

Τρέχων τίτλος: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ

Η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης εκπαιδευτικών
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα

Άννα Ντούρου (Α.Μ.: 201521)

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Σχολική Ψυχολογία

Κατεύθυνση: «Εφαρμογές της Ψυχολογίας στη Σχολική Κοινότητα»

Αθήνα 2018

Σημείωμα του Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί πτυχιακή εργασία που συντάχθηκε για το ΠΜΣ Σχολικής Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Ιανουάριο του 2018.

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Δημητροπούλου Παναγιώτα, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του
Πανεπιστημίου Κρήτης (Επιβλέπουσα Καθηγήτρια)

Φιλιππάτου Διαμάντω, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Μέλος Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής)

Τάνταρος Σπυρίδων, Καθηγητής Αναπτυξιακής Ψυχολογίας του Εθνικού
Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Μέλος Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής)

«Ο ιδανικός δάσκαλος είναι εκείνος που γίνεται γέφυρα
για να περάσει αντίπερα ο μαθητής του.
Κι όταν πια του διευκολύνει το πέρασμα,
αφήνεται χαρούμενα να γκρεμιστεί,
ενθαρρύνοντας το μαθητή του να φτιάξει τις δικές του γέφυρες.»

N. Καζαντζάκης

Η διπλωματική αυτή είναι αφιερωμένη σε όλους τους ευάλωτους μαθητές και επίσης σε όλους τους εκπαιδευτικούς που στην παιδική τους ηλικία αναμετρήθηκαν με κάποια τραυματική εμπειρία που τους στοίχισε ένα κομμάτι από τον εαυτό τους.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο τη διερεύνηση της συμβολής των διαστάσεων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην προτίμηση στρατηγικής αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων στη σχολική κοινότητα. Παράλληλα, επιχειρήθηκε η μελέτη των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ως προς τις υπό μελέτη μεταβλητές. Ως εκ τούτου, το δείγμα αποτέλεσαν 150 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε σχολεία της Αττικής. Χρησιμοποιήθηκαν τα εξής ερωτηματολόγια αυτοαναφορών, η κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Emotional Intelligence Scale - WLEIS), η κλίμακα της Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης (Interpersonal Reactivity Index, IRI) και η σύντομη εκδοχή της κλίμακας Εκτίμησης των Τρόπων Αντιμετώπισης των Προβλημάτων (Brief Coping Orientation to Problems Experienced, Brief-COPE).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι κατά τη συνεξέταση των μεταβλητών, συγκεκριμένες διαστάσεις της ΣΝ και της ενσυναίσθησης μπορούν να προβλέψουν τη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Όσον αφορά την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων, βρέθηκε ότι το φύλο, η ειδικότητα, ο αριθμός των παιδιών και το μορφωτικό επίπεδο επιδρά σε κάποιες διαστάσεις των προαναφερόμενων μεταβλητών, ενώ η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα έτη προϋπηρεσίας και η σχέση εργασίας δεν επηρεάζει καμία από αυτές.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικοί, συναισθηματική νοημοσύνη, ενσυναίσθηση, διαχείριση κρίσεων, στρατηγικές αντιμετώπισης

Abstract

The following study aims at investigating the contribution of dimensions of Emotional Intelligence and empathy of Secondary Education teachers in their choice of a coping strategy to deal with stress inducing situations in the school community. At the same time an attempt was made to study the demographic characteristics of the teachers in accordance to the variables of the study. Hence, the sample consisted of 150 Secondary Education Teachers who teach in schools of Attiki. The following self-report questionnaires were used to collect data; Emotional Intelligence Scale (WLEIS), Interpersonal Reactivity Index, (IRI) and Brief Coping Orientation to Problems Experienced (Brief-COPE).

Based on the results of the study, it was revealed that at the co-examination of the variables, specific dimensions of Emotional Intelligence and empathy can foresee the use of specific coping strategies to deal with stress inducing situations. With regards to the effect of the demographic factors, the study showed that sex, specialty, the number of children and the educational level influence some aspects of the aforementioned variables, while age, family situation, years of experience and the labor contract don't.

Keywords: educators, Emotional Intelligence, empathy, crisis management, coping strategies

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Abstract	6
Ευχαριστίες	10
Η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα	11
Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	11
Ιστορική αναδρομή	11
Θεωρητικά μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης	13
Μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	17
Ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στους διάφορους τομείς της ζωής μας	18
Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του εκπαιδευτικού	20
Προγράμματα ενίσχυσης και προαγωγής Συναισθηματικής Νοημοσύνης	22
Η έννοια της Ενσυναίσθησης	25
Ιστορική αναδρομή	25
Τα είδη της Ενσυναίσθησης	27
Θεωρητικά μοντέλα Ενσυναίσθησης	30

Παράγοντες που σχετίζονται με την Ενσυναίσθηση	33
Η Ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού	34
Προγράμματα ενίσχυσης και προαγωγής της Ενσυναίσθησης	36
Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα	37
Εννοιολογικός προσδιορισμός της κρίσης	37
Η κρίση στη σχολική κοινότητα	39
Ψυχολογικοί μηχανισμοί αντιμετώπισης κρίσεων	40
Η συμβολή της αυτορρύθμισης στο τρόπο αντιμετώπισης προβλημάτων	44
Παράγοντες που συνδέονται με τις στρατηγικές αντιμετώπισης	46
Στρατηγικές Αντιμετώπισης Αγχωγόνων Καταστάσεων και εκπαιδευτικοί	47
Συμβολή παρούσας έρευνας	49
Ερευνητικά ερωτήματα	51
Μέθοδος	52
Συμμετέχοντες	52
Μέσα συλλογής δεδομένων	54
Διαδικασία συλλογής δεδομένων	57
Διεξαγωγή στατιστικών αναλύσεων	58
Αποτελέσματα	60

Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες	60
Διαφορές των εκπαιδευτικών ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους	62
Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων της έρευνας	68
Πρόβλεψη της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στη προτίμηση στρατηγικής αντιμετώπισης αγχогόνων καταστάσεων	76
Συζήτηση	83
Περιορισμοί	91
Μελλοντικές προτάσεις	92
Βιβλιογραφία	93

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της έρευνας. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τη θεία μου, Μαρία Ντούρου, για τη πολύτιμη και άμεση βοήθεια της σχετικά με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Παράλληλα, ευχαριστώ όλους τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν ανώνυμα στην έρευνα καθώς χωρίς τη βοήθεια τους θα ήταν αδύνατη η συλλογή δεδομένων.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτρια καθηγήτρια κα Δημητροπούλου Παναγιώτα, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, για την πολύτιμη καθοδήγησή της και τις χρήσιμες συμβουλές της σε ζητήματα τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά, με αποτέλεσμα την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Συνάμα θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα υπόλοιπα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, την κα Φιλιππάτου Διαμάντω, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και τον κο Τάνταρο Σπυρίδωνα, Καθηγητή Αναπτυξιακής Ψυχολογίας στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, για τη συμβολή τους στη διεξαγωγή της παρούσας εργασίας.

Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερα όσους και όσες με στήριξαν και με ανέχτηκαν καθόλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος καθώς και όλες τις συμφοιτήτριες μου για τις όμορφες εμπειρίες που μοιραστήκαμε αυτά τα δύο χρόνια.

Η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα

Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Ιστορική αναδρομή. Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι πλέον ιδιαίτερα δημοφιλής και αποτελεί πεδίο πολλών ερευνών και συζητήσεων. Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στην βιβλιογραφία, πρόδρομος της έννοιας αυτής αποτελεί η κοινωνική νοημοσύνη που εισήγαγε πρώτος ο Thorndike το 1920. Σύμφωνα με αυτόν, θεωρείται η ικανότητα που έχει κανείς να καταλαβαίνει τους άνδρες και τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια, και να χειρίζεται με σοφία τις ανθρώπινες σχέσεις (Thorndike, 1920, σ.228 όπως αναφέρεται στο Πλατσίδου, 2010)

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στη δεκαετία του 1960 στη συγκριτική λογοτεχνία και στη ψυχιατρική (Leuner, 1966 όπως αναφέρεται στο Mayer, Salovey & Carouso, 2004. Van Ghent, 1961).

Δύο δεκαετίες αργότερα, το 1979 ο Greenspan θεώρησε τη ΣΝ ως αναπτυξιακό στάδιο του Piaget (Mayer & Cobb, 2000). Λίγο αργότερα, ο Payne (1986) επιχείρησε ένα πρώτο ορισμό όταν ανέφερε ότι αποτελεί μια βασική διάσταση της νοημοσύνης στην οποία τα γεγονότα, οι σημασίες, οι αλήθειες και οι σχέσεις είναι εκείνα τα στοιχεία που υπάρχουν στη σφαίρα του συναισθήματος.

Ωστόσο, ο πρώτος επίσημος ορισμός, ως πεδίο ενδιαφέροντος εμπειρικής έρευνας, διατυπώθηκε το 1990 και τελειοποιήθηκε το 1997 από τους ψυχολόγους Mayer και Salovey που την περιέγραψαν ως την ικανότητα της αντίληψης, της έκφρασης και της αποτίμησης του συναισθήματος, της υπενθύμισης συναισθημάτων, όταν αυτά

διευκολύνουν τη σκέψη, της κατανόησης και της χρήσης της συναισθηματικής γνώσης και της διαχείρισης των συναισθημάτων, ώστε να προαχθεί η συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη.

Η μεγάλη της δημοτικότητα στο επιστημονικό αλλά και στο ευρύ κοινό οφείλεται στον Daniel Goleman, ο οποίος, εκδίδοντας το πρώτο σχετικό του βιβλίο το 1995, περιέγραψε τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως μια ομάδα από δεξιότητες που αναφέρονται στον αυτό-έλεγχο, τον ζήλο, την επιμονή, την ικανότητα ελέγχου της παρόρμησης και την ικανότητα να βρίσκει κανείς κίνητρα για τον εαυτό του. Επιπλέον, όρισε την έννοια αυτή ως μια δομή που «περιλαμβάνει ικανότητες όπως το να κινητοποιεί κανείς τον εαυτό του προς την επίτευξη στόχων και να επιμένει παρά τις ματαιώσεις που δέχεται, το να ελέγχει τις παρορμήσεις του και να μπορεί να καθυστερεί την ικανοποίησή του, όταν πρέπει, το να μπορεί να ρυθμίζει τη διάθεσή του και να μην επιτρέπει στο άγχος και την ανησυχία να παρεμποδίζουν την ικανότητά του για ορθή σκέψη, να διαθέτει ενσυναίσθηση και αισιοδοξία» (Goleman, 1995).

Το 1997, ο Bar-On όρισε τη Συναισθηματική Κοινωνική Νοημοσύνη ως μια διατομή αλληλένδετων συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοεί κάποιος τον εαυτό του και εκφράζεται και κατανοεί τους άλλους και συσχετίζεται μαζί τους και ανταποκρίνεται στις καθημερινές απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Bar On, 1997).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Martinez (1997, όπως αναφέρεται στο Dulewicz & Higgs, 1999), η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι «ένα πεδίο μη γνωστικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και εμπειριών που επηρεάζουν τη δυνατότητα ενός ατόμου να

μπορεί να αντεπεξέρχεται στις δυσκολίες, τις πιέσεις και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του».

Το 1999, οι Mayer και Salovey σε συνεργασία με τον Carouso αναδιατύπωσαν τον ορισμό της ΣΝ ως «την ικανότητα του ατόμου να αποτιμά επακριβώς και να ξεχωρίζει τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων, να τα κατανοεί, να τα αφομοιώνει στο μυαλό του και να ρυθμίζει τόσο τα αρνητικά, όσο και τα θετικά συναισθήματα, στον εαυτό του και στους άλλους»

Το 2001, οι Petrides και Furnham διασαφήνισαν ότι η ΣΝ αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και την όρισαν ως μία ομάδα συμπεριφοριστικών διαθέσεων και αντιλήψεων τις οποίες διαθέτουν τα άτομα για τον εαυτό τους σχετικά με την ικανότητα τους να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να αναλύουν πληροφορίες συναισθηματικά φορτωμένες.

Πιο πρόσφατα, οι Cooper και Orioli (2005) εξέφρασαν την άποψη ότι η ΣΝ είναι η ικανότητα που διαθέτουν οι άνθρωποι να αισθάνονται, να κατανοούν και να αξιοποιούν με θετικό αποτέλεσμα την ισχύ που έχουν τα ανθρώπινα συναισθήματα.

Συμπερασματικά, η πλειάδα διαφορετικών ορισμών και απόψεων έχει ως επακόλουθο την δημιουργία διαφορετικών μοντέλων με στόχο την περιγραφή και την μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Θεωρητικά μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Κατά τη διάρκεια των χρόνων αναπτύχθηκαν διάφορα μοντέλα που επιχείρησαν να εντοπίσουν τα δομικά στοιχεία του όρου ώστε να σκιαγραφηθεί ένα άτομο με υψηλό δείκτη ΣΝ.

Ειδικότερα, έχουν επικρατήσει τρία κυρίως μοντέλα για τη ΣΝ, τα οποία, ανάλογα με το που εστιάζουν, διακρίνονται α) στα μοντέλα ικανότητας, β) στα μοντέλα με πλαίσιο τη προσωπικότητα και γ) στα μοντέλα επίδοσης (Πλατσίδου, 2010). Εκτός από την προηγούμενη κατηγοριοποίηση, υπάρχει και αυτή που έχει προταθεί από τους Mayer, Salovey και Carouso (2000) και διακρίνεται στα μοντέλα ικανότητας (π.χ. Mayer, Salovey & Carouso 1999) και τα μεικτά μοντέλα (π.χ Bar-On, 1997, Goleman, 1997). Τα μοντέλα ικανοτήτων και τα μεικτά μοντέλα διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2004).

Η συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα του ατόμου. Στην πρώτη κατηγορία ανήκει το μοντέλο των Salovey και Mayer και Carouso (1999), το οποίο θα αναπτυχθεί αναλυτικά καθώς σε αυτό βασίστηκε το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας. Η θεωρία τους ενσωματώνει κεντρικές ιδέες τόσο από το χώρο της νοημοσύνης όσο και των συναισθημάτων (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000). Από το τομέα της νοημοσύνης προέρχεται η έννοια ότι η νοημοσύνη περιλαμβάνει την ικανότητα να εξάγει κανείς λογικά συμπεράσματα, να μαθαίνει και να προσαρμόζεται στο περιβάλλον. Από τις έρευνες στο χώρο των συναισθημάτων, προέρχεται η έννοια ότι τα συναισθήματα αποτελούν αναγνωριστικά σημάδια που μεταφέρουν συναισθηματικές πληροφορίες (Buck, 1984 όπως αναφέρεται στο Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Αυτά τα σήματα μεταφέρουν σταθερά και διακριτά μηνύματα σχετικά με τις εκτιμήσεις και τις αντιδράσεις του ατόμου στις σχέσεις του και στις διακυμάνσεις του (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ανεξάρτητη των σταθερών χαρακτηριστικών προσωπικότητας (Mayer, Salovey & Caruso, 1999).

Διακρίνεται σε τέσσερις ευρείες κατηγορίες ικανοτήτων: την αντίληψη συναισθημάτων, την αφομοίωση συναισθημάτων στη σκέψη, την κατανόηση συναισθημάτων και τη διαχείριση συναισθημάτων (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Η σειρά των κατηγοριών, από την αντίληψη στη διαχείριση συναισθημάτων, αντιπροσωπεύει το βαθμό στον οποίο η κάθε ικανότητα ενσωματώνεται στη συνολική προσωπικότητα του ατόμου (Mayer, 2001). Επιπλέον, σε κάθε κατηγορία υπάρχει μια αναπτυξιακή εξέλιξη των δεξιοτήτων από τις πιο βασικές στις πιο εξελιγμένες (Mayer & Salovey, 1997).

Η πρώτη ικανότητα σχετίζεται με τη δεξιότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, που αποτυπώνονται στις εκφράσεις του προσώπου, στον τόνο της φωνής και σε άλλα σχετικά κανάλια μη λεκτικής επικοινωνίας. Η δεύτερη αντικατοπτρίζει την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί το συναίσθημα με στόχο την τροφοδότηση και τη διευκόλυνση της σκέψης. Ειδικότερα, αφορά την επεξεργασία συναισθηματικών πληροφοριών, η οποία επηρεάζει άμεσα τη γνωστική κατάσταση του ατόμου. Η τρίτη περιλαμβάνει τη δεξιότητα να αναλύει κανείς τα συναισθήματα, να εκτιμά τις πιθανές τάσεις του με την πάροδο του χρόνου και να κατανοεί τα αποτελέσματά τους. Η ικανότητα αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στο τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων. Η τελευταία κατηγορία σχετίζεται με τη συναισθηματική διαχείριση με απώτερο στόχο την εύρεση των πιο κατάλληλων κάθε φορά τρόπων αντιμετώπισης αρνητικών κυρίως συναισθημάτων (Mayer, Carouso & Salovey, 1999).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ένα άτομο με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη προσαρμόζεται εύκολα, είναι ειλικρινές, θερμό, επίμονο και αισιόδοξο (Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990 όπως αναφέρεται στο Mayer & Cobb, 2000). Σε κοινωνικό επίπεδο, τείνει να έχει ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με τους οικείους

του και περισσότερες θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ιδιαίτερα εάν έχει υψηλότερη επίδοση στον τέταρτο κλάδο του μοντέλου, τη διαχείριση συναισθημάτων (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Η συναισθηματική νοημοσύνη ως γενικό χαρακτηριστικό της

προσωπικότητας. Ένα δεύτερο μοντέλο είναι εκείνο του Reuven Bar-On (2000), το οποίο εστιάζει στον χώρο της προσωπικότητας. Ερμηνεύει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό από ικανότητες προσαρμογής, χαρακτηριστικά γνωρίσματα και προδιαθέσεις (Πλατσίδου, 2010). Η δομή του αποτελείται από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων, τις ενδοπροσωπικές ικανότητες, τις διαπροσωπικές ικανότητες, την ικανότητα προσαρμογής, τη διαχείριση άγχους και τη γενική διάθεση. Στην πρόσφατη αναθεώρηση του μοντέλου (Bar-On, 2006), φάνηκε ότι η τελευταία κατηγορία λειτουργεί μάλλον ως ένας διαμεσολαβητικός παράγοντας για τη συναισθηματική νοημοσύνη και όχι ως ανεξάρτητη μεταβλητή ικανοτήτων. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, το να είσαι συναισθηματικά και κοινωνικά νοήμων άνθρωπος συνεπάγεται την ικανότητα να διαχειρίζεσαι με επιτυχία τις προσωπικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές αλλαγές μέσω της ρεαλιστικής και ευέλικτης αντιμετώπισης της άμεσης κατάστασης, της επίλυσης προβλημάτων και της λήψης αποφάσεων (Bar-On, 2006). Η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται με το πέρασμα του χρόνου και μπορεί να βελτιωθεί με εκπαίδευση, προγραμματισμό και θεραπεία.

Η συναισθηματική νοημοσύνη ως δεξιότητα με στόχο την επίδοση.

Το τρίτο μοντέλο, που εστιάζει στην επίδοση, αναπτύχθηκε από τον Goleman το 1995. Επιχειρεί να εξηγήσει αλλά και να προβλέψει την αποτελεσματικότητα και την επίδοση κάποιου στην όποια ενασχόλησή του, με βάση τον τρόπο οργάνωσης των συναισθηματικών,

κοινωνικών και προσωπικών χαρακτηριστικών του (Πλατσίδου, 2010). Αναλυτικότερα, στο μοντέλο αυτό, η ΣΝ αποτελείται από πέντε διαστάσεις, τη γνώση, τη διαχείριση συναισθημάτων, την κινητοποίηση του εαυτού, την αναγνώριση συναισθημάτων στους άλλους και τη διαχείριση σχέσεων. Επιπλέον, ο εισηγητής του συγκεκριμένου μοντέλου υποστηρίζει ότι από τη ΣΝ πηγάζει η συναισθηματική επάρκεια, η δυνατότητα που έχει κανείς για υψηλή απόδοση σε αυτό που κάνει.

Η δομή του θεωρητικού μοντέλου του Goleman αναθεωρήθηκε και απλοποιήθηκε. Σύμφωνα με την αναθεωρημένη έκδοση, η έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης συγκροτείται βασιζόμενη σε τέσσερις βασικούς τομείς, αντί των αρχικών πέντε, οι οποίοι είναι ο τομέας της αυτεπίγνωσης, της αυτοδιαχείρισης, της κοινωνικής επίγνωσης και της διαχείρισης σχέσεων (Goleman, 2002). Οι δύο πρώτοι συνιστούν τις προσωπικές ικανότητες του ατόμου ενώ οι δύο επόμενοι τις κοινωνικές ικανότητες του. Ο Goleman θεωρεί ότι οι συναισθηματικές αυτές ικανότητες δεν είναι εγγενείς, αλλά διδαχθείσες ικανότητες που χρειάζεται να αναπτυχθούν για να πετύχει κάποιος ιδιαίτερη επίδοση (Goleman, 1997)

Η διάκριση των μοντέλων υποδηλώνει την απουσία συμφωνίας για το εννοιολογικό περιεχόμενο και τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ταυτόχρονα με την ανάπτυξη της ΣΝ στο θεωρητικό επίπεδο αναπτύχθηκε και μια προσπάθεια για την αξιολόγηση της έννοιας σε εμπειρικό επίπεδο.

Μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Τα μοντέλα ικανοτήτων και τα μεικτά μοντέλα διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Τα πρώτα υιοθετούν την αντικειμενική μέτρηση, κατά την οποία τα άτομα καλούνται να παράγουν λύσεις σε προβλήματα ή να απαντήσουν σε ερωτήσεις με

συναισθηματικό περιεχόμενο. Η βαθμολογία τους γίνεται με αντικειμενικά κριτήρια. Από την άλλη πλευρά, στα μεικτά μοντέλα η αξιολόγηση γίνεται με το κριτήριο, τη γνώμη και την προσωπική εκτίμηση που έχουν τα άτομα για τη ΣΝ. Χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια αυτοαναφορών ή αναφορών άλλων προσώπων (Πλατσίδου, 2010).

Στην πραγματικότητα, η πρώτη μέθοδος αφορά την πραγματική έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή την αντικειμενική, ενώ η δεύτερη αφορά την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000). Σε έρευνα των Petrides και Furnham (2001) η πρώτη προσέγγιση της έννοιας ονομάζεται «συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα» ή «επεξεργασία πληροφοριών» και η δεύτερη προσέγγιση αποκαλείται «συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα».

Συγκρίνοντας τις δύο προσεγγίσεις, διαφαίνονται σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Πιο συγκριμένα, διακρίνονται ως προς τη σχέση τους με την ηλικία και το φύλο και συμβάλλουν με διαφορετικό τρόπο σε διάφορους τομείς της προσωπικής, ακαδημαϊκής και επαγγελματικής ζωής του ατόμου (Austin, 2004. O'Connor & Little, 2003. Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews & Roberts, 2005).

Ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στους διάφορους τομείς της ζωής μας. Στη σημερινή εποχή, η Συναισθηματική Νοημοσύνη αντιμετωπίζεται ως μια έννοια με ποικίλα οφέλη σε διάφορους τομείς της ζωής του ατόμου. Στη βιβλιογραφία, υπάρχουν μελέτες που επιβεβαιώνουν τη θετική σχέση μεταξύ ΣΝ και διαπροσωπικών σχέσεων, ακαδημαϊκής επίδοσης, επιτυχίας στην εργασία και σε άλλους τομείς.

Ειδικότερα, η ΣΝ αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων και της προσαρμοστικότητας (Fitness, 2001. Flury & Ickes,

2001). Φαίνεται πως τα άτομα με υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, είναι πιο συνεργάσιμοι, έχουν στενές και ουσιαστικές συναισθηματικά προσωπικές σχέσεις και δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι από αυτές (Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka, Rhodes & Wendorf, 2001). Δηλώνουν πιο αισιόδοξα και πιο ικανοποιημένα από τη ζωή και έχουν υψηλότερη υποκειμενική ευζωία (Palmer, Donaldson, & Stough, 2002). Διαθέτουν καλύτερους και πιο παραγωγικούς τρόπους αντιμετώπισης δυσκολιών και συγκρούσεων (Jordan & Troth, 2004).

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει μελετηθεί και ως προς τη σχέση της με την υγεία. Τα άτομα που έχουν υψηλές ικανότητες ΣΝ βιώνουν χαμηλά επίπεδα άγχους και κατάθλιψης. Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη κατακλύζονται από συναισθήματα ανασφάλειας και μειωμένης προσαρμοστικότητας στις τυχόν αλλαγές (Scott-Ladd and Chan, 2004). Επιπλέον, αρνητικές συσχετίσεις έχουν βρεθεί με την κατάχρηση αλκοόλ και καπνού, την παραβατική συμπεριφορά (Brackett, Mayer & Warner, 2004) και την εμφάνιση ψυχοπαθολογίας (Malterer, Glass & Newman, 2008).

