



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΛΑΡΙΣΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ «ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες και της σχέσης με την ενσυναίσθησή τους

ΑΒΡΑΝΑ ΑΓΛΑΙΑ (Α.Μ. 7018038)

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Τσάρας Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Επιβλέπων

Παπαθανασίου Ιωάννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Μέλος Επιτροπής

Παραλίκας Θεοδόσιος, Επίκουρος Καθηγητής, Μέλος Επιτροπής

Λάρισα, 2020



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΛΑΡΙΣΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ «ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ»

**Investigating the attitude of primary and secondary school
teachers towards the mentally ill and the relationship with
their empathy**

*Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
και δεν γίνεται Αυτοί χωρίς Εσένα
και δεν γίνεται μ' Αυτούς χωρίς, Εσύ.*

*Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
και ανάγκη πάσα να τους αντικρίσεις,
η μορφή σου αν θέλεις ανεξάλειπτη να 'ναι
και να μείνει αυτή.*

Ο. Ελύτης, Το άξιον εστί (1959)

Περίεχόμενα

Ευχαριστίες.....	7
Περίληψη.....	8
Abstract.....	10
Εισαγωγή.....	11
Κεφάλαιο 1: Ψυχική ασθένεια και ψυχικά πάσχοντα άτομα.....	18
1.1 Οι έννοιες ψυχική υγεία και ψυχική ασθένεια.....	18
1.2 Αιτιολογία ψυχικών ασθενειών.....	19
1.3 Ταξινόμηση ψυχικών ασθενειών.....	20
1.4 Το κοινωνικό στίγμα: εννοιολογικός προσδιορισμός.....	21
1.5 Μύθοι και αλήθειες για τους ψυχικά πάσχοντες.....	23
1.6 Η αντιμετώπιση της κοινωνίας απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες.....	25
1.7 Επιδημιολογικά στοιχεία για ψυχικά πάσχοντες - μαθητικός πληθυσμός.....	27
1.8 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες.....	28
Κεφάλαιο 2: Ενσυναίσθηση.....	31
2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση ενσυναίσθησης.....	31
2.2 Ιστορική αναδρομή ενσυναίσθησης.....	32
2.3 Διαστάσεις και χαρακτηριστικά ενσυναίσθησης.....	34
2.4 Μέτρηση ενσυναίσθησης.....	37
Κεφάλαιο 3: Η ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση.....	39
3.1 Ιστορική αναδρομή ανάπτυξης της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση.....	40
3.2 Η σημασία της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση.....	41
3.3 Θετικά αποτελέσματα της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση.....	43
Κεφάλαιο 4: Η ενσυναίσθηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	46
4.1 Η είσοδος της συναισθηματικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	46
4.2 Στάση Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην ενσυναίσθηση.....	48
4.3 Η σημασία της ενσυναίσθησης ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή.....	51
4.4 Ενσυναίσθηση και δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	53
4.4.1 Ενσυναίσθηση και φύλο εκπαιδευτικού.....	53
4.4.2 Ενσυναίσθηση και ηλικία εκπαιδευτικού.....	54

4.4.3 Ενσυναίσθηση και μορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικού.....	56
4.5 Εφαρμογές της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση.....	56
4.6 Ενδεικτικές δραστηριότητες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης των μαθητών.....	58
Κεφάλαιο 1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	64
1.1 Σκοπός.....	64
1.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	64
Κεφάλαιο 2. Πληθυσμός και μέθοδος.....	65
2.1 Σχέδιο μελέτης και συμμετέχοντες.....	65
2.2 Ερευνητικά εργαλεία.....	65
2.3 Στατιστική Ανάλυση.....	66
Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα.....	67
3.1. Δημογραφικά στοιχεία.....	67
3.2. Κλίμακα Στάσεων Σοβαρής Ψυχικής Ασθένειας (ASMI Scale).....	72
3.3. Κλίμακα αξιολόγησης της Ενσυναίσθησης (TEQ Scale).....	79
3.4. Επαγωγική Στατιστική.....	82
3.4.1 Εξέταση της σχέσης μεταξύ των κοινωνικό - δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων με την κλίμακα ASMI.....	82
3.4.2. Εξέταση της σχέσης μεταξύ των κοινωνικό - δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων με την κλίμακα TEQ.....	90
3.4.3 Εξέταση συσχετίσεων μεταξύ της κλίμακας ASMI και της κλίμακας TEQ.....	94
Κεφάλαιο 4: Συζήτηση.....	96
4.1 Περιορισμοί της έρευνας - Μελλοντικές προτάσεις.....	99
Βιβλιογραφία.....	100

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κύριο Τσάρα Κωνσταντίνο Αναπληρωτή καθηγητή του πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την ουσιαστική επιστημονική βοήθεια και υποστήριξη.

Πολλά ευχαριστώ χρωστάω στον φίλο μου Δημήτρη Ράπτη επίκουρο καθηγητή του Διεθνούς πανεπιστημίου της Ελλάδας για την προθυμία του να με βοηθήσει στο SPSS καθώς και στις εκπαιδευτικούς Βίκυ Αναστασιάδου και Έφη Βουλκίδου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, γιατί χάρη στην προθυμία τους συγκεντρώθηκε το απαραίτητο δείγμα για την πραγματοποίησή της.

Περίληψη

Εισαγωγή: Η ύπαρξη ψυχικών ασθενειών στο σύγχρονο σχολείο αποτελεί μία συχνή πραγματικότητα, για την οποία ο εκάστοτε εκπαιδευτικός πρέπει να είναι έτοιμος και καταρτισμένος να την αντιμετωπίσει. Ένα σημαντικό στοιχείο, που μπορεί να συνδράμει στην αποτελεσματική διαχείριση των ψυχικά πασχόντων, είναι η ανάπτυξη ενσυναίσθησης από τον εκπαιδευτικό και η εν γένει καλλιέργεια ενσυναισθητικών δεξιοτήτων.

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι σε μαθητές και γενικότερα σε άτομα που πάσχουν από ψυχικές ασθένειες. Ακόμη, η εν λόγω έρευνα επιχειρεί να μελετήσει την σχέση της ενσυναίσθησης των εξεταζόμενων εκπαιδευτικών με την στάση τους απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες.

Υλικό και Μέθοδος: Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι ένα πλήρως δομημένο ερωτηματολόγιο, που αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, το δεύτερο καταμετρά την στάση αυτών απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες, ενώ το τρίτο διερευνά το επίπεδο ενσυναίσθησης των ερωτώμενων εκπαιδευτικών.

Αποτελέσματα: Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί συγκέντρωσαν υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα ASMI (Κλίμακα Στάσεων Σοβαρής Ψυχικής Ασθένειας) και, συνεπώς, χαρακτηρίζονται από θετική στάση απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της στάσης τους στους ψυχικά πάσχοντες και τα δημογραφικά, κοινωνικά ή εργασιακά τους χαρακτηριστικά. Επιπλέον, σημειώθηκε υψηλή βαθμολογία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών στην κλίμακα TEQ (Κλίμακα Ενσυναίσθησης), αλλά μη στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της κλίμακας αυτής και των δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα: Συνεπώς, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο κλιμάκων, υποδηλώνοντας ότι όσο πιο υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο θετικότερη στάση αναπτύσσουν απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες.

Λέξεις κλειδιά: *ψυχική ασθένεια, ψυχική νόσος, διαταραχή, ενσυναίσθηση, ενσυναισθητικές ικανότητες, εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση*

Abstract

Introduction: The existence of mental illness in the modern school is a common reality, for which the teacher must be ready and trained to deal with it. An important element, which can help in the effective management of the mentally ill, is the development of empathy by the teacher and the general cultivation of emotional skills.

Objective: The purpose of this study is to investigate the attitude of primary and secondary school teachers towards students and, in general, in people suffering from mental illness. Furthermore, this research attempts to study the relationship between the empathy of the examined teachers and their attitude towards the mentally ill.

Material and Method: The methodological tool used in the research is a fully structured three-part questionnaire. The first part concerns the individual characteristics of the participants, the second measures their attitude towards the mentally ill, while the third investigates the level of empathy of the interviewed teachers.

Results: The results showed that teachers scored high on the ASMI (Serious Mental Illness Scale) scale and are therefore characterized by a positive attitude towards the mentally ill. No statistically significant differences were found between their attitude towards the mentally ill and their demographic, social or work characteristics. In addition, there was a high score of the teachers surveyed on the TEQ scale (Empathy Scale), but not statistically significant differences between this scale and the demographic and work characteristics of teachers.

Conclusions: Finally, a statistically significant positive correlation was found between the two scales, suggesting that the higher the level of empathy teachers have, the more positive they develop towards the mentally ill.

Keywords: *Mental Illness, Disorder, Empathy, Emotional Skills, Teachers, Primary Education, Secondary Education*

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, οι όροι "ψυχική ασθένεια" (Παντελιάδου, 2011) και "ενσυναίσθηση" (Emal et. al., 2015) είναι ευρέως διαδεδομένοι και χρησιμοποιούμενοι σε ποικίλα πλαίσια, συνιστώντας ένα πεδίο συζήτησης, έρευνας και αμφισβήτησης για τους ερευνητές. Πιο ειδικά, για τον τομέα της εκπαίδευσης, οι δύο έννοιες απαντώνται σε μία πληθώρα ερευνών (Αποστολάκης, 2015; Cicchetti, 2010; Ιωάννου, 2010; Κοσκινάς & Ραφαηλίδης, 2006; Πυργιωτάκης, 2000), οι οποίες με τη σειρά τους εξετάζουν συστηματικά το πώς ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί σε αυτές και ποια είναι τα αποτελέσματα της στάσης αυτής.

Εκκινώντας από τον όρο της ψυχικής ασθένειας, παρατηρεί κανείς ότι στη βιβλιογραφία μπορεί να απαντηθεί με ποικίλους τρόπους. Έτσι, ο ίδιος όρος μπορεί να βρεθεί ως "ψυχική διαταραχή" (Πλεμμένος, 2017) ή "ψυχική νόσος" (Οικονόμου, 2011). Στην εν λόγω εργασία λοιπόν, γίνεται εναλλακτική χρήση των παραπάνω εννοιών. Γενικά, ως ψυχική διαταραχή/ νόσος προσδιορίζεται κάθε μεταβολή "στη διάθεση, στη σκέψη και στη συμπεριφορά του πάσχοντος και συνδυάζεται με μείωση της ικανότητας ανταπόκρισης του ατόμου με λειτουργικό τρόπο στην καθημερινότητα" (Τσατσούλη, 2004, σ. 11).

Ειδικότερα, η έννοια "ψυχική ασθένεια" περιλαμβάνει "ένα ευρύ φάσμα ψυχικών διαταραχών από την κατάθλιψη και τις αγχώδεις διαταραχές έως πιο σοβαρές εκδηλώσεις, όπως η σχιζοφρένεια" (ΠΟΥ, 1993, σ. 139). Η αιτιολογία εμφάνισης μίας ψυχικής νόσου εδράζεται τόσο σε επιβαρυντικούς γενετικούς παράγοντες όσο και στην μακράιωνη έκθεση του ατόμου σε αγχογόνες καταστάσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η εκδήλωσή της μπορεί να αφορά άτομα κάθε ηλικίας, όπως παιδιά, εφήβους, ενήλικες και ηλικιωμένους, και να προσβάλει κάθε οικογένεια.

Παλαιότερα επιδημιολογικά στοιχεία για την ύπαρξη ψυχικών ασθενειών φανερώνουν ότι "ένα στα τέσσερα άτομα παγκοσμίως θα προσβληθεί κάποια στιγμή της ζωής του από ψυχονοητικές ή νευρολογικές διαταραχές" (ΠΟΥ Έκθεση, 2001, σ. 408). Εντούτοις, πιο σύγχρονα στοιχεία επιβεβαιώνουν τον παραπάνω συλλογισμό, καθώς τα πρόσφατα στοιχεία από τον ΠΟΥ (2014), σε ευρωπαϊκό επίπεδο, "καταδεικνύουν ότι, οι ψυχιατρικές και νευρολογικές διαταραχές ευθύνονται για το 19% του συνόλου των χαμένων ετών ζωής σταθμισμένων ως προς την ανικανότητα λόγω ασθενειών και

τραυματισμών" (σ. 87). Ο ίδιος οργανισμός (ΠΟΥ, 2014) αποφαινεται ότι, κατά το έτος 2020, το ποσοστό αυτό θα ανέλθει σε 25%.

Αναφορικά με τον μαθητικό πληθυσμό, οι περισσότερες ψυχικές ασθένειες φαίνεται να εκδηλώνονται με τη μορφή των αγχωδών διαταραχών και κατάθλιψης (Zartaloudi & Madianos, 2010). Πιο εξειδικευμένα, σύμφωνα με πρόσφατη έκθεση του ΠΟΥ (2014), *"η κατάθλιψη αποτελεί την κύρια αιτία ασθένειας ή ανικανότητας σε παιδιά και εφήβους ηλικίας μεταξύ 10-18 ετών"* (σ. 16). Επιπρόσθετα, μία ακόμη συνήθης μορφή ψυχικής ασθένειας, που αντιμετωπίζει ο μαθητικός πληθυσμός, είναι αυτή που σχετίζεται με τη χρήση παράνομων ουσιών (Madianos et al., 2011), ειδικά κατά την περίοδο της ήβης.

Πρόσφατες επιδημιολογικές μελέτες δείχνουν αύξηση των παιδιών με ψυχικά νοσήματα στο σύγχρονο σχολείο (Cicchetti, 2010) και, παράλληλα, διερευνούν συστηματικά τις στάσεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες μαθητές (Αποστολάκης, 2015). Επίσης, σημαντική είναι η έρευνα που διεξάγεται σχετικά με τις ενέργειες παρέμβασης και ένταξης σε σχολικό επίπεδο των παιδιών που εμφανίζουν ψυχικές νόσους (Μήττα, 2018).

Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, οι μαθητές με ψυχικές διαταραχές δικαιούνται ίση μεταχείριση και εκπαίδευση τόσο στον σχολικό χώρο όσο και έξω από αυτόν, ώστε κανένας μαθητής να μη βιώσει διάκριση ή ρατσιστική συμπεριφορά λόγω της ασθένειάς του (Παντελιάδου, 2011). Αυτό προϋποθέτει μία συλλογική και ολιστική προσπάθεια εκ μέρους όλων των εμπλεκόμενων φορέων της μαθησιακής διαδικασίας, όπως τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την εν γένει κοινότητα. Η συλλογικότητα αυτή συνίσταται στην ενσωμάτωση των ψυχικά πασχόντων παιδιών μέσα σε ένα ανοιχτό περιβάλλον μάθησης και συνεργασίας, το οποίο προάγει την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξή τους (Μήττα, 2018, σ. 43).

Περνώντας στην άλλη εξεταζόμενη έννοια, η ενσυναίσθηση συνιστά *"μία άμεση και μη ελεγχόμενη συναισθηματική αντίδραση του ατόμου, που δημιουργείται όταν αυτό προβάλλει τον εαυτό του στη θέση κάποιου άλλου"* (Χατζηγεωργιάδου, 2008, σ. 146). Άλλοι ερευνητές (Γκότοβος, 2002) διατείνονται ότι η ενσυναίσθηση *"είναι μία ικανότητα που το άτομο χρησιμοποιεί στην προσπάθειά του να κατανοήσει και να επικοινωνήσει με τους άλλους"* (σ. 318). Από την άλλη, η Αυγέρη (2010), με αναφορά της στον Coleman, ανάγει το φαινόμενο της ενσυναίσθησης ως *"μία από τις πέντε διαστάσεις της*

συναισθηματικής νοημοσύνης και στην οποία αποδίδει ιεραρχική διάσταση καθώς δομείται πάνω στις άλλες" (σ. 223).

Αν και η ενσυναίσθηση, σε πρωταρχικό επίπεδο, λειτούργησε ως ένα μεθοδολογικό εργαλείο της ψυχοθεραπείας, σε μικρό χρονικό διάστημα η σπουδαιότητα της έννοιας και η προστιθέμενη αξία από την εφαρμογή της εξαπλώθηκε και σε άλλους κλάδους. Τούτων λεχθέντων, *"όλοι οι τομείς που σχετίζονται με διαπροσωπικές σχέσεις αναγνωρίζουν τις δυνατότητές της"* (Μπουγιουκλή, 2014, σ. 20). Ένας τέτοιος τομέας είναι και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος φαίνεται να έχει αναγνωρίσει ήδη τα ευεργετικά οφέλη που προκύπτουν από την ανάπτυξη ενσυναισθητικών δεξιοτήτων, τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές.

Οι πληθυσμιακές μετακινήσεις των τελευταίων δεκαετιών, η αύξηση του μαθητικού αριθμού των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 2008), καθώς και η όξυνση της εκδήλωσης ψυχικών ασθενειών, έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο εν γένει εκπαιδευτικό σύστημα. Το σχολείο λοιπόν, και ιδίως οι εκπαιδευτικοί που το στελεχώνουν, *"καλούνται να υποδεχθούν και να φροντίσουν κάθε ετερογενή μαθητικό πληθυσμό"* (Γκαϊνταρτζή, 2010, σ. 147). Βάσει αυτού, το σχολικό περιβάλλον μετατρέπεται σε χώρο υποδοχής του «διαφορετικού» και της ενσωμάτωσης, με ίσους όρους, για όλους τους μαθητές (Παντελιάδου, 2011).

Επομένως, η επιδεικνυόμενη ευαισθησία των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη ενσυναισθητικών δεξιοτήτων εκ μέρους τους θεωρούνται δύο άξονες καταλυτικής σημασίας, ώστε να καλλιεργηθεί ένα κλίμα αποδοχής και συνύπαρξης όλων των παιδιών. Η ενσυναίσθηση, συνεπώς, λειτουργεί ως ασφαλιστική δικλείδα για την κατανόηση *"της υποκειμενικής πραγματικότητας του άλλου"* (Γκότσης, 2009, σ. 511). Ως εκ τούτου, η ενσυναίσθηση και η ανάπτυξη ενσυναισθητικών δεξιοτήτων πρέπει να συνιστά τόσο κομμάτι της παιδαγωγικής διαδικασίας όσο και μέρος της επαγγελματικής φαρέτρας των εκπαιδευτικών.

Σε γενικές γραμμές επομένως, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν θετικές στάσεις και συναισθήματα απέναντι στην έννοια της ενσυναίσθησης και να προσπαθούν με κάθε τρόπο να εμπλουτίσουν το ενσυναισθητικό τους ρεπερτόριο με εξελιγμένες τεχνικές, πρακτικές και δραστηριότητες. Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν, να αναγνωρίσουν και να επωφεληθούν από τις σημαντικές προεκτάσεις και απόρροιες της ανάπτυξης ενσυναίσθησης. Με τον τρόπο αυτόν, οι ενσυναισθητικές

ικανότητες γίνονται κτήμα τους, πετυχαίνουν καλύτερη γνώση για τον εαυτό τους και μεγαλύτερη κατανόηση για τους μαθητές τους.

Αναφορικά με τη δομή της παρούσας επιστημονικής εργασίας, αυτή συγκροτείται, σε ένα πρώτο επίπεδο, από δύο (2) πρωτεύοντα μέρη. Το πρώτο είναι το θεωρητικό πλαίσιο στήριξης της έρευνας, το οποίο καλείται "*Μέρος Α - θεωρητική προσέγγιση των εννοιών*". Η βιβλιογραφική ανασκόπηση, τόσο εγχώριων όσο και διεθνών μελετών, που πραγματοποιείται στο πρώτο μέρος, έρχεται να αποσαφηνίσει εννοιολογικά τις εξεταζόμενες έννοιες και να πλαισιώσει - στηρίξει την διεξαχθείσα έρευνα που επιτεύχθηκε στο δεύτερο μέρος της μελέτης. Ο ισχυρισμός αυτός φανερώνει και την αναγκαιότητα ύπαρξης του πρώτου αυτού μέρους.

Το μέρος Α (Θεωρητική προσέγγιση εννοιών) της παρούσας εργασίας απαρτίζεται από τέσσερα (4) κυρίως κεφάλαια, τα οποία υποδιαιρούνται σε επιμέρους υποενότητες. Καθένα απ' αυτά τα κεφάλαια διερευνά βιβλιογραφικά και μία σημαντική έννοια, με τα υποκεφάλαια να έρχονται ως περιοχές εξειδίκευσης της αναλυόμενης θεματικής του κεφαλαίου υπαγωγής.

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο ασχολείται με την θεματική της ψυχικής ασθένειας και των ψυχικά πασχόντων ατόμων. Πιο αναλυτικά, πραγματοποιείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός των όρων "*ψυχική υγεία*" και "*ψυχική ασθένεια*" και επιχειρείται μία βιβλιογραφική αποσαφήνιση της αιτιολογίας των ψυχικών ασθενειών. Κατόπιν, στην τρίτη υποενότητα του παρόντος κεφαλαίου, πραγματοποιείται η ταξινόμηση των ψυχικών ασθενειών, ενώ στην τέταρτη γίνεται λόγος για το κοινωνικό στίγμα που, συνήθως, συνοδεύει τους ψυχικά πάσχοντες. Μετά, ο αναγνώστης θα έρθει σε επαφή με μύθους και αλήθειες σχετικά με τα ψυχικά πάσχοντα άτομα και παράλληλα θα περιγραφούν οι κύριες συνιστώσες της αντιμετώπισης της κοινωνίας απέναντι στα άτομα αυτά. Με την ολοκλήρωση του πρώτου κεφαλαίου, ο αναγνώστης θα καταστεί κοινωνός των επιδημιολογικών στοιχείων για τους ψυχικά πάσχοντες και του ποσοστού που απαντάται στον μαθητικό πληθυσμό. Τέλος, σταχυολογούνται σημαντικές έρευνες αναφορικά με την στάση των εκπαιδευτικών, τόσο πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας απέναντι στους ψυχικά ασθενείς ανθρώπους ή μαθητές.

Το δεύτερο κεφάλαιο της εν λόγω επιστημονικής μελέτης καταπιάνεται με το φαινόμενο της "*Ενσυναίσθησης*". Αφού επετεύχθη η εννοιολογική οριοθέτηση του φαινομένου αυτού και δοθούν σημαντικά στοιχεία για την ιστορική αναδρομή του, ο αναγνώστης θα

έρθει σε επαφή με τις διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης. Ακόμη, μέσω του κεφαλαίου αυτού, θα προβληθούν οι κύριοι τρόποι και τεχνικές μέτρησης της ενσυναίσθησης.

Στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης, το φαινόμενο της ενσυναίσθησης διερευνάται σε σχέση με την εκπαίδευση. Αφού λοιπόν πρώτα πραγματοποιηθεί μία ιστορική αναδρομή της ανάπτυξης του φαινομένου στον εκπαιδευτικό χώρο, έπειτα προσδιορίζεται η σπουδαιότητα της ενσυναίσθησης στο εξεταζόμενο αυτό περιβάλλον. Η γνώση αυτή είναι καταλυτικής σημασίας, ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς, εάν σ' αυτήν συμπεριλάβουν και τα θετικά αποτελέσματα της ενσυναίσθησης, τα οποία σχολιάζονται στην τελευταία υποενότητα αυτού του κεφαλαίου.

Εντέλει, το τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του Μέρους Α' της εν λόγω εργασίας, σχολιάζει το φαινόμενο της ενσυναίσθησης, εξειδικεύοντας αυτή τη φορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο ειδικά, αναλύεται η είσοδος της συναισθηματικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αναφέροντας τις σχετικές Υπουργικές Αποφάσεις και ΦΕΚ που την ορίζουν. Κατόπιν, σταχυολογούνται και παρουσιάζονται σημαντικά επιστημονικά ευρήματα σχετικά με την στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απέναντι στον υπό εξέταση όρο. Έπειτα, εξετάζεται διεξοδικά η αξία της ενσυναίσθησης ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή και αναλύεται βιβλιογραφικά η σχέση της ενσυναίσθησης με τρία δημογραφικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (φύλο, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο). Στις τελευταίες υποενότητες του εν λόγω κεφαλαίου, ο αναγνώστης θα γνωρίσει μερικές εφαρμογές της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση και θα γίνει κοινωνός ενδεικτικών δραστηριοτήτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προάγουν την ανάπτυξη ενσυναισθητικών δεξιοτήτων, τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές.

Το δεύτερο μέρος της ανά χειράς εργασίας καλείται "*Ειδικό Μέρος* " (Μέρος Β') και αφορά την κυρίως διεξαχθείσα έρευνα. Το συγκεκριμένο μέρος είναι εξίσου σημαντικό με το πρώτο, καθώς σε αυτό προσδιορίζονται το γιατί, πότε, πώς, ποιοι και με ποια αποτελέσματα πραγματοποιήθηκε η ερευνητική διαδικασία. Ως εκ τούτου, και το "*Ειδικό Μέρος*" της παρούσας εργασίας απαρτίζεται από τέσσερα (4) κυρίως κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο του Ειδικού μέρους, περιλαμβάνονται ο σκοπός και τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για την εν λόγω μελέτη. Το δεύτερο κεφάλαιο του

Ειδικού Μέρους προσδιορίζει τη Μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, με άλλα λόγια σκιαγραφεί τον πληθυσμό μελέτης και τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Το τρίτο κεφάλαιο εμπεριέχει τα Αποτελέσματα της έρευνας, ενώ το τέταρτο αφορά τη Συζήτηση γύρω από τα επιστημονικά ευρήματα που έχουν παραχθεί από την μελέτη. Κατόπιν αναφέρονται οι βασικοί περιορισμοί της παρούσας έρευνας, καθώς και κάποιες μελλοντικές προτάσεις.

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της Βιβλιογραφίας που χρησιμοποιήθηκε κατά την συγγραφή. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση της ανά χείρας μελέτης δεν περιορίστηκε μόνο σε επιστημονικές πηγές τελευταίων ετών, αλλά διεύρυνε την αναζήτησή της και σε παλαιότερες ώστε να αναδειχθεί η διαχρονική εξέλιξη των υπό ανάλυση εννοιών. Εν κατακλείδι, υπάρχει τόσο ελληνική όσο και διεθνής Βιβλιογραφία, η οποία για ευκολία του αναγνώστη είναι καταχωρημένη με ανάλογο τρόπο.

ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1: Ψυχική ασθένεια και ψυχικά πάσχοντα άτομα

1.1 Οι έννοιες ψυχική υγεία και ψυχική ασθένεια

Οι έννοιες τόσο της ψυχικής υγείας όσο και της ψυχικής ασθένειας δεν είναι απόλυτα καθοριζόμενες, αλλά βρίσκονται σε απόλυτη συνάρτηση από το κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο ένταξής τους. Οι διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στους δύο αυτούς όρους είναι αρκετά ρευστές, δεδομένου ότι το κάθε περιβάλλον ορίζει διαφορετικά το τι είναι φυσιολογικό και τι όχι. Άλλωστε, όπως έχει υποστηριχθεί *"ο κάθε άνθρωπος, στη διάρκεια της ζωής του, είναι ταυτόχρονα φορέας αρρώστιας και υγείας, καθώς η αρρώστια αποτελεί πάντα μέρος της ζωής"* (Φουκώ, 2004, σ. 11).

Τούτων λεχθέντων, οι εννοιολογικές αποσαφηνίσεις των δύο προαναφερθέντων όρων μπορεί να έχουν μόνο περιγραφικό χαρακτήρα. Εκκινώντας από την έννοια της ψυχικής υγείας, νοείται *"μια κατάσταση συναισθηματικής ευεξίας, κατά την οποία το άτομο συνειδητοποιεί τις δικές του ικανότητες, μπορεί να αντιμετωπίσει τα καθημερινά άγχη της ζωής, να ζει και να εργάζεται παραγωγικά και με άνεση και είναι σε θέση να συνεισφέρει στη κοινότητα του"* (ΠΟΥ, 1998). Ωστόσο, ο σχηματισμός μιας καθολικά αποδεκτής νοηματοδότησης για τον όρο "ψυχική υγεία" αποτελεί δύσκολο εγχείρημα, δεδομένης της ύπαρξης *"πολυπαραγοντικότητας, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει επίσημος ορισμός"* (Καρύδη, 2007, σ. 109). Σε γενικές γραμμές, στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη, υιοθετείται ο ορισμός που δόθηκε από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Καλογεροπούλου, 2005), βάσει του οποίου *"η υγεία είναι μια πλήρης κατάσταση σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας, και όχι απλώς η απουσία κάποιας ασθένειας ή αναπηρίας"* (σ. 66).

Από την άλλη, η έννοια της ψυχικής ασθένειας αφορά τον τομέα της Ψυχολογίας και Ψυχιατρικής, της Κοινωνιολογίας, της Νομικής και άλλων επιστημών. Εδώ και πολλές δεκαετίες, έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί σχετικά με την αναλυόμενη έννοια. Κοινό στοιχείο όλων αυτών των ορισμών ωστόσο ήταν η στενά συνυφασμένη μεταξύ ψυχικής ασθένειας και επικινδυνότητα (Ασημόπουλος, 2009). Το μόνο σίγουρο είναι ότι, με το πέρασμα των χρόνων, οι απόψεις σχετικά με την ψυχική ασθένεια μεταβλήθηκαν, τροποποιήθηκαν και αναδιαμορφώθηκαν, ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες και την εξέλιξη. Οι διάφορες απόψεις μεταβάλλονται στη της επιστημονικής γνώσης.

Η ψυχική ασθένεια, σε πολλές περιπτώσεις, εξισώνεται με τις έννοιες της ψυχικής διαταραχής ή ψυχικής νόσου, καθιστώντας τους όρους αυτούς συχνά ταυτόσημους ή έστω συνώνυμους. Με την έννοια *"ψυχική διαταραχή"* (Παντελιάδου, 2011, σ. 7) νοείται μία ευρεία γκάμα διαταραχών, με επίκτητα *"προβλήματα στη σκέψη, στο συναίσθημα και τη συμπεριφορά του ανθρώπου, αλλά και στην επικοινωνία του με τον περίγυρο"* (Αρβανίτη και συν., 2012, 316). Ειδικά στην περίπτωση της σχιζοφρένειας, έως και πριν λίγα χρόνια, η ψυχική νόσος ταυτιζόταν με το μυστήριο, το αινιγματικό ή το μη ιάσιμο (Φουκώ, 2004).

Μία ψυχική διαταραχή ή νόσος μπορεί να *"προσβάλει άτομα κάθε ηλικιακής ομάδας"* (Μήττα, 2018, σ. 42), από παιδιά και εφήβους έως ενήλικες και ηλικιωμένους. Επιπλέον, μπορεί να εμφανιστεί σε οιασδήποτε οικογένεια, ανεξαρτήτου κληρονομικότητας ή ύπαρξης παρόμοιου περιστατικού σε οικεία πρόσωπα. Σήμερα, πιστεύεται ότι περίπου *"τετρακόσια πενήντα περίπου εκατομμύρια άνθρωποι υποφέρουν από ψυχιατρικές διαταραχές, είκοσι τέσσερα εκατομμύρια άνθρωποι υποφέρουν από σχιζοφρένεια και εκατόν είκοσι ένα εκατομμύρια από κατάθλιψη"* (Μήττα, 2018, σ. 31).

Μολαταύτα, οι διάφορες εξελίξεις της επιστημονικής γνώσης γύρω από τα θέματα αυτά, έφεραν την βαθμιαία αλλαγή και ανατροπή των αντιλήψεων σχετικά με τις ψυχικές ασθένειες. Ο φόβος, η απομάκρυνση και η αποφυγή έδωσαν τη θέση τους στην ραγδαία *"ανάπτυξη και πρόοδο της ψυχοφαρμακολογίας, την παράλληλη χρήση πολλών και ποικίλων ψυχοθεραπευτικών παρεμβάσεων και τη δημιουργία σύγχρονων ψυχιατρικών υπηρεσιών μέσα στην κοινότητα"* (Υ.Υ.Κ.Α, 2004, σ. 12).

1.2 Αιτιολογία ψυχικών ασθενειών

Η αιτιολογία των ψυχικών ασθενειών ποικίλει και μπορεί να αποδοθεί σε γενετικές, κοινωνικές ή ψυχολογικές παραμέτρους. Όταν τα αίτια αφορούν σε βιολογικά αίτια τότε αναφέρεται κανείς στον κανόνα της κληρονομικότητας (Basaglia, 2007). Εντούτοις, η αλληλεπίδραση των βιολογικών, κοινωνικών και ψυχολογικών παραγόντων είναι συνήθως υπαίτια για την εκδήλωση μίας ψυχικής νόσου, αν λάβει κανείς υπόψη του την βιοψυχοκοινωνική προσέγγιση (Zartaloudi & Madianos, 2010).

Συνεπώς, για την εμφάνιση μιας ψυχικής νόσου, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο μία ευρεία ομάδα παραγόντων, όπως για παράδειγμα *"τα γενετικά χαρακτηριστικά, η βιοχημεία του εγκεφάλου, οι συνθήκες και τα γεγονότα της ζωής, οι σχέσεις με την οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον"* (Μαδιανός, 2006, σ. 43). Μολαταύτα,

ανεξαρτήτου της αιτιολογίας της ψυχικής ασθένειας, οι πάσχοντες μίας τέτοιας νόσου αισθάνονται ανήμπορα, δυσκολεύονται στην καθημερινότητά τους και συχνά υποφέρουν λόγω κοινωνικού αποκλεισμού ή απομόνωσης. Με λίγα λόγια, αδυνατούν να ζήσουν τη ζωή τους, όπως ακριβώς επιθυμούν (Φουκώ, 2004).

