογή της στη διδασκαλία του αλγορίθμου ταξινόμησης των στοιχείων ενός πίνακα, ανακτήθηκε 19-12-16 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe808.pdf>

Κάντζου, Ν., Δαμηλάκη, Ρ., Λαμπρινέα, Ζ., Κανελλόπουλος, Γ., (2009). Ο κήπος των συναισθημάτων, Αθήνα, Δίπτυχο.

Λιθαδιώτη, Α., (2008). Ενσυναίσθηση και συναισθηματική αντίληψη σε παιδιά 10-12 ετών, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης (Ανέκδοτη Πτυχιακή Διπλωματική Εργασία)

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003) Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. Ψυχολογία, 10, 2 & 3, 295-309.

Μιχαήλ, Μ., (2014). Ψυχοκοινωνικά γνωρίσματα και διανθρώπινες σχέσεις σε δείγμα μαθητών από την Κύπρο, Αθήνα, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο (Ανέκδοτη Πτυχιακή Διπλωματική Εργασία)

Νάνου-Ζήση, Σ.Γ., (2009). Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Ανέκδοτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία)

Νεοφύτου, Α., Κουτσελίνη, Μ., (2006). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Επιστημολογικές Αμφισβητήσεις και Περιορισμοί, 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης (2011). Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών. Σχολική και Κοινωνική Ζωή. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης (2011). Νέο Σχολείο. Σχολική και Κοινωνική Ζωή. Οδηγός του Εκπαιδευτικού. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης

Παρασκευά, Φ., Παπαγιάννη, Α., (2008). Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης, Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πλατσίδου, Μ., (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. Επιστήμες Αγωγής, 1, 27-39.

Πλωμαρίτου, Β., (2004). Πρόγραμμα Ανάπτυξης Συναισθηματικής Νοημοσύνης, Αθήνα, Γρηγόρης

Σταλίκας, Α., Χαμόδρακα, Μ., (2004). Η Ενσυναίσθηση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Φλουρής, Γ., (2001). Από το δείκτη νοημοσύνης στη νοημοσύνη της επιτυχίας στο χώρο της εργασίας. Στο Πρακτικά Α΄ Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π., 292-304, Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π..

Χατζηχρήστου, Χ. και συν. (2004). Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεματική ενότητα: Αναγνώριση, έκφραση και χειρισμός συναισθημάτων. Χ. Χατζηχρήστου (Επίμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός

Νόμος 1566/85 (ΦΕΚ 167/30-09-1985, τ. Α΄): «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

ΦΕΚ 577/23-9-1992, Υ.Α. Γ1/377/865 με θέμα «Ενταξη των Σχολικών Δραστηριοτήτων στην Α/θμια Εκπαίδευση»

ΦΕΚ 629/23-10-1992, Υ.Α. Γ2/4867 με θέμα: «Σχολικές Δραστηριότητες»

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

<http://eqi.org/busi.htm#Review of Working with Emotional Intelligence, by Robert J. Sternberg>

<http://eqi.org/hrcom1c.htm>

<https://eqi.org/salovey.htm>

<http://www.iatronet.gr/iatriko-lexiko/ensynaisthisi.html>

<http://www.intelltheory.com/wechsler.shtml>

<http://neuroskoki.pl/en/empathy-in-children-piaget-was-not-right/>

<https://www.psychologytoday.com/articles/199907/the-key-our-emotions>

https://www.youtube.com/watch?v=if_PTrX1dNA

<http://www.centerschoolpsych.psych.uoa.gr/index.php/2014-10-22-10-29-54/2016-05-05-17-58-24/142-blog-article-49>

http://www.moec.gov.cy/agogi_ygeias/yliko_nap_thematiki_03.html

http://www.moec.gov.cy/agogi_ygeias/yliko_nap_thematiki_01.html

<http://www.playlearning.gr/index.php?lang=gr&com=pages&item=10>

<http://www.kpe-philippi.gr/wp-content/uploads/2013/02/%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%9B%CE%B9%CE%B8%CE%BF%CE%BE%CE%BF%CE%B9%CE%B4%CE%BF%CF%85.pdf>

<http://documents.tips/download/link/-55d072fcbb61eb7c478b45f3>

<http://slideplayer.gr/slide/4070561/>

http://pse.primedu.uoa.gr/foitites/garifalia_kotopouli/Ergasies/www.thelonaxero1.com.pdf