Εξίσου έχει μελετηθεί και η σχέση της με την ακαδημαϊκή επίδοση (Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004. Van der Zee, Thijs, & Schakel, 2002). Υποστηρίζεται ότι οι μαθητές με υψηλό δείκτη ΣΝ τείνουν να έχουν καλύτερη επίδοση στο σχολείο. Σε έρευνα του Bar-On (2007), διαπιστώθηκε ότι οι χαρισματικοί έφηβοι είχαν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με τους μη προικισμένους. Επιπλέον, οι Petrides, Frederickson και Furnham (2004) κατέδειξαν ότι η σχέση της ΣΝ με την επίδοση στο σχολείο διαφοροποιούνταν, ανάλογα με το σχολικό αντικείμενο και διαπίστωσαν ότι ισχυρότερη ήταν η σχέση της με το μάθημα της γλώσσας. Ωστόσο, ο

ρόλος της στην ακαδημαϊκή επίδοση είναι αμφιλεγόμενος, καθώς υπάρχουν έρευνες που δεν υποστηρίζουν καμία συσχέτιση (O'Connor & Little, 2003. Rode et al., 2007).

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ρόλος της στην επαγγελματική επιτυχία (Dulewicz & Higgs, 1998). Σύμφωνα με τον Goleman (1995), η ΣΝ συμβάλλει στην εργασιακή πρόοδο και την προσωπική επιτυχία. Ο ίδιος ερευνητής έχει υποστηρίξει ότι ο δείκτης νοημοσύνης (IQ) μπορεί να προβλέψει μόνο το 20% της επιτυχίας στη ζωή, αφήνοντας το υπόλοιπο 80% να ερμηνευτεί από την συναισθηματική νοημοσύνη (EQ). Επιπλέον, συντελεί στη συνεργασία της ομάδας (Druskat & Wolff, 2001) και στην καλύτερη αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους (Ashkanasy, Ashton-James & Jordan, 2004).

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του εκπαιδευτικού. Τα παραπάνω οφέλη έχουν άμεση επίδραση σε κάθε εργαζόμενο, πόσο μάλλον στον εκπαιδευτικό. Στην περίοδο της οικονομικής κρίσης που διανύει η χώρα και με τις γενικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση ως θεσμός, οι ικανότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να θεωρηθούν σωτήριες και ελπιδοφόρες για την καθημερινότητα των παιδιών.

Ο Yin (2015) χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς ως «συναισθηματικούς εργάτες» που συχνά οφείλουν να υπομένουν τις συναισθηματικές απαιτήσεις της δουλειάς τους και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους. Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την ψυχική ευεξία, την κινητοποίηση, τα επίπεδα ενέργειας, την επαγγελματική ικανοποίηση, την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους καθώς και εν γένει τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Dolev & Leshem, 2016)

Ο Hargreaves (1998) υποστήριξε ότι η διδασκαλία είναι μια συναισθηματική διαδικασία στην οποία τα συναισθήματα διαδραματίζουν αναπόσπαστο ρόλο στις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, που είναι ζωτικής σημασίας για τη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση (Hamre & Pianta, 2001). Προσωπικά γνωρίσματα των εκπαιδευτικών, όπως τα συναισθήματα και ο τρόπος διαχείρισής τους, θεωρούνται σημαντικά στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στη τάξη (Hargreaves, 1998) ενώ οι συναισθηματικές αδυναμίες τους επηρεάζουν αρνητικά τους μαθητές στις καθημερινές τους δραστηριότητες (Denham, Bassett, & Zinsler, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι σε θέση να διαχειρίζονται περισσότερο αποτελεσματικά διαμάχες μαθητών και να βοηθούν στην προσαρμογή του κάθε μαθητή στην κοινωνική δυναμική της τάξης (Biro, Atamtürk, Silman & Sensoy, 2009). Επιπλέον, διαθέτουν υψηλή αυτοεπίγνωση (Sutton & Wheatley 2003). Η ικανότητα αυτή τους καθιστά ικανούς να αναγνωρίζουν προσωπικές συναισθηματικές δυσκολίες και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε αρνητικά φορτισμένες καταστάσεις (Perry & Ball, 2007). Με άλλα λόγια, αναπτύσσουν δεξιότητες “ανοιχτόμυαλης αντιμετώπισης των καταστάσεων” (broad-minded coping) (Frederickson, 2001), οι οποίες μπορούν να συντελέσουν στην καλή διαχείριση της τάξης και στην αποτελεσματική εφαρμογή πρακτικών πειθαρχίας (Sutton, 2004).

Ακόμη, σύμφωνα με έρευνα της Ζούκα (2012), η ΣΝ των εκπαιδευτικών είναι συνυφασμένη με ορισμένα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας τους, όπως η δημιουργικότητα, η προσαρμοστικότητα τους στις ανάγκες των μαθητών και η υπευθυνότητα. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν επίγνωση των συναισθημάτων

των μαθητών τους είναι περισσότερο αποτελεσματικοί και ικανοί να σχεδιάσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που αρμόζει στους μαθητές και να τους οδηγήσουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Birol, Atamtürk, Silman & Sensoy, 2009). Επιδεικνύουν φροντίδα και είναι πιο αποτελεσματικοί στην εκπλήρωση των στόχων που θέτουν (Ramana, 2013).

Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της ΣΝ των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο αποτελεσματικοί είναι οι εκπαιδευτικοί στο επάγγελμά τους και τόσο καλύτερη απόδοση επιδεικνύουν στον τομέα τους καθώς εκφράζουν υψηλή ενσυναίσθηση και αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες (Hayashi & Ewert, 2006),

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως πρότυπα θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, καθώς λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις αφού πρώτα εκτιμήσουν διάφορους παράγοντες, μεταξύ των οποίων είναι και οι πιθανές συνέπειες που μπορεί να έχουν οι αποφάσεις αυτές στους ίδιους ή σε άλλα άτομα (Jennings & Greenberg, 2009). Συνεπώς, η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελεί από τα πιο σημαντικά προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, αφού έμμεσα αποτελούν παράδειγμα μίμησης για τους μαθητές.

Προγράμματα ενίσχυσης και προαγωγής Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Ο Steiner (2006) ισχυρίζεται ότι όλοι οι άνθρωποι μπορούν να εκπαιδευτούν και να εντρυφήσουν στη Συναισθηματική Νοημοσύνη, ανεξαρτήτως ηλικίας, αρκεί να το επιθυμούν. Τα πρώτα προγράμματα ανάπτυξης και ενίσχυσης της ΣΝ ξεκίνησαν το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα στον χώρο των επιχειρήσεων και στη συνέχεια στον χώρο της εκπαίδευσης (Πλατσίδου, 2010), με βασικό στόχο την ανάπτυξη κλίματος

συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, καθώς και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και τη βελτίωση σχέσεων στο πλαίσιο του σχολείου (Παππά, 2013).

Η ΣΝ των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό στοιχείο των προγραμμάτων της κοινωνικοσυναισθηματικής νοημοσύνης (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak & Fale, 2007), υποστηρίζοντας ότι η συμπερίληψή της θα συμβάλλει στην προώθηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των μαθητών (Weare & Gray, 2003). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θα είναι πιο ικανοί να μοντελοποιήσουν επιθυμητές συμπεριφορές, να τις εφαρμόζουν σε καθημερινή βάση στο σχολείο και θα έχουν τα απαιτούμενα εφόδια για την επίλυση προβλημάτων και τη διαχείριση συγκρούσεων (Jennings & Greenberg, 2009).

Στην Αμερική, ένα γνωστό πρόγραμμα που βασίζεται στο θεωρητικό μοντέλο του Mayer και των συνεργατών του, είναι το Emotionally Intelligent Teacher Workshop (Brackett & Carouso, 2005, όπως αναφέρεται στο Brackett & Katulak, 2007), μέσω του οποίου επιχειρείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, οι τελευταίοι αναλαμβάνουν την εκπαίδευση των μαθητών με το Emotional Literacy in the Middle School Program, που βασίζεται σε γραπτές και βιωματικές δραστηριότητες, με στόχο την ανάπτυξη συγκεκριμένων συναισθηματικών ικανοτήτων κάθε φορά.

Στην Ελλάδα, αντίστοιχα, έχουν γίνει αξιόλογες προσπάθειες ανάπτυξης τέτοιων προγραμμάτων. Το «Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο Σχολείο» (Weare & Gray, 2000) είναι ένας οδηγός δραστηριοτήτων, που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο ερευνών που μελετούσαν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών με σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και έχει στόχο να τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες προκειμένου να βελτιωθεί η

ποιότητα των σχέσεων στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και η ποιότητα του σχολικού περιγύρου, η οποία, όπως είναι γνωστό συμβάλλει στην μείωση της επιθετικότητας και της βίας. Έχει εφαρμοστεί σε σχολεία των νοτιοανατολικών Κυκλάδων με προσοδοφόρα αποτελέσματα (Σώκου, 2004)

Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο» αποτελεί ένα πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης, το οποίο αποσκοπεί στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας στη σχολική κοινότητα. Επίσης, στοχεύει στη διαμόρφωση ενός κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, κατανόησης και αποδοχής των ιδιαιτεροτήτων μέσα στη σχολική τάξη, μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων σε θέματα επικοινωνίας, διαπολιτισμικής κατανόησης και συνεργασίας. Το πρόγραμμα μπορεί να εφαρμοστεί είτε από σχολικούς ψυχολόγους, είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μετά από εξειδικευμένη κατάρτιση (Χατζηχρήστου, 2011).

Ένα ακόμα χρήσιμο εργαλείο είναι το Εγχειρίδιο Τεχνικών για τη Συναισθηματική και Κοινωνική Επιδεξιότητα, που δημιουργήθηκε από τους Τριλίβα και Chiemienti (2000). για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους που απευθύνονται σε εφήβους. Έχει ως στόχο την ανάπτυξη της συναισθηματικής και κοινωνικής επιδεξιότητας των εκπαιδευτικών και ψυχολόγων που βρίσκονται σε επαφή με εφήβους. Δεν υπάρχουν σχετικές μελέτες που να αφορούν τα αποτελέσματα της χρήσης του εγχειριδίου.

Αποτελέσματα μελετών, που αξιολόγησαν υποκείμενα που έλαβαν μέρος σε εκπαιδευτικά προγράμματα βελτίωσης της Συναισθηματικής τους Νοημοσύνης και άτομα σε ομάδα ελέγχου, καταδεικνύουν ότι η ΣΝ κάλλιστα μπορεί να καλλιεργηθεί (Jaeger, 2003). Επομένως, η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων στη σχολική κοινότητα αποτελεί επιτακτική ανάγκη για τη δημιουργία θετικού περιβάλλοντος, που

χαρακτηρίζεται από σχέσεις εμπιστοσύνης και επικοινωνίας, καθώς όλη η σχολική κοινότητα θα ωφεληθεί.

Η έννοια της Ενσυναίσθησης

Ιστορική αναδρομή. Η ενσυναίσθηση είναι μια πολυσυζητημένη έννοια και έχει αποτελέσει πεδίο αντιπαράθεσεων κατά καιρούς. Δεν υπάρχει ομοφωνία σε σχέση με τον ορισμό της λόγω του πολυσύνθετου χαρακτήρα της. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Eisenberg και Strayer (1987) δεν υπάρχει σωστός και λανθασμένος ορισμός αλλά απλά διαφορετικοί ορισμοί.

Οι απαρχές της έννοιας της ενσυναίθησης εντοπίζονται στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Στο χώρο της αισθητικής, ο Γερμανός ιστορικός Τέχνης, Vicher, εισήγαγε τον όρο *Einfühlung* για να περιγράψει την ικανότητα σύλληψης της υποκειμενικής εμπειρίας ενός άλλου (1873, όπως αναφέρεται στο Μπρούζος, 2004). Κατά τον Lipps (1906, όπως αναφέρεται στο Stueber, 2013), Γερμανό φιλόσοφο-ψυχολόγο, ο όρος σημαίνει κυριολεκτικά «αισθάνομαι εντός» και περιγράφεται ως ένα ψυχολογικό φαινόμενο αντικατοπτρισμού που εδράζεται στη συνάντηση των ιδεών μας με ένα άλλο άτομο και τις διανοητικές δραστηριότητες ή εμπειρίες του.

Το 1905, ο Freud ερμήνευσε το γερμανικό όρο ως την ικανότητα κάποιου να καταλάβει τον άλλον βάζοντας τον εαυτό του στη θέση του άλλου. Επιπλέον πρόσθεσε ότι «η ενσυναίσθηση παίζει το σημαντικότερο ρόλο στην κατανόηση του τι είναι εκ φύσεως ξένο στο Εγώ μας.» (Freud, 1921)

Το 1909, ο Αμερικάνος Ψυχολόγος Titchener, σε μία προσπάθεια απόδοσης του γερμανικού όρου στα αγγλικά, χρησιμοποίησε ως δανεική την ελληνική λέξη εμπάθεια

σύνθετη των λέξεων εν και πάθος. Ο Μπαμπινιώτης (2012) αναφέρει ότι η λέξη *εμπάθεια* (από το αρχαίο *εμπαθής*) είναι μια ελληνιστική λέξη που σήμαινε αρχικά «το έντονο πάθος» για να εξελιχθεί στη σημασία «κακότητα, προκατειλημμένη αρνητική ή εχθρική στάση». Επομένως, η αγγλική απόδοση του όρου είναι μάλλον ατυχής και δηλώνει το ακριβώς αντίθετο της ελληνικής λέξης *εμπάθεια*.

Στη συνέχεια, το 1918, ο Αμερικάνος ψυχολόγος Elmer E. Southard, χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο *empathy* για να περιγράψει τη σχέση ασθενούς-ιατρού.

Ο όρος απασχόλησε ιδιαίτερα το πεδίο της Ψυχολογίας μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, όπου το φαινόμενο διερευνήθηκε ιδιαίτερα από τους κλινικούς ψυχολόγους Rogers και Kohut. Σύμφωνα με τον πρώτο κλινικό, η ενσυναίσθηση ορίζεται ως «η ικανότητα του θεραπευτή να αναγνωρίζει με ακρίβεια το εσωτερικό του άλλου ατόμου και να καταλαβαίνει, με τα συναισθηματικά στοιχεία που εμπεριέχονται, ως ο ίδιος να ήταν το άλλο άτομο άτομο» (Rogers, 1959). Στη συνέχεια, ο Kohut (1959) τόνισε ότι αποτελεί μια «αντιπροσωπευτική ενδοσκόπηση».

Συχνά, η έννοια της ενσυναίσθησης συγχέεται με την έννοια της συμπάθειας. Η συμπάθεια είναι μια μη ελεγχόμενη συναισθηματική κατάσταση που κατακλύζει το άτομο, η οποία μπορεί ωστόσο να οδηγήσει σε αναστολή της παροχής φροντίδας ή να αμβλύνει ηθικές δράσεις. Από την άλλη η ενσυναίσθηση αποτελεί μια στάση ζωής που μπορεί να αξιοποιηθεί ώστε να έρθει κάποιος σε επαφή και να κατανοήσει καταστάσεις, εμπειρίες ή συναισθήματα που βιώνει το άτομο (Fairbairn, 2002). Αυτή είναι και η ειδοποιός διαφορά της ενσυναίσθησης από τη συμπάθεια.

Τα είδη της ενσυναίσθησης. Πλήθος ερευνών σχετικά με την ενσυναίσθηση, αναφέρουν την πολυδιάστατη μορφή της. Πρώτα από όλα, σύμφωνα με τον Alligood (1992), ενδέχεται να είναι είτε έμφυτη είτε επίκτητη. Ειδικότερα, έμφυτη είναι η ενσυναίσθηση η οποία αναπτύσσεται στον άνθρωπο καθώς αυτός ωριμάζει και μπορεί να θεωρηθεί ως μια εγγενής ικανότητα, ενώ επίκτητη μπορεί να θεωρηθεί η ενσυναίσθηση η οποία αποκτάται μετά από μάθηση και εξάσκηση, γεγονός το οποίο έχει υποστηρίξει και ο Bowlby (1907).

Γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης. Μια ομάδα θεωρητικών υποστηρίζουν τη γνωστική πτυχή της ενσυναίσθησης. Η γνωστική διάσταση συνεπάγεται το στοιχείο της κατανόησης, του πώς αισθάνεται το άτομο (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2008). Αποτελεί την πτυχή που δίνεται μεγαλύτερη έμφαση από τους ερευνητές (Deutsch & Madle, 1975). Ο κύριος εκπρόσωπος της γνωστική πλευράς της ενσυναίσθησης είναι ο Piaget (1932), ο οποίος περιέγραψε την ενσυναίσθηση ως μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο μπορεί να μπαίνει στην θέση ενός άλλου ατόμου με τη βοήθεια του νου. Δυο χρόνια αργότερα, κατά τον Mead (1934), η ενσυναίσθηση περιγράφεται ως η ικανότητα να παίρνει κάποιος τον ρόλο ενός άλλου, προκειμένου να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Επίσης, ο Hogan (1969) την όρισε ως τη διανοητική ή φαντασιακή αντίληψη της θέσης ή της νοητικής κατάστασης του άλλου. Τέλος, ο Ickes (1997), θεώρησε την ενσυναίσθηση ως μια συλλογιστική διαδικασία, που εμπερικλείει την παρατήρηση, τη μίμηση, τη γνώση και τη λογική, ώστε το άτομο να φτάσει στις νοητικές καταστάσεις του άλλου.

Συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης. Από την άλλη πλευρά, πολλοί ερευνητές έχουν ενστερνιστεί τη συναισθηματική διάσταση που αφορά τη συναισθηματική αντίδραση ενός ατόμου απέναντι στα συναισθήματα κάποιου άλλου

(Kaya, 2016). Για παράδειγμα, οι Mehrabian και Epstein (1972) την όρισαν ως την υψηλή ανταπόκριση στην συναισθηματική εμπειρία ενός άλλου ανθρώπου. Σύμφωνα με τους Eisenberg, Shea, Carlo και Knight (1991), η ενσυναίσθηση αποτελεί μια συναισθηματική αντίδραση, που προέρχεται από τη συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου ατόμου. Ο Hoffman (2000) την περιέγραψε ως μια συναισθηματική αντίδραση που προορίζεται για κάποιον άλλον και όχι για τον εαυτό μας. Επίσης, οι Decety και Jackson (2004) την εξηγούν ως μια φυσική υποκειμενική εμπειρία με ομοιότητες ανάμεσα στα συναισθήματα που βιώνει το άτομο και τα συναισθήματα που βιώνει ο άλλος, χωρίς να υπάρχει σύγχυση για το ποια συναισθήματα ανήκουν στον καθένα. Ωστόσο, η συναισθηματική προσέγγιση από μόνη της δεν αρκεί (Underwood & Moore, 1982).

Γνωστικό-συναισθηματική προσέγγιση της ενσυναίσθησης. Υπάρχει και η ενοποιητική προσέγγιση, που αποτελεί τον συνδυασμό της γνωστικής και συναισθηματικής διάστασης. Κύριος εκπρόσωπος αυτής της προσέγγισης είναι ο Davis (1996), που συμπεριέλαβε στο μοντέλο του τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές διαστάσεις, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Την ίδια οπτική έχει υιοθετήσει και ο Bennett (2001), ο οποίος θεώρησε ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα τρόπο συσχέτισης με τον άλλον, σύμφωνα με τον οποίο το άτομο προσπαθεί να έρθει σε επαφή με το νοητικό περιεχόμενο του άλλου, τόσο συναισθηματικά όσο και γνωστικά, ως απόρροια της σχέσης μεταξύ τους. Ακόμη, οι De Vignemont και Singer (2006) έδωσαν τον δικό τους ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο όταν το άτομο είναι σε μία συναισθηματική κατάσταση, αυτή η κατάσταση είναι ισοδύναμη με τη συναισθηματική κατάσταση κάποιου άλλου και έχει παραχθεί από την παρατήρηση ή τη φαντασιακή αναπαράσταση

της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου, και το άτομο γνωρίζει ότι ο άλλος είναι η πηγή της δικής του συναισθηματικής κατάστασης.

Επικοινωνιακή ενσυναίσθηση. Επιπλέον, η προσωποκεντρική θεωρία έχει εστιάσει στην επικοινωνία της ενσυναίσθησης. Ο Carl Rogers (1957), ο αναγνωρισμένος θεωρητικός της προσωποκεντρικής κατεύθυνσης, υποστήριξε ότι η ενσυναίσθηση αποτελείται από τρία στοιχεία το γνωστικό, το συναισθηματικό και επικοινωνιακό. Μεγάλο ενδιαφέρον πυροδότησε και η άποψη του ότι αποτελεί μία από τις απαραίτητες και επαρκείς προϋποθέσεις για θεραπευτική αλλαγή της προσωπικότητας. Ακόμη, ο Hackney (1978 όπως αναφέρεται στο Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004), την περιέγραψε ως τη δεξιότητα ή την ικανότητα του θεραπευτή να δίνει ακριβείς και επαρκείς απαντήσεις στα μηνύματα του πελάτη.

Πολιτισμική ενσυναίσθηση. Μια άλλη ειδική διάσταση εισήγαγε το 1995 ο Riddley. Η πολιτισμική ενσυναίσθηση, όπως την ονόμασε, αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί με ακρίβεια τις προσωπικές εμπειρίες ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια και να επικοινωνεί μαζί τους εποικοδομητικά, με ακριβή κατανόηση και αληθινό ενδιαφέρον. Σε έρευνες των Ridley και Lingle (1996) και των Ridley και Udipi (2002) υποστηρίζεται ότι η πολιτισμική ενσυναίσθηση εμπεριέχει την πολιτισμική ενσυναίσθητη κατανόηση, μέσω της οποίας οι σύμβουλοι αντιλαμβάνονται το νόημα της εμπειρίας του εαυτού των πολιτισμικά διαφορετικών πελατών τους, και την πολιτισμική ενσυναίσθητη ανταπόκριση, που αποτελεί τη διεργασία μέσω της οποίας μεταβιβάζουν με αποτελεσματικό τρόπο την κατανόηση της εμπειρίας εαυτού των πελατών τους.

Θεωρητικά μοντέλα ενσυναίσθησης. Κατά περιόδους έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα για την ερμηνεία της ενσυναίσθησης. Τα πιο αντιπροσωπευτικά περιγράφονται ακολούθως στην ενότητα αυτή.

Το οργανωτικό μοντέλο. Το πρώτο μοντέλο είναι το οργανωτικό μοντέλο του Davis (1983), στο οποίο στηρίζεται η παρούσα έρευνα και είναι αντιπροσωπευτικό της γνωστικοσυναισθηματικής προσέγγισης. Σύμφωνα με τον ερευνητή, η ενσυναίσθηση ορίζεται ως το συμπεριφορικό ρεπερτόριο ενός ατόμου στην παρατηρούμενη συμπεριφορά ενός άλλου. Στην κλίμακα Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης (Interpersonal Reactivity Index) που ανέπτυξε, περιέγραψε τέσσερις πτυχές της ενσυναίσθησης, οι οποίες είναι οι ακόλουθες: η ανάληψη της προοπτικής του άλλου ή γνωστική ενσυναίσθηση (Perspective Taking) η οποία συνεπάγεται την τάση του ατόμου να υιοθετεί τη ψυχολογική οπτική του άλλου, η φαντασιακή ενσυναίσθηση ή φαντασία (Fantasia), η οποία αξιολογεί την ικανότητα των ατόμων να ταυτίζονται με τα συναισθήματα και τις πράξεις πλασματικών χαρακτήρων στα βιβλία, στο θέατρο και στον κινηματογράφο, το ενσυναίσθητο ενδιαφέρον ή θυμική ενσυναίσθηση (Empathic Concern), που αξιολογεί τα συναισθήματα ενδιαφέροντος και συμπάθειας προς τους ατυχείς άλλους και τέλος το προσωπικό άγχος ή ενσυναίσθητική ανησυχία (Personal Distress), που μετρά τα συναισθήματα άγχους και ανησυχίας που βιώνει το άτομο σε διάφορα αγχωτικά διαπροσωπικά πλαίσια. Οι δύο πρώτες διαστάσεις αναφέρονται σε γνωστικούς παράγοντες και οι δύο επόμενες σε συναισθηματικούς παράγοντες (Pulos, Elison & Lennon, 2004).

Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα του Davis (2015), βασιζόμενος στον ορισμό που περιγράφηκε στην προηγούμενη παράγραφο, θεωρεί ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα

σύνολο δομών που σχετίζονται με τις εμπειρίες ενός ατόμου που παρατηρεί ένα άλλο άτομο. Στο φαινόμενο της ενσυναίσθησης μπορούν να αναγνωριστούν τέσσερις σχετικές δομές που οργανώνονται με χρονική σειρά και επηρεάζουν η μια την επόμενη. Οι παρελθοντικοί παράγοντες είναι αυτοί που παρουσιάζονται πρώτοι χρονικά, συνιστούν τα χαρακτηριστικά του παρατηρητή, του στόχου και της κατάστασης και επηρεάζουν τις επακόλουθες δομές. Οι διαδικασίες αφορούν τους ειδικούς μηχανισμούς από τους οποίους παράγονται τα ενδοπροσωπικά και τα διαπροσωπικά αποτελέσματα. Τα ενδοπροσωπικά συνεπάγονται τις κινητήριες αντιδράσεις του παρατηρητή που δεν εξωτερικεύονται απαραίτητα και τα διαπροσωπικά αναφέρονται στη συμπεριφορά που απευθύνεται στο στόχο. Ένα πλεονέκτημα του οργανωτικού μοντέλου είναι ότι συμπεριλαμβάνει τόσο τη συναισθηματική και τη γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης όσο και τις ατομικές διαφορές, τις ρίζες και τις διαπροσωπικές πλευρές της ενσυναίσθησης και λαμβάνονται υπόψη χαρακτηριστικά του παρατηρητή, του ατόμου που παρατηρείται και της κατάστασης (Davis, 2015).