1.3 Ταξινόμηση ψυχικών ασθενειών

Σε γενικές γραμμές, οι ψυχικές νόσοι σχετίζονται με ένα εκτενές φάσμα διαγνωστικών ομάδων (Μήττα, 2018). Η ανά χειράς εργασία, όμως, θα προχωρήσει σε ταξινόμηση των ψυχικών ασθενειών, βάσει του "αμερικάνικου στατιστικού και διαγνωστικού εγχειριδίου των ψυχικών διαταραχών της ICD – 10 & DSM-V, 2008" (Παπαδοπούλου, 2012). Επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω, οι ψυχικές διαταραχές μπορούν να ομαδοποιηθούν στις κάτωθι κατηγορίες:

- Οργανικές ψυχικές διαταραχές,
- Ψυχικές διαταραχές και διαταραχές της συμπεριφοράς (λόγω χρήσης ψυχοδραστικών ουσιών),
- Σχιζοφρένεια, σχιζότυπη διαταραχή και παραληρητικές διαταραχές,
- Συναισθηματικές διαταραχές (διάθεσης),
- Νευρωσικές, συνδεδεμένες με το στρες και σωματόμορφες διαταραχές
- Σύνδρομα που εκδηλώνονται στη συμπεριφορά και σχετίζονται με διαταραχές φυσιολογικών λειτουργιών και σωματικούς παράγοντες.
- Διαταραχές της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς στον ενήλικα
- Νοητική καθυστέρηση
- Διαταραχές της ψυχολογικής ανάπτυξης
- Διαταραχές της συμπεριφοράς και του συναισθήματος με έναρξη συνήθως κατά την παιδική ηλικία και την εφηβεία
- Μη καθορισμένη ψυχική διαταραχή

(Πηγή: DSM-V, 2008).

Εντούτοις, η θεραπεία από μία ψυχική νόσο συνιστά μία περίπλοκη και πολυσύνθετη διαδικασία, εξαρτώμενη πάντα από τον εκάστοτε τύπο διαταραχής και το προφίλ του κάθε πάσχοντα. Σε ένα μεγάλο ποσοστό, για την αντιμετώπιση ψυχικών ασθενειών, χρησιμοποιείται φαρμακευτική αγωγή, χωρίς αυτό να αποτελεί πανάκεια για θεραπεία όλων των ασθενών. Άλλες μορφές αντιμετώπισης, που λειτουργούν τις περισσότερες φορές συνδυαστικά με τη χορήγηση φαρμάκων, είναι οι συζητήσεις ψυχαναλυτικού

χαρακτήρα (ψυχοθεραπείες) *"και η υποστήριξη των πασχόντων στην καθημερινή ζωή και εργασία"* (Logioli, 2010, σ. 66).

Καταλυτικής σημασίας, επίσης, για τη διαχείριση και αντιμετώπιση μιας ψυχικής νόσου είναι ο ρόλος της οικογένειας και η στήριξή της προς τον ψυχικά ασθενή. Επιπρόσθετα, η κοινωνία, μέσω των δικτύων της και των προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης που διαθέτει, μπορεί να διαδραματίσει βαρυσήμαντα ρόλο στην κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση αυτής της ομάδας ατόμων. Ακόμη πιο εξειδικευμένα λοιπόν, η ύπαρξη ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων, σε μία κοινωνία με ψυχικά ασθενείς, δύναται να προάγει την *"ενημέρωση και υποστήριξη στον πάσχοντα και την οικογένεια του, ώστε όλοι να αντιμετωπίσουν τις στρεσογόνες καταστάσεις, τα προβλήματα της καθημερινής ζωής και τα προβλήματα που δημιουργεί η εν λόγω ασθένεια"* (Τζανάκης, 2012, σ. 102).

1.4 Το κοινωνικό στίγμα: εννοιολογικός προσδιορισμός

Η έννοια "στίγμα" πρωτοεμφανίστηκε στην ελληνική ορολογία, θέλοντας να περιγράψει *"ένα σημάδι στο σώμα που απεκάλυπτε κάτι διαφορετικό, ίσως και κακό"* (Παπακώστα - Γάκη, 2015, σ. 51). Το στίγμα απέκτησε κοινωνικές προεκτάσεις όταν συνδυάστηκε με τις προκαταλήψεις, δηλαδή τις στάσεις και συμπεριφορές των κοινωνικών ομάδων απέναντι στην ηθική υπόσταση ανθρώπων που διαφέρουν (Eagly & Chaiken, 1998). Ως εκ τούτου, στη συνείδηση των ατόμων το στίγμα και μία ενδεχόμενη ψυχική ασθένεια ήταν, από παλιά, όροι αλληλένδετοι και *"στενά συνδεδεμένα με το αίσθημα ντροπής"* (Fink & Tasman, 1992, σ. 29).

Στις μέρες μας, η έννοια του στίγματος *"χρησιμοποιείται για να περιγράψει κάτι ατιμωτικό, βαθιά απαξιωτικό με ευρείες προεκτάσεις"* (Παπακώστα - Γάκη, 2015, σ. 55). Στη σύγχρονη εποχή λοιπόν, το στίγμα δηλώνει ένα *"σημάδι ντροπής ή αποδοκιμασίας"* (WHO, 2001, σ. 108), που φέρει ως αποτέλεσμα την κοινωνική απόρριψη του ατόμου, τον αποκλεισμό του από το κοινωνικό γίνεσθαι και τον εξοστρακισμό του από κοινωνικές δραστηριότητες. Παράλληλα, το ίδιο αποκλεισμένο άτομο φαίνεται να είναι δέκτης κοινωνικών διακρίσεων ή και ρατσισμού.

Πιο εξειδικευμένα, η παρούσα μελέτη κάνει αναφορά στην σημαντική εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου "στίγμα" από τους Lynk & Phelan (2001). Οι εν λόγω ερευνητές σημειώνουν ότι στην έννοια του στίγματος συγκλείονται ορισμένα ζωτικής σημασίας συστατικά. Το πρώτο αφορά την αναγνώριση και ετικετοποίηση της ανθρώπινης

διαφορετικότητας, ενώ το δεύτερο έχει να κάνει με την συσχέτιση ανάμεσα σε διαφορετικότητα και ανεπιθύμητα στοιχεία (Lynk & Phelan, 2001). Επίσης, οι ίδιοι μελετητές υπογραμμίζουν ότι οι άνθρωποι τείνουν να κατηγοριοποιούν τα άτομα σε "εμείς" και οι "άλλοι", ενώ όσοι έχουν ήδη στιγματιστεί από τον περίγυρο *"υποφέρουν από απώλεια κύρους και αυτοεκτίμησης και υφίστανται μεροληπτική αντιμετώπιση/διάκριση"* (Lynk & Phelan, 2001, σ. 368). (discrimination). Εντούτοις, η προαναφερθείσα μεροληπτική αντιμετώπιση ενδέχεται να παίρνει ποικίλες μορφές, όπως να είναι *"ατομική, δομική ή αυτο-στιγματισμός"* (Link & Phelan, 2001, σ. 369).

Εκκινώντας από την ατομική διάκριση (individual discrimination), ο όρος αυτός περιγράφει την αρνητική στάση και συμπεριφορά μιας συγκεκριμένης ομάδας πληθυσμού απέναντι σε κάποια άλλη (Pincus, 1996), με άμεσο επακόλουθο την κοινωνική απόσταση ανάμεσά τους. Με την έννοια αυτή, ο κοινωνικός αποκλεισμός που επέρχεται για τα άτομα της στηλιτευμένης ομάδας είναι μία φυσική απόρροια, δεδομένου ότι τα μέλη αυτής της ομάδας θέλουν να ταράξουν την κοινωνική *"αρμονία και την ομαλή λειτουργία της ευρύτερης κοινότητας"* (Παπαϊωάννου, 2009, σ. 53). Με την έννοια αυτή, η ευθύνη για την ύπαρξη στίγματος στην εν λόγω ομάδα βαραίνει τους ίδιους τους αποκλειόμενους, οι οποίοι παρουσιάζουν *"έλλειψη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων κοινωνικής ενσωμάτωσης"* (Antonopoulou and Dervisi, 2009, σ. 1049).

Από την άλλη, η έννοια της δομικής διάκρισης (structural discrimination) έχει να κάνει με τις *"ακολουθούμενες τακτικές εις βάρος μιας μειονοτικής ομάδας και σχετίζονται με την κατανομή των οικονομικών πόρων για τις δαπάνες των ιδρυμάτων και τα έξοδα της φαρμακευτικής φροντίδας"* (Dietrich et al., 2004, σ. 351). Με πιο απλά λόγια, αυτή η συνιστώσα του στίγματος σχετίζεται, σε μεγάλο βαθμό, με το κατά πόσο η κοινωνία είναι διατεθειμένη να προσφέρει κονδύλια και οικονομική βοήθεια στους κοινωνικά αποκλεισμένους, ώστε να αφομοιωθούν ομαλά μέσα στην κοινότητα. Η ενσωμάτωση αυτή μπορεί να αφορά την εύρεση εργασίας, την παροχή νοσηλείας ή και την χορήγηση των φαρμάκων των ατόμων αυτών.

Τέλος, με την έννοια του αυτοστιγματισμού νοείται το εσωτερικευμένο στίγμα, δηλαδή το *"υποκειμενικό βίωμα υποτίμησης και περιθωριοποίησης που υφίσταται το ίδιο το άτομο"* (Dietrich et al., 2004, σ. 352). Αυτό είναι συχνό σε άτομα με σοβαρές ψυχικές διαταραχές, καθώς *"αντιλαμβάνονται την ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων και περιμένουν ότι οι «άλλοι» θα τους υποτιμήσουν και θα τους αποφεύγουν"* (Schulze &

Angermeyer, 2003, σ. 301). Τούτων λεχθέντων, το άτομο που αυτοστιγματίζεται ενστερνίζεται και αυθυποβάλλει αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές του κοινωνικού περιβάλλοντος, *"οι οποίες, με τη σειρά τους, επηρεάζουν τον αυτοπροσδιορισμό του και την κοινωνική του ταυτότητα"* (Οικονόμου, 2011, σ. 78).

Μολαταύτα, όλες αυτές οι συνιστώσες του στίγματος μπορούν να προληφθούν, αν όχι να αντιμετωπιστούν. Στην κατεύθυνση αυτή, επιστρατεύονται οι αρχές και οι θεωρίες Κοινωνικής Ταυτότητας (Χατζησταυρακάκης & Σακελλαρόπουλος, 2010). Μέσω αυτών, τα άτομα, που είναι κοινωνικά αποκλειόμενα, μπορούν να αναπτύξουν μία θετική εικόνα για τον εαυτό τους. Ένας συνήθης τρόπος για την επίτευξη αυτού είναι η υπαγωγή των ατόμων αυτών σε μία θετικά αξιολογούμενη ομάδα (Robbins & Krueger, 2005), δηλαδή να αισθανθούν και να συμπεριφέρονται σαν να μην ανήκουν σε μία ετερόκλητη κατηγορία.

1.5 Μύθοι και αλήθειες για τους ψυχικά πάσχοντες

Έχοντας κάνει αναφορά στο στίγμα, το οποίο συνιστά έναν σημαντικό παράγοντα για την αντιμετώπιση των ψυχικών ασθενειών, είναι ζωτικής σημασίας να ξεκαθαριστούν κάποιοι μύθοι που συνοδεύουν συχνά τα άτομα με ψυχικά νοσήματα. Η διαλεύκανση τέτοιων εσφαλμένων αντιλήψεων της κοινωνίας είναι καταλυτικής σημασίας, δεδομένου ότι αποτελούν συχνά τροχοπέδη στη διαδικασία θεραπείας των πασχόντων ατόμων, καθώς *"και στην πορεία και έκβαση της νόσου"* (Πλεμμένος, 2017, σ. 37). Έχει αποδειχθεί ότι οι στερεωμένες προκαταλήψεις, ο στιγματισμός και οι κοινωνικές διακρίσεις, που υφίστανται σε μεγάλο βαθμό οι ψυχικά πάσχοντες, *"στερούνται ηθικής και επιστημονικής βάσης"* (Καλοκαιρινού & Σουρτζή, 2009). Συνεπώς, η καθολική κατάρριψη των υπαρχόντων μύθων όπως και των εσφαλμένων αντιλήψεων, στοιχεία συνοδά των ψυχικών ασθενειών, συνιστά ένα ζωτικής σημασίας *"βήμα στην προσπάθεια περιορισμού των προκαταλήψεων και των διακρίσεων που κυριαρχούν στο κοινωνικό αυτό σύνολο"* (Αρβανίτη και συν., 2012, σ. 319).

Μέσω του υποκεφαλαίου αυτού, παρατίθενται συνοπτικά οι κυριότεροι μύθοι που υπάρχουν για τους ψυχικά πάσχοντες και την ψυχική νόσο γενικότερα. Επίσης, ως αντιπαραβολή των μύθων αυτών, παρέχονται σημαντικά βιβλιογραφικά επιστημονικά ευρήματα κατάρριψης αυτών των εσφαλμένων αντιλήψεων:

- **Μύθος:** *"Οι ψυχικές ασθένειες δεν συνιστούν αληθινές ασθένειες, δηλαδή δεν υπάρχουν στην πραγματικότητα, όπως ο ζαχαρώδης διαβήτης ή τα καρδιοαγγειακά προβλήματα."*

Πραγματικότητα: Οι ψυχικές νόσοι/ διαταραχές αποτελούν μείζονες ασθένειες, οι οποίες χρήζουν ιατρικής και φαρμακευτικής αντιμετώπισης (Zartaloudi & Madianos, 2010). Η ίδια η αιτιολογία των ψυχικών διαταραχών, με άλλα λόγια η εμπλοκή γενετικών και ψυχοκοινωνικών παραγόντων, είναι ιάσιμη και, για τον λόγο αυτόν, οι εν λόγω ασθένειες μπορούν να αντιμετωπιστούν.

- **Μύθος:** *"Οι ψυχικές νόσοι εμφανίζονται σε ένα μικρό ποσοστό του γενικού πληθυσμού."*

Πραγματικότητα: Οι ψυχικές νόσοι *"αφορούν ένα αρκετά σημαντικό κομμάτι του πληθυσμού, που από τις επιδημιολογικές μελέτες φαίνεται να είναι κοντά στο 20%"* (Οικονόμου και συν., 2010, σ. 217). Επιπλέον, οι ψυχικές διαταραχές δεν κάνουν διακρίσεις σε κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Φουκώ, 2004), αγγίζοντας υποθετικά όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτου φύλου, εθνικότητας, οικονομικής κατάστασης ή μόρφωσης.

- **Μύθος:** *"Ένας ψυχικά πάσχων είναι υπαίτιος για την κατάστασή του γιατί δεν έχει όρεξη ή θέληση να μορφωθεί και να δουλέψει. Είναι τεμπέλης."*

Πραγματικότητα: Η πλειονότητα των ψυχικά πασχόντων δεν είναι σε θέση να εργαστούν (Ross & Goldner, 2008), λόγω ψυχοσωματικών προβλημάτων και θεμάτων υγείας. Εντούτοις, δεν είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την κατάστασή τους, ούτε μπορούν να την αντιμετωπίσουν μόνοι τους, χωρίς την απαραίτητη στήριξη και θεραπεία.

- **Μύθος:** *"Οι ψυχικές νόσοι είναι μεταδοτικές."*

Πραγματικότητα: Η παραπάνω αντίληψη αποτελεί τον συχνότερο και μεγαλύτερο μύθο για τις ψυχικές ασθένειες. Ωστόσο, είναι πλέον ξεκάθαρο ότι *"οι ψυχικές διαταραχές δεν είναι μεταδοτικές"* (Πλεμμένος, 2017, σ. 38).

- **Μύθος:** *"Οι ψυχικά πάσχοντες με σχιζοφρένεια είναι επικίνδυνα και ιδιαίτερος βίαια άτομα."*

Πραγματικότητα: Η αλήθεια είναι ότι η πεποίθηση αυτή συνόδευε τα άτομα με σχιζοφρένεια για πολλά χρόνια. Εντούτοις, μετά το 2014, όλο και περισσότερες έρευνες επιβεβαίωναν την αναλήθεια της παραπάνω δήλωσης (American Psychological Association, 2014), φανερώνοντας ότι τα άτομα με σχιζοφρένεια είναι διαχερίσιμα και καθόλου επικίνδυνα. Για την ακρίβεια, πλέον είναι γεγονός ότι τα άτομα με ψυχικές ασθένειες πιο εύκολα πέφτουν θύματα βίαιων συμπεριφορών παρά είναι θύτες παραβατικών πράξεων.

- **Μύθος:** *"Οι ψυχικές ασθένειες είναι ανίατες."*

Πραγματικότητα: Είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι ψυχικές νόσοι δεν είναι ίδιες για όλους (Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης & Επικοινωνίας, ΕΠΨΥ, 2007). Το γεγονός αυτό από μόνο του δηλώνει ότι και η θεραπεία της μίας ψυχικής διαταραχής διαφέρει σημαντικά από τη θεραπεία μιας άλλης. Πιο ειδικά, σήμερα συναντά κανείς ψυχικές διαταραχές οι οποίες συντροφεύουν το άτομο σε όλη του τη ζωή, με άλλα λόγια απλά περιορίζονται οι εκδηλώσεις τους, και άλλες που μπορούν να ξεπεραστούν ολικά (Μοσχοβάκης, 2012). Για παράδειγμα, η κατάθλιψη αποτελεί μία ψυχική νόσο που το άτομο μπορεί να ξεπεράσει εντελώς. Αντίθετα, στην περίπτωση της σχιζοφρένειας, το άτομο μπορεί να ζήσει μία φυσιολογική και λειτουργική ζωή, μόνο με τη βοήθεια της κατάλληλης φαρμακοθεραπείας.

- **Μύθος :** *"Οι ψυχικά πάσχοντες εμφανίζουν και νοητική υστέρηση."*

Πραγματικότητα: Σε έρευνες, που κατά έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τη σύνδεση της ψυχικής νόσου και της ευφυΐας, τα αποτελέσματα έχουν φανερώσει ότι *"η ψυχική ασθένεια και η νοητική υστέρηση είναι δύο διαφορετικές καταστάσεις"* (Παντελιάδου, 2011, σ. 67). Το ερευνητικό αυτό εύρημα επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι *"οι περισσότεροι ψυχικά πάσχοντες έχουν μέση ή άνω του μέσου όρου νοημοσύνη"* (Καρύδη, 2007, σ. 86). Τέλος, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, η ψυχική διαταραχή δύναται να εμφανιστεί στον οιοσδήποτε, ανεξαρτήτου της γνωστικής/ πνευματικής του κατάστασης ή της ευφυΐας του.

1.6 Η αντιμετώπιση της κοινωνίας απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες

Η επιφόρτιση της έννοιας "ψυχική ασθένεια" με ένα έντονα δυσμενές φορτίο, καθώς και η πρόοδος σχετικά με την ανάπτυξη θεραπευτικών τρόπων αντιμετώπισης της (Παπακόστα- Γάκη, 2015), δεν έχουν σταθεί ακόμη επαρκή για την ανατροπή

παγιωμένων αντιλήψεων της πλειονότητας της κοινωνίας για τους ψυχικά πάσχοντες. Οι περισσότεροι επομένως εξακολουθούν να πιστεύουν σε στερεότυπα για την εν λόγω πληθυσμιακή ομάδα, ταυτίζοντας την ψυχική ασθένεια συχνά *"με την τρέλα, το ανεξήγητο, τον φόβο"* (Οικονόμου, 2011, σ. 17). Παράγωγα τέτοιων στερεοτύπων είναι η αντιμετώπιση των ψυχικά πασχόντων με επιφύλαξη, δισταγμό, υποτίμηση, αποφυγή και συχνά αποκλεισμό από την ευρύτερη κοινωνική ζωή (Anagnostopoulos & Hantzi, 2011). Τούτων λεχθέντων, οι διαμορφωμένες αντιλήψεις, τα στερεότυπα και οι υφιστάμενες διακρίσεις, αναφορικά με τους ψυχικά πάσχοντες, *"αποτελούν συνιστώσες των στιγματιστικών στάσεων"* (Stier & Hinshaw, 2007, σ. 111).

Έχει διατυπωθεί ότι οι γενικευμένες προκαταλήψεις και τα σχηματισμένα στερεότυπα για τους ψυχικά ασθενείς *"προοιωνίζουν την αρνητική αντιμετώπιση τους, με έκδηλες τις επιδράσεις στις πρακτικές διακρίσεων που υιοθετούνται απέναντί τους, οδηγώντας στην κοινωνική απόρριψη"* (Sobocki, et al., 2006, σ. 91). Από την παραπάνω δήλωση γίνεται έκδηλο ότι οι ψυχικά ασθενείς αντιμετωπίζονται από την εν γένει κοινωνία ως *"μία από τις πλέον στιγματισμένες κοινωνικές ομάδες"* (Angermeyer, et. al., 2011, σ. 372). Συνεπώς, πέραν της δεδομένης της συμπτωματολογίας, η ψυχική ασθένεια καλείται να αντιμετωπίσει ακόμη μία πρόκληση, αυτή του στίγματος των ψυχικά πασχόντων από την κοινωνία (Καράβατος & Ανδρέου, 2004).

Εδώ και κάποιες δεκαετίες, τα ερευνητικά ευρήματα μελετών σχετικά με την βιολογική αιτιολογία της ψυχικής ασθένειας, διαμόρφωσαν προσδοκίες για *"σταδιακή άρση των προκαταλήψεων και μείωση του στίγματος"* (Παπακώστα - Γάκη, 2015, σ. 30). Έτσι, δημιουργήθηκε η θεωρία της απόδοσης -attribution theory- (Baumann, 2007), με την οποία υποστηρίζεται ότι σε περίπτωση που ένας ψυχικά ασθενής δίνει ελαφρυντικά στον εαυτό του για την ψυχική του κατάσταση, δύναται να λάβει περισσότερο θετική ανταπόκριση από το περιβάλλον του, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, *"ξεσηκώνει αισθήματα θυμού και απόρριψης από τους γύρω του"* (Angermeyer et al., 2011, σ. 373).

Εντούτοις, άλλες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Αυστρία (Bag et al., 2006) απέδειξαν ότι η απόδοση ευθύνης εκ μέρους του ψυχικά πάσχοντα δεν παρουσιάζει σημαντικώς θετική συσχέτιση με την κοινωνική απόσταση ή απομόνωση. Αντιθέτως, βρέθηκε ότι η επικινδυνότητα και η απρόβλεπτη συμπεριφορά του ψυχικά πάσχοντος είχαν ισχυρή συσχέτιση με την κοινωνική απόσταση (Grausgruber et al., 2007).

Συνοψίζοντας, είναι σημαντικό να τονισθεί ότι η γενετική αιτιολογίας μιας ψυχικής ασθένειας δεν συσχετίζεται θετικά σημαντικά με την μείωση της απόρριψης ή του αποκλεισμού των ψυχικά πασχόντων. Ωστόσο, στην ξεχωριστή περίπτωση ύπαρξης σχιζοφρένειας, ενδέχεται και να υφίστανται βουλητικοί παράγοντες, εκ μέρους της κοινωνίας, κοινωνικής απομάκρυνσης από τους εν λόγω ασθενείς (Angermeyer et al., 2011). Πάντως, τα τελευταία χρόνια, έχουν αυξηθεί οι έρευνες και οι επιστημονικές μελέτες σχετικά με τις στάσεις στιγματισμού απέναντι σε ψυχικά πάσχοντα άτομα (Παπακώστα - Γάκη, 2015), κυρίως αναφορικά με την *"επιθυμία διατήρησης κοινωνικής απόστασης και άρνησης διαπροσωπικής επαφής από τον ψυχικά ασθενή"* (Jorm & Oh, 2009, σ. 317).

1.7 Επιδημιολογικά στοιχεία για ψυχικά πάσχοντες - μαθητικός πληθυσμός

Την τελευταία δεκαετία, *"έχει παρατηρηθεί ραγδαία αύξηση των ψυχικών διαταραχών σε παγκόσμιο επίπεδο"* (WHO, 2011, σ. 512). Πιο εξειδικευμένα, νοσήματα όπως η κατάθλιψη, η διπολική συμπεριφορά, η σχιζοφρένεια και άλλες ψυχωσικές ασθένειες κάνουν όλο και πιο συχνή την εμφάνισή τους στον παγκόσμιο πληθυσμό, επιφέροντας μία σωρεία προβλημάτων υγείας.

Θέλοντας να μιλήσει κανείς αριθμητικά, ο αριθμός των ατόμων που εμφάνιζαν κατάθλιψη, σύμφωνα με έρευνες πριν από μία δεκαετία, ξεπερνούσε τα 154 εκατομμύρια ανά την υφήλιο (Lamberg et al., 2010). Μάλιστα, υπολογιζόταν ότι έως το 2020, *"η κατάθλιψη θα αποτελούσε την δεύτερη πιθανότερη αιτία θανάτου παγκοσμίως"* (Lee et al., 2010, σ. 127). Από την άλλη, οι πάσχοντες από σχιζοφρένεια υπολογίζονται περίπου στα 25 εκατομμύρια ανά τον κόσμο (Οικονόμου και συν., 2018) και η ασθένεια μπορεί να πρωτοεμφανιστεί σε άτομα ηλικίας από 15 έως 35 ετών. Επιπλέον, τα άτομα που υποφέρουν από ψυχική νόσο, λόγω κατάχρησης αλκοόλ ή ναρκωτικών, φαίνεται να ξεπερνούν τα 95 εκατομμύρια παγκοσμίως (WHO, 2011).

Σήμερα, το ποσοστό των ανθρώπων, που αντιμετωπίζουν κάποιο ψυχικό νόσημα, φαίνεται να ανέρχεται σε 25% του παγκόσμιου πληθυσμού (Οικονόμου και συν., 2018), δηλαδή ένας στους τέσσερις ανθρώπους στον κόσμο. Επιπλέον, σημαντική αύξηση τα τελευταία χρόνια εμφανίζει και ο αριθμός των αυτοκτονιών, λόγω ψυχικών ασθενειών. Στις μέρες μας, λοιπόν, υπολογίζεται ότι περίπου 800.000 άνθρωποι, ηλικίας από 15 έως

29 ετών, κάθε χρόνο γίνονται αυτόχειρες, λόγω κάποιας ψυχικής διαταραχής (Talala et al., 2009).

Επίσης, η συνηθέστερη μορφή ψυχικής ασθένειας, που αντιμετωπίζει και ο μαθητικός πληθυσμός, είναι κυρίως αυτή που σχετίζεται με τη χρήση παράνομων ουσιών (Madianos et al., 2011), ειδικά κατά την περίοδο της εφηβείας. Βάσει ευρημάτων από επιστημονικές μελέτες, έχει καταστεί πλέον σαφές ότι *"η έναρξη του 50% όλων των ψυχικών ασθενειών παρατηρείται από την ηλικία των 14 ετών"* (Οικονόμου και συν., 2018, σ. 19). Ο λόγος για αυτήν την χρονική τοποθέτηση έχει να κάνει με την ταραχώδη περίοδο της ήβης, κατά την οποία πολλοί έφηβοι παρατηρούν αλλαγές τόσο στο σώμα τους όσο και στη διάθεσή τους (Cole & Cole, 2002).

Το σχολείο, οι εξωσχολικές δραστηριότητες, οι συνεχείς εξετάσεις, η αποδοχή ή μη από τους ομηλικούς, καθώς και ο πρώτες σεξουαλικές εμπειρίες ή σκέψεις, είναι μερικά μόνο από τα δεδομένα που συνήθως προκαλούν στρες και ανησυχία σε έναν έφηβο (Andersen et al., 2009). Εντούτοις, όταν αυτό το *"δημιουργικό άγχος αντικατασταθεί από το μη παραγωγικό – παθολογικό άγχος"* (Οικονόμου, 2018, σ. 20), τότε μπορεί ο έφηβος να εκδηλώσει ψυχική διαταραχή.

1.8 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες

Επιδημιολογικές μελέτες των τελευταίων ετών δείχνουν αύξηση των παιδιών με ψυχικά νοσήματα (Cicchetti, 2010). Οι ίδιες μελέτες ερευνούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές αυτούς (Αποστολάκης, 2015), καθώς και τις προσπάθειες παρέμβασης και ένταξης σε σχολικό επίπεδο, που αφορούν τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό (Μήττα, 2018). Τα παιδιά με ψυχικά νοσήματα δικαιούνται ίση μεταχείριση και εκπαίδευση τόσο στον σχολικό χώρο όσο και έξω απ' αυτόν, ώστε κανένας μαθητής να μη βιώσει διάκριση ή ρατσισμό λόγω της ασθένειάς του. Αυτή η συλλογική προϋποθέτει την ενσωμάτωση των εν λόγω παιδιών μέσα σε ένα ανοιχτό περιβάλλον μάθησης και συνεργασίας (Παντελιάδου, 2001), *"γεγονός που θα προωθήσει την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξή τους"* (Μήττα, 2018, σ. 43).

Για την επίτευξη αυτού του στόχου, τα παιδιά με ψυχικά νοσήματα εντάσσονται μέσα σε κανονικές τάξεις, αλληλεπιδρώντας με ομήλικα άτομα. Η επιτυχία αυτής της διαδικασίας *"ένταξης εξαρτάται από την έμφαση που δίνεται στην εκπαίδευση των γονέων, των εκπαιδευτικών, των συμμαθητών και όλων όσων σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία"* (Beltman et al., 2011, σ. 191). Εντούτοις, ένας παράγοντας

που μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχία του εν λόγω εγχειρήματος είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα ψυχικά πάσχοντα παιδιά (Αποστολάκης, 2015). Η αρνητική στάση ενός εκπαιδευτικού προς ένα τέτοιο παιδί μπορεί να εκδηλωθεί μέσω στερεοτύπων, εσφαλμένων προκαταλήψεων, φόβου, ακόμη και μαθητικής απόκλισης του παιδιού από τα σχολικά δρώμενα.

Βιβλιογραφικά ευρήματα έχουν φανερώσει ότι η θετική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στον ψυχικά πάσχοντα μαθητή μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό ψυχολογικό στήριγμα (Doll et al., 2014). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διαμορφώνουν θετικές ή δυσμενείς προσδοκίες για τα εν λόγω παιδιά, οι οποίες ενισχύονται από συνιστώσες όπως η εμφάνιση και η συμπεριφορά των μαθητών αυτών.

Σύμφωνα με τον Cook (2008), αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι τα παιδιά με ψυχικές ασθένειες *"είναι άτομα χωρίς σταθερή διάθεση, με αδύνατη σκέψη, με έλλειψη ενδιαφερόντων, χωρίς δυνατότητα φροντίδας του εαυτού τους, αλλά και με αδυναμία αντιμετώπισης των προβλημάτων τους"* (Cook, 2008, σ. 7). Αναφορικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές αυτοί, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι από τη μία είναι φιλικοί και συνεργάσιμοι με τους συμμαθητές τους, αλλά από την άλλη είναι συχνά απομονωμένοι και ανήσυχοι (Γρηγοριάδου, 2011). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί επίσης, σε γενικές γραμμές, θεωρούν ότι πρέπει να δοθούν στους ψυχικά πάσχοντα μαθητές τα κατάλληλα κίνητρα από την σχολική κοινότητα, ώστε να μπορέσουν να ενσωματωθούν μετέπειτα στην παραγωγικότητα της εν γένει κοινωνίας (Daniilidou & Platsidou, 2018).

Συνοψίζοντας, η στάση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών απέναντι στον ψυχικά πάσχοντα μαθητικό πληθυσμό χαρακτηρίζεται ως αρνητική (Μήττα, 2018), αναφορικά τόσο με την ακαδημαϊκή τους πορεία όσο και για την γενικότερη κοινωνική τους ένταξη. Η αρνητική αυτή στάση φαίνεται να βρίσκεται σε συνάρτηση με κάποιους ενδοατομικούς παράγοντες του εκπαιδευτικού, όπως η το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών και τα χρόνια προϋπηρεσίας (Αποστολάκης, 2015).

Μία ειδοποιός διαφορά ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ότι οι πρώτοι *"είναι προθυμότεροι να διδάξουν τα ψυχικά πάσχοντα παιδιά από ό, τι οι δεύτεροι"* (Daniilidou & Platsidou, 2018, σ. 27). Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτου βαθμίδας, που διαθέτουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση (Μήττα, 2018). Βαρύνουσας σημασίας επίσης, για την στάση που αναπτύσσουν οι

εκπαιδευτικοί απέναντι στους ψυχικά νοσούντες μαθητές, φαίνεται να είναι *"το μέγεθος της τάξης, η παρουσία υποστηρικτικού προσωπικού και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εν λόγω θεματική"* (Καλτσή, 2013, σ. 33). Εν κατακλείδι, για την αρμονική ένταξη των ψυχικά πασχόντων μαθητών στις τυπικές τάξεις διδασκαλίας, είναι επιτακτική η ανεύρεση περισσότερου χρόνου *"για την αντιμετώπιση ζητημάτων, που αναφέρονται στο σχολικό περιβάλλον"* (Λάμπρου, 2017, σ. 48).

Κεφάλαιο 2: Ενσυναίσθηση

2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση ενσυναίσθησης

Ο όρος της ενσυναίσθησης περικλείει πολυάριθμα χαρακτηριστικά, επισείοντας έτσι ποικίλες ερμηνείες (Emal et al., 2015). Ως εκ τούτου, υφίστανται πολλές και διαφορετικές εννοιολογικές αποσαφηνίσεις του όρου, υποδηλώνοντας τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του. Δεδομένου επίσης ότι η έννοια της ενσυναίσθησης έχει ερευνηθεί από πολλούς επιστημονικούς και ακαδημαϊκούς κλάδους, ο κατά περίπτωση ορισμός της σχετίζεται άμεσα με τον ερευνητικό τομέα αναφοράς ή εφαρμογής της. Ενδεικτικά, μερικοί από τους τομείς που μελετούν ακαδημαϊκά την έννοια είναι η Κοινωνική και η Πειραματική ψυχολογία, η Θεωρία Προσωπικότητας, η Ηθική Θεωρία, η Θεωρία της Συμβουλευτικής, η Νευροεπιστήμη, η Γνωσιακή Νευροεπιστήμη, κ.ο.κ.

Πιο αναλυτικά, οι ερευνητές Eisenberg & Strayer (1987) διατύπωσαν έναν περισσότερο εξειδικευμένο ορισμό για την έννοια της ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με αυτούς λοιπόν, η ενσυναίσθηση συνιστά *"μια συναισθηματική ανταπόκριση που προέρχεται από την κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης ενός άλλου ατόμου και είναι αρκετά παραπλήσια με αυτό που αισθάνεται το άλλο άτομο ή εκείνο που αναμενόταν να αισθανθεί"* (Eisenberg & Strayer, 1987, σ. 57). Ο ορισμός αυτός, αν και βιβλιογραφικά παλαιότερος, περικλείει πολλά από τα γνωρίσματα που αποδίδονται σήμερα στην έννοια της ενσυναίσθησης.