Το μοντέλο αντίληψης δράσης. Το 2002 οι Preston και De Waal προτείνουν το μοντέλο αντίληψης-δράσης (perception – action model), το οποίο εστιάζει στο γεγονός ότι η παρακολούθηση μιας κατάστασης ενεργοποιεί αυτόματα τις αναπαραστάσεις αυτής και ότι η ενεργοποίηση αυτών των αναπαραστάσεων, εάν δεν περιορισθούν, προωθεί αυτόματα ή δημιουργεί σχετικές με την κατάσταση αυτόνομες και σωματικές αποκρίσεις. Το κατά πόσο ένα άτομο αντιλαμβάνεται ή όχι την κατάσταση του άλλου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αλληλεξάρτηση ή την μεταξύ τους σχέση. Η αντίληψη-δράση αποτελεί μια ανώτερη τάξη, η οποία περιλαμβάνει δύο βασικές κατηγορίες επιπέδων, την κινητική και τη συναισθηματική συμπεριφορά. Οι δύο αυτές κατηγορίες περιλαμβάνουν δευτερεύουσες κατηγορίες φαινομένων. Έτσι, σύμφωνα με

το μοντέλο, διάφορα φαινόμενα όπως η συναισθηματική μόλυνση, η γνωστική ενσυναίσθηση, η ενοχή και η βοήθεια είναι παρόμοια, καθώς βασίζονται στον μηχανισμό της αντίληψης-δράσης (Preston & De Waal, 2002).

Το λειτουργικό μοντέλο. Δυο χρόνια αργότερα, οι Decety και Jackson (2004) ανέπτυξαν ένα λειτουργικό μοντέλο, το οποίο έχει επιρροές από ψυχοθεραπευτικές, ουμανιστικές, ψυχοδυναμικές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις. Όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα με τους ερευνητές, η ενσυναίσθηση ορίζεται ως μια υποκειμενική ομοιότητα μεταξύ των εκφραζόμενων συναισθημάτων του εαυτού και του άλλου χωρίς να χθεί η αίσθηση του ποια συναισθήματα ανήκουν σε ποιον. Προτείνουν τρία κύρια λειτουργικά συστατικά που αλληλεπιδρούν δυναμικά για να παράγουν την εμπειρία της ενσυναίσθησης στον άνθρωπο. Το πρώτο εστιάζει στο συναισθηματικό μοίρασμα μεταξύ του εαυτού και του άλλου, που βασίζεται στη σύζευξη της αντίληψης-δράσης και οδηγεί σε κοινές αναπαραστάσεις. Το δεύτερο αφορά στην επίγνωση του εαυτού και του άλλου, έτσι ώστε όταν υπάρχει προσωρινή ταύτιση, να μην υπάρχει σύγχυση μεταξύ εαυτού και άλλου. Το τελευταίο συνιστά τη διανοητική ευελιξία για υιοθέτηση της υποκειμενικής προοπτικής του άλλου καθώς και σχετικές ρυθμιστικές διαδικασίες. Πρόκειται για ένα μοντέλο ενσυναίσθησης που περιλαμβάνει παράλληλη και κατανεμημένη επεξεργασία σε διάφορους απομακρυσμένους υπολογιστικούς μηχανισμούς. Οι κοινές νευρικές αναπαραστάσεις, η αυτογνωσία, η διανοητική ευελιξία και η ρύθμιση των συναισθημάτων αποτελούν τα βασικά μακροσυστατικά της ενσυναίσθησης, τα οποία υποστηρίζονται από ειδικά νευρωνικά συστήματα (Decety & Jackson, 2004)

Παράγοντες που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση. Σύμφωνα με τη Μαλικιώση & Λοΐζου (2003), οι παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση είναι η ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, η προσωπικότητα, η ηθική, οι κοινωνικές δεξιότητες και η νοημοσύνη.

Όσον αφορά το φύλο, εμπειρικές έρευνες που βασίζονται κυρίως σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς αναφέρουν ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης σε σχέση με τους άντρες, ειδικά για τη συναισθηματική φύση της ενσυναίσθησης (Davis, 1996). Αυτό φαίνεται να προκύπτει ως αποτέλεσμα φυλογενετικών και λειτουργικών διαφορών μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς την ενσυναίσθηση (Eisenberg, Fabes, Schaller, Carlo & Miller, 1991). Επιπλέον, μπορεί να οφείλεται σε διαφορές που σχετίζονται με τη γενική συναισθηματική ανταπόκριση (Rueckert, Branch και Doan, 2011). Σύμφωνα με τον Feshbach (1997, όπως αναφέρεται στο Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003) αυτές οι διαφορές απορρέουν από το γεγονός της διαφορετικής κοινωνικοποίησης των δύο φύλων. Μάλιστα, ο Freud (1925-1961, όπως αναφέρεται στο Eisenberg & Lennon, 1983) υποστήριξε ότι επειδή τα κορίτσια δεν φοβούνται τον ευνουχισμό δεν επιλύουν το οιδιπόδειο σύμπλεγμα όπως κάνουν τα αγόρια με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν αδύναμα εγώ και υπερεγώ και έτσι να βασίζονται περισσότερο στο συναίσθημα παρά στη λογική όπως τα αγόρια. Τέλος, η Karniol, Gabay Ochion και Harari (1995), συμπέρανε ότι ο ρόλος που το κάθε φύλο υιοθετεί μέσα σε ένα πλαίσιο προκαθορισμένων κοινωνικών προσδοκιών, παρά το ίδιο το φύλο, επηρεάζει την ικανότητα για ενσυναίσθηση.

Πληθώρα ερευνών έχει καταδείξει ότι οι ενήλικοι δείχνουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση, κατανόηση και ανταπόκριση σε σχέση με τα παιδιά. Σύμφωνα με τον Hawk και τους συνεργάτες του, η γνωστική και θυμική ενσυναίσθηση αυξάνονται ενώ η

ενσυναίσθητη ανησυχία και η φαντασιακή ενσυναίσθηση μειώνονται με το πέρασμα των χρόνων (Hawk et al, 2013). Γενικότερα, όμως οι κοινωνικοί ψυχολόγοι θεωρούν ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί μια δεξιότητα που μεταβάλλεται με βάση την εμπειρία (Gerdes, Segal, & Lietz, 2010.)

Επιπλέον, έχει βρεθεί θετική σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και ακαδημαϊκής επίδοσης (Feshbach & Feshbach, 1982). Ο Goleman (1997) θεωρεί ότι οι μαθητές με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση είναι περισσότερο αποδεκτοί και αγαπητοί στους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς και αυτό αποτελεί προϋπόθεση και έχει άμεση αλληλεπίδραση με τις επιδόσεις τους.

Όσον αφορά τη σύνδεση της ενσυναίσθησης με την προσωπικότητα, έχει φανεί ότι υπάρχει θετική συσχέτιση με θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, όπως τη συνεργασία, τη γενναιοδωρία (Hawk et al., 2013) και τη μειωμένη επιθετικότητα (Richardson, Hammock, Smith, Gardner, & Signo, 1994). Επιπλέον, ο Zhou, Valiente και Eisenberg (2003) τόνισαν ότι η ενσυναίσθηση ενθαρρύνει την τάση για παροχή βοήθειας και ενισχύει την κοινωνική δεξιότητα της θετικής αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα. Αντίθετα, η έλλειψη ενσυναίσθησης έχει συσχετιστεί με διαταραχές αγωγής, η οποία συνεπάγεται την αδυναμία αναγνώρισης της θέσης του άλλου (Happe & Frith, 1996). Μάλιστα, κάποιοι ερευνητές μιλούν και για διαταραχή ενσυναίσθησης (Gillberg, 1999, Sigman & Ruskin, 1999)

Η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού. Η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού είναι η ικανότητα του να εκφράσει ενδιαφέρον και να λάβει υπόψη την οπτική γωνία του μαθητή και εμπεριέχει και τη γνωστική και τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης (Tettegah & Anderson, 2006).

Η ενσυναίσθηση επηρεάζει θετικά την ικανότητα του εκπαιδευτικού να κατανοήσει τις απόψεις και τις ανάγκες των μαθητών (Mugno & Rosenblitt, 2001), να αναπτύξει υποστηρικτικές σχέσεις με τους μαθητές (Jennings & Greenberg, 2009) και να διδάξει αποτελεσματικά (Boyd, 2005). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που διακρίνονται από υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης συντελούν στην παιδική αυτοαποδοτικότητα και στο να βρουν οι μαθητές κίνητρα για μάθηση. Σύμφωνα με τη Ramona (2013), οι καλοί εκπαιδευτικοί έχουν ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση για να μπορούν να καταλάβουν τα συναισθήματα των μαθητών τους και συνεπώς να εφαρμόσουν εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Έχει φανεί ότι αποτελεί βασικό προτέρημα των εκπαιδευτικών με απώτερο στόχο την εγκαθίδρυση θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αλλά και μεταξύ των μαθητών (Stojiljkovic et al., 2012). Επιπλέον, συνιστά μια προαπαιτούμενη επαγγελματική δεξιότητα των εκπαιδευτικών που ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν στους μαθητές τους, ενδυναμώνοντας έτσι τις μεταξύ τους σχέσεις αλλά και τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους (Schutz & DeCuir, 2002). Η ενσυναίσθητη στάση τους στο πλαίσιο της σχολικής ζωής συντελεί στην απόκτηση θετικής αυτοεκτίμησης των μαθητών (Μπρούζος, 2004) και στην αυτοπραγματοποίησή τους (Κιρκιγιάννη, 2008).

Σε μια ενδιαφέρουσα μελέτη των Arghode, Yalvac & Liew (2013), οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, ανέφεραν ότι θεωρούν σημαντική την ενσυναίσθηση, διότι βοηθάει στη δημιουργία μιας σχέσης με τους μαθητές και μπορεί να προάγει την αυτόνομη μάθηση των μαθητών. Ωστόσο, ισχυρίστηκαν ότι είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει τα όρια, αλλά και τις κατάλληλες περιστάσεις για να εκφράζει την ενσυναίσθηση του προς τους μαθητές του.

Τέλος, υποστηρίζεται ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς με ενσυναίσθηση, αποδοχή και σεβασμό παρουσιάζουν προσωπική ικανοποίηση, εμπιστοσύνη, ευνοϊκότερη κοινωνική συμπεριφορά, υψηλότερες γνωστικές επιδόσεις και υψηλότερο επίπεδο διανοητικών διεργασιών (Μπρούζος & Ράπτη, 2001)

Προγράμματα προαγωγής και ενίσχυσης της ενσυναίσθησης. Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ενσυναίσθηση υλοποιήθηκε από τους Black και Philips (1982) και σχεδιάστηκε προκειμένου να αυξήσει την ενσυναίσθητη ικανότητα των φοιτητών εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές σύγκριναν την ομάδα των εκπαιδευτικών με μια ομάδα ελέγχου και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα συνέβαλε στη βελτίωση της ενσυναίσθητης επικοινωνίας των εκπαιδευτικών σε σημαντικό βαθμό.

Το 2013, ο Edwin Rutsch, ιδρυτής του «Center of Building a Culture of Empathy and Compassion», ανέπτυξε ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της ενσυναίσθησης, το οποίο είναι βασισμένο στις αρχές του Carl Rogers. Στόχος του προγράμματος είναι η εκπαίδευση των συμμετεχόντων να εφαρμόζουν τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες σε πραγματικές καταστάσεις. Απευθύνεται σε ενήλικες, ανεξαρτήτως εθνικής προέλευσης. Αποτελείται από τέσσερις ενότητες, καθεμία με διάρκεια 4 ωρών, εξαιρουμένης της 2^{ης} ενότητας, η οποία διαρκεί 3 ώρες. Η δομή αυτής της εκπαίδευσης βασίζεται σε ένα ολλανδικό μοντέλο εμπεριέχοντας τον προσανατολισμό, την παρουσίαση, την ανάθεση εργασίας και την αξιολόγηση. Στο τέλος του προγράμματος, δίνεται ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του, το οποίο οι συμμετέχοντες συμπληρώνουν με στόχο την ανατροφοδότηση των ερευνητών για περαιτέρω βελτίωσή του (Rutsch, 2013)

Στην Ελλάδα, πρόσφατα, η Κοινωνική Συνεταιριστική Επιχείρηση «ΣΥΝ-ΕΝΑ» και η “ΑΜΚΕ You in Europe” διοργάνωσαν ένα κύκλο βιωματικών εργαστηρίων, που ονομάζεται «ένα λαϊκό παραμύθι– ένα συναίσθημα», με εισηγητή τον Δρ. Στέλιο Πελασγό, αφηγητή, Διδάκτορα παιδαγωγικής και συγγραφέα. Απευθυνόταν σε γονείς, παιδαγωγούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και σε λάτρεις της γλώσσας των μύθων και των παραμυθιών. Στόχος του σεμιναρίου ήταν η συναισθηματική υπευθυνότητα και αποτελείτο από 8 συναντήσεις. Η 5^η συνάντηση εστιάζει στην ενσυναίσθηση (<http://www.storytelling.gr/el/>).

Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα

Εννοιολογικός προσδιορισμός της κρίσης. Η κρίση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της καθημερινής ζωής των ανθρώπων, σε κοινωνικό, πολιτικό και προσωπικό επίπεδο. Ενδέχεται να προκαλέσει δυσλειτουργία. Ωστόσο, η αντίδραση στην κρίση είναι η φυσιολογική αντίδραση σε μια μη φυσιολογική κατάσταση (Brock, Sandoval & Lewis, 2001)

Η έννοια της κρίσης κατά καιρούς έχει αποδοθεί ποικιλοτρόπως. Στη διεθνή βιβλιογραφία, η πρώτη απόπειρα επεξήγησης του όρου έγινε από τον Carlan (1964, όπως αναφέρεται στο Χατζηχρήστου, 2011), σύμφωνα με τον οποίο, η κρίση αποτελεί μια κατάσταση ψυχολογικής αποσταθεροποίησης και ανισορροπίας του ατόμου όταν έρχεται αντιμέτωπο με μια απειλητική περίσταση, την οποία αντιλαμβάνεται ως σημαντικό πρόβλημα που τη δεδομένη στιγμή τουλάχιστον δεν μπορεί ούτε να ξεφύγει ούτε να προσχωρήσει σε αποτελεσματική επίλυσή του. Κατά τον Hermann (1972), κρίση είναι μια κατάσταση, η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο κινδύνου και απειλής και από χρονικό περιορισμό λήψης αποφάσεων και αιφνιδιάζει τα άτομα που

λαμβάνουν τις αποφάσεις αυτές. Οι Rosenthal, Charles και Hart (1989) θεώρησαν την κρίση ως μια σοβαρή απειλή για τις βασικές δομές ή τις θεμελιώδεις αξίες και νόρμες ενός συστήματος, που κάτω από την πίεση του χρόνου και των υψηλά αβέβαιων καταστάσεων καθίσταται η ανάγκη για λήψη αποφάσεων. Για τον Slaikeu (1990), κρίση ονομάζεται «μία προσωρινή κατάσταση αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης, χαρακτηριζόμενη πρωταρχικά από την αδυναμία αντιμετώπισης εκ μέρους του ατόμου μίας συγκεκριμένης κατάστασης μέσω της χρήσης συνήθων μεθόδων επίλυσης προβλημάτων, αλλά και από την πιθανότητα μιας ριζικά θετικής ή αρνητικής έκβασης». Οι Boin, Hart, Stern και Sundelius (2005) απέδωσαν έναν ορισμό της κρίσης υποστηρίζοντας ότι συνιστά μια κατάσταση η οποία χαρακτηρίζεται από έντονη συναισθηματική φόρτιση, που επηρεάζει τις αντιδράσεις των εμπλεκόμενων.

Εστιάζοντας στην ελληνική βιβλιογραφία, σύμφωνα με την Χατζηχρήστου (2011), η κρίση περιγράφεται ως μια προσωρινή κατάσταση που προκαλεί έντονο άγχος και αποδιοργάνωση και χαρακτηρίζεται από την αδυναμία του ατόμου να ελέγξει και να διαχειριστεί το συγκεκριμένο γεγονός. Η Πολεμικού (2013) αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια της κρίσης, η ψυχολογική ισορροπία του ατόμου ή της ομάδας διαταράσσεται, δοκιμάζονται οι προσαρμοστικές ικανότητες και δημιουργείται συναισθηματική αναστάτωση και λειτουργική έκπτωση με συνέπεια άτομα να αδυνατούν να ανταποκριθούν με τους συνηθισμένους τρόπους.

Από τους παραπάνω ορισμούς, διαφαίνεται ότι κάθε είδος κρίσης ενέχει το στοιχείο της απώλειας της σταθερότητας, επηρεάζοντας έτσι την αίσθηση της ασφάλειας και του ελέγχου καθώς και το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου (Παπαδόπουλος, 1994).

Η ευρύτερα αποδεκτή ταξινόμηση των κρίσεων προτάθηκε από τον Baldwin (1978) με βασικό κριτήριο όχι το είδος του κινδύνου, αλλά την επίδραση που υφίσταται το άτομο. Σύμφωνα με αυτόν, οι κρίσεις μπορεί να οφείλονται στην ιδιοσυγκρασία του ατόμου, σε αναμενόμενες μεταβάσεις του κύκλου ζωής, σε τραυματικά γεγονότα, στην ανάπτυξη του ατόμου, στην ψυχοπαθολογία και σε άλλες ψυχιατρικές καταστάσεις.

Μια άλλη εξίσου σημαντική διάκριση βασίζεται στη θεωρία του Erickson και είναι εκείνη των αναπτυξιακών και περιστασιακών κρίσεων. Οι αναπτυξιακές κρίσεις αφορούν σε γεγονότα που σχετίζονται με τη μετάβαση του ατόμου από ένα στάδιο του κύκλου της ζωής σε ένα άλλο (Θερμός, 2008), ενώ οι περιστασιακές κρίσεις είναι απροσδόκητες και επηρεάζουν όχι μόνο το άτομο αλλά και τη κοινότητα στην οποία ανήκει (Κολιοπάνου, 2011).

Η Κρίση στη σχολική κοινότητα. Ένας από τους τομείς στους οποίους μπορεί να εκδηλωθεί κρίση είναι η εκπαίδευση, με την οποία ασχολείται η παρούσα εργασία. Το σχολείο, ως παράγοντας κοινωνικής συνοχής, καλείται να αντιμετωπίσει και διαχειριστεί παιδαγωγικά οποιαδήποτε κρίση και να στηρίζει τους μαθητές στη δεδομένη κάθε φορά συγκυρία.

Οι Johnson και Stephers (2000) αναφέρουν ότι η σχολική κρίση φέρνει χάος, το οποίο υπονομεύει την ασφάλεια και τη σταθερότητα ολόκληρου του σχολείου και εκθέτει τους μαθητές σε απειλή, απώλεια και τραυματικά ερεθίσματα. Οι Brock, Sandoval και Lewis (2005, σ. 57), υποστηρίζουν ότι μία σχολική κρίση είναι «ένα ξαφνικό και απροσδόκητο γεγονός, ένα γεγονός έκτακτης ανάγκης που έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει ένα μεγάλο αριθμό μαθητών και/ή προσωπικού, ένα γεγονός

που θα μπορούσε να επηρεάσει την υγεία, την ασφάλεια, και/ή τη θετική κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών».

Τύποι κρίσεων που επηρεάζουν εξολοκλήρου τη σχολική κοινότητα αποτελούν γεγονότα όπως, αυτοκτονία, πυροβολισμοί, οικονομική κρίση, πόλεμος, τρομοκρατικές ενέργειες, φυσικές καταστροφές όπως σεισμοί, τυφώνες, πλημμύρες, ανεμοστρόβιλοι, χρήση ναρκωτικών, πένθος, απώλεια, απειλητική ασθένεια, σεξουαλική και σωματική κακοποίηση, εκφοβιστική συμπεριφορά και βία.

Παραδείγματα πρόσφατων κρίσεων που έχει αντιμετωπίσει κατά καιρούς το ελληνικό σχολείο είναι η γρίπη των χοίρων H1N1, δυστυχήματα που κόστισαν τη ζωή μαθητών, όπως η πολύνεκρη τραγωδία στα Τέμπη, καθώς και πρόσφατες φυσικές καταστροφές, όπως ο σεισμός στην Κεφαλονιά και οι πλημμύρες στη Δυτική Αττική.

Ψυχολογικοί μηχανισμοί αντιμετώπισης κρίσεων. Η κρίση φέρνει αλλαγή, η οποία επακόλουθα δημιουργεί στρες. Ως εκ τούτου, σε ενδεχόμενη κρίση στη σχολική κοινότητα οι εκπαιδευτικοί δεν μένουν ανεπηρέαστοι. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με όλο και περισσότερες στρεσογόνες καταστάσεις (Χατζηχρήστου, 2004).

Προκειμένου να ανταπεξέλθει το άτομο σε κάποια δυσκολία, επικαλείται κάποιους ψυχολογικούς μηχανισμούς αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Η αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων (coping) θεωρείται ζωτικής σημασίας για την φυσική και τη ψυχολογική υγεία και ευεξία του ατόμου όταν έρχεται αντιμέτωπο με κάποια αγχωτική διαδικασία.

Η παρούσα εργασία βασίστηκε στη γνωστική θεωρία του στρες και της αντιμετώπισης του που αναπτύχθηκε από τον Lazarus και τους συνεργάτες του.

Σύμφωνα με αυτούς, το στρες αποδίδεται ως η σχέση μεταξύ του ατόμου και των περιβαλλοντικών συνθηκών οι οποίες θεωρούνται από το άτομο ότι υπερβαίνουν τις δυνάμεις του και θέτουν σε κίνδυνο την ευημερία του (Lazarus & Folkman, 1984). Επιπρόσθετα, ο Lazarus (1993, όπως αναφέρεται στο Παππά, 2006) αναφέρει ότι το στρες αποτελεί αποτέλεσμα της ενεργητικής αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του και ότι μπορεί να έχει φυσιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές παραμέτρους, οι οποίες δεν είναι απαραίτητα ανεξάρτητες η μία από την άλλη .

Η θεωρία αυτή αναγνωρίζει δυο διεργασίες που λειτουργούν ως διαμεσολαβητές στη σχέση ατόμου και περιβάλλοντος υπό συνθήκες στρες και των άμεσων και μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων (Lazarus & Folkman, 1986). Η γνωστική εκτίμηση εμπλέκει το γνωστικό δυναμικό του ατόμου (Μπεζεβέγκης, 2001) και είναι η διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο εκτιμά εάν κάποιο συγκεκριμένο ερέθισμα σχετίζεται με την προσωπική του ευημερία και με ποιους τρόπους συντελείται αυτό. Η πρωτογενής εκτίμηση σχετίζεται με την αξιολόγηση κάποιας ενδεχόμενης απειλής ή κάποιας κατάστασης που είναι βλαβερή για την υγεία του ενώ η δευτερογενής εκτίμηση αφορά την αξιολόγηση του ατόμου σχετικά με τις διαθέσιμες εναλλακτικές λύσεις και δυνατότητες ώστε να βελτιωθεί η κατάσταση.

Η αντιμετώπιση, ως δεύτερη διεργασία, ορίζεται ως το σύνολο των γνωστικών και συμπεριφορικών στρατηγικών που χρησιμοποιούνται από το άτομο για να ανταπεξέλθει σε ειδικές εσωτερικές ή εξωτερικές απαιτήσεις που προκύπτουν από ένα στρεσογόνο παράγοντα (Lazarus & Folkman, 1984). Η αντιμετώπιση άγχους αντικατοπτρίζει σκέψεις, συναισθήματα ή ενέργειες, στις οποίες προβαίνει το άτομο με σκοπό να διατηρήσει μια ικανοποιητική ψυχολογική κατάσταση (Lazarus & Folkman,

1984, Snyder & Pulves, 2001). Συνίσταται σε ένα σύνολο γνωστικών διεργασιών, συμπεριφορών και δεξιοτήτων, που το άτομο κινητοποιεί όταν αναμένει μια αγχογόνα κατάσταση. Αυτές οι διαδικασίες ονομάζονται στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων (Latack & Havlovic, 1992).

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί ότι η αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων αποδίδεται στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο coping. Η κύρια λειτουργία που επιτελούν είναι η διευκόλυνση της προσαρμογής του ατόμου. Ωστόσο, ανάλογα με το που εστιάζει η κάθε στρατηγική, επιτελεί είτε την τροποποίηση της σχέσης ατόμου και περιβάλλοντος όταν επικρατεί το άγχος είτε τη ρύθμιση συναισθήματος (Lazarus & Folkman, 1984). Οι στρατηγικές που εστιάζουν στο πρόβλημα περιλαμβάνουν ενεργητικές και σκόπιμες προσπάθειες διαχείρισης ενός στρεσογόνου γεγονότος. Παραδείγματα αυτού του είδους των στρατηγικών αποτελούν η δράση και ο σχεδιασμός. Από την άλλη, οι στρατηγικές που εστιάζουν στο συναίσθημα στοχεύουν στη μείωση δυσάρεστων συναισθημάτων, που προέρχονται από το αγχωτικό γεγονός. Τέτοιου είδους στρατηγικές περιλαμβάνουν την αποφυγή δραστηριοτήτων, τη χρήση αλκοολούχων ή ναρκωτικών ουσιών και την αναζήτηση συναισθηματικής στήριξης (Folkman & Moskowitz, 2004).

Μια στρατηγική αντιμετώπισης μπορεί να θεωρηθεί προσαρμοστική όταν συμβάλλει στην επίτευξη των επιθυμητών στόχων, σε υψηλά επίπεδα ευημερίας και στην αντιμετώπιση της συναισθηματικής αναστάτωσης (Folkman & Moskowitz, 2004). Έχει διατυπωθεί ότι οι στρατηγικές που είναι εστιασμένες στο πρόβλημα σχετίζονται με θετικά αποτελέσματα για τη υγεία και την ευημερία και επομένως θεωρούνται πιο προσαρμοστικές (Wodka & Barakat, 2007) ενώ οι στρατηγικές που είναι εστιασμένες στο συναίσθημα θεωρούνται λιγότερο προσαρμοστικές (Penley, Tomaka & Wiebe,

2002) και έχουν συσχετιστεί με την κατάθλιψη, το κάπνισμα και τον πανικό (Haaga, Thorndike, Friedman-Wheeler, Pearlman & Wernicke, 2004. Ottenbreit & Domson, 2004).

Οι Lazarus και Folkman (1984) θεωρούν ότι οι άνθρωποι ενεργοποιούν εξίσου και τα δυο είδη στρατηγικών, οι οποίες δεν είναι εγγενώς καλές ή κακές, και ότι μια στρατηγική μπορεί να είναι αποτελεσματική σε μια κατάσταση ενώ σε μια άλλη όχι, ανάλογα με το πόσο μπορεί να ελεγχθεί η στρεσογόνος κατάσταση (Folkman & Moskowitz, 2004). Η αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων αποτελεί μια διαδικασία η οποία αλλάζει από κατάσταση σε κατάσταση (Folkman, 1992). Επιπλέον, η έννοια της αντιμετώπισης θεωρείται μια δυναμική διαδικασία, έτσι ώστε όποια τακτική θεωρηθεί αποτελεσματική στην αρχή μιας αγχωτικής διαδικασίας ίσως να καταλήξει αναποτελεσματική στο τέλος (Folkman & Moskowitz, 2004). Για παράδειγμα, οι Stanton, Danoff-Burg, Cameron, Bishop, Collins και άλλοι συνεργάτες (2000) προτείνουν ότι παρόλο που η συναισθηματική προσέγγιση είναι πιο προσαρμοστική για κάποιο χρονικό διάστημα, εάν συνεχιστεί μακροπρόθεσμα ίσως γίνει λιγότερο ευεργετική για την προσαρμογή του ατόμου. Βραχυπρόθεσμα μπορεί να μειώνεται η δυσφορία και τα υπόλοιπα δυσάρεστα συναισθήματα. Ωστόσο, δεν εξουδετερώνεται η πηγή των δυσάρεστων συναισθημάτων.

Οι Carver, Scheier και Weintraub (1989) υποστηρίζουν, μετά από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ότι η θετική επαναξιολόγηση, η κοινωνική υποστήριξη, η επίλυση προβλήματος, ο σχεδιασμός και η θετική ενίσχυση διευκολύνουν την προσαρμογή του ατόμου. Από την άλλη πλευρά, η άρνηση, η χρήση ουσιών και η αποφυγή ανάληψης δράσης ανήκουν στις μάλλον δυσπροσαρμοστικές στρατηγικές.

Η συμβολή της αυτορρύθμισης στο τρόπο αντιμετώπισης προβλημάτων. Η ανθρώπινη συμπεριφορά αποτελεί μια συνεχή διαδικασία κινητοποίησης προς διάφορα είδη στόχων και αυτή η παρακίνηση πραγματοποιείται μέσω της ανατροφοδότησης. Η συμπεριφορά αυτή αποτελεί συνέπεια ενός εγγενούς ρυθμιστικού συστήματος, το οποίο συντελεί στην απόφαση του ατόμου εάν θα συνεχίσει ή θα τροποποιήσει τη συμπεριφορά του ώστε να πετύχει το στόχο του.

Η έννοια της αντιμετώπισης φαίνεται να συνδέεται άρρηκτα με την αυτορρύθμιση, δεδομένου ότι η επιλογή της στρατηγικής αντιμετώπισης αντικατοπτρίζει την αξιολόγηση της προσωπικής ικανότητας του ατόμου για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος (Lazarus & Folkman, 1984). Σύμφωνα με τον Carver και τον Scheier (1981), η αυτορρύθμιση εμφανίζεται ως αντίδραση των πειστικών περιβαλλοντικών καταστάσεων. Στο ιεραρχικό μοντέλο του προαναφερθέντα ερευνητή, η αυτορρύθμιση περιγράφεται ως ένα κλειστό κύκλωμα το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις βασικές αλληλοσυνδεμένες διεργασίες, τη λειτουργία εισαγωγής πληροφοριών (αντίληψη), τη λειτουργία σύγκρισης των πληροφοριών, η οποία χρησιμοποιεί σημεία αναφοράς ενός συστήματος υψηλού βαθμού, τη λειτουργία εξαγωγής του αποτελέσματος (ενεργοποίηση) και τη λειτουργία αλλαγής της συμπεριφοράς. Εάν κάποια σύνδεση ανάμεσα στις λειτουργίες αυτές διακοπεί, αυτόματα το κλειστό κύκλωμα της αυτορρύθμισης ακυρώνεται.

Σύμφωνα με τη θεωρία, οι άνθρωποι θέτουν στόχους πριν την έναρξη κάποιας δραστηριότητας και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους συγκρίνοντας κάθε φορά τη παρούσα συμπεριφορά με ένα πρότυπο συμπεριφοράς ή τον επιδιωκόμενο στόχο. Η ικανοποίηση από την απόδοσή του ατόμου συνδέεται με θετικά συναισθήματα και έχει

ως αποτέλεσμα την αύξηση της προσπάθειας και των προσαρμόσιμων συμπεριφορικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών του ατόμου. Από την άλλη η μη επίτευξη του στόχου συνδέεται με αρνητικές σκέψεις και δυσαρέσκεια, με αποτέλεσμα τη διάσπαση της αυτορρύθμισης και εξασθένηση της προσπάθειας (Carver & Scheier, 1990. Carver, Peterson, Follansbee, & Scheier, 1983). Συνεπώς, η προκύπτουσα συναισθηματική απόκριση καθορίζει τις επακόλουθες στοχοθετημένες ενέργειες (Carver, 2004).

Σύμφωνα με το μοντέλο, η συμπεριφορά είναι εγγενώς σκόπιμη. Ουσιαστικά, η ανθρώπινη ζωή είναι μια συνεχής διαδικασία καθορισμού στόχων και προθέσεων και προσαρμογής προτύπων συμπεριφοράς έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι, χρησιμοποιώντας την ενημερωτική ανατροφοδότηση ως πρόοδο. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου αυτορρύθμισης, οι ατομικές διαφορές στην προσαρμογή πιστεύεται ότι προβλέπουν διαφορική ευαισθησία είτε σε θετική είτε σε αρνητική ανατροφοδότηση. Επιπλέον, οι εργαστηριακές μελέτες που εξετάζουν συναισθηματικές αποκρίσεις σε στρατηγικές προσέγγισης και αποφυγής υποστηρίζουν την υπόθεση ότι οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς την ευαισθησία στην ανταμοιβή και την τιμωρία (Carver, 2004. Carver & White, 1994)

Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν καλά προετοιμασμένες ή νέες στρατηγικές αντιμετώπισης που αντιλαμβάνονται ότι είναι αποτελεσματικές για αυτούς στην κατάσταση, σύμφωνα με την εμπειρία τους (Kapsou, Panayotou, Kokkinos & Demetriou, 2010). Συνεπώς, λαμβάνουν αποφάσεις και ενεργούν με τρόπους που ελαχιστοποιούν το χάσμα μεταξύ πραγματικών και επιθυμητών στόχων ή αποτελεσμάτων (Carver & Scheier, 1981). Αυτή τη διατήρηση συμφωνίας μεταξύ προσδοκιών και παρατηρούμενων αποτελεσμάτων εξυπηρετεί το σύστημα ως ολότητα.

Παράγοντες που συνδέονται με τις στρατηγικές αντιμετώπισης. Στη μελέτη των στρατηγικών αντιμετώπισης έχει φανεί ότι η τάση για τον έλεγχο του γεγονότος που προκαλεί στρες διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Ειδικότερα, οι άνθρωποι τείνουν να ενεργοποιούν την αντιμετώπιση που εστιάζεται στην επίλυση ενός προβλήματος, όταν πιστεύουν ότι μπορούν να κάνουν κάτι για αυτό. Αντίθετα, όταν μια κατάσταση δεν μπορεί αντικειμενικά να αλλάξει, το άτομο είναι πολύ πιθανό να υιοθετήσει στρατηγικές που εστιάζουν στο συναίσθημα με στόχο τον έλεγχο και τη διαχείριση των συναισθημάτων του (Carver, Scheier & Weintraub, 1989).

Εκτός από τα χαρακτηριστικά του ερεθίσματος, εξίσου σημαντικό ρόλο παίζουν και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου. Τα δυσπροσαρμοστικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως ο νευρωτισμός, σχετίζονται με αυξημένη έκθεση σε αγχωτικά συμβάντα της ζωής και πιθανόν να κάνουν τα άτομα ευάλωτα στη βίωση αρνητικών συναισθημάτων και απογοήτευσης (Bolger & Schilling, 1991). Από την άλλη, τα προσαρμοστικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως η ευσυνειδησία και η υψηλή εξωστρέφεια επηρεάζονται λιγότερο από τις καθημερινές πιέσεις (Vollrath & Torgersen, 2000). Ο νευρωτισμός έχει συσχετιστεί με στρατηγικές αποφυγής και στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα, όπως η αυτοκατηγορία και η διάσπαση της προσοχής (Connor-Smith & Flachsbart, 2007), η ευσυνειδησία έχει συνδεθεί με υψηλότερη χρήση του σχεδιασμού και της ενεργητικής επίλυσης προβλημάτων και χαμηλότερη χρήση μη προσαρμοστικών στρατηγικών (Vollrath & Torgersen, 2000) και η εξωστρέφεια έχει συσχετιστεί με ενεργητική αντιμετώπιση (Panayiotou, Kokkinos & Kapsou, 2014. Vollrath, Torgersen, & Alnaes 1995).

Ένας άλλος παράγοντας που συνδέεται με τη διαφορεική χρήση στρατηγικών είναι το φύλο. Μελέτες που έχουν ερευνήσει τις διαφυλικές διαφορές έχουν δείξει ότι οι γυναίκες τείνουν να παρουσιάζουν περισσότερο ψυχολογικό στρες και πόνο από τους άντρες (Hall, Chipperfield, Perry, Ruthig, & Goetz, 2006, Tytherleigh, Jacobs, Webb, Ricketts, & Cooper, 2007). Όσον αφορά την επιλογή της στρατηγικής, θεωρείται ότι οι άντρες είναι πιο πιθανό να προβούν σε άμεση και πρακτική επίλυση του προβλήματος ή σε αποφυγή ή άρνηση της κατάστασης ενώ οι γυναίκες χρησιμοποιούν μια πιο συναισθηματική προσέγγιση και προτιμούν την αναζήτηση στήριξης από την οικογένεια και τους φίλους (Greenglass, 2002, όπως αναφ. στο Eaton & Bradley, 2008), που ίσως ερμηνεύεται από την υψηλή ευαλωτότητα τους στην κατάθλιψη και στην ανησυχία (Kapsou, Panayotou, Kokkinos & Demetriou, 2010). Μια μετανάλυση των Tamres, Janicki και Helgeson (2002) υποστήριξε την προτίμηση των γυναικών για αναζήτηση στρατηγικών εστιασμένων εστιασμένες στο συναίσθημα αλλά θεώρησε ότι η χρήση στρατηγικών που προσανατολίζονται στο πρόβλημα είναι ασαφής, όσον αφορά την κυριαρχία ενός από τα δύο φύλα. Η γενική εικόνα των διαφορών των δύο φύλων φαίνεται να συνάδει με τα στερεότυπα των δύο φύλων.

Στρατηγικές Αντιμετώπισης Αγχωγόνων Καταστάσεων και εκπαιδευτικοί.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ως ένα κατεξοχήν ανθρωπιστικό επάγγελμα που έχει να κάνει με τη διαχείριση ανθρωπίνων σχέσεων ή τη λήψη αποφάσεων, συγκαταλέγεται ανάμεσα στα περισσότερο αγχωγόνα.

Το στρες του εκπαιδευτικού συγκεκριμένα ορίζεται ως η αντίδραση του εκπαιδευτικού σε μία αρνητική επιρροή είτε θυμό είτε κατάθλιψη, που συνήθως συνοδεύεται από πιθανές παθογόνες σωματικές αλλαγές (Kyriacou & Sutcliffe, 1978).

Για την αντιμετώπιση του, σύμφωνα με τους Kloska & Raemasut (1985), οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί είναι η συζήτηση με το/την σύζυγο, τους φίλους ή τους συναδέλφους, η τηλεόραση, το διάβασμα και η γυμναστική. Άλλες λιγότερο δημιουργικές στρατηγικές είναι τα παράπονα σε συναδέλφους και συγγενείς, το κάπνισμα και η συναισθηματική απόσυρση. Ωστόσο, οι στρατηγικές αυτές διαφοροποιούνται από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό.

Ο Chan (2002) βρήκε ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την κοινωνική υποστήριξη για μετριασμό των επιπτώσεων του άγχους, ώστε να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις που συναντούν, ενώ σε δύο άλλες έρευνες (Griffith, Steptoe & Cropley, 1999. Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002) διαπιστώθηκε ότι η αναζήτηση υποστήριξης αποτελούσε τον πρώτο παράγοντα που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί

Ο Chan (1998) υποστηρίζει ότι θα ήταν ωφέλιμο για τους εκπαιδευτικούς να αποθαρρύνονται από το να χρησιμοποιούν στρατηγικές αποφυγής και, επιπρόσθετα, να ενθαρρύνονται να αντιμετωπίζουν και να αξιολογούν τα αγχογόνα ερεθίσματα στη σχολική κοινότητα ως μια πρόκληση που θα τους βοηθήσει να διαχειριστούν το άγχος μέσω της ενεργητικής αντιμετώπισης. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν να αντιμετωπίζουν το άγχος, χρησιμοποιώντας το ρεπερτόριο των στρατηγικών και των μέσων που έχουν στη διάθεσή τους.

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και γενικότερα το προσωπικό του σχολείου που παρέχει στήριξη στους μαθητές σε καταστάσεις κρίσης θεωρείται ότι οφείλουν να παραμερίζουν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις του, ώστε να ανταποκριθούν στις ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών (Schonfeld Lichtenstein, Pruett, Speese-Linehan,

2002). Ωστόσο, ενδέχεται να νιώθουν ανίκανοι να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών λόγω της επιρροής των αγχογόνων γεγονότων.

Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιεί με επιδεξιότητα ποικιλία στρατηγικών για να διαχειριστεί τις διαφορετικές καταστάσεις που προκύπτουν στην τάξη, διαφοροποιώντας και προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις ανάγκες διαφορετικών μαθητών, αποτελεί χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διδάσκοντος (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Σε έρευνες σχετικές με το στρες των εκπαιδευτικών έχει φανεί ότι οι άνδρες βιώνουν εντονότερο στρες από τις γυναίκες και επίσης ότι οι άντρες έχουν δυσκολία να υιοθετούν τις κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων σε σύγκριση με τις γυναίκες οι οποίες διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα το άγχος (Χατζηχρήστου, 2005). Αντίθετα, οι Payne & Funham (1987), σε έρευνά τους στην Δυτική Ινδία, κατέδειξαν διαφορετικά αποτελέσματα καταλήγοντας ότι οι γυναίκες βιώνουν περισσότερο άγχος σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Συμβολή της Παρούσας Έρευνας

Σε έρευνά τους ο Ramesar και οι συνεργάτες του (2009) εξέτασαν εάν υπάρχει σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και διαχείρισης του στρες. Το δείγμα τους αποτέλεσαν άτομα που εργάζονταν σε διευθυντικές θέσεις οικονομικού ιδρύματος στη Νότια Αφρική. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διαχείριση του στρες είναι ένα στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης ενώ το ίδιο το στρες θα μπορούσε να είναι είτε εισροή είτε εκροή της συναισθηματικής νοημοσύνης ή ακόμη και έλλειψη αυτής.

Ακόμα, έχει διερευνηθεί η σχέση μεταξύ προσωπικότητας, στρατηγικών αντιμετώπισης, εστίας ελέγχου της υγείας, συναισθηματικής νοημοσύνης και συμπεριφορών υγείας (Saklofske, Austin, Galloway & Davidson, 2007). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ΣΝ έχει θετική συσχέτιση με στρατηγικές αντιμετώπισης εστιασμένες σε έργο και αρνητική σύνδεση με στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα.

Πιο σχετικά με την παρούσα έρευνα, ο Chan (2008) μελέτησε το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης και της γενικής αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών στη διαδικασία προτίμησης στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων παραγόντων. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν εθελοντές Κινέζοι εκπαιδευτικοί που ζούσαν στο Χονγκ Κονγκ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την επιλογή προσαρμοστικής στρατηγικής αντιμετώπισης και ο ερευνητής καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω παρεμβάσεων εστιασμένων στο συναίσθημα θα συμβάλει στη λειτουργική αντιμετώπιση του άγχους τους.

Επιπλέον, σχετικά με την ενσυναίσθηση, κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση επιδρά στο τρόπο αντιμετώπισης προβλημάτων (Buchwald, 2003. Carlo, Mestre, McGinley, Samper, Tur & Sandman, 2012). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Noda, Takahashi και Murai (2017), ωφέλιμο θα ήταν σε μελλοντικές έρευνες να διερευνηθεί η επίδραση των υποκλιμάκων της ενσυναίσθησης στις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων.

Με δεδομένο ότι καμία ελληνική έρευνα δεν έχει εξετάσει την ταυτόχρονη συμβολή των διαστάσεων της ΣΝ και της ενσυναίσθησης στην επιλογή της Στρατηγικής

Αντιμετώπισης Αγχωγόνων Καταστάσεων στο σχολικό πλαίσιο, σχεδιάστηκε η παρούσα έρευνα που αποτελεί μια προσπάθεια για τη διερεύνηση της επίδρασης αυτής. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν οδηγήσουν στην κατανόηση των επιδράσεων της ΣΝ και της ενσυναίσθησης, ώστε να διευκολυνθεί η ανάπτυξη και η εφαρμογή αναγκαίων παρεμβάσεων σε εκπαιδευτικούς με στόχο την αποτελεσματική αντιμετώπιση αγχωγόνων καταστάσεων στο πλαίσιο του σχολείου.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα παραπάνω ευρήματα αποτέλεσαν πρόκληση για διερεύνηση της επίδρασης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στον τρόπο διαχείρισης ενδεχόμενων δύσκολων καταστάσεων στη σχολική κοινότητα.

Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα προσπαθήσει να ανταποκριθεί η παρούσα έρευνα είναι τα ακόλουθα:

1. Πώς επηρεάζονται η συναισθηματική νοημοσύνη, η ενσυναίσθηση και η προτίμηση ΣΑΑΚ από δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο σπουδών και τη σχέση εργασίας;
2. Ποια είναι η συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης και της επιλογής ΣΑΑΚ από τους εκπαιδευτικούς;
3. Μπορεί η συναισθηματική νοημοσύνη και η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών από κοινού να προβλέψουν την προτίμηση Στρατηγικής Αντιμετώπισης Αγχωγόνων Καταστάσεων;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 150 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε γυμνάσια και λύκεια της Αττικής. Πιο συγκριμένα, συλλέχθηκαν 150 ερωτηματολόγια από σχολεία διαφόρων δήμων, όπως Αθηνών, Αγίου Δημητρίου, Νέας Σμύρνης, Νέας Ιωνίας, Μάντρας, Ελευσίνας Ασπροπύργου και Μεγάρων.

Στην αρχή του ερωτηματολογίου που αφορά στα δημογραφικά στοιχεία, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν για το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τα έτη προϋπηρεσίας, το επίπεδο των σπουδών, τη σχέση εργασίας και την ειδικότητα τους.

Ειδικότερα, από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα το 31,3 % (N= 47) ήταν άντρες και το 68,7% (N= 103) γυναίκες, που ήταν και το μεγαλύτερο ποσοστό, σύμφυτο χαρακτηριστικό στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Η ηλικία τους κυμαινόταν από 25 έως 66 ετών (M.O. = 50,01 T.A.= 7,95)

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος ήταν έγγαμοι (N= 108, 72%). Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ήταν άγαμοι (N= 28, 18,7%), διαζευγμένοι (N= 8, 5,3%) και σε σχέση (N =5, 3,3%) ενώ ένας δήλωσε ότι ήταν χήρος (N=1 , 0,7%). Ως προς τον αριθμό των παιδιών, το 30% των συμμετεχόντων (N= 45) δεν είχαν αποκτήσει παιδί, το 21,3% (N =32) είχαν ένα παιδί, το 42% (N = 63) ήταν γονείς δύο παιδιών, το 3,3 % (N =5) είχαν αποκτήσει τρία παιδιά, το 2% (N =3) είχαν

τέσσερα παιδιά, το 0,7 % (N=1) είχε αποκτήσει πέντε παιδιά και το υπόλοιπο 0,7% (N=1) έξι παιδιά.

Επίσης, διερευνήθηκε και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών του δείγματος και ήταν 1 έως 35 χρόνια (Μ.Ο. = 19,97)

Όσον αφορά το μορφωτικό τους επίπεδο, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (N = 82, 54,7%) είχαν πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, το 27,3% (N=41) ήταν απόφοιτοι μεταπτυχιακού προγράμματος, το 6,7% (N=10) είχε αποκτήσει δεύτερο τίτλο σπουδών και ένα άλλο 6,7% (N = 10) είχαν κάποια περαιτέρω εκπαίδευση και το 4,7% (N=7) ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών.

Το δείγμα εξετάστηκε και ως προς το εργασιακό καθεστώς. Προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία, δηλαδή το 94,7 % των εκπαιδευτικών (N=142) είναι μόνιμοι, το 3,3% (N=5) αναπληρωτές και το 2% (N=3) ωρομίσθιοι.

Ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν Φιλολόγοι (30,7 % N =46), δηλαδή αποτελούσαν περίπου το 1/3 του δείγματος. Γενικά, στην έρευνα συμμετείχαν Μαθηματικοί (N =18, 12%), Φυσικοί (N =18, 12%), καθηγητές Αγγλικών (N =9, 6%), θεολόγοι (N =8, 5,3%), Χημικοί (N =7, 4,7%), καθηγητές Γαλλικών (N =7, 4,7%), Πληροφορικοί (N =7, 4,7%), Μουσικοί (N =5, 3,3%), καθηγητές Οικιακής Οικονομίας, (N =5 3,3%), Μηχανολόγοι (N =4, 2,7%), Βιολόγοι (N =3, 2%), καθηγητές Γερμανικών (N =3, 2%), Οικονομολόγοι (N =2, 1,3%), Κοινωνιολόγοι (N =2, 1,3%), καθηγητές Πολιτικών Επιστημών (N =2, 1,3%), καθηγητές Καλλιτεχνικών (N =2, 1,3%) και Γυμναστές (N =2, 1,3%).

Μέσα συλλογής Δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρία ερευνητικά εργαλεία τα οποία παρατίθενται στο παράρτημα της διπλωματικής εργασίας.

Αξιολόγηση συναισθηματικής νοημοσύνης. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη εξετάστηκε με τη χρήση της Κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Emotional Intelligence Scale - WLEIS). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών των Wong & Law (2002), το οποίο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τους Καφέτσιος και Ζαμπετάκης (2008), και βασίζεται στις τέσσερις διαστάσεις του μοντέλου των Mayer, Salovey & Carouso (1999). Στην παρούσα έρευνα, η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ήταν αρκετά υψηλή ($\alpha = 0,89$). Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει 16 προτάσεις-δηλώσεις που διακρίνονται σε τέσσερις υποκλίμακες, οι οποίες μετρούν την εκτίμηση των συναισθημάτων (π.χ. «Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου»), την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων (π.χ. «Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων»), τη χρήση των συναισθημάτων (π.χ. «Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο») και τη ρύθμιση των συναισθημάτων (π.χ. «Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα»). Η εκτίμηση της συμφωνίας – διαφωνίας σχετικά με τις προτάσεις γίνεται με βάση μια κλίμακα τύπου Likert (7 σημείων), όπου το ένα άκρο της κλίμακας αντιστοιχεί στην απάντηση «διαφωνώ απόλυτα» και το άλλο στην απάντηση «συμφωνώ απόλυτα». Οι υψηλότερες τιμές σε κάθε υποκλίμακα αντιστοιχούν σε μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης του εκπαιδευτικού. Το WLEIS έχει χρησιμοποιηθεί σε εργασιακά περιβάλλοντα και έχει ικανοποιητική διακρίνουσα εγκυρότητα, εγκυρότητα πρόβλεψης και εγκυρότητα σύγκλισης σε σχέση με άλλα εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης (Kafetsios & Zampetakis, 2008).