Από την άλλη, ο Rogers (1975) θεώρησε πως η ενσυναίσθηση ισοδυναμεί με την *"δυνατότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται το εσωτερικό περιβάλλον αναφοράς κάποιου άλλου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία και νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτό, σαν να ήταν εκείνος ο άλλος άνθρωπος, χωρίς να ξεχάσει ποτέ τον όρο «σαν»"* (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001, σ. 298). Για τα ελληνικά δεδομένα, η έννοια της ενσυναίσθησης είναι η μετάφραση του αγγλικού όρου "empathy" (Καρολίδου, 2017). Ωστόσο, υπάρχουν και Έλληνες ερευνητές που αποδίδουν τον όρο «empathy» εναλλακτικά (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004; Πλατσίδου 2010), δηλαδή τον μεταφράζουν ως "εμπάθεια", "εναίσθηση" ή "ενσυναίσθητη ικανότητα" (Ματσαγγούρας, 2002).

Ίσως, η πιο συνεκτική και εμπειριστατωμένη προσέγγιση του αναλυόμενου όρου, ερμηνεία που υιοθετεί και η ανά χείρας εργασία, είναι αυτή που δόθηκε από τον

Goleman (2011). Ο ερευνητής αυτός λοιπόν υποστήριξε πως ο εξεταζόμενος όρος αντιπροσωπεύει *"την επίγνωση των συναισθημάτων και των ανησυχιών των άλλων ανθρώπων, την κατανόηση και την ενίσχυσή τους, αλλά και την υποστήριξη και το ενεργό ενδιαφέρον κάποιου για τις ανησυχίες του άλλου"* (σ. 36). Ο ορισμός αυτός δόθηκε από τον Goleman (2011) γιατί θεωρούσε πως η έννοια της ενσυναίσθησης αποτελούσε ένα σημαντικό παρακλάδι της ολικής συναισθηματικής νοημοσύνης, και όχι αποκομμένη συναισθηματική δεξιότητα

Είναι λοιπόν πρόδηλο ότι η εμφάνιση της έννοιας "ενσυναίσθηση" (Barr, 2011) σε πλείστους επιστημονικούς τομείς οδηγεί αναπόφευκτα στην ύπαρξη διχογνωμίας των ερευνητών σχετικά με την οριοθέτησή της. Ωστόσο, παρόλη την απουσία συμφωνίας των επιστημόνων γύρω από έναν συγκεντρωτικό και καθολικό ορισμό, φαίνεται ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να διακριθεί σε δύο κύρια είδη, ανάλογα των μηχανισμών αιτιολόγησής της (Boyatzis et al., 2000).

Τούτων λεχθέντων, γίνεται διαχωρισμός από τους κοινωνικούς ψυχολόγους ανάμεσα στην γνωστική/ πνευματική και στη συναισθηματική ενσυναίσθηση (Macaskill et. al., 2002). Η πρώτη έννοια είναι αλληλένδετη με γνωστικούς μηχανισμούς και με την "Θεωρία του Νου" (Davis, 2018). Κατά τους ερευνητές λοιπόν, η γνωστική ενσυναίσθηση ορίζεται ως *"η ικανότητα να σκέφτεται κάποιος το περιεχόμενο των σκέψεων των άλλων"* (Κασιούμης, 2018, σ. 16). Από την άλλη, η συναισθηματική ενσυναίσθηση έχει συνδεθεί περισσότερο με την κατανόηση και την αιτιολόγηση των συναισθημάτων των άλλων (Einolf, 2008), καθώς επίσης και την ανάληψη ρόλων, και πρόκειται για μία διαδικασία πιο φορτισμένη και εσωτερική. Εντούτοις, τόσο η γνωστική όσο και η συναισθηματική προσέγγιση της ενσυναίσθησης θεωρούνται σημαντικές έννοιες για το άτομο και την ολόπλευρη ανάπτυξή του (Batson et al., 2016).

2.2 Ιστορική αναδρομή ενσυναίσθησης

Η έννοια της ενσυναίσθησης φαίνεται να διαθέτει αρχαιοελληνικές ρίζες, καθώς θεωρείται ότι προέρχεται από τις λέξεις "εν" και "πάθος", αναφερόμενη στη διατύπωση κάποιου συγκεκριμένου συναισθήματος (Gerdes, 2011). Πιο αναλυτικά, ο Τσίτσας (2009), πιστεύει ότι η προέλευση της ενσυναίσθησης εδράζεται στην εποχή του Αριστοτέλη, *"ο οποίος παρουσιάζει μια κατάσταση που προσομοιάζει με την ενσυναίσθηση, όπου ο θεατής ταυτίζει τον εαυτό του και καθρεφτίζει στο έργο τέχνης μια αντίληψη της εσωτερικής κατάστασής του"* (Τσίτσας, 2009, σ. 72).

Εντούτοις, παρά τις αρχαιοελληνικές της ρίζες, ο αναλυόμενος όρος συνιστά "πρόσφατη πνευματική κληρονομιά" (Καρολίδου, 2017, σ. 11). Η πρόσφατη ετυμολογία της έννοιας φαίνεται να απεριθμεί σχεδόν τρεις αιώνες παρουσίας και η ιστορία της χαρακτηρίζεται ως "ποικίλη και πολύχρωμη" (Κασιούμης, 2018, σ. 18). Ο συλλογισμός αυτός αποδεικνύεται άμεσα από την ποικιλομορφία των ορισμών που υφίστανται για την εν λόγω έννοια από διαφορετικούς επιστημονικούς, και μη, κλάδους. Έτσι, σε επίπεδο καθαρά φιλοσοφικό, η ενσυναίσθηση έκανε την εμφάνισή της σε κείμενα του 19ου αιώνα. Μέχρι και το τέλος λοιπόν αιώνα αυτού, η ενσυναίσθηση χρησιμοποιούνταν εκτενέστατα σε φιλοσοφικούς κύκλους "ως μια σημαντική κατηγορία στη φιλοσοφική αισθητική" (Κασιούμης, 2018, σ. 14), με άλλα λόγια περιέγραφε μία διαδικασία όπου "ο παρατηρητής μπαίνει στη θέση, στο μυαλό και στη νοοτροπία του δημιουργού, προσπαθώντας να ικανοποιήσει την έμφυτη ανάγκη να κατανοήσει το έργο τέχνης" (Σταλίκας και Χαμοδράκα, 2004, σ. 33).

Τον 20ο αιώνα, η ενσυναίσθηση ανάχθηκε στον βασικό τρόπο "απόκτησης της γνώσης των συναισθημάτων των άλλων και σε μέθοδο που ταιριάζει απόλυτα στις ανθρωπιστικές επιστήμες" (Κασιούμης, 2018, σ. 18). Η βιβλιογραφική επισκόπηση έκανε ξεκάθαρο ότι ένα από τα πρώτα κείμενα, που περιείχαν τον όρο της ενσυναίσθησης, συντάχτηκε το 1909 από τον ψυχολόγο Edward Titchener (1867 -1927) και αποτελούσε μέρος της μετάφρασης του γερμανικού όρου «Einfühlung». Ο όρος αυτός αποδόθηκε αρχικά ως «αίσθημα σε», αλλά κατόπιν ερμηνεύτηκε, ξανά από τον ίδιο ερευνητή, ως «ενσυναίσθηση».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον μελέτης συγκέντρωσε η έννοια της ενσυναίσθησης στο δεύτερο μισό του περασμένου αιώνα. Ο όρος ερευνήθηκε συστηματικά και διεξοδικά από πολλούς κοινωνικούς ψυχολόγους, σαν "ένα φαινόμενο που θεωρείται ότι προκαλεί αιτιακή εμπλοκή στη δημιουργία φιλοσοφικών στάσεων και συμπεριφοράς" (Duan & Hill, 1996, σ. 267). Επομένως, ο εξεταζόμενος όρος, κατά τον 20ο αιώνα, παίρνει την έννοια μιας εσωτερικευμένης, "ενστικτώδους και ανεξήγητης τάσης του ανθρώπου να μιμηθεί τις κινήσεις και τις εκφράσεις που παρατηρεί σε ένα άλλο άτομο, στηριζόμενη στην ικανότητα που έχει ο ίδιος ο παρατηρητής να βιώνει τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου" (Davis, 1996, σ. 93).

Τέλος, κατά τον 21ο αιώνα, ο όρος της ενσυναίσθησης φαίνεται να τροποποιείται αναφορικά με το περιεχόμενο και τις κύριες συνιστώσες του. Η ενσυναίσθηση πλέον

ανάγεται σε *"μια συναισθηματική αντίδραση, όχι άμεση, αλλά έμμεση απέναντι στην κατάσταση που βιώνει κάποιος άλλος, παρά στα ατομικά προβλήματα που αντιμετωπίζει"* (Hoffman, 2000, σ. 109). Πιο πρόσφατες, τέλος, τοποθετήσεις ερευνητών πάνω στην αναφερθείσα θεματική (Gkolia et al., 2014) υποστηρίζουν ότι η έννοια της ενσυναίσθησης συνιστά πλέον *"το έρεισμα για την αποτελεσματική αλληλεπίδραση στο κοινωνικό γίνεσθαι και το βασικό αίτιο που ωθεί το άτομο να συνδράμει τους ανθρώπους"* (Arghode et al., 2013, σ. 91), αποτρέποντας τη διαμόρφωση συναισθημάτων πόνου ή απόρριψης.

2.3 Διαστάσεις και χαρακτηριστικά ενσυναίσθησης

Η έννοια της ενσυναίσθησης είναι μία διεργασία πολλαπλών σταδίων και διαστάσεων, καθώς φαίνεται να συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με ποικίλους ατομικούς, αναπτυξιακούς και κοινωνικούς παράγοντες. Επιπλέον, έχουν υποστηριχθεί σθεναρά τόσο η εγγενής φύση της ενσυναίσθησης όσο και η επίκτητη απόκτησή της. Η έννοια της έμφυτης ενσυναίσθησης, από τη μία πλευρά, τονίζει την ύπαρξη της έννοιας από τη γέννηση του ατόμου, ενώ, από την άλλη, ο όρος της επίκτητης ενσυναίσθησης υπογραμμίζει την γραμμική κατάκτησή του μέσω των μηχανισμών της μίμησης και εξάσκησης (Allison et al., 2011). Γενικά πάντως, οι δύο αυτές απόψεις συγκλίνουν, σχηματίζοντας την πεποίθηση ότι η ενσυναίσθηση υφίσταται, ως ένα επίπεδο εγγενώς στο άτομο, αλλά μπορεί να αναπτυχθεί περαιτέρω βάσει γνωστικών διεργασιών, εμπειριών και επηρεάζεται σημαντικά από κοινωνικούς και αναπτυξιακούς παράγοντες (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003).

Και για την περίπτωση των υπάρχουσών διαστάσεων της ενσυναίσθησης, όπως ακριβώς συμβαίνει και για τον ορισμό της, φαίνεται να μην υπάρχει μία καθολικά κοινή άποψη και συμφωνία μεταξύ των ερευνητών (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004). Αυτό γίνεται διότι καθένας ερευνητής εστιάζει το επιστημονικό του ενδιαφέρον σε διαφορετική πτυχή της εν λόγω έννοιας. Ως εκ τούτου, περιγράφει και με διαφοροποιημένο τρόπο την εν γένει διαδικασία ενσυναίσθησης του ατόμου, σχηματοποιώντας κάθε φορά και άλλες διαστάσεις αυτής.

Μολαταύτα, η ανά χείρας εργασία έκανε ήδη λόγο, σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, για δύο βασικές διαστάσεις της ενσυναίσθησης, με άλλα λόγια την γνωστική/ πνευματική και την συναισθηματική. Η γνωστική διάσταση είναι εκείνη που *"αναφέρεται στην ικανότητα να προσδιορίσουμε και να καταλάβουμε τις συγκινήσεις των άλλων, αλλιώς η*

διανοητική προοπτική" (Smith, 2006, σ. 3). Αντίθετα, η συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης σχετίζεται με την *"ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων του άλλου"* (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008, σ. 37). Πολλοί ερευνητές (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004) θεωρούν ότι δεν πρέπει να δίνεται έμφαση σε κάποια από τις δύο αυτές διαστάσεις, αλλά αντιθέτως να θεωρούνται αλληλένδετες και η μία συνέχεια της άλλης.

Πιο σύγχρονες μελέτες έρχονται να προσθέσουν και μία τρίτη διάσταση στις δύο προαναφερθείσες. Η διάσταση αυτή είναι η επικοινωνιακή (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003), κατά την οποία η ενσυναίσθηση περιέχει και ένα επικοινωνιακό μήνυμα ή αναπτύσσει περαιτέρω τις δεξιότητες επικοινωνίας. Η τρίτη αυτή διάσταση πηγάζει κυρίως από το επιστημονικό έργο του Rogers (1980), ο οποίος ήταν υπέρμαχος της ύπαρξης επικοινωνιακού στοιχείου στην έννοια της ενσυναίσθησης.

Επιπροσθέτως, υπάρχουν και εκείνοι οι ερευνητές που θεωρούν ότι η ενσυναίσθηση έχει τέσσερις ή και περισσότερες διαστάσεις. Στην κατεύθυνση αυτή, είναι σκόπιμη η παρούσα μελέτη να παραθέσει το μοντέλο του Davis, (1980,1983). Ο εν λόγω ερευνητής συμπεριέλαβε τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά στοιχεία στη νοηματοδότηση της ενσυναίσθησης και υποστήριξε σθεναρά ότι η εν λόγω έννοια συναποτελείται από *"ένα σύνολο δομών που σχετίζονται, δηλαδή ότι όλα αφορούν ενδιαφέρον και απόκριση στους άλλους"* (Rogers, 1983, σ. 217). Το μοντέλο προσέγγισης του για την έννοια της ενσυναίσθησης θεωρείται ο πυρήνας για τη διαμόρφωση μιας κλίμακας μέτρησης της, ονόματι IRI (Interpersonal Reactivity Index).

Οι τέσσερις κυρίαρχες υποκλίμακες αυτής αντικατοπτρίζουν τις αντίστοιχες διαστάσεις της ενσυναίσθησης, κατά Rogers (1980). Παρακάτω, περιγράφονται οι κύριες διαστάσεις του μοντέλου αυτού (Rogers, 1983):

- I. Γνωστική ενσυναίσθηση: Η έννοια περιγράφει την ικανότητα του ατόμου να "δείτε τα πράγματα" μέσα από την οπτική του άλλου, χωρίς όμως απαραίτητα να νιώσει τα ίδια συναισθήματα.
- II. Φανταστική ενσυναίσθηση: η τάση του ατόμου να ταυτιστεί με τους χαρακτήρες σε ταινίες, μυθιστορήματα, θεατρικά έργα και άλλες φανταστικές καταστάσεις, τόσο έμπρακτα όσο και συναισθηματικά.
- III. Ενσυναίσθηση το ενδιαφέρον: το ενδιαφέρον ή τα έκδηλα συναισθήματα για τους «ατυχείς» άλλους.

IV. Ενσυναίσθητη ανησυχία/ προσωπικό άγχος: η έννοια αφορά τα ατομικά συναισθήματα άγχους και ανησυχίας, τα οποία προκύπτουν από την παρατήρηση του άλλου σε «τεταμένες» καταστάσεις.

Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ενσυναίσθησης φαίνεται να είναι πολυάριθμα. Σύμφωνα με τον Goleman (2011) η έννοια εδράζεται πάνω στον όρο της αυτοεπίγνωσης. Αναλυτικότερα, ο ερευνητής εξηγεί ότι όσο πιο επιρρεπές είναι ένα άτομο στις δικές του συγκινήσεις, *"τόσο περισσότερο ικανό θα είναι στην αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων"* (Goleman, 2011, σ. 58) και στην αυτορρύθμιση του συναισθηματικού του κόσμου. Είναι προφανές λοιπόν ότι, βάσει της άποψης του Goleman (2011), όσο περισσότερο είναι αναπτυγμένη η ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, τόσο ευκολότερη γίνεται η αναγνώριση και η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων και η τοποθέτηση του εαυτού του στη θέση τους.

Ακόμη, απαραίτητη προϋπόθεση της ενσυναίσθησης φαίνεται να είναι η ύπαρξη ηρεμίας. Με αυτόν τον τρόπο, *"ο συγκινησιακός εγκέφαλος του ατόμου είναι σε θέση να προσλάβει τόσο τα λεκτικά, όσο και τα μη λεκτικά μηνύματα του συνομιλητή του"* (Κασιούμης, 2018, σ. 21). Το ίδιο ισχύει και με την καταπόνηση του οργανισμού, δεδομένου ότι όσο περισσότερο κουρασμένο είναι ένα άτομο, τόσο αυξάνεται κι η δυσκολία επικοινωνίας με τους άλλους ανθρώπους (Smith, 2006).

Χαρακτηριστικό της ενσυναίσθησης επίσης, βαρύνουσας σημασίας, είναι η κατανόηση των μη λεκτικών στοιχείων επικοινωνίας. Όπως είναι γνωστό τα συναισθήματα, εκτός από λέξεις, επιστρατεύουν και τη μη λεκτική επικοινωνία, στην προσπάθειά τους να εκδηλωθούν και να καταστούν σαφή. Συνεπώς, η ικανότητα ουσιαστικής μετάφρασης των μη λεκτικών σημείων είναι επιτακτική. Το άτομο καλείται να ερμηνεύει ορθά *"τον τόνο της φωνής, τις χειρονομίες, την έκφραση του ατόμου και τα υπόλοιπα άλλα λεκτικά μηνύματα"* (Καρολίδου, 2017, σ. 48).

Εντέλει, το κύριο γνώρισμα της ενσυναίσθησης είναι το ενδιαφέρον και η δεκτικότητα προς τον συνομιλητή. Το άτομο καλείται να κοινωνεί στον συνομιλητή του ένα μήνυμα με σαφήνεια, σοβαρότητα και συνεκτικότητα. Ο συνομιλητής πρέπει να νιώθει κατανοητός, αποδεκτός και ελεύθερος να εκφραστεί. Οιασδήποτε πρόθεση ή διάθεση κριτικής ή δεικτισμού πρέπει να απεμπολείται. Έτσι, ενθαρρύνεται η σωστή επικοινωνία ανάμεσα σε πομπό και δέκτη, εκφράζονται τα συναισθήματα και οι σκέψεις και το

άτομο δύναται να συμπονέσει και να νιώσει ενσυναίσθηση. Τέλος, επιτακτικής σημασίας στοιχεία είναι η αμέριστη προσοχή και ο σεβασμός προς το άτομο που έχει κανείς απέναντί του.

2.4 Μέτρηση ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση σαν έννοια είναι μετρήσιμη, τόσο με ποσοτικούς όσο και με ποιοτικούς τρόπους. Βιβλιογραφικά, συναντά κανείς μία ποικιλία σταθμισμένων εργαλείων για την μέτρηση και αξιολόγηση της ανθρώπινης ενσυναίσθησης *"και ως ένα βαθμό, αυτό οφείλεται στην ποικιλία ορισμών που υπάρχουν για την ενσυναίσθηση"* (Ceylan et al., 2011, σ. 302). Τα σταθμισμένα τεστ και εργαλεία μέτρησης της ενσυναίσθησης αξιολογούν, κάθε φορά, και μία διαφορετική διάσταση της έννοιας, αντιμετωπίζοντας έτσι τον εν λόγω όρο ως ένα πολυεπίπεδο φαινόμενο. Λόγου χάρη, άλλα εργαλεία καταμετρούν την γνωστική πλευρά της ενσυναίσθησης, ενώ άλλα δίνουν περισσότερο βάση στη συναισθηματική διάστασή της.

Μία κλίμακα μέτρησης της ενσυναίσθησης, ευρέως αποδεκτή και εφαρμοζόμενη, είναι η "Barrett- Lennard Relationship Inventory" (Duan & Hill, 1996). Η συγκεκριμένη κλίμακα βοηθά στη μέτρηση της ενσυναίσθησης αναφορικά με την παροχή συμβουλών και ψυχοθεραπείας. Κατά την κλίμακα αυτή, ο θεραπευτής εκδηλώνει ενσυναίσθηση προς τον πελάτη του. Μία ακόμη κλίμακα μέτρησης της ενσυναίσθησης είναι το εργαλείο "Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης" (Interpersonal Reactivity Index- IRI, 1999). Η κλίμακα αυτή περιέχει διάφορες ερωτήσεις προς τον εξεταζόμενο και οι απαντήσεις δίνονται με τη μορφή της κλίμακας τύπου Likert. Η κλίμακα αυτή συνιστά μία *"από τις πλέον χαρακτηριστικές κλίμακες, η οποία και βασίζεται στο μοντέλο του Davis, ενώ περιέχει γνωστικά αλλά και συναισθηματικά συστατικά της ενσυναίσθησης"* (Κασιούμης, 2018, σ. 23).

Επίσης, ευρέως χρησιμοποιούμενα εργαλεία είναι η "κλίμακα Ενσυναίσθησης του Reynolds" (2008), το "Πηλίκο της Ενσυναίσθησης" (Empathy Quotient, 2003), η "Κλίμακα Empathic Concern Scale" (2009), η "Κλίμακα Balanced Emotional Empathy Scale" (2006), όπως και "ο Δείκτης Αξιολόγησης της Ενσυναίσθησης" (Empathy Assessment Index, 2002). Άξιο αναφοράς είναι ακόμη το "Πολυδιάστατο Τεστ Ενσυναίσθησης" (Multifaceted Empathy Test- MET, 2007), το οποίο *"συνδυάζει τις μεθόδους αυτο-αναφοράς με τις μεθόδους αντικειμενικής μέτρησης της ενσυναίσθησης"* (Κασιούμης, 2018, σ. 23), με άλλα λόγια καταμετρά την γνωστική διάσταση της

ενσυναίσθησης αντικειμενικά, ενώ η συναισθηματική διάσταση της αξιολογείται με αυτό-αναφορά.

Δύο πολύ σημαντικές ακόμη κλίμακες μέτρησης της ενσυναίσθησης είναι η "Κλίμακα Ενσυναίσθησης του Carkhuff" (Carkhuff Empathy Scale, 2001) και η "Υποκλίμακα Κατανόησης της Ενσυναίσθησης του Ερωτηματολογίου Σχέσης", του Barrett-Lennard (Barrett-Lennard Relationship Inventory/Empathy Understanding Subscale -EUS, 2006). Η διαφοροποίηση των κλιμάκων αυτών έγκειται στο γεγονός της συνδυαστικής αξιολόγησης και καταμέτρησης των λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών του ατόμου που μελετάται. Επίσης, σημαντικό στοιχείο αυτών των δύο κλιμάκων είναι ότι καταμετρούν και τις φυσιολογικές δραστηριότητες του ατόμου συνάμα, όπως τον καρδιακό παλμό, την αντίδραση του δέρματος, τη γενική σωματική κατάσταση, τις εγκεφαλικές απεικονίσεις και διεργασίες, κ.ο.κ.

Εν κατακλείδι, η κλίμακα ενσυναίσθησης "Toronto Composite Empathy Scale" (TCES) (Yarascavitch, Regehr, Hodges & Haas, 2009), η οποία αρχικά χορηγήθηκε σε φοιτητές της οδοντιατρικής, *"αποτελεί τον συνδυασμό ερωτήσεων από 4 κλίμακες, την JSPE-HP, που περιέχει 20 ερωτήσεις και χρησιμοποιείται κυρίως σε επαγγελματίες υγείας, και 3 κλίμακες για την συναισθηματική νοημοσύνη, την Interpersonal Reactivity Index-IRI, την E-Scale και την Empathy Quotient-EQ"* (Gilet, et al., 2013, σ. 45). Η εν λόγω κλίμακα περιλαμβάνει ερωτήσεις τόσο για την γνωστική όσο και για την επαγγελματική διάσταση της ενσυναίσθησης, αλλά εξετάζει παράλληλα και την προσωπική ζωή του υπό εξέταση ατόμου. Οι απαντήσεις εδώ δίνονται μέσω μιας εξάβαθμης κλίμακας τύπου Likert. Τέλος, η κλίμακα "Empathy Quotient-EQ" (Allison, et al., 2011) είναι η πιο πρόσφατα δημοσιευμένη κλίμακα μέτρησης της ενσυναίσθησης. Η κλίμακα αυτή, εν αντιθέσει με τις προηγούμενες, έχει σχεδιαστεί προσεκτικά και ρητά για εξολοκλήρου κλινική εφαρμογή, καθιστώντας την *"έλλειψη ενσυναίσθησης ως χαρακτηριστικό της ψυχοπαθολογίας"* (Κασιούμης, 2018, σ. 25).

Κεφάλαιο 3: Η ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση

Η είσοδος της ενσυναίσθησης και των μηχανισμών της στην εκπαίδευση θεωρούνται καταλυτικής σημασίας (Goroshit et Hen, 2016). Παρόλη τη πολυδιάστατη φύση της εν λόγω έννοιας, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να την αξιοποιούν, στα πλαίσια κατανόησης των σκέψεων, αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών τους. Καθόλη λοιπόν τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να αναπτύσσουν, παράλληλα με το διδακτικό τους έργο, *"την ικανότητα της ενσυναίσθησής τους, προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν όσο καλύτερα γίνεται"* (Κασιούμης, 2018, σ. 28) στο εκπαιδευτικό εγχείρημα που έχουν να περατώσουν.

Για την καλλιέργεια της ικανότητας ενσυναίσθησης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συγκεντρώνουν μία πλειάδα χαρακτηριστικών, πάνω στα οποία αναπτύσσεται, με ασφάλεια, η υπό εξέταση έννοια. Τα γνωρίσματα αυτά είναι η αυτοεπίγνωση του εκπαιδευτικού, δηλαδή η κατανόηση των προσωπικών του συναισθημάτων (Goleman, 2011), η ηρεμία, η κατανόηση των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων του περιβάλλοντος (Goleman, 2011), καθώς επίσης και στοιχεία όπως *"η ενεργητική ακρόαση, η δεκτικότητα και αποδοχή του άλλου χωρίς κριτική διάθεση"* (Bozkurt et Ozden, 2010, σ. 232). Επιπλέον, *"οι κοινωνικές και οι συναισθηματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών"* (Goroshit & Hen, 2016, σ. 108) έχει βρεθεί ότι επιδρούν καθοριστικά και σημαντικά στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των ίδιων και των μαθητών τους.

Επίσης, η έρευνα των Goroshit & Hen (2016), που διενεργήθηκε στο Ισραήλ φανέρωσε ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και στις έννοιες *"αυτό-αποτελεσματικότητα"* (selfefficacy) και *"συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα"* (emotional self-efficacy). Μία άλλη έρευνα, αυτή των Vorkarić & Ružić (2013), κατέστησε πρόδηλο ότι τα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας είναι ένας παράγοντας διαμόρφωσης καλού κλίματος ανάμεσα σε αυτούς και τους μαθητές τους. Επίσης, αποδείχθηκε ότι η ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών πυροδοτεί καταλυτικά και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στα ίδια τα παιδιά (Vorkarić & Ružić, 2013).

Μία σχετικά πρόσφατη μελέτη των Stojiljković, Todorović, Đigić & Dosković (2014), που πραγματοποιήθηκε στη Σερβία, αφορούσε στην εξέταση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας και της αξιολόγησης των ενσυναισθησιακών ικανοτήτων τους. Από την εν λόγω έρευνα έγινε σαφές ότι οι

εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους, έχουν θετική άποψη για τον εαυτό τους και τις ικανότητες ενσυναίσθησής τους και ότι η πλειοψηφία των πτυχών της αυτό-αντίληψης τους σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με την ενσυναίσθηση. Εντούτοις, η συγκεκριμένη μελέτη φανέρωσε μία σημαντική παράμετρο που, έως τότε, δεν είχε αξιολογηθεί. Από την έρευνα λοιπόν αποδείχθηκε ότι *"ο πιο σημαντικός προγνωστικός δείκτης της υψηλής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών ήταν η ευνοϊκή αυτοεκτίμηση της κοινωνικής τους αυτό-αντίληψης"* (Stojiljković, Todorović, Đigić & Dosković, 2014, σ. 876).

Τέλος, βαρύνουσας σημασίας επίσης για τον χώρο της εκπαίδευσης είναι και η μελέτη της σχέσης των γονέων με τα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι υφίσταται γενικά θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές τους, κυρίως αναφορικά με τις πρώιμες μαθησιακές βαθμίδες (Peck, 2012). Η ίδια ερευνήτρια (Peck, 2012) διερεύνησε και το πολύ σημαντικό δίπολο της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της σύμπραξης των γονέων στη διδακτική πράξη. Η μελέτη φανέρωσε ότι η ασκούμενη κριτική των γονέων μπορεί να μειώσει τα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών της βαθμίδας αυτής (Peck, 2012).

3.1 Ιστορική αναδρομή ανάπτυξης της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση

Τα πρώτα καταγεγραμμένα δείγματα της εισαγωγής και αξιοποίησης του όρου "ενσυναίσθηση" στην εκπαίδευση συμπίπτουν χρονικά με την είσοδο της θεωρίας του Gardner (1983) για την πολλαπλή νοημοσύνη. Η εν λόγω θεωρία, στην αρχή, αντιμετωπίστηκε με καχυποψία τόσο από τους επιστημονικούς όσο και από τους εκπαιδευτικούς κόλπους (Smith, 2008). Ωστόσο, μετά τη δημοσίευση του βιβλίου *Frames of Mind* (Gardner, 1984), η θεωρία περί πολλαπλής νοημοσύνης απέκτησε ευρεία αποδοχή και ανταπόκριση από πολλούς εκπαιδευτικούς.

Μέσα στη θεωρία του Gardner (1984) λοιπόν, για πρώτη φορά, ο όρος ενσυναίσθηση εντάσσεται συστηματικά και μεθοδικά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και αφορά όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Το πρώτο σχολείο στις Η.Π.Α., ονόματι Key School, δομεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του βάσει της θεωρίας αυτής και εμπλέκει ενεργά την έννοια της ενσυναίσθησης στο εξατομικευμένο διδακτικό του υλικό (Gardner, 2003).

Πέραν των υπολοίπων λόγων για τους οποίους έγινε αποδεκτή η συγκεκριμένη θεωρία, είναι σημαντικό να τονισθεί ότι προσέφερε εύφορο έδαφος για την αξιοποίηση της διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής νοημοσύνης του μαθητή (Smith, 2008). Οι δύο αυτοί όροι της θεωρίας Gardner (2003) έρχονται σε πλήρη σύμπτωση και ταύτιση με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman (2011). Ως εκ τούτου, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην ενσυναίσθηση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, στην ανάπτυξη, την μέτρηση και την αξιολόγησή της.

3.2 Η σημασία της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση

Στο σύγχρονο σχολείο υπάρχει μία ολοένα και αυξανόμενη απαίτηση για ένταξη της έννοιας της ενσυναίσθησης και των ενσυναισθηματικών ικανοτήτων στο μαθησιακό πλαίσιο, παράλληλα με την ανάπτυξη και αξιολόγηση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (Kourmousi et al., 2017). Επίσης, αναφορικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, η έρευνα των Weare & Grey (2003) υπέδειξε ότι *"οι συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες πρέπει να διδάσκονται και στα ανώτατα ιδρύματα"* (σ. 85). Τούτων λεχθέντων, οι συναισθηματικές ικανότητες, μέσα στις οποίες εντάσσεται κι ο όρος της ενσυναίσθησης, καλό θα ήταν να αποκτήσουν έναν υποχρεωτικό χαρακτήρα στη σχολική εκπαίδευση και *"να αποτελούν μέρος του στόχου της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών"* (Wang & Huang, 2009, σ. 383).

Η ενσυναίσθηση πρέπει να εκλαμβάνεται σαν μία από τις κυριότερες ικανότητες που οφείλουν να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί (Sagkal et al., 2012). Ο συλλογισμός αυτός έχει πυρηνικό έρεισμα στη διδακτική απόδοση του εκπαιδευτικού, η οποία με τον μηχανισμό της ενσυναίσθησης ισχυροποιείται και στοχεύει στη συνεχή πρόοδο των μαθητών του (Durlak, et al., 2005). Η ενσυναίσθηση μπορεί να λειτουργήσει ως ένα ισχυρό εργαλείο στη φαρέτρα του εκάστοτε εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι *"αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα κινητοποίησης των μαθητών/τριών"* (Bozkurt & Ozden, 2010, σ. 231). Συνεπώς, η καλλιέργεια ενσυναισθηματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών είναι πολύτιμη και επιτακτική για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου, ενώ παράλληλα φαίνεται να συμβάλει *"στην αποτελεσματική ιστορική εκπαίδευση, συνιστώντας κύριο μέσο για την ιστορική κατανόηση"* (Κουργιαντάκης, 2005, σ. 17).

Επιπρόσθετα, μέσω της ανάπτυξης των επιπέδων ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, φαίνεται να αυξάνονται τα αντίστοιχα ποσοστά των μαθητών (Eman et al., 2015). Πιο ειδικά, η ενσυναίσθηση των μαθητών μπορεί να αναπτυχθεί στη σχολική τάξη, όταν

επικρατεί συναισθηματική ασφάλεια και υποστηρικτικό κλίμα από τους εκπαιδευτικούς (Palomera, Fernandez-Berrocal, & Barckett, 2008). Με την ενσυναίσθηση ακόμη καλύτερεύουν και ενδυναμώνονται οι σχέσεις ανάμεσα στα δύο άκρα του διόλου. Πιο αναλυτικά, μαθητές και εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να συνδιαλεχθούν, να κατανοήσουν ο ένας τον άλλον και να αναπτύξουν ουσιαστικό διάλογο. Στο δίπολο αυτό, συνήθως *"ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη θέση του εμπνευστή, του συντονιστή και του διευκολυντή της γνώσης"* (Κασιούμης, 2018, σ. 30).