Αξιολόγηση ενσυναίσθησης. Η μεταβλητή της ενσυναίσθησης αξιολογήθηκε από τη Κλίμακα της Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης (Interpersonal Reactivity Index), του Davis (1980), που έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τους Τσίτσα & Μαλικιώση-Λοΐζου (2008, όπ. αναφ. στο Τσίτσας, 2009). Στην παρούσα έρευνα, η τιμή Alpha βρέθηκε να είναι 0,73, δηλαδή αρκετά ικανοποιητική. Αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο 28 ερωτήσεων, το οποίο συμπεριλαμβάνει γνωστικές και συναισθηματικές διαστάσεις. Για τους γνωστικούς παράγοντες διερευνάται η γνωστική ενσυναίσθηση (π.χ. «Σε μια διαφωνία προσπαθώ να εξετάσω όλες τις πλευρές πριν πάρω κάποια απόφαση») και η φαντασία ή φαντασιακή ενσυναίσθηση (π.χ. «Συχνά ονειροπολώ και φαντάζομαι πράγματα που μπορεί να μου συμβούν»), ενώ για τους συναισθηματικούς παράγοντες διερευνάται το ενσυναίσθητο ενδιαφέρον ή σύμφωνη θυμική ενσυναίσθηση (π.χ. «Συχνά νιώθω τρυφερότητα και νοιάζομαι για ανθρώπους λιγότερο τυχερούς από εμένα») και το προσωπικό άγχος ή ενσυναίσθητη ανησυχία (π.χ. «Σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης νιώθω αμηχανία και ανησυχία»). Κάθε μια από τις τέσσερις υποκλίμακες αποτελείται από 7 ερωτήσεις, σε κλίμακα Likert 5 σημείων που κυμαίνεται από Α (Δεν με περιγράφει καλά) έως Ε (Με περιγράφει πολύ καλά). Οι υψηλότερες τιμές σε κάθε υποκλίμακα αντιστοιχούν σε μεγαλύτερα επίπεδα διαπροσωπικής ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού. Η κλίμακα είναι ευρέως γνωστή και οφείλει τη δημοτικότητά της στο ότι χρησιμοποιεί μια πολυδιάστατη θεωρία, η οποία ενσωματώνει τόσο τις γνωστικές όσο και τις συναισθηματικές συνιστώσες της ενσυναίσθησης και στο ότι συνιστά το πιο ολοκληρωμένο εργαλείο και σχετικά σύντομο (De Corte, Buysse, Verhofstadt, Roeyers, Ponnet & Davis, 2007).

Αξιολόγηση διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων στη σχολική κοινότητα. Οι Στρατηγικές Αντιμετώπισης Αγχογόνων Καταστάσεων μετρήθηκαν με την Κλίμακα

Εκτίμησης των Τρόπων Αντιμετώπισης των Προβλημάτων (Coping Orientation to Problems Experienced, COPE) των Carver και συν. (1989). Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σύντομη μορφή της κλίμακας COPE (Carver, 1997) η οποία έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό από τους Kapsou, Panayiotou, Kokkinos, και Demetriou (2010). Η σύντομη έκδοση αποτελείται από 28 δηλώσεις που αφορούν 14 διαφορετικές στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων, οι οποίες είναι οι εξής : λήψη μέτρων, σχεδιασμός, θετική επανεκτίμηση, αναζήτηση συναισθηματικής κοινωνικής υποστήριξης, αναζήτηση πληροφοριών-κοινωνική υποστήριξη, εκτόνωση συναισθημάτων, αποφυγή, αποδοχή, άρνηση, αυτομομφή, στροφή προς τη θρησκεία, χρήση ουσιών και χιούμορ. Στην ελληνική στάθμιση της σύντομης εκδοχής της κλίμακας εντοπίστηκαν 8 παράγοντες : χιούμορ (π.χ. «Κάνω αστεία για αυτό που συμβαίνει»), θρησκεία (π.χ. «Προσεύχομαι ή αυτοσυγκεντρώνομαι»), κατανάλωση ουσιών (π.χ. «Χρησιμοποιώ αλκοολούχα ποτά ή ναρκωτικά για να αισθάνομαι καλύτερα»), συμπεριφορική αποσύνδεση (π.χ. «Παραιτούμαι από την προσπάθεια να ανταπεξέλθω»), ενεργητικές στρατηγικές (π.χ. «Λαμβάνω μέτρα για να βελτιώσω την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι»), αναζήτηση υποστήριξης (π.χ. «Παίρνω βοήθεια και συμβουλές από άλλους»), αποφυγή (π.χ. «Στρέφομαι προς τη δουλειά ή άλλες ασχολίες για να παίρνω το μυαλό μου από τα προβλήματα»), έκφραση αρνητικών συναισθημάτων (π.χ. «Λέω πράγματα για να εκτονωθούν τα αρνητικά μου συναισθήματα») (Kapsou, Panayiotou, Kokkinos, και Demetriou, 2010). Στην παρούσα έρευνα, η εσωτερική αξιοπιστία ήταν αρκετά ικανοποιητική ($\alpha=0,78$). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων περιλαμβάνουν 4 διαβαθμίσεις με τιμές καθόλου, λίγο, σε μέτριο βαθμό, πολύ. Η βαθμολόγηση για κάθε στρατηγική γίνεται με την άθροιση των βαθμών των προτάσεων που της αναλογούν.

Όσο μεγαλύτερη η βαθμολογία, τόσο περισσότερο ενεργεί το άτομο με τη συγκεκριμένη στρατηγική.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία χορήγησης και συλλογής ερωτηματολογίων έλαβε χώρα όλο τον Απρίλιο και τον Μάιο του 2017.

Η έρευνα είναι ποσοτική καθώς προσπαθεί να εξηγήσει φαινόμενα με τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων που αναλύονται χρησιμοποιώντας μαθηματικές μεθόδους και ειδικότερα στατιστικά στοιχεία. Η δειγματοληψία ήταν συμπτωματική, καθώς πραγματοποιήθηκε κυρίως με γνώμονα την προσβασιμότητα που είχε η μεταπτυχιακή φοιτήτρια στα σχολεία. Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος είναι αμφισβητήσιμη, ωστόσο στο τομέα της Ψυχολογίας θεωρείται ότι τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να γενικευθούν σε πληθυσμούς που έχουν χαρακτηριστικά παρόμοια με αυτά του δείγματος.

Τα ερωτηματολόγια δοθήκαν από τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια στους εκπαιδευτικούς με τη συγκατάθεση της διεύθυνσης του κάθε σχολείου. Συμπεριλήφθηκαν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν τη γενική εκπαίδευση με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. Στους συμμετέχοντες κατέστη σαφές ότι οι απαντήσεις τους είναι απολύτως εμπιστευτικές, ενώ οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Επιπλέον, τους γνωστοποιήθηκε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, γεγονός που συμβάλλει σε μεγαλύτερο ποσοστό ειλικρίνειας και επιτείνει την αξιοπιστία των δεδομένων.

Διεξαγωγή στατιστικών αναλύσεων

Για την πραγματοποίηση των στατιστικών αναλύσεων, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS (Version 21.0.0).

Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (Cronbach alpha) τόσο για τις κλίμακες όσο και για τους παράγοντες κάθε κλίμακας που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Παράλληλα, βρέθηκαν οι στατιστικοί περιγραφικοί δείκτες, δηλαδή οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των συμμετεχόντων για κάθε υποκλίμακα των ερωτηματολογίων.

Προκειμένου να μελετηθούν οι διαφορές μεταξύ των μέσων όρων του δείγματος όσον αφορά το φύλο -με δύο ποιοτικές τιμές, άνδρες, γυναίκες-, εφαρμόστηκε ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα. Για την επίδραση της ηλικίας, του αριθμού παιδιών και των χρόνων προϋπηρεσίας αξιοποιήθηκε ο συντελεστής Pearson r , καθώς αυτές οι μεταβλητές είναι αριθμητικές και αποτελούνται από συνεχή δεδομένα. Όσον αφορά τη διερεύνηση της επίδραση της οικογενειακής κατάστασης, του μορφωτικού επιπέδου, της σχέσης εργασίας και της ειδικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης με ένα παράγοντα (One-way ANOVA), καθώς αυτές οι μεταβλητές έχουν περισσότερες από δύο κατηγορίες.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ των υποκλιμάκων των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και όλων των παραγόντων της έρευνας. Αξιοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r , ώστε να διερευνηθεί ο βαθμός και το είδος σχέσης των εκάστοτε μεταβλητών.

Τέλος, για να προβλεφθεί εάν και με ποιο τρόπο οι διαστάσεις της ΣΝ της ενσυναίσθησης επηρεάζουν συγκεκριμένες ΣΑΑΚ διενεργήθηκε πολλαπλή γραμμική

παλινδρόμηση. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε η βηματική μέθοδος Stepwise, η οποία ιεραρχεί τις ανεξάρτητες μεταβλητές ανάλογα με τη βελτίωση που επιφέρουν στην ικανότητα πρόβλεψης της εξαρτημένης.

Αποτελέσματα

Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες

Στον παρακάτω πίνακα (βλ. πίνακα 1), παρατίθενται οι περιγραφικοί δείκτες των διαστάσεων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης και των Στρατηγικών Αντιμετώπισης Αγχολόγων Καταστάσεων. Αναφορικά με τη ΣΝ, οι δείκτες παρουσιάζονται ως εξής, για την εκτίμηση των συναισθημάτων (M.O.= 23,2, T.A.= 2,99), για την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων (M.O.= 22,4, T.A.= 2,87), για την χρήση συναισθημάτων (M.O.= 21,71, T.A.= 3,55) και για την ρύθμιση συναισθημάτων (M.O.=20,05, T.A.= 3,80). Στη συνέχεια, παρατίθενται οι στατιστικοί δείκτες για την γνωστική ενσυναίσθηση (M.O.=25,94, T.A.= 4,01), για την φαντασική ενσυναίσθηση (M.O.= 20,90, T.A.= 4,79), για τη θυμική ενσυναίσθηση (M.O.=28,77, T.A.= 3,89) και για την ενσυναίσθητη ανησυχία (M.O.=18,35, T.A.=4,98). Τέλος, όσον αφορά τους δείκτες των ΣΑΑΚ, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερους δείκτες στην την ενεργή αντιμετώπιση (M.O.=25,50, T.A.=3,61). Οι υπόλοιποι στατιστικοί δείκτες διαμορφώνονται ως εξής, για το χιούμορ (M.O.= 4,26 , T.A.=1,6), για την θρησκεία (M.O.=3,99, T.A.=1,93), για την χρήση ουσιών (M.O.= 2,21, T.A.=0,75), για την αναζήτηση υποστήριξης (M.O.=10,94, T.A.=2,98), για την άρνηση (M.O.=9,07, T.A.=2,44) και για την συμπεριφορική αποδέσμευση (M.O.= 2,89, T.A.= 1,26). Όλοι οι δείκτες εμφάνισαν αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's α).

Πίνακας 1

*Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (δείκτες αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) των ερωτηματολογίων **WLEIS**, **IRI**, **Brief- COPE** (N=150)*

	Αριθμός προτάσεων	Cronbach's α	Κατώτατο όριο	Ανώτατο όριο	M.O.	T.A.
Εκτίμηση των συναισθημάτων	4	0,82	13	28	23,24	2,99
Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	4	0,73	12	28	22,43	2,88
Χρήση των συναισθημάτων	4	0,81	10	28	21,71	3,55
Ρύθμιση των συναισθημάτων	4	0,80	8	28	20,05	3,80
Γνωστική ενσυναίσθηση	7	0,67	16	35	25,94	4,01
Φαντασιακή ενσυναίσθηση	7	0,68	8	35	20,90	4,79
Θυμική ενσυναίσθηση	7	0,74	17	35	28,77	3,89
Ενσυναίσθητη ανησυχία	7	0,74	7	35	18,35	4,98
Χιούμορ	2	0,54	2	8	4,26	1,60
Θρησκεία	2	0,79	2	8	3,99	1,94
Χρήση ουσιών	2	0,54	2	6	2,21	0,75
Αναζήτηση υποστήριξης	4	0,89	4	16	10,94	2,98
Άρνηση	4	0,57	4	16	9,07	2,44
Έκφραση αρνητικών συναισθημάτων	4	0,53	6	16	11,03	2,23
Συμπεριφορική αποδέσμευση	2	0,69	2	6	2,89	1,26
Ενεργή αντιμετώπιση	8	0,75	17	32	25,50	3,61

Σημείωση. Η κλίμακα βαθμολόγησης του **WLEIS** κυμαίνεται από 1= «Διαφωνώ απόλυτα» έως 7= «Συμφωνώ απόλυτα», του **IRI** από 1=«Δεν με περιγράφει καλά» έως 5= «Με περιγράφει πολύ καλά» και του **Brief-COPE** από 1= «Καθόλου» έως 4= «Πολύ».

Διαφορές των εκπαιδευτικών ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας, δηλαδή η επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών σε καθεμία από τις μεταβλητές της έρευνας.

Για να εξετάσουμε το ερώτημα ένα το φύλο επηρεάζει τις μεταβλητές της έρευνας, αξιοποιήθηκε η μέθοδος t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t test). Η επιλογή του συγκεκριμένου ελέγχου έγινε γιατί χρησιμοποιείται μια ποιοτική μεταβλητή με δύο τιμές (άντρας- γυναίκα) και μία ποσοτική μεταβλητή κάθε φορά.

Αναφορικά με τη ΣΝ, βρέθηκε ότι το φύλο συνδέεται στατιστικώς σημαντικά μόνο με τη διάσταση της εκτίμησης των συναισθημάτων των άλλων. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες (Μ.Ο.=22,85, Τ.Α.=2,84) έχουν πιο ανεπτυγμένη ικανότητα εκτίμησης των συναισθημάτων των άλλων σε σχέση με τους άντρες (Μ.Ο.=21,51, Τ.Α.=2,76), $t(148)=-2,71$, $p=0,007$. Ως προς τους υπόλοιπους δείκτες δεν προέκυψαν συστηματικές διαφορές ως προς το φύλο (βλ. Πίνακα 2).

Στην περίπτωση της ενσυναίσθησης, διαπιστώνεται ότι οι μέσοι όροι των τιμών της θυμικής ενσυναίσθησης διαφέρουν ανάμεσα στα δύο φύλα. Λόγω του υψηλότερου μέσου όρου στις γυναίκες (Μ.Ο.=29,69, Τ.Α.= 3,90) φαίνεται ότι αυτές τείνουν να έχουν μεγαλύτερα ποσοστά στη διάσταση αυτή από ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί (Μ.Ο.=27,62, Τ.Α.= 3,66), $t(148)=-2,49$, $p=0,014$. Επιπλέον, το φύλο συνδέεται στατιστικώς σημαντικά με την ενσυναίσθητη ανησυχία. Ειδικότερα, οι γυναίκες παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα ενσυναίσθητης ανησυχίας (Μ.Ο.=19,0, Τ.Α.=5,32) σε σχέση με τους άνδρες (Μ.Ο.=16,9, Τ.Α.3,78), $t(148)=-2,42$, $p=0,017$. Ως προς τους υπόλοιπους δείκτες δεν προέκυψαν συστηματικές διαφορές ως προς το φύλο (βλ. Πίνακα 2).

Προχωρώντας στην επίδραση του φύλου στις ΣΑΑΚ, διαπιστώνεται ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αναζήτησης υποστήριξης (Μ.Ο.=11,5, Τ.Α.=3,03) σε σχέση με τους άνδρες (Μ.Ο.=9,64, Τ.Α.2,43), $t(148) = -3,77$, $p=0,000$. Επίσης, το φύλο επηρεάζει και τη στρατηγική της άρνησης. Ειδικότερα, οι γυναίκες (Μ.Ο.=9,47, Τ.Α.=2,39) εμφανίζουν μεγαλύτερα επίπεδα άρνησης σε σχέση με τους άντρες (Μ.Ο.=8,19, Τ.Α.2,33), $t(148) = -3,06$, $p=0,003$. Ακόμη, λόγω του υψηλότερου μέσου όρου, οι γυναίκες (Μ.Ο.=11,50, Τ.Α.=2,13) εμφανίζουν μεγαλύτερα επίπεδα έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων σε σχέση με τους άντρες (Μ.Ο.=10,0, Τ.Α.=2,10), $t(148) = -4,03$, $p=0,001$. Ως προς τους υπόλοιπους δείκτες δεν προέκυψαν συστηματικές διαφορές ως προς το φύλο (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και *t* κριτήριο διαφορών ως προς το φύλο (*N*=150)

	Φύλο				<i>df</i>	<i>t</i>
	Άντρες		Γυναίκες			
	<i>M</i>	<i>T.A.</i>	<i>M</i>	<i>T.A.</i>		
Εκτίμηση συναισθημάτων	22,89	3,26	23,40	2,87	148	-0,96
Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων	21,51	2,76	22,85	2,84	148	-2,71**
Χρήση των συναισθημάτων	21,81	3,63	21,66	3,53	148	0,24
Ρύθμιση των συναισθημάτων	20,57	3,86	19,82	3,77	148	1,14
Γνωστική ενσυναίσθηση	26,06	3,25	25,88	4,32	148	0,26
Φαντασιακή ενσυναίσθηση	19,94	4,33	21,34	4,94	148	-1,68
Θυμική ενσυναίσθηση	27,62	3,66	29,69	3,90	148	-2,49*
Ενσυναίσθητη ανησυχία	16,91	3,78	19,00	5,23	148	-2,42*
Χιούμορ	4,57	1,53	4,12	1,61	148	1,64
Θρησκεία	3,57	1,69	4,18	2,02	148	-1,80
Χρήση ουσιών	2,26	0,87	2,18	0,70	148	0,53
Αναζήτηση υποστήριξης	9,64	2,43	11,53	3,03	148	-3,77***
Άρνηση	8,19	2,33	9,47	2,39	148	-3,06**
Έκφραση αρνητικών συναισθημάτων	10,00	2,10	11,50	2,13	148	-4,03***
Συμπεριφορική αποδέσμευση	2,74	1,15	2,96	1,31	148	-0,98
Ενεργή αντιμετώπιση	24,98	3,23	25,74	3,76	148	-1,20

Σημείωση. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Στη συνέχεια, για να ελεγχθεί η επίδραση της ηλικίας στις μεταβλητές της έρευνας εφαρμόστηκε ανάλυση συσχέτισης (Pearson r). Όσον αφορά την επίδραση της ηλικίας σε διαστάσεις ης ΣΝ, της ενσυναίσθησης και των ΣΑΑΚ δεν προέκυψε καμία στατιστικώς σημαντική σχέση

Προκειμένου να διερευνηθεί ενδεχόμενη επίδραση της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών, εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης με ένα παράγοντα (One-way ANOVA), έχοντας ως ανεξάρτητη μεταβλητή την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων και ως εξαρτημένη κάθε μεταβλητή των ερευνητικών εργαλείων της έρευνας. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι η οικογενειακή κατάσταση δεν σχετίζεται με καμία από τις διαστάσεις της ΣΝ, της ενσυναίσθησης και των ΣΑΑΚ.

Όσον αφορά την επίδραση του αριθμού παιδιών, αξιοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (r) και διαπιστώθηκε ότι η μεταβλητή αυτή συσχετίζεται στατιστικώς σημαντικά μόνο με τη στρατηγική της άρνησης, παρουσιάζοντας αρνητική ασθενή συνάφεια. Δηλαδή, όσο αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών των εκπαιδευτικών, τόσο μειώνεται η χρήση της στρατηγικής της άρνησης ($r=-0,17$, $p<0,05$). Δεν φάνηκε να έχει σημαντική επίδραση στις υπόλοιπες υποκλίμακες των ερευνητικών εργαλείων.

Ακολούθως, ελέγχθηκαν οι συσχετίσεις της μεταβλητής *έτη προϋπηρεσίας* στις μεταβλητές έρευνας. Διαπιστώθηκε ότι τα έτη προϋπηρεσίας δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική επίδραση σε καμία από τις διαστάσεις των μεταβλητών της παρούσας έρευνας.

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) με εξαρτημένη μεταβλητή κάθε μεταβλητή των ερωτηματολογίων της έρευνας και ανεξάρτητη το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών. Στις περιπτώσεις που η ανάλυση διακύμανσης έδειξε την ύπαρξη στατιστικής σημαντικής διαφοράς, εφαρμόστηκε συμπληρωματικά το Post Hoc τεστ πολλαπλών συγκρίσεων του Bonferroni. Από τον παραπάνω έλεγχο, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης στη χρήση των συναισθημάτων, $F(4,145)= 4,10$, $p=0,004$. Οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο (Μ.Ο.=24,40, Τ.Α.=2,37) εμφανίζουν υψηλότερη ικανότητα χρήσης συναισθημάτων σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν περαιτέρω επιμόρφωση (Μ.Ο.=20,83, Τ.Α.=3,51). Ακόμη βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στην ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων ($F(4, 145)=2,62$, $p=0,3$) με τους εκπαιδευτικούς με δεύτερο πτυχίο (Μ.Ο.=23,10, Τ.Α.=1,91) να υπερτερούν από εκείνους χωρίς περαιτέρω επιμόρφωση (Μ.Ο.=19,51, Τ.Α.=4,05). Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης των συμμετεχόντων σε καμία υποκλίμακα της ενσυναίσθησης και των ΣΑΑΚ (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ανάλυση διακύμανσης του μορφωτικού επιπέδου ως προς τη χρήση και τη ρύθμιση συναισθημάτων (N=150)

	Μορφωτικό επίπεδο				
	Δεύτερο Πτυχίο (N=10)		Βασικό πτυχίο (N=82)		F
	M	T.A.	M	T.A.	
Χρήση των συναισθημάτων	24,40	2,37	20,83	3,51	4,10**
Ρύθμιση των συναισθημάτων	23,10	1,91	19,51	4,05	2,62*

*Σημείωση: *p<0,05, **p<0,01*

Επιπλέον, για να ελεγχθεί η επίδραση της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές της παρούσας έρευνας εφαρμόστηκαν ξανά μια σειρά από αναλύσεις διακύμανσης με ένα παράγοντα (One-way ANOVA). Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση της σύμβαση εργασίας των συμμετεχόντων σε καμία υποκλίμακα της ενσυναίσθησης και των ΣΑΑΚ.

Τέλος, εξετάστηκε η επίδραση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές της έρευνας με μια σειρά από αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA). Στις περιπτώσεις που η ανάλυση διακύμανσης έδειξε την ύπαρξη στατιστικής σημαντικής διαφοράς, εφαρμόστηκε συμπληρωματικά το Post Hoc τεστ πολλαπλών συγκρίσεων του Bonferroni. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ειδικότητα επιδρά στην ικανότητα εκτίμησης των συναισθημάτων των άλλων, $F(17,132)= 1,95, p<0,05$. Πιο συγκεκριμένα, όπως παρατίθεται στον πίνακα 4, βρέθηκε ότι οι καθηγητές Αγγλικής Φιλολογίας

(M.O.=25,56, T.A.=1,81) παρουσιάζουν υψηλότερη ικανότητα εκτίμησης των συναισθημάτων από τους Φυσικούς (M.O.=21,28, T.A.=2,27).

Πίνακας 4

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ανάλυση διακύμανσης της ειδικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων (N=150)

	Ειδικότητα εκπαιδευτικών				
	Καθηγητές Αγγλικής Φιλολογίας (N=10)		Φυσικοί (N=82)		F
	M	T.A.	M	T.A.	
Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	25,56	1,81	21,28	2,27	1,95*

Σημείωση: * $p < 0,05$

Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων της έρευνας

Προχωρώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων των ερωτηματολογίων και όλων των παραγόντων της έρευνας μεταξύ τους. Προκειμένου να διερευνηθεί η ύπαρξη ή όχι, καθώς και ο βαθμός συσχέτισης των υπό μελέτη μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός δείκτης συσχέτισης Pearson (r).