Συνεπώς, μέσω της ενσυναίσθησης, μπορεί να πραγματοποιηθεί ουσιαστική επικοινωνία και διάλογος στο σημερινό σχολείο. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε *"εγκαθίδρυση των σχέσεων εμπιστοσύνης, ενδιαφέροντος και φροντίδας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας, καθώς επίσης καλλιεργείται η κριτική σκέψη και ο στοχασμός"* (Gerdes, 2011, σ. 143). Επιπλέον, οι διάφορες διαστάσεις της ενσυναίσθησης μπορούν να προωθήσουν εναλλακτικά, ή και συνδυαστικά, το κράμα της γνώσης και του αισθήματος στη διδακτική πράξη, ενώ συνάμα καθιερώνουν την ομαδοσυνεργατική μάθηση ως την καταλληλότερη μέθοδο σχολικής διδασκαλίας. (Πατρωνίδου και Χαρπαντίδου, 2015).

Μία ακόμη πτυχή, που προωθείται μέσω της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση, είναι η μέριμνα για την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός, κινητοποιώντας τη συναισθηματική του νοημοσύνη, οφείλει να είναι αλληλέγγυος και ανοικτός προς όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτου εθνικότητας, θρησκείας, φύλου, ή για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σεξουαλικού προσανατολισμού (Kumar, 2016). Αυτή η διαπολιτισμική οπτική της εκπαίδευσης *εμπεριέχει "περίπλοκες εμπειρικές, αλλά και θεωρητικές πλευρές, προκειμένου να γίνει αποτελεσματικός ένας εκπαιδευτικός"* (Κασιούμης, 2018, σ. 30).

Τέλος, έχει αποδειχθεί ότι *"η ενσυναίσθηση μπορεί να βελτιώσει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ενεργούν ή να ανταποκρίνονται στους μαθητές γενικότερα"* (Τσίτσας, 2009, σ. 208). Εντούτοις, η ύπαρξη εκπαιδευτικών μοντέλων στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τα οποία συσχετίζουν τις γνώσεις των υποψηφίων καθηγητών με τις υφιστάμενες συναισθηματικές συμπεριφορές τους (Πλατσίδου, 2010), είναι αρκετά περιορισμένη. Ως εκ τούτου, είναι επιτακτική η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, τόσο της γνωστικής όσο και της συναισθηματικής, μέσω των αρμόδιων προγραμμάτων (Warren, 2017).

Συνοψίζοντας, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών είναι ο κινητήριος μοχλός που προωθεί την ομαλή συνύπαρξη μέσα στη σχολική τάξη και την ανάπτυξη εποικοδομητικών και ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές. Άλλωστε, η ικανότητα "να μπει κάποιος στα παπούτσια σου" ή "να δει τον κόσμο με τα μάτια σου" φαίνεται ότι ελαττώνει την ένταση του σχολικού πλαισίου, εξουδετερώνει τις ενδεχόμενες συγκρούσεις εκπαιδευτικού και μαθητών και συνεισφέρει στην ανάπτυξη αισθήματος αλληλοβοήθειας και υποστήριξης (Hoffman, 2000). Τέλος, η ενσυναίσθηση, όταν εφαρμόζεται στην εκπαίδευση, οδηγεί στην ανάπτυξη κοινωνικά ευαίσθητοποιημένων ατόμων, στην καλλιέργεια της έννοιας του μοιράσματος και στην απεμπόληση αντικοινωνικών συμπεριφορών ή επιθετικότητας.

3.3 Θετικά αποτελέσματα της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση

Τα οφέλη της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση είναι βιβλιογραφικά ορατά και αφορούν τόσο την ομαλότερη διεκπεραίωση της μαθησιακής πράξης όσο και την ανάπτυξη ουσιαστικότερων σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας. Άλλωστε, κατά τον ερευνητή, *"η ενσυναίσθηση δεν είναι απλώς σημαντική, αλλά είναι η βάση της αποτελεσματικής διαπαιδαγώγησης"* (Gottman, 2011, σ. 7). Στόχος λοιπόν του παρόντος υποκεφαλαίου είναι η προσεκτική σταχυολόγηση και αναλυτική παράθεση των θετικών αποτελεσμάτων της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση, όπως αυτά αποτυπώνονται σε πρόσφατες επιστημονικές μελέτες. Η διαδικασία αυτή είναι εξέχουσας σημασίας διότι αποδεικνύει και καθιερώνει την καλλιέργεια ενσυναίσθησης στον εν λόγω τομέα έρευνας, καθώς επίσης ισχυροποιεί και την καλλιέργεια ενσυναισθηματικών ικανοτήτων στα μέλη της σχολικής κοινότητας, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Η ύπαρξη ενσυναίσθησης στους εκπαιδευτικούς λοιπόν έχει συσχετιστεί με τη παραγωγή πολύ θετικών συνεπειών. Πιο αναλυτικά, ένας εκπαιδευτικός με αυξημένη ενσυναίσθηση φαίνεται να είναι ο καθήλην διαμορφωτής ενός ευχάριστου και φιλικού σχολικού κλίματος. Επίσης, δημιουργεί ένα τέτοιο διδακτικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από *"εμπιστοσύνη και κατανόηση από την πλευρά των μαθητών/τριών"* (Κασιούμης, 2018, σ. 29). Στο πλαίσιο αυτό είναι έκδηλο ότι δύναται να απεμποληθούν τυχόν εκπαιδευτικές δυσκολίες ή ανισότητες και η διαχείριση της τάξης καθίσταται σχετικά ευκολότερη.

Επίσης, έρευνα των Sagkal et al. (2012) απέδειξε ότι τα υψηλά ποσοστά ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών συνδέονται με την καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων των μαθητών τους, αφήνοντας την αίσθηση στα παιδιά ότι *"ο δάσκαλος είναι εκεί για να μας ακούσει"* (σ. 1457). Ως εκ τούτου, γίνεται πρόδηλο ότι ο εκπαιδευτικός, έχοντας επίγνωση των συναισθημάτων και των αναγκών των μαθητών/τριών, *"μπορεί να οργανώνει καλύτερα το σχέδιο διδασκαλίας του και να οδηγείται ευκολότερα στην επίτευξη των μαθησιακών του στόχων"* (Sagkal et al., 2012, σ. 1458). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός ενδέχεται να λειτουργεί και σαν πρότυπο για τους μαθητές του, οπότε η επίδειξη ενσυναισθηματικής συμπεριφοράς κρίνεται σκόπιμη και επιθυμητή για την παραδειγματοποίηση των παιδιών.

Σε επίπεδο μαθησιακής πράξης, και εδώ, τα οφέλη της ενσυναίσθησης είναι πολυάριθμα. Οι μαθητές ενδέχεται να αγαπούν τη γνώση ευκολότερα, αναπτύσσοντας εκ παραλλήλου μεταγνωστικές ικανότητες και κριτική σκέψη (Ματσαγγούρας, 2002). Βαρύνουσα σημασία ακόμη είναι ότι, τα πιθανά εφόδια που θα αποκομίσουν μέσω της διαδικασίας της ενσυναίσθησης, *"θα βάλουν τα θεμέλια, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις μελλοντικές κοινωνικές προκλήσεις και να καταστούν ικανοί να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο στην κοινωνία"* (Kourmousi et al., 2017, σ. 12).

Επομένως, μέσω της ενσυναίσθησης, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός αναμένεται να παίζει *"έναν σημαντικό ρόλο στη ζωή του μαθητή, τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε συμβουλευτικό επίπεδο"* (Κασιούμης, 2018, σ. 30). Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν καλό θα ήταν, εκτός της εμπέδωσης της γνώσης και της αξιολόγησής της, να δείχνουν ενδιαφέρον και για τα συναισθήματα των μαθητών τους, όπως επίσης και για τους υφιστάμενους ηθικούς κανόνες και τις υπάρχουσες κοινωνικές νόρμες του ψυχολογικού τους υπόβαθρου. Η Μαλικιώση- Λοΐζου (2011), άλλωστε, υπογραμμίζει ότι *"τα συναισθήματα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανθρώπινη συμπεριφορά και είναι ουσιώδες συστατικό της προσωπικότητας κάθε εκπαιδευτικού"* (σ. 41). Προς επίτευξη του προαναφερθέντος στόχου, απαραίτητη κρίνεται η επίδειξη ενσυναισθητικής ταύτισης του εκπαιδευτικού με τον μαθητή, ώστε *"να τον κάνει να νιώσει ασφάλεια και σιγουριά"* (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2011, σ. 42).

Σε επίπεδο ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης του μαθητή, ο ρόλος της ενσυναίσθησης θεωρείται καταλυτικής σημασίας. Πιο ειδικά, σύμφωνα με τον Hoffman, (2000), *"η ενσυναίσθηση επηρεάζει την διαμόρφωση τόσο της ηθικής σκέψης όσο και τη δημιουργία*

φιλοκοινωνικών συμπεριφορών του παιδιού" (σ. 73). Θέλοντας να το συγκεκριμενοποιήσει περισσότερο, ο ίδιος ερευνητής αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση έχει θετική συσχέτιση με την ανάπτυξη αξιών, όπως η δικαιοσύνη, ο σεβασμός και η παρακίνηση για βοήθεια (Hoffman, 2000).

Θέλοντας να σχολιάσει κανείς τα θετικά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής ενσυναίσθησης στον διαπροσωπικό τομέα, θα έλεγε ότι συνδέεται με την καλύτερησή τους (Σταλικά και Χαμοδράκα, 2004). Εξάλλου, έχει βρεθεί ότι *"η ενσυναίσθηση αποτελεί αναγκαίο συστατικό για ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις"* (Σταλικά και Χαμοδράκα, 2004, σ. 54). Επίσης, η ενσυναίσθηση παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με βίαιες ή αντικοινωνικές συμπεριφορές, όπως οι επιθέσεις, ο σχολικός εκφοβισμός, κ.ο.κ. (Hen, 2010).

Συνεπώς, *"οι μαθητές, που διακρίνονται από υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα εκφοβισμού"* (Mitsopoulou & Giovazolias, 2015, σ. 70). Τούτων λεχθέντων, εύκολα συμπεραίνει κανείς ότι η καλλιέργεια ενσυναισθηματικών ικανοτήτων στους μαθητές οδηγεί *"στην μείωση περιστατικών βίας και σχολικού εκφοβισμού"* (Stanbury, et al., 2009, σ. 23). Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε και η έρευνα του Van Heerebeek (2010), η οποία μελετούσε την ενσυναίσθηση και την παραβατική συμπεριφορά μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ολλανδία. Ακόμη, η ίδια έρευνα έλαβε μέρος και στην Αμερική, από τους Eman, Nicolson & Blades (2015), καταλήγοντας στο ίδιο συμπέρασμα της αρνητικής συσχέτισης βίας και ενσυναίσθησης στους εφήβους.

Από την άλλη, η έρευνα των Petrides, Frederickson & Furnham (2004) απέδειξε τις θετικές ωφέλειες της ενσυναίσθησης στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών όλων των βαθμίδων, δηλαδή από το Δημοτικό έως την Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μία άλλη μελέτη των Okonofua, Paunesku & Walton (2016) φανέρωσε ότι, όσοι εκπαιδευτικοί είχαν ενσυναίσθητη νοοτροπία απέναντι στους μαθητές τους, διατηρούσαν καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούσαν ένα περισσότερο τιμωρητικό μοντέλο, οι μαθητές εμφάνιζαν παραβατική ή επιθετική συμπεριφορά. Τέλος, η έρευνα της McBride (2016), απέδειξε για άλλη μία φορά τα οφέλη της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση, καθώς οι μαθητές φαίνεται να *"αντιδρούν πιο ευνοϊκά, όταν η προσέγγιση του δασκάλου είναι περισσότερο ενσυναισθητική, παρά τιμωρητική"* (McBride, 2016, σ. 554).

Κεφάλαιο 4: Η ενσυναίσθηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

4.1 Η είσοδος της συναισθηματικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Τα παλαιότερα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών περιείχαν την έννοια της ενσυναίσθησης και την σπουδαιότητα κατοχής και ανάδειξης ενσυναισθητικών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά παρατηρεί κανείς ότι στο άρθρο 1, παράγραφος 1 του Ν. 1566/85, με το οποίο και καθορίζεται η δομή και λειτουργία της εκπαίδευσης, αναφέρεται ότι "... σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών μέσω της ενσυναισθητικής διαδικασίας" (σ. 16).

Εντούτοις, για πολλές δεκαετίες, η εν λόγω εκπαιδευτική πρόταση συνιστούσε κενό γράμμα, δεδομένου ότι *"τα εκάστοτε ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα αποσκοπούσαν κυρίως στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή, αποσκοπώντας στην προετοιμασία του για τις πανελλαδικές εξετάσεις και την είσοδό του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση"* (Καπετανάκης & Σεπετζή, 2016, σ, 25). Επίσης, το ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών προηγούμενων δεκαετιών προωθούσε ενδόμυχα τον γνωστικό ανταγωνισμό, καλλιεργώντας τον άκρατο ατομικισμό του μαθητή.

Παραβλέποντας την Προσχολική εκπαίδευση της Ελλάδας, με τα Προγράμματα Σπουδών της οποίας προαγόταν πάντα η συναισθηματική αγωγή των νηπίων, το σκηνικό σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν εντελώς διαφοροποιημένο. Ωστόσο, ακόμη και στην Προσχολική εκπαίδευση επιτυγχανόταν μόνο μερική αξιοποίηση των αρχών της συναισθηματικής αγωγής, καθώς η επιμόρφωση των περισσότερων εκπαιδευτικών του εν λόγω κλάδου ήταν ελλιπής και μεμονωμένη. Τούτων λεχθέντων, η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση χαρακτηριζόταν, για πολλές δεκαετίες, από την αμάθεια των εκπαιδευτικών γύρω από την συναισθηματική αγωγή, με παντελή απουσία πρόνοιας ή επιθυμίας για κατάρτιση αυτών (Γιαννοπούλου, 2011).

Εντούτοις, η κατάσταση αυτή άρχισε σταδιακά να τροποποιείται, βάσει των νέων εκπαιδευτικών δεδομένων που ανέκυψαν. Σταθμό για την αλλαγή αυτή, τόσο στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτέλεσε η *"θεσμοθέτηση των*

σχολικών δραστηριοτήτων, δηλαδή των «προγραμμάτων», όπως έγιναν γνωστά μεταξύ των εκπαιδευτικών, το 1992" (ΦΕΚ 577, ΦΕΚ 629). Ειδικότερα, με την είσοδο των προγραμμάτων υγείας στην εκπαίδευση, εισηγήθηκαν και ποικίλα "στοιχεία της συναισθηματικής αγωγής" (Καπετανάκης & Σεπετζή, 2016, σ. 26). Όλα τότε έδειχναν ότι η εκπαίδευση οδεύει σε μία νέα εποχή, όπου θα υπάρχουν Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών με εσωκλειόμενους και μη γνωστικούς στόχους (Θεοδοσάκης, 2011). Ως εκ τούτου, συντάχτηκαν καινούρια σχολικά βιβλία και ξεκίνησε μια θεωρητική συζήτηση "γύρω από την ενσωμάτωση στοιχείων της συναισθηματικής αγωγής στην εκπαίδευση" (Θεοδοσάκης, 2014, σ. 189).

Μολαταύτα, το σπουδαιότερο ίσως βήμα πραγματοποιήθηκε με την "εισαγωγή του μαθήματος της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 2011 και την καθιέρωση των βιωματικών δράσεων" (Καπετανάκης & Σεπετζή, 2016, σ. 27). Τα εν λόγω γνωστικά αντικείμενα εδράστηκαν επάνω στις αρχές της συναισθηματικής αγωγής, καθώς όπως αναφέρεται στον οδηγό μαθήματος αποτελούν "περισσότερο άνοιγμα της σκέψης και των συναισθημάτων, μοίρασμα και απόκτηση δεξιοτήτων και νέων ικανοτήτων και γνώσεων μέσα από ένα διαφορετικό, εναλλακτικό τρόπο μάθησης" (ΟΕΔΒ, 2010, σ. 11).

Το μάθημα λοιπόν της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής εντάχθηκε στο Πρόγραμμα Σπουδών για να επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές "στην παραδοσιακή λειτουργία του ελληνικού σχολείου και να ενδυναμώσει την ψυχική ανθεκτικότητα των ατόμων και των εκπαιδευτικών συστημάτων" (Λιθαδιώτη, 2008, σ. 45). Πιστεύονταν μάλιστα ότι θα προωθήσει νέες δεξιότητες και γνώσεις τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε μαθητές, οι οποίες θα ήταν αναγκαίες για την μετέπειτα πορεία τους.

Εντούτοις, η εισαγωγή του εν λόγω μαθήματος στο σχολείο δεν συνοδεύτηκε από την ανάλογη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο συναισθηματικής αγωγής. Επιπλέον, το συγκεκριμένο μάθημα, ειδικά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν έχαιρε ιδιαίτερης εκτίμησης, καθώς φαίνεται να το αναλάμβαναν οι καθηγητές ως συμπλήρωμα του διδακτικού τους ωραρίου (Θεοδοσάκης, 2014). Ως εκ τούτου, σημειώθηκαν περιπτώσεις διδασκαλίας του μαθήματος αυτού από μη επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, λόγω υποχρέωσης. Το γεγονός αυτό είναι ορατό και σήμερα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αφού οι βιωματικές δράσεις δεν συνιστούν πια αυθύπαρκτο μάθημα, αλλά "εντάσσονται

ως τρόπος εργασίας και μέθοδος στο πλαίσιο συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων" (Καπετανάκης & Σεπετζή, 2016, σ. 28) .

Ο Goleman (2011), ωστόσο, σημειώνει ότι η φαινομενική αυτή υποβάθμιση του μαθήματος δεν είναι απαραίτητως αρνητικό στοιχείο. Όπως υπογραμμίζει δεν είναι επιτακτική εκπαιδευτική ανάγκη η ύπαρξη ενός μαθήματος "αποκλειστικά αφιερωμένο στην συναισθηματική νοημοσύνη, άρα και στην ενσυναίσθηση, αλλά αυτό που έχει σημασία είναι να διδάσκονται με διαφορετικό τρόπο τα μαθήματα" (Goleman, 2011, σ. 101). Άλλωστε, ακόμη και ο τρόπος διδασκαλίας οιοσδήποτε μαθήματος μπορεί να φανερώσει το επίπεδο συναισθηματικής επάρκειας ενός εκπαιδευτικού και την ποιότητα των ενσυναισθητικών του δεξιοτήτων.

4.2 Στάση Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην ενσυναίσθηση

Υπάρχει πληθώρα ερευνών, σε ελληνικό επίπεδο, αναφορικά με τη μελέτη της ενσυναίσθησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών, τόσο πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και της στάσης τους απέναντι στην υπό εξέταση έννοια. Για οικονομία χώρου της παρούσας μελέτης, θα γίνει επιλεκτική αναφορά σε κάποιες από αυτές, εκκινώντας από τις χρονικά παλαιότερες.

Πρωτοστάτης λοιπόν ήταν ο Πιάνος (1977), ο οποίος μελέτησε το φαινόμενο της συναισθηματικής ωριμότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Πιο ειδικά, προσπάθησε να ερευνήσει τις στάσεις και συμπεριφορές των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συναισθηματική ενσυναίσθηση, όπως επίσης και τα συναισθήματά τους προς τον μαθητή και την διδασκαλία γενικότερα (Πιάνος, 1977). Σύμφωνα με τον ερευνητή, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διέθεταν υψηλά επίπεδα αυταρχικής συμπεριφοράς, γεγονός που προήλθε από τη σύγκρισή τους με Γερμανούς συναδέλφους τους (Ξωχέλλης, 1984).

Μετέπειτα έρευνα του Ξωχέλλη (1984), σχετικά με την "Αυτοαντίληψη και στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για το έργο τους" (Ιωάννου, 2010, σ. 73), απέδειξε πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στοχεύουν πρώτιστα "στη διάπλαση χαρακτήρα, ακολουθούν η κοινωνικοποίηση και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ενώ η απόκτηση γνώσεων έρχεται τελευταία" (Ξωχέλλης, 1984, σ. 68). Η ίδια έρευνα κατέληξε επίσης στο συμπέρασμα ότι η εξεταζόμενη ομάδα εκπαιδευτικών διατηρεί μία φιλική σχέση με τους μαθητές της, απορρίπτοντας έτσι την πρότερη αυταρχική συμπεριφορά,

και "αντιλαμβάνονται την «αυθεντία» ως αυτόβουλη αποδοχή του κύρους από την πλευρά των μαθητών" (Ξωχέλλης, 1984, σ. 72).

Η έρευνα του Μάνου (1991), σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανέλυσε τους επαγγελματίες αυτούς από την οπτική των μαθητών. Πιο ειδικά, οι μαθητές ενός Γυμνασίου χαρακτήρισαν τους καθηγητές τους ως συναισθηματικά ανεπαρκείς για τους ίδιους και πολύ αυστηρούς απέναντί τους. Επίσης, οι μαθητές ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν τους προβληματισμούς, πόσο μάλλον δεν τους ακούν καν (Μάνος, 1991). Ως άμεση απόρροια όλων αυτών σημειώνεται η "απομάκρυνση του εκπαιδευτικού από τον παιδαγωγικό του ρόλο" (Ιωάννου, 2010, σ. 75) και η δυσχέρειά του να συμβάλει ζωτικά στην επίτευξη της κύριας αποστολής του σχολείου, δηλαδή της ολόπλευρης διαπαιδαγώγησης του μαθητή.

Ακόμη μία σημαντική έρευνα ήταν αυτή του Πυργιωτάκη (2000), αναφορικά με τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή και τις μεταξύ τους συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις. Η εν λόγω έρευνα επικεντρώθηκε στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και φανέρωσε μία πρόοδο στις ενσυναισθητικές τους δεξιότητες, αποτινάσσοντας την παλαιότερη ετικέτα του αυταρχισμού. Πιο εξειδικευμένα, η έρευνα απέδειξε ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν και τονώνουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών τους, ενδιαφέρονται για τα προβλήματά τους, τόσο μέσα στο σχολικό περιβάλλον όσο και έξω απ' αυτό, ακούνε την γνώμη τους, και είναι επιμορφωμένοι επάνω σε θέμα συναισθηματικής αγωγής (Πυργιωτάκης, 2000).

Η έρευνα των Κοσκινάς & Ραφαηλίδης (2006) με θέμα την εξέταση του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, εξέτασε τις ενσυναισθητικές δεξιότητες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εξεταζόμενοι εκπαιδευτικοί "λειτουργούν σε μεγάλο βαθμό, αλλά όχι στο μέγιστο βαθμό που θα επιθυμούσαν οι μαθητές ως λειτουργοί συμβουλευτικής στο σημερινό δημοτικό σχολείο" (Κοσκινάς & Ραφαηλίδης, 2006, σ. 17), χρησιμοποιώντας αρκετές ενσυναισθητικές δεξιότητες.

Η έρευνα της Αναγνωστοπούλου (2005) αφορούσε τη μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των μαθητών τους στη σχολική τάξη. Τα ευρήματα ήταν πολύ σημαντικά, καθώς φανέρωσαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην καλή σχέση εκπαιδευτικού μαθητή και στην

αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου, όπως επίσης ότι *"ορισμένες παράμετροι που επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις είναι, τα ατομικά γνωρίσματα των μαθητών και εκπαιδευτικών και οι αλληλεπιδραστικές ενέργειες ανάμεσά τους"* (Αντωνοπούλου, 2005, σ. 83).

Η μελέτη της Ζήλου (2006) αφορούσε την διερεύνηση του βαθμού επίδρασης της Συμβουλευτικής στην ανάπτυξη ενσυναισθητικών δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η σημαντική αυτή έρευνα αποκάλυψε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση ανάμεσα στη Συμβουλευτική και στην καλλιέργεια επικοινωνιακών ικανοτήτων και δεξιοτήτων ενσυναίσθησης του δείγματος αυτού (Ζήλου, 2006). Πιο ειδικά, τα μεταποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να οδηγήσει σε *"κλίμα οικειότητας εκπαιδευτικού - μαθητή, λιγότερα επικοινωνιακά λάθη και ανάπτυξη αμοιβαίων σχέσεων εμπιστοσύνης"* (Ζήλου, 2006, σ. 156).

Η πανελλήνιας εμβέλειας έρευνα (Λακασάς, 2008), που πραγματοποιήθηκε από το 2004 έως το 2007, επιχείρησε να σκιαγραφήσει *"το ιδανικό προφίλ των εκπαιδευτικών (από την πλευρά των μαθητών), αλλά και το ιδανικό προφίλ των μαθητών (από την πλευρά των εκπαιδευτικών) και τις απαιτήσεις που έχουν οι μεν από τους δε"* (Λακασάς, 2008, σ. 11). Από την εν λόγω μελέτη προκύπτουν σημαντικές πληροφορίες για την στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην ενσυναίσθηση. Πιο αναλυτικά, η μελέτη αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να είναι θετικοί στην προοπτική ανάπτυξη περισσότερων ενσυναισθητικών δεξιοτήτων, που εκδηλώνονται συνήθως ως *"περισσότερο μεράκι για τους μαθητές μας ύπαρξη χιούμορ, περισσότερη διακιοσύνη και πιο κοντά στα προβλήματά τους"* (Λακασάς, 2008, σ. 69). Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξε και η έρευνα των Ταρατόρη & Κουγιουρούκη (2009) σε ανάλογο δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Μία σημαντική έρευνα, για τη διερεύνηση της σχέσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εφήβων μαθητών, πραγματοποιήθηκε από την Σμύρνη (2010). Η μελέτη φανέρωσε ότι η εκδήλωση ενσυναίσθησης εκ μέρους των καθηγητών οδηγούσε *"στην απελευθέρωση των εγκλωβισμένων δυνατοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών"* (Σμύρνη, 2010, σ. 77). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί την περισσότερη ενσυναίσθηση ήταν εκείνοι που κατανοούσαν σε βάθος *"τις εφηβικές ανησυχίες και τους προβληματισμούς των μαθητών"* (Σμύρνη, 2010, σ. 79). Τέλος, η ίδια έρευνα αποκάλυψε

ότι οι ενσυναισθητικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών οδηγούν στην επίδειξη δικαιοσύνης στους μαθητές, αναφέροντας ότι δεν γίνεται φυλετικός διαχωρισμούς ανάμεσά τους.

Τέλος, η έρευνα της Ιωάννου (2010) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τα επίπεδα ενσυναίσθησής τους και τη στάση απέναντι στην εν λόγω έννοια, αποκάλυψε ότι η ύπαρξη ενσυναισθητικών δεξιοτήτων εκ μέρους των εκπαιδευτικών βοηθάει στην εν γένει διδακτική πράξη. Επίσης, η έρευνα αυτή φανέρωσε ότι ο βαθμός και η ένταση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών ποικίλουν και εξαρτώνται από ποικίλους παραμέτρους, όπως η επιμόρφωση, η ηλικία, το φύλο και η τάξη διδασκαλίας (Ιωάννου, 2010).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης τείνουν να *"αναπτύσσουν περισσότερο θετικά συναισθήματα για τους μαθητές τους και να δημιουργούν κατάλληλη ατμόσφαιρα μάθησης"* (Ιωάννου, 2010, σ. 79). Από την άλλη, *"οι μαθητές σέβονται τους εκπαιδευτικούς με ενσυναίσθηση, με αποτέλεσμα να έχουν πιο καλή, αποδεκτή και θετική συμπεριφορά"* (Ιωάννου, 2010, σ. 81). Εν κατακλείδι, η εν λόγω έρευνα απέδειξε πως *"η ενσυναίσθηση συνδέεται με τη βαθιά κατανόηση του "εαυτού" και του "άλλου", με θετικές επιδράσεις στη μάθηση"* (Ιωάννου, 2010, σ. 81). Ως αποτέλεσμα αυτού, ένας εκπαιδευτικός με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση είναι σε θέση να επωμιστεί την ευθύνη για τις ανάγκες των μαθητών του, διαθέτοντας παράλληλα ανησυχία και ενδιαφέρον για τους μαθητές αυτούς. Το δεδομένο αυτό, από μόνο του, μπορεί να διαμορφώσει και να διατηρήσει *"ένα θετικό μαθησιακό κλίμα, αυξάνοντας την θετική αλληλεπίδραση και επικοινωνία"* (Ιωάννου, 2010, σ. 76).

4.3 Η σημασία της ενσυναίσθησης ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή

Σήμερα, είναι πλέον έκδηλο ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα ισχυρό όπλο στη φαρέτρα του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο ειδικά, παλαιότερες (Μαλικιώση, 2001), αλλά και νεότερες (Ιωάννου, 2010) βιβλιογραφικές αναφορές θέτουν την ενσυναίσθηση και την ανάπτυξη ενσυναισθητικών δεξιοτήτων στο επίκεντρο της διαπροσωπικής σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητή. Επίσης, είναι ένα εφαλτήριο για τη διαμόρφωση και διατήρηση μιας ουσιαστικής και εποικοδομητικής σχέσης δασκάλου και μαθητή (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται, στις μέρες μας, να καλλιεργούν και να επιδεικνύουν στο παιδαγωγικό τους έργο ενσυναισθητικές ιδιότητες και δεξιότητες, ώστε να αναπτύσσουν έμπρακτα ενσυναίσθηση, να βελτιώσουν την εκπαιδευτική τους αλληλεπίδραση με τους μαθητές και να καλυτερεύσουν την ποιότητα της μεταξύ τους σχέσης (Bostic, 2006). Με τον τρόπο αυτόν, ο μαθητής μπορεί να οδηγηθεί στην αυτοπραγμάτωση (Lauren, 2008).

Για την ανάπτυξη των προαναφερθέντων ενσυναισθητικών δεξιοτήτων κύρια προϋπόθεση θεωρείται ο εκπαιδευτικός να διαθέτει ενσυναισθητική κατανόηση (McLeod, 2005). Με πιο απλά λόγια, η δεξιότητα αυτή, σε αρχικό στάδιο, συνίσταται στην κατοχή του χαρακτηριστικού της ενεργούς ακρόασης (Χατζηγεωργιάδου, 2008). Αναλυτικότερα, η *"ενεργητική ακρόαση συνιστά μια κάθαρση, που μέσω αυτής ο μαθητής βοηθιέται να απελευθερωθεί και να απαλλαγεί από ό, τι τον καταπιέζει"* (Ιωάννου, 2010, σ. 67). Επιπλέον, λειτουργεί καταπραϋντικά για τον μαθητή, δεδομένου ότι έτσι μαθαίνει να περιορίζει τον φόβο των αρνητικών συναισθημάτων του. Απόρροια όλων των προηγούμενων είναι η διαμόρφωση ενός καλού σχολικού κλίματος και η *"ανάπτυξη μιας ζεστής, φιλικής σχέσης"* (Ιωάννου, 2010, σ. 68) ανάμεσα σε μαθητή και εκπαιδευτικό.

Επιπρόσθετα, έχει αποδειχθεί η θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού και σε όλα τα εξελεγκτικά στάδια της συμβουλευτικής διαδικασίας (Tettegah & Anderson, 2007). Πιο εξειδικευμένα, επιδεικνύοντας ο εκπαιδευτικός ενσυναίσθηση, ωθεί τον μαθητή στην ελεύθερη έκφραση των σκέψεών και των συναισθημάτων του. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατανοήσει καλύτερα και ουσιαδέστερα ένα υπάρχον πρόβλημα και να εγκύψει σ' αυτό.

Ακόμη, η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού σχετίζεται θετικά και με την δεξιότητα της ενόρασης (Ιωάννου, 2010). Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός *"πρέπει να κατανοήσει τα στοιχεία εκείνα που εμποδίζουν ή όχι το μαθητή να πετύχει τους τιθέμενους, κάθε φορά, στόχους του"* (Πολυχρονιάδου, 2004, σ. 55). Στην κατεύθυνση αυτή συχνή τεχνική αποτελεί η κατά μέτωπο αντιμετώπιση των αντιφάσεων και των εμποδίων, εκ μέρους του μαθητή, διαδικασία με την οποία θα μάθει να επικοινωνεί *"καλύτερα με τον εαυτό του και τα συναισθήματά του"* (Ιωάννου, 2010, σ. 69).

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να καλλιεργεί και να συνοδεύει την εκπαιδευτική πράξη με ενσυναισθητικές δεξιότητες. Η διαδικασία αυτή πρέπει να είναι αέναη και ποιοτικώς εξελισσόμενη. Με τον τρόπο αυτόν, θα επιτευχθεί μία ουσιαστική

σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές, μετατρέποντας τον πρώτο σε αρωγό αυτού του παιδαγωγικού διπόλου. Οι μαθητές μπορούν να βοηθηθούν, να απελευθερωθούν, να εξωτερικεύουν σκέψεις και συναισθήματα, έχοντας στον πλευρό τους έναν εκπαιδευτικό - σύμβουλο (Κοσμίδου- Hardy, 2003). Έτσι, γίνεται κατανοητή, και από τις δύο μεριές, η αξία της εσωτερικής πραγματικότητας και της έκφρασής της και η εν γένει ολόπλευρη ανάπτυξη του εαυτού.

4.4 Ενσυναίσθηση και δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

4.4.1 Ενσυναίσθηση και φύλο εκπαιδευτικού

Στον δυτικό πολιτισμό, τα επικρατούντα στερεότυπα για την φύση των δύο φύλων και η λαϊκή συνείδηση καταδεικνύουν τις γυναίκες σαν το φύλο με το μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθησης (Klein & Hodges, 2001). Επιπλέον, οι κοινωνικοί επιστήμονες σημειώνουν ότι *"οι διαφορές των φύλων στην ενσυναίσθηση δείχνουν συνήθως ότι οι γυναίκες έχουν υψηλότερα επίπεδα απ' ότι οι άνδρες"* (Toussaint & Webb, 2005, σ. 679). Τούτων λεχθέντων, η γενίκευση που επέρχεται από τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο υποκείμενες και ευαίσθητες απέναντι στην έννοια της ενσυναίσθησης, γεγονός που αποδεικνύεται τόσο από διεθνείς όσο και από εγχώριες μελέτες (Gault & Sabini, 2000; Macaskill, Maltby & Day, 2002; Schieman & Van Gundy, 2000; Πλατσίδου, 2010; Οικονόμου, 2014).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μελέτη των Villadangos, et al. (2016), που συντελέστηκε στην Ισπανία για δείγμα 752 εκπαιδευτικών δημοτικού. Από την εν λόγω έρευνα έγινε σαφές ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο δεκτικές στην ενσυναίσθηση από τους άνδρες, με υψηλότερα ποσοστά *"στην γνωστική και συναισθηματική διάστασή της"* (Villadangos, et al., 2016, σ. 328). Μία άλλη έρευνα των Rueckert και Naybar (2008), σε δείγμα 95 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απέδειξε ότι τα γυναικεία επίπεδα ενσυναίσθησης είναι σαφώς μεγαλύτερα. Το αξιοσημείωτο αυτής της μελέτης είναι ότι φανέρωσε ακόμη συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση των γυναικών εκπαιδευτικών και στην ενεργοποίηση του δεξιού εγκεφαλικού τους ημισφαιρίου (Rueckert & Naybar, 2008).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Goleman (2012) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαθέτουν *"κατά μέσο όρο μεγαλύτερη επίγνωση των συναισθημάτων τους, δείχνουν περισσότερη ενσυναίσθηση και είναι πιο ικανές σε διαπροσωπικά θέματα με τους μαθητές τους"* (σ.

139). Η μεγαλύτερη αυτή ενσυναίσθηση αιτιολογείται μερικώς από φυλογενετικές και λειτουργικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων (Κασιούμης, 2018). Πιο αναλυτικά, η ενσυναίσθηση στις γυναίκες έχει βρεθεί ότι συνιστά έμμεσο προϊόν της εν γένει *"διαδικασίας κοινωνικοποίησης τους και της ταύτισης με τη μητέρα τους"* (Κασιούμης, 2018, σ. 42). Επιπλέον, στον παραπάνω συλλογισμό φαίνεται να εμπίπτει και η πιθανή μητρική αποστολή, με την οποία είναι επιφορτισμένη φύσει κάθε γυναίκα. Βάσει αυτών, μπορεί να εξηγηθεί, ως ένα βαθμό, η ανάπτυξη περισσότερο θετικών συναισθημάτων στις γυναίκες, παρά στους άνδρες.

Αντίθετα, η βιβλιογραφία αναφέρεται συχνά και στην ενσυναίσθηση των ανδρών εκπαιδευτικών (Bolognini, 2017). Ωστόσο, στην περίπτωση αυτή, δεν έχει βρεθεί καμία σχέση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση του αρσενικού φύλου με το πατρικό ή γονεϊκό πρότυπο. Επομένως, για την καλλιέργεια του αισθήματος ενσυναίσθησης στους άνδρες γενικότερα, αλλά και στους εκπαιδευτικούς ειδικότερα, φαίνεται να παίζει καταλυτικό ρόλο κοινωνικές προσλαμβάνουσες, ατομικοί παράγοντες και οι εκάστοτε περιβαλλοντικές συνθήκες (Bolognini, 2017).

Η επικράτηση της γυναικείας ενσυναίσθησης έναντι της ανδρικής, στον εκπαιδευτικό χώρο λοιπόν, φαίνεται να εδράζεται πάνω σε μία *"έμφυτη τάση και, πιο ειδικά, σε κάποιες περιοχές του εγκεφάλου όπου αποδεδειγμένα υπάρχουν προγεγραμμένες διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα"* (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2008, σ. 9). Τούτων λεχθέντων, τα κύρια συμπεράσματα που εξάγονται από τις προαναφερθείσες μελέτες είναι ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί μπορούν να *"εκφράσουν πιο εύκολα την αγάπη, την στοργή, τη χαρά και τον φόβο στους μαθητές τους"* (Singer et al., 2006, 467). Εντούτοις, αξίζει να σημειωθεί ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν αντιστρόφως ανάλογα τα ποσοστά συγχώρεσής τους (Toussaint & Webb, 2005).

4.4.2 Ενσυναίσθηση και ηλικία εκπαιδευτικού

Υπάρχουν πλείστες βιβλιογραφικές αναφορές για την σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της ηλικίας του εκπαιδευτικού. Σε έρευνα των Ceylan et al. (2011), όπου διερευνήθηκε ο βαθμός συσχέτισης της ηλικίας 224 εκπαιδευτικών δημοτικού με τις ενσυναισθητικές τους δεξιότητες, έγινε σαφές ότι *"η ηλικία αυτών δεν δημιουργεί καμία διαφορά στα επίπεδα της ενσυναίσθησης τους"* (σ. 304). Με το εύρημα αυτό έρχεται σε απόλυτη σύμπτωση η παλαιότερη έρευνα των Eysenck et al. (1985), καθώς επίσης και η

έρευνα των Diehl et al. (1996), όπου και εκεί δεν βρέθηκε ουσιαστική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών και στα επίπεδα ενσυναίσθησής τους.

Μολαταύτα, τα ευρήματα επιστημονικών μελετών, σχετικά με το υπό εξέταση θέμα, είναι συχνά αντικρουόμενα. Πιο ειδικά, σύμφωνα με τους Birditt & Fingerman, (2005), οι μεγαλύτερης ηλικίας άνθρωποι διαθέτουν *"καλύτερες ικανότητες ρύθμισης των συναισθημάτων από ότι οι νεαροί ενήλικες"* (σ. 127). Ακολουθώντας αυτό το κανονιστικό πλαίσιο αναφοράς, γίνεται έκδηλο ότι και οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας ενδέχεται να εμφανίζουν μεγαλύτερα επίπεδα κατανόησης, ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης απ' ότι οι νεαρότεροι συνάδελφοί τους.

Αντίθετα, σύμφωνα με άλλους μελετητές (Von Hippel, et al., 2000), οι μεγαλύτερης ηλικίας ενήλικες συχνά εμφανίζουν, λόγω γήρας, χαμηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης και οι ενσυναισθητικές δεξιότητές τους μειώνονται αισθητά. Για παράδειγμα, σε έρευνα των Labouvie-Vief, Chiodo, Goguen, Diehl, & Orwoll, (1995) οι ηλικιωμένοι συμμετέχοντες *"αποκάλυψαν μια λιγότερο διαφοροποιημένη άποψη για τον εαυτό τους και τους άλλους"* (σ. 413). Τα συμπεράσματα ανάλογων ερευνών ενδέχεται να ενέχουν την υπόνοια ότι και οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί σημειώνουν χαμηλά ποσοστά ενσυναίσθησης ή ελλείμματα στις ενσυναισθητικές τους δεξιότητες. Με το ερευνητικό αποτέλεσμα αυτό έρχεται να συμφωνήσει η μελέτη των Phillips et al. (2002), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι νεότεροι εκπαιδευτικοί σημειώνουν *"περισσότερη ενσυναίσθηση από τους ηλικιωμένους συναδέλφους τους"* (σ. 529).

Τέλος, άξια αναφοράς για την εν λόγω θεματική είναι η διαχρονική μελέτη των Helson et al. (2002), η οποία μελέτησε επί σχεδόν 40 χρόνια την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στην ηλικία και την ενσυναίσθηση. Πιο αναλυτικά, με την χορήγηση του Καταλόγου Προσωπικότητας της Καλιφόρνιας CPI (California Psychological Inventory), εξετάστηκαν άνδρες και γυναίκες σε διάστημα 40 ετών. Τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν ότι *"η ενσυναίσθηση μειωνόταν από τα 40 έτη και μετά"* (Helson et al., 2002, σ. 761). Βάσει αυτής της έρευνας λοιπόν αρκετοί ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι ενσυναισθητικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών μειώνονται με το πέρασμα του χρόνου (Οικονόμου, 2014).

4.4.3 Ενσυναίσθηση και μορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικού

Για την ανάδειξη της σχέσης ενσυναίσθησης και μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών υπάρχει αρκετά περιορισμένη βιβλιογραφία, τόσο σε διεθνές όσο και ελληνικό επίπεδο. Μία σημαντική έρευνα, ωστόσο, των Platsidou & Agaliotis (2017) υπογράμμισε ότι δεν υπάρχει άμεση συσχέτιση ανάμεσα *"στο επίπεδο της εκπαίδευσης ή της ειδικότητας του εκπαιδευτικού και στην ενσυναίσθησή του"* (σ. 73). Εντούτοις, σε άλλες επιστημονικές μελέτες, αναφορικά με το δίπολο εκπαίδευση και ενσυναίσθηση, *"έχει αποδειχθεί μια αρκετά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των ακαδημαϊκών επιδόσεων και της ενσυναίσθησης"* (Κασιούμης, 2018, σ. 46).

Επιπρόσθετα, η έρευνα του Κουργιαντάκη (2005) έχει φανερώσει μία βαρύνουσα σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές τους. Με πιο απλά λόγια, η εν λόγω έρευνα απέδειξε ότι *"οι μαθητές που έχουν περισσότερο ανεπτυγμένη την ενσυναίσθηση είναι και οι περισσότερο αγαπητοί στους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς τους"* (Κουργιαντάκης, 2005, σ. 109). Η "αγαπητική" αυτή σχέση φαίνεται να επιδρά στατιστικά σημαντικά στις επιδόσεις των μαθητών και να διαμορφώνει γόνιμες προϋποθέσεις για περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξη. Τέλος, δεν έχει αποδειχθεί ακόμη καμία συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και στη μετρήσιμη νοημοσύνη των εκπαιδευτικών (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011).

4.5 Εφαρμογές της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση

Η εφαρμογή της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση μπορεί να πάρει πολλές μορφές και η χρήση των ενσυναίσθητικών δεξιοτήτων να καλύψει ένα ευρύ φάσμα περιβαλλόντων και εκπαιδευτικών τύπων. Σήμερα, αντιπαραβάλλοντας την ολοένα και αυξανόμενη τάση αποξένωσης και κοινωνικής αδικίας, οι σχολικές μονάδες μπορούν να λειτουργήσουν ως θετικά πρότυπα κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης, μετουσιωμένες σε αρωγούς εισαγωγής και στήριξης της εκπαιδευτικής ισότητας (Bernstein, 1999) για όλους τους τύπους μαθητών.

Πιο επεξηγηματικά, με τον όρο εκπαιδευτική ισότητα νοείται η ισότιμη και αμέριστη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και πράξη, ανεξαρτήτου φύλου, κοινωνικής θέσης γονέων, χρώματος, σεξουαλικού προσανατολισμού, πολιτισμικού υποβάθρου και ύπαρξης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η έννοια της εκπαιδευτικής ισότητας επίσης είναι αλληλένδετη με την έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης (Ματσαγγούρας, 2008). Σε συνέχεια της γραμμικής αυτής σχέσης, η

εκπαιδευτική δικαιοσύνη είναι συνυφασμένη με την ανεκτικότητα, "που στην εκπαίδευση των παιδιών καθορίζει τον βαθμό κατανόησης και αξιολόγησης της ετερότητας" (Γκόβαρης, 2017, σ. 3). Ως εκ τούτου, η σχολική ετερότητα είναι το παιδαγωγικό μέσο που καθιστά τους μελλοντικούς πολίτες ικανούς να αντιληφθούν "τις δημιουργικές πολιτισμικές διαφορές μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας" (Μάρκου, 2017, σ. 12)

Το σημαντικότερο βήμα για την εφαρμογή της ισότιμης, δίκαιης και ανεκτικής εκπαίδευσης, στον δυτικό κυρίως κόσμο, επιτεύχθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '90. Τότε, εγκρίθηκε και προωθήθηκε μαζικά "η συμμετοχή των ασθενέστερων μελών της κοινωνίας στις εκπαιδευτικές δομές και δραστηριότητες" (Μπουγιουκλή, 2014, σ. 16). Η εκπαιδευτική αυτή ενσωμάτωση, των ασθενέστερων ή διαφορετικών μαθητών στο δημόσιο σχολείο, συνιστά μία ένθερμη προαγωγή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (UNICEF, 2009).

Εντούτοις, η ένταξη αυτή προϋπόθετε "την άμεση αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να είναι δυνατή η εκπαιδευτική φροντίδα κάθε παιδιού, όσο «διαφορετικό» κι αν είναι" (Παντελιάδου, 2011, σ. 19). Είναι λοιπόν προφανές ότι σε αυτό σημείο η σημασία της ενσυναίσθησης είναι βαρύνουσα, καθώς αποτελεί την κυρίαρχη "πρακτική που συμβάλλει στην παραπάνω προσπάθεια ένταξης των πιο αδύναμων ή διαφορετικών μαθητών" (Αυγέρη, 2010, σ. 212)

Βάσει των παραπάνω είναι προφανές ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να έχει εποικοδομητική εφαρμογή, εκτός της τυπικής τάξης, τόσο στην περίπτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσο και της εκπαίδευσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες ή ταλέντα. Και στις τρεις περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει αυξημένα επίπεδα ενσυναίσθητικής συμπεριφοράς, ώστε να ακούει και αντιλαμβάνεται τα παιδιά, να παίρνει τις σωστές αποφάσεις για τη μαθησιακή τους πορεία και να τα βοηθάει, όπου χρειάζεται. Οι, επιδεικνυόμενες από τον εκπαιδευτικό, δεξιότητες αυτές ενδέχεται να κινητοποιήσουν τον μαθητή που διαφέρει και να τον εντάξουν ομαλά στη διεξαγόμενη διδακτική πράξη.

Βαρύνουσας σημασίας ακόμη φαίνεται να είναι "η στάση (ευαισθησία) του εκπαιδευτικού στη δημιουργία θετικού κλίματος αποδοχής της διαφορετικότητας" (Αυγέρη, 2010, σ. 32), όπως στις περιπτώσεις αναπηρίας, μαθησιακών δυσκολιών, μειονοτικών μαθητών ή ύπαρξης μεταναστών μέσα στην σχολική τάξη. Επιπλέον,

επιτακτικής σημασίας κρίνεται και η καλλιέργεια αλληλεπιδραστικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της εκάστοτε σχολικής κοινότητας ή τάξης (Παντελιάδου, 2011). Με άλλα λόγια, η ενσυναίσθηση συμβάλλει ουσιαστικά στην απόκτηση, εκ μέρους των μαθητών, *"συνείδησης και κριτικής κατανόησης των αδυναμιών και των δυνατοτήτων τους"* (Αυγέρη, 2010, σ. 39). Η ενσυναίσθηση ακόμη είναι ο εξισορροπητικός εκείνος παράγοντας, που *"εξασφαλίζει την αρμονική συνύπαρξη διαφορετικών μονάδων στο περιβάλλον του σχολείου"*. (Αυγέρη, 2010, σ. 41).

Συνοψίζοντας, η εφαρμογή της ενσυναίσθησης στο σύγχρονο σχολείο είναι ζωτικής σημασίας. Ο εκπαιδευτικός που διαθέτει και επιδεικνύει ενσυναίσθητικές δεξιότητες κάνει συνήθως *"λιγότερα επικοινωνιακά λάθη, δύσκολα εξουθενώνεται επαγγελματικά και αντιλαμβάνεται τις περιπτώσεις ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και οι μαθητές του μαθαίνουν πιο εύκολα"* (Σιμόπουλος, 2010, σ. 107). Είναι λογικό λοιπόν η ενσυναίσθηση να αποτελεί εκείνη την μορφή επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή, που προάγει και βελτιώνει το σύνολο των γνωστικών, συναισθηματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων αμφοτέρων, αλλά κυρίως είναι δείκτης της υφιστάμενης σχέσης ανάμεσα στα δύο άκρα αυτού του διπόλου (Αρβανίτη-Πρεβεζάνου, 2017).

4.6 Ενδεικτικές δραστηριότητες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης των μαθητών

Η εκπαιδευτική κοινότητα, στο σύνολό της, καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών και την ολόπλευρη ανάπτυξη των επικοινωνιακών και ενσυναίσθητικών τους δεξιοτήτων. Η σύγχρονη τάξη, αν και ανομοιογενής, στοχεύει στην πολυεπίπεδη ανάπτυξη των παιδιών (Ματσαγούρας, 2008) και την ενσωμάτωση αυτών που *"παρεκκλίνουν"*, είτε γλωσσικά είτε πολιτισμικά είτε νοητικά. Ο καλύτερος τρόπος λοιπόν για τη διδασκαλία και κοινωνική ένταξη των μαθητών είναι η διεξαγωγή δραστηριοτήτων που προωθούν την καλλιέργεια της υπό εξέταση έννοιας.

Ειδικά, για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αυτό είναι ένα δύσκολο σχετικά εγχείρημα, διότι μέχρι και τα τέλη του προηγούμενου αιώνα θεωρούταν ως ένα *"πολιτισμικά και γλωσσικά ομοιογενές πλαίσιο μάθησης"*. (Προυσαλίδου, 2014, σ. 34). Εντούτοις, η Ελλάδα του 21ου αιώνα, χαρακτηρίζεται από ένα άρδην αναθεωρημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΥΠΕΠΘ, 2007), τόσο για την Πρωτοβάθμια όσο και για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το οποίο έχει επηρεαστεί από τα σύγχρονα

πολιτισμικά, οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα. Πιο αναλυτικά, το σύγχρονο ελληνικό σχολείο αποτελείται από ανομοιογενείς τάξεις, με δυναμικό παιδιών από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Γκόβαρης, 2017) ή με διαφορετικό νοητικό υπόβαθρο (Παντελιάδου, 2011).

Στόχος αυτού του νέου Διαθεματικού- Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΥΠΕΠΘ, 2007), μεταξύ άλλων, είναι και η καθολική ένταξη όλων των παιδιών στην γενική εκπαίδευση, Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια, η ολόπλευρη ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων και η καλλιέργεια του αισθήματος ενσυναίσθησης. Με τον τρόπο αυτόν, οι μαθητές θα καταστούν *"γνωστικά εγγράμματοι, κοινωνικά ευαίσθητοποιημένοι"* (Price-Mitchell, 2015, σ. 18) και θα ενδυναμώσουν τις μεταξύ τους σχέσεις. Επίσης, μέσω της ενσυναίσθησης, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης μπορούν να είναι ανεκτικοί, δεκτικοί και υπομονετικοί απέναντι στα παιδιά που αποκλίνουν είτε μαθησιακά είτε πολιτισμικά (Παντελιάδου, 2011).

Επιπροσθέτως, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι ανάλογη του παραπάνω στόχου. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός οφείλει να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο που να παρακινεί τους μαθητές να πράξουν αντιστοίχως ενσυναίσθητικά. Πολλές φορές δηλαδή, ο εκπαιδευτικός συνιστά το *"εκπαιδευτικό και κοινωνικό πρότυπο"* (Μπράιλας, 2014, σ. 341) για τους μαθητές του, διδάσκοντας τις κατάλληλες επικοινωνιακές και ενσυναίσθητικές δεξιότητες. Ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου (Κασιούμης, 2018), οι δραστηριότητες προαγωγής της ενσυναίσθησης πρέπει να βρίσκονται στο καθημερινό εκπαιδευτικό και συμπεριφοριστικό ρεπερτόριο του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

Τέλος, προτού αναφερθούν παρακάτω κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες προώθησης της έννοιας "ενσυναίσθηση" στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η χρήση της ενσυναίσθησης στο σχολείο μπορεί να περατωθεί και έμμεσα. Πιο αναλυτικά, είναι εξίσου σημαντική η προώθηση της μη λεκτικής επικοινωνίας, που βασίζεται στην ενσυναίσθηση, ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή ή μεταξύ των μαθητών. Αυτού του είδους η επικοινωνία συνήθως επιτυγχάνεται με εκφράσεις προσώπου, αγγίγματα, χαμόγελα, παθητική ακρόαση, στάση σώματος και οπτική επαφή των εμπλεκόμενων ατόμων (Κουρεβέλη, 2011).

Ενδεικτικές δραστηριότητες ανάπτυξης ενσυναίσθησης για Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει τη φοίτηση του παιδιού στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό σχολείο. Οι δραστηριότητες, που προσφέρονται σε αυτήν την βαθμίδα εκπαίδευσης για την ανάπτυξη των ενσυναισθητικών δεξιοτήτων των παιδιών, είναι ποικίλες και ανάλογες της αναπτυξιακής τους φάσης. Μερικές από αυτές περιγράφονται παρακάτω ενδελεχώς:

- Προσομοίωση (Αυγέρη, 2010): Μέσω της δραστηριότητας αυτής, το παιδί ταυτίζει τον εαυτό του με ένα άλλο πρόσωπο. Με πιο απλά λόγια, ο μαθητής καλείται να "μπει στα παπούτσια" κάποιου συμμαθητή του και να σκεφτεί, αισθανθεί, μιλήσει όπως αυτός. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να ενταχθεί τόσο στα στενά χρονικά πλαίσια ενός μαθήματος όσο και στην ελεύθερη ώρα του διαλείμματος.
- Ενασχόληση μαθητών με καλλιτεχνικά έργα/ δημιουργίες (Αυγέρη, 2010): Ο μαθητής παρακινείται να λάβει μέρος σε καλλιτεχνικά δρώμενα μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Με τον τρόπο αυτό, αναπτύσσει το αίσθημα της ομαδικότητας, τη συνεργασία, την ευγενή άμιλλα και την πεποίθηση του ανήκειν σε μία συγκεκριμένη ομάδα με κοινό στόχο. Επίσης, μέσω της δημιουργίας, του δίνεται η δυνατότητα για άμεση έκφραση των ιδεών και των συναισθημάτων του.
- Παραμύθια (Μίντζηρα, 2015): Από τη βρεφική ακόμη ηλικία, τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με την έννοια των παραμυθιών. Μέσω αυτών, μπορούν να μπουν στη θέση του ήρωα, να ταυτιστούν με τις πράξεις του και να αγωνιστούν για την νίκη (Μίντζηρα, 2015). Επίσης, σύμφωνα με την Γκαϊναρτζή (2010), *"τα λαϊκά παραμύθια, τα ποιήματα, οι παροιμίες, οι μύθοι παρουσιάζουν έντονα πολιτισμικά στοιχεία, που με τη διερευνητική μάθηση οδηγούν στην ενσυναισθητική κατανόηση"* (σ. 2.).
- Θέατρο και θεατρική αγωγή (Ζαφειράδου, 2017): Μέσω του θεάτρου μπορούν να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών καθώς και οι διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ακόμη, οι διαθέσιμες θεατρικές τεχνικές ενδέχεται να ξεδιπλώσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις των παιδιών που παίρνουν μέρος, όπως επίσης και να βοηθήσουν στην επίλυση πιθανών προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον (Ζαφειράδου, 2017). Συμπερασματικά, θα έλεγε κανείς ότι η θεατρική Αγωγή, στο Δημοτικό σχολείο, *"ενισχύει την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και το σεβασμό μέσα απο την «ανοιχτότητα» προς το πρόσωπο του*

άλλου" (Γλένη-Παπαδόπουλος, 2016, σ. 197). Έτσι, για τα παιδιά Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, "η ενσυναίσθηση γίνεται έμπρακτη πραγματικότητα μέσα από το «δόσιμο» στον ρόλο" (Γκότσης, 2009, σ. 275).

Ενδεικτικές δραστηριότητες ανάπτυξης ενσυναίσθησης για δευτεροβάθμια εκπαίδευση

- Συγγραφή (Αυγέρη, 2010): Τα παιδιά Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει βρεθεί (Αυγέρη, 2010) ότι μπορούν να αναπτύξουν την δεξιότητα ενσυναίσθησης μέσω της συγγραφής ποιημάτων, άρθρων και κειμένων στα οποία περιγράφεται η θέση ενός άλλου ατόμου.
- Μία άλλη σημαντική τεχνική είναι η διενέργεια συζητήσεων ενθάρρυνσης (Αυγέρη, 2010). Οι μαθητές μπορούν με αυτόν τον τρόπο να μελετήσουν και να πάρουν θέση σε σοβαρά κοινωνικά προβλήματα, προτείνοντας ουσιαστικές λύσεις.
- Event empathy action (Αυγέρη, 2010): Μέσω της τεχνικής αυτής πραγματοποιείται η "αξιοποίηση υποθετικών σεναρίων για ενσυναισθητική ανταπόκριση" (Αυγέρη, 2010, σ. 109) των μεγαλύτερων σε ηλικία παιδιών.
- Μία ακόμη τεχνική ανάπτυξης της ενσυναίσθησης καλείται "Αντισταθμιστική στρατηγική (Αυγέρη, 2010). Μέσω αυτής, οι μεγαλύτεροι μαθητές καλούνται να απομυθοποιήσουν δημοφιλείς αντιλήψεις.
- Social discover lesson (Αυγέρη, 2010): Με τον όρο αυτόν νοούνται οι ανοιχτές ερωταπαντήσεις στους μαθητές, που στοχεύουν στην καλλιέργεια του συναισθηματικού τους κόσμου.
- Λογοτεχνία: Υπάρχει μία ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην Λογοτεχνία και στην έννοια της ενσυναίσθησης. Η ενασχόληση με τη λογοτεχνία προϋποθέτει την ύπαρξη μαθητών που είναι κοινωνικά ενήμεροι και ευαισθητοποιημένοι και τους ενδιαφέρουν τα βιώματα και οι εμπειρίες των άλλων. Στην περίπτωση της Λογοτεχνίας λοιπόν, εκείνο που έχει πραγματική αξία είναι "η συναισθηματική αλλά και πνευματική εμπλοκή του ατόμου" (Μπράιλας, 2014, σ. 215). Συνάμα, τρία πολύ σημαντικά στοιχεία της Λογοτεχνίας, που προωθούν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μεγαλύτερων μαθητών, είναι "η μυθοπλασία, η διακειμενικότητα και αυτο-αναφορά" (Μπράιλας, 2014, σ. 215). Έτσι, η

ενσυναίσθηση των μαθητών ενεργοποιείται σε δύο νοητά επίπεδα, το επιστημονικό και της φαντασίας.

- Διδασκαλία Ιστορίας μεγαλύτερων τάξεων: Το μάθημα της Ιστορίας, στους μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μπορεί να λειτουργήσει σαν ένα ζωτικής σημασίας εφελκυστήριό ανάπτυξης ενσυναισθητικών δεξιοτήτων. Το δεδομένο αυτό προκύπτει από την καλλιέργεια *"της αλλοκεντρικής δεξιοτήτας του μαθητή, δηλαδή της ικανότητας υποδοχής της ιδιαιτερότητας του «άλλου» και συνειδητής ενεργοποίησης του διαχωρισμού «εγώ-άλλος» και της επικοινωνιακής ψευδαίσθησης της ταύτισης"* (Αυγέρη, 2011, σ. 89). Η ενσυναίσθηση λοιπόν, σε αυτό το επίπεδο, επικεντρώνεται στην πρόθεση κατανόησης του άλλου. Επομένως, προωθείται *"η πρόθεση κατανόησης της υποκειμενικής πραγματικότητας του άλλου και των συνθηκών μέσα στις οποίες δημιουργήθηκε ένα συμβάν"* (Αυγέρη, 2011, σ. 91). Στο μάθημα της Ιστορίας, για τις μεγάλες τάξεις, εντάσσονται πολλές τεχνικές ανάπτυξης των ενσυναισθητικών δεξιοτήτων (Αυγέρη, 2011). Μερικές από αυτές είναι η αντιστροφή ρόλων, η λίστα αρνητικών- θετικών, το παιχνίδι ρόλων και η ιστορική προσομοίωση (Αυγέρη, 2011).

Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η Μουσειακή εκπαίδευση είναι ακόμη μία τεχνική για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών, τόσο Πρωτοβάθμιας όσο και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η επίσκεψη των μαθητών σε ένα μουσείο λοιπόν μπορεί να προσφέρει μείζονης αξίας μορφωτικές, επικοινωνιακές και ενσυναισθητικές δυνατότητες (Γκόβαρης, 2017). Οι μαθητές, απεμπολώντας παρελθούσες στερεοτυπικές αφηγήσεις, δύναται να αντιληφθούν τις επισκέψεις στα μουσεία σαν ένα έναυσμα για επικοινωνία και κατανόηση άλλων και διαφορετικών πραγμάτων, αναπτύσσοντας παράλληλη κατανόηση και δεκτικότητα για όσα βλέπουν. Άλλωστε, *"η ενσυναίσθηση μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην αποτελεσματικότητα της μουσειακής εκπαίδευσης, στην βάση της γνωριμίας, της κατανόησης του άλλου, που οδηγεί στην αυτογνωσία"* (Αυγέρη, 2010, σ. 108).

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

1.1 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί η στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες. Θα εξεταστεί, επίσης η σχέση της ενσυναίσθησης με την στάση τους απέναντι στον ψυχικά πάσχον. Μέσα από την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ενσυναίσθησης και της στάσης απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες αναμένεται να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μέτρων υγειονομικής διαφώτισης και κοινωνικής προστασίας.

1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες;
2. Ποια είναι τα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών;
3. Ποια είναι τα κοινωνικο-δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που πιθανόν σχετίζονται με την στάση τους απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες;
4. Ποια είναι τα κοινωνικο-δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που πιθανόν σχετίζονται με την ενσυναίσθησή τους;
5. Υπάρχει σχέση μεταξύ της στάσης απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και ποια είναι αυτή;

Κεφάλαιο 2. Πληθυσμός και μέθοδος

2.1 Σχέδιο μελέτης και συμμετέχοντες

Η μελέτη ανήκει στις μελέτες παρατήρησης και ο σχεδιασμός της είναι περιγραφικού, συγχρονικού τύπου. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί (39 άνδρες και 81 γυναίκες) της πρωτοβάθμιας (n=50) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (n=70) ανεξαρτήτου ειδικότητας. Ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν τα 47,5 έτη. Η επιλογή των σχολείων που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έγινε με βολική δειγματοληψία από Δημοτικά σχολεία καθώς και Γυμνάσια και Λύκεια της επαρχίας Ελασσόνας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρειάστηκε περίπου ένας μήνας (Ιανουάριος, 2020).

2.2 Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή του εμπειρικού υλικού θα χρησιμοποιηθεί ένα αυτοσυμπληρούμενο και πλήρως δομημένο ερωτηματολόγιο που θα περιλαμβάνει τρία μέρη: α. Ατομικά χαρακτηριστικά (κοινωνικο-δημογραφικά, εργασιακά), β. Κλίμακα Στάσεων Σοβαρής Ψυχικής Ασθένειας «Attitudes of Severe Mental Illness (ASMI) Scale (Madianos et al, 2012) και γ. Κλίμακα Ενσυναίσθησης «Toronto Empathy Questionnaire (TEQ)» (Kourmousi et al, 2017).

Αναλυτικότερα το πρώτο μέρος περιλαμβάνει πληροφορίες για το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο μόρφωσης, το εργασιακό καθεστώς και την εμπειρία καθώς επίσης και το μέγεθος του σχολείου.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτηματολόγιο για την εκτίμηση των στάσεων απέναντι στη ψυχική νόσο. Ειδικότερα χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Στάσεων Σοβαρής Ψυχικής Ασθένειας, «Attitudes of Severe Mental Illness(ASMI) Scale». Η Κλίμακα ASMI αναπτύχθηκε από τον Μαδιανό και συν. και σταθμίστηκε σε δείγμα ενηλίκων ατόμων από το γενικό πληθυσμό της Ελλάδας (Madianos et al, 2012) και εκτιμά το στίγμα για τη ψυχική νόσο.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από συνολικά 30 ερωτήσεις, οι οποίες απαντιόνται σε 4-βαθμη κλίμακα τύπου Likert με διαβάθμιση από 1=Συμφωνώ έως 4=Διαφωνώ. Σε 16 ερωτήσεις η βαθμολόγηση γίνεται αντίστροφα. Η Κλίμακα ASMI σύμφωνα με τη σταθμίση της αποτελείται από 4 Παράγοντες - Υποκλίμακες, τις εξής: Στερεότυπα («Stereotyping»), Αισιοδοξία («Optimism»), Αντιμετώπιση («Coping») και Κατανόηση

(«Understanding»). Έτσι συνολικά υπολογίζονται 5 δείκτες της Κλίμακας ως αθροιστικά σκορ, εκτιμώντας τη μέση τιμή με βάση το πλήθος των ερωτήσεων που απαρτίζουν κάθε δείκτη. Υψηλότερες τιμές σκορ, τόσο της Συνολική Κλίμακας όσο και των Υποκλιμάκων, δηλώνουν και θετικότερη στάση απέναντι στα άτομα με ψυχική νόσο και λιγότερο «στιγματισμένες» απόψεις. Επισημαίνεται ότι στην Υποκλίμακα «Στερεότυπα» η βαθμολόγηση των απαντήσεων έγινε έτσι ώστε οι υψηλότερες τιμές σκορ να δηλώνουν χαμηλότερα Στερεότυπα, δηλαδή θετικότερη στάση για τη ψυχική νόσο.

Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει την Κλίμακα αξιολόγησης της Ενσυναίσθησης, «Toronto Empathy Questionnaire» (Spreng et al, 2009). Η σταθμισμένη στα ελληνικά κλίμακα TEQ που χρησιμοποιήθηκε στην εργασία έγινε από τους Kourmousi et al (2017). Η ενσυναίσθηση συνιστά μια πολυσύνθετη διαδικασία και αφορά την προσπάθεια ενός ατόμου να κατανοήσει στο μέγιστο δυνατό βαθμό την εμπειρία ενός άλλου, είτε πρόκειται για συμπεριφορά είτε για συναίσθημα είτε για πλαίσιο αναφοράς. Η κλίμακα αξιολόγησης της ενσυναίσθησης περιλαμβάνει συνολικά 16 προτάσεις, οι οποίες απαντώνται σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (Ποτέ=0, Σπάνια=1, Μερικές φορές=2, Συχνά=3, Πάντα=4). Σε 7 προτάσεις η βαθμολόγηση γίνεται αντίστροφα. Το συνολικό σκορ (total score) της κλίμακας προκύπτει από την άθροιση των απαντήσεων σε όλες τις προτάσεις και κυμαίνεται από 0 έως 64, ενώ το μέσο συνολικό σκορ (mean total score) από 0 έως 4. Όσο μεγαλύτερο είναι το σκορ του δείκτη τόσο υψηλότερη είναι η ενσυναίσθηση του ερωτώμενου.