Ενδοσυνάψεις. Σχετικά με τις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, οι δείκτες των παραγόντων παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ τους και είναι όλοι θετικής κατεύθυνσης. Αναλυτικότερα, η εκτίμηση των συναισθημάτων συνδέεται θετικά με τη ρύθμιση των συναισθημάτων ($r=0,58$, $p < 0,01$), τη χρήση των

συναισθημάτων ($r=0,56$, $p<0,01$) και την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων ($r=0,49$, $p<0,01$). Η εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων παρουσιάζει επιπλέον θετική συσχέτιση με τη χρήση των συναισθημάτων ($r=0,47$, $p<0,01$) και με τη ρύθμιση των συναισθημάτων ($r=0,31$, $p<0,01$). Ακόμη, παρατηρείται θετική συνάφεια μεταξύ της χρήσης των συναισθημάτων και της ρύθμισης των συναισθημάτων ($r=0,49$, $p<0,01$). Φαίνεται ότι οι υποκλίμακες της ΣΝ συνδέονται μεταξύ τους θετικά, παρουσιάζοντας μια μέτρια συσχέτιση (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5

Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των υποκλιμάκων της ΣΝ

Υποκλίμακα	1.	2.	3.	4.
1.Εκτίμηση συναισθημάτων	1			
2.Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	0,49**	1		
3.Χρήση των συναισθημάτων	0,56**	0,47**	1	
4.Ρύθμιση των συναισθημάτων	0,58**	0,31**	0,49**	1

*Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.*

Αναφορικά με την ενσυναίσθηση, η γνωστική ενσυναίσθηση παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική και θετική συσχέτιση με τη θυμική ενσυναίσθηση ($r=-0,46$, $p<0,01$) και αρνητική συσχέτιση με την ενσυναίσθητη ανησυχία ($r=-0,23$, $p<0,01$). Στην περίπτωση της φαντασιακής ενσυναίσθησης, αυτή συνδέεται θετικά με τη θυμική ενσυναίσθηση ($r=0,17$, $p<0,05$) και με την ενσυναίσθητη ανησυχία ($r=0,26$, $p<0,01$). Η συσχέτιση της γνωστικής με τη φαντασιακή ενσυναίσθηση και της θυμικής με την

ενσυναίσθητη ανησυχία είναι θετικής κατεύθυνσης, ασθενής και μη στατιστικώς σημαντική (βλ. Πίνακα 6)

Πίνακας 6

Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των υποκλιμάκων της ενσυναίσθησης

Υποκλίμακα	1	2	3	4
1. Γνωστική ενσυναίσθηση	1			
2. Φαντασιακή ενσυναίσθηση	0,01	1		
3. Θυμική ενσυναίσθηση	0,46**	0,17*	1	
3. Ενσυναίσθητη ανησυχία	-0,23**	0,26**	0,04	1

Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Προχωρώντας στη διερεύνηση συναφειών για τις διαστάσεις του ερευνητικού εργαλείου ΣΑΑΚ, διαπιστώνεται ότι το χιούμορ παρουσιάζει θετική συνάφεια χαμηλής ισχύος με τη χρήση ουσιών ($r=0,23$, $p<0,01$), την άρνηση ($r=0,17$, $p<0,05$), την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων ($r=0,22$, $p<0,01$) και την ενεργή αντιμετώπιση ($r=0,19$, $p<0,05$). Η αναζήτηση υποστήριξης φαίνεται να συνδέεται θετικά με την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων ($r=0,51$, $p<0,01$), την ενεργή αντιμετώπιση ($r=0,27$, $p<0,01$) και την άρνηση ($r= 0,20$, $p<0,05$). Η άρνηση συνδέεται, επίσης, θετικά και με περίπου ίδια ισχύ με την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων ($r=0,34$, $p<0,01$) και τη συμπεριφορική δέσμευση ($r=0,33$, $p<0,01$). Επιπλέον, διαπιστώνεται θετική συνάφεια μεταξύ της έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων και ενεργής αντιμετώπισης ($r=0,40$, $p<0,01$) και αρνητική συνάφεια μεταξύ της ενεργής αντιμετώπισης και της συμπεριφορικής αποδέσμευσης ($r=-0,34$, $p<0,01$) (βλ. Πίνακα 7).

Πίνακας 7

Συνάφεια (Pearson r) μεταξύ των υποκλιμάκων των ΣΑΑΚ

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.Χιούμορ	1							
2. Θρησκεία	-0,05	1						
3.Χρήση ουσιών	0,23**	0,04	1					
4.Αναζήτηση υποστήριξης	0,11	0,03	-0,05	1				
5.Άρνηση	0,17*	0,15	0,10	0,20*	1			
6. Έκφραση αρνητικών συναισθημάτων	0,22**	0,15	0,01	0,51**	0,34**	1		
7.Συμπεριφορική αποδέσμευση	-0,01	0,05	0,14	0,09	0,33**	-0,03	1	
8.Ενεργή αντιμετώπιση	0,19*	0,06	-0,05	0,27**	0,12	0,40**	-0,34**	1

Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Η σχέση της ΣΝ με την ενσυναίσθηση. Όσον αφορά τη συσχέτιση των παραγόντων της συναισθηματική νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης, φαίνεται ότι η εκτίμηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με τους όλους τους παράγοντες της ενσυναίσθησης με εξαίρεση τη φαντασιακή (βλ. Πίνακα 8). Ειδικότερα, συνδέεται θετικά με τη γνωστική ενσυναίσθηση ($r=0,34$, $p<0,01$) και τη θυμική ενσυναίσθηση ($r=0,26$, $p<0,01$) και αρνητικής κατεύθυνσης με την ενσυναίσθητη ανησυχία ($r=-0,21$, $p<0,05$).

Η εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων φαίνεται να έχει στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση με τη θυμική ενσυναίσθηση ($r=0,47$, $p<0,01$), τη γνωστική ενσυναίσθηση ($r=0,40$ $p<0,01$) και τη φαντασιακή ενσυναίσθηση ($r=0,22$, $p<0,01$), ενώ

καθόλου στατιστικώς σημαντική και ασθενής σχέση με την ενσυναίσθητη ανησυχία ($r=0,28$).

Η χρήση των συναισθημάτων συνδέεται θετικά με τη γνωστική ενσυναίσθηση ($r=0,38$, $p<0,01$) και τη θυμική ενσυναίσθηση ($r=0,28$, $p<0,01$) και αρνητικά με την ενσυναίσθητη ανησυχία ($r= -0,29$, $p<0,01$). Δεν παρουσιάζει καθόλου σημαντικώς στατιστική συνάφεια με τη φαντασιακή ενσυναίσθηση ($r = -0,04$)

Η ρύθμιση των συναισθημάτων παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση με τη γνωστική ενσυναίσθηση ($r=0,37$, $p<0,01$) και αρνητική συσχέτιση με την ενσυναίσθητη ανησυχία ($r=-0,29$ $p<0,01$), ενώ καθόλου στατιστικώς σημαντικές σχέσεις με τη θυμική ($r=0,15$) και τη φαντασιακή ενσυναίσθηση ($r= -0,07$).

Πίνακας 8

Δείκτης Συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες του WLEIS και του IRI

Υποκλίμακα	Γνωστική ενσυναίσθηση	Φαντασιακή ενσυναίσθηση	Θυμική ενσυναίσθηση	Ενσυναίσθητη ανησυχία
1.εκτίμηση συναισθημάτων	0,34**	0,01	0,26**	-0,21*
2.εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	0,40**	0,22**	0,47**	0,03
3.χρήση των συναισθημάτων	0,38**	-0,04	0,28**	-0,29**
4.ρύθμιση των συναισθημάτων	0,37**	-0,07	0,15	-0,29**

Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Η σχέση της ΣΝ με τις ΣΑΑΚ. Επίσης, υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας ανάμεσα στις κλίμακες ΣΝ και ΣΑΑΚ. Φάνηκε ότι οι παράγοντες της ΣΝ δεν συνδέονται με όλες τις ΣΑΑΚ (βλ. Πίνακα 9). Πιο συγκεκριμένα, η εκτίμηση συναισθημάτων σχετίζεται θετικά και στατιστικώς σημαντικά με την ενεργή αντιμετώπιση ($r=0,31$, $p<0,01$) και την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων ($r=0,22$, $p<0,01$) και αρνητικά με την συμπεριφορική αποδέσμευση ($r=-0,27$, $p<0,01$).

Η εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική θετική σχέση μόνο με την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων ($r=0,31$ $p<0,01$), την ενεργή αντιμετώπιση ($r=0,29$ $p<0,01$) και την αναζήτηση υποστήριξης ($r=0,25$, $p<0,01$).

Η χρήση των συναισθημάτων συνδέεται στατιστικώς σημαντικά και θετικά με την ενεργή αντιμετώπιση ($r=0,40$, $p<0,01$) και αρνητικά με την συμπεριφορική αποδέσμευση ($r=-0,39$, $p<0,01$).

Η ρύθμιση των συναισθημάτων παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική σχέση θετικής κατεύθυνσης με την ενεργητική αντιμετώπιση ($r=0,34$, $p<0,01$) και αρνητικής κατεύθυνσης με την συμπεριφορική αποδέσμευση ($r=-0,29$, $p<0,01$) και με την άρνηση ($r=-0,17$, $p<0,05$).

Πινάκας 9

Δείκτης Συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες του WLEIS και του Brief-COPE

Υποκλίμακα	Εκτίμηση συναισθημάτων	Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων	Χρήση των συναισθημάτων	Ρύθμιση των συναισθημάτων
1.χιούμορ	-0,09	0,05	0,01	-0,05
2.θρησκεία	0,08	0,08	0,04	0,04
3.χρήση ουσιών	-0,13	-0,08	-0,09	-0,02
4.αναζήτηση υποστήριξης	0,12	0,25**	0,14	-0,03
5.άρνηση	-0,12	0,09	-0,11	-0,17*
6.έκφραση αρνητικών συναισθημάτων	0,22**	0,31**	0,10	0,00
7.συμπεριφορική αποδέσμευση	-0,27**	-0,13	-0,39**	-0,28**
8. ενεργή αντιμετώπιση	0,31**	0,29**	0,40**	0,34**

Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Η σχέση της ενσυναίσθησης με τις ΣΑΑΚ. Παρόμοια με τη ΣΝ, δεν εντοπίζονται στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ ενσυναίσθησης και όλων των παραγόντων των ΣΑΑΚ (βλ. Πίνακα 10). Ειδικότερα, η γνωστική ενσυναίσθηση εκφράζει θετική συσχέτιση με την ενεργή αντιμετώπιση ($r=0,43$, $p<0,01$), την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων ($r =0,26$, $p<0,01$) και την αναζήτηση υποστήριξης ($r=0,24$, $p<0,01$). Αντίθετα, στην περίπτωση της συνάφειας με τη συμπεριφορική αποδέσμευση, αυτή προκύπτει σημαντική και αρνητική ($r=-0,28$, $p<0,01$).

Η ενσυναίσθητη ανησυχία συνδέεται θετικά με τη συμπεριφορική αποδέσμευση ($r=0,35$, $p<0,01$), την άρνηση ($r=0,34$, $p<0,01$) και την αναζήτηση υποστήριξης ($r=0,22$, $p<0,01$) και αρνητικά με την ενεργή αντιμετώπιση ($r=-0,21$, $p<0,01$).

Η θυμική ενσυναίσθηση παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική και θετική σχέση με την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων ($r=0,31$, $p<0,01$), την αναζήτηση υποστήριξης ($r=0,27$, $p<0,01$) και την ενεργή αντιμετώπιση ($r=0,27$, $p<0,01$).

Η φαντασιακή ενσυναίσθηση σχετίζεται με την άρνηση ($r=0,27$, $p<0,01$), τη χρήση ουσιών ($r=0,18$, $p<0,05$) καθώς και με την αναζήτηση υποστήριξης ($r=0,17$, $p<0,05$), παρουσιάζοντας θετική και χαμηλή συνάφεια.

Πινάκας 10

Δείκτης Συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες του WLEIS και του Brief-COPE

Υποκλίμακα	Φαντασιακή ενσυναίσθηση	Θυμική ενσυναίσθηση	Ενσυναίσθητη ανησυχία	Γνωστική ενσυναίσθηση
1.χιούμορ	0,11	0,00	-0,05	0,08
2.θρησκεία	-0,07	0,17	0,09	0,04
3.χρήση ουσιών	0,18*	-0,06	0,09	-0,10
4.αναζήτηση υποστήριξης	0,17*	0,27**	0,22**	0,24**
5.άρνηση	0,27**	0,16	0,34**	-0,09
6.έκφραση αρνητικών συναισθημάτων	0,16	0,31**	0,10	0,26**
7.συμπεριφορική αποδέσμευση	-0,06	-0,14	0,35**	-0,28**
8. ενεργή αντιμετώπιση	-0,03	0,27**	-0,21**	0,43**

Σημείωση: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Από την επισκόπηση των συναφειών, παρατηρείται ότι το χιούμορ και η θρησκεία δεν παρουσίασαν στατιστικώς σημαντική σχέση με καμία από τις διαστάσεις της ΣΝ και της ενσυναίσθησης.

Πρόβλεψη της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στη προτίμηση στρατηγικής αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων.

Θεωρήθηκε σκόπιμο να διερευνηθούν περαιτέρω τα αποτελέσματα των συσχετίσεων, μέσω της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης. Για να διαπιστώσουμε εάν και κατά πόσο οι υποκλίμακες της ΣΝ και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών μπορούν να προβλέψουν τη χρήση ΣΑΑΚ, εφαρμόστηκαν μια σειρά αναλύσεων παλινδρόμησης. Συνολικά εφαρμόστηκαν 6 αναλύσεις, σε κάθε μία η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν μια διάσταση του ερευνητικού εργαλείου ΣΑΑΚ και οι διαστάσεις της ΣΝ και της ενσυναίσθησης ήταν οι ανεξάρτητες μεταβλητές.

Η πρώτη ανάλυση αφορά την στρατηγική ενεργής αντιμετώπισης. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,50 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0,24. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το συγκεκριμένο μοντέλο ερμηνεύει κατά 24% περίπου την προτίμηση της ενεργής αντιμετώπισης προβλημάτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση ANOVA προκύπτει ότι το μοντέλο στο σύνολό του είναι στατιστικά σημαντικό, $F(2, 147) = 24.417, p < 0,001$. Από την επισκόπηση συντελεστών παλινδρόμησης ότι με, σειρά ισχύος η γνωστική ενσυναίσθηση ($\beta = 0,329, t = 4,265, p = 0,000$) και η χρήση συναισθημάτων ($\beta = 0,271, t = 3,516, p = 0,001$) συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης. Άρα συμπεραίνεται ότι για τη προτίμηση της ενεργής αντιμετώπισης

αναμένονται αυξημένα επίπεδα γνωστικής ενσυναίσθησης και χρήσης συναισθημάτων (βλ. Πίνακα 11)

Πίνακας 11

Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της προτίμησης στρατηγικής «ενεργητική αντιμετώπιση» από τη ΣΝ και την ενσυναίσθηση (N = 150).

Μεταβλητές πρόβλεψης	B	SE B	Beta
Γνωστική ενσυναίσθηση	0,30	0,70	0,33**
Χρήση συναισθημάτων	0,28	0,80	0,27**

Σημείωση. ** $p < 0,001$ * $p < 0,05$. Εξαρτημένη μεταβλητή: Ενεργή αντιμετώπιση (Μέθοδος stepwise). R = 0,50. Προσαρμοσμένο $R^2 = 0,24$, F (2, 147) = 24.417, $p < 0,001$

Η δεύτερη ανάλυση αφορά την στρατηγική «συμπεριφορική αποδέσμευση». Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,47 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0,21. Δηλαδή, το 21% της διασποράς της συμπεριφορικής αποδέσμευσης μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός, $F(2,147) = 20,267$, $p < 0,001$. Όσον αφορά τους συντελεστές παλινδρόμησης των ανεξάρτητων μεταβλητών προκύπτει ότι η χρήση των συναισθημάτων ($\beta = -0,320$, $t = -4,194$, $p = 0,00$) και η ενσυναίσθητη ανησυχία ($\beta = 0,258$, $t = 3,379$, $p = 0,001$) είναι χρήσιμες για την πρόβλεψη της συγκεκριμένης στρατηγικής. Δηλαδή, όσο μικρότερα είναι τα επίπεδα της χρήσης συναισθημάτων και όσο μεγαλύτερη η ενσυναίσθητη ανησυχία τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα προτίμησης της συμπεριφορικής αποδέσμευσης (βλ. Πίνακα 12).

Πίνακας 12

Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της προτίμησης στρατηγικής «συμπεριφορική αποδέσμευση» από τη ΣΝ και την ενσυναίσθηση (N = 150).

Μεταβλητές πρόβλεψης	B	SE B	Beta
Χρήση συναισθημάτων	-0,11	0,03	-0,32**
Ενσυναίσθητη ανησυχία	0,07	0,02	0,26**

Σημείωση. ** $p < 0,001$. Εξαρτημένη μεταβλητή: Συμπεριφορική αποδέσμευση (Μέθοδος stepwise). $R = 0,47$. Προσαρμοσμένο $R^2 = 0,21$, $F(2,147) = 20,267$, $p < 0,001$

Η τρίτη ανάλυση αφορά την διάσταση της άρνησης. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,38 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0,14. Το μοντέλο ερμηνεύει περίπου κατά 14% την προτίμηση της άρνησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση ANOVA προκύπτει ότι το μοντέλο στο σύνολό του είναι στατιστικά σημαντικό, $F(2, 147) = 12,710$, $p < 0,01$). Από την επισκόπηση συντελεστών παλινδρόμησης ότι με σειρά ισχύος η ενσυναίσθητη ανησυχία ($\beta = 0,287$, $t = 3,635$, $p = 0,00$) και φαντασιακή ενσυναίσθηση ($\beta = 0,192$, $t = 2,439$, $p = 0,016$) συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης. Όπως διαπιστώνεται, όσο αυξάνεται η ενσυναίσθητη ανησυχία και η φαντασιακή ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα προτίμησης της στρατηγικής της άρνησης (βλ. Πίνακα 13)

Πίνακας 13

Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της προτίμησης στρατηγικής «άρνηση» από τη ΣΝ και την ενσυναίσθηση (N = 150).

Μεταβλητές πρόβλεψης	B	SE B	Beta
Ενσυναίσθητη ανησυχία	0,14	0,04	0,29**
Φαντασιακή ενσυναίσθηση	0,10	0,04	0,19*

Σημείωση. ** $p < 0,001$ * $p < 0,05$. Εξαρτημένη μεταβλητή: Άρνηση (Μέθοδος stepwise). $R = 0,38$
Προσαρμοσμένο $R^2 = 0,14$, $F(2, 147) = 12,710$, $p < 0,001$)

Η τέταρτη ανάλυση αφορά την αναζήτηση υποστήριξης. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,39 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0,13. Δηλαδή, το 13% της διασποράς της στρατηγικής της άρνησης μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός, $F(3, 146) = 8,536$, $p < 0,001$. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι καμία διάσταση της ΣΝ δεν αποτελεί προβλεπτική μεταβλητή και από την ενσυναίσθηση, δύο από τις τέσσερις ανεξάρτητες μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η ενσυναίσθητη ανησυχία ($\beta = 0,258$, $t = 3,247$, $p = 0,001$) και η γνωστική ενσυναίσθηση ($\beta = 0,222$, $t = 2,483$, $p = 0,014$). Συνεπώς, για την προτίμηση αναζήτησης υποστήριξης, αναμένονται υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθητης ανησυχίας και γνωστικής ενσυναίσθησης (βλ. Πίνακα 14)

Πίνακας 14

Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της προτίμησης στρατηγικής «αναζήτηση υποστήριξης» από τη ΣΝ και την ενσυναίσθηση (N = 150).

Μεταβλητές πρόβλεψης	B	SE B	Beta
Ενσυναίσθητη ανησυχία	0,16	0,05	0,26**
Γνωστική ενσυναίσθηση	0,17	0,07	0,22*

Σημείωση. ** $p < 0,001$ * $p < 0,05$. Εξαρτημένη μεταβλητή: Αναζήτηση υποστήριξης (Μέθοδος stepwise). $R = 0,39$. Προσαρμοσμένο $R^2 = 0,14$, $F(3, 146) = 8,536$, $p < 0,001$

Η πέμπτη ανάλυση αφορά την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,36 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0,12. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μοντέλο ερμηνεύει κατά 12% την προτίμηση της έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση ANOVA προκύπτει ότι το μοντέλο στο σύνολό του είναι στατιστικά σημαντικό, $F(2, 147) = 47.744$, $P < 0,001$. Από την επισκόπηση συντελεστών παλινδρόμησης φάνηκε ότι με σειρά ισχύος η εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων ($\beta = 0,214$, $t = 2,454$, $p = 0,015$) και η θυμική ενσυναίσθηση ($\beta = 0,206$, $t = 2,366$, $p = 0,019$) συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης. Άρα συμπεραίνεται ότι όσο πιο αυξημένα είναι τα επίπεδα εκτίμησης των συναισθημάτων των άλλων και της θυμικής ενσυναίσθησης, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων (βλ. Πίνακα 15).

Πίνακας 15

Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της επιλογής στρατηγικής «έκφραση αρνητικών συναισθημάτων» από τη ΣΝ και την ενσυναίσθηση (N = 150)

Μεταβλητές πρόβλεψης	<i>B</i>	SE <i>B</i>	Beta
Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	0,17	0,07	0,21*
Θυμική ενσυναίσθηση	0,12	0,05	0,21*

Σημείωση. ** $p < 0,001$ * $p < 0,05$. Εξαρτημένη μεταβλητή: Έκφραση αρνητικών συναισθημάτων (Μέθοδος stepwise). $R = 0,36$ Προσαρμοσμένο $R^2 = 0,12$, $F(2, 147) = 47.744$, $P < 0,001$

Η έκτη ανάλυση αφορά τη χρήση ουσιών. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,18 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0,03. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μοντέλο ερμηνεύει κατά 3% τη χρήση ουσιών. Από την ανάλυση ANOVA προκύπτει ότι το μοντέλο στο σύνολό του είναι στατιστικά σημαντικό, $F(1, 148) = 4,996$ $P < 0,05$. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης προκύπτει ότι μία είναι η μεταβλητή, η φαντασιακή ενσυναίσθηση, που είναι χρήσιμη για την πρόβλεψη της συγκεκριμένης στρατηγικής ($\beta = 0,181$, $t = 2,235$, $p = 0,027$). Διαπιστώνεται ότι η φαντασιακή ενσυναίσθηση εκφράζει ένα χαμηλό μέγεθος επίδρασης του ποσοστού χρήσης ουσιών (βλ. Πίνακα 16).

Πίνακας 16

Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της επιλογής στρατηγικής «χρήση ουσιών» από την ΣΝ και την ενσυναίσθηση (N = 150)

Μεταβλητές πρόβλεψης	<i>B</i>	SE <i>B</i>	Beta
Φαντασιακή ενσυναίσθηση	0,03	0,01	0,18*

Σημείωση. **p<0,001 *p<0,05. Εξαρτημένη μεταβλητή: Χρήση ουσιών (Μέθοδος stepwise). R = 0,18 Προσαρμοσμένο R² = 0,03, F (2, 147) = 47.744, p<0,05

Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην υιοθέτηση στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων στη σχολική κοινότητα. Παράλληλα, η έρευνα αποσκοπούσε να εξετάσει τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών μεταξύ τους καθώς και την ενδεχόμενη επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στις υπό μελέτη μεταβλητές της έρευνας.