2.3 Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 20. Η στατιστική ανάλυση συμπεριλαμβάνει σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής την ανάλυση συχνοτήτων για τις κατηγορικές μεταβλητές καθώς και οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις αριθμητικές ή συνεχείς μεταβλητές.

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση δεικτών T-test για ανεξάρτητα δείγματα (independence sample T-test), η ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA) για τη σύγκριση των μέσων όρων και ο δείκτης γραμμικής συσχέτισης PEARSON για τη συσχέτιση βασικών μεταβλητών που αφορούν τα χαρακτηριστικά του δείγματος.

Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα

Περιγραφική στατιστική

3.1. Δημογραφικά στοιχεία

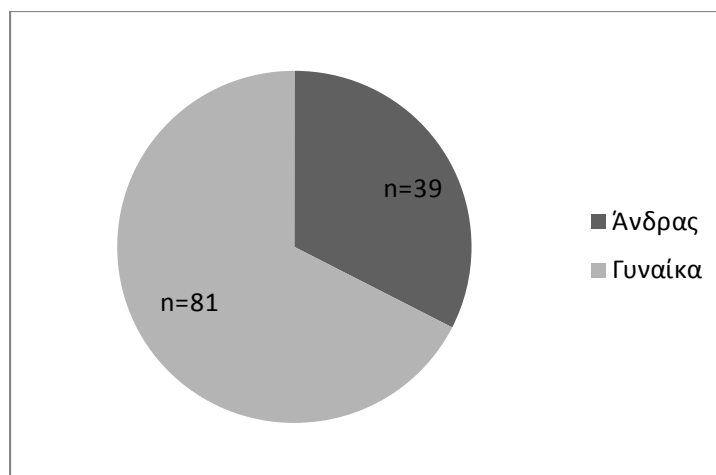
Για την ανάλυση των δεδομένων όπως συλλέχθηκαν μέσα από τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 17.0, όπου έγινε η κωδικοποίηση των απαντήσεων και στη συνέχεια ακολούθησε η επεξεργασία τους. Στην αρχή του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν κάποια δημογραφικά στοιχεία (10 ερωτήσεις), ώστε να συλλεχθούν πληροφορίες σχετικά με το φύλο, την ηλικία τους και την εργασιακή τους κατάσταση.

Αναλυτικότερα, στην πρώτη ερώτηση ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν τη χρονολογία της γέννησης τους και έπειτα υπολογίστηκε με μαθηματική ακρίβεια η ηλικία τους. Έτσι, προέκυψε ότι ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων (N=120) ήταν τα 47,5 έτη (T.A= 9,9) με μικρότερη ηλικία τα 25 χρόνια και μεγαλύτερη τα 64 έτη. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και στον παρακάτω Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Μέσος όρος και Τυπική Απόκλιση της ηλικίας των συμμετεχόντων σε έτη (N=120).

	M.O.	T.A.	Min - Max
Ηλικία (N=120)	47,5	9,9	25 – 64

Στη συνέχεια, αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα (Άνδρας/Γυναίκα), προέκυψε ότι η πλειοψηφία του δείγματος ήταν γυναίκες (n=81) και λιγότεροι ήταν οι άνδρες (n=39). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και στο παρακάτω Γράφημα 1.



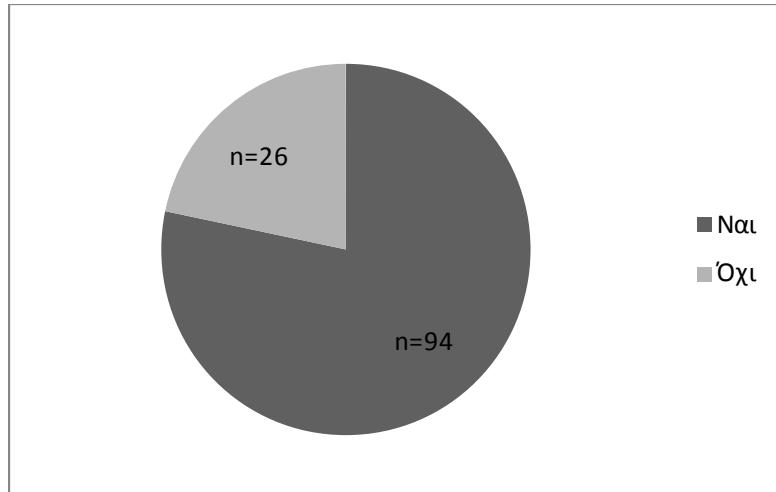
Γράφημα 1. Κατανομή της συχνότητας του φύλου των συμμετεχόντων.

Η επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου εξέτασε την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων (Άγαμος/η, Έγγαμος/η, Διαζευγμένος/η, Χήρος/α). Μέσα από τις απαντήσεις τους διαπιστώθηκε ότι το 77% δήλωσαν «Έγγαμοι», το 17% «Άγαμοι» και μόνο το 4% «Διαζευγμένοι» και το 2% «Χήροι-ες». Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και στον παρακάτω Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των συμμετεχόντων αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση (N=120).

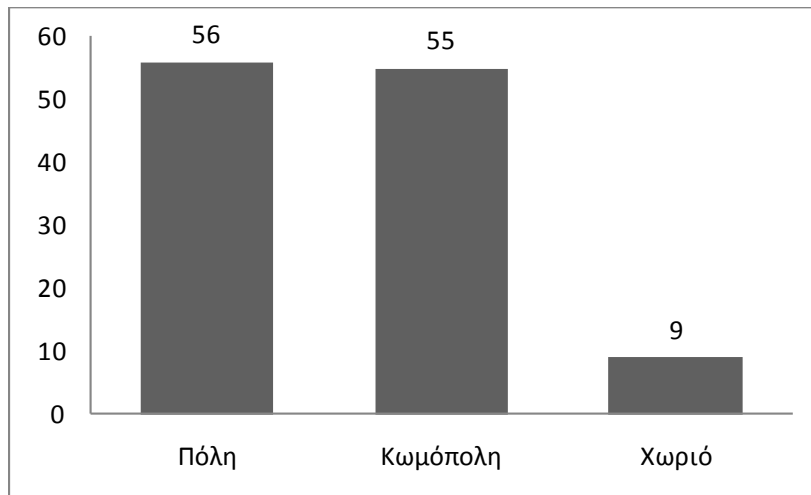
	Συχνότητα	Ποσοστό
Άγαμος/η	20	17%
Έγγαμος/η	93	77%
Διαζευγμένος/η	5	4%
Χήρος/α	2	2%

Σχετικά με την ερώτηση για το αν οι συμμετέχοντες έχουν παιδιά (ΝΑΙ/ ΟΧΙ), προέκυψε ότι οι 94 απάντησαν θετικά, ενώ οι 26 αρνητικά (Γράφημα 2).



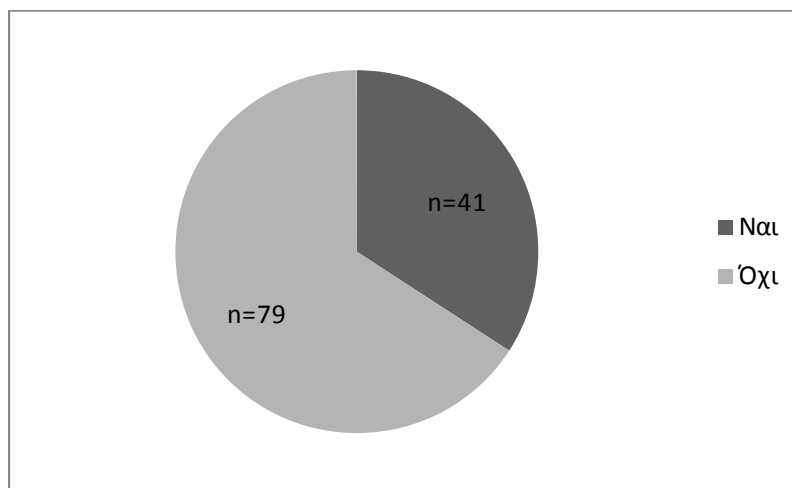
Γράφημα 2. Κατανομή της συχνότητας της ύπαρξης παιδιών ή όχι των συμμετεχόντων.

Αναφορικά με τον τόπο της μόνιμης κατοικίας τους (Πόλη/ Κωμόπολη/ Χωριό), κάποιοι συμμετέχοντες απάντησαν ότι μένουν σε «Πόλη» (n=56) ,άλλοι σε «Κωμόπολη» (n=55) και λιγότεροι σε «Χωριό» (n=9). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και στο παρακάτω Γράφημα 3.



Γράφημα 3. Κατανομή της συχνότητας της μόνιμης κατοικίας των συμμετεχόντων.

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου, οι ερωτήσεις αφορούσαν το επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων και ρωτήθηκαν αν είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος ή όχι, όπου και διαπιστώθηκε ότι λίγοι ήταν οι συμμετέχοντες που ήταν κάτοχοι κάποιου Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών (n=41), ενώ περισσότεροι ήταν απόφοιτοι Πανεπιστημίου (n=79) (Γράφημα 4).



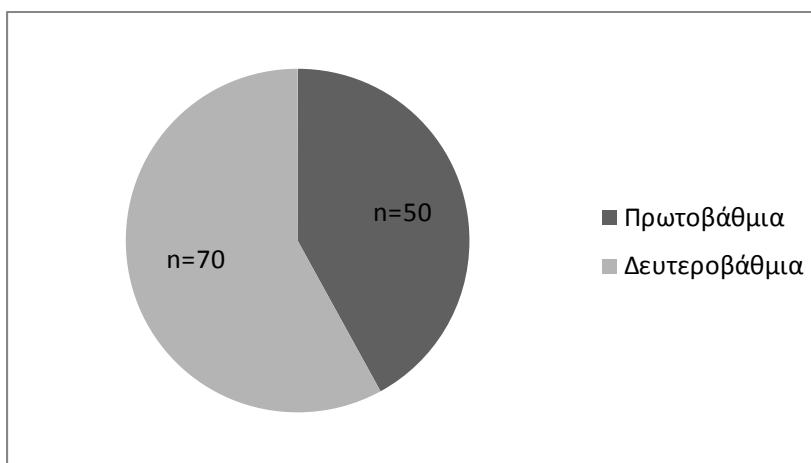
Γράφημα 4. Κατανομή της συχνότητας της κατοχής Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών των συμμετεχόντων.

Αναφορικά με τα έτη της επαγγελματικής τους προϋπηρεσίας, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν μόνοι τους τα έτη και έτσι, διαπιστώθηκε ότι ο μέσος όρος των ετών προϋπηρεσίας ήταν τα 18 έτη (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Μέσος όρος και Τυπική Απόκλιση της επαγγελματικής προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων σε έτη (N=120).

	M.O.	T.A.	Min - Max
Προϋπηρεσία (N=120)	17,6	9,28	1 – 34

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στη βαθμίδα του σχολείου τους (Πρωτοβάθμια/ Δευτεροβάθμια) απ' όπου και προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν και από τις 2 σχολικές βαθμίδες. Πιο συγκεκριμένα, το 42% δήλωσε την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (n=50) και το 58% τη Δευτεροβάθμια (n=70) (Γράφημα 5).



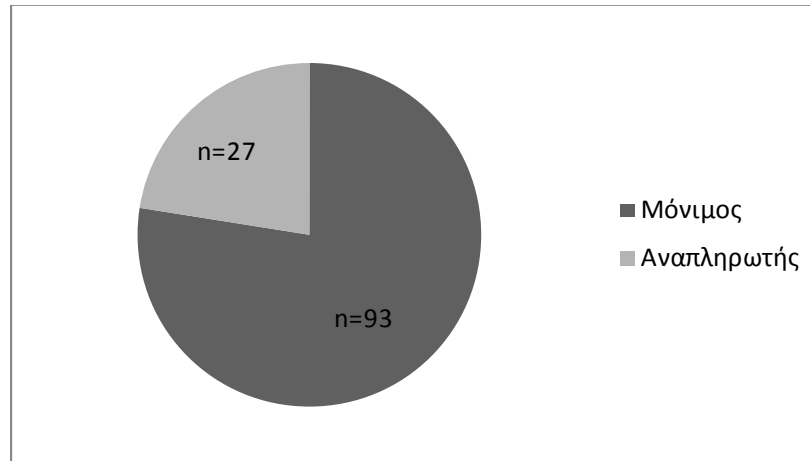
Γράφημα 5. Κατανομή της συχνότητας της σχολικής βαθμίδας που εργάζονται οι συμμετέχοντες.

Αναφορικά με την ερώτηση για το μέγεθος του σχολείου (<100 μαθητές, 100-200 μαθητές και >200 μαθητές), βρέθηκε ότι το 25% υπηρετεί σε σχολείο μικρού μεγέθους (<100 μαθητές) (n=30), το 22% των εκπαιδευτικών υπηρετεί σε σχολείο μεσαίου μεγέθους (100-200 μαθητές) (n=30) και το 52% υπηρετεί σε σχολείο μεγάλης χωρητικότητας (>200 μαθητές) (n=30), ανεξάρτητα από τη βαθμίδα τους (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των συμμετεχόντων αναφορικά με το μέγεθος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν (N=120).

	Συχνότητα	Ποσοστό
<100 μαθητές	30	25%
100-200 μαθητές	27	22%
>200 μαθητές	63	53%

Τέλος, όσον αφορά το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών (Μόνιμος/Αναπληρωτής), προέκυψε οι 93 από το σύνολο των συμμετεχόντων ήταν «Μόνιμοι εκπαιδευτικοί» και μόνο οι 27 «Αναπληρωτές» (Γράφημα 6).



Γράφημα 6. Κατανομή της συχνότητας του εργασιακού καθεστώτος των συμμετεχόντων.

Συνοψίζοντας τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται από γυναίκες και ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων είναι τα 47 έτη. Επιπλέον, βρέθηκε ότι το 77% των συμμετεχόντων είναι Έγγαμοι με παιδιά και οι περισσότεροι ζουν είτε σε Πόλη ή Κομόπολη. Αναφορικά με την επαγγελματική τους κατάσταση, οι συμμετέχοντες εργάζονται και στις 2 σχολικές βαθμίδες σε σχολεία μικρής, μεσαίας ή μεγάλης χωρητικότητας μαθητών. Ο μέσος όρος των ετών της επαγγελματικής τους προϋπηρεσίας είναι τα 18 έτη, με τους περισσότερους να είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και χωρίς κάποια μεταπτυχιακή εξειδίκευση.

3.2. Κλίμακα Στάσεων Σοβαρής Ψυχικής Ασθένειας (ASMI Scale)

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου ακολούθησε η Κλίμακα Στάσεων Σοβαρής Ψυχικής Ασθένειας (Attitudes of Severe Mental Illness -ASMI Scale), η οποία περιλάμβανε 30 ερωτήσεις κλειστού τύπου Likert (Συμφωνώ/ Μάλλον Συμφωνώ/ Μάλλον Διαφωνώ/ Διαφωνώ). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Περιγραφικός πίνακας για την κατανομή της συχνότητας και του ποσοστού των απόψεων των συμμετεχόντων στην κλίμακα ASMI (N=120).

	Συχνότητα (n) / Ποσοστό (%)							
	Συμφωνώ		Μάλλον συμφωνώ		Μάλλον Διαφωνώ		Διαφωνώ	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Υποκλίμακα: Στερεότυπα								
1. Μια σοβαρή ψυχική αρρώστια φταίει για όλα τα κακά που συμβαίνουν σ' έναν άνθρωπο.	11	9%	32	27%	38	32%	39	32%
2. Όσο και να προσπαθήσει ποτέ ένας ψυχικά άρρωστος δεν θα καταφέρει να γίνει σαν τους άλλους ανθρώπους.	4	3%	26	22%	56	47%	34	28%
3. Ένα άτομο με σοβαρό ψυχολογικό πρόβλημα είναι αποτυχημένο.	2	2%	8	7%	48	40%	62	51%
4. Η σοβαρή ψυχική αρρώστια κάνει το άτομο που πάσχει από αυτή να φαίνεται από μακριά ότι είναι άρρωστο.	12	10%	43	36%	38	32%	27	22%
5. Οι άνθρωποι με σοβαρή ψυχική αρρώστια παύουν να είναι όπως οι άλλοι άνθρωποι.	8	6%	35	30%	46	38%	31	26%
6. Είναι εύκολο να καταλάβουν οι άλλοι αν κάποιος είναι ψυχικά άρρωστος.	11	9%	47	39%	40	33%	22	19%
7. Όταν αρρωστήσει ένα άτομο από σοβαρή ψυχική αρρώστια τότε θα είναι όλη του τη ζωή άρρωστο.	6	5%	29	24%	52	43%	33	28%
8. Τα άτομα που πάσχουν από σοβαρή ψυχική αρρώστια είναι επικίνδυνα.	9	7%	27	23%	59	49%	25	21%
9. Όταν ένα σοβαρά ψυχικά άρρωστο άτομο παίρνει ψυχοφάρμακα θα τα παίρνει όλη του τη ζωή.	16	13%	46	38%	42	35%	16	13%
10. Όλα τα ψυχοφάρμακα προκαλούν εξάρτηση.	20	17%	50	42%	45	38%	5	4%
11. Ένας σοβαρά ψυχικά άρρωστος δεν μπορεί να αποκτήσει νέες γνώσεις.	64	53%	43	36%	11	9%	2	2%
Υποκλίμακα: Αισιοδοξία								
12. Ένα άτομο με σοβαρή ψυχική αρρώστια είναι ικανό να τα καταφέρει στη ζωή του.	46	38%	53	44%	18	15%	3	3%
13. Το ότι παίρνει ψυχοφάρμακα ένα άτομο δεν το κάνει να διαφέρει από τους άλλους ανθρώπους.	33	27%	48	40%	34	28%	5	5%
14. Ένα άτομο με σοβαρή ψυχική αρρώστια δεν διαφέρει από τους άλλους ανθρώπους.	21	17%	47	39%	43	36%	9	8%
15. Ένα άτομο με σοβαρή ψυχική	47	39%	52	43%	16	13%	5	5%

αρρώστια μπορεί να δουλέψει σε μια εργασία.									
16.Ένας ψυχικά άρρωστος μπορεί να εκπαιδευτεί σε ένα επάγγελμα.	66	55%	49	41%	3	2%	2	2%	
17.Η σοβαρή ψυχική αρρώστια μπορεί πλέον και να θεραπεύεται.	37	31%	55	46%	26	21%	2	2%	
Υποκλίμακα: Αντιμετώπιση									
18.Είναι καλύτερα κάποιος με σοβαρή ψυχική αρρώστια να αποφεύγει τους ανθρώπους.	0	0%	0	0%	51	42%	69	58%	
19.Ένα άτομο με σοβαρή ψυχική αρρώστια δεν πρέπει να το κρύβει από τους συγγενείς του ή τους φίλους του.	93	77%	23	19%	2	2%	2	2%	
20.Είναι προτιμότερο ένα άτομο με σοβαρή ψυχική αρρώστια να κάνει παρέα μόνο με ανθρώπους που έχουν επίσης ψυχιατρικό πρόβλημα.	1	1%	6	5%	31	26%	82	68%	
21.Οι φίλοι δεν πρέπει να αποφεύγουν ένα άτομο όταν αυτό αρρωστήσει από σοβαρή ψυχική αρρώστια.	98	82%	14	12%	6	4%	2	2%	
22.Ένας ψυχικά άρρωστος πρέπει να κρύβει το πρόβλημα του για να μη δυσκολευτεί στις κοινωνικές του σχέσεις με τους άλλους.	2	2%	9	7%	41	34%	68	57%	
23.Ένα άτομο με σοβαρή ψυχική αρρώστια πρέπει να ζητεί βοήθεια από ειδικό π.χ. ψυχίατρο.	115	96%	3	2%	1	1%	1	1%	
24.Ένα άτομο που πάσχει από σοβαρή αρρώστια δεν πρέπει να το βάζει κάτω.	117	97%	2	2%	1	1%	0	0%	
Υποκλίμακα: Κατανόηση									
25.Ένα άτομο που έχει ψυχολογικό πρόβλημα συνήθως νοιώθει ότι είναι υπεύθυνο για ότι συνέβη.	24	20%	65	54%	25	21%	6	5%	
26.Συνήθως ένα άτομο με ψυχική αρρώστια νοιώθει ότι είναι βάρος στην οικογένεια του.	25	21%	68	57%	23	19%	4	3%	
27.Ο κόσμος συμπεριφέρεται διαφορετικά σε ένα άτομο όταν αυτό αρρωστήσει ψυχιατρικά.	66	54%	48	40%	5	4%	1	1%	
28.Όταν αρρωστήσει ένα άτομο ψυχικά, τότε το κατηγορούν για ό,τι κακό συμβαίνει στην οικογένεια του.	11	9%	46	38%	53	44%	10	9%	
29.Είναι δύσκολο οι άλλοι να νιώσουν ένα άτομο με σοβαρή ψυχική αρρώστια.	56	47%	50	42%	10	8%	4	3%	
30.Ένα άτομο που πάσχει από σοβαρή ψυχική αρρώστια νιώθει συνήθως κατώτερο από τους άλλους ανθρώπους.	29	24%	64	53%	24	21%	3	2%	

Γενικά, από το σύνολο των απαντήσεων εύκολα μπορεί να διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από τη βαθμίδα τους δεν υιοθετούν αρνητικές στάσεις απέναντι στην ασθένεια της ψυχικής νόσου και των ψυχικά πασχόντων. Αντίθετα, στη συνολική κλίμακα της ASMI, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο έχουν θετική στάση απέναντι στους πάσχοντες από κάποια ψυχική ασθένεια και υποστηρίζουν ότι δε διαφέρουν από τους άλλους ανθρώπους και μπορούν να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες στην προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη.

Οι 30 ερωτήσεις της κλίμακας ASMI συναθροίστηκαν, ώστε να προκύψει μία νέα μεταβλητή, η οποία αναφερόταν στο συνολικό σκορ της κλίμακας, όπως αυτό προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Έτσι, βρέθηκε ότι το σύνολο των απαντήσεων των συμμετεχόντων κυμάνθηκε κοντά στο 3.00 (Μ.Ο.: 3,13, Τ.Α.: 0,29), το οποίο υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση σχετικά με τις απόψεις γύρω από τη ψυχική νόσο και δεν χαρακτηρίζονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις γύρω από αυτή (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Περιγραφικός πίνακας για τον Μέσο Όρο και την Τυπική Απόκλιση του συνόλου της κλίμακας ASMI (N=120).

	M.O.	T.A.	Min - Max
Συνολικό αποτέλεσμα της Κλίμακας ASMI	3,13	0,29	2,40 – 3,80

Ωστόσο, για την καλύτερη κατανόηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γύρω από το ζήτημα της ψυχικής νόσου, η κλίμακα διαιρέθηκε σε 4 υποκλίμακες, «Στερεότυπα», «Αισιοδοξία», «Αντιμετώπιση» και «Κατανόηση».

Αναφορικά με την πρώτη υποκλίμακα «Στερεότυπα», χρησιμοποιήθηκαν οι πρώτες 11 ερωτήσεις της κλίμακας και από το άθροισμα του ποσοστού στις απαντήσεις «Μάλλον διαφωνώ και Διαφωνώ», βρέθηκε ότι το 91% διαφωνεί με την άποψη ότι «ένα άτομο με σοβαρό ψυχολογικό πρόβλημα είναι αποτυχημένο». Επιπρόσθετα, υψηλό ποσοστό διαφωνίας παρατηρήθηκε και στις απόψεις σχετικά με το ότι «Όσο και να προσπαθήσει ποτέ ένας ψυχικά άρρωστος δεν θα καταφέρει να γίνει σαν τους άλλους ανθρώπους»

(75%), «Όταν αρρωστήσει ένα άτομο από σοβαρή ψυχική αρρώστια τότε θα είναι όλη του τη ζωή άρρωστο» (71%), αλλά και ότι «τα άτομα που πάσχουν απο σοβαρή ψυχική αρρώστια είναι επικίνδυνα» (70%).

Επιπλέον, χαμηλότερα ποσοστά διαφωνίας αλλά εξίσου υψηλά παρατηρήθηκαν και στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι «μια σοβαρή ψυχική αρρώστια φταίει για όλα τα κακά που συμβαίνουν σ' έναν άνθρωπο», ότι «οι άνθρωποι με σοβαρή ψυχική αρρώστια παύουν να είναι όπως οι άλλοι άνθρωποι» (64%), ότι «η σοβαρή ψυχική αρρώστια κάνει το άτομο που πάσχει από αυτή να φαίνεται από μακριά ότι είναι άρρωστο» (54%) και ότι «είναι εύκολο να καταλάβουν οι άλλοι αν κάποιος είναι ψυχικά άρρωστος» (52%).

Παρόλα αυτά, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με τις απόψεις ότι «ένας σοβαρά ψυχικά άρρωστος δεν μπορεί να αποκτήσει νέες γνώσεις» (89%), «όταν ένα σοβαρά ψυχικά άρρωστο άτομο παίρνει ψυχοφάρμακα θα τα παίρνει όλη του τη ζωή» (62%), αλλά και ότι «όλα τα ψυχοφάρμακα προκαλούν εξάρτηση» (59%) (Πίνακας 5).

Τα αποτελέσματα αυτά παρατηρήθηκαν και στον υπολογισμό του μέσου όρου των απαντήσεων των συμμετεχόντων, ο οποίος ήταν κοντά στο 3.00 (Μ.Ο.: 2,85, Τ.Α.: 0,49), το οποίο υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δε χαρακτηρίζονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις γύρω από τους ψυχικά πάσχοντες και διατηρούν θετική στάση απέναντι τους (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Περιγραφικός πίνακας για τον Μέσο Όρο και την Τυπική Απόκλιση του συνόλου της υποκλίμακας «Στερεότυπα» της ASMI (N=120).

	M.O.	T.A.	Min - Max
Υποκλίμακα της ASMI- Στερεότυπα	2,85	0,49	1,55 – 3,73

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως όσο υψηλότερη είναι η τιμή στην υποκλίμακα «Στερεότυπα», τόσο χαμηλότερα είναι τα στερεότυπα που χαρακτηρίζουν τις απόψεις των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία και τόσο θετικότερη είναι η στάση τους στη νόσο της ψυχικής ασθένειας.

Στη δεύτερη υποκλίμακα «Αισιοδοξία» (ερωτήσεις 12-17), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τις απόψεις ότι «*«ένας ψυχικά άρρωστος μπορεί να εκπαιδευτεί σε ένα επάγγελμα»* (96%), «*ένα άτομο με σοβαρή ψυχική αρρώστια μπορεί να δουλέψει σε μια εργασία»*, «*ένα άτομο με σοβαρή ψυχική αρρώστια είναι ικανό να τα καταφέρει στη ζωή του»* (82%), ότι «*η σοβαρή ψυχική αρρώστια μπορεί πλέον και να θεραπεύεται»* (78%), «*ότι δεν διαφέρει απο τους άλλους ανθρώπους»* (56%) «*είτε παίρνει ψυχοφάρμακα είτε όχι»* (67%) (Πίνακας 5).

Ενώ, για την καλύτερη κατανόηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και τις απόψεις τους σχετικά με τους ψυχικά ασθενείς, υπολογίστηκε και ο μέσος όρος ο οποίος ήταν κοντά στο 3.00, κάτι το οποίο υποδηλώνει θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Περιγραφικός πίνακας για τον Μέσο Όρο και την Τυπική Απόκλιση του συνόλου της υποκλίμακας «Αισιοδοξία» της ASMI (N=120).

	M.O.	T.A.	Min - Max
Υποκλίμακα της ASMI- Αισιοδοξία	3,08	0,51	1,67 – 4,00

Σχετικά με την τρίτη υποκλίμακα «Αντιμετώπιση», διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν σε υψηλό ποσοστό με τις απόψεις ότι «*είναι καλύτερα κάποιος με σοβαρή ψυχική αρρώστια να αποφεύγει τους ανθρώπους»* (100%), «*είναι προτιμότερο ένα άτομο με σοβαρή ψυχική αρρωστά να κάνει παρέα μόνο με ανθρώπους που έχουν επίσης ψυχιατρικό πρόβλημα»* (94%) καθώς και ότι «*ένας ψυχικά άρρωστος πρέπει να κρύβει το πρόβλημα του για να μη δυσκολευτεί στις κοινωνικές του σχέσεις με τους άλλους»* (91%).

Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε υψηλό ποσοστό με τις απόψεις σχετικά με το ότι «*ένα άτομο με σοβαρή ψυχική αρρώστια δεν πρέπει να το κρύβει από τους συγγενείς του ή τους φίλους του»* (96%), ότι «*οι φίλοι δεν πρέπει να αποφεύγουν ένα άτομο όταν αυτό αρρωστήσει από σοβαρή ψυχική αρρώστια»* (94%), ότι «*ένα άτομο με σοβαρή ψυχική αρρώστια πρέπει να ζητεί βοήθεια από ειδικό π.χ. ψυχίατρο»* (96%), καθώς και ότι «*ένα άτομο που πάσχει απο σοβαρή αρρώστια δεν πρέπει να το βάζει κάτω»* (99%) (Πίνακας 5).

Επιπλέον, για την καλύτερη κατανόηση της υποκλίμακας υπολογίστηκε και ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, ο οποίος είναι ιδιαίτερα υψηλός, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετική στάση απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Περιγραφικός πίνακας για τον Μέσο Όρο και την Τυπική Απόκλιση του συνόλου της υποκλίμακας «Αντιμετώπιση» της ASMI (N=120).

	M.O.	T.A.	Min - Max
Υποκλίμακα της ASMI- Αντιμετώπιση	3,72	0,30	2,29 – 4,00

Η τέταρτη υποκλίμακα «Κατανόηση» παρουσίασε και πάλι υψηλά ποσοστά ως προς τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στις δηλώσεις σχετικά με το ότι «ο κόσμος συμπεριφέρεται διαφορετικά σε ένα άτομο όταν αυτό αρρωστήσει ψυχιατρικά» (94%), ότι «είναι δύσκολο οι άλλοι να νιώσουν ένα άτομο με σοβαρή ψυχική αρρώστια» (89%), ότι «συνήθως ένα άτομο με ψυχική αρρώστια νοιώθει ότι είναι βάρος στην οικογένεια του» (78%), ότι «ένα άτομο που πάσχει από σοβαρή ψυχική αρρώστια νιώθει συνήθως κατώτερο από τους άλλους ανθρώπους» (77%) και ότι «ένα άτομο που έχει ψυχολογικό πρόβλημα συνήθως νοιώθει ότι είναι υπεύθυνο για ότι συνέβη» (74%).

Ενώ άξιο αναφοράς είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που διαφώνησαν με την άποψη ότι «όταν αρρωστήσει ένα άτομο ψυχικά, τότε το κατηγορούν για ό,τι κακό συμβαίνει στην οικογένεια του» (53%), το οποίο δεν ήταν ιδιαίτερα υψηλό. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση η στάση των εκπαιδευτικών είναι θετική απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες και δε δύναται να χαρακτηριστούν από στερεοτυπικές αντιλήψεις (Πίνακας 5), κάτι το οποίο αποδεικνύεται και από τον υπολογισμό του μέσου όρου της υποκλίμακας, ο οποίος ήταν και πάλι υψηλός (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Περιγραφικός πίνακας για τον Μέσο Όρο και την Τυπική Απόκλιση του συνόλου της υποκλίμακας «Κατανόηση» της ASMI (N=120).

	M.O.	T.A.	Min - Max
Υποκλίμακα της ASMI- Κατανόηση	3,02	0,48	1,83 – 4,00

Συνοψίζοντας τα ευρήματα σχετικά με την κατανομή της συχνότητας και του ποσοστού στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία συγκέντρωσαν υψηλό μέσο όρο στο σύνολο της κλίμακας σχετικά με την ασθένεια της ψυχικής νόσου. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετική στάση απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες, δε χαρακτηρίζονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις και είναι σε θέση να κατανοήσουν τις συμπεριφορές και τις αντιδράσεις των ασθενών.

3.3. Κλίμακα αξιολόγησης της Ενσυναίσθησης (TEQ Scale)

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου ακολούθησε μία ακόμη κλίμακα σχετικά με την αξιολόγηση της Ενσυναίσθησης (Toronto Empathy Questionnaire – TEQ- Scale), η οποία αποτελούνταν από 16 ερωτήσεις κλειστού τύπου Likert (Ποτέ, Σπάνια, Μερικές Φορές, Συχνά, Πάντα).

Πίνακας 11. Περιγραφικός πίνακας για την κατανομή της συχνότητας και του ποσοστού των απόψεων των συμμετεχόντων στην κλίμακα TEQ (N=120).

	Συχνότητα / Ποσοστά									
	Ποτέ		Σπάνια		Μερ. Φ.		Συχνά		Πάντα	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Όταν κάποιος ενθουσιάζεται, τείνω να ενθουσιάζομαι και εγώ	1	1%	14	11%	55	46%	38	32%	12	10%
Οι ατυχίες των άλλων δεν με ενοχλούν ιδιαίτερα.	18	15%	39	32%	38	32%	24	20%	1	1%
Όταν συμπεριφέρονται με ασέβεια σε κάποιο άτομο αναστατώνομαι.	0	0%	1	1%	9	8%	44	37%	66	54%
Δεν συμμερίζομαι τη χαρά κάποιου ατόμου που βρίσκεται κοντά μου.	54	45%	44	37%	11	9%	7	6%	4	3%
Χαίρομαι να κάνω τους άλλους ανθρώπους να νοιώθουν καλύτερα.	0	0%	0	0%	5	4%	33	28%	82	68%
Έχω τρυφερά συναισθήματα και νοιάζομαι για τους ανθρώπους που είναι λιγότερο τυχεροί απο εμένα.	4	3%	4	3%	14	12%	44	37%	54	45%

Όταν ένας φίλος αρχίζει να μου μιλά για τα προβλήματα του/της προσπαθώ να αλλάξω συζήτηση.	70	58%	30	25%	14	12%	6	5%	0	0%
Μπορώ να καταλάβω πότε οι άλλοι είναι λυπημένοι ακόμη και αν δε μου το πουν.	3	2%	3	2%	29	25%	58	48%	27	23%
Ανακαλύπτω ότι συντονίζομαι με τα συναισθήματα των άλλων.	2	2%	11	9%	38	32%	52	43%	17	14%
Δεν συμπονώ τους ανθρώπους που ευθύνονται οι ίδιοι για τις σοβαρές τους ασθένειες.	49	41%	49	41%	15	13%	6	5%	1	1%
Αναστατώνομαι/ταράζομαι όταν κάποιος κλαίει.	1	1%	4	3%	31	26%	46	38%	38	32%
Δεν ενδιαφέρομαι πραγματικά για το πως νοιώθουν οι άλλοι.	60	50%	42	35%	11	9%	6	5%	1	1%
Νοιώθω μια ισχυρή παρότρυνση να βοηθήσω κάποιο άτομο που φαίνεται αναστατωμένο.	2	2%	4	3%	17	14%	66	55%	31	26%
Δεν στενοχωριέμαι για κάποιο άτομο που το μεταχειρίζονται άδικα.	71	59%	36	30%	8	7%	2	2%	3	2%
Θεωρώ χαζό οι άνθρωποι να κλαίνε από ευτυχία.	67	56%	20	17%	23	19%	8	6%	2	2%
Όταν βλέπω να εκμεταλλεύονται κάποιο άτομο νοιώθω την ανάγκη να το προστατεύω.	0	0%	1	1%	7	6%	40	33%	72	60%

Από το σύνολο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία διαπιστώνεται ότι είναι ιδιαίτερα υψηλός ο βαθμός της ενσυναίσθησης τους. Πιο συγκεκριμένα, εμφάνισαν υψηλά ποσοστά στις απόψεις τους σχετικά με το ότι συχνά ή πάντα «όταν συμπεριφέρονται με ασέβεια σε κάποιο άτομο αναστατώνονται» (91%), «χαίρονται να κάνουν τους άλλους ανθρώπους να νοιώθουν καλύτερα» (96%), «όταν βλέπουν να εκμεταλλεύονται κάποιο άτομο νοιώθω την ανάγκη να το προστατεύουν» (93%), «έχουν τρυφερά συναισθήματα και νοιάζονται για τους ανθρώπους

που είναι λιγότερο τυχεροί από τους ίδιους» (82%), «νοιώθουν μια ισχυρή παρότρυνση να βοηθήσουν κάποιο άτομο που φαίνεται αναστατωμένο» (81%).

Μικρότερο αλλά υψηλό ήταν και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι συχνά ή πάντα «μπορούν να καταλάβουν πότε οι άλλοι είναι λυπημένοι ακόμη και αν δε τους το πουν» (71%), «αναστατώνονται/ ταραάζονται όταν κάποιος κλαίει» (70%) ή «ανακαλύπτουν ότι συντονίζονται με τα συναισθήματα των άλλων» (57%).

Επιπρόσθετα, ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό παρατηρήθηκε και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι ποτέ ή σπάνια «δε στενοχωριούνται για κάποιο άτομο που το μεταχειρίζονται άδικα» (89%), «δεν ενδιαφέρονται πραγματικά για το πως νοιώθουν οι άλλοι» (85%), «όταν ένας φίλος αρχίζει να τους μιλά για τα προβλήματα του/της προσπαθούν να αλλάξουν συζήτηση» (83%), «δε συμμερίζονται τη χαρά κάποιου ατόμου που βρίσκεται κοντά τους» (82%), «δε συμπονούν τους ανθρώπους που ευθύνονται οι ίδιοι για τις σοβαρές τους ασθένειες» (81%) ή «θεωρούν χαζό οι άνθρωποι να κλαίνε από ευτυχία» (73%).

Τέλος, υψηλό ποσοστό παρατηρήθηκε και στη δήλωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι ποτέ ή σπάνια «οι ατυχίες των άλλων δεν τους ενοχλούν ιδιαίτερα» (47%). Ενώ, παρόμοιο ποσοστό παρατηρήθηκε και στην άποψη σχετικά με το ότι «όταν κάποιος ενθουσιάζεται, τείνουν να ενθουσιάζονται και οι ίδιοι», όπου το 46% δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει μερικές φορές και το 42% δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει συχνά ή πάντα (Πίνακας 11).

Ωστόσο, για την καλύτερη κατανόηση της κλίμακας TEQ, αθροιστήκαν όλες οι ερωτήσεις, ώστε να προκύψει μία νέα μεταβλητή σχετικά με τον μέσο όρο που συγκεντρώθηκε από τους συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία.

Πίνακας 12. Περιγραφικός πίνακας για τον Μέσο Όρο και την Τυπική Απόκλιση του συνόλου της κλίμακας TEQ (N=120).

	M.O.	T.A.	Min - Max
Συνολική κλίμακα TEQ	3,10	0,45	1,94 – 3,94

Σύμφωνα με τον παραπάνω Πίνακα 12, ο μέσος όρος των συμμετεχόντων ήταν αρκετά υψηλός, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης.

3.4. Επαγωγική Στατιστική

Στη συνέχεια της στατιστικής ανάλυσης θα εξεταστούν τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων σχετικά με τις απόψεις τους στις δύο κλίμακες ASMI και TEQ, ώστε να εξεταστούν τυχόν παράγοντες που επηρεάζουν τον μέσο όρο των απαντήσεων και να διερευνηθούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές. Για τον σκοπό αυτό, εξετάστηκε πρώτα η κατανομή των δύο μεταβλητών για τις κλίμακες μέσα από τον έλεγχο της κανονικότητας της κατανομής (Test of Normality, Kolmogorov Smirnov Test), η οποία προέκυψε ότι ήταν κανονική ($p > 0.05$), αφού βρέθηκε στην κλίμακα ASMI $p = 0,13$ και στην κλίμακα TEQ $p = 0,20$ και έτσι, μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα παραμετρικά στατιστικά κριτήρια (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

3.4.1 Εξέταση της σχέσης μεταξύ των κοινωνικό - δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων με την κλίμακα ASMI

Αρχικά, εξετάζοντας τη σχέση των μέσων όρων μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και τη συνολική τους βαθμολογία στην κλίμακα ASMI, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό στατιστικό κριτήριο t-test και διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων της κλίμακας και το φύλο των συμμετεχόντων, $t(118) = -1,75$, $p = 0,08$, όπου $p > 0,05$ και επομένως η διαφορά είναι στατιστικά μη σημαντική.

Ο μέσος όρος των απαντήσεων τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών είναι κοντά στο 3.00, το οποίο υποδηλώνει θετική στάση των εκπαιδευτικών στους ψυχικά πάσχοντες (Πίνακα 13).

Πίνακας 13. Σύγκριση του μέσου όρου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην κλίμακα ASMI ανάλογα με το φύλο τους (N=120)

Κλίμακα ASMI και φύλο	Ανδρες (n=39)		Γυναίκες (n=81)		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
	3,07	0,27	3,16	0,29	0,08

Στη συνέχεια, εξετάστηκε με το ίδιο παραμετρικό στατιστικό κριτήριο η διαφορά μεταξύ του συνολικού αποτελέσματος της κλίμακας ASMI και η ύπαρξη των παιδιών ή όχι από τους συμμετέχοντες. Οι μέσοι όροι των δύο ομάδων είναι και πάλι κοντά στο 3.00, ωστόσο σύμφωνα με το t-test, $t(118) = -1,31$, $p = 0,19$, όπου $p > 0,05$ η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 14).

Πίνακας 14. Σύγκριση του μέσου όρου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην κλίμακα ASMI ανάλογα με την ύπαρξη παιδιών ή όχι (N=120).

Κλίμακα ASMI και παιδιά	Ναι (n=94)		Όχι (n=26)		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
	3,11	0,28	3,20	0,31	0,19

Έπειτα, με το ίδιο κριτήριο εξετάστηκε και η σχέση μεταξύ των απαντήσεων στο σύνολο της κλίμακας ASMI και την κατοχή κάποιου Μεταπτυχιακού τίτλου Σπουδών, όπου και πάλι δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων, t-test, $t(118) = -1,33$, $p = 0,18$, όπου $p > 0,05$ (Πίνακας 15).

Πίνακας 15. Σύγκριση του μέσου όρου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην κλίμακα ASMI ανάλογα με την ύπαρξη μεταπτυχιακού ή όχι (N=120).

Κλίμακα ASMI και μεταπτυχιακό	Ναι (n=41)		Όχι (n=79)		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
	3,18	0,29	3,11	0,28	0,18

Επιπρόσθετα, καμία στατιστικά σημαντική διαφορά δεν παρατηρήθηκε μεταξύ του συνολικού σκορ της κλίμακας ASMI και της σχολικής βαθμίδας που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια), $t(118) = -1,26$, $p = 0,21$, όπου $p > 0,05$, αλλά και του εργασιακού τους καθεστώτος (Μόνιμος ή Αναπληρωτής), όπου $t(118) = -0,15$, $p = 0,88$, όπου $p > 0,05$ (Πίνακες 16 και 17).

Πίνακας 16. Σύγκριση του μέσου όρου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην κλίμακα ASMI ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα στην οποία υπηρετούν (N=120).

Κλίμακα ASMI και σχολική βαθμίδα	Πρωτοβάθμια (n=50)		Δευτεροβάθμια (n=70)		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
	3,17	0,29	3,10	0,28	0,21

Πίνακας 17. Σύγκριση του μέσου όρου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην κλίμακα ASMI ανάλογα με το εργασιακό τους καθεστώς (N=120).

	Μόνιμος (n=93)		Αναπληρωτής (n=27)		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Κλίμακα ASMI και εργασιακό καθεστώς	3,13	0,28	3,14	0,30	0,88

Και στις δύο περιπτώσεις η διαφορά δε θεωρείται στατιστικά σημαντική, ωστόσο ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι και πάλι κοντά στο 3.00, με τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να παρουσιάζουν λίγο μεγαλύτερο μέσο όρο από της Δευτεροβάθμιας.

Στη συνέχεια της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης, εξετάστηκαν οι μεταβλητές που περιείχαν 3 παράγοντες, όπως η οικογενειακή κατάσταση, ο τόπος κατοικίας και το μέγεθος του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Για την εξέταση αυτών των σχέσεων και της κλίμακας ASMI χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό στατιστικό κριτήριο t-test.

Αναλυτικότερα, σχετικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, επειδή οι κατηγορίες «Διαζευγμένος» και «Χήρος» βρέθηκαν με πολύ μικρό αριθμό παρατηρήσεων, έγινε μια λογική ενοποίηση των επιλογών, ώστε να δημιουργηθούν δύο κατηγορίες «Έγγαμος» και «Μη Έγγαμος = Άγαμος + Διαζευγμένος + Χήρος».

Από τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα, δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού προέκυψε ότι $t(118)=0,78$, $p>0,05$ και επομένως δεν προκύπτει κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (Πίνακας 18).

Πίνακας 18. Σύγκριση του μέσου όρου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην κλίμακα ASMI ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση(N=120).

Έγγαμος/η (n=93)		Μη έγγαμος (n=27)		p
M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
3,12	0,26	3,17	0,36	0,43

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως και στις δύο υποομάδες παρατηρείται υψηλός μέσος όρος στο σύνολο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, ο οποίος είναι κοντά στο 3.00 (3,12 και 3,17), γεγονός που υποδηλώνει θετική στάση των εκπαιδευτικών στους ψυχικά πάσχοντες ανεξάρτητα από την οικογενειακή τους κατάσταση.

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα σχετικά με τον τόπο κατοικίας των εκπαιδευτικών, όπου και πάλι πραγματοποιήθηκε μία λογική ενοποίηση, καθώς η κατηγορία «Χωριό» έχει πολύ μικρό αριθμό παρατηρήσεων και έτσι δημιουργήθηκαν δύο κατηγορίες σχετικά με τον τόπο κατοικίας των εκπαιδευτικών «Πόλη» και «Κωμόπολη/ Χωριό».

Από τα αποτελέσματα του πίνακα 19, διαπιστώθηκε ότι και πάλι δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά, $t(118)=1,11$, $p>0,05$, μεταξύ των απαντήσεων στην κλίμακα ASMI και τον τόπο της κατοικίας τους.

Πίνακας 19. Σύγκριση του μέσου όρου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην κλίμακα ASMI ανάλογα με τον τόπο κατοικίας τους (N=120).

Πόλη (n=56)		Κωμόπολη/ Χωριό (n=64)		p
M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
3,10	0,31	3,16	0,26	0,27

Επιπρόσθετα, στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν βρέθηκε να επηρεάζει ούτε το μέγεθος του σχολείου στο οποίο εργάζονται, αφού προέκυψε $F(2, 117)=0,28$, $p>0,05$ (Πίνακας 20).

Πίνακας 20. Σύγκριση του μέσου όρου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην κλίμακα ASMI ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου τους (N=120).

<100 μαθητές (n=30)		100-200 μαθητές (n=27)		>200 μαθητές (n=63)		p
M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
3,16	0,30	3,11	0,29	3,12	0,28	0,76

Στη συνέχεια, για τις μεταβλητές της ηλικίας αλλά και των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson, ώστε να εξεταστεί

εάν κάποιος από τους δύο παράγοντες επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην κλίμακα ASMI.

Πίνακας 21. Συντελεστής συσχέτισης της κλίμακας ASMI και της ηλικίας ή των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (N=120).

	Pearson (r)	p
Κλίμακα ASMI και ηλικία	-0,89	0,17
Κλίμακα ASMI και έτη προϋπηρεσίας	-0,40	0,33

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω Πίνακα 21, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας και την ηλικίας, αφού $r(120) = -0,89$, $p > 0,05$, ή των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, αφού $r(120) = -0,40$, $p > 0,05$.

Επιπρόσθετα, για την καλύτερη κατανόηση των σχέσεων μεταξύ της κλίμακας ASMI και των κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών εξετάστηκαν ξεχωριστά και οι υποκλίμακες, στις οποίες βρέθηκαν κάποια στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την υποκλίμακα «Στερεότυπα», προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη ή όχι παιδιών, όπου $t(118) = -2,37$, $p = 0,02$, εφόσον $p < 0,05$, το αποτέλεσμα θεωρείται στατιστικά σημαντικό (Πίνακας 22).

Πίνακας 22. Σύγκριση του μέσου όρου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην υποκλίμακα «Στερεότυπα» της ASMI ανάλογα με την ύπαρξη παιδιών ή όχι (N=120).

	Ναι (n=94)		Όχι (n=26)		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Υποκλίμακα «Στερεότυπα» της ASMI και παιδιά	2,79	0,49	3,04	0,42	0,02

Από τον παραπάνω πίνακα 22, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο στις απόψεις τους γύρω από τους

ψυχικά πάσχοντες ασθενείς ($3,04 > 2,79$). Συνεπώς, διατηρούν μια πιο θετική στάση απέναντι στη νόσο της ψυχικής ασθένειας.

Αναφορικά με την δεύτερη υποκλίμακα «Αισιοδοξία» της ASMI, βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μεταξύ αυτής και του τόπου κατοικίας των εκπαιδευτικών. Από τα αποτελέσματα, διαπιστώθηκε ότι $t(118)=1,26$, $p=0,05$ και επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του μέσου όρου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην υποκλίμακα «Αισιοδοξία» και τον τόπο της μόνιμης κατοικίας τους (Πίνακας 23).

Πίνακας 23. Σύγκριση του μέσου όρου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην υποκλίμακα «Αισιοδοξία» της ASMI ανάλογα με τον τόπο κατοικίας τους ($N=120$).

Πόλη ($n=56$)		Κωμόπολη/ Χωριό ($n=64$)		p
M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
2,98	0,52	3,17	0,49	0,05

Από τους μέσους όρους, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ζουν σε κωμόπολη ή χωριό παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους συγκριτικά με αυτούς που ζουν σε πόλη ($3,17 > 2,98$). Ωστόσο, και οι δύο μέσοι όροι βρίσκονται κοντά στο 3.00, που υποδηλώνει θετική στάση των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη υποκλίμακα και υψηλό βαθμό κατανόησης στις απόψεις τους σχετικά με τις ικανότητες και τις επιτεύξεις ενός ψυχικά ασθενούς ατόμου σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Αντίθετα, στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα εντοπίστηκαν στην υποκλίμακα «Αντιμετώπιση» της ASMI και δύο δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα διαπιστώθηκε μεταξύ της υποκλίμακας και της ύπαρξης ή όχι παιδιών, όπου $t(118)= 2,18$, $p=0,03$ και εφόσον $p < 0.05$, η διαφορά θεωρείται στατιστικά σημαντική (Πίνακας 24).

Πίνακας 24. Σύγκριση του μέσου όρου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην υποκλίμακα «Αντιμετώπιση» της ASMI ανάλογα με την ύπαρξη παιδιών ή όχι (N=120).

Υποκλίμακα «Αντιμετώπιση» της ASMI και παιδιά	Ναι (n=94)		Όχι (n=26)		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
	3,75	0,27	3,60	0,38	0,03

Από τη σύγκριση των μέσων όρων, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο στις αντιλήψεις σχετικά με την υποκλίμακα της «Αντιμετώπισης» έναντι αυτών που δεν έχουν παιδιά ($3,75 > 3,60$). Ωστόσο, οι μέσοι όροι και των δύο ομάδων είναι αρκετά υψηλοί, αφού βρίσκονται κοντά στο 4.00, τονίζοντας τη θετική στάση των εκπαιδευτικών στους ψυχικά πάσχοντες ανάλογα με το αν διαθέτουν παιδιά ή όχι οι ίδιοι.

Επιπλέον, στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα βρέθηκε και στη συσχέτιση μεταξύ της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (σε έτη) και της υποκλίμακας «Αντιμετώπιση», όπου $r(120) = 0,18$, $p = 0,05$ και συνεπώς βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών και όσο αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών τόσο αυξάνονται και οι τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην κλίμακα σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των ψυχικά νοσούντων ασθενών (Πίνακας, 25).

Πίνακας 25. Συντελεστής συσχέτισης της υποκλίμακας «Αντιμετώπιση» της ASMI και των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (N=120).

	Pearson (r)	p
Υποκλίμακα «Αντιμετώπιση» της ASMI και έτη προϋπηρεσίας	0,18	0,05

Στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα παρατηρήθηκαν και στην τέταρτη υποκλίμακα «Κατανόηση» της ASMI σχετικά με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες φάνηκε να επηρεάζονται από το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών και τις απαντήσεις τους βρέθηκε ότι $t(118) = -2,05$, $p = 0,04$ και εφόσον $p < 0,05$, τότε η διαφορά θεωρείται στατιστικά σημαντική (Πίνακας 26).

Πίνακας 26. Σύγκριση του μέσου όρου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην υποκλίμακα «Κατανόηση» της ASMI ανάλογα με το φύλο τους (N=120)

Υποκλίμακα «Κατανόηση» της ASMI και φύλο	Ανδρες (n=39)		Γυναίκες (n=81)		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
	2,89	0,45	3,08	0,48	0,04

Από τη σύγκριση των μέσων όρων διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες παρουσιάζουν χαμηλότερο μέσο όρο από τις γυναίκες (2,89 < 3,08) σχετικά με τον βαθμό κατανόησης ενός ατόμου που πάσχει από κάποια ψυχική ασθένεια.

Επιπρόσθετα, στατιστικά σημαντική ήταν και η συσχέτιση που βρέθηκε μεταξύ της υποκλίμακας και της ηλικίας, $r(120) = -0,24$, $p = 0,01$, όπου $p < 0,05$ και μάλιστα από τον συντελεστή συσχέτισης παρατηρείται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση και όσο αυξάνεται η μεταβλητή της ηλικίας, τόσο μειώνεται η τιμή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην υποκλίμακα της «Κατανόησης» (Πίνακας 27).

Πίνακας 27. Συντελεστής συσχέτισης της υποκλίμακας «Κατανόηση» της ASMI και της ηλικίας ή των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (N=120).

	Pearson (r)	p
Υποκλίμακα «Κατανόηση» της ASMI και ηλικία	-0,24	0,01

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της σχέσης μεταξύ της κλίμακας και των υποκλιμάκων της ASMI και των κοινωνικό-δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι αυτά δεν επηρεάζουν σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους ψυχικά πάσχοντες. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν υψηλούς μέσους όρους τόσο στην κλίμακα όσο και στις υποκλίμακες της ASMI, γεγονός που υποδηλώνει τη θετική τους στάση και την απομάκρυνση τους από στερεοτυπικές και παγιωμένες αντιλήψεις γύρω από τη ψυχική ασθένεια. Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν σε κάποιες υποκλίμακες «Στερεότυπα», «Κατανόηση» και «Αντιμετώπιση» αναφορικά με την ύπαρξη ή όχι παιδιών από τους εκπαιδευτικούς, τα έτη προϋπηρεσίας τους και την ηλικία τους.

3.4.2. Εξέταση της σχέσης μεταξύ των κοινωνικό - δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων με την κλίμακα TEQ

Έπειτα, με την ίδια διαδικασία ακολούθησε η ανάλυση της κλίμακας της Ενσυναίσθησης (TEQ), με σκοπό να εξεταστούν όλα τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και να διαπιστωθεί εάν κάποιο από αυτά επηρεάζει τον μέσο όρο των απαντήσεων τους.

Αρχικά, εξετάζοντας τη σχέση των μέσων όρων μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και τη συνολική τους βαθμολογία στην κλίμακα TEQ, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό στατιστικό κριτήριο t-test και διαπιστώθηκε ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών είναι χαμηλότερος από των γυναικών ($2,95 < 3,17$) και υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων της κλίμακας και το φύλο των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι $t(118) = 2,48$, $p = 0,02$, όπου $p < 0,05$ και επομένως η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 28).

Πίνακας 28. Σύγκριση του μέσου όρου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην κλίμακα TEQ ανάλογα με το φύλο τους (N=120).

Κλίμακα TEQ και φύλο	Ανδρες (n=39)		Γυναίκες (n=81)		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
	2,95	0,43	3,17	0,44	0,02

Στη συνέχεια, εξετάστηκε η διαφορά μεταξύ του συνολικού αποτελέσματος της κλίμακας TEQ και η ύπαρξη των παιδιών ή όχι από τους συμμετέχοντες. Οι μέσοι όροι των δύο ομάδων είναι κοντά στο 3.00 και σύμφωνα με το t-test, $t(118) = 1,34$, $p = 0,19$, όπου $p > 0,05$ η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 29).

Πίνακας 29. Σύγκριση του μέσου όρου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην κλίμακα TEQ ανάλογα με την ύπαρξη παιδιών ή όχι (N=120).

Κλίμακα TEQ και παιδιά	Ναι (n=94)		Όχι (n=26)		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
	3,13	0,44	2,99	0,49	0,19

Έπειτα, με το ίδιο κριτήριο εξετάστηκε και η σχέση μεταξύ των απαντήσεων στο σύνολο της κλίμακας TEQ και την κατοχή κάποιου Μεταπτυχιακού τίτλου Σπουδών,

όπου και πάλι δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων, t-test, $t(118) = 1,03$, $p = 0,31$, όπου $p > 0,05$ (Πίνακας 30).

Πίνακας 30. Σύγκριση του μέσου όρου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην κλίμακα TEQ ανάλογα με την ύπαρξη μεταπτυχιακού ή όχι (N=120).

Κλίμακα TEQ και μεταπτυχιακό	Ναι (n=41)		Όχι (n=79)		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
	3,16	0,46	3,07	0,45	0,31

Επιπρόσθετα, καμία στατιστικά σημαντική διαφορά δεν παρατηρήθηκε μεταξύ του συνολικού σκορ της κλίμακας TEQ και της σχολικής βαθμίδας που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια), $t(118) = 1,36$, $p = 0,18$, όπου $p > 0,05$, αλλά και του εργασιακού τους καθεστώτος (Μόνιμος ή Αναπληρωτής), όπου $t(118) = 1,03$, $p = 0,31$, όπου $p > 0,05$ (Πίνακες 31 και 32).

Πίνακας 31. Σύγκριση του μέσου όρου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην κλίμακα TEQ ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα στην οποία υπηρετούν (N=120).

Κλίμακα TEQ και σχολική βαθμίδα	Πρωτοβάθμια (n=50)		Δευτεροβάθμια (n=70)		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
	3,16	0,44	3,05	0,46	0,18

Πίνακας 32. Σύγκριση του μέσου όρου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην κλίμακα TEQ ανάλογα με το εργασιακό τους καθεστώς (N=120).

Κλίμακα TEQ και εργασιακό καθεστώς	Μόνιμος (n=93)		Αναπληρωτής (n=27)		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
	3,12	0,46	3,02	0,41	0,31

Και στις δύο περιπτώσεις η διαφορά δε θεωρείται στατιστικά σημαντική, ωστόσο ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι και πάλι κοντά στο 3.00, με τους εκπαιδευτικούς της

Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να παρουσιάζουν λίγο υψηλότερο μέσο όρο από της Δευτεροβάθμιας.

Στη συνέχεια, εξετάστηκε η μεταβλητή της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών, όπου και πάλι χρησιμοποιήθηκε η ενοποίηση των κατηγοριών «Έγγαμος» και «Μη έγγαμος». Από τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα 33, δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού προέκυψε ότι $t(118)=-0,60$, $p>0,05$ και επομένως δεν προκύπτει κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 33. Σύγκριση του μέσου όρου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην κλίμακα TEQ ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση(N=120).

Έγγαμος/η (n=93)		Μη έγγαμος (n=27)		p
M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
3,11	0,46	3,05	0,42	0,55

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα σχετικά με τον τόπο κατοικίας των εκπαιδευτικών «Πόλη» και «Κωμόπολη/ Χωριό», όπου και πάλι δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά, $t(118)=0,86$, $p>0,05$, και επομένως οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν μέσο όρο κοντά στο 3.00 (Μάλλον Διαφωνώ) στην κλίμακα TEQ ανεξάρτητα από τον τόπο της κατοικίας τους (Πίνακας 34).

Πίνακας 34. Σύγκριση του μέσου όρου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην κλίμακα TEQ ανάλογα με τον τόπο κατοικίας τους(N=120).

Πόλη (n=56)		Κωμόπολη/ Χωριό (n=64)		p
M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
3,06	0,42	3,13	0,47	0,39

Επιπρόσθετα, στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν βρέθηκε να επηρεάζει ούτε το μέγεθος του σχολείου στο οποίο εργάζονται, αφού προέκυψε $F(2, 117)=1,70$, $p>0,05$ (Πίνακας 35).

Πίνακας 35. Σύγκριση του μέσου όρου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην κλίμακα TEQ ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου τους (N=120).

<100 μαθητές (n=30)		100-200 μαθητές (n=27)		>200 μαθητές (n=63)		
M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	p
3,23	0,39	3,05	0,44	3,05	0,47	0,19

Στη συνέχεια, για τις μεταβλητές της ηλικίας αλλά και των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson, ώστε να εξεταστεί εάν κάποιος από τους δύο παράγοντες επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην κλίμακα TEQ (Πίνακας 36).

Πίνακας 36. Συντελεστής συσχέτισης της κλίμακας TEQ και της ηλικίας ή των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (N=120).

	Pearson (r)	p
Κλίμακα TEQ και ηλικία	0,03	0,36
Κλίμακα TEQ και έτη προϋπηρεσίας	0,11	0,13

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω Πίνακα 36, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας και την ηλικίας, αφού $r(120)=0,03$, $p>0,05$, ή των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, αφού $r(120)=0,11$, $p>0,05$.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης μεταξύ της κλίμακας TEQ και των κοινωνικό- δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι αυτά δεν επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τον βαθμό της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και της κλίμακας TEQ με τις γυναίκες να συγκεντρώνουν υψηλότερο μέσο όρο στον βαθμό της ενσυναίσθησης. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο της

κλίμακας συγκεντρώνουν υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα της ενσυναίσθησης ανεξάρτητα από τα κοινωνικό-δημογραφικά ή εργασιακά τους χαρακτηριστικά.

3.4.3 Εξέταση συσχετίσεων μεταξύ της κλίμακας ASMI και της κλίμακας TEQ

Ακόμη, εξετάστηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των δύο κλιμάκων, ώστε να διαπιστωθεί εάν το συνολικό αποτέλεσμα που συγκεντρώνει κανείς στη μία κλίμακα συσχετίζεται με το αποτέλεσμα της άλλης κλίμακας. Πιο συγκεκριμένα, στόχος ήταν να εξεταστεί τυχόν συσχέτιση μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη νόσο της ψυχικής ασθένειας και του βαθμού της ενσυναίσθησης τους. Το αποτέλεσμα της συσχέτισης μεταξύ των δύο κλιμάκων βρέθηκε θετικά στατιστικό σημαντικό, αφού $r(120)=0,33$, $p=0,000$, υποδηλώνοντας ότι όσο αυξάνεται το συνολικό αποτέλεσμα της κλίμακας Στάσεων Σοβαρής Ψυχικής Ασθένειας (ASMI), αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους ψυχικά ασθενείς, αυξάνεται και ο βαθμός της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Επεξηγηματικά, όσο πιο υψηλό είναι το αποτέλεσμα της κλίμακας ASMI, τόσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από θετική στάση χωρίς στερεότυπα απέναντι τους (Πίνακας 37).

Πίνακας 37. Συντελεστής συσχέτισης της κλίμακας ASMI και της κλίμακας TEQ.

	Pearson	p
Κλίμακα ASMI και TEQ	0,33	0,00
Υποκλίμακα «Στερεότυπα» και TEQ	0,18	0,02
Υποκλίμακα «Αισιοδοξία» και TEQ	0,21	0,01
Υποκλίμακα «Αντιμετώπιση» και TEQ	0,30	0,00
Υποκλίμακα «Κατανόηση» και TEQ	0,22	0,01

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρατηρήθηκε και μεταξύ της συσχέτισης της κλίμακας TEQ και των υποκλιμάκων της ASMI. Αναλυτικότερα, σχετικά με την πρώτη υποκλίμακα «Στερεότυπα», όπου $r(120)=0,18$, $p=0,02$, βρέθηκε ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό με θετική συσχέτιση.

Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν και στις υπόλοιπες υποκλίμακες την «Αισιοδοξία», όπου $r(120)=0,21$, $p=0,01$, την «Κατανόηση», όπου $r(120)=0,30$, $p=0,00$

και την «Αντιμετώπιση», όπου $r(120)=0,22$, $p=0,009$. Και στις τρεις περιπτώσεις παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση με το αποτέλεσμα να είναι στατιστικά σημαντικό.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα αναφορικά με τη συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων για την ασθένεια της ψυχικής νόσου και την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε ότι η μία επηρεάζει την άλλη και έτσι όσο αυξάνεται το συνολικό αποτέλεσμα της μίας αυξάνεται και της άλλης. Αξίζει να σημειωθεί, ότι στην κλίμακα Στάσεων Σοβαρής Ψυχικής Ασθένειας, όσο πιο μεγάλο ήταν το συνολικό σκορ, τόσο περισσότερο ο εκπαιδευτικός χαρακτηριζόταν από θετική στάση απέναντι στη νόσο της ψυχικής υγείας και απομακρυνόταν από παγιωμένες και στερεοτυπικές αντιλήψεις γύρω από αυτήν. Επιπλέον, υψηλό σκορ στις υποκλίμακες υποδηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός όχι μόνο δε χαρακτηρίζεται από στερεοτυπικές αντιλήψεις αλλά γνωρίζει τον τρόπο αντιμετώπισης ενός ψυχικά ασθενούς, είναι σε θέση να κατανοήσει τον τρόπο συμπεριφοράς του και συναισθήματα του και αναγνωρίζει ότι παρουσιάζει τις ίδιες ικανότητες με τους ψυχικά υγιείς.

Κεφάλαιο 4: Συζήτηση

Η ανά χείρας μελέτη επιχείρησε να εξετάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια της ευρύτερης περιοχής της Ελασσόνας, απέναντι στα άτομα που πάσχουν από ψυχική ασθένεια και να επιτευχθεί η συσχέτιση της στάσης αυτής με την ενσυναίσθησή τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν συγκεκριμένα και σαφώς οριζόμενα στην παρούσα μελέτη. Από τα Αποτελέσματα της έρευνας λοιπόν προκύπτει μια σειρά από ευρήματα που είτε απορρίπτουν είτε όχι τα τιθέμενα ερευνητικά ερωτήματα και απορρέουν σημαντικές προτάσεις για πρακτική εφαρμογή και περαιτέρω έρευνα στην αναλυόμενη θεματική.

Το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο βασίστηκε η έρευνα ήταν η θεωρία και οι έννοιες των όρων ψυχική υγεία και ψυχική ασθένεια, οι αιτιολογίες και η ταξινόμηση των ψυχικών ασθενειών, το κοινωνικό στίγμα και η αντιμετώπιση της κοινωνίας απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες καθώς επίσης έγινε αναφορά και στα επιδημιολογικά στοιχεία για ψυχικά πάσχοντες στον μαθητικό πληθυσμό. Το θεωρητικό κομμάτι περιελάμβανε επίσης τη θεωρία και την ιστορική αναδρομή της ενσυναίσθησης και πιο συγκεκριμένα την ένταξη της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση, καθώς επίσης αναφέρονται προτάσεις για εφαρμογή δραστηριοτήτων που θα ενισχύσουν το κομμάτι της ενσυναίσθησης μέσα στην τάξη, ανεξαρτήτου βαθμίδα εκπαίδευσης.

Μέσα από την διεξαχθείσα έρευνα εξετάστηκε αν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της επαρχίας Ελασσόνας παρουσιάζουν θετική στάση απέναντι στον ψυχικά πάσχοντα και τείνουν να νοιώθουν εμπάθεια για ό, τι τους συμβαίνει. Επίσης, η έρευνα αυτή θέλησε να διερευνήσει εάν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στιγματίζουν την ψυχική ασθένεια και τον ίδιο τον πάσχοντα και εάν προσπαθούν να τον κατανοήσουν και να του παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη και βοήθεια. Ως εκ τούτου, διερευνήθηκε κατά πόσο οι δύο αυτές περιοχές αλληλοεπηρεάζονται ή η ύπαρξη της μίας σηματοδοτεί την ύπαρξη της άλλης. Για τον σκοπό αυτόν, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν δύο σταθμισμένα ερωτηματολόγια, με το ένα να σχετίζεται με τη στάση τους απέναντι στον ψυχικά πάσχοντα και το άλλο να διερευνά το επίπεδο ενσυναίσθησής τους.