Από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα στη διάσταση «εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων» της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν πιο ανεπτυγμένη την ικανότητα αυτή από τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Γενικά, σε κάποιες έρευνες οι Shutte και συν. (1998) και οι Petrides & Furnham, (2000, 2006) έδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν καλύτερη γενική Σ.Ν. από ότι οι άντρες. Θα μπορούσε να υποθεθεί ότι το εύρημα αυτό ίσως συνδέεται με τη μητρική αποστολή των γυναικών καθώς και με τον τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιούνται, ώστε να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στα συναισθήματα και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επιπλέον, σχετικά με την ενσυναίσθηση, οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά θυμικής ενσυναίσθησης και ενσυναίσθητης ανησυχίας, δηλαδή στους συναισθηματικούς παράγοντες της ενσυναίσθησης, σε σχέση με τους άνδρες. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες (Torres, Bonilla & Moreno, 2016. Davis, 1996), στις οποίες υποστηρίζεται ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης σε σχέση με τους άντρες, ειδικά για τη συναισθηματική φύση της ενσυναίσθησης. Ενδέχεται οι γυναίκες εκπαιδευτικοί να διακατέχονται από υψηλότερα ποσοστά άγχους και ανησυχίας σε σχέση με τους άρρενες εκπαιδευτικούς, ίσως επειδή είναι στη φύση της γυναίκας το

χαρακτηριστικό του άγχους να είναι εντονότερο απ' ό τι στους άντρες στον εργασιακό χώρο του σχολείου (Καντάς, 2001. Λεοντάρη, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 2000). Σημαντικό είναι και το εύρημα ότι οι γυναίκες υιοθετούν περισσότερο τη στρατηγική αναζήτησης υποστήριξης σε σχέση με τους άντρες. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Eaton & Bradley, 2008. Lawrence, Ashford, & Dent, 2006. Tamres, Janicki και Helgeson, 2002), που αναφέρεται η τάση των γυναικών να χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές επικεντρωμένες στο συναίσθημα, όπως η αναζήτηση στήριξης από το περιβάλλον και ίσως ερμηνεύεται από την υψηλή ευαλωτότητα τους στην κατάθλιψη και στην ανησυχία (Kapsou, Panayotou, Kokkinos & Demetriou, 2010). Επιπλέον, έχει φανεί ότι οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης ενθαρρύνουν τα κορίτσια να ανησυχούν περισσότερο για τα συναισθήματά τους και, επομένως είναι πιθανό να υιοθετήσουν στρατηγικές που εμπλέκουν και άλλα άτομα προκειμένου να επιλύσουν κάποια αγχογόνα κατάσταση (Seiffge-Krenke, 2011). Ακόμη, στην παρούσα έρευνα οι γυναίκες εκδήλωσαν υψηλότερα ποσοστά αποφυγής της κατάστασης, γεγονός που δεν συνάδει με τη σχετική βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι οι άνδρες θα προβούν πιο συχνά σε άρνηση της αγχογόνου κατάστασης (Greenglass, 2002, όπως αναφ. στο Eaton & Bradley, 2008. Tamres et al., 2002). Ωστόσο, το εν λόγω εύρημα επιβεβαιώνεται από τους Brodzinsky, Elias, Steiger, Simon, Gill και Hill (1992), που αναφέρουν ότι οι γυναίκες γενικότερα χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων γνωστικής αποφυγής, κοινωνικής υποστήριξης, απομόνωσης του προβλήματος και παραίτησης σε σύγκριση με τους άντρες. Εξίσου σημαντική ήταν και η υπεροχή των γυναικών στην έκφραση αρνητικών συναισθημάτων, γεγονός που συνάδει με τη βιβλιογραφία. Ο Carver και οι συνεργάτες του (1989) βρήκαν ότι οι γυναίκες είχαν μεγαλύτερη τάση, συγκριτικά με τους άντρες, στη χρήση των στρατηγικών της

επικέντρωσης στα συναισθήματα και της εκτόνωσής τους. Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί τείνουν να αποκρύπτουν περισσότερο τα συναισθήματα τους σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Yilmaz, 2015). Αυτό ίσως οφείλεται στις κοινωνικές προσδοκίες που επιβάλλουν ένα άντρα σκληρό και έχοντα πάντοτε τον έλεγχο οποιασδήποτε κατάστασης.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι οι καθηγητές Αγγλικής Φιλολογίας παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ικανότητας εκτίμησης συναισθημάτων των άλλων σε σχέση με τους Φυσικούς. Εφόσον δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να έχουν διερευνήσει την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, αυτή η στατιστικά σημαντική διαφορά θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι καθηγητές ανθρωπιστικών σπουδών ίσως αξιολογούνται υψηλότερα στη ΣΝ από όσους διδάσκουν μαθήματα φυσικών επιστημών και τεχνικά μαθήματα, καθώς ασχολούνται περισσότερο με την ενστάλαξη αξιών, την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη του συναισθήματος.

Η παράμετρος του αριθμού παιδιών των εκπαιδευτικών, φαίνεται να παίζει στατιστικά σημαντικό και αποτρεπτικό ρόλο στην υιοθέτηση στρατηγικής αποφυγής διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων στο σχολείο. Αυτό ίσως παρατηρήθηκε επειδή οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από ένα παιδιά ενδέχεται να έχουν μάθει να διαχειρίζονται και να επιλύουν καταστάσεις στην οικογενειακή εστία και συνεπώς όταν έρχονται αντιμέτωποι με πλειάδα παιδιών καθημερινώς κρίνουν ότι είναι σε θέση να διαχειριστούν κάποια δύσκολη κατάσταση στο σχολείο, ορμώμενοι από την καθημερινή εμπειρία τους στο σπίτι.

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε ότι οι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά στη χρήση και ρύθμιση συναισθημάτων σε σχέση με αυτούς που κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο. Σύμφωνα με τους Tsaousis & Nikolaou (2005), η ΣΝ επιδρά στο μορφωτικό επίπεδο του ατόμου. Το παραπάνω εύρημα είναι συνεπές και με έρευνα του Daniel Goleman (1998), ο οποίος υποστηρίζει ότι τα άτομα τα οποία εργάζονται και διαθέτουν μόρφωση μπορούν να διαχειρίζονται ευκολότερα και καλύτερα τα συναισθήματα τους από εργαζόμενους που δεν έχουν ανάλογη μόρφωση.

Εξετάζοντας την πιθανή επίδραση της ηλικίας, της οικογενειακής κατάστασης, της προϋπηρεσίας και της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αυτό ίσως οφείλεται στη τυχαία δειγματοληψία, οπότε ίσως σε άλλες έρευνες πιθανώς να υπάρχουν συστηματικές διαφορές ως προς τα συγκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται θετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης εστιασμένες στο έργο (Bar-On, 2006), καθιστώντας τους συναισθηματικά νοήμονες εκπαιδευτικούς πιο ικανούς στην επικοινωνιακή αντιμετώπιση κρίσεων στο σχολείο. Όλες οι διαστάσεις του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για τη ΣΝ, συνδέθηκαν με διαστάσεις εστιασμένες στο πρόβλημα, όπως την ενεργή αντιμετώπιση και την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης. Ωστόσο, η εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων συνδέθηκε με την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων, εύρημα που ερμηνεύεται παρακάτω όταν γίνει λόγος για την προβλεπτική ικανότητα των διαστάσεων.

Σχετικά με την ενσυναίσθηση και τις στρατηγικές ΣΑΑΚ, παρατηρήθηκε ότι όλες οι διαστάσεις της ενσυναίσθησης συσχετίζονται θετικά με την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης. Το συγκεκριμένο εύρημα συνάδει με την έρευνα των McWhirter, Besett - Alesch, Horibata και Gat (2002), όπου φάνηκε ότι η ενσυναίσθηση ταυτίζεται θετικά με τις κοινωνικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι οι πιο υψηλές συσχετίσεις παρατηρήθηκαν μεταξύ των γνωστικών διαστάσεων της ενσυναίσθησης και των στρατηγικών ενεργής αντιμετώπισης, της αναζήτησης υποστήριξης και της έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων, οι οποίες παρατηρήθηκαν σε υψηλό βαθμό και στην έρευνα των McWhirter, Besett - Alesch, Horibata και Gat (2002). Επιπλέον, σημαντικό εύρημα αποτελεί η σχετικά υψηλή θετική σύνδεση της ενσυναίσθητης ανησυχίας και των στρατηγικών άρνησης και συμπεριφορικής αποδέσμευσης. Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τη διαχείριση πένθους, έχει φανεί ότι η ενσυναίσθητη ανησυχία αποτελεί παράγοντα που σχετίζεται με την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο πένθος των μαθητών και με τη μείωση της ενεργής κινητοποίησής τους (Papadatou, Metallinou, Hatzichristou & Pavlidi, 2002), οπότε πιθανόν να σχετίζεται γενικά με την αποφυγή του προβλήματος.

Όσον αφορά την πρόβλεψη προτίμησης στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, φαίνεται να διαδραματίζουν προβλεπτικό ρόλο κάποιες συγκεκριμένες διαστάσεις της ΣΝ και της ενσυναίσθησης. Ειδικότερα, η προτίμηση ενεργητικών στρατηγικών προβλέπεται από την υψηλή ικανότητα χρήσης συναισθημάτων και γνωστικής ενσυναίσθησης. Έχει φανεί ότι όσο υψηλότερη έχει κανείς την ικανότητα της γνωστικής ενσυναίσθησης, τόσο λιγότερο βιώνει προσωπική δυσφορία για τις εμπειρίες των άλλων (Davis, 1996). Μάλιστα, σε έρευνα που έχει γίνει για τη λειτουργικότητα μιας ερωτικής σχέσης (Rozema, 1999), βρέθηκε ότι συσχετίζεται θετικά με τη χρήση

εποικοδομητικών τρόπων αντιμετώπισης μιας σύγκρουσης. Η χρήση συναισθήματος αποτελεί τη τάση του ατόμου κινητοποιεί τον εαυτό του για να βελτιώσει την απόδοσή του και να επιτύχει τους στόχους του (Fukuda, Saklofske, Tamaoka, Fung, Mavaoka, & Kiyama, 2011). Επομένως, η επιδίωξη των στόχων των εκπαιδευτικών ίσως αποτελεί το κίνητρο και το έναυσμα για ώστε να οδηγούνται σε πιο ενεργητικούς τρόπους αντιμετώπισης για να βελτιωθεί οποιαδήποτε δυσάρεστη κατάσταση στο σχολείο.

Ακόμη, βρέθηκε ότι όσο μικρότερα είναι τα επίπεδα της χρήσης συναισθημάτων και όσο μεγαλύτερη η ενσυναίσθητη ανησυχία των εκπαιδευτικών, τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα προτίμησης της συμπεριφορικής αποδέσμευσης. Όπως προαναφέρθηκε, η χρήση των συναισθημάτων έχει ως στόχο την κινητοποίηση για προσωπική επίτευξη (Fukuda et al., 2011). Συνεπώς, η χαμηλή ικανότητα αυτής της κινητοποίησης ίσως ωθεί τους εκπαιδευτικούς να θέλουν να αποδεσμευτούν σε επίπεδο συμπεριφοράς και να παραιτηθούν από οποιαδήποτε προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος που προκύπτει. Από την άλλη, τα υψηλά επίπεδα της ενσυναίθητης ανησυχίας δείχνουν ότι το άτομο βιώνει το άγχος του άλλου ως δικό του επειδή δεν μπορεί να αντιληφθεί τη διαφορά (Davis, 1983). Έτσι, αυτή η συναισθηματική φόρτιση του εκπαιδευτικού μπορεί να τον καθιστά αδύναμο να αντιμετωπίσει την κατάσταση εποικοδομητικά και αποτελεσματικά, με επακόλουθο την εγκατάλειψη της προσπάθειάς του.

Επιπλέον, φάνηκε ότι η αύξηση της ενσυναίσθητης ανησυχίας και της φαντασιακής ενσυναίσθησης φαίνεται να ερμηνεύει μια τάση ενεργοποίησης της στρατηγικής της άρνησης. Η ενσυναίσθητη ανησυχία έχει συσχετιστεί με το κοινωνικό άγχος (Davis, 1980). Άρα, μπορεί να υποθεθεί ότι η επίδραση της ενσυναίσθητης ανησυχίας περιγράφει τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν μια δύσκολη κατάσταση γιατί ίσως οι ίδιοι κατακλύζονται από αισθήματα άγχους και ανησυχίας όταν

λαμβάνει χώρα κάποιου είδους κρίση στη σχολική κοινότητα. Επίσης, η φαντασιακή ενσυναίσθηση έχει συνδεθεί με τη συναισθηματική ταύτιση του ατόμου με πλασματικούς χαρακτήρες, γεγονός που καθιστά τα άτομα πιο ευαίσθητα στις συναισθηματικές τους αποκρίσεις (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003). Επομένως, ίσως η βίωση τα δυσάρεστων καταστάσεων και η έντονη ταύτιση των εκπαιδευτικών με τα εμπλεκόμενα μέλη να συντελεί στην δυσκολία αποδοχής του στρεσογόνου γεγονότος, αποφεύγοντας να αναλάβουν μια αποτελεσματική δράση.

Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώθηκε ότι μόνο διαστάσεις της ενσυναίσθησης αποτελέσαν προβλεπτικές μεταβλητές για την στρατηγική που αφορά την αναζήτηση υποστήριξης. Ειδικότερα, παρά την αρνητική συσχέτιση της ενσυναίσθητης ανησυχίας και της γνωστικής ενσυναίσθησης, τα υψηλά επίπεδα αυτών των διαστάσεων φαίνεται να ενεργοποιούν τη τάση επιλογής αυτής της στρατηγικής. Το εύρημα αυτό είναι συνεπές με την έρευνα των McWhirter, Besett - Alesch, Horibata και Gat (2002), σύμφωνα με την οποία η ενσυναίσθητη ανησυχία και η ικανότητα αντίληψης της προοπτικής του άλλου φάνηκε να σχετίζονται με μεγαλύτερη ικανότητα σύνδεσης και χρήσης υποστηρικτικών κοινωνικών δικτύων.

Επιπρόσθετα, δεδομένης της σχετικά ισχυρής θετικής συσχέτισης της διάστασης της εκτίμησης των συναισθημάτων των άλλων και της θυμικής ενσυναίσθησης βρέθηκε ότι τα υψηλά επίπεδα των ικανοτήτων αυτών έχουν τη τάση ενεργοποίησης της στρατηγικής έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων. Η εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων. Παράλληλα, η θυμική ενσυναίσθηση αναφέρεται στην τάση του ατόμου να βιώνει τα συναισθήματα των άλλων και να ανταποκρίνεται στο άγχος τους με συμπόνια και κατανόηση (Cliffordson, 2001). Είναι πιθανόν η κατανόηση και

το βίωμα των συναισθημάτων άγχους των άλλων να επιδράσει τη δική τους ανταπόκριση σε περιπτώσεις δυσφορίας και θλίψης (Zickfeld, Schubert, Seibt, & Fiske, 2017). Κάτι αντίστοιχο μπορεί να συμβαίνει στην περίπτωση κρίσεων στο σχολικό πλαίσιο, όπου οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια της καριέρας τους, ίσως νιώθουν ότι δεν αντέχουν το συναισθηματικό φορτίο και την ευθύνη και επιλέγουν να εκφράσουν τα αρνητικά τους συναισθήματα με στόχο να αποφορτιστούν από αυτά.

Τέλος, η ανεπτυγμένη ικανότητα φαντασιακής ενσυναίσθησης φαίνεται να παρουσιάζει μια μικρή επίδραση στη χρήση ουσιών. Σύμφωνα με τον Davis (1983), τα άτομα με υψηλό βαθμό φαντασίας τείνουν να είναι πιο ευαίσθητα, λαμβάνοντας υπόψη τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις σε κινηματογραφικούς χαρακτήρες. Επιπλέον, όσο περισσότερο ένα άτομο μπορεί να ταυτιστεί με τον κύριο χαρακτήρα σε ένα δράμα, τόσο πιο έντονα είναι τα συναισθήματα που βιώνει (Till, Niederkrotenthaler, Herberth, Vitouch & Sonneck, 2010). Στα πλαίσια αυτού του συλλογισμού, φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός, όντας συναισθηματικά φορτισμένος με τη δυσάρεστη κατάσταση στη σχολική κοινότητα και το συναίσθημα άγχους που αυτή επιφέρει σε όλα τα εμπλεκόμενα άτομα, τείνει να επιστρατεύεται τη χρήση ουσιών ώστε να ξεπεράσει το αίσθημα της δυσφορίας. Αυτή την ερμηνεία του εν λόγω ευρήματος επιβεβαιώνει και ο Davis (2003) σε έρευνά του σχετικά με τις αντιδράσεις των ατόμων απέναντι σε έναν χωρισμό, όπου υποστηρίζει ότι τα άτομα που βιώνουν δυσφορία είναι πιο επιρρεπή στη χρήση ναρκωτικών και αλκοολούχων ουσιών για να καταπραΰνουν τη δυστυχία τους.

Κλείνοντας, τα ευρήματα της έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι πρέπει να δοθεί προσοχή στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών καθώς φαίνεται ότι αυτοί οι προσωπικοί παράγοντες επιδρούν σε κάποιο βαθμό στη διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα. Ο Ιορδανίδης (2005) σημειώνει

ότι αυτό που λείπει ιδιαίτερα στον Έλληνα εκπαιδευτικό είναι η ουσιαστική και κατάλληλη επιμόρφωση και ενημέρωση. Συνεπώς, θα ήταν ωφέλιμο η πολιτεία να φροντίσει ώστε η συναισθηματική νοημοσύνη και η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών να αναπτυχθεί μέσα από σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης με στόχο την αποτελεσματική και αρμονική λειτουργία του σχολείου. Συνοψίζοντας, το σχολείο δεν θα πρέπει να έχει ως στόχο μόνο τη μόρφωση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών, αλλά να νοιάζεται για αυτά και να τα στηρίζει σε κάθε περίπτωση ή χρονική στιγμή (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκίτσάκου, 2004)

Περιορισμοί

Στο κεφάλαιο αυτό πρόκειται να γίνει αναφορά σε μια σειρά περιορισμών που εντοπίστηκαν κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Αρχικά, η συλλογή των δεδομένων δεν ακολούθησε κάποιο συγκεκριμένο δειγματοληπτικό σχέδιο καθώς τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς που υπήρχε πρόσβαση. Συνεπώς ελλοχεύει ο κίνδυνος της μη αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος και δεν μπορεί να υπάρξει γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Άλλο περιορισμό αποτελούν οι χαμηλές τιμές στους συντελεστές προσδιορισμού της πολλαπλής παλινδρόμησης, γεγονός που σημαίνει πως για ένα μεγάλο ποσοστό της μεταβλητότητας των εξαρτημένων μεταβλητών που διερευνήθηκαν εξηγούνται από ανεξάρτητες μεταβλητές οι οποίες δεν συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Ακόμη, η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε σε αυτοαναφορές των συμμετεχόντων. Επιπλέον είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να απάντησαν με έναν κοινωνικά επιθυμητό τρόπο, παρά το γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Επομένως, δεν μπορεί να εξακριβωθεί η εγκυρότητα των απαντήσεων τους.

Μελλοντικές προτάσεις

Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν σε μελλοντικές έρευνες και να αποτελέσουν το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση και άλλων σημαντικών στοιχείων που αφορούν την διαχείριση δύσκολων καταστάσεων στα σχολεία. Οι έρευνες του παρελθόντος έχουν εστιάσει περισσότερο στις αιτίες και τις επιπτώσεις του στρες στους εκπαιδευτικούς. Γνωρίζοντας ότι η σύγχρονη ελληνική κοινωνία βιώνει ποικίλες κρίσεις, αναδύεται η ανάγκη να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν συγκεκριμένες στρατηγικές διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων στο σχολείο.

Επιπλέον, θα ήταν ωφέλιμο να διερευνηθούν οι αιτίες προτίμησης στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και σε άλλες ομάδες εκπαιδευτικών, όπως σε Νηπιαγωγούς, Δασκάλους και Εκπαιδευτικούς Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να διαπιστωθούν οι συγκλίσεις και οι αποκλίσεις των διαφορετικών ερευνητικών ομάδων. Ακόμη, στο δείγμα θα μπορούσε να συμπεριληφθεί ολόκληρο το προσωπικό του σχολείου, ώστε να διαμορφωθεί μια σφαιρικότερη και πιο ολιστική εικόνα της διαχείρισης κρίσεων.

Βιβλιογραφία

- Alligood M.R. (1992) Empathy: the importance of recognizing two types. *Journal of Psychosocial Nursing*, 30(3), 14-17 Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/profile/Martha_Alligood/publication/21578149_Empathy_The_importance_of_recognizing_two_types/links/58cd8c1ca6fdcc5cccbb52e/Empathy-The-importance-of-recognizing-two-types.pdf
- 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), 89-99. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/profile/Jeffrey_Liew/publication/275601069_Teacher_Empathy_and_Science_Education_A_Collective_Case_Study/links/56f75bb008ae7c1fda2fd8ee.pdf
- Ashkanasy, N. M., Ashton-James, C. E., & Jordan, P. J. (2004). Performance impacts of appraisal and coping with stress in workplace settings: The role of affect and emotional intelligence. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *Research in occupational stress and well being: Vol. 3. Emotional and physiological processes and positive intervention strategies* (pp. 1-43). Elsevier Science/JAI Press.
- Austin, E. J. (2004). An investigation of the relation between trait emotional intelligence and emotional task performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1855-1864. doi:10.1016/j.paid.2003.07.00

- Baldwin, B. A. (1978). A paradigm for the classification of emotional crises: Implications for crisis intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 48(3), 538-551. doi:10.1111/j.1939-0025.1978.tb01342.x
- Barak, A.(1990). Counselor training in empathy by a game procedure. *Counselor Education & Supervisor*, 29(3), 170-179. doi:10.1002/j.1556-6978.1990.tb01152.x
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl), 13-25. Ανακτήθηκε από http://www.eiconsortium.org/pdf/baron_model_of_emotional_social_intelligence.pdf
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory(EQ-i):A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bennett, M. J. (2001). *The empathic healer: An endangered species*. San Diego, CA: Academic Press
- Birol, C., Atamtürk, H., Silman, F., & Sensoy, S. (2009). Analysis of the emotional intelligence level of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2606 – 2614. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.460
- Birol C, Atamtürk H, Silman F, Atamtürk AN, Sensoy S.(2009). Acomparative analysis of teachers' perceptions of emotional intelligence and performance management in the secondary schools of the TRNC, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2600–2605. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.459

- Boin, A., ‘tHart, P., Stern, E. & Sundelius, B. (2005). *The Politics of Crisis Management: Public leadership under Pressure*. Cambridge University Press.
- Bolger, N., & Schilling, E. A. (1991). Personality and the problems of everyday life: The role of neuroticism in exposure and reactivity to daily stressors. *Journal of Personality*, 59, 355–386. doi: 10.1111/j.1467-6494.1991.tb00253.x
- Boyd, M. A. (2005). *The emotional intelligence of teachers and students’ perceptions of their teachers’ behaviors in the classroom*. Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania, 2005. Dissertation Abstracts International, 66, 898.
- Brackett, M.A., Alster, B., Wolfe, C.J., Katulak, N.A., & Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. In R. Bar-On, J.G. Marel, & M.J. Elias (Eds.), *Educating People to Be Emotionally Intelligent* (pp. 123-137). Ανακτήθηκε από http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/11/pub164_Brackett_et_al_2007_creatingEIschooldistrict.pdf
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2007). Emotional Intelligence in The Classroom: Skill Based Training for Teachers And Students In Ciarrochi, J. and Mayer, J.D. (Eds.) (2007), *Applying Emotional Intelligence: A Practitioner’s Guide* (pp. 1 – 27). New York: Psychology Press Ανακτήθηκε από <https://pdfs.semanticscholar.org/39c6/caf945679ceb8f6dbab8b1eee4127360e73b.pdf>
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402. doi:10.1016/S0191-8869(03)00236-8

Brodzinsky, D.M., Elias, M.J., Steiger, C., Simon, J., Gill, M., & Hitt, J.C. (1992).

Coping scale for children and youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 13*, 195–214. doi: 10.1016/0193-3973(92)90029-H

Buchwald, P. (2003). The relationship of individual and communal state-trait coping and interpersonal resources as trust, empathy and responsibility. *Anxiety, Stress &*

Coping: An International Journal, 16(3), 307-320. doi: 10.1080/1061580031000095452

Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M. M., Samper, P., Tur, A., & Sandman, D. (2012).

The interplay of emotional instability, empathy, and coping on prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences, 53*(5), 675-680. doi: 10.1016/j.paid.2012.05.022

Carver, C. S. (2004). Negative Affects Deriving From the Behavioral Approach System.

Emotion, 4(1), 3-22. doi:10.1037/1528-3542.4.1.3

Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine, 4*, 92-100.

Ανακτήθηκε από

http://www.psy.miami.edu/faculty/ccarver/documents/p97Brief_COPE.pdf

Carver, C. S., & White, T. L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment: The BIS/BAS Scales.

Journal of Personality and Social Psychology, 67(2), 319-333. doi:10.1037/0022-3514.67.2.319

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97, 19–35. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/profile/Charles_Carver/publication/232551850_Origins_and_Functions_of_Positive_and_Negative_Affect_A_Control-Process_View/links/56606c5f08ae4931cd5977dd/Origins-and-Functions-of-Positive-and-Negative-Affect-A-Control-Process-View.pdf
- Carver, C., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283. Ανακτήθηκε από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1022.750&rep=rep1&type=pdf>
- Carver, C. S., Peterson, L. M., Follansbee, D. J., & Scheier, M. F. (1983). Effects of self-directed attention on performance and persistence among persons high and low in test anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 7(4), 333-353.
doi:10.1007/BF01177556
- Carver, C. S., & Scheier, M. E (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New York: Springer-Verlag
- Chan, D. W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(4), 397-408. doi: 10.1080/01443410701668372

- Chan, D. W. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22(5), 557-569. doi: 10.1080/0144341022000023635
- Chan, D.W. (1998) Stress, Coping Strategies, and Psychological Distress among Secondary School Teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35, 145-163. doi: 10.3102/00028312035001145
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., and Caputi, P., (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539 – 561. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00119-1
- Cliffordson, C. (2001). Parents' Judgments and Students' Self-Judgments of Empathy. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(1), 36–47. doi: 10.1027//1015-5759.17.1.36
- Connor-Smith, J. K., & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping: a meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 1080–1107. doi:10.1037/0022-3514.93.6.1080
- Cooper, R. K., and Orioli, A., (2005). *Executive EQ. Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York. Perigee Book. Ανακτήθηκε από [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=k9jNwaVUFoQC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Cooper,+R.+K.,+and+Orioli,+A.,+\(2005\).+Executive+EQ.+Emotional+Intelligence+in+Leadership+and+Organizations.+New+York.+Perigee+Book.&ots=9Cm95Ohaqe&sig=a4ukZcVr2wyL_ELDL4qLU8b9v0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=k9jNwaVUFoQC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Cooper,+R.+K.,+and+Orioli,+A.,+(2005).+Executive+EQ.+Emotional+Intelligence+in+Leadership+and+Organizations.+New+York.+Perigee+Book.&ots=9Cm95Ohaqe&sig=a4ukZcVr2wyL_ELDL4qLU8b9v0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

- Davis, M. H. (2015). Empathy and Prosocial behavior In Schroeder, D. A., & Graziano, W. G. *The Oxford handbook of prosocial behavior*. Oxford University Press, USA
- Davis, D., Shaver, P. R., & Vernon, M. L. (2003). Social, emotional, and behavioral reactions to breaking up: The roles of gender, age, emotional involvement, and attachment style. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 871 – 884. doi: 10.1177/0146167203029007006
- Davis, M.H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126. doi:10.1037/0022-3514.44.1.113
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85. Ανακτήθηκε από https://www.uv.es/~friasnav/Davis_1980.pdf
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavior and Cognitive Neuroscience Review*, 3 (2), 71 – 100. doi:10.1177/1534582304267187
- De Corte, K., Buysse, A., Verhofstadt, L. L., Roeyers, H., Ponnet, K., & Davis, M. H. (2007). Measuring empathic tendencies: Reliability and validity of the Dutch version of the Interpersonal Reactivity Index. *Psychologica Belgica*, 47(4), 235-260. doi:10.5334/pb-47-4-235

- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. doi: 10.1007/s10643-012-0504-2
- Deutsch, F., & Madle, R. Empathy: Historic and current conceptualizations, measurement, and a cognitive theoretical perspective. *Human Development*, 1975, 18, 267-287 doi: 10.1159/000271488
- De Vignemont, F., & Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*, 10 (10), 435 - 441. doi: 10.1016/j.tics.2006.08.008
- Dulewicz, V., & Higgs, M. J. (2000). Emotional intelligence: A review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology*, 15 (4), 341–368. doi: 10.1108/02683940010330993
- Dolev, N. & Leshem, S. (2016). Teacher's emotional intelligence: The impact of training. *The International Journal of Emotional Education*, 8 (1), 75 – 94
Ανακτήθηκε από
https://www.um.edu.mt/data/assets/pdf_file/0012/278967/v1i8p6.pdf
- Druskat, V. U., & Wolff, S. B. (2001). Building the emotional intelligence of groups. *Harvard Business Review*, 79(3), 81-90. Ανακτήθηκε από
<https://hbr.org/2001/03/building-the-emotional-intelligence-of-groups>
- Eaton, R. J., & Bradley, G. (2008). The role of gender and negative affectivity in stressor appraisal and coping selection. *International Journal of Stress Management*, 15(1), 94-115. doi: 10.1037/1072-5245.15.1.94

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M., Carlo, G., & Miller, P. A. (1991). The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. *Child Development, 62*(6), 1393-1408. doi: 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01613.x
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin, 94*(1), 100-131. doi: 10.1037/0033-2909.94.1.100
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development, 58*, 1335–1347. doi: 10.2307/1130625
- Fitness, J. (2001). Emotional intelligence and intimate relationships. In J. Ciarrochi, J.P. Forgas, & J.D. Mayer (Eds), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 98–112). Philadelphia, PA: Psychology Press. Ανακτήθηκε από <https://eqi.org/fitness.htm>
- Flury, J., & Ickes, W. (2001). Emotional intelligence and empathetic accuracy in friendship and dating relationships. In Ciarrochi J., Forgas J.P., & Mayer J. D. (Eds), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 140–165). Philadelphia, PA: Psychology Press. doi: 10.13140/2.1.1406.1447
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology, 55*, 745–774. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141456
- Folkman, S. (1992). Making the case for coping. In B. N. Carpenter (Ed.), *Personal coping: Theory, research, and application* (pp. 31-46). Westport, CT: Praeger/Greenwood.

Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.218

Freud, S. (1921). *Group Psychology and the Analysis of the Ego*. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XVIII (1920-1922): Beyond the Pleasure Principle, Group Psychology and Other Works, 65-144
Ανακτήθηκε από http://freudians.org/wp-content/uploads/2014/09/Freud_Group_Psychology.pdf

Fukuda, E., Saklofske, D.H., Tamaoka, K., Fung, T.S., Mavaoka, Y., & Kiyama, S. (2011). Factor structure of Japanese versions of two emotional intelligence scales. *International Journal of Testing*, 11, 71–92. doi: 10.1080/15305058.2010.516379

Ζούκα, Ελ., (2012). Η Συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της στις μορφές διδασκαλίας στην σχολική τάξη. Ανακτήθηκε από <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/3258/theFile>.

Gerdes, K. E., Segal, E. A., & Lietz, C. A. (2010). Conceptualising and measuring empathy. *British Journal of Social Work*, 40 (7), 2326 – 2343 doi: 10.1093/bjsw/bcq048

Gillberg, C. (1992). Autism and autistic-like conditions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33,813-842 doi: 10.1111/j.1469-7610.1992.tb01959.x

- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A., (2002) *Ο Νέος Ηγέτης*, (Ξενάκη, Χ., Κουμπάρη, Μ., μετάφραση, Παπακόστα, Ο, επιμέλεια), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Goleman, D. (1998). The emotional intelligence of leaders. *Leader to Leader*, 10, 20-26.
doi: 10.1002/ltl.40619981008
- Goleman (1995) *Η συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517-531 doi: 10.1348/000709999157879
- Haaga, D.A. F., Thorndike, F. P., Friedman-Wheeler, D. G., Pearlman, M. Y., & Wernicke, R. A. (2004). Cognitive coping skills and vulnerability among cigarette smokers. *Addictive Behaviors*, 29, 1109–1122. doi: 10.1016/j.addbeh.2004.03.026
- Happé ,F.& Frith, U.(1996). Theory of mind and social impairment in children with conduct disorder. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 385–398. doi: 10.1111/j.2044-835X.1996.tb00713.
- Hall, N. C., Chipperfield, J. G., Perry, R. P., Ruthig, J. C., & Goetz, T. (2006). Primary and secondary control in academic development: Gender-specific implications for stress and health in college students. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 19(2), 189-210. doi: 10.1080/10615800600581168
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080. Ανακτήθηκε από

<https://ww2.faulkner.edu/admin/websites/jfarrell/emotional%20geographies%20of%20teaching.pdf>

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. doi: 10.1016/S0742-051X(98)00025-0

Hayashi, A., & Ewert, A. (2006). Outdoor leaders' emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of Experiential Education*, 28(3), 222-242.

Ανακτήθηκε από

https://www.researchgate.net/profile/Ayako_Hayashi2/publication/258150401_Outdoor_Leaders'_Emotional_Intelligence_and_Transformational_Leadership/links/563eddf308ae8d65c01456ad.pdf

Hawk, S. T., Keijsers, L., Branje, S. J. T., Van der Graaff, J., de Wied, M., & Meeus, W. (2013). Examining the Interpersonal Reactivity Index (IRI) among early and late adolescents and their mothers. *Journal of Personality Assessment*, 95(1), 96-106. doi: 10.1080/00223891.2012.696080

Hermann, C. F. (1972). Threat, time, and surprise: A simulation of international crises. In Hermann, C. F. (Ed.), *International crises: Insights from behavioral research*. New York: Free Press. Ανακτήθηκε από <http://www.voxprof.com/cfh/hermann-pubs/Hermann-Threat, Time and Surprise A Simulation of International Crisis.pdf>

Hoffman, Martin (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε από <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam032/99029669.pdf>

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

Θερμός, Β.(2008) *Ταραγμένη Άνοιξη*, Αθήνα: Αρχονταρίκι

Jaeger, A. J., (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Research in Higher Education*, 6, 615-639. doi: 10.1023/A:1026119724265

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525. doi: 10.3102/0034654308325

Johnson, K., & Stephers, R. D. (2000). *School crisis management: A hands-on guide to training crisis response teams*. Alameda CA, US: Hunter House. Ανακτήθηκε από

[https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=q90GfZxwrrUC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Johnson,+K.,+%26+Stephers,+R.+D.+\(2000\).School+crisis+management:+A+hands-on+guide+to+training+crisis+response+teams.+Alameda+CA,+US:+Hunter+House.&ots=comihEmpfc&sig=0wd0ZmFuIlcAYRf8pyuvvwmWEaM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=q90GfZxwrrUC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Johnson,+K.,+%26+Stephers,+R.+D.+(2000).School+crisis+management:+A+hands-on+guide+to+training+crisis+response+teams.+Alameda+CA,+US:+Hunter+House.&ots=comihEmpfc&sig=0wd0ZmFuIlcAYRf8pyuvvwmWEaM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Jordan, P. J. & Troth, A. C. (2004). Managing emotions during team problem solving: Emotional intelligence and conflict resolution. *Human Performance*, 17(2), 195-218. doi: 10.1207/s15327043hup1702_4

Ickes, W. (Ed.). (1997). *Empathic accuracy*. New York: Guilford Press

- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία. Στο
Καυάλη (επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη:
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction:
Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and
Individual Differences, 44*(3), 712-722. doi: 10.1016/j.paid.2007.10.004
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στ ους
εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες,
το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, (σελ. 217 - 230). Αθήνα: Ελληνικά
Γράμματα.
- Karniol, R., Gabay, R., Ochion, Y., & Harari, Y. (1998). Is gender or gender-role
orientation a better predictor of empathy in adolescence? *Sex Roles, 39*(1-2), 45-59.
doi: 10.1023/A:1018825732154
- Kapsou, M., Panayiotou, G., Kokkinos, C. M., & Demetriou, A. G. (2010).
Dimensionality of coping: An empirical contribution to the construct validation of
the Brief COPE with a Greek-speaking sample. *Journal of Health Psychology, 15*,
215-229 doi:10.1177/1359105309346516
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία , πράξη και
αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα:Αυτοέκδοση.

- Kaya, B. (2016). An evaluation of the empathy levels of pre - service social studies teachers, *Educational Research and Reviews*, 11, 229 - 237. doi: 10.5897/ERR2015.2545
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2008) Ενσυναίσθηση στην ψυχοθεραπεία και τη συμβουλευτική. *Τα Εκπαιδευτικά*, 89-90, 1-16.
- Kloska, A., & Raemasut, A. (1985). Teacher Stress. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 3 (2), 19-26.
- Kohut, H. (1959). Introspection, empathy, and psychoanalysis: An examination of the relationship between mode of observation and theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 7 (3), 459-483 doi: 10.1177/000306515900700304
- Κολιοπάνου , Α. , Συφάκη Μ.(2011) *Διαχείριση Κρίσης- Αντιμετώπιση Πένθους στο σχολικό περιβάλλον, στο Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη.*, στο Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη., 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής, τ.Δ΄, Αθήνα: Γρηγόρη
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). A Model of Teacher Stress. *Educational Studies*, 4 (1), 1-6. doi: 10.1080/0305569780040101
- Latack, J. C., & Havlovic, S. J. (1992). Coping with job stress: A conceptual evaluation framework for coping measures. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 479 – 508. doi: 10.1002/job.4030130505

Lawrence, J., Ashford, K., & Dent, P. (2006). Gender differences in coping strategies of undergraduate students and their impact on self-esteem and attainment. *Active Learning in Higher Education*, 73, 273-281. doi: 10.1177/1469787406069058

Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.

Λεονταρή Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7(30), 139 - 161

Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin*, 90(1), 125-152. doi: 10.1037/0033-2909.90.1.125

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2008). Η πολυπολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης. *Ψυχολογία*, 15(1), 1-15.

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

Malterer, M. B., Glass, S. J., & Newman, J. P. (2008). Psychopathy and trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 44, 735–745. doi: 10.1016/j.paid.2007.10.007

Mayer, J, Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215. Ανακτήθηκε από <http://ei.yale.edu/wp->

content/uploads/2013/12/pub56_MayerSalovey2004_EITheoryFindingsImplications.pdf

Mayer J.D., Salovey P & Caruso D.R (2004) TARGET ARTICLES: "Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications", *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 15(3), 197-215, doi:10.1207/s15327965pli1503_02

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242. doi: 10.1037//1528-3542.1.3.232

Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational psychology Review*, 12, 163–183. Ανακτήθηκε από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.455.3194&rep=rep1&type=pdf>

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298. doi: 10.1016/S0160-2896(99)00016-1

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In. P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York: Harper Collins. Ανακτήθηκε από http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219_Mayer_Salovey_1997.pdf

McWhirter, B. T., Besett - Alesch, T. M., Horibata, J., & Gat, I. (2002). Loneliness in high risk adolescents: The role of coping, self - esteem, and empathy. *Journal of Youth Studies*, 5 (1), 69 – 84. doi: 10.1080/13676260120111779

Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543. doi: 10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x

Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). Λεξιλόγιο της νέας ελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας

Μπεζεβέγκης, Η. (2001). Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και εφήβους. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα Γ Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική : Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος

Μπρούζος, Α. & Κ. Ράπτη (2001). « Ο ρόλος της Σχολικής Συμβουλευτικής στην προώθηση της αποδοχής της Διαφορετικότητας ». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 56 - 57, 25 – 41

Mugno, D. & Rosenblitt, D. (2001). Helping emotionally vulnerable children: Moving towards empathic orientation in the classroom. In J. Cohen (Ed.), *Caring Classrooms, Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young People* (pp. 59-76). New York, NY: Teachers College Press.

- Noda, T., Takahashi, Y., Toshiya, M., (2018). Coping mediates the association between empathy and psychological distress among Japanese workers. *Personality and Individual Differences, 124*, 178-183. doi: 10.1016/j.paid.2017.12.009
- O'Connor, R. M. Jr, & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences, 35*, 1893–1902. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00038-2
- Ottensbreit, N. D., & Domson, K. S. (2004). Avoidance and depression: The construction of the Cognitive- Behavioral Avoidance scale. *Behaviour Research and Therapy, 42*, 293–313. doi: 10.1016/S0005-7967(03)00140-2
- Panayiotou, G., Kokkinos, C.M., & Kapsou, M. (2014). Indirect and direct associations between personality and psychological distress mediated by dispositional coping. *Journal of Psychology, 148* (5), 549 - 567. doi: 10.1080/00223980.2013.817375
- Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C., & Pavlidi, L.(2002). Supporting the bereaved child: Teacher's perceptions and experiences in Greece. *Mortality, 7* (3), 324–339. doi: 10.1080/1357627021000025478
- Παπαδόπουλος, Νίκος Γ. (1994). *Λεξικό της Ψυχολογίας*. Αθήνα: Παπαδόπουλος Ν. Γ.
- Παππά, Β. (2013). *Η λογική των συναισθημάτων. Συναισθηματική ανάπτυξη και συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Οκτώ.
- Παππά, Β.(2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 11*,135-142.

- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163–172 doi: 10.1016/S0191-8869(03)00076-X
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence: Self-integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, 203A (UMI No. AAC 8605928) Ανακτήθηκε από <http://geocities.ws/waynepayne/>
- Payne, M. A., & Furnham, A. (1987). Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57(2), 141-150. doi:10.1111/j.2044-8279.1987.tb03148.x
- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091–1100. doi:10.1016/S0191-8869(01)00215-X
- Penley, J. A., Tomaka, J., & Wiebe, J. S. (2002). The Association of Coping to Physical and Psychological Health Outcomes: A Meta-Analytic Review. *Journal of Behavioral Medicine*, 25(6), 551-603. doi: 10.1023/A:1020641400589
- Perry C., Ball I. (2007). Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: The key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence. *Social Psychology of Education*, 10, 443-454. doi:10.1007/s11218-007-9025-

- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology, 36*, 552-556. doi: 10.1111/j.0021-9029.2006.00019.x
- 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
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*,425-448. doi: 10.1002/per.416
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*(2), 313-320. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00195-6
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πολεμικού, Α. (2013). «Συμβουλευτική και παρέμβαση σε καταστάσεις κρίσεων». Στο A. Brock, S.E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο : Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο (Preparing for crisis in the schools: A manual for building school crisis response teams)* (2η έκδ., Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης Χ. Χατζηχρήστου , Μετάφραση : Ε. Θεοχαράκη). Αθήνα : Τυπωθήτω

- Preston, S. D., & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and brain sciences*, 25 (1), 1 - 20. doi: 10.1017/S0140525X02000018
- Pulos, S., Elison, J., & Lennon, R. (2004). The hierarchical structure of the Interpersonal Reactivity Index. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 32, 355-360. doi: 10.2224/sbp.2004.32.4.355
- Ramana, T. V. (2013). Emotional Intelligence and teacher effectiveness- an analysis. *Voice of Research*, 2(2), 19-22. Ανακτήθηκε από http://www.voiceofresearch.org/doc/Sep-2013/Sep-2013_5.pdf
- Rasoal, C., Eklund, J., & Hansen, E. M. (2011). Toward a conceptualization of ethnocultural empathy. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 5(1), 1-13. doi:10.1037/h0099278
- Richardson, D. R., Hammock, G. S., Smith, S. M., Gardner, W., & Signo, M. (1994). Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggressive Behavior*, 20, 275-289. doi: 10.1002/1098-2337(1994)20:4<275::AID-AB2480200402>3.0.CO;2-4
- Ridley C. R., Udipi S. (2002). Putting cultural empathy into practice. In Pedersen P. B., Draguns J. G., Lonner W. J., Trimble J. E (Eds.), *Counseling across cultures* (5th ed., pp. 317–333). Thousand Oaks, CA: Sage

Ridley, C. R., & Lingle, D. W. (1996). Cultural empathy in multicultural counselling: A multidimensional process model. In P. B. Pedersen & J. G. Draguns (Eds.).

Counseling across culture. (4th ed., pp. 21-46). Thousand Oaks: CA: Sage.

Rode, J. C., Mooney, C. H., Arthaud-day, M. L., Near, P. P., Ribin, R. S., Baldwin, T. T. et al. (2007). Emotional intelligence and individual performance: Evidence of direct and moderated effects. *Journal of Organizational Behavior*, 28, 399–421.

doi:10.1002/job.429

Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of science*, (Vol. 3, pp. 210-211; 184-256). New York: McGraw Hill.

Ανακτήθηκε από <http://bibliotecaparalapersona-epimeleia.com/greenstone/collect/ecritos2/index/assoc/HASH01a5/4583605e.dir/doc.pdf>

Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103. doi: 10.1037/0033-3204.44.3.240

Rosenthal, U., Charles, M., Hart, P. (1989): *Coping with crises: The management of disasters, riots, and terrorism*, Springfield, IL: Charles C Thomas..

Rozema, J.S. (1999). The impact of self-consciousness and perspective taking on marital relationships. M.S. Thesis, Department of Psychology, Mississippi State University

Rueckert, L., Branch, B., & Doan, T. (2011). Are gender differences in empathy due to differences in emotional reactivity? *Psychology*, 2, 574–578. doi:

10.4236/psych.2011.2608

Rutsch E., (2013). *Increasing Empathy-Culture of Empathy*. Ανακτήθηκε από

<https://positivepsychologyprogram.com/wp-content/uploads/2017/11/Marieke-Kingma-Empathy-Training-Manual.pdf>

Schonfeld, D., Lichenstein, R., Pruitt, M., & Speese-Linehan, D. (2002). *How to prepare for and respond to a crisis*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Scott-Ladd, B., & Chan, C. C. A. (2004). Emotional intelligence and participation in decision-making: strategies for promoting organizational learning and change.

Strategic Change, 13, 95-105. doi: 10.1002/jsc.668

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C. Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141 (4), 523-536. doi :

10.1080/00224540109600569

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence, *Personality and Individual Differences*, 25, 167–177. doi: 10.1016/S0191-

8869(98)00001-4

- Schutz, P. A., & DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125-135. doi: 10.1207/S15326985EP3702_7
- Seiffge-Krenke, I. (2011). Coping with relationship stressors: A decade review. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 196-210. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00723.x
- Sigman, M. & Ruskin, E. (1999) Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome and developmental delay. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(256) 1–108
- Slaikue, K. A. (1990). *Crisis intervention: A handbook for practice and research* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Snyder, C. R., & Pulvers, K. (2001). Dr. Seuss, the coping machine, and “Oh, the places you will go.” In C. R. Snyder (Ed.), *Coping and copers: Adaptive processes and people* (pp. 3–29). New York: Oxford University Press
- Στάινερ, Κ. (2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη με Καρδιά* (Μεταφρ. Β. Παππά). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σταλίκας, Α. & Χαμοδράκα, Μ. (2004). *Θεμελιώδη θέματα ψυχοθεραπείας. Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Stanton AL, Danoff-Burg S, Cameron CL, Bishop M, Collins CA, et al. (2000). Emotionally expressive coping predicts psychological and physical adjustment to breast cancer. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(5):875–82. doi:10.1037//0022-006X.68.5.875

- Stojilković, S., Djigić, G., & Zlatković, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 960–966. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.021
- Stueber, K. 2013. Empathy. In *The International Encyclopedia of Ethics*. doi: 10.1002/9781444367072.wbiee736
- Sutton, R. E. (2004). Emotion regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379–398. doi: 10.1007/s11218-004-4229-y
- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. doi: 10.1023/A:1026131715856
- Σώκου , Κ . (2004). Η προαγωγή της ψυχικής υγείας στη σχολική κοινότητα των Νοτιοανατολικών Κυκλάδων : η επίδραση της παρέμβασης με τα λόγια των εκπαιδευτικών και των μαθητών . *Κλίμακα - Αφιέρωματα* , 14-17 Ανακτήθηκε από <http://www.klimaka.org.gr/wp-content/uploads/2017/05/afieromata7.pdf>
- Tamres, L. K., Janicki, D., & Helgeson, V. S. (2002). Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 2–30. doi: 10.1207/S15327957PSPR0601_1
- Tettegah S. & Anderson C.J, (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 48-82. doi: 10.1016/j.cedpsych.2006.10.010

Titchener E.B .(1909). Introspection and empathy. *Dialogues in philosophy, mental and neuro sciences*, 7(1), 25 – 30. Ανακτήθηκε από

<http://www.crossingdialogues.com/Ms-E14-01.pdf>

Till, B., Niederkrotenthaler, T., Herberth, A., Vitouch, P., & Sonneck, G. (2010).

Suicide in films: The impact of suicide portrayals on non - suicidal viewers' well - being and the effectiveness of censorship. *Suicide & Life - Threatening Behavior*, 40 (4), 319– 327. doi: 10.1521/suli.2010.40.4.319

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

Tytherleigh, M. Y., Jacobs, P. A., Webb, C., Ricketts, C., & Cooper, C. (2007). Gender, health and stress in English universities: Exposure or vulnerability? *Applied Psychology*, 56, 367–287. doi: 10.1111/j.1464-0597.2006.00254.x

Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2005). Exploring the Relationship between Emotional Intelligence and Physical and Psychological Health. *Stress & Health*, 21, 77-86. doi: 10.1002/smi.1042

Τσιάκκρος , Α ., & Πασιαρδής, Π . (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195-213.

Τσίτσας, Γ. (2009). Η επίδραση ενός προγράμματος εκπαίδευσης στη διεκδικητικότητα, στην διεκδικητική συμπεριφορά, τον τόπο ελέγχου, την ενσυναίσθηση και την

αυτοεκτίμηση σε έλληνες φοιτητές και φοιτήτριες (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125 doi: 10.1002/per.434

Vollrath, M., Torgersen, S., & Alnaes, R. (1995). Personality as long-term predictor of coping. *Personality and Individual Differences*, 18, 117–125. Ανακτήθηκε από https://www.academia.edu/14733033/Personality_as_long-term_predictor_of_coping

Vollrath, M., & Torgersen, S. (2000). Personality types and coping. *Personality and Individual Differences*, 29, 367–378. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00199

Weare, K. & Gray, G. (2003). *What Works in Developing Children's Emotional and Social Competence and Well-Being?* Research Report No. 456,, Notingham: Department for Education and Skills - DfES. Ανακτήθηκε από <http://learning.gov.wales/docs/learningwales/publications/121129emotionalandsocialcompetenceen.pdf>

Weare & Weare, K. & Gray, G. (2000). *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G. & Roberts, R.D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: outcomes depend on the measure. *Personality and Individual Differences*, 33, 369-391. doi: 10.1177/0261429416640337

Wodka, E. L., & Barakat, L. P. (2007). An exploratory study of the relationship of family support and coping with adjustment: Implications for college students with a chronic illness. *Journal of Adolescence*, 30, 365–376. doi: 10.1016/j.adolescence.2006.04.002

Yilmaz, K., Altinkurt, Y., Guner, M., & Sen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90. doi: 10.14689/ejer.2015.59.5

Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, 21(7), 789-810. doi:10.1080/13540602.2014.995482

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). Σχολική ψυχολογία. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2005). Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεματική ενότητα: Αντιμετώπιση Αγχωγόνων Καταστάσεων. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). Αντιμετώπιση αγχωγόνων καταστάσεων. Αθήνα: Τυπωθήτω– Γ.Δαρδανός.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α. & Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία II* (1), 1-19.

Zickfeld, J. H., Schubert, T., Seibt, B., & Fiske, A. P. (2017). Empathic concern is part of a more general communal emotion. *Frontiers in Psychology*, 8(723). doi:

10.3389/fpsyg.2017.00723

Zhou, Q., Valiente, C., & Eisenberg, N. (2003). Empathy and its measurement. In S. J.

Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 269-284). doi:10.1037/10612-017