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που διερευνά την στάση των εξεταζόμενων εκπαιδευτικών απέναντι στην ψυχική ασθένεια και στους ψυχικά πάσχοντες, τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εξεταζόμενων εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει θετική στάση απέναντι στα άτομα που πάσχουν από ψυχική ασθένεια, καθώς επίσης και να έχει επίγνωση των στερεοτύπων και ετικετών που διακατέχουν την κοινωνία απέναντι σε έναν ψυχικά πάσχοντα. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, καθώς έχει βρεθεί ότι *"η στάση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών απέναντι στον ψυχικά πάσχοντα μαθητικό πληθυσμό χαρακτηρίζεται ως αρνητική"* (Vorkarić & Ružić, 2013, σ. 194). Επομένως, το ερευνητικό αυτό ερώτημα χρήζει περαιτέρω μελλοντικής έρευνας.

Σημαντικό επίσης εύρημα, που σχετίζεται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν με αισιοδοξία την πιθανότητα κοινωνικής ένταξης ενός ψυχικά πάσχοντος και την δυνατότητα επαγγελματικής και προσωπικής του εξέλιξης. Και αυτό το αποτέλεσμα έρχεται σε αντίθεση με ορισμένα ευρήματα από ελληνικές και διεθνείς έρευνες, όπως σημειώνεται στον Gerdes (2011) και στον Αποστολάκη (2015). Ειδικότερα, ο Gerdes (2011) τόνισε την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ακαδημαϊκή πορεία των ψυχικά πασχόντων και στην εν γένει κοινωνική τους ενσωμάτωση. Το εύρημα αυτό θέτει ισχυρά θεμέλια για επιπρόσθετη διερεύνηση του εν λόγω θέματος.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που εξέταζε τα επίπεδα ενσυναίσθησης των ερωτώμενων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες εμφανίζουν υψηλό ποσοστό ενσυναίσθητικών δεξιοτήτων, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Arghode, et al., 2013; Barr, 2011; Ιωάννου, 2010; Λακασάς, 2008; Ζήλου, 2006). Από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έγινε έκδηλο ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τείνουν να δείχνουν κατανόηση και εμπάθεια για τον ψυχικά πάσχοντα, όπως επίσης η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αυτών συμμαρτίζει την αδικία και τα προβλήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ο ψυχικά πάσχων κι η οικογένειά του.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης αφορούσε την συσχέτιση των κοινωνικό-δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών των εξεταζόμενων εκπαιδευτικών με την στάση τους απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες. Η χρησιμοποίηση του μεθοδολογικού εργαλείου ASMI scale (Madianos et al, 2012) παρείχε

αποτελέσματα σχετικά με το προαναφερθέν ερευνητικό ερώτημα. Ως εκ τούτου, δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κοινωνικό-δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και της συνολικής κλίμακας ASMI (Madianos et al, 2012).

Ωστόσο, παρατηρήθηκαν κάποιες στατιστικά σημαντικές διαφορές στις υποκλίμακες της ASMI (Madianos et al, 2012), όπως τα «Σtereότυπα», την «Κατανόηση» και την «Αντιμετώπιση». Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε να επηρεάζει η ύπαρξη παιδιών ή όχι από τους εκπαιδευτικούς στις απαντήσεις τους στην υποκλίμακα «Σtereότυπα», αφού οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παιδιά παρουσίασαν και υψηλότερους μέσους όρους στις υποκλίμακες, υποδηλώνοντας ότι διαθέτουν θετικότερη στάση από αυτούς που έχουν παιδιά. Αντίθετα, στην υποκλίμακα «Αντιμετώπιση», παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παιδιά έχουν και θετικότερη στάση στους ψυχικά πάσχοντες. Ακόμη, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην υποκλίμακα «Αισιοδοξία» βρέθηκε ότι ο τόπος κατοικίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην στάση που κρατούν απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες, σημειώνοντας υψηλότερο σκορ όσοι διαβιούν σε κωμόπολη ή χωριό.

Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε και στη σχέση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και την υποκλίμακα «Κατανόηση», με τις γυναίκες να παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο υποδηλώνοντας και θετικότερη στάση απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες. Τέλος, βρέθηκαν στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της υποκλίμακας «Κατανόηση» με την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Περνώντας στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, αυτό εξέταζε την σχέση ανάμεσα στα κοινωνικό-δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων εκπαιδευτικών και στην ενσυναίσθησή τους μέσω του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και της κλίμακας TEQ (Kourmousi et al, 2017), παρά μόνον στο φύλο με τις γυναίκες να παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο, υποδηλώνοντας και υψηλότερο επίπεδο ενσυναίσθησης. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με παλαιότερα και πιο σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα (Gault & Sabini, 2000; Macaskill, Maltby & Day, 2002; Πλατσίδου, 2010; Οικονόμου, 2014).

Εν κατακλείδι, απαντώντας στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της στάσης απέναντι στους ψυχικά

πάσχοντες και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Η σχέση αυτή βρέθηκε στατιστικά σημαντική, καθώς σημειώθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας ASMI (Madianos et al, 2012) και των υποκλιμάκων της και της κλίμακας TEQ (Kourmousi et al, 2017). Συνεπώς, μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι όσο υψηλότερο επίπεδο ενσυναίσθησης παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί τόσο θετικότερη στάση αναπτύσσουν ως προς τους ψυχικά πάσχοντες. Το εύρημα αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004; Lauren, 2008; Arghode, et al., 2013; Goroshit & Hen, 2016; Davis, 2018).

4.1 Περιορισμοί της έρευνας - Μελλοντικές προτάσεις

Ο κυριότερος περιορισμός της παρούσας μελέτης σχετίζεται κυρίως με το μικρό δείγμα συμμετεχόντων, το οποίο δεν επιτρέπει την καθολική γενίκευση των συμπερασμάτων. Για τον λόγο αυτόν, η ανά χείρας εργασία προτείνει την διεξαγωγή παρόμοιας ερευνητικής διαδικασίας σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, τόσο πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η ύπαρξη μικρού δείγματος συμμετεχόντων ενδέχεται να σχετίζεται με την εύρεση μικρών στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών, κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των αποτελεσμάτων. Τέλος, ένας ακόμη σημαντικός περιορισμός της εν λόγω έρευνας είναι ότι οι εκάστοτε στατιστικά σημαντικές διαφορές, που παρατηρήθηκαν, αφορούσαν μόνο σε κάποιες υποκλίμακες και όχι στο σύνολο της κλίμακας ASMI (Madianos et al, 2012). Ως εκ τούτου, και εδώ δεν δύναται η εξαγωγή συμπερασμάτων προς γενίκευση των αποτελεσμάτων. Αντίθετα, προτείνεται η διεξαγωγή περαιτέρω μελέτης, μεγαλύτερης γεωγραφικής εμβέλειας, για την διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και στην στάση που υιοθετούν απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Allison, C., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. J., Stone, M. H., & Muncer, S. J. (2011). Psychometric analysis of the Empathy Quotient (EQ). *Personality and Individual Differences*, 51, (7), 829-835.

American Psychological Association (2014). *The Road to Resilience*. Washington DC: American Psychological Association.

Anagnostopoulos, F.& Hantzi, A. (2011). Familiarity with and Social Distance from People with Mental Illness: Testing the Mediating Effects of Prejudiced Attitudes. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 21: 451-460.

Andersen, I, Thielen, K, Nygaard, E, & Diderichsen, F. (2009). Social inequality in the prevalence of depressive disorders. *J Epidemiol Commun Health*, 63:575–581.

Angermeyer, M. C., Holzinger, A., Garta, M.G. & Schomerus, G. (2011). Biogenetic explanations and public acceptance of mental illness: systematic review of population studies, *The British Journal for Psychiatry*, 199 : 367-372.

Angermeyer, M. C., & Matschinger, H. (2003). Public beliefs about schizophrenia and depression: Similarities and differences. *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, 38 : 526–534.

Antonopoulou, L. & Dervisi, Ch. (2009). Employment, mental health and economic rationality at an age of Neo-liberal Globalisation. *Ege Academic Review*, 9 (3) : 1047-1055.

Arghode, V., Yalvac, B. & Liew, J. (2013). Teacher empathy and science education: A collective case study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 9, (2), 89-98.

Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37, (3), 365–369.

Batson, C. D., Ahmad, N., Lishner, D. A., & Tsang, J. (2016). *Empathy and altruism*. Oxford handbook of hypo-egoic phenomena: Theory and research on the quiet ego. 161-174.

Baumann, A. E. (2007). Stigmatization, social distance and exclusion because of mental illness: The individual with mental illness as a “stranger”. *International Review of Psychiatry*, 19: 131–135.

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving Not Just Surviving: A Review of Research on Teacher Resilience. *Educational Research Review*, 6, 185-207. Retrieved 03/05/2020 from <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>.

Birditt, K. S. & Fingerman, K. L. (2005). Do we get better at picking our battles? Age group differences in descriptions of behavioral reactions to interpersonal tensions. *Journals of Gerontology*. 60B, (3), 121–128.

Bostic, T. B. (2006). *Teacher empathy and its relationship to the standardized test scores of diverse secondary students*. Copyright by ProQuest information and learning company.

Boyatzis, ROE., Goldman, D., Rhee, K., (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory 76 (ECI)s. In R. Baron and J.D.A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 343-362, ανακτήθηκε 08-04-20 από http://www.eiconsortium.org/reprints/clustering_competencies_insights_from_the_eci360.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

Byrne, P. (2001). Psychiatric Stigma. *The British Journal of Psychiatry*, 178: 281-284.

Ceylan, R., Bıçakçı, M., Aral, N. & Gürsoy, F. (2011). A study on the empathetic skills of preschool teachers. *International Journal of Academic Research*. 3, (1), 301-305.

Cicchetti, D. (2010). Resilience under Conditions of Extreme Stress: A Multilevel Perspective. *World Psychiatry*, 9, 145-154.

Cook, G. S. (2008). Women Describe Becoming Resilient Through Adversity. *Women in Higher Education*, 17(2), 7.

Corrigan, P.W., & Watson, A.C. (2002) The paradox of self-stigma and mental illness. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9, 35-53.

Craig, T. (2010) Depression. In: C Morgan, D Bhugra (eds) *Principles of Social Psychiatry*. John Wiley & Sons, West Sussex.

Daniilidou & Platsidou (2018). Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors. *Hellenic Journal of Psychology*, 15, 15-39.

Davis, M.H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview Press, Inc.

Davis, M. H. (2018). *Empathy: A social psychological approach*. Routledge.

Diehl, M., Coyle, N. & Labouvie-Vief, G. (1996). Age and sex differences in strategies of coping and defense across the life span. *Psychology and aging*. 11, (1), 127-139.

Dietrich, S., Beck, M., Bujantugs, B., Kenzine, D., Matschinger, H., Angermeyer, M. C. (2004). The Relationship Between Public Causal Beliefs and Social Distance Toward Mentally Ill People, *Aust N Z J Psychiatry*, 38: 348-354.

- Doll, B., Brehm, K., & Zucker, S. (2014). *Resilient Classrooms: Creating Healthy Environments for Learning*. New York: Guilford Publications.
- Duan, C. & Hill, C. (1996). The current state of empathy research. *Journal of Counseling Psychology*. 43, (3), 261-274.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P. & Pachan, M. (2005). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*. 45, (4), 294-309.
- Eagly A.H. & Chaiken S. (1998). Attitude structure and function, in *The handbook of Social Psychology* : 269-322 (4η έκδοση). Νέα Υόρκη: Mcraw-Hill.
- Einolf, C. J. (2008). Empathic concern and prosocial behaviors: A test of experimental results using survey data. *Social Science Research*. 37, (4), 1267-1279.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987) *Critical Issues in the Study of Empathy*. Routledge.
- 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*. 1, (1).
- Eysenck, S. B., Pearson, P. R., Easting, G. & Allsopp, J. F. (1985). Age norms for impulsiveness, venturesomeness and empathy in adults. *Personality and individual differences*. 6, (5), 613-619.
- Fink P., J. & Tasman A. (1992). *Stigma and Mental illness*. Washington DC: American Psychiatric Press.
- Gerdes, K. (2011). Empathy, Sympathy and Pity: 21st Century Definition and Implications for Practice and Research. *Journal of Sosial Sernise Research*, 6, (4).
- Gilet, A. L., Mella, N., Studer, J., Grünh, D. & Labouvie-Vief, G. (2013). Assessing dispositional empathy in adults: A French validation of the Interpersonal Reactivity

Index (IRI). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*. 45, (1), 42-48.

Gkolia, A., Belias, D. & Koustelios, A. (2014). The impact of principals' transformational leadership on teachers' satisfaction: evidence from Greece. *European Journal of Business and Social Sciences*. 3, (6), 69-80.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than iQ*. New York: Bantam Books.

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

Goroshit, M. & Hen, M. (2016). *Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy?*. *Teachers and Teaching*.

Grausgruber, Meise, U., Katschnig, H., Schöny, W., Fleischhacker, W.,W. (2007). Patterns of social distance towards people suffering from schizophrenia in Austria: a comparison between the general public, relatives and mental health staff. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 115: 310-319.

Hen, M. (2010). Sense of self-efficacy and empathy among teachers who include in their classrooms students with special needs. *Journal of Study and Research: Vision and Practice*, 13, 134–165.

Helson, R., Jones, C. & Kwan, V. S. (2002). Personality change over 40 years of adulthood: Hierarchical linear modeling analyses of two longitudinal samples. *Journal of personality and social psychology*. 83, (3), 752-766.

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

Ikiz, F. E. (2009). Investigation of counsellor empathy with respect to safe schools. *Procedia Social and Behavioural Sciences*. 1, 2057-2062.

Jorm, A.F. & Oh, E. (2009). Desire for social distance from people with mental disorders: A review, *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 43: 183-200.

Klein, K. J., & Hodges, S. D. (2001). Gender differences, motivation, and empathic accuracy: When it pays to understand. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 27, (6), 720-730.

Kourmousi, N., Amanaki, E., Tzavara, C. & Merakou, K. (2017). The Toronto Empathy Questionnaire: Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Teachers. *Social sciences*. 6, (62), 1-14.

Kumar, A. (2016). Emotional Intelligence Dimensions, Job Satisfaction and Primary School Teachers. *IRA-International Journal of Education & Multidisciplinary Studies*. 5, (1), 8-15.

Labouvie-Vief, G., Chiodo, L. M., Goguen, L. A., Diehl, M. & Orwoll, L. (1995). Representations of self across the life span. *Psychology and Aging*. 10, (3), 404-415.

Macaskill, A., Maltby, J., & Day, L. (2002). Forgiveness of self and others and emotional empathy. *The Journal of social psychology*. 142, (5), 663-665.

Lamberg, T, Virtanen, P, Vahtera, J, Luukkaala, T, Koskenvuo, M. (2010). Unemployment, depressiveness and disability retirement: a follow-up study of Finnish HeSSup Population sample. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 45:259–264.

Lauren, S. (2008). *The use of student disciplinary referrals by high school teachers as it relates to empathy and classroom management*. Copyright by ProQuest information and learning company.

Lee, S, Guo, W, Tsang, A, Mak, A, Wu, J., Ng K., et al. (2010). Evidence for the 2008 economic crisis exacerbating depression in Hong Kong. *J Affect Disorders*, 126:125–133.

- Link, B.G. & Phelan, J. (2001). Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology*, 27 : 363-385.
- Lauber, C. & Sartorius, N. (2007). At issue: anti-stigma- endeavours. *International Review of Psychiatry* 19, 103–106.
- Madianos, M., Economou, M., Alexiou, T., Stefanis, C.N. (2010). Depression and economic hardship across Greece in 2008 and 2009: twocross-sectional surveys nationwide. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 46: 943–952.
- McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mitsopoulou, E., Giovazolias, T., (2015). Personality Traits, Empathy and Bullying Behavior: A Meta-Analytic Approach, *Aggression and Violent Behavior*. 21, 61-72, DOI: 10.1016/j.avb.2015.01.007.
- Okonofua, J. A., Paunesku, D., & Walton, G. M. (2016). Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 113, (19), 5221-5226.
- Peck, N. (2012). "Preschool teachers' perspectives of empathy and parent-teacher partnership in early childhood education". Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Iowa State University, Ames.
- Petrides, K.V., Frederickson, N. & 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.
- Phillips, L. H., MacLean, R. D. & Allen, R. (2002). Age and the understanding of emotions: Neuropsychological and sociocognitive perspectives. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*. 57, (6), 526-530.
- Pincus, F. L. (1996). Discrimination comes in many forms, *American Behavioral Scientist*, 40 : 186-194.

Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*. 31, (1), 60-76.

Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2017). Does Empathy Predict Instructional Assignment-Related Stress? A Study in Special and General Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*. 64, (1), 57-75.

Price-Mitchell, M. (2015). *Empathy in action: How teachers prepare future citizens*. Ανακτήθηκε 15/04/2020 από: www.edutopia.org

Ross C. A. & Goldner E. M. (2009) Stigma, negative attitudes and discrimination towards mental illness within the nursing profession: a review of the literature. *Journal of Psychiatric and Mental Health*, 5:1.

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

Sagkal, A. S., Turnuklu, A. & Totan, T. (2012). Empathy for interpersonal peace: Effects of peace education on empathy skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 12, (2), 1454- 1460.

Schulze, B. & Angermeyer, M., C. (2003). Subjective experiences of stigma. A focus group study of schizophrenic patients, their relatives and mental health professionals. *Social Science & Medicine*, 56: 299-312.

Singer, T., Seymour, B., O’Doherty, J., Stephan, K., Dolan, R. & Frith, C. (2006). Empathic neural responses are modulated by the perceived fairness of others. *Nature*. 439, (7075), 466- 469.

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

- Sobocki, P., Jonsson, B., Angst, J., &Rehnberg, C. (2006). Cost of Depression in Europe, *Journal of Mental Health Policy and Economics*, 9: 87-98.
- Stanbury, S., Bruce, M.A., Jain, S. & Stellern, J., (2009). The Effects of an Empathy Building Program on Bullying Behavior. *Journal of School Counseling*. 7, (2), 1-27.
- Stier, A. & Hinshaw, P.S. (2007). Explicit and implicit stigma against individuals with mental illness. *Australian Psychologist*, 42(2): 106-117.
- Stojiljković, S., Todorović, J., Đigić, G. & Dosković, Z. (2014). Teachers' self-concept and empathy. *Procedia-social and behavioral sciences*. 116, 875-879.
- Talala, K, Hurree, T, Aro, H, Martelin, T, Prattala, R. (2009). Trends in socioeconomic differences in self-reported depression during the years 1979–2002 in Finland. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 44:871–879
- Tettegah, S. & Anderson., C.J. (2007). Pre-service teachers1 empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology* 32, 48-82.
- Toussaint, L. & Webb, J. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *J Soc Psychol*. 145, (6), 673-85.
- UNICEF (2009). Annual Report 2009. UNICEF.
- Van Heerebeek, E. C. M. (2010). *The relationship between cognitive and affective empathy and indirect and direct aggression in Dutch adolescents*. Ανακτήθηκε 11 Μαΐου, 2020 από: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/188513>
- Villadangos, M., Errasti, J., Amigo, I., Jolliffe, D. & García-Cueto, E. (2016). Characteristics of Empathy in young people measured by the Spanish validation of the Basic Empathy Scale, *Psicothema*. 28,(3), 323-329. doi: 10.7334/psicothema2016.6
- Vorkapić, S. & Ružić, N. (2013). Measuring empathy in future preschool teachers: Implications for study program modification. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*. 3, (6), 188-195.

Wang, Y. S. & Huang, T. C. (2009). The relationship of transformational leadership with group cohesiveness and emotional intelligence. *Social Behaviour and Personality*. 37, (3), 379-392.

Weare, K. & Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and well being*. London: Crown Printers.

World Health Organization - WHO (2001). *Mental Health : New Understanding, New Hope. The World Health Report*. Geneva: World Health Organization.

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO (2011). *Impact of economic crises on mental health*. Geneva: World Health Organization.

Yarascavitch, C., Regehr, G., Hodges, B. and Haas, D. (2009). Changes in dental student empathy during training. *J Dent Educ*. 73, (4), 509-17.

Zartaloudi, A., & Madianos, M. (2010). Stigma Related To Help-Seeking From A Mental Health Professional, *Health Science Journal*. 4(2): 77-83.

Ελληνόγλωσση

Αποστολάκης, Δ. (2015). *Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Αρβανίτη, Α., Σπυροπούλου, Σ. & Ζέρβας, Ι. (2012) Γονεϊκή ικανότητα μητέρων με σχιζοφρένεια. *Ψυχιατρική*, 23(4), σ. 314–321.

Αρβανίτη- Πρεβεζάνου, Ε. (2017). «*Διαπολιτιστική Επικοινωνία*». *Διαπολιτισμική επάρκεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ενσυναίσθησης, σωματικής επικοινωνίας και υπομονής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 15/04/2020 από: www.slideshare.net.

Ασημόπουλος, Χ.(2009). *Η καθημερινή ζωή στο Ψυχιατρείο*. Αθήνα: Καστανιώτη

Αυγέρη, Σ. (2010). Η ανάπτυξη των ενσυναισθητικών δεξιοτήτων των μαθητών ως παράγοντας ενίσχυσης των διαδικασιών ενσωμάτωσης μαθητών με κάθε τύπου δυσκολίες και ιδιαιτερότητες σε ένα Σχολείο για όλους. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση- Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. 13ο Διεθνές Συνέδριο. Αλεξανδρούπολη . *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τεύχος 17*, 202 - 243. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Basaglia, F. (2007). *Αποκατάσταση και κοινωνικός έλεγχος*. Κοινωνία και Ψυχική Υγεία, Τεύχος 2ο , Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας Α.Π.Θ. (Ε.Π. «Υγεία –Πρόνοια, 2000-2006»)

Bolognini, S. (2017). *Η ψυχαναλυτική ενσυναίσθηση*. Τρίκαλα: Επέκεινα.

Γενική γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας (2007). *Ψυχική Ασθένεια και ΜΜΕ: Οδηγός για τους επαγγελματίες των Μ.Μ.Ε.* Αθήνα: Ε.Π.Ι.Ψ.Υ

Γιαννοπούλου, Γ., (2011). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Επίδοση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα. (Ανέκδοτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία)

Γκαϊνταρτζή, Α. (2010). Διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης, ευαισθησίας και διγλωσσικής συνειδητοποίησης. *Πολύδρομος 3 & 4*.

Γκόβαρης, Χ. (2017). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης*. Ανακτήθηκε 15/04/2020 από www.diapolis.auth.gr

Γκότσης, Σ. (2009). «Εμείς» και οι «Άλλοι» στη μουσειακή εκπαίδευση: αναφορά σε εκδοχές της διαπολιτισμικότητας μέσα από δείγματα ελληνικών εφαρμογών. Η Άνοιξη των Μουσείων. *Συνάντηση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη μουσειακή αγωγή*. Πρακτικά Συνεδρίου, (8-10 Μαΐου 2009), Ρέθυμνο.

Γλένη, Χ.-Παπαδόπουλος, Σ. (2016). *Εκπαίδευση στον πολιτισμό: Κοινοί στόχοι παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Τέχνη και πολιτισμός στο σχολείο του 21ου αιώνα*. Πρακτικά επιστημονικής Διημερίδας. Πρόγραμμα Θαλής. Αθήνα.

Γρηγοριάδου Α. (2011) Προγράμματα πρόληψης και Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας Εφήβων στο Σχολικό Πλαίσιο: Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση. Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια. Τόμος Α' (Επιμέλεια Α. Ματσόπουλος), Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σσ. 259-299.

Ζαφειριάδου, Ν. (2017). *Προσεγγίζοντας το «άλλο»: Το θέατρο στην ξένη γλώσσα για τη ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας*. Ανακτήθηκε 15/04/2020 από: mareponticum.dscg.gr

Ζήλου Μ., (2006). *Διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων Στελεχών αθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στην άσκηση του έργου τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

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, *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας*, Πάτρα.

Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.

Goleman, D. (2012). *Κοινωνική νοημοσύνη. Η νέα επιστήμη των ανθρώπινων σχέσεων*. Αθήνα: Πεδίο.

Ιωάννου, Μ. (2010). *«Διερεύνηση της ενσυναισθητικής ικανότητας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη σκοπιά των ιδίων και των μαθητών τους»*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Καπετανάκης, Δ. & Σεπετζή, Α. (2016). *"Η ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση"*. Πτυχιακή Εργασία. Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό. ΑΣΠΑΙΤΕ.

Καλοκαιρινού –Αναγνωστοπούλου Α, & Σουρτζή, Π. (2009). *Κοινωνική Νοσηλευτική*. Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις

Καλογεροπούλου, Μ. (2005). *Η συμβολή των οργανώσεων χρηστών των υπηρεσιών υγείας ψυχικής υγείας στην καταπολέμηση του στίγματος*. Αθήνα: Πεδίο.

Καλτσή, Β. (2013). *Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Ευημερία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Καράβατος, Α. & Ανδρέου, Χ. (2004). Το στίγμα της ψυχικής νόσου. *Archives of Hellenic Medicine*, 21(3): 213-216.

Καρολίδου, Σ. (2017). *Πολλαπλή και Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.

Καρύδη, Μ.Β. (2007). *Στοιχεία ψυχοκοινωνικής προσέγγισης στην επαγγελματική αποκατάσταση ψυχωσικών ασθενών*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.

Κοσκινάς Χ. & Ραφαηλίδης Γ. (2006). Ο Δάσκαλος ως λειτουργός Συμβουλευτικής. Οι απόψεις των δασκάλων για το Συμβουλευτικό ρόλο τους και πως τους κρίνουν οι μαθητές τους ως 'λειτουργούς Συμβουλευτικής: Εμπειρική έρευνα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 76-77, σ. 7-19.

Κοσμίδου- Hardy Χ., (2003). Η Συμβουλευτική στο Σχολείο: Είναι κάτι που χρειαζόμαστε;. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού*, τ.64-65, σ. 17-20. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουργιαντάκης, Χ. (2005). *"Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιστορία"*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος.

Κουρεβέλη, Κ. (2011). *Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση και διαπολιτισμικό σεβασμό*. Ανακτήθηκε 15/04/2020 από:<http://nevronas.gr/article/>

Λακασάς, Α. (2008). *Σωστός Δάσκαλος, Καλός Μαθητής*. Εφημ. Καθημερινή 03/08/08.

- Λάμπρου, Δ. (2017). *Η ψυχική ανθεκτικότητα ως παράμετρος της προσωπικότητας των ειδικών παιδαγωγών*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Λιθαδιώτη, Α. (2008). *Ενσυναίσθηση και συναισθηματική αντίληψη σε παιδιά 10-12 ετών*. Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης (Ανέκδοτη Πτυχιακή Διπλωματική Εργασία).
- Logioi, M. (2010) *Νόημα και αναγνώριση στον εργασιακό τομέα, στο Καρακιουλάφη, Χ. και Σπυριδάκης, Μ., (επιμ.), Εργασία και Κοινωνία*. Αθήνα : Διόνικος.
- Μαδιανός, Μ. (2006). *Κοινωνική Ψυχιατρική και Κοινωνική Ψυχική Υγιεινή*. 6η έκδοση. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μαλικιώση-Λοΐζου Μ., (2001). *Η Συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στη Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10, 2 & 3, 295-309.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2008). Η πολυπολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης. *Ψυχολογία*. 15, (1), 1-15.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μάρκου, Γ. (2017). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Όχημα για την Εθνοτικοποίηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα*; Ανακτήθηκε 15/04/2020 στο: www.3gym-rethymn.reth.sch.gr/
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμος Β' Στρατηγικές διδασκαλίες. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος-ομάδα-πειθαρχία-μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μεγαλοικονόμου, Θ. (2010). Ψυχιατρική μεταρρύθμιση : Μια χαμένη υπόθεση για την Ελλάδα. *Περιοδικό «Έψιλον»*, τεύχος 979, Αθήνα: Τεγόπουλος.

Μήττα, Α. (2018). «Πώς η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την επαγγελματική τους ικανοποίηση από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας;» Μεταπτυχιακή Εργασία. Π.Μ.Σ.: Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά βίου μάθησης. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

Μίντζηρα, Κ. (2015). "Λογοτεχνία και ενσυναίσθηση". Διπλωματική εργασία. Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.

Μοσχοβάκης, Κ. (2012). *Κοινωνικός αποκλεισμός και Κοινωνική Ψυχιατρική στην Ελλάδα την εποχή της κρίσης*. Βιβλίο περιλήψεων και βιογραφικών από το Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ψυχοκοινωνική Αποκατάσταση που διεξήχθη στην Αθήνα 30-31 Μαρτίου 2012. Αθήνα: Ε.Π.Α.Ψ.Υ.

Μπουγιουκλή, Π. (2014). "Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα". Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διπλωματική εργασία.

Μπράιλας, Α. (2014). Δυνητική Κουλτούρα, Εκπαίδευση και Επιπολιτισμός: Μαθαίνοντας σε διαδικτυακές κοινότητες. *Κοινωνικές ταυτότητες και κοινωνική συνοχή. Προκλήσεις και προοπτικές*. Πρακτικά 4ου Συνεδρίου της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας, Αθήνα.

Ξωχέλλης, Π. Δ. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Οικονόμου, Μ. (2011). Το στίγμα της ψυχικής ασθένειας και ο φαύλος κύκλος των επιπτώσεών του. *Ψυχική Υγεία. Σύγχρονες Προσεγγίσεις- Προβληματισμοί*. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, Αθήνα : ΕΠΙΨΥ.

Οικονόμου, Κ. (2014). Ηλικία, φύλο, προϋπηρεσία, μέγεθος σχολικής μονάδας, συνοχή ομάδας, σχέση προϊσταμένου-υφισταμένου και συναισθηματική νοημοσύνη: ο ρόλος τους σε σχέση με το συναίσθημα και την ικανοποίηση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*. 2, (2), 87-103.

- Οικονόμου, Μ., Πέππου, Ε., Λουκή, Ε., Χαρίτση, Μ. & Στεφανής, Κ.Ν. (2010). Κλίμακα Κοινωνικής Απόστασης: Ελληνική προσαρμογή και ψυχομετρικές ιδιότητες. *Ψυχιατρική*, 21(3): 217-221.
- Οικονόμου, Μ., Χαρίτση, Μ., Πέππου, Ε., Διέτη, Ε. & Σουλιώτης, Κ. (2018). Η ψυχική υγεία στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης: Κοινωνικοοικονομικοί προσδιοριστές της κατάθλιψης. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 35:1, 17-26.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί;*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2012). *Κοινωνιολογία του Αποκλεισμού στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Τόπος.
- Παπαϊωάννου, Σ. (2009). Κοινωνική Οικονομία, Συμβουλευτική και Δικτύωση για την Απασχόληση και τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, *Κοινωνία και Ψυχική Υγεία*, 10 : 45-60.
- Παπακώστα - Γάκη, Ε. (2015). «Διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των επαγγελματιών ψυχικής υγείας απέναντι στα άτομα με ψυχική ασθένεια: Ο ρόλος του τύπου δεσμού των επαγγελματιών και η επίδρασή του στην εργασιακή τους ικανοποίηση». Διπλωματική Εργασία. Διοίκηση Μονάδων Υγείας. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Θεσσαλονίκη
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πατρωνίδου, Δ. & Χαρπαντίδου, Ζ. (2015). Η συμβολή της ενσυναίσθησης στην ιστορική κατανόηση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό "εκπ@ιδευτικός κύκλος"*. 3, (3), 97-170.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολυχρονιάδου, Β. (2004). *"Η σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή"*. Πτυχιακή εργασία. Ιωάννινα.

Πουρσανίδου, Π.(2010). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας*. 8&10/9/2010. Ξάνθη. Ανακτήθηκε 15/04/2020 από: www.slideplayer.gr

Πυργιωτάκης, Ε.Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σιμόπουλος, Γ. (2010). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από βιωματική προσέγγιση*. Ανακτήθηκε 15/04/2020 από http://www.diarolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/

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

Ταρατόρη, Ε. & Κουγιουρούκη, Μ. (2009). *Ο Δάσκαλος από τη σκοπιά των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. Διαθέσιμο στο: <http://www.alfavita.gr>.

Τζανάκης, Μ. (2012). *Ψυχική ασθένεια και σύγχρονες πρακτικές του εαυτού: Μια μαρτυρία ζωής*. Αθήνα: Πεδίο.

Τσίτσας, Γ. (2009). *"Η επίδραση ενός προγράμματος εκπαίδευσης στη διεκδικητικότητα, στη διεκδικητική συμπεριφορά, τον τόπο ελέγχου, την ενσυναίσθηση και την αυτοεκτίμηση σε Έλληνες φοιτητές και φοιτήτριες"*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Φουκώ, Μ.(2004). *Η Ιστορία της Τρέλας*. Αθήνα: Ηριδανός.

Χαραλαμπίδης, Θ., & Κοσμάτος, Κ. (2013). Δικαιώματα του ατόμου με ψυχική αναπηρία (προστασία, αξιοπρέπεια, αποκατάσταση» στο: Πανάγου Α. (επιμ.), *Εγχειρίδιο εκπαιδευόμενου*. Αθήνα: Ε.ΣΑ.μεΑ.

Χατζηγεωργιάδου, Σ. (2008). Το πρότυπο των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα από τον ψυχισμό του παιδιού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.14*, σελ. 145-155.

Χατζησταυρακάκης, Γ. & Σακελλαρόπουλος, Π. (2010). Ψυχανάλυση και Ψύχωση: Μια δύσκολη αλλά αναγκαία σχέση: 393-412. στο Σακελλαρόπουλος, Π. (2010). *Θεμέλιο της Ψυχιατρικής ο Συναισθηματικός Δεσμός Θεραπευτή-Θεραπευόμενου*, Αθήνα : Εκδόσεις Παπαζήση.

Νόμοι – ΦΕΚ

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 «Ένταξη των Σχολικών Δραστηριοτήτων στην Α/θμια Εκπαίδευση».

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